

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Amanda Caroline Sousa Silva

**TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): revelações dos autores da Revista
Brasileira de Educação Especial (2012 a 2016)**

Paranaíba/MS

2017

Amanda Caroline Sousa Silva

**TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): revelações dos autores da Revista
Brasileira de Educação Especial (2012 a 2016)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS,
Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência
parcial para licenciatura do curso de Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Doracina Aparecida de Castro
Araujo

Paranaíba/MS

2017

S583t Silva, Amanda Caroline Sousa

Transtorno do espectro autista (TEA): revelações dos autores da revista brasileira de educação especial (2012 a 2016)/ Amanda Caroline Sousa Silva. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2017.
63f.; 30 cm.

Orientadora: Profa Dra Doracina Aparecida de Castro Araujo.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Transtorno do espectro autista (TEA). 2. Educação especial. 3. Inclusão escolar. I. Silva, Amanda Caroline Sousa. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Curso de Pedagogia. III. Título.

CDD – 371.9

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira- CRB1º/1783

AMANDA CAROLINE SOUSA SILVA

**TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): revelações dos autores da Revista
Brasileira de Educação Especial (2012 a 2016)**

Este exemplar corresponde ao Trabalho de Conclusão de Curso apresentado e aprovado para obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

Aprovado em: Paranaíba, ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Doracina Aparecida de Castro Araujo (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Me. Simone Silveira dos Santos
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Me. Raquel Marques Ribeiro dos Santos
Secretaria Municipal de Educação de Paranaíba (SEMED)

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, agradecer a Deus pelo dom da vida, pela família maravilhosa em que me colocou, pela saúde e disposição de correr atrás de meus sonhos e concretizá-los. Pelas boas oportunidades que vem disponibilizando para crescer profissionalmente e pessoalmente, e ainda, a cada dia me tornar uma pessoa melhor. Agradeço também:

A todos meus familiares, que de alguma forma, colaboraram para a realização de mais essa etapa da minha vida. Em especial meu pai Amado Inácio da Silva, que mesmo, com muitas discussões e brigas, tenho muito amor e admiração, e foi até hoje quem me deu toda a base para me tornar a pessoa que sou hoje. A minha mãe, Nelma Maria Sousa Roberto, que sempre se preocupou e fez o possível para que esse sonho de concluir o curso fosse possível. Mesmo nas horas difíceis, dava um jeito de organizar a situação motivando-me a continuar nessa caminhada, tão complicada, porém, prazerosa.

A minha orientadora, Doracina Aparecida de Castro Araujo, pessoa que me espelho como profissional e que pude contar com sua ajuda e incentivo para a conclusão desse curso, obrigada pela paciência e compreensão para a realização deste trabalho.

Ao meu namorado, Diego Fernandes Beserra Brito que esteve comigo sempre, que me ajudou e apoiou a concluir essa etapa tão importante.

A todos meus colegas de curso, pela paciência, pelas brincadeiras, e pelos quatro anos em que convivemos diariamente, tornando nosso estudo, mais alegre e divertido.

Aos professores do curso pelos ensinamentos, atenção e amizade compartilhadas nestes anos de convivência e aprendizagem.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) refere-se ao estudo sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), com atenção aos aspectos teóricos, legais e de produção do conhecimento. O TEA vem despertando interesse de pesquisadores nos últimos anos, especialmente a partir de 2012, devido à demanda de atendimento nas escolas, principalmente nas escolas públicas. Seguindo nesta direção, este trabalho objetivou analisar textos teóricos e a legislação referente ao TEA, a fim de compreender o avanço das discussões teóricas e legais sobre o tema; compreender o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com TEA, apresentados nos artigos examinados, para identificar os avanços de estudos sobre o TEA; e, ainda, socializar as revelações dos autores dos trabalhos mapeados, com o fito de ampliar estudos na área da educação especial, especialmente sobre os alunos com TEA. Para alcançar estes objetivos propostos, definiu-se pela pesquisa de Abordagem Qualitativa, voltada à revisão bibliográfica sobre o TEA. Foi realizado, inicialmente, o levantamento da legislação, dos teóricos e dos estudiosos que realizam trabalhos científicos acerca do assunto, para, assim, compreender o avanço das discussões teóricas e legais sobre o tema, apresentado nos artigos analisados, para, conseqüentemente, identificar os avanços de estudos sobre o TEA. Na sequência, foi realizado um mapeamento sobre a temática abordada, com a utilização do descritor Transtorno do Espectro Autista, no banco de dados do ScieLO, nos artigos científicos da Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE), publicados de 2012 a 2016. Para analisar os dados levantados alguns teóricos e estudiosos do tema foram relevantes, notadamente Vigotski (1997 e 2004), Bosa (2002), Bleuler (1857 e 1939), Kanner (1943), Baptista (2002), Leboyer (2005) e Callias (2000). Como resultado quantitativo do mapeamento, foram localizados 17 artigos científicos na RBEE sobre o TEA, no período de 2012 a 2016, desses, apenas dois artigos se referem ao trabalho com crianças da Educação Infantil. Esses artigos propiciaram a verificação das práticas realizadas nas escolas comuns para receber as crianças com TEA; a preparação didático-pedagógica e a formação dos profissionais que atuam com as crianças com TEA; e o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças. Por fim, a intenção desta pesquisa foi de contribuir com pesquisadores iniciantes e experientes, ampliando os estudos sobre este tema, que começa a ter visibilidade na área da Educação Especial. Ante a todo exposto, foi possível concluir que, para a efetivação de um ensino de qualidade para as crianças com TEA se faz necessário um maior empenho por parte dos profissionais que atendem as crianças com este transtorno nas redes de ensino, sejam estas públicas ou privadas. Esses profissionais precisam do apoio da família e da equipe escolar, em uma proposta de trabalho colaborativo e, assim, que possam promover a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista (TEA). Educação Especial. Educação Infantil. Inclusão escolar.

ABSTRACT

This coursework refers to the studies about the Autism Spectrum Disorder (ASD) regarding the theoretical and legal aspects and also the aspects of the knowledge production. The ASD is making the researcher's interest in the last years wake up, especially after 2012, due to the demand of supporting in schools, especially in public schools. This way, this work aims to analyze theoretical texts and the legislation attached to them related to ASD, in order to understand the evolution of the theoretical and legal discussions about this theme; understanding the process of teaching, learning and development of the students with ASD, presented in the articles examined, to identify the advances when it comes to ASD studies; and, still, share the revelations of the authors of the mapped works, aiming to expand the studies in the area of special education, especially for the students with ASD. In order to reach these proposed goals, the qualitative approach research was the methodology chosen, aimed at the bibliographic review on ASD. It was initially carried out the survey of the legislation, theorists and scholars who carry out scientific work on the subject, in order to understand the progress of theoretical and legal discussions on the subject, presented in the articles analyzed, and, consequently, identify the Advances in ASD studies. A mapping was carried out on the subject, using the descriptor Autism Spectrum Disorder, in the Scielo database, in the scientific articles of the Brazilian Journal of Special Education (RBEE), published from 2012 to 2016. In order to analyze the data collected, some theorists and scholars of the subject were relevant, notably Vigotski (1997 and 2004), Bosa (2002), Bleuler (1857 and 1939), Kanner (1943), Baptista (2002), Leboyer (2000). As a quantitative result of the mapping, 17 scientific articles were located in the RBEE on the TEA, in the period from 2012 to 2016, of these, only two articles refer to the work with children in Preschool Education. These articles allowed the verification of the practices carried out in the common schools to receive the children with ASD; The didactic-pedagogical preparation and the training of professionals who work with children with ASD; And the teaching, learning, and development process of these children. Finally, the intention of this research was to contribute with new and experienced researchers, expanding the studies on this topic, which begins to have visibility in the area of Special Education. In view of the above, it was possible to conclude that, in order to achieve a quality education for children with ASD, it is necessary to increase the commitment of the professionals who attend the children with this disorder in educational networks, whether public or private partnerships. These professionals need the support of the family and the school staff in a collaborative work proposal so they can promote the learning and development of children.

Keywords: Autism Spectrum Disorder (ASD). Special Education. Preschool education.

Inclusion in Education.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 08 |
| 1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E LEGAIS | 13 |
| 1.1 Revisão teórica sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) | 14 |
| 1.2 Legislação sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) | 19 |
| 2 PUBLICAÇÕES SOBRE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (2012-2016) | 25 |
| 2.1 Educação infantil e Transtorno do Espectro do Autismo: objetivos dos autores da RBEE em trabalhar com essa faixa etária e suas conclusões | 27 |
| 2.2 Revelações dos autores da RBEE sobre ensino, aprendizagem e desenvolvimento de crianças com TEA | 34 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 43 |
| REFERÊNCIAS | 48 |
| APÊNDICE A: Relatos de pesquisa da RBEE sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA), de 2012 a 2016 | 52 |
| APÊNDICE B: Revisão de Pesquisas da RBEE sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA), de 2012 a 2016 | 55 |
| APÊNDICE C: Artigos sobre crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), de 2012 a 2016 | 56 |
| ANEXO A: Lei 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012 | 58 |
| ANEXO B: Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014 | 61 |

INTRODUÇÃO

Uma escola inclusiva certamente não teria turmas grandes. Os professores estariam preparados e querendo trabalhar com a inclusão, recebendo formação, estudando, buscando fazer o melhor para cada aluno. [...]. Uma escola onde não se fizesse as coisas pelo aluno, mas que ele pudesse fazer da forma que conseguisse e que isso fosse valorizado e ao mesmo tempo exigisse dele o melhor que pudesse dar (SILVA, 2007, p. 93).

A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar tem sido um tema de pesquisa de grande interesse nos últimos anos por professores e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento. Esse fenômeno se justifica pelos direitos que os alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) conquistaram de serem matriculados nas escolas comuns, públicas e privadas.

Dentre os alunos PAEE, estão os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Assim, o TEA passou a ser um tema que vem despertando a atenção de pesquisadores no Brasil, especialmente nas discussões associadas ao Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), pelo processo de inclusão escolar de alunos com deficiências, ou TGD, nos espaços escolares.

Dos alunos com TGD que se matriculam nas escolas comuns, é possível identificar os alunos com TEA, que desafiam a equipe escolar na busca de alternativas para o atendimento nos dois espaços, qual seja: sala de aula e sala de recursos¹. No desafio à equipe escolar, encontram-se os professores, responsáveis em sala de aula pelos alunos TEA.

Foi em meio à chegada desses alunos com TEA, nas escolas, que em um estágio quinzenal realizado em uma Escola Municipal na cidade de Paranaíba – MS despertou em mim² a curiosidade de aprofundar os estudos sobre a temática do TEA. Isso se deu pela convivência com um aluno deste referido transtorno, que tinha oito anos de idade, matriculado em uma sala de aula de ensino comum.

Fiquei muito intrigada ao observar o comportamento reprimido deste aluno e a falta de interação com os demais colegas, pois percebia que o aluno só se socializava com a monitora

¹ As salas de recursos podem ser multifuncionais ou não, dependendo de sua organização e dos materiais disponíveis. As salas de recursos multifuncionais foram criadas com o objetivo de “Apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem” (NOTA TÉCNICA N°42, MEC, 2015).

² Será utilizada a primeira pessoa do singular quando a referência for direta às ações da pesquisadora, nas outras partes deste trabalho será utilizada a primeira pessoa do plural.

e era sempre ríspido com os demais colegas, professores e funcionários da escola. Percebendo as peculiaridades, procurei elaborar os planejamentos de aula visando sempre à integração de todos os alunos, utilizando ferramentas educacionais, com didática adequada, que incentivava e propunha atividades que foram realizadas em grupos, por entender que se deve trabalhar em prol de: “[...] um ensino colaborativo ou coensino³”. (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011, p. 85).

Ao concluir o estágio, realizei um diálogo informal com o aluno TEA, com o objetivo de verificar e, assim, compreender se as práticas e atividades que foram elaboradas durante as aulas haviam sido significativas, no que se refere a sua inclusão e desenvolvimento.

Nesse compasso, inesperadamente, ao questionar o aluno com TEA se ele havia gostado das atividades realizadas, este foi incisivo ao responder, positivamente, informando, ainda, que havia feito novas amizades, estava mais aberto à comunicação e não era mais necessário ficar com a monitora no intervalo, pois não ficava mais sozinho, os colegas ficavam com ele.

Dados do Censo Escolar do Ministério da Educação e Cultura (MEC/INEP) destacam o aumento de alunos com TEA que estão sendo incluídos no ensino comum, especialmente nos anos iniciais da Educação Básica, verificou-se a necessidade de estudos que apoiem os profissionais da educação a buscar alternativas didáticas para seu trabalho, pois o que se verifica é que os alunos com TEA não estão tendo o acompanhamento específico necessário para identificar suas habilidades.

Nesse sentido, as escolas e os professores não estão devidamente organizados e preparados para trabalhar com alunos com TEA, portanto, como a própria Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), garante o princípio da igualdade, pressupõe que, para a devida equiparação social de uma forma geral, é necessário tratar esses alunos como os demais, ou seja, que estes aprendam e se desenvolvam.

No que tange a legislação referente aos alunos com TEA, destacamos a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, criada pela Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012), conforme o ANEXO A e o Decreto nº 8.368, de 02 de

³ O ensino colaborativo ou coensino é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes. Ele emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, como um modo de apoiar a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns. Assim, a invés dos alunos com necessidades educacionais especiais irem para classes especiais ou de recursos, é o professor especializado que vai até a classe comum na qual o aluno está inserido colaborar com o professor do ensino regular. (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011, p. 85).

dezembro de 2014 (BRASIL, 2014) e de acordo, ainda, com o ANEXO B, que destacam que é importante considerar as práticas realizadas com e para o aluno com TEA, o preparo dos profissionais que atuam com os alunos com TEA e a abertura das instituições para receber os alunos com TEA, dando-lhes maior visibilidade no espaço educacional e respeito aos seus direitos à Educação.

A partir dessas considerações iniciais, objetiva-se mapear artigos da Revista Brasileira de Educação Especial sobre o Transtorno do Espectro Autista, no período de 2012 a 2016, a fim de contribuir com pesquisadores iniciantes e experientes, ampliando os estudos sobre este tema que começa a ter mais visibilidade na área da Educação Especial.

Desse modo, de forma específica, busca-se analisar textos teóricos e a legislação referente ao TEA, com o objetivo de compreender o avanço das discussões teóricas e legais sobre o tema; compreender o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com TEA, apresentadas nos artigos analisados, para identificar os avanços de estudos sobre o TEA; e, também, socializar as revelações dos autores dos trabalhos mapeados, com a finalidade de ampliar estudos na área da educação especial, mormente acerca dos alunos com TEA.

Para aprofundar a temática e, assim, atingir os objetivos propostos, alguns questionamentos foram levantados, a saber: Quais as contribuições teóricas sobre o TEA nas esferas internacionais e nacional? É possível identificar avanços nos estudos realizados e publicados sobre o TEA? Qual a legislação brasileira que norteia o atendimento das crianças com TEA? A legislação brasileira favorece a inclusão de alunos com TEA nas escolas comuns? Qual a faixa etária foi mais pesquisada pelos autores dos artigos da RBEE no período delimitado para o estudo (2012 a 2016)? Quais os subtemas foram mais constantes nos artigos mapeados? Quantos artigos tiveram como sujeitos de pesquisa crianças de até cinco anos de idade? Quais os objetivos dos autores que discutiram sobre TEA para a pesquisa com essa faixa etária e quais as conclusões que chegaram após os estudos? Quais as principais revelações dos autores sobre ensino, aprendizagem e desenvolvimento de crianças com TEA?

Para responder as questões elencadas, definiu-se por realizar um ciclo metodológico de pesquisa que iniciou com a escolha pela Abordagem do tipo Qualitativa, por possibilitar a ampliação na compreensão dos dados levantados na revisão bibliográfica. É importante considerar que foram utilizados dados quantitativos, como complementares aos qualitativos, pois entendemos como Minayo (2001) que esses dados associados ampliam as possibilidades de análise.

Destarte, a pesquisa qualitativa, conforme Minayo (2001, p. 14) possibilita compreender: “[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

O ciclo metodológico deu continuidade com o levantamento bibliográfico, seleção, organização do material por meio de eixos temáticos e sequente revisão do material bibliográfico. Na sequência, foi realizado o mapeamento de artigos na Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE), no período de 2012 a 2016 sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Neste levantamento foram localizados dezessete (17) artigos, contendo onze (11) artigos sobre relatos de pesquisa e seis artigos referentes às revisões de pesquisas, dos quais, apenas dois (02), discutem sobre crianças com autismo.

Depois, partiu-se para a análise do material sobre as contribuições de teóricos e estudiosos, bem como a análise a respeito da legislação brasileira que ampara as pessoas com TEA, de modo a compreender formas mais viáveis de políticas públicas que abordam a inclusão de alunos TEA. Dentre as diversas contribuições levantadas nos artigos, compreende-se ser importante destacar o aporte teórico utilizado nas análises: Vigotski⁴ (1997 e 2004), Bosa (2002), Bleuler (1857 e 1939), Kanner (1943), Baptista (2002), Leboyer (2005) e Callias (2000).

As respostas aos questionamentos apresentados estão organizadas em dois capítulos. No primeiro capítulo, estão as considerações teóricas sobre o TEA, a partir dos dados do levantamento bibliográfico em livros e artigos científicos, bem como as considerações legais levantadas na legislação brasileira, os quais asseguram e concedem benefícios à pessoa com TEA.

No segundo capítulo, apresentou-se o mapeamento das publicações dos artigos científicos sobre relatos e revisões de pesquisas referentes ao TEA, constantes na Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE), de 2012 a 2016. Consta, ainda, neste capítulo, as análises dos eixos temáticos definidos, especialmente sobre TEA e Educação Infantil, a fim de compreender o interesse dos autores em relação à temática, faixa etária investigada, assim como os seus objetivos e as conclusões dos autores dos artigos, finalizando com as descobertas dos autores com relação ao desenvolvimento educacional dos alunos TEA na Educação infantil.

⁴ O nome do teórico será grafado conforme consta nas referências, para nossa menção neste trabalho será utilizado Vigotski.

Pela sequência, nas considerações finais, constatou-se que o aluno com TEA, necessita de profissionais capacitados para realizar um trabalho pedagógico eficaz, visando sua autonomia, interação e aprendizagem.

A política nacional de educação especial, na perspectiva inclusiva, que tem como meta a disseminação de uma educação universalizada, com o objetivo de garantir a inclusão dos alunos PAEE, a partir da orientação dos sistemas de ensino, ainda não obteve êxito, pois como disse Silva (2007), na epígrafe inicial desta Introdução, é preciso de um movimento de mudanças sociais, em especial, no espaço escolar e, que ocorra, a execução de um ensino de qualidade com comprometimento dos governantes para executar a legislação que ampara o aluno com TEA.

1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E LEGAIS

Do lado de fora, olhado para dentro, você nunca poderá entendê-lo. Do lado de dentro, olhando para fora, você jamais conseguirá explicá-lo. Isso é autismo (Autism Topics).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) se refere a um distúrbio comportamental inerente ao desenvolvimento humano, caracterizado por um seletivo grupo de transtornos globais de comportamento. A caracterização deste distúrbio se dá por meio de dificuldades qualitativas da criança em se comunicar, socializar e interagir com os demais, fato que, conseqüentemente, dificulta o desenvolvimento cognitivo e social da criança que possui o transtorno.

O TEA é bastante peculiar, pois a criança com esse Transtorno não possui forma física incomum, ou seja, não há nenhuma deformidade física aparente que o diferencie das demais crianças. Suas manifestações são comportamentais, não socializando com outras pessoas. A causa do Transtorno não é reconhecida, nem ao menos possui uma cura, somente tratamento.

Nesse aspecto, a epígrafe inicial marca bem esse comportamento do aluno, pois é difícil entender o aluno com TEA, olhando apenas por fora, mas, também, é difícil explicar quando se está dentro, com o olhar para fora, ou seja, o aluno com TEA enfrenta dificuldades de compreensão em todos os locais, especialmente no espaço escolar.

Consideramos ser importante a efetivação da proposta da educação inclusiva para desenvolver a potencialidades das crianças com características TEA, em especial, na sala de aula. A ação geral em prol da educação inclusiva se dá por meio da atuação política, cultural, social e pedagógica, que juntos deviam buscar a equiparação dos direitos dos alunos, propondo uma educação para todos, sem distinção e rejeição.

Tal aproximação visa, principalmente, o auxílio no desenvolvimento comportamental da criança, com a interação e socialização do aluno autista, estimulando os atributos cognitivos e sociais a serem exteriorizados. Em decorrência, gera a necessidade de todos, de forma geral, prepararem, aperfeiçoarem e compreenderem tais diferenças e, assim, conseguirem lidar com as diversidades.

Em face dessa realidade, em relação ao TEA, é de fundamental importância que se explore os aportes teóricos, que colaboram para o desenvolvimento dos alunos que apresentam o Espectro Autista. Neste mesmo sentido, é necessário, ainda, compreender-se a legislação brasileira que assegura em sua redação, direitos e garantias para crianças com TEA,

a exemplo citamos o Decreto nº 7612/2011 (BRASIL, 2011), o qual propõe a integração do mesmo no convívio social, preservando seus valores como Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

1.1 Revisão teórica sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Em princípio, afirmamos que, o termo “autismo”, foi introduzido na literatura por Eugen Bleuler (1857-1939), psiquiatra suíço, que em 1911, utilizou esta terminologia com o intuito de descrever um de seus pacientes esquizofrênicos, que dispunha de dificuldades de integração. Cumpre esclarecer, ademais, que o referido autor concluiu que as pessoas por ele estudadas eram tendenciosas à individualização, e possuíam complicações para se comunicar a mercê de seu mundo interno (CUNHA, 2015).

Orrú (2012) explica que, em grego, o termo “auto”, traduzido literalmente, significa “eu”, em contexto, voltar-se para si mesmo. Até então, não havia tantas pesquisas relacionadas ao tema. Seguindo esta ordem, Leo Kanner (médico psiquiatra), em 1943, produziu um artigo nomeado de “Autistic Disturbances of Affetive Contact” (distúrbios autistas de contato afetivo). Em um primeiro momento, ele acreditou que a relação física (contato social/ falta de afeto) era uma das principais causas de origem do Autismo, posteriormente, relacionou o Autismo a transtornos psicológicos. (ORRÚ, 2012, p.18).

O estudo realizado por Kanner (1943), inicialmente com onze crianças distintas, analisava os comportamentos sociais e evolução destas, de modo que as crianças observadas se submetiam a um isolamento excessivo, desde os primeiros meses de vida, e rejeitavam alterações em suas rotinas. O autor pressupunha que todas as crianças analisadas dispunham de “autismo infantil” e não esquizofrenia. (CUNHA, 2015, p.21).

A partir daí, conseguiu definir melhor tais características, dando origem à expressão “Distúrbio Autístico do Contato Afetivo” para se referir a estas crianças e suas dificuldades de interação (RODRIGUES; SPENCER, 2010). Basicamente, foi possível definir, de uma maneira mais simplória, o TEA como sendo uma síndrome caracterizada por alterações comportamentais que estão presentes desde o nascimento da criança, com manifestações típicas ainda nos primeiros anos de idade, geralmente, antes dos três anos. Suas principais características estão vinculadas a desvios qualitativos de comunicação, na interação social e no uso da imaginação. (CUNHA, 2015).

Nos dias de hoje, é possível evidenciar outros diversos transtornos assim como o autismo que ocasiona disfunções comportamentais, a exemplo da Síndrome de Asperger⁵. Desta feita, autores, como Schwartzmsn (2003) e Hans Asperger (1944), afirmam que o Autismo é apenas uma dentre várias síndromes que fazem parte de um grupo, que por eles foram denominados de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Este grupo abrange todo tipo de síndrome e transtorno correlacionado a dificuldades comportamentais que afetam a personalidade da criança, sua interação e comunicação. (CUNHA, 2015).

O DSM- IV alterou o termo de “autismo infantil” para uma definição mais ampla como “Transtorno de Autismo”, e o incluiu na lista de critérios que possibilitem o diagnóstico do TEA. Manuais diagnósticos como o DSM – IV TR e o CID – 10 definem o autismo como um transtorno evasivo do desenvolvimento no qual existe comprometimento severo em áreas como: dificuldade de fixação e contato ocular; falta de habilidades com diversos tipos de objetos; padrões repetitivos e estereotipados de comportamento; agitação ou torção das mãos ou dedos, movimentos corporais complexos; atraso ou ausência total da fala; nervosismo e irritação (RODRIGUES; SPENCER, 2010), como reforça Bosa (2002):

[...] são chamadas Autistas as crianças que tem inadaptação para estabelecer relações normais com o outro, um atraso na aquisição da linguagem e, quando ela se desenvolve, uma incapacitação de lhe dar um valor de comunicação. Essas crianças apresentam igualmente estereótipos gestuais, uma necessidade de manter imutável seu ambiente material, ainda que deem provas de uma memória frequentemente notável. Contrastando com este quadro, elas têm, a julgar por seu aspecto exterior, um rosto inteligente e uma aparência física normal. (BOSA, 2002 apud MARINHO; MARKLE, 2009, p. 3).

Após muitas pesquisas, entende-se, de acordo com Orrú (2012), que o Autismo pode ser definido como um transtorno de desenvolvimento que leva ao comprometimento global da interação social com comportamentos repetitivos e restritos, além de problemas de comunicação social (ORRÚ, 2012). Desse modo:

[...] entre os TGD, o autismo é o maior representante, caracterizado por um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos, havendo uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interação social, comunicação e comportamento, comumente focalizado e repetitivo. Além disso, o transtorno costuma se acompanhar de

⁵ A Síndrome de Asperger é uma perturbação neurocomportamental de base genética. Pode ser definida como uma perturbação do desenvolvimento que se manifesta por alterações sobretudo na interação social, na comunicação e no comportamento. Embora seja uma disfunção com origem num funcionamento cerebral particular, não existe marcador biológico, pelo que o diagnóstico se baseia num conjunto de critérios comportamentais. (SOUSA, 2016, p.1).

numerosas outras manifestações inespecíficas, como fobias, perturbações do sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade (autoagressividade). A forma atípica se diferencia do autismo (típico) por se iniciar após os três anos de idade e (ou) pela falta de manifestações clínicas suficientes em um ou dois dos três domínios psicopatológicos (interações sociais recíprocas, comunicação e comportamentos) implicados no autismo infantil. (STEINER, 2002 apud ORRÚ, 2012, p. 24).

Posto que tais teorias não comprovem os motivos definidos em relação à causa do TEA, transcorrendo anos após os estudos iniciais, ainda não foi descoberto à verdadeira origem do autismo. Estudos sobre Transtorno do Espectro Autista vêm sendo debatidos desde as teorias de Kanner (1943). Pesquisadores, como Bruno Bettelheim (1987), Frances Tustin (1975), Donald Meltzer (1975), dividem-se em linhas teóricas para debater sobre TEA, com intuito de investigar como se origina o autismo, debater sobre possíveis intervenções e tratamentos, em prol do desenvolvimento da criança com TEA, sugerindo contribuições para definir o transtorno, conforme se verifica a seguir:

Existem diferentes postulados teóricos dentro da abordagem psicanalítica que se propõem a explicar o autismo. Maratos (1996) ao analisar as contribuições dessa escola de pensamento, concluiu que a preocupação da maioria dos psicanalistas tem sido mais a de descrever o funcionamento mental, os estados afetivos e o modo como essas crianças se relacionam com as pessoas do que com questões etiológicas. (MARATOS, 1996 apud BOSA; CALLIAS, 2000, p.2).

As teorias, psicogenéticas, afirmavam que as crianças diagnosticadas com TEA, nasciam sem a síndrome e a adquiriam por meio do convívio familiar hostil, com pais insensíveis, gélidos de afeto limitado. Desta forma, o tratamento ríspido ocasionava a propagação da patologia na criança. (RODRIGUES; SPENCER, 2010).

Kanner (1943) enfatiza que o autismo se manifesta por uma perturbação no desenvolvimento decorrente de fatores genéticos. Assim, iniciou estudos não só com as crianças, mas também, com seus pais, familiares e o meio em que vivem. Este fato fez Kanner mudar de opinião. Conseguiu identificar que as crianças estudadas possuíam um relacionamento afetivo conturbado, ausente de carinhos e afetos, fato que o fez desenvolver, então, o termo “mãe geladeira”, para referir-se às mães de autistas, que com seu jeito frio e distante de se relacionar com os filhos, promoviam neles uma hostilidade inconsciente. (AMY, 2001).

A teoria psicogenética foi foco de controvérsias, isto porque, estudo era baseado a partir de experiências e, por isso, não poderia concluir que o transtorno seria originado por meio de interações familiares. Nesse sentido, Vigotsky (1994 apud RODRIGUES; SPENCER, 2010, p. 42):

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

A pesquisa do psiquiatra Inglês Michael Rutter (2005), demonstrou que a origem biológica do autismo não é apenas herança genética, mas fatores genéticos, aliados às questões comportamentais, que o meio vivido pela criança diretamente a influência, que somados, ocasionam o desenvolvimento do Autismo, o qual foi classificado como sendo um Transtorno Invasivo de Desenvolvimento (TID).

Nesta linha de raciocínio, Klin e Mercadante (2006) relatam o Transtorno do Espectro Autista, que refere-se a uma família de distúrbios e transtornos ligados à socialização, com início precoce e curso crônico, possuindo um impacto variável em áreas múltiplas e nucleares do desenvolvimento, desde o estabelecimento da subjetividade e das relações pessoais, passando pela linguagem e comunicação, até o aprendizado e as capacidades adaptativas. (KLIN; MERCADANTE, 2006). Assim:

A manifestação paradigmática dos TID – o autismo – é um transtorno de desenvolvimento com um modelo complexo, no sentido de que qualquer tentativa de compreendê-lo requer uma análise em muitos níveis diferentes, como do comportamento à cognição, da neurobiologia à genética, e as estreitas interações ao longo do tempo. (KLIN; MERCADANTE, 2006, p.1).

O TEA está associado às variações de problemas biológicos, como paralisia cerebral, rubéola pré-natal, toxoplasmose, infecções por citomagalovírus, encefalopatia, esclerose tuberculosa, meningite, hemorragia cerebral, fenilcetonúria, dentre vários tipos de epilepsia. Para Leboyer (2005, p. 60) “Apesar da ausência aparente de ligação entre elas, um ponto comum às reúne: todas as patologias são suscetíveis de induzir uma disfunção cerebral, que interfere no desenvolvimento do sistema nervoso central”.

As Teorias Biológicas afirmavam que a criança com TEA possuía diversas disfunções apresentadas por distintos graus de gravidades, relatando que o TEA era decorrente de complicações neurológicas, ocasionadas por uma disfunção no sistema nervoso cerebral, que afetava o desenvolvimento cognitivo, interação social, gerando comportamentos repetitivos e embaraços para se comunicar. As características descritas pelo TEA, de comportamento e habilidades, ocorriam em maior número em crianças do sexo masculino.

As pesquisas biológicas sobre o espectro prosperaram com o estudo sobre o desenvolvimento cerebral das crianças com TEA, por conseguinte, modificou as teorias etiológicas, constatando que os avanços cognitivos afetivos da criança não se desassocia de suas bases biológicas. Nesse sentido:

[...] A conclusão que emerge dessa reflexão é que existe um comprometimento precoce que afeta o desenvolvimento como um processo e, conseqüentemente, a personalidade (por meio da interação entre o self e as experiências como o ambiente, que possibilita o desenvolvimento das noções de si, do outro e do mundo ao seu redor), seja a síndrome do autismo classificada como psicose ou como transtorno de desenvolvimento. Na verdade, existe a falta de um modelo teórico suficientemente abrangente para dar conta das diferenças entre duas formas de classificação. [...]. O que vale a pensar ressaltar é que seja qual for o sistema de classificação ou a abordagem teórica adotada, a noção de que crianças com autismo apresentam déficits no relacionamento interpessoal, na linguagem / comunicação, na capacidade simbólica e, ainda, comportamento estereotipado (atentando-se para as diferenças individuais), não tem sido desafiado. (BAPTISTA; BOSA, 2002, p.30).

Diante do processo de desenvolvimento teórico ter analisado o que deverá ser ensinado para a criança com TEA, é fundamental, para o seu desenvolvimento de linguagem, comunicação, capacidade simbólica e no comportamento estereotipado, a utilização de estratégias pedagógicas específicas que estimulem o desenvolvimento da criança diagnosticada com o referido transtorno.

O psicólogo Ole Ivar Lovaas (1988 apud NUNES, 2014, p.1) realizou um estudo que evidenciava o modo como a terapia comportamental poderia auxiliar as crianças diagnosticadas com autismo a se desenvolverem e se relacionarem melhor. Nesse estudo sobre análise do comportamento, 19 crianças, entre 04 e 05 anos, diagnosticadas com autismo, foram submetidas a 40 horas de atendimento – intervenção precoce intensiva. Depois de dois anos, o Quociente de Inteligência (QI) dessas crianças havia aumentado 20 pontos em média. Crianças que não foram submetidas à terapia comportamental ABA, não apresentaram melhoras. (NUNES, 2014, p.1).

A terapia Análise do Comportamento Aplicada (ABA) foi um marco no tratamento de TEA, utilizada até o presente momento, com a proposta de desenvolver a criança com TEA por meio de métodos que possibilita atos socialmente significativos. Assim, verifica-se:

ABA - Análise Aplicada do Comportamento, é um tratamento comportamental indutivo, tem por objetivo ensinar a criança habilidades, por etapas, que ela não possui. Cada habilidade é ensinada, em geral, em plano individual, de maneira associada a uma indicação ou instrução, levando a criança autista a trabalhar de forma positiva. (MELLO, 2001 apud MARINHO; MARKLE, 2009, p. 9).

A utilização de métodos educacionais, que pretendem favorecer o desenvolvimento da criança com TEA, são tratamentos relevantes e trabalham em conjunto com o ABA, o método PECs - *Picture Exchange Communication System* (Sistema de Comunicação com Figuras), que propõe ajudar a estimular a criança com TEA a adquirir capacidade de se comunicar. Acerca deste método, o diálogo ocorre por intermédio de figuras de forma funcional e descomplicado. (RODRIGUES; SPENCER, 2010, p. 86).

Outro método existente, e bastante eficaz, intitulado TEACCH - *Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children* (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados com a Comunicação), orienta acerca de um tratamento que adéqua o ambiente para a aprendizagem da criança autista, com intuito de diminuir a ansiedade e, com isso, potencializar o aprendizado (RODRIGUES; SPENCER, 2010).

Desta forma, as crianças com TEA têm ampliado suas possibilidades, condições de aprendizagem e desenvolvimento, com conquistas em diferentes níveis educacionais e legais. Tais mudanças possibilitam o desenvolvimento dos alunos que apresentam Espectro do Autista, assegurando que os mesmos, consigam exercer seus direitos.

1.2 Legislação sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA)

A educação inclusiva está em processo no Brasil desde o ano de 1988, conforme o art. 3º, IV, que reza: “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). Definido no artigo 205, em que destaca que “[...] a educação é um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988).

Ademais, o artigo 206, inciso I, estabelece “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988) como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Também, a Convenção realizada no ano de 2006 pela Organização das Nações Unidas, com a temática principal sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assegurado pela Lei 13.146, de 06 de julho de 2015, dispõe que “[...] garante em caráter de lei, o direito das pessoas com deficiência à educação, a partir de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida”. (BRASIL, 2015).

Nesse aspecto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), por sua vez, define diretrizes para os sistemas de ensino com vistas ao estabelecimento de políticas públicas de educação inclusiva conforme o art. 28. (BRASIL, 2015).

Desta forma, a política nacional de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva tem como pretensão a disseminação de uma educação universalizada, tendo como principal objetivo “[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino”. (BRASIL, 2008).

As regulamentações legais do PAEE têm a finalidade de propor aos alunos com deficiência a garantia de um ensino regular em que o este seja inserido de maneira integral, em que participará e desenvolverá, conforme suas necessidades; proporcionar variações na educação especial do o ensino fundamental até a graduação; dispor de profissionais capacitados em educação inclusiva; contar com a colaboração de familiares para auxiliar o desenvolvimento do educando; disponibilizar as áreas planejadas para a acessibilidade de deficientes; e, por fim, desenvolver um setor de implementação das políticas públicas. (CRUZ, 2012).

A educação especial agrega a proposta ao “Atendimento Educacional Especializado na Educação Inclusiva” nas instituições de ensino comum, visando proporcionar um atendimento educacional especializado. Em relação a tal proposta, importante destacar que é definida no Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, sendo gratuitos aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação aplicando-se de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, sendo priorizado na rede regular de ensino. (BRASIL, 2011).

Segundo o decreto citado acima, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) fornece inúmeras atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente, prestados de forma complementar a formação de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento; e suplementar à formação de estudantes com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2011). Assim, verifica-se:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2007.).

A definição de inclusão escolar propõe a aprimoração tanto da instituição de ensino como do sujeito, em que será possibilitado o desenvolvimento de ambos por meio de construção, desconstrução e reconstrução de suas vivências, em que a instituição deve adequar à realidade e necessidade de seus alunos de maneira evolutiva, buscando elevar o cognitivo destes. (CUNHA, 2015).

A inclusão de alunos com deficiência traz consigo inúmeras necessidades de modificações para as instituições, sendo primordial se adequarem em suas metodologias de ensino/aprendizado, aperfeiçoar os recursos didáticos, aprimorar os profissionais com especializações na área da educação inclusiva e especial, com o intuito de garantir o direito de educação a todos. (CUNHA, 2015).

A organização do sistema de educação inclusiva se deu com a colaboração de diversos profissionais, que se empenharam em aprimorar seus conhecimentos sobre a educação para todos. Este sistema de educação é direcionado para os profissionais que trabalham com a rede escolar comum e, conseqüentemente, agrega à educação especial e, por isso, contribui, significativamente, nas instituições. (AMY, 2001).

A inclusão deste grupo social nos processos educativos, nas escolas comuns, é um processo complexo que implica transformações profundas desde as representações sociais e culturais, acerca da deficiência; a operacionalização da legislação; a reorganização dos tempos e dos espaços escolares; a gestão dos processos no interior das unidades escolares, as práticas pedagógicas que concede a diversidade dos alunos e processos de desenvolvimento. (RODRIGUES; SPENCER, 2010).

Ao se fazer um levantamento, no que tange às informações sobre a legislação e autismo no Brasil, percebe-se certa escassez de fontes disponíveis em comparação aos EUA e países europeus. Sabe-se que o autismo ou os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) não têm incidência diferencial de acordo com raça, etnia, condição socioeconômica e outros fatores demográficos, com exceção do gênero em que a incidência é de 4:1 (gênero masculino e feminino, respectivamente), como observa Frith (1989).

Para melhor adentrarmos ao assunto, é necessário fazermos uma breve definição do que são os TGD de acordo com o CID-10 (Classificação Estatística Internacional de doenças e Problemas Relacionados à Saúde-Décima Revisão) e ao DSM-IV (Manual Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais), conforme CID-10 (OMS, 2009, p. 367):

[...]. Grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Estas anomalias qualitativas constituem características globais do funcionamento do sujeito em todas as ocasiões [...].

No DSM-IV (APA, 1994, p. 98):

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento caracterizam-se por um comprometimento grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: habilidades de interação recíproca, habilidades de comunicação ou presença de estereotípias de comportamento, interesses e atividades. Os prejuízos qualitativos que definem essas condições representam um desvio acentuado em relação ao nível de desenvolvimento ou idade mental do indivíduo [...].

No Brasil existem leis que são utilizadas como fundamentação de demandas e recursos judiciais para a reivindicação dos direitos das pessoas diagnosticadas com TGD e suas famílias. Mas quanto ao volume de literatura científica em relação ao tema legislação e autismo, a produção não está muito abundante.

Nesse sentido, dentre as leis disponíveis, importante ressaltar a Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001, que dispõe sobre transtornos mentais, voltadas às questões relacionadas ao TEA, por exemplo. Assim, a referida legislação possibilita que as pessoas que lidam, diretamente, com crianças diagnosticadas com o referido transtorno, saibam que não se trata de um problema de ordem intelectual ou cognitiva. (BRASIL, 2001).

A Lei nº 12.764, aprovada no Congresso Nacional, sancionada pela Presidente Dilma Rousseff, e publicada no dia 28 de dezembro de 2012 – Lei Berenice Piana, representa um avanço nesta trajetória de luta por direitos, dispondo que a criança diagnosticada com TEA é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

Acerca da norma acima, importante esclarecer que, durante a sua execução, sob a forma de Projeto de Lei, no congresso Nacional, incorporou contribuições relevantes da sociedade e dos congressistas, tanto na Câmara dos Deputados como no Senado Federal. Assim, a aprovação desta Lei instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista, vindo a promover o compromisso do País na execução de um conjunto de ações, nos três níveis de governo. A Lei ora sancionada, ao tempo em que protege, também elimina toda e qualquer forma de discriminação, reafirmando todos os direitos de cidadania deste público alvo. (CRUZ, 2012).

A referida lei representa um significativo avanço no que tange a termos sociais ao equiparar os direitos das pessoas com TEA e demais transtornos a este relacionado,

reafirmando conceitos e concepções presentes na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), reforçada no Brasil com a emenda à Constituição Federal. (BRASIL, 2012).

Nesse contexto, a Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012) e o Decreto nº 8.368, de 02 de dezembro de 2014 (BRASIL, 2014), buscam regularizar as principais reivindicações das famílias com relação ao acesso às informações de qualidade; serviços especializados e acessíveis; apoio aos cuidadores familiares; e, por fim, a garantia de direitos de cidadania.

Desta forma, preocupado com o grande aumento de crianças com TEA, o Governo Federal, baseado na lei descrita acima, visa tomar as medidas necessárias para facilitar o acesso das pessoas com TEA à saúde, educação e assistência social. Assim, por intermédio do Ministério da Educação, no ano de 2011, foi elaborada uma cartilha intitulada como Diretrizes de atenção à habilitação/reabilitação das pessoas com TEA, no Sistema Único da Saúde (SUS). Tais diretrizes abordam um importante avanço na concepção ao regarantir o direito Universal de acesso à saúde a estas crianças com TEA, indicando, ainda, a necessidade de ações intersetoriais vinculadas com a Educação e Assistência Social. (CRUZ, 2012).

Esta cartilha traz, também, em seu conteúdo, definições quanto à atenção as pessoas com TEA no âmbito da Saúde, envolvendo um conjunto de medidas nos níveis de atenção do SUS a partir da atenção básica, com acesso a orientações sobre a identificação, em bebês, de sinais e sintomas com risco de evolução para Transtorno do Espectro Autista; diagnóstico diferencial até três anos; acesso a tratamento e medicamento; atendimento em Habilitação e Reabilitação; e, não menos importante, dispõe sobre cuidados com a saúde mental nos serviços de atendimento psicossocial. (BRASIL, 2012).

Seguindo esta, o MEC ressalta o direito à educação inclusiva e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), reafirmando o direito à educação em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, em todo o território nacional, possibilitando à criança identificada com o transtorno receber o apoio para o atendimento as suas necessidades específicas, de forma individualizada, ao longo de toda a trajetória escolar.

Isso significa tomar uma série de medidas, tais como a de capacitação dos professores e gestores; instituição do Plano Individual de Atendimento Educacional Especializado que considere as potencialidades do aluno; a viabilização de recursos educacionais, mediações e estratégias para o acesso à rotina escolar, dentre outras medidas. (CRUZ, 2012).

A criança com TEA possui um “mundo próprio” dispondo de déficits comportamentais, sociais, dificuldade de comunicação, independente das especificidades serem de correntes teóricas sobre Psicogenéticas ou Biológicas, necessitam de profissionais

capacitados a realizar um trabalho pedagógico eficaz para sua autonomia, interação e aprendizagem. (BRITO, 2014).

Neste sentido, por se tratar de um complexo transtorno, em que sua causa origem não é totalmente conhecida, possuindo, ainda, uma abrangência biopsicossocial, a análise e impressões sobre o Transtorno do Espectro Autista carecem de melhores investimentos e atenção referente às pesquisas e aos estudos acerca de seu conteúdo, origem, desenvolvimento e prognóstico das pessoas afetadas. (ORRÚ, 2012).

É notório que, as crianças diagnosticadas com TEA, cada uma delas possui um desenvolvimento único, variando de criança para criança, cada qual de acordo com suas características peculiares inerentes a sua personalidade e ao meio social em que vive, principalmente, pela maneira com que a família lida e trabalha com a criança, determinando e afetando diretamente seu desenvolvimento e evolução. (CUNHA, 2015).

A educação neste País estabelece a inclusão de alunos com necessidades especiais, para isso, faz-se necessário um maior empenho na implementação da legislação, por parte dos governantes, e um olhar criterioso para a trajetória conceitual do TEA no Brasil, que procure amparar a criança com Autismo.

Na sequência, são apresentados os artigos da Revista Brasileira de Educação Especial, do período de 2012 a 2016, sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), com atenção aos artigos que apresentam revelações de pesquisadores relacionadas à aprendizagem e desenvolvimento de crianças na fase da Educação Infantil.

2 PUBLICAÇÕES SOBRE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (2012-2016)

Em cada um de nós, há um segredo. Uma paisagem interior com planícies invioláveis, vales de silêncio e paraísos secretos. Talvez seja esse mundo que os autistas apreciam. O mundo, que cada um de nós traz dentro de si. (Mundo de Peu)

Para ampliar conhecimentos e compreender os avanços dos estudos sobre o TEA, em especial, sobre o “mundo do autista”, recorre-se às publicações de artigos de autores que têm buscado contribuir com o tema, divulgando os resultados de suas pesquisas e/ou publicação de revisões bibliográficas, constantes na Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE), que é um periódico prestigiado no mundo acadêmico.

A RBEE é organizada pela Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), que dispõe de um vasto acervo no banco de dados do ScieLO, com artigos decorrentes de estudos teóricos, análise de práticas e pesquisas, os quais abordam distintos assuntos, elaborados por autores nacionais e estrangeiros que discutem sobre a educação especial.

Ao analisar as publicações sobre os relatos de pesquisas, e revisões de pesquisas da RBEE, durante o ano de 2012 e 2016, foi possível realizar um mapeamento significativo dos artigos publicados. No ano de 2012 foram publicados 51 artigos, em 2013 houve um aumento nas publicações realizadas, totalizando 62 artigos. Já em 2014 foram produzidos 56 artigos, sendo que, em 2015 não houve uma diferença significativa em suas publicações, se comparada ao ano anterior, totalizando 53 artigos publicados. Deve ser destacado, ainda, que e no ano de 2016 foram 57 artigos divulgados.

A produção da RBEE, no período de cinco anos, totalizou 279 textos, que explanam sobre o conhecimento em Educação Especial, discutindo sobre várias deficiências ao longo destes anos. Dentre essas publicações, foram localizados 17 artigos científicos relacionados à temática que discorre sobre o Transtorno do Espectro Autista. No ano de 2012 houve a publicação de um único trabalho sobre TEA; em seguida, no ano de 2013, foram 03 artigos; em 2014 não foi diferente, publicação de 03 artigos; no ano de 2015 foram publicados 04 artigos; e, finalmente, em 2016, foram 06 artigos divulgados.

Diante deste mapeamento, observa-se que as pesquisas, no que tange o Transtorno Espectro do Autismo, vêm aumentando no decorrer dos anos, podendo considerar essa expansão por consequência da implementação da Lei 12.764, efetivada no ano de 2012.

Por conseguinte, a referida lei impulsionou um grande crescimento na demanda de alunos com TEA matriculados no ensino comum, gerando ao mesmo tempo, uma maior preocupação para a forma de lidar com estes alunos, adaptação estrutural das unidades escolares e, o mais importante, a devida capacitação do corpo docente. Desta maneira, nota-se a escassez nas pesquisas sobre TEA, no contexto educacional ao passar do tempo.

Foi possível observar que, a partir dos artigos publicados pela Revista Brasileira de Educação Especial, que abordaram a temática em comento, que de 2012 a 2016, seus autores tiveram como sujeitos de pesquisa, em sua maioria, alunos de uma faixa etária de até 12 anos.

Constatou-se, também, nos artigos pesquisados, que seus objetivos foram além do desenvolvimento do aluno com TEA, pois houve a publicação de propostas metodológicas de inclusão escolar do aluno com TEA, que visaram ao desenvolvimento dos alunos com este transtorno, respeitando suas subjetividades, de maneira a proporcionar uma socialização e escolarização ao aluno TEA.

Dentre os teóricos e estudiosos que contribuíram com os autores dos artigos dos relatos, de pesquisa da RBEE sobre TEA, foram mais presentes: Cátia C. de Figueiredo Walter, Débora Regina Nunes, Márcia Mirian Ferreira Corrêa Neto, Camila Graciella Santos Gomes, André Augusto Borges Varela, Deisy das Graças de Souza, Maria Cristina Machado Kupfer, Márcia Guimarães da Silva, Emellyne Lima de Medeiros Dias Lemos, Juliana Paula Leite, Chien-Yu Pan, Georgia C. Frey, Pierre Bordieu, Lucila Maria Santarosa, Cleonice Alves Bosa, Maria Isabel Pedrosa, Claudia Sanini, Priscila Benitez Afonso, Ana Claudia Moreira Almeida Verdu, Eniceia Gonçalves Mendes, Antonio Carlos Gonsales Sanches, Sígilia Pimentel Höhe Camargo, Nadia Salomão, Márcia Guimarães da Silva, Marcia Doralina Alves, Roberto Tuchman, Iara Maria de Farias, Renata Veloso de Albuquerque Maranhão, Mara Lago, Michele Araújo Santos, Grace T. Baranek, Simon Baron-Cohen, Justin O'Brien, Amy M. Wetherby, Maria Fernanda Bagarollo, Josiane Maria Bonatto Bragin, Silvia Ester Orrú e Lev Semenovich Vigotski.

Com relação aos teóricos e estudiosos que subsidiaram os autores dos artigos sobre TEA, nas revisões de pesquisas da RBEE, encontram-se: Cláudia Cardoso Martins, Juliane Ribeiro da Silva, Artur Gomes de Moraes, Alessandra Gotuzo Seabra, Inge Marie Eigsti, Simon Baron Cohen, Marisa G. Filipe, Connie Kasari, Helen Tager-Flusberg, Rosa Neto, Go Tani, Lourival Pedro Silva Junior, Chien-Yu Pan, Margaret M. Bass, Reed O. Elliott, Jennifer B. Ganz, Catia Crivelenti de Figueiredo Walter, Patrícia Reis Ferreira, Temple Grandin, Francesca Happe, Ami Klin e Carlo Schmidt.

Diante do exposto, cabe destacar que a abordagem feita pelos teóricos e estudiosos em suas pesquisas sobre TEA, demonstraram que a existência do transtorno está presente na criança com TEA desde os primeiros anos de vida, com interesse dos pesquisadores em iniciar os estudos a partir do nascimento da criança, visto que se a criança com este transtorno necessita, desde a infância, de um acompanhamento especializado que lhe ofereça condições para o desenvolvimento de suas habilidades e que lhe possibilite sua formação como sujeito social.

2.1 Educação Infantil e Transtorno do Espectro Autista: objetivos dos autores da RBEE em trabalhar com essa faixa etária e suas conclusões

Dos artigos sobre TEA, publicados pela RBEE, observa-se dois em específico, cujas crianças analisadas têm a faixa etária de até cinco anos de idade (APÊNDICE C). Assim, um trabalho trata dos relatos de pesquisa e o outro sobre revisões de pesquisas, ambos abordando acerca da inclusão de crianças com autismo no contexto escolar e explorando as especificidades da comunicação social da criança com TEA.

De início, é interessante destacar o artigo “Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar” em que as autoras Emellyne Lima de Medeiros Dias Lemos, Nádia Maria Ribeiro Salomão e Cibele Shirley Agripino-Ramos escreveram seus relatos de pesquisa no ano de 2014, na cidade de João Pessoa - PA, realizados com quatro educadoras de escolas regulares e particulares, contendo 42 crianças, com a faixa etária de três a cinco anos idade, sendo quatro crianças diagnosticadas com TEA.

A pesquisa propõe reconhecer e analisar as interações sociais de crianças com espectro autista, no ambiente escolar regular, com mediação de professores. As crianças com TEA participantes do estudo possuíam acompanhamento profissional de psicopedagogos e fonoaudiólogos, tendo seus quadros clínicos diagnosticados como leves e moderados, conforme a escala CARS (*Childhood Autism Rating Scale*), no entanto, somente uma criança conseguia dialogar, as demais não se comunicavam.

Os pesquisadores partiram do ambiente escolar para realizar suas observações. Utilizaram como recurso uma câmera de vídeo, para registrar as experiências, e desta forma, as gravações poderiam ser examinadas, por diversas vezes, e, assim, haveria uma captação melhor dos detalhes e das especificidades de cada aluno com TEA no seu cotidiano escolar. As gravações eram feitas durante o período de 20 minutos, sendo escritas e analisadas no tempo de dez minutos de cada lance.

A pesquisa foi baseada no comportamento das educadoras e dos alunos com TEA, averiguando a relação interacional que ambos possuem na rotina escolar observando como ocorre a inclusão do aluno com TEA em uma sala de aula comum. Neste aspecto, os pesquisadores notaram que as professoras observavam todos os alunos e realizavam explicações coletivas para toda a turma ou faziam intervenções individualizadas com cada aluno.

Os pesquisadores evidenciaram que as professoras, em relação aos alunos com TEA, não conseguiam proporcionar uma intervenção com a eficácia necessária para promover e explorar toda suas habilidades, de modo que, ao serem questionadas a respeito desta situação, as docentes relataram que não poderiam dar uma atenção mais adequada aos alunos com TEA, em razão do quantitativo de alunos em uma sala de aula para apenas um professor exercer seu trabalho e atividades, dificultando uma atenção exclusiva aos alunos com referido transtorno.

Nesse sentido, Mantoan (2006), destaca bem esta realidade do ambiente escolar e a inclusão de alunos com TEA e, também, relata a dificuldade que se encontra para trabalhar com alunos que possuem este transtorno, senão vejamos:

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados a individualização os programas escolares, os currículos adaptados, as avaliações especiais e a redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às suas exigências. (MANTOAN, 2006, p. 18).

A ausência de uma mediação pedagógica provoca um retrocesso no processo de inclusão, uma vez que, o professor é responsável por elaborar planejamentos estratégicos que promovam o desenvolvimento individual de cada aluno, respeitando suas especificidades, agregando práticas eficientes com o uso de recursos pedagógicos que possibilitem estratégias para o desenvolvimento dos alunos PAEE. Deste modo, a observação é uma prática crucial para conhecer as singularidades dos alunos com TEA, que auxilia na descoberta da zona de desenvolvimento em que o aluno se encontra e, desta forma, facilita seu aprendizado e a interação social. (VYGOTSKI, 1997).

Outro aspecto observado refere-se à prática de apontar/mostrar objetos que estavam sendo pouco utilizados pelas professoras ao se relacionar com os alunos com TEA. O ato de apontar/mostrar é de extrema importância para a criança autista, pois desta forma possibilita

um foco em comum com outra criança, determinando, assim, uma atenção compartilhada em que a criança com TEA poderá observar o interlocutor.

Segundo os pesquisadores que publicaram os artigos, a ação de apontar/mostrar objetos trata-se de comportamentos associados ao desenvolvimento de habilidades de crianças TEA, pois precisam interagir, em virtude de situações que proporcionem atitudes que incentivem a criança a ter comportamentos que atraiam sua atenção a partir do outro (mediador), tendo como exemplo, as iniciativas dirigidas à ação e aos objetos, observar pessoas e objetos, resposta adequada e interação passiva. Nesta perspectiva, a intervenção do educador é primordial para desenvolver mudanças no comportamento do aluno com TEA, visto que esta possui a capacidade de compartilhar a atenção, ainda que opere com dificuldade.

A despeito do apoio físico das professoras, foi possível notar um maior desempenho das profissionais com relação aos alunos com TEA, que apresentavam o comportamento que possibilitaram ajuda/auxílio físico aos alunos, como acompanhar, tocar e fazer outras atividades socializadas com outros colegas, ocorrendo, assim, uma maior interação social do aluno autista por meio do contato físico.

Ainda nesta mesma linha de considerações, é importante relatar sobre o comportamento de demonstração de afeto que, por meio da pesquisa, foi possível notar uma relação bastante atenciosa das educadoras com os alunos com TEA, gerando, assim, um comportamento de apego por parte dos alunos que, constantemente, mesmo com dificuldades de socialização a criança com TEA, possui afeto com as outras crianças.

Ao examinarem as estratégias adotadas pelas professoras, verificaram a necessidade da capacitação profissional dos educadores para atuar com os alunos TEA, a falta de estratégias pedagógicas eficaz delonga o desenvolvimento do aluno, pois este não explora as comunicações verbais e não verbais, de maneira adequada, gerando, assim, lacunas no ensino da criança com TEA e, ainda, dificultando seu aprendizado.

Outro aspecto relevante destacado pelos pesquisadores foi o comportamento dos alunos com TEA, que apresentam distintas especificidades, entre elas a diferenciação no olhar; no modo que movimentam sua cabeça; na forma de olhar para pessoas, objetos e demais movimentos corporais; o olhar fixado em um ponto, que, dificilmente, dispersa a criança. Outra característica analisada foi o comportamento de iniciativa, em que o autista tinha atos espontâneos que partiam de si, sem nenhuma mediação, como correr sem propósito ou girar objetos.

O comportamento de respostas adequadas também foi observado durante a pesquisa entre as crianças com TEA que conseguia se comunicar verbalmente. Com os alunos que possuíam TEA, em um grau mais elevado, apresentavam comportamentos de esquivas em que a criança se afasta, vira o rosto quando nota que está sendo observada, sendo assim, ela interrompe determinadas situações. Outro comportamento típico é o isolamento, em que a criança se afasta do convívio social preferindo ficar sozinha.

Ainda que a pesquisa tenha sido realizada com um número reduzido de crianças com TEA, os autores relataram sobre a importância da mediação no processo educacional e social da criança autista, pois sem essa interação na instituição de ensino as crianças investigadas estariam com mais dificuldades para envolver-se em situações sociais devido as suas especificidades. A importância da capacitação dos professores para lidar com os alunos foi mencionada diversas vezes durante a pesquisa, ressaltando a importância do mesmo para o desenvolvimento do aluno com TEA, sendo assim compreender as ações do aluno com TEA analisando suas especificidades e trabalhando em conjunto com outros profissionais que possibilitem o desenvolvimento do aluno por meio das suas particularidades.

Em vista dos argumentos apresentados, os pesquisadores concluíram que as professoras possuíam pouca capacitação profissional para lidar com a inclusão de alunos com TEA, utilizavam, cotidianamente, de estratégias sem fundamentações teóricas, sendo apenas geradas de maneiras intuitivas.

Esses autores ressaltam a importância do acompanhamento psicológico para o desenvolvimento da criança autista, pois o profissional desta área é um dos agentes importantes no processo de inclusão a TEA nas instituições de ensino. Desta forma, é necessário que ocorram mais estudos sobre TEA que possam contribuir com aos pais e profissionais, mas, essencialmente, que tais estudos sejam direcionados à inclusão do aluno com TEA.

O artigo “Características e Especificidades da Comunicação Social na Perturbação do Espectro do Autismo” foi o segundo relato encontrado após o mapeamento das publicações da RBEE, que aborda a perspectiva de revisão de pesquisas sobre TEA elaborado com crianças de até cinco anos, de autoria dos pesquisadores Helena Isabel da Silva Reis, Ana Paula da Silva Pereira e Leandro da Silva Almeida, tendo sido publicado na RBEE, no ano de 2016.

Embasado nos critérios de diagnóstico, do Manual de Diagnóstico das Perturbações Mentais DSM 5, os pesquisadores questionam os aspectos da Comunicação Social na Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), por conseguinte, discutem sobre a ligação entre a

interação social e a comunicação, com finalidade de facilitar a definição do diagnóstico e da intervenção a serem tomadas com as crianças com PEA.

Ao fazer uma análise documentada, os pesquisadores classificaram que PEA se acarreta de uma complicação ou entardamento que se dá em duas áreas relacionadas, sendo a interação social e comunicação/linguagem. Evidenciando, assim, que tais comprometimentos ocorrem durante as etapas pré - linguística da criança, em que esta vem desenvolvendo sua capacidade de linguagem velada, por não ter interação com seu contexto social.

Levando em consideração que foi observado na pesquisa que as crianças com PEA demonstram além das variações de linguagem, dificuldades em se comunicar, sendo identificadas como comunicação não verbal. Assim, a criança apresenta ações incomuns para se comunicar, tratando-se da forma pré- simbólicas, em que o infante utiliza o movimento do corpo, gritos e manipulação das mãos ou objetos que faz uso quando quer pedir algo ou expressar seus sentimentos, ou seja, a criança se relaciona com o outro com o propósito de controlar o comportamento, mas não intenciona a interação social.

Em face dos estudos analisados, destaca-se a importância de desenvolver a capacidade cognitiva da criança com PEA, para que esta possa explorar outros meios para se comunicar, como, por exemplo, utilizar da imitação para se socializar com outra pessoa, pois, assim, possibilitará condições propícias em que o infante desenvolverá a linguagem e a comunicação oral.

Posto que PEA seja uma perturbação bastante incomum, seu diagnóstico dificilmente será descoberto antes dos três anos, sendo assim, as crianças com PEA passem por diversas instabilidades em seus processos de aquisição da linguagem, na maioria dos casos essas crianças possuem o desenvolvimento da fala atrasado.

Os autores fizeram uso de estudos retrospectivos sobre PEA, que traziam relatos de pais e gravações das crianças, em que foi possível perceber a diferenciação entre os infantes com desenvolvimento típico e os que possuíam PEA. Nesse sentido, no primeiro ano de vida a criança com PEA não reage de forma comum ao ser chamada por sua mãe, por não reconhecer a voz da genitora. De outra feita, ao observar crianças possuindo a mesma faixa etária de idade, de dois anos, foi notória a complexidade existente na comunicação da criança com PEA, por possuir a sua linguagem atrasada. Além disso, a sua capacidade expressiva ocorreria de forma vagarosa até os cinco anos de idade.

Nesse mesmo compasso, nos relatos contados pelos pais das crianças com PEA, contavam que dos 12 aos 18 meses, seus filhos pronunciavam algumas palavras, no entanto, de maneira involuntária, acabavam perdendo o seu uso. Tal situação ficou reconhecida como

“regressão da linguagem”, em que a criança com PEA passa por um processo gradual, no sentido de que não aprende novas palavras e possui lapso de desenvolver suas práticas vividas no passado.

Os pesquisadores abordam que a dificuldade de comunicação detectada na criança com PEA se dá pela falta de estímulo social, sendo que, 50% das crianças com PEA nunca apresentaram um discurso funcional, pelo fato de possuírem um retardo da linguagem que deveria ocorrer de 8 a 14 meses de vida, enquanto em crianças com PEA a linguagem se desenvolve por volta de 38 meses.

Outro fator, averiguado nas crianças com PEA, é de estabelecer ações de imitação de forma retardada ou repentina da linguagem que ocorrem durante o diálogo com algumas pessoas ou resultantes das mídias televisas. Esta ação de imitação foi denominada pelos autores como “ecolalia”, apesar de que a ecolalia não colabore com o desenvolvimento gramatical da criança com PEA, auxilia no processo de comunicação.

Os pesquisadores mencionam sobre o uso da pragmática como uma forma de contribuição no desenvolvimento da comunicação, em particular buscam compreender a utilização da linguagem durante um discurso, averiguando a organização do diálogo, as expressões empregues durante a conversa e, do mesmo modo, considera as funções não linguísticas.

Levando em consideração esses aspectos aqui discutidos, para desenvolver a linguagem é necessária a interação social da criança, com o fim de que esta possa se desprender das suas limitações, visto que a criança com PEA possui complicações ao discursar com déficits na pragmática, apresentando déficits durante seu diálogo, podendo perdurar até sua idade adulta.

Os autores dos dois artigos analisados enfatizam a existência de duas concepções que esclarecem as práticas e as complicações no discurso das crianças com PEA, sendo a Teoria da mente⁶ que relata a questão pragmática linguística, evidenciando as dificuldades de compreender o estado mental. Na sequência, apresentam a Teoria das Funções Executivas⁷, que alegam que as dificuldades das crianças com PEA ocorrem devido aos processos cognitivos em conjunto com as funções do lobo frontal do cérebro.

⁶ Área que investiga a habilidade das crianças pré-escolares de compreenderem seus próprios estados mentais e dos outros e, dessa maneira, predizerem suas ações ou comportamentos. (JOU; SPERB, 1999, p.1).

⁷ Habilidades cognitivas que nos permitem controlar e regular nossos pensamentos, nossas emoções e nossas ações diante dos conflitos ou das distrações. (TEIXEIRA, 2015, p.1).

Outro fator existente na pesquisa refere-se a “sintaxe”, que resulta das combinações de palavras em uma oração. Em função disto, a sintaxe é classificada como conhecimento mais complicado do conjunto linguístico, em que, o aluno com PEA não possui compreensão da estrutura gramatical, o que dificulta o uso da síntese. Com isso, é possível notar a rigidez ao se comunicar, tendo dificuldades em utilizar os tempos verbais corretos de acordo com o contexto, sendo que, deste modo, não consegue manifestar relação com seu interlocutor.

Em vista dos argumentos apresentados, os autores ressaltam que a comunicação social agrega diferentes circunstâncias, que possibilitam a comunicação verbal e não verbal das crianças. Ainda assim, qualquer criança com PEA expressará de maneira mais explícita ou de uma forma mais sutil o seu embaraço diante da comunicação social, sendo perpassado por todas as faixas etárias.

A pesquisa trás um conjunto de práticas relevantes para o processo de comunicação da criança com PEA, destacando a importância de uma equipe multidisciplinar, com variados profissionais capacitados (professores, psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas), inserindo os familiares da criança com PEA para atuar e participar das propostas a serem desenvolvidas, de modo que, ampare e auxilie seus filhos.

A dependência dos especialistas ocorrerá de forma individualizada, respeitando a especificidade de cada criança e, assim, procurará empenhar-se em conjunto a equipe e familiares, para acompanhar e intervir desde os primeiros sinais de PEA, com propostas voltadas para a funcionalidade da criança, de maneira que gere situações em que o infante se envolva e proporcione sua autonomia e interação social, por meio de práticas transdisciplinares, para preparar e aprimorar as intervenções e, assim, propor quais atitudes será propostas para que os resultados almejados sejam atingidos. Desse modo:

[...] é muito importante que haja uma parceria entre familiares e escola, pois os pais são portadores de informações preciosas que podem colaborar bastante com o planejamento das intervenções educacionais das crianças portadoras de autismo, especialmente pela peculiaridade da forma de comunicação dos portadores dessa síndrome. (SERRA, 2004, p. 25).

Levando em conta que foi observado na pesquisa que a dificuldade de comunicação social já está introduzida na criança com PEA desde o seu nascimento, há evidente relevância dos conjuntos de práticas para desenvolver e potencializar a linguagem e a comunicação das crianças com PEA. O reconhecimento da perturbação durante os primeiros anos de vida possibilitará uma intervenção enfática, por intermédio de práticas, que poderão gerar um progresso da criança com PEA.

Os autores concluíram suas pesquisas sobre as características e especificidades da comunicação social na PEA, a importância de uma intervenção rápida ao lidar com a perturbação e a relevância no desenvolvimento da criança, ao se aplicar o conjunto de práticas em seu cotidiano e vivências familiares, tencionando o envolvimento e a socialização da criança, de modo a aprimorar sua comunicação e interação social.

É notório o interesse dos autores ao relatarem sobre TEA, tanto no artigo “Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar”; como no texto sobre as “Características e Especificidades da Comunicação Social na Perturbação do Espectro do Autismo” com a faixa etária de até cinco anos de idade. Isto porque, o transtorno apresenta seus sintomas logo nos primeiros anos de vida e, assim, há a necessidade de analisar cada fase do processo de desenvolvimento da criança com TEA no cotidiano escolar.

Desta forma, é importante realizar pesquisas durante esse período para descobrir possíveis intervenções e averiguar as dificuldades encontradas pelo aluno com TEA e a dos professores da rede de ensino comum, para lidar melhor com a inclusão de alunos com essa especificidade.

Por fim, diante dos dois artigos abordados, podemos destacar a importância de um diagnóstico preciso e precoce, para deste modo, disponibilizar um tratamento adequado com profissionais específicos de diferentes áreas disciplinares, conjuntamente com o auxílio familiar para promover as habilidades dos alunos, visando assim explorar, o máximo possível, seu desenvolvimento cognitivo, intelectual e interacional.

2.2 Revelações dos autores da RBEE sobre ensino, aprendizagem e desenvolvimento de crianças com TEA

Ao introduzirmos essa temática, evidenciamos as revelações dos autores da Revista Brasileira de Educação Especial sobre Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento das crianças com TEA na Educação Infantil. A intenção do referido periódico é de compreender como esses estudos contribuíram de forma relevante para o desenvolvimento do aluno Autista, e do mesmo modo, colaborar com produções científicas que ressaltem as discussões em relação à temática TEA.

O assunto que norteia as publicações vem sendo debatido com maior frequência em virtude do aumento de casos encontrados nas instituições regulares de ensino, sendo assim,

por meio dos artigos, nota-se a evolução do tema, a partir de olhares de teóricos e estudiosos que discorrem sobre TEA.

Neste sentido, as autoras Stéfanie Melo Lima e Adriana Lia Frizman de Laplane (2016), que abordam sobre as condições da escolarização de alunos com autismo, constataram que as matrículas de alunos autistas estão centralizadas no ensino regular das redes públicas, e abordam sobre a falta de escolas e professores preparados tanto estruturalmente quanto pedagogicamente para receber o aluno com TEA. (LIMA; LAPLAN, 2016).

Uma parcela mínima dos alunos com TEA é atendida em instituições de educação especial com o devido aporte estrutural específico e um corpo docente especializado para lidar com as pessoas PAEE. O estudo em questão aponta a existência de uma grande evasão escolar, de modo que, a grande maioria não consegue sequer alcançar o ensino médio, quiçá o ensino superior. Portanto, as autoras citadas acima, descrevem bem a realidade do acesso e da permanência dos alunos autistas, verificando, ainda, os apoios terapêuticos e educacionais para concretizar seu acesso à educação. (LIMA; LAPLAN, 2016).

Seguindo esta linha de raciocínio, as autoras Emellyne Lima Medeiros Dias, Nádia Maria Ribeiro Salomão e Cibele Shirley Agripino (2014), evidenciaram as principais dificuldades e barreiras encontradas pelos docentes do ensino comum para lidar e trabalhar com alunos que apresentam TEA.

Devido ao pouco preparo no assunto associado à falta de recursos estruturais disponibilizados, estes professores baseiam-se, na maioria das vezes, em sua intuição, sem praticamente nenhum respaldo teórico e nenhuma capacitação sobre a temática. As autoras citadas analisaram as interações sociais dos menores com TEA dentro do contexto de escolas regulares, levando em conta a mediação do corpo docente, para concluir a pesquisa.

As autoras Priscila Benitez e Camila Domeniconi (2014), operacionalizam e avaliam a melhor maneira de capacitar os professores do ensino regular, do ensino especial, os pais, bem como as demais pessoas envolvidas com estes alunos. Buscam criar condições que vislumbrem o ensino compartilhado de leitura e escrita dos alunos, com a finalidade de facilitar interação deste com os demais, seu desenvolvimento e, conseqüentemente, sua inclusão social, de uma maneira geral.

A capacitação proposta é voltada aos agentes educacionais, estendendo aos pais e demais pessoas envolvidas no meio social deste tipo de aluno, possibilitando uma melhor contribuição nas medidas de operacionalização e estratégias inclusivas de ensino, de modo a atender o PAEE com diferentes características, ritmos distintos de aprendizagem e potencialidades diferenciadas.

Corroborando estas afirmações, Natalia Caroline Favoretto e Dionísia Aparecida Cusin Lamônica (2014), descrevem o crescimento da inclusão sócio escolar, com certa dificuldade, diante da grande massa de professores sem a devida capacitação especializada para tal finalidade. Elaboram estratégias de ação para promover a melhor difusão de informações para os professores do ensino infantil, por meio da utilização de recursos e demais tecnologias voltadas a este tipo de ensino.

Com está prática, foi possível obter uma maior integração entre a comunidade fonoaudiológica e a pedagógica, favorecendo, desta maneira, a elaboração do conteúdo de um curso de difusão para os professores que visam à inclusão dos alunos com TEA na rede regular de ensino.

Cabe citar o artigo “Tecnologias Móveis na Inclusão escolar e digital de estudantes com Transtornos de Espectro Autista”, elaborado por Lucila Maria Costi Santarosa e Débora Conforto (2015), que relatam sobre a utilização das tecnologias com o intuito de incluir o aluno com TEA, propondo tratar das possibilidades encontradas, por meio da internet, televisão, celular, dentre vários outros recursos de comunicação digital, com o objetivo de desenvolver e propiciar a inclusão escolar nas instituições de ensino.

Com base nas políticas públicas inclusivas, as autoras enfatizam a inclusão de alunos pertencentes ao Público-Alvo da Educação Especial, sendo assim, ao ser inserido no ensino comum, o aluno com TEA também possui o direito de usufruir dos recursos ofertados nas instituições para mediar seu processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa relata sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos TEA devido aos problemas de acessibilidade tecnológica ao manusear o *laptop*, computador e *mouse*, em razão da complexidade técnica e as dificuldades na coordenação motora. O *tablet* foi o recurso tecnológico mais útil para lidar com crianças com TEA, por superar os problemas de acessibilidade, pois possui um fácil manuseio sendo sensível ao toque dos dedos, podendo ser utilizado em propostas pedagógicas por causa da sua praticidade.

As autoras Tâhcita Medrado Mizael e Ana Lúcia Rossito Aiello (2013), relatam sobre uma temática importante no que tange o TEA a PECS *Picture Exchange Communication System*, consistindo em uma alternativa de intervenção na linguagem da criança com TEA, resumindo-se em um sistema de comunicação que foca no contato interpessoal, que ocorre pelo ato comunicativo de uma criança com déficits na fala e um adulto, por intermédio de trocas de figuras.

Tratando-se de uma estratégia de ensino individualizada, as PECS são utilizadas para o desenvolvimento de crianças com TEA ou as que possuem problemas de comunicação. Seu

treinamento ocorre durante seis fases distintas e, sua principal função é estimular a comunicação na criança por meio de uma tábua de comunicação que possui várias figuras com fatos do cotidiano, possibilitando que a criança dialogue com a utilização de figuras.

A comunicação é essencial para qualquer criança estabelecer uma relação mínima com outros, de modo que, alguns métodos pertinentes como a PECS possibilitam que a criança desenvolva a sua comunicação. Desta maneira, a utilização desses expedientes é fundamental para as crianças com TEA.

As autoras concluíram que o resultado obtido na fase inicial do método se dava apenas pelas trocas de figuras de forma involuntária, isto porque, ao se familiarizar com o método as crianças são capazes de produzir vocalizações ou mesmo pronunciar algumas palavras com intuito de se comunicar, podendo chegar até a fala funcional. Assim, foi possível notar, por meio da pesquisa realizada, que no Brasil, há poucos trabalhos que relatam sobre as PECS, o que, desta forma, justifica-se a necessidade da continuidade de pesquisas no que tange as PECS.

Vale notar que as contribuições de Helena Isabel Silva Reis e Ana Paula da Silva Pereira e Leandro da Silva Almeida (2013) relatam sobre o processo de construção e validação de um instrumento de avaliação do perfil desenvolvimental de crianças com PEA. Os referidos autores criaram um projeto que visava uma investigação centrada na elaboração de uma escala avaliação com o objetivo de definir a criança diagnosticada com a mencionada perturbação.

Deste modo, os autores propõem a elaboração de um novo instrumento para avaliar o desenvolvimento de crianças com PEA, com intuito de ampliar os programas de procedimentos, que possibilitaram descobrir, de maneira precoce, sobre as perturbações do espectro do autismo. Com a elaboração e validação da escala, os autores almejam que seja empregada no uso de profissionais e familiares de crianças com TEA como instrumento de intervenções que possibilitam o desenvolvimento da criança.

Ao se referirem sobre as contribuições de utilizar a comunicação alternativa no processo de Inclusão Escolar de um Aluno com TEA, Cláudia Miharu Togash e Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter (2016), primeiramente, ressaltam a relevância de elaborar programas de capacitação a professores de Atendimento Educacional Especializado, com intuito de incluir a utilização do sistema PECS-Adaptado em ambientes escolares com ensino regular, para aprimorar o desenvolvimento dos alunos com TEA que não possuem fala funcional.

Desta maneira, tiveram como objetivo possibilitar um método de comunicação alternativo e progressista para os alunos com déficits de linguagem, intencionando a interação social do educando com TEA em todo anseio social. Desta feita, as autoras indicam que a comunicação é um fator promitente para a inclusão do aluno com TEA com complicações na linguagem, de modo que a conversação possibilitará uma maior interação desta criança com TEA com seu interlocutor.

A falta de capacitação profissional é um dos grandes desafios para a inclusão da criança autista no ensino comum. Se o educador não oferecer situações, atividades, exercícios interacionais que visem promover o desenvolvimento e ao estímulo das habilidades dos alunos com TEA, não será possível mudar a realidade do educando. Importante, destacar que, no decorrer da pesquisa sobre comunicação alternativa, o avanço do aluno só foi possível pelo fato da professora analisada ter dado continuidade ao trabalho proposto.

Nota-se, ainda, nesse contexto, que caracterizar as especificidades encontradas na comunicação social na PEA foi o propósito dos autores Leandro da Silva Almeida, Helena Isabel da Silva Reis e Ana Paula da Silva Pereira (ALMEIDA; REIS; PEREIRA, 2016), que, ao uma revisarem a pesquisa, também, buscaram compreender a as comunicações verbais e não verbais utilizadas por crianças com PEA, diante dos déficits da língua e social que estas apresentavam. O artigo demonstra um conjunto de práticas que possibilitam o desenvolvimento da criança com PEA.

Levando-se em consideração as distintas dificuldades encontradas por alunos com TEA na rede regular de ensino, Camila Graciella Santos Gomes e Deisy das Graças de Souza (GOMES; SOUZA, 2016), propuseram elaborar um estudo que averiguasse os principais obstáculos e dificuldades para compreender as habilidades de leituras de alunos com autismo. Assim, participaram da pesquisa apenas crianças com TEA não alfabetizadas, com graus entre leve a moderado, sendo desenvolvido, com esses alunos, a leitura oral e a leitura com compreensão.

A proposta elaborada tencionou a apurar os efeitos de um procedimento de leitura, elaborado com materiais de baixo custo, propondo um ensino voltado para a nomeação de sílabas, agregando a nomeação de figuras, com a intenção de fazer o aluno autista assimilar a leitura combinatória com compreensão. A partir desta, o aluno terá uma maior capacidade para fazer leituras, oralmente, e compreender as palavras formadas por sílabas simples, a partir da combinação das sílabas que já foram ensinadas.

Ao término da pesquisa, os autores puderam notar a eficiência do procedimento de ensino, sendo determinante para o aprendizado de leitura combinatória com compreensão de

alunos autistas, dispondo de uma proposta simples para elaborar os recursos do procedimento. É viável de ser elaborado por qualquer professor que atue no processo de alfabetização de alunos com TEA.

Nesta mesma linha de raciocínio, Débora Regina de Paula Nunes e Elizabeth Cynthia Walter (NUNES; WALTER, 2016), desenvolveram um estudo sobre os processos de leitura em alunos com autismo, por meio de revisões teóricas, com intuito de constatar como ocorre o processo desenvolvimento da leitura em crianças com TEA.

Considerando os estudos analisados pelas autoras, ficou comprovado que as crianças com TEA apresentam um déficit de leitura resultante de estratégias pedagógicas ineficientes, aderidas por alguns professores, que estão ocasionando a estagnação no processo de aprendizagem do aluno com TEA, sobretudo, afetando as habilidades de leitura. Tais dificuldades podem ser compensadas com mudanças estratégicas, fundamentadas nas especificidades cognitivas e comportamentais da criança com TEA.

Cabe citar, ainda, o trabalho de Angélica Miguel Soares, Jorge Lopes Cavalcante Neto (SOARES; CAVALCANTE, 2015), autores do artigo “Avaliação do Comportamento Motor em Crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma Revisão Sistemática”, que os autores buscam investigar aspecto motor do desenvolvimento em crianças com TEA.

Nesse sentido, considerando que as crianças com TEA apresentam distintas especificidades, podendo existir um comprometimento na sua coordenação motora, os autores mencionados, na pesquisa que elaboraram, nomearam esta dificuldade como comportamento motor e, ressaltaram, também, a importância de avaliar esse comportamento motor em crianças, apresentando variados métodos avaliativos, como coordenação corporal, equilíbrio, motricidade fina e global. Enfatizaram, no estudo, a importância de diagnóstico de déficits motores, para iniciar a intervenção com métodos eficazes que possibilitem resultados positivos. Por fim, os autores relatam a escassez de trabalhos científicos em relação a esta temática.

Outro aspecto levantado por Carla Cristina Vieira Lourenço, Maria Dulce Leal Esteves, Rui Manuel Nunes Corredeira e André Filipe Teixeira e Seabra (LOURENÇO; ESTEVES; CORREDEIRA; SEABRA, 2016) relatado no artigo “A Eficácia de um Programa de Treino de Trampolins na Proficiência Motora de Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo”, discorrem sobre as limitações motoras encontradas por crianças com TEA durante a aula de Educação Física. Mediante estas limitações originou um programa de treinamento com trampolins com propósito de incluir a criança com TEA nas atividades físicas, de forma que possibilitaria o seu desempenho motor e evitaria a obesidade infantil.

Ao término do programa foi possível notar a melhora significativa do aluno com TEA em relação ao equilíbrio, velocidade, agilidade, força e coordenação dos membros superiores. Desta forma, os autores relatam a importância de propor atividades interdisciplinares e estratégicas com a pretensão de melhorar a qualidade de vida das crianças com TEA.

Este aspecto pode ser notado em outro artigo, nomeado “Avaliação dos Efeitos de Programas de Intervenção de Atividade Física em Indivíduos com Transtorno do Espectro do Autismo”, produzido pelos autores anteriores (LOURENÇO; ESTEVES; CORREDEIRA; SEBRE, 2015), que relatam a importância da atividade física para desenvolver a motricidade de pessoas com distintas patologias. Desta maneira, relatam os autores mencionados sobre o aumento de estudos acerca da importância da Educação Física para o desenvolvimento da criança com autismo. Resultados obtidos com a pesquisa apontam a evolução das crianças com TEA após várias semanas de intervenção.

Vale notar a contribuição do artigo “Comportamentos de Crianças do Espectro do Autismo com seus pares no Contexto de Educação Musical”, escrito por Paulyane Silva do Nascimento, Regina Basso Zanon, Cleonice Alves Bosa, João Paulo dos Santos Nobre, Áureo Déo de Freitas Junior e Simone Souza da Costa Silva (2015), relatam as especificidades de uma criança com TEA em relação às suas limitações no contexto de interação social, processamento sensorial, comunicação e comportamento.

A proposta de pesquisa consistiu em incluir a educação musical para estimular a relação social dos alunos com TEA e, assim, averiguar as vantagens de utilizar a educação musical para desenvolver atitudes coletivas de crianças com seus pares, evidenciando os comportamentos dos alunos com TEA. Ao término, os autores relatam a modificação de atitudes em relação aos seus interlocutores, prestigiando a educação musical como instrumento fundamental para a inclusão de alunos com TEA e sua interação social.

As autoras Maria Fernanda Bagarollo, Vanessa Veis Ribeiro e Ivone Panhoca (2013), argumentam em seu artigo, denominado “O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural”, que as concepções tradicionais pressupõem que as crianças com TEA eram impossibilitadas ou possuíam dificuldades para desenvolver brincadeiras. Porém, considerando a perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano, esta declaração é classificada como errônea, de maneira que, o brincar consiste em uma prática constituída socialmente.

Desta forma, a pesquisa buscou investigar as singularidades existentes no brincar de uma criança com TEA, concluindo, a partir da pesquisa, que as crianças com TEA possuem capacidade para se desenvolver e participar de atividades lúdicas, dependendo, apenas, da sua

interação social e se o infante foi integrado com brincadeiras e brinquedos, sendo que, para isto, basta inserir esta criança em ambientes sociais e lhe oferecer estímulos para desenvolver suas brincadeiras.

Nada melhor para expressar e detalhar na prática sobre a temática ora discutida neste trabalho do que uma análise sistemática do *Temple Grandin*, descrita por Carlo Schmidt (SCHIMIDT, 2012), que propõe um panorama do autismo a partir da experiência singular de vida da protagonista. É apresentada uma breve sinopse do filme que descreve a trajetória de uma pessoa com autismo, no enfrentamento de barreiras cotidianas, em uma época em que esta condição ainda era pouco conhecida.

A presente obra se destaca ao mostrar o autismo como uma forma alternativa de ser e pensar, levando em conta o papel da produção cinematográfica como mídia formadora de conceitos, evidenciando uma perspectiva totalmente alternativa, partindo do ponto de vista da própria pessoa com deficiência intelectual, vislumbrando situações muito além de uma simples deficiência. Inclusive, esta perspectiva, é claramente ilustrada em um diálogo da mãe de *Temple* com o professor que iria acompanhar a filha no colégio em que ambos concordam que a protagonista é *diferente, mas não inferior*.

Alguns estudiosos e teóricos do TEA nestes artigos citados marcam como situações preponderantes: a falta de infraestrutura escolar, a necessidade de mais profissionais especializados como pedagogos, psicólogos e fonoaudiólogos voltados à área da pesquisa e, por fim, a devida capacitação do corpo docente para trabalhar com alunos que possuem TEA, auxiliando-os, diretamente, não só em seu desenvolvimento cognitivo, mas, principalmente, na sua interação social.

Importante considerar que “[...] as pedras no meio do caminho” (Carlos Drummond de Andrade) das crianças com TEA apenas serão retiradas uma a uma com uma proposta de trabalho colaborativo, em que as pessoas da sociedade, a equipe escolar e os familiares mantenham uma proposta sólida, compromissada e de credibilidade na possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento, e que caminhem de “mãos dadas” (Carlos Drummond de Andrade), pois apenas assim, será possível identificar futuros discentes com TEA nos bancos universitários, de diferentes cursos de graduação e de pós-graduação. É importante que se dê créditos a essas crianças com TEA, com atenção às suas habilidades, acreditando e buscando desenvolver suas potencialidades. As crianças com TEA precisam estar visíveis em todos os espaços, para que possam desenvolver suas capacidades cognitivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento é poder. Utilize parte do seu tempo para educar alguém sobre o autismo. Não necessitamos de defensores. Necessitamos de educadores. (Asperger Women Association)

É de fundamental importância respeitar as especificidades dos indivíduos com TEA, compreendendo suas características, para que, assim, possibilite a conscientização e a adequação daqueles que convivem com o este indivíduo, porque, deste modo, poderá promover um melhor desenvolvimento e socialização da criança que é acometida por este transtorno.

Diante do exposto neste trabalho, resultado do estudo, em diferentes fontes, foi possível apresentar as contribuições teóricas que partiram dos princípios de Eugem Bleuler, o qual, no decorrer dos tempos, demonstrou a evolução das pesquisas que subsidiam o tema do Transtorno do Espectro Autista (TEA), que, em sua origem, era vista como uma doença mental ligada à esquizofrenia. Mas, perante a evolução dos estudos, atualmente, esse transtorno pode ser classificado como um problema comportamental, que não possui suas causas originais reconhecidas e sequer uma cura definitiva.

Foi possível evidenciar um progresso significativo nos aspectos educacionais que envolvem TEA ao longo de todo trabalho, dado que, os estudos com relação ao TEA, encontram-se em constante evolução nos dias atuais, sendo notórios os avanços que embasam o tema e, conseqüentemente, eleva a diversidade de correntes de pesquisas que abordam distintas problemáticas sobre o TEA.

É importante salientar que, esses avanços nos estudos sobre a temática TEA são explorados por uma diversidade de categorias, a começar pelas áreas do conhecimento ligadas a Medicina, Psicologia e Educação, que elaboraram e executaram pesquisas no decorrer dos anos, empenhadas em buscar tratamentos e práticas eficazes que possibilitassem um diagnóstico e tratamento. Assim, vem sendo possível aplicar um acompanhamento necessário, que proponha um desenvolvimento eficaz para os alunos com TEA.

Nesse sentido, no decorrer dos anos, elevou-se a quantidade de pessoas diagnosticadas com TEA e, por conseguinte, acarretou, obrigatoriamente, o aumento e a necessidade de capacitação dos profissionais para lidar com as crianças com TEA, bem como de maiores e melhores investimentos em infraestrutura, principalmente no ambiente escolar, para receber de forma adequada este aluno com diagnosticado com o transtorno.

Tendo em vista os aspectos observados neste trabalho, a discussão em que aborda os direitos dos alunos com TEA é bastante significativa e demonstra um marco na luta percorrida pelos dos alunos com TEA, visto que, com o decorrer do tempo, o transtorno em comento vem garantindo seu espaço na legislação brasileira, sendo classificadas todas as crianças com TEA como pessoas com deficiências e amparadas por lei específica, capaz de lhes assegurar direitos.

Desta forma, a legislação assegura a inclusão de alunos com TEA nas redes de ensino comum, com o intuito de garantir a socialização e desenvolvimento do aluno autista pela da educação. No entanto, a inclusão dos alunos autista acarreta drásticas mudanças no cotidiano escolar, visto que os alunos diagnosticados com o transtorno necessitam de um ambiente que estimule seu desempenho e explore suas limitações, o que não vem ocorrendo nos espaços escolares de todos os níveis educacionais no Brasil.

A capacitação profissional é um dos fatores mais relatados no decorrer deste trabalho, pois à inclusão escolar dos alunos com TEA se dá, inicialmente, pelo acompanhamento de multiprofissionais, pois os alunos com o transtorno necessitam de pessoal capacitado, que diagnostiquem o grau que a doença comprometeu seu desempenho social, intelectual, motricidade, entre outras possíveis disfunções acarretadas. Assim, os profissionais, sabendo acerca do problema e todas as limitações diagnosticadas no indivíduo, podem vir a aplicar métodos eficazes a partir das especificidades de cada aluno com TEA, para promover o desenvolvimento deste.

Levando-se em conta o que foi observado, respeitar as singularidades do aluno com TEA e explorá-las com práticas pedagógicas eficazes é de suma importância para o desenvolvimento do aluno autista. Assim, a capacitação do professor que irá lidar com o aluno com TEA é fundamental, visto que o transtorno apresenta distintas disfunções e, por isso, o professor deve estar preparado para promover uma prática efetiva que garantidora do progresso do aluno.

Por todos esses aspectos, ao analisar os artigos mapeados encontrados na RBEE, publicados do ano de 2012 a 2016, foi possível encontrar uma quantidade reduzida de publicações, porém significativas em seu teor teórico sobre TEA, que colaboraram com estudos recentes sobre a deficiência. É possível afirmar que algumas pesquisas foram elaboradas por meio de estudos bibliográficos que demonstram a evolução dos estudos sobre transtorno em comento no decorrer dos anos, e outras que abordavam sobre a análise de casos em que foi possível perceber a elaboração e aplicação de práticas para se utilizar com crianças autistas no ambiente escolar.

Assim, foi possível observar que as maiorias dos autores da RBEE, que relataram seus estudos sobre TEA, partiram de crianças de zero a dez anos, por acreditarem que o transtorno consiste em uma limitação que, caso se obtenha um acompanhamento eficaz, desde os primeiros anos de vida, tem uma chance da criança autista se desenvolver adequadamente. E, nesse contexto, ainda que não tenha cura, esses autores acreditam que com o acompanhamento especializado os sintomas do TEA sejam controlados.

O tema mais debatido pelos autores das publicações mapeadas aborda a inclusão dos alunos TEA nas escolas regulares, como já se foi relatado nos resultados apresentados no capítulo dois. Considera-se, assim, que a inclusão dos alunos com TEA é um tema bastante polemizado, pelo fato de necessitar de um conjunto de modificações dentro de uma instituição, desde uma infraestrutura adequada, capacitação dos profissionais, união da escola com os familiares do aluno com TEA, apoio de multiprofissionais, práticas pedagógicas efetivas, salas de aula que promovam um ambiente estimulador do conhecimento. Essas, portanto, são as necessidades para efetivar um processo de inclusão significativo para os alunos com TEA.

Outra preocupação constante nas publicações sobre TEA na RBEE relacionou-se às habilidades motoras dos alunos com TEA, tendo em vista que a mobilidade consiste em umas das aptidões em que a criança com autismo possui grande dificuldade. Desta maneira, os autores discutiram como ocorriam e se existiam práticas de estimulação com o aluno com TEA para desenvolver seu desempenho motor. Foi relatado que exercícios físicos voltados para a melhoria do sistema motor não estavam propostos no projeto pedagógico das crianças com TEA, o que levou os autores a apontarem a necessidade de acrescentar nos projetos algumas práticas que propunham estimular a motricidades dos alunos com diagnosticados com o transtorno em comento.

Em vista dos argumentos apresentados pelos autores da RBEE sobre TEA, é notória a crítica de ambos sobre a forma como ocorre à inclusão do aluno com TEA nas instituições de ensino. Para mudar esta realidade, os autores apontaram que a aceitação e a capacitação dos familiares e os profissionais que lidam com a criança é de suma importância, pois por meio de um trabalho em conjunto será possível mudar a realidade de uma criança que é acometida pelo referido transtorno.

Com esta pesquisa, foi possível notar várias adversidades e as conquistas encontradas por crianças com TEA. Dentre as mais marcantes está à falta de acompanhamento profissional necessário e, muitas vezes, a ausência da família em relação à educação da criança com TEA, que em alguns casos, não aceitam ter o filho diagnosticado com autismo e, desta forma, o

priva de um acompanhamento especializado. Assim, ao deixar a criança crescer a mercê de seu distúrbio acaba contribuindo para sua involução, sendo esta a realidade encontrada no cotidiano de uma criança com TEA.

É imprescindível que todos se conscientizem que o TEA, apesar de não ter cura, caso seja tratado desde o início, terá grandes chances de melhora, deste modo, todos deveriam mudar seu olhar em relação ao autismo, não encarar o TEA com medo, e vislumbrá-lo como uma forma diferente de aprender e ensinar.

É necessário que o TEA seja mais abordado nos cursos de graduações de Pedagogia, visto que há um aumento significativo nos casos de TEA nas instituições regulares. Desta forma, há necessidade de profissionais capacitados para lidar com o transtorno, devendo a iniciação do estudo sobre TEA ser apresentado na graduação, por projetos que instiguem o discente a dar continuidade nas pesquisas que tangem o autismo até posteriormente, na fase da pós-graduação, em seus diversos modos.

Ter o contato com TEA desde a graduação seria bastante significativo para a formação do discente, pois há um grande receio por parte dos professores ao atuar com alunos autistas, pois cada aluno autista possui suas especificidades distintas uns dos outros. Assim, o convívio do graduando com a realidade escolar de crianças com TEA deveria ser introduzido em seu período de estágio obrigatório, por exemplo, com uma carga horária específica para ser aplicada em instituições escolares que recebem alunos com tais características.

Nesse contexto, a educação especial deve ser inserida nos estágios supervisionados do curso de Pedagogia, já que vem aumentando os casos de pessoas com deficiência, bem como significativos avanços na legislação que asseguram a inclusão destes alunos em escolas comuns. Pode-se considerar que a graduação consiste em um período de aprendizado e de capacitação profissional do discente, sendo, portanto, de suma importância que o acadêmico conclua sua graduação com a experiência de ter lidado com PAEE em seu estágio.

Os estudos que subsidiam o tema sobre o Transtorno do Espectro Autista são pouco explorados no meio acadêmico, desta forma ressalta-se a importância de ampliar as pesquisas que norteiam o transtorno, buscando realizar análises neste mesmo material levantado, apresentado nos Apêndices A e B, com atenção, principalmente, aos locais que as pesquisas foram realizadas, o tempo, e outras especificidades que possam ampliar sugestões de trabalhos didáticos com esse Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

Enfim, os alunos PAEE, em especial os com TEA, requerem um olhar atento neste momento em que muito se fala de inclusão, mas que, de fato, essa inclusão é questionável quando se verifica alunos excluídos dentro das salas de aula, com total rejeição pelo

professor, que deixa o aluno aos cuidados do monitor, sem formação adequada, para que trabalhe as questões didático-pedagógicas.

A justificativa do presente trabalho, portanto, é para despertar a atenção dos profissionais que trabalham na área da Educação e, ainda, para que os familiares compreendam seu relevante papel para o desenvolvimento dos alunos que estão “incluídos” nos espaços escolares e, de forma colaborativa, busquem alternativas para o desenvolvimento desses alunos.

Portanto, que estas pessoas, sejam elas profissionais ou familiares, não se tornem meros coadjuvantes no desenvolvimento das crianças diagnosticadas com transtornos e se adequem no processo de ensino e aprendizagem de maneira consciente e comprometida com seus alunos. Isso só será possível quando estas pessoas despertarem acerca da importância da PAEE, pois no espaço escolar e na sociedade não se precisará falar do assunto, considerando que todos terão naturalizado as questões da inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. Fourth Edition, Washington, DC: American Psychiatric Association, 1994.

AMY, Marie Dominique. **Enfrentando o autismo: a criança autista, seus pais e a relação terapêutica**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed, 2001.

BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA Cleonice e colaboradores. **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

BLEULER, Eugen. **Demencia Precoz, el grupo de las esquizofrenias**. Tradução de Daniel Wagner. Buenos Aires: Hormé, 1960.

BOSA, Cleonice; CALLIAS, Maria. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicol. Reflex. Crit.** V. 13 n. 1 Porto Alegre, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279722000000100017&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 28 maio 2017.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, DF: Diário da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, 1988.

_____. Lei nº 10.216, de 06 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. **Diário Oficial da União**. Brasília, 07 abr. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110216.htm>. Acessado em: 07 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: revista da educação especial**. Brasília, jun. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>>. Acessado em: 07 jun. 2017.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 18 nov. 2011. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acessado em: 07 jun. 2017.

_____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**. Brasília, 28 dez. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. Acessado em: 07 jun. 2017.

_____. Decreto nº 8.368, de 02 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**. Brasília, 03 dez. 2014. Disponível

em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm>. Acessado em: 07 jun. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**. Brasília, 07 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm>. Acessado em: 28 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Orientação aos Sistemas de Ensino quanto à destinação dos materiais e equipamentos disponibilizados por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. **Portal do Ministério da Educação**. Brasília, jun. 2015. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17656-secadi-nt42-orientacoes-aos-sistemas-de-ensino-sobre-destinacao-dos-itens-srm&Itemid=30192>. Acessado em: 07 jun. 2017.

BRITO, Anita. **TEA e inclusão escolar**: um sonho mais que possível. São Paulo, SP: Edição do autor, 2014.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 6. ed. Rio de Janeiro, RJ: Wak Editora, 2015.

CRUZ, Deusina Lopes. **Direitos de cidadania, dever da família, do Estado e da sociedade**. 2012. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/comissoes/comissoes_per.04/apresentacao1>. Acesso em: 28 jun. 2017.

FRITH, Uta. **Autism**: explaining the enigma. Oxford, England: Basil Blackwell. Series: Cognitive Development, 1989.

JOU, Graciela I.; SPERB, Tania Mara. Teoria da Mente: diferentes abordagens. **Psicol. Reflex. Crit.** . V. 12 n. 2 Porto Alegre, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000200004>. Acesso: 28 jun. 2017.

KANNER, Leo. Autistic Disturbances of Affective Contact. **Nervous Child**, n. 2, 1943.

KLIN, Ami; MERCADANTE, Marcos T. **Autismo e transtornos invasivos do desenvolvimento**. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a01v28s1.pdf>>. Acesso: 28 jun. 2017.

LEBOYER, Marion. **Autismo infantil**: fatos e modelos. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

MARINHO, Eliane A. R; MERKE, Vânia Lucia B. **Um olhar sobre o autismo e sua especificação**. Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere_2009/anais/pdf/1913_1023.pdf>. Acesso: 28 maio 2017.

MELLO, Ana Maria S. Ros; SILVA, Rebeca Costa. **Legislação e autismo no Brasil**. 2009. Disponível em: <<http://www.ama.org.br/site/images/home/Artigos/Umabrevecartacomentari o.pdf>>. Acesso: 28 jun. 2017.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshi. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educ. Rev.** V. 11 n. 41 Curitiba, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602011000300006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso: 28 jun. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

NUNES, Melissa. **O desafio da inclusão escolar do autista**. 2014. Disponível em: <<http://www.artigos.com/artigos-academicos/16578-o-desafio-da-inclusao-escolar-do-autista>>. Acesso: 28 jun. 2017.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. CID-10/Organização Mundial da Saúde: tradução Centro Colaborador da OMS para a Classificação de Doenças em Português. 10. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. V.1.

ORTIZ, Francisco. J. Autismo. **Gaceta médica de México**. México, V. 141, n. 2, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S001638132005000200009&lng=es&nrm=iso&tlng=es>. Acesso: 28 maio 2017.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Wak Editora, 2012.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho; SPENCER, Eric. **A criança autista: um estudo psicopedagógico**. Rio de Janeiro, RJ: Wak Editora, 2010.

RUTTER, Michael. Genetic influences in autism. In: Volkmar F, Paul R, Klin A, Cohen D, editors. **Handbook of autism and pervasive developmental disorders**. 3rd ed. New York: Wiley, 2005.

SERRA, Dayse C. G. **A inclusão de uma criança com autismo na escola regular: desafios e processos**. 2004. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/DISSERTAO%20Dayse%20Carla%20G.%20Serra.Pdf>. Acessado em: 07 jun. 2017.

SILVA, Karla F. W. da. **Inclusão escolar de alunos com deficiência mental: possíveis causas do insucesso**. 2007. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/17040>>. Acesso: 30 abr. 2010.

SOUSA, Patrícia. **Síndrome de Asperger**. 2016. Disponível em: <<https://www.apsa.org.pt/images/download/raiox.pdf>> . Acesso: 27 jun. 2017.

TEIXAIRA, Hélio. **O que são funções executivas**. 2015. Disponível em:
<<http://www.helioteixeira.org/ciencias-da-aprendizagem/o-que-sao-funcoes-executivas/>>.
Acesso em: 27 jun. 2017.

VIGOTSKY, Lev S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Tomo III. Havana, Cuba: Científico-Técnica, 1987.

_____. **Defectologia**. Tomo V. Havana, Cuba: Científico-Técnica, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Relatos de pesquisa da RBEE sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA), de 2012 a 2016

Tabela 01: Relatos de Pesquisas da RBEE sobre TEA (2012 a 2016).

| Ano | Autores | Título | Aporte teórico |
|------------|---|---|--|
| 2016 | Cláudia Miharú Togash, Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter. | As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. | Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter, Débora Regina Nunes e Márcia Mirian Ferreira Corrêa Neto. |
| 2016 | Camila Graciella Santos Gomes, Deisy das Graças de Souza. | Ensino de Sílabas Simples, Leitura Combinatória e Leitura com Compreensão para Aprendizes com Autismo. | Camila Graciella Santos Gomes, André Augusto Borges Varela e Deisy das Graças de Souza. |
| 2016 | Stéfanie Melo Lima, Adriana Lia Frizman de Laplane. | Escolarização de Alunos com Autismo. | Maria Cristina Machado Kupfer, Márcia Guimarães da Silva e Emellyne Lima de Medeiros Dias Lemos. |
| 2016 | Carla Cristina Vieira Lourenço, Maria Dulce Leal Esteves, Rui Manuel Nunes Corredeira, André Filipe Teixeira e Seabra. | A Eficácia de um Programa de Treino de Trampolins na Proficiência Motora de Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. | Juliana Paula Leite, Chien-Yu Pan e Georgia C. Frey. |
| 2015 | Lucila Maria Costi Santarosa, Débora Conforto. | Tecnologias Móveis na Inclusão escolar e digital de estudantes com Transtornos de Espectro Autista. | Pierre Bordieu, Lev Semenovich Vygotsky e Lucila Maria Santarosa. |
| 2015 | Paulyane Silva do Nascimento, Regina Basso Zanon, Cleonice Alves Bosa, João Paulo dos Santos Nobre, Áureo Déo de Freitas Junior, Simone Souza da Costa Silva. | Comportamentos de Crianças do Espectro do Autismo com seus Pares no Contexto de Educação Musical. | Síglia Pimentel Höher Camargo, Cleonice Alves Bosa, Maria Isabel Pedrosa e Claudia Sanini. |
| 2014 | Priscila Benitez, Camila Domeniconi. | Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas. | Priscila B. Afonso, Ana Claudia M. A. Verdu, Eniceia G. Mendes e Antonio C. G. Sanches. |
| 2014 | Emellyne Lima de M. Dias Lemos, Nádia Maria Ribeiro Salomão, Cibele Shirley Agripino-Ramos. | Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. | Salomão e Márcia Guimarães da Silva. |

| | | | | |
|------|---|-------------------------|--|--|
| 2014 | Natalia Favoretto, Aparecida Lamônica. | Caroline Dionísia Cusin | Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. | Marcia Doralina Alves, Roberto Tuchman, Cleonice Bosa, Iara Maria de Farias, Renata V. de Albuquerque Maranhão, Mara Lago e Michele Araújo Santos. |
| 2013 | Helena Isabel Silva Reis; Ana Paula da Silva Pereira; Leandro da Silva Almeida. | | Construção e validação de um instrumento de avaliação do perfil desenvolvimental de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. | Grace T. Baranek, Simon Baron-Cohen, Justin O'Brien e Amy M. Wetherby. |
| 2013 | Maria Fernanda Bagarollo, Vanessa Veis Ribeiro, Ivone Panhoca. | | O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. | Maria Fernanda Bagarollo, Josiane Maria Bonatto Bragin, Silvia Ester Orrú e Lev Semenovich Vigotski. |

Fonte: Revista Brasileira de Educação Especial. ScieLO.

APÊNDICE B: Revisão de Pesquisas da RBEE sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA), de 2012 a 2016

Tabela 02: Revisão de Pesquisas da RBEE sobre TEA (2012 a 2016).

| Ano | Autores | Título | Aporte teórico |
|------------|--|--|--|
| 2016 | Débora Regina de Paula Nunes, Elizabeth Cynthia Walter. | Processos de Leitura em Educandos com Autismo: um Estudo de Revisão. | Cláudia Cardoso Martins, Juliane Ribeiro Da Silva, Artur Gomes de Morais e Alessandra Gotuzo Seabra. |
| 2016 | Helena Isabel da Silva Reis; Ana Paula da Silva Pereira; Leandro da Silva Almeida. | Características e Especificidades da Comunicação Social na Perturbação do Espectro do Autismo. | Inge Marie Eigsti, Simon Baron Cohen, Marisa G. Filipe, Connie Kasari e Helen Tager-Flusberg. |
| 2015 | Angélica Miguel Soares, Jorge Lopes Cavalcante Neto. | Avaliação do Comportamento Motor em Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: uma Revisão Sistemática. | Rosa Neto, Go Tani e Lourival Pedro Silva Junior. |
| 2015 | Carla Cristina Vieira Lourenço; Maria Dulce Leal Esteves; Rui Manuel Nunes Corredeira; André Filipe Teixeira e Seabra. | Avaliação dos Efeitos de Programas de Intervenção de Atividade Física em Indivíduos com Transtorno do Espectro do Autismo. | Chien-Yu Pan, Margaret M. Bass e Reed O. Elliott. |
| 2013 | Táhcita Medrado Mizael, Ana Lúcia Rossito Aiello. | Revisão de estudos sobre o Picture Exchange Communication System (PECS) para o ensino de linguagem a indivíduos com autismo e outras dificuldades de fala. | Jennifer B. Ganz, Catia Crivelenti de Figueiredo Walter e Patrícia Reis Ferreira. |
| 2012 | Carlo Schmidt. | Temple Grandin e o autismo: uma análise do filme. | Temple Grandin, Francesca Happe, Ami Klin e Carlo Schmidt. |

Fonte: Revista Brasileira de Educação Especial. ScieLO.

APÊNDICE C: Artigos sobre crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), de 2012 a 2016

Tabela 03: Artigos sobre crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), de 2012 a 2016.

| Ano | Autores | Título | Aporte teórico |
|------------|--|--|---|
| 2016 | Helena Isabel da Silva Reis; Ana Paula da Silva Pereira; Leandro da Silva Almeida. | Características e Especificidades da Comunicação Social na Perturbação do Espectro do Autismo. | Inge Marie Eigsti, Simon Baron Cohen, Marisa G. Filipe, Connie Kasari e Helen Tager-Flusberg. |

Fonte: Revista Brasileira de Educação Especial. ScieLO.

ANEXOS

ANEXO A: Lei 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012**Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.**

Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

I - a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;

II - a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;

III - a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes;

IV - (VETADO);

V - o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);

VI - a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações;

VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis;

VIII - o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País.

Parágrafo único. Para cumprimento das diretrizes de que trata este artigo, o poder público poderá firmar contrato de direito público ou convênio com pessoas jurídicas de direito privado.

Art. 3o São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;

II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;

III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:

a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;

b) o atendimento multiprofissional;

c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;

d) os medicamentos;

e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;

IV - o acesso:

a) à educação e ao ensino profissionalizante;

b) à moradia, inclusive à residência protegida;

c) ao mercado de trabalho;

d) à previdência social e à assistência social.

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2o, terá direito a acompanhante especializado.

Art. 4o A pessoa com transtorno do espectro autista não será submetida a tratamento desumano ou degradante, não será privada de sua liberdade ou do convívio familiar nem sofrerá discriminação por motivo da deficiência.

Parágrafo único. Nos casos de necessidade de internação médica em unidades especializadas, observar-se-á o que dispõe o art. 4º da Lei no 10.216, de 6 de abril de 2001.

Art. 5º A pessoa com transtorno do espectro autista não será impedida de participar de planos privados de assistência à saúde em razão de sua condição de pessoa com deficiência, conforme dispõe o art. 14 da Lei no 9.656, de 3 de junho de 1998.

Art. 6º (VETADO).

Art. 7º O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.

§ 1º Em caso de reincidência, apurada por processo administrativo, assegurado o contraditório e a ampla defesa, haverá a perda do cargo.

§ 2º (VETADO).

Art. 8º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 27 de dezembro de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

DILMA ROUSSEFF
José Henrique Paim Fernandes
Miriam Belchior

ANEXO B: Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014**DECRETO Nº 8.368, DE 2 DE DEZEMBRO DE 2014**

Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, **caput**, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012,

DECRETA:

Art. 1º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

Parágrafo único. Aplicam-se às pessoas com transtorno do espectro autista os direitos e obrigações previstos na Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, e na legislação pertinente às pessoas com deficiência.

Art. 2º É garantido à pessoa com transtorno do espectro autista o direito à saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde - SUS, respeitadas as suas especificidades.

§ 1º Ao Ministério da Saúde compete:

I - promover a qualificação e a articulação das ações e dos serviços da Rede de Atenção à Saúde para assistência à saúde adequada das pessoas com transtorno do espectro autista, para garantir:

a) o cuidado integral no âmbito da atenção básica, especializada e hospitalar;

b) a ampliação e o fortalecimento da oferta de serviços de cuidados em saúde bucal das pessoas com espectro autista na atenção básica, especializada e hospitalar; e

c) a qualificação e o fortalecimento da rede de atenção psicossocial e da rede de cuidados de saúde da pessoa com deficiência no atendimento das pessoas com o transtorno do espectro autista, que envolva diagnóstico diferencial, estimulação precoce, habilitação, reabilitação e outros procedimentos definidos pelo projeto terapêutico singular;

II - garantir a disponibilidade de medicamentos incorporados ao SUS necessários ao tratamento de pessoas com transtorno do espectro autista;

III - apoiar e promover processos de educação permanente e de qualificação técnica dos profissionais da Rede de Atenção à Saúde quanto ao atendimento das pessoas com o transtorno do espectro autista;

IV - apoiar pesquisas que visem ao aprimoramento da atenção à saúde e à melhoria da qualidade de vida das pessoas com transtorno do espectro autista; e

V - adotar diretrizes clínicas e terapêuticas com orientações referentes ao cuidado à saúde das pessoas com transtorno do espectro autista, observando suas especificidades de acessibilidade, de comunicação e atendimento.

§ 2º A atenção à saúde à pessoa com transtorno do espectro autista tomará como base a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - CIF e a Classificação Internacional de Doenças - CID-10.

Art. 3º É garantida proteção social à pessoa com transtorno do espectro autista em situações de vulnerabilidade ou risco social ou pessoal, nos termos da Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993.

Art. 4º É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à educação, em sistema educacional inclusivo, garantida a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior.

§ 1º O direito de que trata o **caput** será assegurado nas políticas de educação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, de acordo com os preceitos da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência.

§ 2º Caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar, nos termos do parágrafo único do art. 3º da Lei nº 12.764, de 2012.

Art. 5º Ao tomar conhecimento da recusa de matrícula, o órgão competente ouvirá o gestor escolar e decidirá pela aplicação da multa de que trata o **caput** do art. 7º da Lei nº 12.764, de 2012.

§ 1º Caberá ao Ministério da Educação a aplicação da multa de que trata o **caput**, no âmbito dos estabelecimentos de ensino a ele vinculados e das instituições de educação superior privadas, observado o procedimento previsto na Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999.

§ 2º O Ministério da Educação dará ciência da instauração do processo administrativo para aplicação da multa ao Ministério Público e ao Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Conade.

§ 3º O valor da multa será calculado tomando-se por base o número de matrículas recusadas pelo gestor, as justificativas apresentadas e a reincidência.

Art. 6º Qualquer interessado poderá denunciar a recusa da matrícula de estudantes com deficiência ao órgão administrativo competente.

Art. 7º O órgão público federal que tomar conhecimento da recusa de matrícula de pessoas com deficiência em instituições de ensino vinculadas aos sistemas de ensino estadual, distrital ou municipal deverá comunicar a recusa aos órgãos competentes pelos respectivos sistemas de ensino e ao Ministério Público.

Art. 8º A Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, juntamente ao Conade, promoverá campanhas de conscientização sobre os direitos das pessoas com transtorno do espectro autista e suas famílias.

Art. 9º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 2 de dezembro de 2014; 193º da Independência e 126º da República.

DILMA ROUSSEFF
José Henrique Paim Fernandes
Arthur Chior
Ideli Salvatti