

UNILEÃO
CENTRO UNIVERSITÁRIO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO

AMANDA DE SOUSA SEVERO PEREIRA

**AUTISMO E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRAPONDO O SER E O DEVER SER
NORMATIVO**

JUAZEIRO DO NORTE - CE
2020

AMANDA DE SOUSA SEVERO PEREIRA

**AUTISMO E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRAPONDO O SER E O DEVER SER
NORMATIVO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação
do Centro Universitário Leão Sampaio como requisito para a
obtenção do título de Bacharel em Direito.
Orientador: Prof. Francysco Pablo Feitosa Gonçalves

JUAZEIRO DO NORTE - CE
2020

AMANDA DE SOUSA SEVERO PEREIRA

**AUTISMO E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRAPONDO O SER E O DEVER SER
NORMATIVO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação
do Centro Universitário Leão Sampaio como requisito para a
obtenção do título de Bacharel em Direito.

Aprovado em: 16 / 12 / 2020.

BANCA EXAMINADORA:

Francisco Pablo Feitosa Gonçalves

Alyne Andrelyna Lima Rocha Calou

Ivancildo Costa Ferreira

JUAZEIRO DO NORTE - CE
2020

APÊNDICES

**APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com os pais/responsáveis por crianças com
Transtorno do Espectro Autista**

Objetivo: Descrever, sob a ótica dos pais/tutores/responsáveis por crianças com Transtorno do Espectro Autista como os mesmos entendem a qualidade do ensino ofertado a suas crianças.

1º) Que série da educação infantil seu/sua filho/filha está cursando?

2º) Com que idade foi diagnosticado o TEA?

3º) Quais os progressos identificados no seu filho após sua inserção na escola?

4º) A creche/pré-escola oferece algum ensino inclusivo?

5º) Você considera que os professores possuem formação suficiente para lidar com uma criança com TEA?

6º) Quais as medidas que você, enquanto familiar, toma para melhorar a qualidade do ensino ofertado a seu/sua filho/filha ?

7º) Você considera que o ensino ofertado a sua criança é suficiente pra suprir as necessidades educacionais da mesma?

8º) Quais as suas sugestões de melhoria do ensino inclusivo ofertado à crianças com Transtorno do Espectro Autista?

**APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com docente da educação infantil que
trabalham/já trabalharam com crianças com TEA**

Objetivo: Descrever, sob a ótica dos professores de crianças com Transtorno do Espectro Autista como os mesmos entendem a qualidade do ensino que ofertam a essas crianças.

1º) A escola onde você trabalha lhe oferece formações e especializações voltadas ao trabalho com crianças com Transtorno do Espectro Autista? Se sim, quais?

2º) O seu empregador te oferece assistência para que possa ser executada, da melhor forma, a educação inclusiva?

3º) Os responsáveis pelas crianças lhe auxiliam com informações sobre o diagnóstico?

4º) Você observa progressos na aprendizagem de seus alunos com TEA?

5º) Quais as maiores dificuldades enfrentadas no ensino de crianças com TEA?

6º) Como é o relacionamento dos alunos com TEA com seus coleguinhas?

7º) Quais as suas sugestões para a melhoria do ensino inclusivo na educação infantil?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com componente da administração de creche/pré-escola

Objetivo: Descrever, sob a ótica das instituições de ensino como as mesmas entendem a qualidade do ensino ofertado a crianças com Transtorno do Espectro Autista.

1º) Atualmente, há alunos(as) com Transtorno do Espectro Autista estudando integrando o seu corpo discente?

2º) Os professores recebem ferramentas voltadas à promoção da educação inclusiva? Se sim, quais?

3º) Como é o diálogo da escola com a família? Esta colabora de alguma forma com a instituição de ensino para a melhoria da educação ofertada a seus filhos?

4º) O que você considera ser o maior desafio na implementação de uma educação inclusiva?

5º) Você acha que o governo – federal, estadual ou municipal –, a comunidade em geral e as famílias lhe auxiliam na promoção do ensino inclusivo?

6º) Quais as suas sugestões para a melhoria do ensino inclusivo?

**APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com membro da administração pública direta do
Município de Jardim, CE**

Objetivo: Descrever, sob a ótica do poder público como os mesmos entendem a qualidade do ensino ofertado a crianças com o Transtorno do Espectro Autista.

- 1º) Há um conhecimento acerca de quantos alunos com o Transtorno do Espectro Autista integram a educação infantil do Município?
- 2º) Quais as políticas públicas adotadas para promover a educação inclusiva de alunos com TEA?
- 3º) Quais as dificuldades presentes na implementação de um ensino inclusivo?
- 4º) O Poder Público conta com auxílio das famílias, comunidade, professores e diretores para o aperfeiçoamento do ensino inclusivo?
- 5º) Quais as suas sugestões para a melhoria do ensino inclusivo?

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por tudo. Nunca conseguirei encontrar palavras suficientemente capazes de glorificar o Senhor por toda a bondade, amor e misericórdia que sempre teve por mim e pelos meus amados. Agradeço imensamente pela direção Senhor, durante toda a minha vida, iluminando o meu caminho e possibilitando que eu chegasse onde estou.

À minha mãezinha do céu, Maria Santíssima, bem como ao meu anjo da guarda, por intercederem por mim, me guiando para a presença do Senhor.

Um muito obrigada a toda a minha família, que sempre me apoiou e me amparou durante a minha caminhada. Em especial, agradeço aos meus pais, Fernandes Herlandes e Socorro, bem como às minhas irmãs, Ana Lívia e Maria Fernanda; o meu amor por vocês é inexplicável e imensurável.

Gratidão também às minhas avós, Erizeuda e Maria Santa, grandes exemplos de mulheres fortes e guerreiras. Deixo também o meu agradecimento especial ao meu avô Cícero, que foi morar no Céu antes que chegasse ao fim essa minha caminhada acadêmica; bem como ao meu avô Sideny, que morreu antes de eu nascer, mas, deixou ensinamentos que me foram repassados durante toda a minha vida. Saibam que a saudade é enorme.

Às minhas amigas Fernanda, Johana, Suzana e Vitória. Com vocês eu ri e chorei, me desesperei e me acalmei. Tudo tem um propósito, tenho certeza que um dos motivos que me levaram a Leão Sampaio em 2016 foi conhecer e ser amiga de cada uma de vocês.

Aos meus amigos Ângelo, Pedro Jr., Humberto, Vyni e demais colegas, com quem tive momentos maravilhosos de alegria e cumplicidade.

Um agradecimento especial às minhas amigas desde sempre: Kaline, Luana e Patrícia, a nossa amizade é mais um dos presentes de Deus na minha vida, bem como todas as amigas do grupo raiz. Também não poderia deixar de citar a minha turma do ensino médio, por todos os momentos incríveis que compartilhamos juntos.

À toda a equipe do escritório França & França, na pessoa de Dr. Cícero, que me deu a primeira oportunidade profissional, me acolhendo de braços abertos em sua equipe.

Por fim, saúdo a UNILEÃO e todos os professores do curso de Direito na pessoa do meu orientador, Francysco Pablo Feitosa Gonçalves.

AUTISMO E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRAPONDO O SER E O DEVER SER NORMATIVO

Amanda de Sousa Severo Pereira¹
Francysco Pablo Feitosa Gonçalves²

RESUMO

Sabe-se que a Constituição Federal estabelece a educação como sendo um Direito Fundamental, garantido a todos, sem qualquer distinção. Nesses termos, a educação infantil se faz imprescindível, considerando que proporciona o primeiro contato das crianças com a sociedade, além de ser o momento onde recebem os primeiros estímulos para a leitura e a escrita. Nesses termos, considerando a validade da educação infantil para o desenvolvimento do indivíduo, o presente trabalho questionou acerca da disponibilidade daquela no tocante à crianças com o Transtorno do Espectro Autista, restringindo o estudo ao Município de Jardim, CE. Posto isso, tomando conhecimento dos estudos e disposições legais acerca de como deve ser ofertada a educação para crianças com TEA, o estudo realizado objetivou averiguar como se dá a realidade fática nas creches/pré-escolas da educação infantil, bem como se estão de acordo com os mandamentos garantidos em lei. Para isso, nos valem do estudo bibliográfico, além de estudo de caso através de entrevistas com familiares, escolas e Poder Público. Ao fim da pesquisa, constatamos que a educação inclusiva é ofertada, porém, ainda eivada que déficits, que a impedem de atingir o patamar estabelecido pela lei. Por fim, contou-se pela necessidade de palestras e formações para a comunidade em geral, bem como o apoio do Poder Público, através de medidas e instrumentos assecuratórios da Educação Inclusiva.

Palavras-chave: Educação. Autismo. Direitos Fundamentais. Constituição.

ABSTRACT

It is now that the Federal Constitution establishes education as a fundamental right, guaranteed to all, without any distinction. In these terms, early childhood education is essential, considering that it provides children's first contact with society, in addition to being the moment where they receive the first stimuli for reading and writing. In these terms, considering the validity of early childhood education for the development of the individual, the present work questioned about the availability of that with regard to children with Autism Spectrum Disorder, restricting the study to the Municipality of Jardim, CE. That said, taking into account the studies and legal provisions on how education for children with ASD should be offered, the study aimed to find out how the factual reality occurs in daycare centers/preschools in early childhood education, as well as whether they are in agreement with the commandments guaranteed by law. For this, we use the bibliographic study, in addition to a case study through interviews with family members, schools and public authorities. At the end of the research, we found that inclusive education is offered, however, still riddled with deficits, which prevent it from reaching the level established by law. Finally, it was contacted for the need for lectures and training for the community in general, as well as the support of the Public Power, through measures and instruments that ensure Inclusive Education.

¹Discente do curso de direito da UNILEÃO. Email: amanda16.severo@hotmail.com

²Docente do curso de direito da UNILEÃO. Email: pablogoncalves@leaosampaio.edu.br

Keywords: Education. Autism. Fundamental Rights. Constitution.

1 INTRODUÇÃO

É sabido que no Estado brasileiro a lei está sob a égide da Constituição Federal de 1988. Desse modo, essa é responsável por estabelecer Direitos Fundamentais destinados a garantir a manutenção da Dignidade da Pessoa Humana dos cidadãos.

Galvão (2014) nos ensina que, na vertente Neoconstitucionalista, há uma necessidade da atuação jurídica a fim de que sejam concretizadas as promessas contidas no texto constitucional. Nesse diapasão, a educação é definida pela Carta Magna como sendo um direito fundamental, devendo ser assegurada a todos, sem qualquer distinção (BRASIL, 1988).

É importante mencionar que, em se tratando de educação infantil, a mesma desempenha um papel importante no desenvolvimento da criança, já que propicia participação e desenvolvimento em contato com um meio social, além de contribuir no descobrimento da sua identidade, autonomia, aprendizagem e especificidade (SILVA, 2010). Brandão e Leal (2011) acrescentam, ainda, a importância da educação infantil para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Posto isso, o questionamento que constitui o cerne da presente discussão se verifica na necessidade de averiguação da efetivação do dispositivo constitucional no tocante a crianças acometidas pelo Transtorno do Espectro Autista que estão inseridas em um contexto fático de educação infantil. Foi constatada a necessidade de verificação da funcionalidade, bem como da qualidade, dos mecanismos garantidores do acesso educacional para essa esfera populacional.

Logo, o objetivo consistiu em promover uma arguição acerca da autenticidade da educação infantil disponibilizada para crianças com o Transtorno do Espectro Autista no município de Jardim, CE, considerando o parâmetro imposto pela Carta Magna. De forma mais restrita, se pretendeu investigar as medidas tomadas pelo Poder Público, famílias, comunidade e sociedade em geral para o fornecimento do ensino dessas crianças. Se fez preciso detectar quais as capacitações destinadas aos profissionais dessa área da educação; ainda, viu-se indispensável uma comparação entre as opiniões dos responsáveis legais das crianças, profissionais da educação e Poder Público.

Tal exame se deu a partir da contraposição entre aquilo que é estabelecido pela legislação pátria e a forma como se desenvolveram os procedimentos no dia a dia das creches

e/ou pré-escolas responsáveis pela acolhida dessas crianças. De mais a mais, viu-se a indispensável necessidade de se promover debate acerca de possíveis providências para se estreitar a realidade fática com o “dever-ser” normativo.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Foi utilizado o método de revisão bibliográfica e documental, a fim de comparar a educação infantil efetivamente ofertada aos alunos acometidos pelo Transtorno do Espectro Autista com as diretrizes estabelecidas pela legislação vigente. O objetivo é averiguar se o dever ser legal vem sendo assegurado no dia-a-dia das creches e pré-escolas da Cidade de Jardim, localizado na Região Metropolitana do Cariri, Estado do Ceará. O município possui uma área de 457.034,00 m², com uma distância para a capital de 540 km, tendo uma população estimada em 26.697 habitantes.

Para isso, a pesquisa se baseou nas respostas fornecidas em conversas informais realizadas com seis colaboradores, sendo eles: um casal e uma genitora de crianças com o Transtorno do Espectro Autista; um membro componente da Administração Pública Direta, atuante na Educação Infantil do referido Município; dois membros da administração de instituições de ensino na cidade; e, por fim um representante dos professores. Tais conversas se deram entre o período de 14 de outubro de 2020 e 12 de novembro de 2020.

As famílias selecionadas como colaboradoras da pesquisa possuem como membros crianças com o TEA que frequentam/frequentaram as creches/pré-escolas do Município de Jardim-CE, sendo tais instituições de ensino tanto públicas quanto privadas. Em relação ao membro componente da Administração Pública Direta, o mesmo é servidor na secretaria de educação, atuando especificamente com a educação infantil. Os membros integrantes da educação infantil de instituições educacionais do Município exercem labor tanto em creches/pré-escolas de ensino público quanto de ensino privado. Por fim, em relação ao membro do corpo docente, o colaborador foi escolhido por lecionar para criança(s) com TEA na instituição de ensino infantil onde trabalha.

Visando o melhor desempenho das conversas, aplicou-se um método similar ao utilizado na coleta de dados através das entrevistas semi-estruturadas, sendo combinadas perguntas abertas e fechadas. Tal procedimento foi pensado para que a conversa pudesse ser norteada para assuntos condizentes com o objetivo da presente pesquisa, contudo, sendo oportunizado que os colaboradores dissertassem amplamente acerca do assunto abordado.

De mais a mais, pretendeu-se realizar observação não participativa e assistemática da rotina de estudo de crianças com TEA, contudo, em consequência da pandemia do COVID-19 que enfrentamos, considerando que as instituições de ensino colaboradoras encontram-se realizando suas atividades por meio do ensino a distância, não se fez possível a concretização de tal objetivo, posto que as famílias encontravam-se, ao tempo da pesquisa, em distanciamento social.

Os resultados obtidos com o estudo de caso foram comparados aos estudos de autores como Paulo Bonavides (2020); Ana Carolina Perrusi Brandão e Telma Ferraz Leal (2011); e Francysco Pablo Feitosa Gonçalves (2011).

3 A EDUCAÇÃO ENQUANTO DIREITO FUNDAMENTAL

Inicialmente, faz-se preciso mencionar acerca da diferença entre direitos fundamentais e garantias fundamentais. Esta última busca assegurar a eficácia e proteção de determinado direito positivado. De acordo com Miranda (2012, p.88/89, *apud* BONAVIDES, 2020, p.540):

Os direitos representam só por si certos bens, as garantias destinam-se a assegurar a fruição desses bens; os direitos são principais, as garantias são acessórias e, muitas delas, adjetivas (ainda que possam ser objeto de um regime constitucional substantivo); os direitos permitem a realização das pessoas e inserem-se direta e imediatamente, por isso, nas respectivas esferas jurídicas, as garantias só nelas se projetam pelo nexos que possuem com os direitos; na acepção jusracionalista inicial, os direitos declaram-se, as garantias estabelecem-se.

Em se tratando de Direitos Fundamentais, Marmelstein (2019) esclarece que são aqueles que possuem tanto um conteúdo ético (limitação do poder e proteção da Dignidade Humana), quanto um conteúdo normativo (institucionalização democrática e constitucionalização). Cabe mencionar que os Direitos Fundamentais são vistos sob dois aspectos: em um sentido formal e um sentido material. Nesse enfoque, Pereira (2018) define:

Do ponto de vista *formal*, direitos fundamentais são aqueles que a ordem constitucional qualifica expressamente como tais. Já do ponto de vista *material*, são direitos fundamentais aqueles direitos que ostentam maior importância, ou seja, os direitos que devem ser reconhecidos por qualquer Constituição legítima.

Contudo, mesmo sendo admitida tal definição doutrinária, o entendimento prevalecente é de que, no Brasil são considerados direitos fundamentais aqueles que estão constitucionalmente reconhecidos pelo povo, representado pelo poder constituinte (MARMELSTEIN, 2019). Ou seja, em se tratando da legislação pátria considera-se

primordialmente o aspecto formal, de forma que se configuram enquanto direitos fundamentais aqueles expressamente definidos pelo legislador constituinte na Carta Maior de 1988. Os direitos fundamentais poderão se relacionar no direito positivo – a partir do processo de incorporação dos tratados internacionais – com os direitos humanos, falaremos sobre isso oportunamente, no item 5.3.1 do presente trabalho.

Nesses termos, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) estabelece como Direitos e Garantias Fundamentais aqueles elencados em seu título II, capítulos I a V. Assim sendo, o capítulo I desse título, em seu artigo 5º positiva que todos são iguais perante a lei, sem que haja distinção de qualquer natureza. Trata-se do princípio da igualdade, onde prevalece o entendimento de que: “A Lei não deve ser fonte de privilégios ou perseguições, mas instrumento regulador da vida social que necessita tratar equitativamente todos os cidadãos” (MELLO, 1993).

Ademais, o capítulo II do mesmo dispositivo constitucional trata dos direitos sociais, de forma que seu artigo 6º entende como um destes o direito à educação. Cumpre salientar que o constituinte reconheceu a educação como sendo um direito fundamental, devendo ser assegurada a todos sem qualquer distinção.

Assim sendo, é válido reiterar que os direitos e garantias fundamentais possuem efetividade segundo dois aspectos primordiais: sob um caráter estatal negativo, que impõem uma abstenção ou um “não fazer”; assim como sob um caráter positivo ou prestacional por parte do Poder Público (MATOS, 2012).

No presente caso, Clève (2005) define os direitos sociais a partir da necessidade de uma prestação do Poder Público, considerando que estamos diante de um direito de satisfação progressiva, estando em constante crescimento e não havendo estagnação. Mas, de acordo com o entendimento da doutrina atual, se faz ultrapassado tal entendimento, visto que a garantia dos direitos sociais por vezes pode exigir uma atuação estatal negativa, sendo necessária uma omissão (LIMA, 2003).

Marmelstein (2019) ainda ressalta que:

[...] os direitos sociais são, à luz do direito positivo-constitucional brasileiro, verdadeiros direitos fundamentais, tanto em sentido formal (pois estão na Constituição e têm *status* de norma constitucional) quanto em sentido material (pois são valores intimamente ligados ao princípio da dignidade da pessoa humana).

Não obstante, sobressai-se o fato de que a educação, vista sob a óptica de uma conotação social, passa a carecer de uma prestação positiva por parte do Poder Público,

buscando uma igualização social a partir da prestação de serviços de educação pública. Tais prestações visam a facilitação do acesso à educação (LIMA, 2003).

Tomando o anteriormente exposto, a Carta maior, em seu título VIII, dispôs acerca da ordem social, enquanto direitos que podem ser enquadrados como socioeconômicos (MARMELSTEIN, 2019), de forma que o capítulo III, seção I, precisou acerca da educação. O artigo 205 colocou esta como sendo direito de todos e dever do Estado e da família, além de ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (BRASIL, 1988).

Aqui é ressaltado o entendimento de que a educação não é só um direito, contudo, também um dever de todos, de forma que não cabe apenas à Administração Pública a obrigação de tomar medidas capazes de propiciar a sua máxima efetividade. Duarte (2007) reitera tal posicionamento:

Ora, se a proteção de um bem jurídico como a educação envolve a consideração de interesses supra-individuais, deve-se reconhecer que a sua titularidade não recai apenas sobre indivíduos singularmente considerados, mas abrange até mesmo os interesses de grupos de pessoas indeterminadas ou de difícil determinação, como as futuras gerações, que têm direito ao acesso às tradições públicas, preservadas e transmitidas pela ação educacional. Trata-se, pois, de um direito que, mesmo podendo ser exercido individualmente, não pode ser compreendido em abstração de sua dimensão coletiva e até mesmo difusa.

Posto isso, é preciso citar a configuração dos direitos fundamentais sociais enquanto cláusulas pétreas, essa é uma forma de se garantir proteção contra as reformas constitucionais, visando evitar um retrocesso social (SARLET, 2003). Garante-se, assim, que não se restrinjam ou mitiguem os avanços já atingidos pela legislação brasileira, de forma que os dispositivos constitucionais que tratam da educação no Brasil só podem ser reformados em casos onde se promova sua expansão.

Assim sendo, é seguro afirmar que a educação consiste em um direito que deve ser efetivado a todos, sem qualquer distinção, conforme o entendimento do princípio da igualdade. De mais a mais, considerando-se que a garantia educacional é cláusula pétrea, os avanços normativos já alcançados não podem ser, de qualquer forma mitigados, sendo imprescindível a atuação da Administração Pública para também criar mecanismos que possibilitem sua concretização, já que o Neoconstitucionalismo prevê que a mera disposição de normas de dominância dos direitos fundamentais não se faz suficiente (CAMBI, 2016).

4 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Silva (2010) destaca que: “É a qualidade na educação infantil e seus princípios pedagógicos que se destacam como fatores primordiais para o ensinar e o aprender [...]”. A mesma autora reitera que a educação infantil possui características que a categorizam como importantes para a formação social da criança entre zero e cinco anos de idade.

Nesses termos corrobora a pesquisa de Santana (2016), que define:

A Educação Infantil compreende crianças de 0 a 5 anos de idade, onde são estimuladas através de atividades lúdicas e jogos, a exercitar sua capacidade cognitiva e motora, a desenvolver suas habilidades, a fazerem descobertas sobre si e sobre o meio que lhe rodeia, antes de iniciarem o processo de alfabetização. São inúmeros os problemas que abrange a educação das nossas crianças, pois é uma questão social e não individual, não apenas da família ou da escola.

É preciso citar, contudo, que a primordialidade do ensino infantil não se restringe somente para o desenvolvimento e a formação social, contudo, também contribui para o processo de alfabetização da criança, que começa bem antes do ano escolar em que a criança consegue ler e escrever (BRANDÃO, 2011). Ainda é sabido acrescentar que o professor auxilia a criança nos processos de aquisição da linguagem, ou métodos de comunicação alternativos (RODRIGUES e SPENCER, 2010, *apud* FERREIRA, 2017).

Considerando os dados expostos e dando enfoque a relevância da educação infantil para o desenvolvimento de crianças entre zero e cinco anos de idade, não é errôneo assumirmos que as crianças autistas não podem ser privadas da influência do ensino escolar na primeira infância, de forma que, assim como as crianças não autistas, tenham um desenvolvimento adequado das capacidades necessárias para seu crescimento.

5 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA

Conforme nos ensinam BLACK e GRANT (2015), o Transtorno do Espectro Autista consiste em um transtorno de neurodesenvolvimento, sendo definido por um conjunto comum de comportamentos.

No tocante aos transtornos do neurodesenvolvimento, estes são condições neurológicas que, geralmente, aparecem na infância, mais precisamente na idade escolar, e afetam o desenvolvimento. Normalmente há certa dificuldade na aquisição, retenção ou aplicação de habilidades e/ou conjuntos de informações específicas. (SULKES, 2018).

VOLKMAR e WIESNER (2019) conceituam os transtornos do espectro autista como sendo transtornos definidos, principalmente, pelo compartilhamento de déficits significativos para a interação social, sendo que, seu início precoce acarreta em prejuízos na aprendizagem, bem como na adaptação.

As características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca, nos comportamentos comunicativos não verbais utilizados para a interação social e no desenvolvimento, manejo e compreensão de relacionamentos (Critério A), bem como padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades (Critério B). (BLACK; GRANT, 2015, p.40).

O cenário de estudo dos transtornos de neurodesenvolvimento sofre com algumas alterações devido à progressão científica dos estudos acerca dos mesmos. Ao falarmos em TEA, uma das mudanças recentes consiste no fato de que pacientes anteriormente diagnosticados com transtorno autista, transtorno de Asperger ou transtorno global, sem outra especificação, em 2014, com o advento do DSM-5, passaram a receber o diagnóstico de transtorno do espectro autista, este podendo ou não acarretar: comprometimento intelectual concomitante; comprometimento da linguagem concomitante; associação a alguma condição médica ou genética conhecida, bem como algum fator ambiental; associação a algum outro transtorno do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental; ou catatonia (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

A respeito de Asperger, o que o difere do autismo tido como “clássico” é a intensidade, a profundidade e a gravidade dos sintomas entre os dois transtornos: enquanto que o autismo acarreta um comprometimento da linguagem, comprometimento de comunicação e de aspectos que estão relacionados com a sensibilidade, ao ato alimentar e o sono; o asperger, por sua vez, é contrário, pois os sintomas são relativamente mais brandos, a pessoa fala muito bem e pode se expressar até de uma forma rebuscada, conseguindo ser mais independente, contudo, apresenta comportamento particular no tocante à interação social (NEUROSABER, 2016).

Reitere-se que, mesmo com as diferenças entre esse autismo tido como “clássico” e asperger, esta última é entendida como um dos distúrbios do quadro autístico (CUNHA, 2017).

Síndrome de Asperger: difere do autismo clássico principalmente por não ocorrer deficiência mental, atraso cognitivo e considerável prejuízo na linguagem. Apesar de não haver o retraimento peculiar autístico, a criança, entretanto, torna-se também muito solitária. Desenvolve interesses

particulares em campos específicos, modos de pensamentos complexos, rígidos e impermeáveis a novas ideias (CUNHA, 2017).

Já quando tratamos de transtornos globais de desenvolvimento, o Neurosaber (2017), nos coloca diante de um quadro de características demonstradas que indicam evidências de que algo não está de acordo com o padrão de normalidade. Dentre essas características encontram-se: dificuldades na coordenação motora; estereotipias; falta de concentração; dificuldades de comunicação oral; mudança repentina de humor; aversão ao toque; dificuldade para estabelecer contato visual; problemas para começar uma conversa; preferência pela não socialização e brincadeiras solitárias; e ecolalia, sendo esta a repetição, pela criança, do que outra pessoa fala.

Ante tais informações, é compreensível que o termo espectro se refira, justamente, ao fato de que o Transtorno do Espectro Autista se manifesta em situações e com apresentações muito distintas, além de possuir gradações mais leves e mais graves (VARELLA). “Não existem duas crianças com autismo que sejam iguais, por isso o termo ‘espectro autista’. Porém, conhecer as principais características é fundamental” (LOPES, 2017).

Dentro desse espectro, os TEA são classificados dentre os níveis 1, sendo este o nível leve, onde é necessário, apenas, um pouco suporte para se viver e desempenhar as tarefas básicas do cotidiano; o nível 2 consiste em um nível moderado, sendo necessário algum suporte para que se viva com qualidade e se desempenhem as atividades básicas do dia-a-dia; já o nível 3 é referente a um TEA mais severo, onde se faz necessário muito auxílio para que se viva e desempenhe as atividades básicas do cotidiano (LOPES, 2017).

Por fim, LOPES (2017), esclarece que, mesmo que não exista uma cura para o Transtorno do Espectro Autista, há vários tratamentos que ajudam aquele que possui TEA a adquirir as habilidades necessárias para que ele viva melhor em sociedade, entre eles: fonoaudiologia, voltada a adquirir linguagem de forma geral; psicoterapia de abordagem comportamental, ajudando a trabalhar um nível mais amplo do comportamento; psiquiatria, atuando como uma forma de oferecer uma avaliação geral; terapia ocupacional de integração, voltada a integrar as sensações do autista; e por fim, dentre os tratamentos utilizados, um que tem se mostrado bastante eficiente é a terapia ABA, a análise de comportamento aplicada (LOPES, 2017).

5.1 HISTÓRICO

Ao falarmos em “autismo”, este sofreu diversas alterações de nomenclaturas e conceitos ao longo da história. Seu primeiro diagnóstico se deu em 1911, por Eugen Bleuler, que classificou pessoas com dificuldades na comunicação e interação social, com tendência ao isolamento, resultando em um trabalho de esquizofrenia em adulto e adolescente (PEREIRA, 2009, *apud* ONZI, Franciele Zanella; GOMES, Roberta de Figueiredo, 2015).

Foi em 1943 que Leo Kanner diagnosticou 11 casos do que foi por ele definido como distúrbios autísticos do contato afetivo, onde ele observou haver uma “incapacidade de relacionar-se” de formas usuais com pessoas desde o início da vida. Houve muita confusão acerca da natureza do autismo e sua etiologia entre as décadas de 50 e 60, acreditava-se ser causado por pais não emocionalmente responsivos a seus filhos. No início dos anos 60 passou-se a sugerir que era um transtorno cerebral presente desde a infância (KLIN, 2006).

Dentre as várias mudanças sobre autismo ao longo da história, Michael Rutter, em 1978, propôs uma nova definição baseada em quatro critérios:

- 1) atraso e desvio sociais não só como função de retardo mental; 2) problemas de comunicação, novamente, não só em função de retardo mental associado; 3) comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos; e 4) início antes dos 30 meses de idade (KLIN, 2006).

Foi essa definição que influenciou a inclusão desta condição no DSM-III, responsável por reconhecer o autismo pela primeira vez e o colocar em uma nova classe de transtornos, a saber: os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (KLIN, 2006). De lá para cá, vem sofrendo constantes evoluções e seus critérios diagnósticos vêm passando por alterações baseadas na evolução dos estudos acerca do mesmo.

No tocante à Síndrome de Asperger, foi em 1944 que Hans Asperger propôs em um estudo a conceituação do que ele definiu por Psicopatia Autística, manifestada por transtorno severo na interação social, uso pedante da fala, desajeitamento motor e incidência apenas no sexo masculino (TAMANHA; PERISSINOTO; CHIARI, 2008).

Em 1981, Lorna Wing publicou uma série de casos que apresentavam sintomas similares aos definidos por Asperger, contudo, as codificações apresentadas por ela trouxeram aspectos distintos, como a inclusão e um pequeno número de meninas e crianças com um retardo mental leve, bem como a presença de atrasos de linguagem em algumas crianças nos primeiros anos de vida (KLIN, 2006).

Segundo Klin (2006), a Síndrome de Asperger só veio a receber um reconhecimento oficial com o CID-10 e o DSM-IV. Vale ressaltar que, conforme anteriormente mencionado, só em 2014, com o advento do DSM-V, é que Asperger passou a ser diagnosticado enquanto

componente dos Transtornos do Espectro Autista (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

5.2 O TEA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

No Brasil, a instituição de uma Lei que tratasse sobre as pessoas com TEA se deu a partir dos esforços de Berenice Piana e Ulisses da Costa Batista, que buscavam direitos e garantias para o seu filho Daylan, portador do Transtorno do Espectro Autista (OLIVEIRA, 2019).

A Lei nº 12.764/2012, popularmente conhecida por Lei Berenice Piana, veio em 2012, sendo responsável pela instituição da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Nesses termos, o artigo 3º da Política Nacional estabelece como direito da pessoa com Transtorno do Espectro Autista: “IV - o acesso: a) à educação [...]” (BRASIL, 2012).

No ano de 2020, houve um grande avanço em relação às pessoas com TEA, isso se deu pela entrada em vigor da Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020, intitulada Lei Romeo Mion. A referida foi responsável pela criação da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), de expedição gratuita (art. 1º) (BRASIL, 2020).

Tal disposição legal foi incluída no artigo 3º-A da Lei nº 12.764/2012. Esta esclarece que o objetivo da criação da CIPTEA é a garantia de atenção integral, pronto atendimento, além de prioridade no atendimento e acesso aos serviços públicos e privados, especialmente em relação aos serviços de saúde, educação e assistência social (BRASIL, 2012).

Faz-se válido mencionar que, para os efeitos legais, a pessoa com Transtorno do Espectro Autista é considerada como sendo pessoa com deficiência (art. 1º, §2º, Lei nº 12.764/2012) (BRASIL, 2012). Dessa forma, tais pessoas gozam dos direitos e garantias da Lei nº 13.146/2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). As disposições deste acerca da educação salientam o dever conjunto do Estado, da sociedade e da família de assegurar sua efetivação (art. 8º) (BRASIL, 2015).

Essa mesma lei reforça, de forma expressa:

Art.27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses, e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015).

Por fim, o capítulo IV da Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015) trata especificamente do acesso à educação para pessoas com deficiência.

No tocante ao Estatuto da Criança e o Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990) seu artigo 4º relembra que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, prioritariamente, a efetivação do direito à educação (BRASIL, 1990). A mesma Lei, em seu art. 53 garante à criança o direito a uma educação, objetivando seu pleno desenvolvimento, preparo para o exercício de sua cidadania e qualificação para o trabalho. O Referido artigo ainda assegura igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (inciso I) (BRASIL, 1990).

O Direito da Criança e do Adolescente reitera que pessoas com deficiência, sendo equivalentes aqueles que possuem TEA, são titulares do direito fundamental à educação em todos os níveis do sistema educacional, além da obrigatoriedade de garantia do acesso e permanência nas salas de aula (AMIN, ET AL., 2019).

Concluindo, deve ser ressaltado que o dever de implementação da educação permanente na assistência social – Lei nº 13.146/1993 – é reforçado pelo artigo 17 do Estatuto da Pessoa com Deficiência, que garante que os serviços de educação, de responsabilidade do Sistema único de Assistência Social devem promover ações articuladas com o objetivo de ofertar sua garantia às pessoas com deficiência e suas famílias (BRASIL, 2015).

5.2.1 Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

Inicialmente, faz-se imprescindível a distinção acerca dos conceitos de Direitos Fundamentais – já abordados no início do presente trabalho – e Direitos Humanos: enquanto que aqueles dizem respeito a direitos reconhecidos como tais no âmbito interno de determinado Estado; esses consistem naqueles positivados como tais em um plano internacional (GONÇALVES; ALBUQUERQUE FILHO; MARINHO, 2014). Nesse diapasão, quando falamos da Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência estamos tratando de Direitos humanos.

Não se pode olvidar que o art. 5º, §2º, da Constituição Federal de 1988 entende que: “Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do

regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte” (BRASIL, 1988). Trata-se da inclusão da abertura constitucional aos direitos decorrentes sobre tratados de Direitos Humanos, já que estes possuem primazia, pois buscam promover o bem comum a todos, sendo esta a razão de sua incorporação à Constituição (GONÇALVES; ALBUQUERQUE FILHO, 2012).

O §3º do mesmo artigo 5º da CF/88 ainda reitera: “Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais” (BRASIL, 1988).

Nesse diapasão, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi assinada em Nova York, em 30 de março de 2007, vindo a ser reconhecida pelo Congresso Nacional através do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, e promulgada em 25 de agosto de 2009, no Decreto de nº 6.946, situação na qual passou a ter o status de Emenda Constitucional (SAMPAIO FILHO, 2015).

Assim sendo, no debate sobre a educação inclusiva, destaque-se que a acessibilidade deve ser garantida também aos meios de comunicação e de informação, sendo a ausência de adaptações que promovam a acessibilidade considerada como um ato de discriminação (CAIADO, 2009).

5.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA PARA CRIANÇAS COM TEA

BLACK e GRANT (2015) esclarecem que crianças com TEA costumam apresentar o primeiro sinal de anormalidade no campo da linguagem, não alcançando os marcos do desenvolvimento, como: aprender a proferir palavras e frases, além da constante aparência de distância, retração e isolamento, o que prejudica a aprendizagem.

Sendo assim, para esses casos, é necessária a implantação de uma educação inclusiva, já que esta objetiva atender os que possuem alguma necessidade especial. Faz-se conveniente que referida educação seja ofertada no ambiente de uma escola regular (SILVA, 2017).

Não se pode deixar de citar que a sociedade estabelece padrões do que seria considerando “eficiente”, o quem vem a colocar quem é considerando como portador de alguma deficiência em um patamar de desvalorização. Sendo assim, esclarece-se que é a sociedade quem “aleija” o sujeito, reiterando que a solução está no fornecimento de uma educação inclusiva, capaz de adaptar a sociedade às especificações de uma pessoa especial, a fim de se promover a inclusão e evitar a exclusão (GONÇALVES, 2011).

Para assegurar o direito a uma educação inclusiva, o MEC, em 2008, criou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que visa, justamente, a adoção de políticas públicas capazes de promover um ensino de qualidade a todos os alunos, de forma indistinta (BRASIL, 2008).

Ressalte-se que, a educação inclusiva foi pensada para alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superlotação (BRASIL, 2008). Nesses termos, de acordo com esse entendimento do MEC, alunos com Transtorno do Espectro Autista se enquadram na concepção de transtornos globais de desenvolvimento, fazendo jus a um ensino especial inclusivo.

Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (BRASIL, 2008).

Ademais, tal política entende não mais por uma educação especial que se faz paralela ao ensino regular, contudo, de forma contrária, prega a importância de a educação inclusiva atuar de forma integrada ao ensino comum (BRASIL, 2008). Dessa forma, é imprescindível que não se excluam as crianças que necessitam de referida educação, afastando-as daqueles que não o necessitam.

5.3.1 A qualificação dos professores

O Estatuto da Criança e do Adolescente dispõe como dever da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, a atuação de forma articulada para elaboração de políticas públicas para a educação de Crianças e Adolescentes (art. 70-A). Posto isso, uma das principais ações a serem tomadas pelos poderes públicos é a de promover a formação continuada e a capacitação dos profissionais da educação (inciso III) (BRASIL, 1990).

Mais uma vez, Gonçalves, (2011) nos esclarece que o caminho das políticas públicas possui um papel primordial na contribuição para a educação de pessoas com deficiência, sendo esta contribuição dada através de prestações positivas dos entes estatais. Nesse diapasão, o que se percebe é a existência de escassos direitos referentes à educação inclusiva, havendo uma carência de garantias legais capazes de assegurar a excelência de tais direitos.

Ao pesquisar acerca da representação social dos professores sobre o autismo infantil, Santos (2009) nos aclara que os professores descrevem tais crianças em um universo mais distante daquelas não autistas. Os professores também relataram que as crianças autistas às

vezes participam das atividades oferecidas, enquanto que noutras vezes se isolam e recusam interação.

Tais características apresentam-se como “dificuldades” para a prestação de ensino educacional à crianças TEA. Aqui é onde observamos a primordialidade da capacitação dos profissionais da educação, para que estes se adequem às demandas apresentadas por essa comunidade infantil.

Tendo isso em conta, o método mais utilizado para a educação, escolarização e inclusão de alunos com autismo nas escolas regulares é o TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*). De acordo com Cunha (2011, *apud* FERREIRA, 2017), “é um programa psicoeducacional com base em teorias fundamentadas em pesquisas que visa à estruturação da vida da pessoa com autismo em todos os ambientes”.

Contudo, há outro método utilizado, consistindo este no PECS (Picture Exchange Communication System), sistema de comunicação por figura. Sobre este último, dispõe:

[...] esse sistema utiliza fotos ou logotipos de coisas importantes para a criança. Sendo importante uma sincronia desse método em casa e na escola, o método funciona de forma que a criança entregue a foto em troca do que quer, por exemplo, se a criança quer comer, ela entrega o cartão ou foto que represente o alimento que quer em troca do alimento real (CUNHA, 2011, *apud* FERREIRA, 2017).

Percebamos que a formação dos professores, bem como dos pais e de toda a sociedade, é indispensável para a existência de uma integração das crianças com o Espectro Autista, não só em relação ao ambiente escolar, como também nos demais campos da sociedade em sua generalidade.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na busca de realizar uma contraposição entre as disposições normativas acerca do Transtorno do Espectro Autista e a realidade fática que encontramos dentro das creches e pré-escolas na cidade de Jardim, CE, realizaram-se conversas informais com duas famílias de crianças com o TEA: a família 1, com a mãe X e pai Y; bem como a família 2, com a mãe Z. Ademais, também se conversou com um membro da administração de uma creche Municipal e um membro da administração de uma creche particular. De mais a mais, foi realizada conversa informal com um membro da administração pública direta atuante na educação infantil e, por fim, com um docente da educação infantil que ensina a criança(s) com autismo.

Considerando as experiências das famílias, das escolas, do Poder Público e do docente, e comparando-as com os estudos acerca do Transtorno do Espectro Autista e sua relação com a educação infantil, percebeu-se que há esforços dos colaboradores da pesquisa para efetivamente proceder com a implementação de um ensino inclusivo capaz de promover a escolarização das crianças com TEA, visando assegurar seus direitos e garantias previstos na legislação pátria, bem como sua Dignidade da Pessoa Humana.

Contudo, apesar dos esforços da sociedade, detectou-se que a promoção do ensino inclusivo, no campo fático, se dá de maneira deficitária. Observou-se que as famílias entendem pela precisão de formações acerca do TEA, não só em relação ao âmbito escolar, como também para a sociedade como um todo. Tal necessidade de conhecimento e discussão acerca do Transtorno do Espectro Autista é observada no relato das duas famílias colaboradoras de que a escola já havia notado o TEA em seus filhos, contudo, optou por se omitir e não alertar a família, tardando o diagnóstico e o tratamento adequado.

Perceba que tal situação se deu pela dificuldade das escolas e das famílias, sendo também um reflexo da nossa sociedade como um todo, de estabelecer um diálogo acerca do TEA, bem como de discutir estratégias voltadas à promoção da inclusão daqueles que possuem o transtorno. Tal cenário também se reflete se observarmos que as normas voltadas àqueles com TEA, no nosso Estado, são escassas, sendo as pessoas que com ela convivem relacionados a pessoas com deficiência, sem que se volte um olhar atento ao transtorno como ele é: um espectro onde cada um se diferencia dos demais.

Ademais, as instituições de ensino acrescentaram pela necessidade de ferramentas e recursos voltados à educação inclusiva. Ainda nesse sentido, o representante da Administração Pública Direta do Município onde foi realizada a pesquisa ressaltou ser fundamental a busca de estratégias específicas embasadas na Política Nacional da Pessoa com Deficiência.

Com isso, percebemos que, apesar de passos já estarem sendo dados na direção da implementação de um ensino infantil inclusivo voltado às crianças com o Transtorno do Espectro Autista, no Município de Jardim-CE, o serviço atualmente ofertado ainda não está de acordo com os parâmetros estabelecidos pela lei vigente.

6.1. FAMÍLIA 1

Em sua entrevista, a mãe X e o pai Y relataram ser genitores de B, um menino de nove anos de idade, com TEA, que sempre compôs o quadro de discentes da rede pública do

Município de Jardim, CE. Os entrevistados citaram ser na alfabetização o momento em que a família despertou para a possibilidade de B ter autismo, devido ao surgimento dos primeiros problemas de aquisição da linguagem e do aprendizado. Salientaram que já tinham percebido algumas características, mas, não buscaram um diagnóstico por desconhecerem o TEA. Informaram ainda que, em posterior conversa com a primeira professora do filho, a mesma mencionou que já tinha suspeitas de que B era autista, mas na época optou por não informar os pais, por receio de como a notícia seria recebida.

X e Y ainda narraram que quando foi diagnosticado o Transtorno de B, seu filho contava com a idade de cinco anos; que o mesmo sempre apresentou uma inteligência que destoava das crianças de sua idade. Contudo, apesar dessa característica, B apresentou um bloqueio que o atrapalhava na leitura. Acrescentaram que logo nas primeiras terapias após o descobrimento do Transtorno, B aflorou para a leitura. Relataram que o filho não costuma aprender com a forma de ensino tradicional adotada pelas escolas, reiterando que no ensino infantil, B recebeu a metodologia de ensino ordinária, ao passo que, com o descobrimento do TEA, passou a receber um ensino voltado para o inclusivo, mesmo que não da forma entendida pelo dever ser. Ambos citaram a necessidade de formações voltadas não só para os professores, mas, aos pais, e à comunidade em geral, além do diálogo entre família e escola.

Ao ser indagada sobre a formação dos docentes do município, a mãe X disse não saber informar sobre os detalhes da qualificação dos professores. Já em se tratando dos mediadores de ensino, disse perceber que a maioria não recebe as formações profissionais, havendo, no caso de alguns, apenas uma boa vontade. Ainda reiterou que, muitas vezes, falta o ensino inclusivo das crianças do TEA, sendo substituído por uma exclusão dessas crianças. Também comentou perceber uma diferença na forma como as autoridades lidam com famílias com instrução e famílias sem, havendo relatos de casos onde estas últimas já foram privadas de direitos e garantias que lhes são asseguradas.

Por fim, no tocante às medidas assecuratórias do ensino inclusivo, X citou os receios em relação à nova Política de Educação Especial, que deve ser instituída através do Decreto de nº 10.502, de 30 de Setembro de 2020, responsável por incentivar a segregação educacional dos alunos deficientes.

6.2 FAMÍLIA 2

Na entrevista com a mãe Z, a mesma informou ser ascendente de P, um menino de cinco anos de idade que, atualmente cursa o infantil V. Quanto a sua trajetória educacional,

esse iniciou seus estudos na rede pública, contudo, após o enfrentamento de uma greve de professores, P começou a apresentar uma agitação, de forma que o médico que acompanha seu tratamento relatou ser consequência da suspensão dos estudos. Assim sendo, devido à alteração comportamental pela falta da escola, P passou ao ensino particular.

Z relatou que, quando P estudava no município, os pais não sabiam da existência do Transtorno do Espectro Autista, de forma que só se atentaram a isso quando o filho estava cursando o infantil III. Aqui, também foi relatado que após o diagnóstico do TEA, a escola informou já ter desconfiança da existência do mesmo, mas, optou por não informar aos pais devido ao receio de como a notícia seria recebida.

Na ocasião, a entrevistada informou que seu filho continuou a receber a educação “tradicional”, sem mediador, já que, em conversa com a professora, a mesma relatou não ter problemas com P, além de reiterar que ele não apresentou problemas em comparação ao progresso dos coleguinhas não autistas. Relatou que, ao término desse primeiro ano e início do subsequente a diretora da creche em que P estava matriculado a chamou e pediu que ela solicitasse um mediador, a fim de ser cumprida a determinação legal. Contudo, Z relatou que teve problemas para ter acesso a este profissional, e, após o encontro do mesmo, esse só permaneceu na função por algumas semanas, ao passo que houve a já citada greve que resultou no egresso de P do ensino público.

A entrevistada narrou ter tido problemas com uma das administradoras na escola particular, relatou ter sido informada de que não haveria possibilidade da presença de um mediador, ao passo que Z, após esclarecer que a obrigatoriedade de um mediador estava prevista em lei, informou que o dispensava, considerando que seu filho tinha desempenho escolar satisfatório. Só após informar pela dispensa do mediador e com anuência de outro membro da administração, P foi recebido na escola.

Relatou que as professoras demonstram um bom desempenho na educação de P, que as relações escolares são satisfatórias e que se observam avanços. Comentou, ainda, ter notado diferenças positivas após a mudança da educação infantil do município para a educação privada. Disse observar uma carência na formação dos docentes do ensino municipal e que, por vezes, àqueles que possuem uma qualificação mais condizente com o exigido são os que buscam isso de forma autônoma. Ademais, salientou saber de casos em que criança com TEA está sem estudar devido à falta de mediadores. Por fim, reiterou que no município, geralmente há a disponibilidade de cuidadores, quando a necessidade é de mediadores responsáveis pela ponte de ensino entre o professor e o aluno.

De mais a mais, citou pela ausência de um coordenador de educação especial no Município, havendo apenas a presença de professores que se interessam pela educação inclusiva e buscam trazer inovações. A entrevistada narrou que em Jardim, CE, não há sequer um levantamento quantitativo das crianças com TEA, o que inviabiliza um acompanhamento da situação educacional das mesmas. Z também manifestou preocupação com o Decreto de nº 10.502, de 30 de Setembro de 2020, e disse entender pela necessidade de formações voltadas para a escola, famílias e a sociedade como um todo, pois percebe uma precisão de conhecimento por parte das pessoas a respeito do que é o autismo.

6.3 MEMBRO DA ADMINISTRAÇÃO DE CRECHE MUNICIPAL

A entrevistada relatou que na unidade educacional por ela administrada há dois alunos com Transtorno do Espectro Autista, um na creche e um na pré-escola. Relatou que os professores lotados na sua unidade educacional recebem formação com o psicopedagogo voltada ao ensino educacional inclusivo, além de um material estruturado (livros).

Ao ser questionada acerca do diálogo entre a escola e a família, disse que este se dá através de conversa com as famílias, orientações para encaminhamento com profissionais especializados para diagnósticos e emissão de CID (Classificação Internacional de Doenças), para melhor acompanhamento da instituição e dos mediadores.

Informou, ainda, que em relação às ferramentas ofertadas pela administração direta (governo federal, estadual ou municipal) para a promoção do ensino especial inclusivo pelas escolas, essas só se dão em parte, havendo a necessidade de muito mais, como jogos educativos, tablets, e demais aparatos. De mais a mais, entende ser necessária a implementação de cursos específicos para os professores, profissionais especializados nas instituições, recursos midiáticos, e cursos preparatórios para as famílias.

6.4 MEMBRO DA ADMINISTRAÇÃO DE CRECHE/PRÉ-ESCOLA PARTICULAR

A entrevistada relatou ter aluno(s) com Transtorno do Espectro Autista em sua instituição de ensino. Acerca da formação e capacitação de seus docentes, relatou que a instituição busca vários meios, como: revistas que trazem informações relevantes, palestras, entre outros.

No tocante ao diálogo entre a escola e a família, a entrevistada citou que essa está em consonância com aquela, buscando formas alternativas para melhorar o desenvolvimento da

criança, a exemplo de fonoaudióloga e profissionais capacitados. Ademais, ressaltou a necessidade de a escola acolher os alunos com Transtorno do Espectro Autista, contudo, salientou os desafios, a exemplo da necessidade de maior estrutura e desenvoltura do educador, para encontrar novas alternativas e se ousar, juntamente com a família, contemplando a realidade dos pais e familiares que se relacionam com a criança.

Sobre a atuação do governo e a comunidade em geral para a promoção do ensino inclusivo, citou o interesse crescente em entender melhor o autismo, sendo comum o seu protagonismo como objeto de estudo de muitos grupos, inclusive em seguimentos diferentes, visando uma melhor compreensão de seus diversos aspectos e buscar novas terapias para incluir esses indivíduos na sociedade e torná-los cada vez mais independentes.

Por fim, em relação às sugestões para a melhoria do ensino inclusivo, ressaltou a conveniência de uma inovação na educação, onde o governo forneça ferramentas inovadoras, profissionais capacitados e bem remunerados, assim cada aluno pode ter um educador a mais, mais materiais e atividades interativas. Inspirar a pessoa com dificuldades de interação e comunicação para que ela queira interagir com a escola e, dentro desse contado, aprenda novas habilidades.

6.5 MEMBRO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA DIRETA

Ao ser indagada acerca da quantidade de alunos com Transtorno do Espectro Autista que integram a educação infantil do Município, a pessoa entrevistada ressaltou a dificuldade de diagnóstico do TEA, que geralmente só se dá a partir dos três anos de idade. Posto isso, disse haver crianças aguardando o diagnóstico. Ademais, acrescentou terem sido contabilizadas cinco crianças na última contagem.

Quanto às políticas públicas adotadas pelo Município para a promoção da educação inclusiva, citou a busca de se atender e acolher as especificidades, havendo um mediador de aprendizagem para dar suporte ao processo de inclusão. Professores e gestores são orientados para promover a inclusão das crianças com TEA em todas as atividades da escola, tal como a adaptação de atividades de acordo com sua necessidade.

Contudo, no tocante às dificuldades na implementação desse ensino inclusivo, ressaltou serem as mais diversificadas, passando pela dificuldade do diagnóstico, que é bem difícil para os pais. Os docentes ainda apresentam dificuldades na compreensão e acompanhamento das crianças com algum transtorno, mesmo que haja uma disponibilidade para aprender e melhorar os objetivos da aprendizagem. Salientou que na esfera estadual e

federal, a inclusão ainda se encontra a passos lentos, sendo necessárias leis e ações efetivas para que o direito a educação possa ser garantido.

No tocante ao auxílio das famílias para a melhoria do ensino inclusivo, citou que as mesmas encontram dificuldades em torno da aceitação ao receberem o diagnóstico, mas, muita conversa e acolhimento auxiliam para a superação dessas dificuldades. Ressaltou a necessidade de ações mais concretas para congregar a comunidade nessa luta. Os professores e diretores assumem o compromisso frente ao processo de inclusão ao abraçarem a educação, porém, há uma maior demanda de se estabelecer a inclusão como prioridade.

Quanto as sugestões para a melhoria do ensino inclusivo, citou a abertura do Poder Público Municipal para pensar juntos, enquanto sociedade, nos processos de inclusão de forma singular, pois dependendo do nível de agravamento da deficiência/transtorno se buscam estratégias específicas, sempre apoiando-se na política nacional de pessoa com deficiência. Salientou ser indispensável o processo de formação dos professores e adaptações curriculares que demandam mais tempo para se concretizarem. Disse ser extremamente necessária a parceria com a família e sua busca constante para se efetivarem os processos de inclusão.

6.6 DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A entrevistada salientou que a escola na qual exerce labor sempre busca meios de exercer os direitos a educação e a inclusão de alunos com deficiência/transtornos por meio de ferramentas educacionais para capacitação dos docentes, nos transportes de informação e comunicação e na realização de adaptações razoáveis a esses alunos.

Disse, ainda, que o empregador oferece assistência para que a educação inclusiva possa ser executada da melhor forma possível, estendendo aos autistas, para efeitos legais, todos os direitos de pessoas com deficiência, assegurando e promovendo, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais. Ademais, afirmou que os responsáveis legais pelas crianças auxiliam com informações acerca do diagnóstico.

Sobre o progresso na aprendizagem dos alunos com TEA, confirmou que é possível observá-lo, a pesar das variações entre os indivíduos que permeiam os critérios do autismo, as características principais por alteração do espectro nos componentes dimensionais da cognição social em sala de aula e a comunicação e flexibilidade que permitem um desenvolvimento, tanto cognitivo quanto comportamental.

Acerca das maiores dificuldades em ensinar alunos com TEA, deu ênfase a descrição dos comportamentos e no processo de desenvolvimento social. Em se tratando do

relacionamento entre os alunos com TEA e as crianças não autistas, citou o desenvolvimento das habilidades sociais, que auxiliam na interação, favorecendo o desenvolvimento social e emocional, além de influenciar para o desenvolvimento das crianças não autistas.

Por fim, no tocante às sugestões para a melhoria do ensino inclusivo, destacou a necessidade de promoção da autoestima da criança, compreensão e análise das emoções. Reiterou que a escola tem que acolher e encontrar alternativas e ousar ter a oportunidade de contemplar a realidade de pais e famílias que se relacionam com pessoas com TEA.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho procurou-se analisar acerca da educação infantil para crianças com Transtorno do Espectro Autista, bem como se esta se dá de forma adequada e equânime, conforme o mandamento constitucional.

Através da pesquisa bibliográfica, foi possível averiguar como, de acordo com a lei e com os profissionais, se deve proceder a devida promoção do ensino inclusivo. Em contrapartida, a realização de entrevistas com famílias de crianças com o Transtorno do Espectro Autista, membro do corpo docente, administradores de instituições de ensino que promovem a educação infantil e membro da Administração Pública Municipal, propiciou a compreensão de como esse ensino é ofertado na realidade fática, bem como as dificuldades enfrentadas e sugestões para sua melhoria.

É necessário ressaltar que, inicialmente, a pesquisa foi idealizada para ser realizada também com observação em escola(s) ou creche(s) de educação infantil. Contudo, quando da sua realização prática, não se fez possível a coleta de dados a partir desse procedimento, considerando que as aulas presenciais encontram-se suspensas em virtude do atual cenário pandêmico no qual nos encontramos.

Através da bibliografia, compreendemos que a educação para crianças com TEA deve ser ofertada de maneira inclusiva. Contudo, de acordo com o depoimento das famílias, profissionais da educação e agentes do Poder Público, há a oferta da educação nessa modalidade, todavia, em muitos casos, esta ainda não se dá de forma adequada e equânime.

Constatou-se que, no plano fático, a promoção da educação inclusiva apresenta alguns pontos de dificuldade. Percebeu-se a necessidade de se estreitar o diálogo entre a escola e a família, isso se prova ao constatarmos que, nos casos de ambas as famílias entrevistadas, a escola relatou já ter conhecimento acerca da possibilidade do autismo nas crianças, contudo,

preferiram não alertar aos pais devido a uma preocupação referente à dificuldade das famílias em aceitar e lidar com a notícia do TEA.

Ambas as famílias entrevistadas discorreram acerca da necessidade de formações sobre o Transtorno do Espectro Autista, reiterando que estas não deveriam se restringir apenas à escola e aos familiares, contudo, à sociedade como um todo. Em contrapartida, os administradores das instituições de ensino e a representante do poder público discorreram acerca da necessidade de profissionais capacitados, ferramentas e equipamentos, além de estratégias que considerem o ensino inclusivo de forma singular.

Sendo assim, constata-se a precisão de promoção de palestras e eventos de formação para a sociedade como um todo, possibilitando que o autismo seja compreendido pela coletividade, havendo assim a verdadeira inclusão e cumprimento dos parâmetros legais. Ademais, cabe ao Poder Público não apenas sancionar leis de proteção à pessoa com TEA, como também fornecer os subsídios necessários para que a investidora na educação infantil se dê de forma satisfatória.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5ª edição. Porto Alegre-RS: Artmed Editora, 2014.

AMIN, Andréa Rodrigues; DOS SANTOS, Ângela Maria Silveira; DE MORAES, Bianca Mota; CONDACK, Cláudia Canto; BORDALLO, Galdino Augusto Coelho; RAMOS, Helane Vieira; MACIEL, Kátia Regina Ferreira Lobo Andrade; RAMOS, Patrícia Pimentel de Oliveira Chambers; TAVARES, Patrícia Silveira. **Curso de Direito da Criança e do Adolescente: Aspectos teóricos e práticos**. 12ª edição. São Paulo-SP: Editora Saraiva, 2019.

BELL, Judith. Projeto de Pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. 4ª edição. Porto Alegre-RS: editora Artmed, 2008.

BLACK, Donald W.; GRANT, Jon E.. **Complemento Essencial para o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5ª edição. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2015.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 35ª edição. São Paulo, SP: Malheiros Editores, 2020.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Vol. 2 nº 1, p. 68-80, janeiro-julho/2005. Disponível em:

file:///C:/Users/Amanda%20Severo/Downloads/18027-Texto%20do%20Artigo-56348-1-10-20110215.pdf. Acesso em: 14 out. 2020.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e Letrar na Educação Infantil: o que isso significa?. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Ler e Escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2011. P.13-33.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 5 de maio de 2020.

BRASIL. 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. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 6 Jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 2 Jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Cíptea), e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13977.htm. Acesso em: 2 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 6 Jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências: destaques para o debate sobre a educação. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 35. Set./dez. 2009. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/813/556>. Acesso em: 28 Out. 2020.

CAMBI, Eduardo. **Neoconstitucionalismo e Neoprocessualismo**: Direitos Fundamentais, Políticas Públicas e Protagonismo Judiciário. São Paulo, SP: Editora Almedina, 2016.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão**: Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 7ª edição. Rio de Janeiro, RJ: Wak Editora, 2017.

CLÈVE, Clèmerson Merlin. A eficácia dos Direitos Fundamentais Sociais. **Revista Crítica Jurídica**, 22, 17-29, 2003.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação e Sociedade**, vol. 28, n.100, 2007. Disponível em:https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300004&script=sci_arttext. Acesso em: 26 Set. 2020.

FERREIRA, Roberta Flávia Alves. **Inclusão de Crianças com Transtorno do Espectro Autista, na Educação Infantil**: o desafio da formação de professores. 2017. 160 p.. Dissertação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência/MP, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2017.

GALVÃO, Jorge Octávio Lavocat. **O Neoconstitucionalismo e o Fim do Estado de Direito**. São Paulo, SP: Editora Saraiva, 2014.

GONÇALVES, Francysco Pablo Feitosa; ALBUQUERQUE FILHO, José Antônio. Ainda o *Status* dos Tratados sobre Direitos Humanos no Direito Brasileiro. In: GARCIA, Maria. **Revista de Direito Constitucional e Internacional**. Vol. 79. São Paulo, SP: Editora Revista dos Tribunais, 2012. P. 37-55.

GONÇALVES, Francysco Pablo Feitosa; ALBUQUERQUE FILHO, José Antônio; MARINHO, Érika de Sá. Os Direitos Humanos e os problemas do ensino jurídico formal. In: PINHEIRO, Ângela de Alencar Araripe; NASCIMENTO, Verônica Salgueiro do; PETROLA, Domingos Arthur Feitosa. **Direitos Humanos em Movimento**: práticas e saberes. Fortaleza, CE: Editora Premium, 2014. P. 273-298.

GONÇALVES, Francysco Pablo Feitosa. **O Direito à Educação das Pessoas com Deficiência**: uma abordagem dos processos de inclusão e (des)construção de estigmas. 2011. 276 p.. Dissertação de Mestrado em Direito, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2011.

INSTITUTO NEUROSABER. **Asperger e Autismo**: qual a diferença?. 2016. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/asperger-e-autismo-qual-diferenca/>. Acesso em: 20 Out. 2020.

INSTITUTO NEUROSABER. **Identificando o Transtorno Global do Desenvolvimento**. 2017. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/identificando-o-transtorno-global-do-desenvolvimento/>. Acesso em: 20 Out. 2020.

JARDIM. Prefeitura Municipal. Dados do Município. Disponível em: <https://www.jardim.ce.gov.br/omunicipio.php>. Acesso em: 8 maio. 2020.

KLIN, Ami. Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, vol. 28, São Paulo, SP. Maio, 2006 Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1516-44462006000500002&script=sci_arttext. Acesso em: 30 Out. 2020.

LIMA, George Marmelstein. **Críticas à teoria das gerações (ou mesmo dimensões) dos direitos fundamentais**. 2003. Disponível em: <file:///C:/Users/Amanda%20Severo/Desktop/TCC%20II/MANUAL%20DE%20TCC%20-%20UNILE%20C3%83O.pdf>. Acesso em: 13 Out. 2020.

LOPES, Martha. **Autismo**: entenda suas características, níveis e tratamentos. 2017. Disponível em: <https://lunetas.com.br/autismo-entenda-suas-caracteristicas-niveis-e-tratamentos/>. Acesso em: 7 Jun. 2020.

MALUF, Sahid. **Teoria Geral do Estado**. 35ª edição. São Paulo, SP: Editora Saraiva, 2019.

MARMELSTEIN, George. **Curso de Direitos Fundamentais**. 8ª edição. São Paulo, SP: Editora Atlas, 2019.

MATOS, Marilene Carneiro. Direitos e Garantias Fundamentais e Aplicabilidade Imediata. **E-Legis**, n. 8, p. 66-81, 2012. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/52184157/DIREITOS_E_GARANTIAS_FUNDAMENTAIS_E_APLICABILIDADE_IMEDIATA._Marilene_Carneiro_Matos.pdf?1489721461=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDIREITOS_E_GARANTIAS_FUNDAMENTAIS_E_APLI.pdf&Expires=1602531216&Signature=hQrfZf-hLslCxPaCIWZMPBRR6P9X-N99CGtJy860pVZ2FJptW29pkqBPmu1yStBQdCFALdbaAL06psTFsWRwHDR8XUOlmGFKzL51DZ1BWSybYFIMzeq5855IIDONZ61kDxtIYv7Z5fU2gA1xyARU~uRrPJCd6j6M0P3bcoXI8DO6GOiW5hxFl67TwJJnKLOwIdZiNFfUtFTgq45wWef2gd28OOHZ-Dqvc0C-g9oNtdmGvVFoSiV2I5Su2G~mPWh9sYcim504Z~sSwKgDX584xe5Fd1sHUS8IfOt~p3DX2L8CDAD6NA4BBZoXLJtRP0Lvi2ucBVRyCjxdEv2O-3q75g__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 12 Out. 2020.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Conteúdo Jurídico do Princípio da Igualdade**. São Paulo, SP: Editora Malheiros, 1993.

OLIVEIRA, Danyele de. **Os Direitos e Garantias de Pessoas com Transtorno Espectro Autista**. 2019. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/edicoes/180/os-direitos-a-garantias-de-pessoas-com-transtorno-espectro-autista/#:~:text=227%2C%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20Federal%20de,a%20dignidade%2C%20ao%20respeito%2C%20a>. Acesso em: 06 Jun. 2020.

ONZI, Franciele Zanella; GOMES, Roberta de Figueiredo. Transtorno do Espectro Autista: a importância do diagnóstico e reabilitação. **Caderno Pedagógico**. Lajeado, v. 12, n.3, p. 188-199. 2015. Disponível em: <http://univates.br/revistas/index.php/cadped/article/view/979/967>. Acesso em: 27 Out. 2020.

PEREIRA, Jane Reis Gonçalves. **Interpretação constitucional e direitos fundamentais**. 2ª edição. São Paulo, SP; Editora Saraiva, 2018.

SAMPAIO FILHO, Luciano Dantas. **A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: sua concretude no ordenamento jurídico brasileiro. 2015. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/37069/a-convencao-internacional-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-sua-concretude-no-ordenamento-juridico-brasileiro>. Acesso em: 29 Out. 2020.

SANTANA, Katiane Cardoso. A Importância da Educação Infantil para o Desenvolvimento do Indivíduo. In: Congresso Nacional de Educação, 3., Natal, RN. **Anais do III CONEDUR**. Natal, RN: CEMEP, 2016.

SANTOS, Michele Araújo. **Entre o Familiar e o Estranho: Representações Sociais de Professores sobre o Autismo Infantil**. 2009. 119 p.. Dissertação, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2009.

SARLET, Ingo Wolfgang. Os Direitos Fundamentais Sociais como “Cláusulas Pétreas”. **Cadernos de Direito**, v.3, n.5, 81-88, 2003. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/cd/article/view/828/355>. Acesso em: 26 Set. 2020.

SILVA, Marcio Moreira da. Educação Especial na perspectiva inclusiva: Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. **Id on Line: Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v.11, n. 35, p. 56-66, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Amanda%20Severo/Downloads/717-2358-1-PB.pdf>. Acesso em: 6 Jun. 2020.

SILVA, Maria Elisandre da. **A Importância da Educação Infantil para o Desenvolvimento e a Aprendizagem da Criança**. 2010. 51 p. Trabalho de Conclusão de Curso, Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2010.

SULKES, Stephen Brian. **Transtornos do Espectro Autista**. 2018. Disponível em: <https://www.msmanuals.com/pt-pt/profissional/pediatria/dist%C3%BArbios-de-aprendizagem-e-desenvolvimento/transtornos-do-espectro-autista>. Acesso em: 7 Jun. 2020.

TAMANAHAN, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasília Maria. Uma Breve Revisão Histórica sobre a Construção dos Conceitos do Autismo Infantil e da Síndrome de Asperger. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, vol. 13, nº3, São Paulo, SP, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-80342008000300015&script=sci_arttext. Acesso em: 30 Out. 2020.

VARELLA, Drauzio. **Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/transtorno-do-espectro-autista-tea/>. Acesso em: 06 Jun. 2020.

VOLKMAR, Fred R.; WIESNER, Lisa A. **Autismo: guia essencial para compreensão e tratamento**. Porto Alegre-RS: Artmed Editora, 2019.