

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONCEITO, DEFINIÇÃO E IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO

AUTISTIC SPECTRUM DISORDER: CONCEPT, DEFINITION AND IMPLICATIONS IN DEVELOPMENT

Monique Gennari Amadeu*
Laura Borges**

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista é um distúrbio do neurodesenvolvimento com manifestações que impactam nas capacidades e habilidades de cada indivíduo de forma particular, gerando necessidades adaptativas específicas em cada caso. Nas últimas décadas, verifica-se aumento no número de diagnósticos de crianças e jovens com o transtorno, assim como, nas matrículas destes no ensino comum. Contudo, devido à amplitude do espectro e suas manifestações, muitas dúvidas e incertezas permeiam a rotina dos educadores e familiares a respeito das possibilidades de desenvolvimento e intervenção para com as crianças com autismo. Estes fatores acabam dificultando a compreensão e o entendimento do transtorno e, conseqüentemente, a escolha dos métodos de intervenção. Assim, buscou-se aqui reunir informações que auxiliem na identificação e entendimento das características do TEA, a fim de auxiliar profissionais e familiares a conhecerem, compreenderem e a lidarem com este público. A partir de revisão bibliográfica, este estudo reúne e apresenta as áreas do desenvolvimento mais impactadas pelo transtorno, relacionando às implicações na aprendizagem. Conclui-se que a compreensão das particularidades do TEA não deve ser restrita a profissionais da saúde, sendo essencial que educadores, familiares e todos aqueles que convivem com a criança com autismo possuam entendimento suficiente sobre o transtorno e suas implicações. Assim, além de estarem mais aptos para buscar serviços e atendimentos, possibilita-se que as intervenções cotidianas com a criança sejam mais assertivas, proporcionando melhores condições adaptativas sociais e educacionais a mesma, e mais qualidade de vida aos envolvidos.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Desenvolvimento. Aprendizagem. Educação especial.

ABSTRACT

Autistic Spectrum Disorder is a neurodevelopmental disorder with manifestations that impact the abilities of each individual in a particular way, generating specific adaptive needs in each case. In the last decades, there has been an increase in the number of diagnoses of children and young people with the disorder, as well as in their enrollment in ordinary education. However, due to the breadth of the spectrum and its manifestations, many doubts and uncertainties permeate the routine of educators and family members regarding the possibilities of development and intervention for children with autism. These factors end up making it difficult to understand the disorder and, consequently, the

* Faculdade de Tecnologia, Ciências e Educação/FATECE. moniquegennari@yahoo.com.br

** Universidade Federal de São Carlos/UFSCar. Programa de Pós-graduação em Educação Especial. lauborm@gmail.com.

choice of intervention methods. Thus, it was sought here to gather information to assist in the identification and understanding of the characteristics of the TEA, in order for professional and family assistants to know, understand and deal with this audience. Based on a bibliographic review, this study brings together and presents the areas of development most impacted by the disorder, listing the implications for learning. It is concluded that the understanding of the particularities of ASD should not be restricted to health professionals, it is essential that educators, family members and all those who live with the child with autism have sufficient understanding about the disorder and its implications. Thus, in addition to being more able to seek services and care, it allows the daily interventions with the child to be more assertive, providing better social and educational adaptive conditions, and more quality of life for those involved.

Keywords: Autistic Spectrum Disorder. Development. Learning. Special education.

Introdução

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é caracterizado, principalmente, por déficits na área de comunicação e interação social, com a tendência a comportamentos e interesses restritos e estereotipados. Pelo fato de estas serem áreas extremamente importantes para o desenvolvimento, aprendizagem e socialização, pode haver grande impacto na aquisição de habilidades e na adaptação social dos indivíduos com o transtorno. Contudo, estas dificuldades não impedem a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com autismo, assim como sua participação na sociedade de forma autônoma.

Sabe-se que o TEA se apresenta em três níveis, abrangendo desde manifestações mais leves, até mais graves. Além disso, a dificuldade funcional apresentada pela criança dependerá do ambiente em que está inserida, tendo este, a partir das ações e intervenções disponibilizadas, a capacidade de acentuar ou atenuar as limitações causadas pelo transtorno. Assim, é essencial que cada caso seja analisado e trabalhado de forma específica e particular, pois o espectro do transtorno é bastante amplo e influenciado por diversas variáveis.

Deste modo, as características podem impactar em áreas como funcionamento intelectual, social, acadêmico, profissional, afetivo, relacional, comportamental e/ou na autonomia, dependendo do contexto individual de cada sujeito.

Entretanto, com um diagnóstico precoce, seguido da estimulação já nos primeiros sinais do transtorno, as possibilidades de desenvolvimento e aquisição de habilidades são muito mais favoráveis. Todavia, nem sempre os adultos em contato diário com essa

criança possuem informações a respeito destes possíveis sinais que podem indicar a presença do transtorno, o que contribui para um diagnóstico tardio.

Não obstante, mesmo após confirmação do diagnóstico, a falta de informação e compreensão a respeito do TEA, principalmente devido à sua variedade dentro do espectro, dificulta a tomada de decisões a respeito das abordagens, tratamentos, intervenções, serviços, atendimentos e, inclusive, das atitudes e práticas educativas para com a criança.

Assim, torna-se necessário que familiares/responsáveis e os educadores tenham informações, conhecimento e orientação sobre as particularidades deste público, para que possam identificar as ações, atitudes e serviços que poderão favorecer aquela criança em específico.

Sendo assim, o objetivo deste trabalho é reunir informações que auxiliem na identificação e entendimento das características do TEA, a fim de auxiliar profissionais e familiares a conhecerem, compreenderem e a lidarem com este público.

Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica em bases de dados que contemplam produções da área, a fim de concentrar, organizar e apresentar, de forma clara e objetiva, as características do transtorno, assim como suas particularidades e implicações no desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Conceitos e características para a compreensão do TEA

O TEA é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento, pois sua ocorrência se dá durante o desenvolvimento neurológico da criança, gerando comprometimentos em mais de uma área desenvolvimental. As duas principais áreas acometidas pelo TEA são comunicação e interação sociais, as quais podem ser acompanhadas por comportamentos e interesses repetitivos e estereotipados, que surgem na primeira infância da criança (APA, 2013; SBP, 2019).

Sua definição e critérios diagnósticos são relativamente recentes, pois as primeiras menções ao Autismo datam de 1943, quando era considerado como um tipo de esquizofrenia infantil. Desde então, vem passando por algumas mudanças de nomenclaturas, características e critérios diagnósticos.

O transtorno do espectro autista engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger (APA, 2013, p. 53).

Conforme o DSM-V (APA, 2013), o TEA se enquadra a uma deficiência intelectual, cujos prejuízos acometem o funcionamento social e pessoal, em nível acadêmico e profissional. Essas dificuldades convergem em possíveis limitações específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas, podendo atingir funções como inteligência e/ou aspectos globais das habilidades sociais.

Quanto às causas do TEA, muito se tem pesquisado no intuito de identificar fatores, comportamentos ou padrões nas ocorrências, entretanto, até o momento não se tem um consenso e afirmação sobre. Todavia, a influência hereditária e de fatores ambientais, assim como o uso de medicamentos e a ocorrência de infecções durante a gestão têm demonstrado certa contribuição com a manifestação do transtorno (GRIESI-OLIVEIRA; SERTIÉ, 2017).

Atualmente, há consenso sobre a incidência de gênero do TEA, o qual é maior em meninos, que em relação a meninas. Sobre isso, Klin (2006, p. 5) tem como hipótese “[...] que os homens possuam um limiar mais baixo para disfunção cerebral do que as mulheres”. Sobre isso, justifica:

[...] quando uma pessoa com autismo for uma menina, ela teria maior probabilidade de apresentar prejuízo cognitivo grave. Várias outras hipóteses foram propostas, incluindo a possibilidade de que o autismo seja uma condição genética ligada ao cromossomo X (dessa forma, tornando os homens mais vulneráveis), mas atualmente os dados ainda são limitados para possibilitar quaisquer conclusões (KLIN, 2006, p. 5).

Normalmente, a partir do primeiro ano, o atraso na linguagem e especificidades na interação social costumam evidenciar mais claramente a possibilidade do transtorno, assim como as dificuldades relacionadas a regras, comportamentos, socialização e aprendizagem ao ser inserida na escola.

Os comprometimentos na comunicação/linguagem podem se manifestar desde como uma dificuldade na adequação da fala ao contexto de uso social, dificuldades de compreensão ou manutenção do diálogo com coesão e riqueza de vocabulário, até uma ausência total de comunicação verbal. A mesma variação pode se apresentar no campo da interação, em que o indivíduo com autismo pode apresentar desde retraimento social ou aparente timidez excessiva, até aversão total a ambientes e pessoas, com manifestações comportamentais graves quando expostas a tentativas de interação. Aos interesses restritos também se enquadram neste amplo espectro, variando de uma preferência específica por algum tipo de alimento, cor ou rotinas, até a fixação e obsessão por

determinadas características, as quais podem também induzir comportamentos graves quando não atendidos.

Outras características comuns e que costumam ser passíveis de atenção se referem à falta da troca e manutenção de contato visual com o parceiro de interação, ou à fixação de olhar em objetos específicos, principalmente quando com movimentos cadenciais, como rotação (ventilador). A reação a sons também é uma particularidade, podendo ocorrer uma hipersensibilidade, em que a criança é mais sensível a barulhos e tende a se esquivar, ou hipossensibilidade, que se refere à busca por estímulos sonoros mais intensos.

Algumas das características podem surgir nos primeiros meses de vida, ainda quando bebê, tornando-se mais evidentes entre os 12 e 18 meses da criança. Os primeiros sinais são mais sutis e necessitam de uma percepção específica e atenta por parte das pessoas do convívio da criança.

Segundo Klin (2006, p. 6)

Ainda que os pais possam estar preocupados pelo fato de que a criança não escutar (devido à falta de resposta às abordagens verbais), normalmente eles podem observar que a criança responde de forma dramática aos sons de objetos inanimados (um aspirador de pó, doces sendo desembulhados); ocasionalmente, os pais relatam retrospectivamente que a criança era “demasiadamente boa”, tinha poucas exigências e tinha pouco interesse na interação social.

Além disso, muitos pais não possuem experiência ou conhecimento sobre as fases e etapas de um desenvolvimento considerado típico por serem pais pela primeira vez, o que impede a vivência anterior deste processo, e/ou por não terem contato próximo com outras crianças nesta fase, como sobrinhos, filhos de amigos, etc. Isso dificulta a percepção da ocorrência de um desenvolvimento ou comportamento atípico, fazendo com determinados indicativos de TEA passem despercebidos pela família ao longo dos primeiros anos de vida da criança.

Contudo, ainda que tais sintomas possam ocasionar prejuízos significativos, pode haver variação de acordo com as intervenções com vistas a criar mecanismos compensatórios. Por este motivo, a detecção precoce dos primeiros sinais de autismo é essencial, pois é a partir desta que se torna possível iniciar os trabalhos de intervenção nas áreas de dificuldade da criança, os quais estão diretamente relacionados com as chances de evolução do quadro.

Essa identificação e diagnóstico, assim como o trabalho interventivo, devem ser planejados, implementados e avaliados por uma equipe multidisciplinar (COSTA, 2014).

Comunicação, interação e comportamento no TEA

Apresentar e discutir comunicação, interação e comportamento, principalmente no autismo, implica na relação e interlocução entre estas três áreas. Tratar sobre os principais critérios diagnósticos do TEA de forma isolada é um desafio, uma vez que os mesmos estão conectados, e as características e níveis de um, impactam e influenciam na forma de manifestação dos outros.

Assim, serão apresentadas as particularidades de cada uma destas três áreas, contudo, inevitavelmente, em alguns momentos estas se encontrarão, possibilitando compor o que de fato define o TEA.

Comunicação

É esta que permite a troca de informação e mensagens entre duas ou mais pessoas – interlocutores, sendo oportunizada pela linguagem. Esta, por sua vez, é um conjunto formado por signos que, organizados, transmitem a informação. Por meio desta é possível compreender e interagir com o mundo e com as pessoas. A linguagem utilizada na comunicação pode ser praticada de forma verbal (falada/oralizada) ou não verbal (gestos, textos, imagens e símbolos).

Sobre o processo de aquisição da linguagem, Lemos (1982, p. 322) menciona que

[...] a criança se constitui como sujeito da linguagem e, ao mesmo tempo, constrói o seu conhecimento do mundo sempre por intermédio do outro. Nesse processo, a criança tem um papel ativo, na medida em que a construção do conhecimento é vista como uma relação sujeito/objeto, que se evidencia a partir de um processo de objetivação solidário em direção a um processo de subjetivação, enquanto tomada de perspectiva do sujeito, operando um determinado fenômeno.

Contudo, apesar de ser um processo natural, são necessários alguns requisitos para que a linguagem ocorra da forma adequada. Neste sentido, Albano (1990) indica que as crianças necessitam de quatro condições básicas para o desenvolvimento da aquisição da linguagem, sendo elas: o interesse subjetivo na criança; a existência de no mínimo um sistema sensorio motor íntegro; a inserção da linguagem; e a existência de uma língua autorreferencial com mecanismos gramaticais.

Em indivíduos com autismo, o interesse subjetivo para com a linguagem é afetado, pois as iniciativas de interação e trocas, que propiciam e solicitam a comunicação, são restritas ou inexistentes. Assim, tanto o desenvolvimento/aquisição da linguagem, como seu aprimoramento, tornam-se prejudicados.

Além disso, também há comprometimento no requisito sensório-motor, pois indivíduos com TEA tendem a ter o desenvolvimento psicomotor desajustado devido às restritas experiências que estimulam esta habilidade, como brincadeiras, interação com o meio e com o outro, manipulação de objetos, etc.

Gauderer (2000) menciona que as crianças com autismo têm a fala instável, todavia, com atraso considerável, sendo uma das principais características do transtorno e um dos primeiros sinais identificados por pais ou professores.

A criança com autismo tende a demorar para pronunciar as primeiras palavras, formar frases e expressar-se a partir da língua oral. Muitas vezes, os pais, na tentativa de auxiliar a criança, preveem seu desejo e prontamente atendem seu pedido, antes que a mesma pudesse se expressar. Ações como essa inibem e tornam desnecessárias as tentativas de comunicação por parte da criança. Nestas situações, é importante estimular e incentivar a linguagem expressiva da criança, questionando e perguntando o que ela deseja.

Entretanto, algumas crianças, dependendo do nível de manifestação do TEA, mesmo com incentivo e intervenções assertivas por parte dos pais, podem vir a não desenvolver a fala. Em casos como este, é comum que a criança desenvolva outros mecanismos para manifestar suas necessidades, os quais são, na maioria das vezes, comportamentais, como choros, birras e movimentos estereotipados.

Quando há aquisição da língua oral – fala – as dificuldades costumam aparecer na sua prática social, ou seja, na adequação do uso ao contexto, na pobreza de vocabulário, na contação e reprodução de fatos/histórias, na manutenção de diálogos, na compreensão e interpretação de informações complexas, elaboradas ou subjetivas.

Além disso, esta tendência ao concreto e literal ocorre também na comunicação, pois a criança com autismo pode apresentar dificuldades em identificar e decodificar metáforas, analogias ou sentido figurado na linguagem, interpretando a frase sempre como foi dita, em seu sentido literal (LEON *et al.*, 2007).

Ainda quanto à comunicação, é comum pais relatarem que as crianças iniciaram o desenvolvimento da linguagem e começaram a se comunicar, havendo posterior regressão desta. Há alguns anos, as possibilidades de comunicação do indivíduo com

autismo eram pequenas, e muitos não chegavam a desenvolver a fala, contudo, as intervenções precoces neste campo têm demonstrado grande efetividade no sentido de estimular a comunicação deste público (KLIN, 2006).

As crianças com autismo podem não entender formas de comunicação que possuem figura de linguagem, por isso, muitas vezes, não compreendem piadas, histórias ou suposições, e não se engajam em uma conversa por um período maior de tempo, uma vez que tendem a interpretar as palavras literalmente como elas são devido à dificuldade na detecção dos sentidos metafóricos da linguagem.

Também, é comum ocorrer à ecolalia, que se caracteriza como discursos decorados e repetitivos utilizados em situações desordenadas e/ou descontextualizadas. Por isso, muitas vezes, os pais pensam inicialmente que o fato de a criança produzir ecolalia significa que esteja no processo de desenvolvimento da fala.

Contudo, no decorrer do tempo, percebem que não há progressão ou evolução para uma linguagem social, significativa, expressiva e contextualizada, e que a fala produzida não possui finalidade comunicativa definida. Ressalta-se, todavia, que muitas vezes a ecolalia pode ocorrer em algumas situações com o intuito comunicativo, na qual a criança gostaria de expressar algo de que gosta ou que lhe desagrada, mas não sabe como. Entretanto, este comportamento difere do uso social da língua.

As competências de fonética, fonologia, semântica, lexical, morfossintática e pragmática, chamadas de metalinguagem, são essenciais para o desenvolvimento da linguagem de uma criança. Ao decorrer do seu processo de desenvolvimento, considerando-o típico, essas habilidades vão sendo aprimoradas até a idade adulta.

Além de sua relevância para a comunicação, essas competências são extremamente importantes para outras áreas, como a cognição, a afetividade, a criatividade, a memória, dentre outras. Por este motivo, alterações nessas áreas também pode indicar Transtorno Específico de Linguagem (TEL) ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), por ser uma das características que comprometem diretamente a manifestação verbal (ISHIHARA; TAMANAHA; PERISSINOTO, 2015).

De acordo com Roberts *et al.* (2004), citado por Miilher (2009), pesquisas constataram que crianças com autismo tendem a rejeitar regras gramaticais, principalmente no tempo passado e presente, e mais especificamente na terceira pessoa do singular e no tempo passado. Quando comparadas crianças com Distúrbio Específico de Linguagem e crianças autistas, se percebe uma semelhança, porém, autistas persistem apresentando sentidos inapropriados das palavras e a ecolalia como resposta.

Para Ishihara et al. (2015), a incapacidade pragmática de autistas está relacionada a deslizes básicos de atenção compartilhada e dificuldades de reconhecimento das intenções para consigo. Assim, o TEA é definido por déficits na comunicação tanto verbal como não verbal, manifestado desde a primeira infância, mostrando elementos que resultam na inadequação pragmática que permanecem ao longo da vida do indivíduo.

2.2 Interação e socialização no TEA

No indivíduo com autismo, assim como retratado anteriormente, há interferência na comunicação e na linguagem. Contudo, outro fator existente nas características do sujeito com Transtorno do Espectro Autista é a interação social deficitária.

As dificuldades manifestadas nesta área podem alternar conforme a idade cronológica e o nível de desenvolvimento dessa criança. As interações sociais, como uma das competências desenvolvidas no cérebro, desenvolvem capacidades sociocognitivas que são importantes para o autoconhecimento e outras habilidades cerebrais (SANINI; SIFUENTES; BOSA, 2013).

Almeida (1997) destaca o importante papel dos pais e familiares neste processo, pois estes são os primeiros a atuarem no processo de socialização das crianças, porém, não são os únicos. Além deles, existem outras figuras importantes que ajudam na construção do processo de desenvolvimento da personalidade de uma determinada pessoa.

As crianças, desde o nascimento, apresentam um tipo de linguagem, chamada não verbal. Embora não seja utilizada a fala neste período, esse tipo de linguagem é considerado uma forma de interação social. Notamos sentimentos, iniciativas e respostas a partir do olhar, do sorriso, do barulho feito com a boca, do gesto com as mãos e pelos sinais que o corpo dá, como a salivação, etc. Esses sinais são como resposta para determinada ação, e se a criança não demonstra uma resposta para determinado estímulo, pode estar havendo uma falha na compreensão dessa interação.

Segundo Bosa (2002), o retraimento de uma criança autista pode ser mais que um isolamento proposital, podendo ocorrer pela pouca ou nenhuma compreensão das intenções das pessoas com ela, bem como, por existir dificuldades para entender crenças, pensamentos e sentimentos de outras pessoas.

Nos mecanismos de defesa na Gestalt-terapia, que estuda o que acontece no cérebro humano ao se deparar com um conflito o qual não é capaz de enfrentar, atentou

que, para o autista, o mecanismo de defesa vai depender do nível do espectro. Portanto, a confluência é presente em sua vida, devido à maneira que ele se relaciona com o seu meio, ou seja, com bastante dificuldade para se adequar a um ambiente novo. A introjeção seria como um mecanismo de defesa, oriunda da incompreensão de regras impostas à criança, ou seja, significa um tipo de defesa para isolar-se da vida social.

Neste sentido, essa carga regressará para si mesmo, como um tipo de agressão batendo a cabeça no chão ou na parede, chamada de retroflexão. Sendo assim, o autista demonstra a deflexão, por exemplo, pela fuga de contato por meio do isolamento social de maneira não intencional, assemelhando-se à introjeção (CARUCA; LIMA, 2018).

Embora o isolamento ou a falta de interação seja uma característica dos autistas, não necessariamente todos vão possuir e apresentar essa dificuldade de forma acentuada. Alguns até gostam de se sociabilizar, contudo, podem encontrar dificuldade em colocar a socialização e interação em prática, por não “saber como fazer”, devido aos déficits nas habilidades necessárias e/ou às questões sensoriais. Devido a isso e ao possível desconforto causado, acabam preferindo o isolamento.

Diante disso, Hartup (1989 *apud* SANINI *et al.*, 2013, p. 99-105), indica

[...] dois tipos de relacionamento que toda criança precisa vivenciar: o vertical e o horizontal. O relacionamento vertical ocorre entre a criança e alguém com maior poder social e conhecimento (pais, irmãos mais velhos, professores), proporcionando, assim, segurança e proteção. O horizontal caracteriza-se pela igualdade e reciprocidade, uma vez que ocorre entre companheiros da mesma idade e, por isso, permite o desenvolvimento de aspectos sociais, somente experienciados nessa relação, como a cooperação, a competição e a intimidade.

Crianças diagnosticadas com autismo clássico podem não conseguir falar, entretanto, podem encontrar estratégias de comunicação a partir da ecolalia, ou seja, frases repetidas de algum lugar. Porém, não conseguem responder a alguma pergunta de forma apropriada e contextualizada.

Já em crianças com diagnóstico de autismo grave pode não haver nenhum tipo de comunicação, uma vez que não falam e têm movimentos estereotipados permanentes, podendo ocorrer autoagressão, entre outros fatores, como déficits intelectuais/cognitivos importantes.

Constata-se que, embora os autistas tenham convivência com esse tipo de relacionamento, sendo ele vertical ou horizontal, é importante abrir novos horizontes de convivência aos mesmos, sendo de suma importância para o seu desenvolvimento cognitivo. Todavia, dependendo do nível de comprometimento que a criança possua

dentro do espectro, a manutenção de relacionamentos, a interação e a socialização podem ficar gravemente prejudicadas, inclusive, ausentes.

2.3 Interesses e comportamentos

Neste âmbito, pode-se definir comportamento como toda ação de falar, andar, sorrir, pular e sentir, referindo-se com que a pessoa age e se manifesta no meio individual ou social. Por sua vez, o contexto/ambiente se refere a todo acontecimento com o qual a pessoa possa manter uma relação (BORBA; BARROS, 2018), e são nestes em que as manifestações estão mais presentes, solicitadas e socialmente valorizadas.

Pessoas do espectro autista são reconhecidas por suas características, as quais são compostas por comportamentos, interesses, e padrões de relacionamento social e comunicação particulares. Entretanto, a intensificação e a maneira com que esse comportamento se apresenta dependerão muito do seu nível dentro do espectro.

Para Lampreia (2004), as condutas que caracterizam a síndrome autística são tidas como comportamentos atípicos que se manifestam de maneira alternada. Como já dito, alguns delas se referem à comunicação e ao relacionamento social.

Além destas, autistas mostram ter apego em grande proporção a rotinas e grande dificuldade de adaptação quando esta é modificada. Também possuem uma característica particular de atenção, a qual, muitas vezes, permanece em apenas uma parte do objeto manuseado ou observado.

Essas barreiras ocorrem devido à coordenação motora grossa ou fina e pelos interesses, os quais, normalmente, são excessivos e restritivos por determinada coisa. Os estímulos sensoriais também são afetados, isto é, podem ser seletivos a características, como textura de alimentos e brinquedos, por exemplo, e/ou sensíveis em excesso a determinados sons, cheiros, sabores ou sensação tátil, como por exemplo, no contato de uma pessoa com sua pele. Essas características são consideradas exemplos dos comportamentos repetitivos e restritivos dentro do TEA (BORBA; BARROS, 2018).

Assim sendo, para que essas sensações e incômodos sofridos por pessoas do TEA sejam amenizados, é importante o diagnóstico precoce. Desta forma, a partir de intervenção precoce nestas especificidades é possível melhorar as capacidades adaptativas da criança, de forma que a mesma tenha melhor qualidade de vida e participação na sociedade.

Visando estas intervenções, há abordagens que ajudam na compreensão do comportamento, como o ABA (Applied Behavior Analysis) e o TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children).

De acordo com Borba e Barros (2018, p. 12):

Ao tentar compreender o comportamento é preciso então: (1) tentar identificar com clareza qual é a resposta em questão; (2) identificar, quando possível, o estímulo antecedente ao qual ela está relacionada; (3) identificar, quando possível, o estímulo consequente ao qual está relacionada; (4) identificar a função dessa resposta na modificação dos estímulos com os quais está relacionada. Esse quarto elemento citado aqui será melhor esclarecido em conversas futuras sobre esse assunto

Diante disso, alguns problemas no desenvolvimento da direção ambiental são causados, a princípio, por diversos comportamentos específicos do repertório autista. A vista disso, se comprova que os objetivos dos tratamentos comportamentais têm um papel importante para o desenvolvimento de autistas, sendo pelo fato de esclarecer possíveis alterações ambientais provocadas por repertório autista e no desenvolvimento e avaliação diante dessa população (GOULART; ASSIS, 2002).

Desse modo, Marteleto *et al.* (2011) destaca a importância dos testes de triagem para o auxílio do diagnóstico, os quais podem também ser responsáveis pela confusão da investigação. Entretanto, os instrumentos são usados em populações distintas e têm a utilidade de refinar a avaliação dos profissionais, sendo um importante recurso.

Portanto, alguns meios de diagnósticos são indispensáveis para detectar comportamentos atípicos como:

O Child Behavior Checklist – CBCL - é um dos instrumentos mais utilizados para fazer rastreamentos de comportamentos problemáticos (Achenbach, 1991). Trata-se de um questionário dividido em duas partes. A primeira parte se refere às competências sociais dos indivíduos. A segunda parte é composta por 113 itens, que identifica problemas de comportamento em crianças e adolescentes de 4 a 18 anos, a partir de informações fornecidas pelos pais. É um instrumento que se destaca pelo rigor metodológico com que foi elaborado, pelo seu valor na pesquisa e na prática clínica. As escalas do CBCL apresentam boa validade e confiabilidade e fornecem os sintomas psicopatológicos encontrados na infância e na adolescência (MARTELETO *et al.*, 2011, p. 6).

Assim, é relevante dizer que há diversos testes para a avaliação, todos com o propósito de um melhor diagnóstico do caso. Desta forma, a identificação dos aspectos a ser alvo de intervenção é favorecida, auxiliando na escolha das ferramentas e estratégias

mais adequadas a fim de ajudar na diminuição dos comportamentos que impedem a criança de lidar com as questões do dia a dia, ou até mesmo na diminuição do incômodo que esses podem lhe causar.

2.4 Implicações na aprendizagem

Considera-se que se apropriar o conhecimento e aprender são duas coisas semelhantes, contudo, não idênticas, pois cada vez que alguém se apropria do conhecimento, é como se coletasse uma informação, a armazenasse e a utilizasse quando necessário. Já o aprender difere-se pelo fato de ser muito mais amplo no sentido de transformação, sendo o ato de transformar a partir dessa aprendizagem.

Para uma criança autista, essa aprendizagem pode ocorrer de uma forma diferenciada, sobretudo com o objetivo de aumentar sua independência. Por isso, seu processo se dá pela escola e também em casa, na qual os pais fazem um papel considerável no processo de aquisição da aprendizagem.

Para Santos *et al.* (2017), é muito importante que os pais trabalhem junto com seu filho as questões referentes a atividades do dia a dia, como: se vestir, comer, usar o banheiro, tomar banho, entre outros afazeres do cotidiano, sempre mostrando satisfação e valorização a cada progresso obtido pela criança. Os autores afirmam também que a partir desses estímulos, a criança sente o desejo de se expressar oralmente, estimulando a linguagem verbal, e isso deve ser feito gradativamente, visto que as funções e atividades neurológicas do indivíduo com autismo ocorrem de forma particular.

Diante disso, os pais podem não saber como agir para ajudar nesse processo de desenvolvimento, portanto, o auxílio de uma equipe multidisciplinar é valioso. Em meio a essa equipe, a escola está inserida e pode colaborar em relação ao seguimento do processo e trabalhar em conjunto com os pais. A vista disso, Ferreira e França (2017, p. 507) diz:

É de suma importância a contribuição da escola no ensino aprendizagem de crianças Autista, é essencial que o ambiente escolar seja o caminho para melhorias das práticas e métodos que facilitem o ensino aprendizagem da criança com esse tipo de transtorno. Diante de várias dificuldades, necessita implementar no seu currículo, projetos específicos e direcionados para a aprendizagem e aceitação de crianças Autista na escola, é uma tarefa nada fácil, mas se não lutarmos por esse objetivo não mudaremos esse quadro.

De acordo com Mantoan (2006), considerando as dificuldades que a criança com autismo possui, a família deve inseri-la no ambiente escolar, e os profissionais, por sua vez, necessitam acolhê-la por meio de atitudes, ações, atividades, intervenções e métodos adequados a sua especificidade, assim como, com um currículo adaptado, tendo como base norteadora e ponto de partida as dificuldades que possuem e que precisam ser estimuladas e, principalmente, as habilidades e capacidades que possuem, de forma a utilizá-las como caminho para incentivar as áreas que necessitam serem mais desenvolvidas.

A autora ressalta ainda sobre a importância de ensinar estas crianças a se tornarem autônomas, independentes e ativas, e da necessidade de atendimento de suas famílias, as quais, na maioria das vezes, precisam de informações, orientações, encaminhamentos a profissionais, serviços e direitos. Assim é possível que esta família tenha maiores condições de compreensão e ação em busca do desenvolvimento e aprendizagem global desta criança.

É ressaltado que crianças com TEA devem aprender coisas essenciais, e que seus afazeres devem ocorrer com concomitância entre as situações e os objetos ou atividades da situação real, como aquelas de cuidados, lazer e aprendizagem.

Sendo assim, Briant e Oliver (2012) consideram que, na escola, o professor que realiza atividades diferenciadas para o aluno autista não está praticando o conceito da inclusão, e destacam que quando mesmo assim o aluno não consegue acompanhar, o docente deve usar estratégias pedagógicas distintas, acreditando sempre que todo aluno é capaz de aprender.

Desta forma, Neves e Leite (2013) esclarecem que a matriz curricular é preservada, e assim, o que pode ser remodelado são os materiais pedagógicos, a maneira de apresentação dos conteúdos, as estratégias pedagógicas, os instrumentos de ensino, entre outras objeções que podem ser transformadas no currículo. Assim é possível que os alunos, tendo ou não alguma deficiência, tenham a oportunidade de alcançar seus objetivos de aprendizagem, independentemente de suas necessidades, características e/ou dificuldade em aprender. Deste modo, os trabalhos realizados para efetivação do currículo adaptado podem ser empregados a partir de grupos de estudo, exposições às vivências, atividades concretas e disponibilização de maior tempo para a realização da atividade.

Oportuniza-se, assim, a partir da inclusão e do atendimento às particularidades do aluno, não só o desenvolvimento e a aprendizagem dos indivíduos com transtorno do espectro autista no contexto escolar, mas também dos demais colegas a sua volta, uma

vez que o entendimento sobre o transtorno está e as estratégias favorecedoras da aprendizagem estarão ao alcance dos alunos com e sem transtorno, tornando o processo escolar inclusivo benéfico a todos os envolvidos.

Considerações finais

A partir das especificidades que a pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta, temos o entendimento de que o transtorno afeta, principalmente, a área cerebral responsável pelas funções sociais, de linguagem, interesses e comportamentos, havendo comprometimentos com graus leves, moderados e severos. Consequentemente, o prejuízo nestas áreas pode influenciar tanto no aproveitamento e rendimento escolar, quanto na própria participação e presença deste aluno no ambiente da sala de aula.

Assim, a identificação precoce e a intervenção o mais cedo possível são medidas que contribuem consideravelmente com o desenvolvimento deste público. Neste sentido, ressalta-se a importância dos serviços e atendimentos às crianças e jovens com TEA, havendo, sempre que possível, uma equipe de multidisciplinar composta por profissionais especializados, como psicólogo, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, educadores especiais, psicopedagogos, médicos, entre outros.

No contexto escolar público, o aluno tem como serviço disponível o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado para que suas necessidades sejam atendidas, possibilitando a inclusão escolar.

A presente pesquisa apresentou uma breve definição do TEA e das áreas de comprometimento dessas pessoas, assim como as implicações destas na vida diária e contextos sociais, como família e escola. Assim, foi possível aprofundar os conhecimentos sobre o transtorno e sobre toda a complexidade que este implica nos âmbitos sociais e, principalmente, escolares do sujeito.

Considera-se, portanto, que, apesar de haver serviços disponíveis para este público e tentativas de garantir igualdade de oportunidades no acesso e permanência no ambiente escolar, ainda é preciso o aprimoramento e a ampliação destes, de forma a atender com qualidade a necessidade apresentada pelos alunos com e sem transtornos e deficiências.

Referências

ALBANO, Eleonora. Cavalcanti. **Da fala a linguagem tocando de ouvido**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

ALMEIDA, Ana. **As relações entre pares em idade escolar**: um estudo de avaliação da competência social pelo método Q-sort. 1997. 231 f. Tese (Doutorado em Psicologia Aplicada), Universidade do Minho, Portugal, 1997.

BRIANT, Maria Emília Pires; OLIVER, Fátima Corrêa. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 1, p. 141-154, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382012000100010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 4 abr. 2020.

BORBA, Marilu Michelly Cruz; BARROS, Romariz da Silva. **Ele é autista**: como posso ajudar na intervenção? Um guia para profissionais e pais com crianças sob intervenção analítico-comportamental ao autismo. Cartilha da Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental (ABPMC), 2018. Disponível em: <http://abpmc.org.br/arquivos/publicacoes/1521132529400bef4bf.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2020.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. A. (Orgs.). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21-39.

CARUCA, Antonia Jucieelly Silva; LIMA, Deyseane Maria Araújo. Os desafios e possibilidades de socialização de crianças autistas na escola numa perspectiva gestáltica. **Revista IGT na Rede**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 29, 2018. p. 147 – 170, 2018. Disponível em: <https://www.igt.psc.br/ojs/viewarticle.php?id=600&layout=html>. Acesso: 24 mar. 2020.

COSTA, Daniela Cristina Ferreira. **Intervenção Precoce no Transtorno do Espectro do Autismo**. 2014. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2014.

FERREIRA, Monica Misleide Matias Ferreira; FRANÇA, Aurênia Pereira de. O Autismo e as dificuldades no processo de aprendizagem escolar. **Id on Line - Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, Piedade, v. 11, n. 38, p. 507-519, 2017. Disponível em: <http://idonline.emnuvens.com.br/id>. Acesso em: 25 maio 2020.

KLIN, Ami. Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 3-11, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462006000500002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 3 abr. 2020.

GAUDERER, Christian. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento**: guia prático para pais e profissionais. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

GOULART, Paulo; ASSIS, Grauben José Alves de. Estudos sobre autismo em análise do comportamento: aspectos metodológicos. **Rev. bras. ter. comport. cogn.**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 151-165, dez. 2002. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452002000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 mar. 2020.

GRIESI-OLIVEIRA, Karina; SERTIE, Andréa Laurato. Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético. **Einstein**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 233-238, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-5082017000200233&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 3 nov. 2019.

ISHIHARA, Mariana Katsumi; TAMANAHA, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy. Compreensão de ambiguidade em crianças com Transtorno Específico de Linguagem e Fala e Transtorno do Espectro Autista. **CoDAS**, São Paulo, v. 28, n. 6, p. 753-757, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-17822016000600753&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 abr. 2020.

LAMPREIA, Carolina. Os enfoques cognitivista e desenvolvimentista no autismo: Uma análise preliminar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Rio Grande do Sul, v. 17, n. 1, p. 111-120, 2004.

LEMOS, C. Sobre a Aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original. **Boletim de ABRALIM**, 1982.

LEON, Viviane Costa de; SIQUEIRA, Maity; PARENTE, Maria Alice; BOSA, Cleonice. A especificidade da compreensão metafórica em crianças com autismo. **Psico**. Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 267-277, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/download/1454/2174/0>. Acesso em: 18 abr. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**. São Paulo: Editora ABDR, 2006.

MARTELETO, Márcia Regina Fumagalli; SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena; CHIARI, Brasília Maria; PERISSINOTO, Jacy. Problemas de comportamento em crianças com Transtorno Autista. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília-SP, v. 27, n. 1, p. 5-12, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722011000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 mar. 2020.

MILHER, Liliane Perroud. **Linguagem nos transtornos do espectro autístico: relações entre uso, forma e conteúdo**. 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, 2009.

NEVES, Anderson Jonas das; LEITE, Lucia Pereira. O desenvolvimento da atenção voluntária no TDAH: ações educativas na perspectiva histórico-cultural. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 181-184, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572013000100020&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 abr. 2020.

SANINI, Cláudia; SIFUNETES, Maúcha; BOSA, Cleonice Alves. Competência social e autismo: o papel do contexto da brincadeira com pares. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília-DF, v. 29, n. 1, p. 99-105, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v29n1/12.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

SANTOS, João Otacílio Libardoni *et al.* Atendimento educacional especializado: reflexões sobre a demanda de alunos matriculados e a oferta de salas de recursos multifuncionais na rede municipal de Manaus-AM. **Revista Brasileira de Educação Especial. Marília**, v. 23, n. 3, p. 409-422, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382017000300409&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 mar. 2020.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Manual de Orientação: Transtorno do Espectro do Autismo. p. 1-24, 2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/21775d-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo__2_.pdf. Acesso em: 9 jul. 2020.