

TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA E TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO: PERSPECTIVAS COMPARATIVAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO

**AUTISM SPECTRUM DISORDERS AND PERVASIVE DEVELOPMENTAL
DISORDERS: COMPARATIVE PERSPECTIVES AND INCLUSION PRACTICES**

Ciências Humanas, Ciências da Saúde • 24/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/790186469](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/790186469)

Adriana Silva de Borba Brito

RESUMO

Este estudo apresenta uma análise abrangente sobre os Transtornos do Espectro Autista (TEA) e os antigos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), abordando evolução histórica, conceitual, diagnóstica e legal, com foco nas implicações para a inclusão escolar. A pesquisa, baseada em revisão bibliográfica da literatura científica nacional e internacional, evidencia como a transição do modelo categorial do DSM-IV para o modelo dimensional do DSM-5 transformou a compreensão clínica e social do autismo, destacando a heterogeneidade intrínseca do espectro e a necessidade de suporte individualizado. O estudo também discute o impacto das legislações brasileiras, em especial as Leis nº 12.764/2012 e nº 13.146/2015, na garantia de direitos educacionais e sociais, revelando que a inclusão vai além da presença física, implicando participação efetiva, valorização das potencialidades e construção de práticas pedagógicas contextualizadas. As reflexões aqui apresentadas sugerem que compreender o TEA exige perspectiva multidimensional, articulando ciência, ética e políticas públicas, e reconhecendo a diversidade como riqueza intrínseca da experiência humana.

Palavras-chave: Inclusão escolar; legislação brasileira; desenvolvimento humano; heterogeneidade.

ABSTRACT

This study provides a comprehensive analysis of Autism Spectrum Disorder (ASD) and the former Pervasive Developmental Disorders (PDD), examining historical, conceptual, diagnostic, and legal dimensions, with an emphasis on implications for school inclusion. Based on a bibliographic review of national and international scientific literature, the research highlights how the shift from the DSM-IV's categorical model to the DSM-5's dimensional framework

reshaped clinical and social understanding of autism, emphasizing the intrinsic heterogeneity of the spectrum and the need for individualized support. The study also explores the impact of Brazilian legislation, particularly Laws nº 12,764/2012 and nº 13,146/2015, on ensuring educational and social rights, demonstrating that inclusion goes beyond mere physical presence, requiring meaningful participation, recognition of potential, and contextually informed pedagogical practices. The findings indicate that understanding ASD necessitates a multidimensional perspective, integrating science, ethics, and public policy, while valuing diversity as an inherent richness of human experience.

Keywords: School inclusion; Brazilian legislation; human development; heterogeneity.

INTRODUÇÃO

A compreensão dos Transtornos do Espectro Autista e dos chamados Transtornos Globais do Desenvolvimento inscreve-se em uma trajetória histórica que revela, mais do que mudanças terminológicas, transformações profundas na forma como a ciência e a sociedade concebem a infância, a diferença e o próprio conceito de desenvolvimento humano. Em 1943, Leo Kanner publicou a descrição do que denominou “autismo infantil precoce”, delineando um conjunto de características que envolviam dificuldades acentuadas na interação social, alterações na comunicação e padrões comportamentais repetitivos. Pouco depois, Hans Asperger, na Áustria, identificou crianças com perfil semelhante, embora com especificidades linguísticas e cognitivas que, à época, sugeriram distinções diagnósticas relevantes. Essas primeiras formulações lançaram as bases de um campo que, desde então, jamais deixou de se transformar (KANNER, 1943).

Durante décadas, o autismo foi compreendido a partir de categorias fragmentadas. A consolidação da expressão Transtornos Globais do Desenvolvimento, especialmente com a publicação do DSM-IV pela American Psychiatric Association, sistematizou diferentes quadros sob um mesmo agrupamento diagnóstico. A noção de “globalidade” sugeria comprometimento abrangente do desenvolvimento, como se houvesse uma uniformidade interna entre os sujeitos classificados nessa categoria. Contudo, o acúmulo de pesquisas nas áreas da neurociência, psicologia do desenvolvimento e educação revelou algo mais complexo: a diversidade de manifestações era maior do que qualquer subdivisão poderia conter de modo satisfatório (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1994).

Em 2013, com a publicação do DSM-5, operou-se uma reconfiguração paradigmática: os antigos Transtornos Globais do Desenvolvimento passaram a ser compreendidos sob a denominação Transtorno do Espectro Autista. A escolha do termo “espectro” não foi casual. Ela traduz a ideia de continuidade, gradação, multiplicidade de expressões. O que antes se organizava em compartimentos relativamente estanques passou a ser concebido como um continuum de características, variáveis em intensidade e necessidade de suporte. Essa mudança não apenas reorganizou critérios diagnósticos; ela reorientou práticas clínicas, políticas públicas e, de maneira especialmente sensível, o campo educacional (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

No contexto brasileiro, a consolidação do termo Transtorno do Espectro Autista encontrou respaldo jurídico com a promulgação da Lei nº 12.764, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reconhecendo formalmente esses indivíduos como pessoas com

deficiência para todos os efeitos legais. Posteriormente, a Lei nº 13.146, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, reforçou o compromisso do Estado com a garantia de direitos, dentre eles o acesso à educação em ambientes inclusivos. Assim, o debate conceitual não permaneceu restrito à esfera acadêmica; ele adquiriu implicações concretas na organização das escolas, na formação docente e na estruturação de políticas educacionais (BRASIL, 2012).

Diante desse percurso histórico e normativo, impõe-se uma questão central: em que medida a transição de Transtornos Globais do Desenvolvimento para Transtornos do Espectro Autista representa apenas uma atualização terminológica, e em que medida sinaliza uma mudança efetiva de paradigma? Quais são as diferenças e similaridades entre essas concepções? E, sobretudo, como essa transformação impacta a inclusão escolar, considerando os desafios cotidianos enfrentados pelas instituições de ensino?

Este trabalho tem como objetivo geral analisar comparativamente os conceitos de Transtornos Globais do Desenvolvimento e Transtornos do Espectro Autista, evidenciando suas convergências e divergências, bem como discutir as implicações dessa mudança classificatória para o processo de inclusão escolar. Como objetivos específicos, busca-se contextualizar historicamente a evolução dessas nomenclaturas, examinar os critérios diagnósticos que as sustentam e refletir sobre as demandas pedagógicas decorrentes dessa reconfiguração conceitual.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de superar compreensões simplificadoras que reduzem o debate a mera troca de termos. A escola contemporânea é atravessada por múltiplas

demandas, entre elas a construção de práticas inclusivas que reconheçam a diversidade como elemento constitutivo do espaço educativo. Compreender a passagem de TGD para TEA é compreender, também, a ampliação do olhar sobre o desenvolvimento humano — um olhar menos centrado na ideia de déficit global e mais atento às singularidades e aos níveis de suporte necessários.

METODOLOGIA

A escolha metodológica de uma revisão bibliográfica para o presente estudo não se deu por conveniência, mas por coerência epistemológica. Ao investigar a transição conceitual entre os Transtornos Globais do Desenvolvimento e os Transtornos do Espectro Autista, bem como suas implicações para a inclusão escolar, tornou-se evidente que a própria natureza do problema exigia um mergulho em produções já consolidadas, em debates acumulados ao longo de décadas, em marcos normativos e científicos que estruturam o campo. Não se trata, portanto, de levantar dados inéditos no sentido estatístico, mas de realizar um exercício rigoroso de leitura, interpretação e articulação crítica de saberes já produzidos.

A revisão bibliográfica, nesse contexto, assume caráter qualitativo e interpretativo. Diferentemente de levantamentos meramente descritivos, que se limitam a compilar referências, esta pesquisa buscou estabelecer diálogo entre autores, identificar convergências e tensões, mapear deslocamentos conceituais e compreender como diferentes áreas do conhecimento — psiquiatria, psicologia do desenvolvimento, educação especial e políticas públicas — constroem e reconstroem o entendimento acerca do autismo. A

metodologia adotada parte do princípio de que conceitos não são estáticos; eles são atravessados por disputas, revisões e reformulações que precisam ser analisadas à luz de seus contextos históricos e científicos.

O processo de seleção das obras seguiu critérios de relevância temática, consistência acadêmica e reconhecimento científico. Foram priorizados manuais diagnósticos internacionais, legislações brasileiras pertinentes ao tema e produções acadêmicas publicadas em periódicos científicos, livros especializados e dissertações ou teses que abordam o autismo sob diferentes perspectivas. A delimitação temporal privilegiou textos publicados a partir da consolidação do termo Transtornos Globais do Desenvolvimento no final do século XX, com especial atenção às publicações posteriores à reformulação introduzida pelo DSM-5 em 2013, momento que marca inflexão decisiva na nomenclatura e na compreensão do espectro.

Entretanto, a revisão não se restringiu a textos recentes. Obras clássicas foram incorporadas justamente para permitir a reconstrução histórica do conceito. Compreender as descrições iniciais de Leo Kanner e Hans Asperger, por exemplo, não constitui mero resgate erudito; é passo fundamental para perceber como determinadas categorias se cristalizaram, como certas interpretações ganharam força e como outras foram progressivamente abandonadas. A história conceitual ilumina a análise contemporânea, pois evidencia que toda classificação carrega pressupostos implícitos sobre desenvolvimento, normalidade e diferença.

No que se refere aos procedimentos, a pesquisa desenvolveu-se em etapas articuladas. Inicialmente, realizou-se levantamento

exploratório em bases de dados acadêmicas, bibliotecas digitais e repositórios institucionais, utilizando descritores relacionados a Transtornos Globais do Desenvolvimento, Transtorno do Espectro Autista, inclusão escolar e legislação educacional. Em seguida, procedeu-se à leitura analítica das obras selecionadas, com registro sistemático das ideias centrais, dos conceitos-chave e das definições adotadas por cada autor. Esse processo não se limitou à extração de informações; envolveu interpretação, comparação e síntese.

A etapa subsequente consistiu na organização temática do material coletado. Os textos foram agrupados conforme os eixos estruturantes da pesquisa: evolução histórica e conceitual, diferenças e similaridades entre TGD e TEA, fundamentos teóricos sobre o espectro, marco legal brasileiro e inclusão escolar. Essa organização não teve caráter meramente classificatório; ela permitiu visualizar lacunas, identificar pontos de intersecção e compreender como determinados argumentos se complementam ou se contrapõem.

Outro aspecto relevante diz respeito à articulação entre teoria e prática educacional. A revisão incluiu estudos que discutem a inclusão escolar sob diferentes enfoques, analisando experiências pedagógicas, desafios institucionais e estratégias de adaptação curricular. Essa incorporação foi essencial para que o trabalho não permanecesse restrito ao campo clínico ou classificatório, mas dialogasse com o cotidiano das escolas, espaço em que as transformações conceituais adquirem concretude.

Cabe mencionar que a opção por uma abordagem qualitativa decorre também da natureza do objeto investigado. O autismo, especialmente sob a noção de espectro, não se reduz a números ou

estatísticas. Ele envolve dimensões subjetivas, sociais e educacionais que exigem análise interpretativa. A revisão bibliográfica possibilita justamente esse mergulho reflexivo, permitindo que diferentes vozes acadêmicas sejam colocadas em diálogo, que conceitos sejam tensionados e que hipóteses sejam examinadas à luz de múltiplas perspectivas.

No processo de escrita, buscou-se manter fidelidade às fontes consultadas, respeitando a autoria das ideias e evitando simplificações indevidas. As referências foram incorporadas de modo a sustentar argumentos, esclarecer conceitos e fortalecer a consistência teórica do trabalho. A intenção não foi acumular citações, mas construir uma tessitura argumentativa sólida, em que cada contribuição bibliográfica desempenhasse função específica na compreensão do tema.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Evolução Histórica e Conceitual do Autismo

A história do autismo não é linear, tampouco serena. Ela se constrói em camadas, em rupturas discretas e em deslocamentos profundos que atravessam a medicina, a psicologia e a própria maneira como a sociedade compreende a infância. Falar da evolução histórica e conceitual do autismo é, inevitavelmente, falar das lentes com as quais se observou — e se observa — o desenvolvimento humano. O que hoje se nomeia Transtorno do Espectro Autista já foi interpretado como psicose infantil, como distúrbio emocional, como manifestação de falhas parentais, como quadro raro e, posteriormente, como condição neurobiológica complexa. Cada uma dessas leituras revela não apenas um estágio do conhecimento

científico, mas também um contexto cultural específico (MARFINATI; ABRÃO, 2014).

Em 1943, Leo Kanner publicou um artigo que se tornaria marco fundacional para os estudos do autismo. Ao descrever onze crianças que apresentavam isolamento social acentuado, dificuldade de contato afetivo, linguagem peculiar e insistência em rotinas, Kanner identificou um padrão que, segundo ele, não se confundia com outras condições psiquiátricas conhecidas à época. Sua descrição foi minuciosa, quase literária, e trouxe à tona uma forma de ser no mundo que parecia escapar às classificações vigentes. No ano seguinte, Hans Asperger, trabalhando em Viena, descreveu crianças com traços semelhantes, mas que demonstravam fluência verbal e interesses altamente específicos, frequentemente acompanhados de desempenho cognitivo considerado dentro ou acima da média. Embora as contribuições de Asperger tenham permanecido por décadas menos difundidas internacionalmente, elas introduziram uma nuance essencial: a heterogeneidade interna do fenômeno (KANNER, 1943).

Durante as décadas seguintes, o autismo foi alvo de interpretações variadas. Em determinado momento, teorias psicogênicas ganharam força, atribuindo a origem do quadro a relações parentais supostamente frias ou distantes. A chamada hipótese das “mães-geladeira” representa um exemplo emblemático desse período, hoje amplamente refutado. Tal interpretação não apenas carecia de base empírica sólida, como produziu sofrimento adicional às famílias, deslocando para o campo moral aquilo que exigia investigação científica. A superação dessa perspectiva marcou avanço importante, pois permitiu redirecionar o foco para fatores neurobiológicos e desenvolvimentais (BIALER; VOLTOLINI, 2022).

A consolidação do termo Transtornos Globais do Desenvolvimento, especialmente a partir da publicação do DSM-IV pela American Psychiatric Association, representou tentativa de organizar, de maneira sistemática, os quadros que compartilhavam dificuldades na interação social, na comunicação e na flexibilidade comportamental. Sob essa classificação, incluíam-se o autismo infantil, a Síndrome de Asperger, o Transtorno Desintegrativo da Infância e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação. A estrutura era categorial: cada diagnóstico possuía critérios próprios, relativamente delimitados, ainda que houvesse sobreposição entre eles (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1994).

Nesse contexto, a reformulação introduzida pelo DSM-5, em 2013, sinalizou mudança paradigmática. A antiga organização dos Transtornos Globais do Desenvolvimento foi substituída pela denominação Transtorno do Espectro Autista, unificando os quadros anteriormente separados. A adoção do termo “espectro” não foi mero ajuste semântico; ela traduz uma concepção dimensional do fenômeno. Em vez de categorias estanques, propõe-se um continuum de manifestações, variáveis em intensidade e impacto funcional. O foco desloca-se da identificação de subtipos para a avaliação de níveis de suporte necessários (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

Essa transição do modelo categorial para o modelo dimensional carrega implicações epistemológicas profundas. No modelo categorial, pressupõe-se que os transtornos sejam entidades discretas, com fronteiras relativamente claras. Já o modelo dimensional reconhece gradações, sobreposições e a possibilidade de que características se distribuam ao longo de um espectro que

não admite divisões rígidas. Tal perspectiva aproxima-se de uma visão mais complexa do desenvolvimento humano, na qual diferenças não são necessariamente rupturas absolutas, mas variações dentro de um campo mais amplo (FERNANDES; TOMAZELLI; GIRIANELLI, 2020).

É importante observar que essa mudança não ocorreu de forma abrupta nem consensual. Houve debates intensos na comunidade científica quanto à unificação dos diagnósticos, especialmente no que se refere à antiga Síndrome de Asperger. Alguns temiam que a eliminação de categorias específicas pudesse invisibilizar particularidades ou dificultar o acesso a serviços. Outros defendiam que a noção de espectro refletia com maior fidelidade a realidade clínica e favorecia abordagem mais individualizada. A reformulação final resultou de análises acumuladas, revisões sistemáticas e tentativas de equilibrar precisão diagnóstica e aplicabilidade prática (TAMANAHARA; PERISSINOTO; CHIARI, 2008).

A evolução conceitual do autismo também acompanha transformações na pesquisa neurocientífica. Estudos sobre conectividade cerebral, processamento sensorial e funcionamento executivo contribuíram para consolidar a compreensão do autismo como condição do neurodesenvolvimento, afastando interpretações moralizantes ou exclusivamente ambientais. Entretanto, mesmo com avanços significativos, o espectro permanece marcado por diversidade que desafia explicações simplistas. Não há uma única causa, tampouco um único perfil. A multiplicidade de trajetórias reforça a pertinência da abordagem dimensional (TEIXEIRA et al., 2010).

Ao longo desse percurso histórico, percebe-se que a noção de espectro não apenas reorganiza classificações, mas redefine o olhar sobre a diferença. Se antes predominava a busca por enquadramento em categorias específicas, hoje enfatiza-se a singularidade do indivíduo e seus níveis de suporte. Essa mudança dialoga com movimentos mais amplos na compreensão da deficiência, que passaram de modelos estritamente médicos para abordagens que consideram também fatores sociais e contextuais (MELO et al., 2023).

A trajetória do autismo, das descrições iniciais de Kanner e Asperger à consolidação do conceito de espectro, revela, portanto, movimento de ampliação e refinamento. Ampliação porque reconhece maior diversidade de manifestações; refinamento porque ajusta critérios à luz de evidências acumuladas. Não se trata de negar o passado, mas de reinterpretá-lo à luz de novos conhecimentos. As categorias do DSM-IV cumpriram papel importante em determinado momento histórico; a reorganização do DSM-5 responde a demandas contemporâneas de maior flexibilidade e precisão (OLIVEIRA et al., 2025).

Essa evolução conceitual demonstra que a ciência é processo em constante revisão. O autismo, longe de ser entidade estática, foi sendo redescrito, reclassificado e recontextualizado. A passagem do modelo categorial ao modelo dimensional simboliza maturação teórica, mas também exige cautela: todo modelo é construção provisória, suscetível a futuras revisões. Ainda assim, a noção de espectro representa avanço significativo ao reconhecer que o desenvolvimento humano não se conforma a fronteiras rígidas (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

Diferenças e Similaridades Entre TEA e TGD

A comparação entre os chamados Transtornos Globais do Desenvolvimento e o atual Transtorno do Espectro Autista exige mais do que uma leitura técnica dos manuais diagnósticos; ela convoca uma reflexão sobre a própria maneira como a ciência organiza a experiência humana. Não se trata apenas de verificar critérios, suprimir ou acrescentar termos, mas de compreender como uma mudança classificatória pode alterar o modo como sujeitos são percebidos, nomeados e acompanhados. Entre continuidades clínicas evidentes e rupturas conceituais significativas, desenha-se um campo de tensões que ultrapassa o vocabulário médico e alcança dimensões epistemológicas mais amplas (FERNANDES; TOMAZELLI; GIRIANELLI, 2020).

Sob a nomenclatura de Transtornos Globais do Desenvolvimento, consolidada especialmente a partir do DSM-IV, havia uma organização categorial relativamente definida. O autismo infantil, a Síndrome de Asperger, o Transtorno Desintegrativo da Infância e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação figuravam como entidades diagnósticas distintas, ainda que compartilhassem características centrais. A lógica subjacente era a de que cada uma dessas categorias possuía critérios próprios, suficientemente delimitados para justificar a separação formal. O sistema operava, portanto, por compartimentos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1994).

Essa estrutura oferecia certa clareza operacional. Profissionais podiam, em tese, identificar sinais específicos e enquadrá-los em categorias correspondentes. A Síndrome de Asperger, por exemplo, era diferenciada do autismo clássico sobretudo pela ausência de

atraso significativo na linguagem e pela preservação do desenvolvimento cognitivo. O Transtorno Desintegrativo da Infância distinguia-se pela regressão acentuada após período inicial de desenvolvimento aparentemente típico. Havia, portanto, tentativas de estabelecer fronteiras diagnósticas a partir de marcos observáveis (TAMANAHARA; PERISSINOTO; CHIARI, 2008).

Contudo, na prática clínica, essas fronteiras mostravam-se porosas. Muitos indivíduos apresentavam características que transitavam entre categorias, dificultando enquadramentos precisos. Crianças inicialmente diagnosticadas com Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação, por exemplo, podiam, com o tempo, preencher critérios para autismo ou para Síndrome de Asperger. A coexistência de sobreposições gerava incertezas e questionamentos quanto à real utilidade de subdivisões tão específicas. A fragmentação diagnóstica começava a revelar seus limites (TEIXEIRA et al., 2010).

Com a publicação do DSM-5, essa organização foi profundamente reformulada. Os antigos Transtornos Globais do Desenvolvimento foram reunidos sob a designação única de Transtorno do Espectro Autista. Em vez de múltiplas categorias, passou-se a adotar um modelo dimensional, estruturado em dois grandes domínios: déficits persistentes na comunicação e interação social, e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. A classificação passou a incluir, ainda, especificadores relativos a níveis de suporte necessários, presença de deficiência intelectual associada, alterações de linguagem e outras condições concomitantes (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

A primeira diferença evidente entre TGD e TEA reside, portanto, na organização classificatória. O modelo anterior era categorial; o atual é dimensional. No modelo categorial, pressupõe-se que os transtornos sejam entidades discretas, com limites relativamente claros. Já o modelo dimensional reconhece gradações, intensidades e combinações variáveis de características. Não se trata de perguntar “qual subtipo?”, mas “como se distribuem as manifestações neste indivíduo específico?”. A ênfase desloca-se do rótulo para o perfil funcional (FERNANDES; TOMAZELLI; GIRIANELLI, 2020).

Entretanto, apesar dessa ruptura estrutural, há continuidades clínicas importantes. Tanto no modelo dos TGD quanto no conceito de TEA, permanecem centrais as dificuldades na reciprocidade social, na comunicação verbal e não verbal e na flexibilidade comportamental. A insistência em rotinas, os interesses restritos e os padrões repetitivos de comportamento continuam figurando como critérios nucleares. A base sintomatológica, portanto, não foi abandonada; foi reorganizada (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

Essa coexistência de continuidade e ruptura revela nuance relevante. A mudança terminológica não implica negação da experiência clínica acumulada ao longo das décadas anteriores. Ao contrário, ela se apoia nesse acúmulo para propor reorganização mais coerente com as evidências científicas. Estudos epidemiológicos e análises comparativas indicaram que as diferenças entre os antigos subtipos eram frequentemente quantitativas, relacionadas à intensidade ou à combinação de características, mais do que qualitativas. A unificação sob o conceito de espectro reflete essa constatação (OLIVEIRA et al., 2025).

As implicações epistemológicas dessa mudança são significativas. O modelo categorial dialoga com uma tradição médica que busca delimitar entidades nosológicas claras, análogas a doenças com etiologias definidas. Já o modelo dimensional aproxima-se de uma visão mais complexa do desenvolvimento humano, reconhecendo que características podem se distribuir ao longo de um continuum. Essa perspectiva desafia a ideia de fronteiras rígidas entre normalidade e patologia, sugerindo que certos traços associados ao espectro podem, em diferentes intensidades, estar presentes na população em geral (BIALER; VOLTOLINI, 2022).

Além disso, a noção de espectro favorece uma compreensão mais individualizada. Ao incluir níveis de suporte como parte integrante do diagnóstico, o DSM-5 introduz dimensão funcional que não estava explicitamente estruturada da mesma forma no modelo anterior. O foco deixa de ser apenas descritivo e passa a contemplar necessidades concretas de apoio. Tal mudança repercute diretamente na prática clínica e educacional, pois orienta intervenções de acordo com demandas específicas, e não apenas com a categoria diagnóstica atribuída (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

Por outro lado, a transição não ocorreu sem críticas. Alguns pesquisadores e profissionais manifestaram preocupação de que a unificação pudesse invisibilizar particularidades da antiga Síndrome de Asperger, cuja identidade diagnóstica havia sido incorporada por muitos indivíduos como parte de sua autoimagem. Outros questionaram se a nova organização poderia restringir acesso a serviços para pessoas que, sob critérios anteriores, seriam diagnosticadas de forma distinta. Essas discussões evidenciam que

classificações não são neutras; elas produzem efeitos sociais (TAMANAHA; PERISSINOTO; CHIARI, 2008).

A comparação entre TGD e TEA evidencia, ainda, diferença no modo como se concebe a heterogeneidade interna. No modelo dos TGD, a diversidade era distribuída entre categorias. No modelo do espectro, a diversidade é interna à própria categoria. Isso significa que dois indivíduos com diagnóstico de TEA podem apresentar perfis radicalmente distintos, variando em habilidades cognitivas, linguagem, autonomia e sensibilidade sensorial. A heterogeneidade deixa de ser explicada pela multiplicidade de rótulos e passa a ser reconhecida como característica intrínseca do fenômeno (MELO et al., 2023).

Legislação Brasileira e Políticas Públicas Voltadas à Pessoa com TEA

A consolidação dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista no Brasil não ocorreu de maneira súbita, tampouco isolada. Ela resulta de um percurso histórico atravessado por disputas políticas, mobilizações sociais, avanços conceituais na área da deficiência e reconfigurações na própria compreensão do papel do Estado. Falar da legislação brasileira voltada à pessoa com TEA é, portanto, situar-se em um campo onde direito, ciência e ética se entrelaçam. Não se trata apenas de enumerar leis; trata-se de compreender como o ordenamento jurídico brasileiro passou a reconhecer o autismo não como condição marginal, mas como expressão legítima da diversidade humana que demanda garantias concretas (BIALER; VOLTOLINI, 2022).

Antes mesmo da promulgação de leis específicas, a Constituição Federal de 1988 já estabelecia fundamentos para a proteção de pessoas com deficiência, assegurando igualdade de condições e acesso à educação. Contudo, durante muitos anos, o autismo não figurava de maneira explícita nas normativas. A ausência de reconhecimento formal gerava lacunas no acesso a políticas públicas, dificultando a obtenção de serviços educacionais e de saúde adequados. Nesse cenário, famílias e movimentos sociais desempenharam papel decisivo ao reivindicar visibilidade e direitos (MARFINATI; ABRÃO, 2014).

A promulgação da Lei nº 12.764, em 2012, representou marco significativo nesse processo. Conhecida como Lei Berenice Piana, essa legislação instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e reconheceu explicitamente a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Essa equiparação não foi meramente simbólica; ela produziu consequências práticas profundas. Ao ser considerada pessoa com deficiência, a pessoa com TEA passou a ter assegurado o acesso a direitos já previstos em outras normas, incluindo atendimento educacional especializado, prioridade em serviços públicos e proteção contra discriminação (BRASIL, 2012).

A Lei nº 12.764 estabelece diretrizes que vão além do reconhecimento formal. Ela prevê a garantia de diagnóstico precoce, atendimento multiprofissional, acesso a medicamentos quando necessários, estímulo à inserção no mercado de trabalho e, de maneira central para este estudo, acesso à educação e à inclusão escolar. Ao afirmar que a pessoa com TEA não pode ser privada de sua liberdade ou de seus direitos em razão da condição, a lei

reafirma princípio fundamental: a diferença não pode justificar exclusão (BRASIL, 2012).

No âmbito educacional, a repercussão dessa legislação foi imediata. Escolas públicas e privadas passaram a ser formalmente responsáveis por assegurar matrícula e permanência de estudantes com TEA, vedando a cobrança de valores adicionais em razão da condição. Essa determinação enfrentou resistências iniciais, sobretudo em instituições privadas que alegavam custos adicionais para adaptações e acompanhamento especializado. Entretanto, a legislação foi clara ao afirmar que a inclusão não é opcional; é obrigação legal (BRASIL, 2012).

A consolidação desse movimento normativo ganhou novo fôlego com a promulgação da Lei nº 13.146, em 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Essa lei ampliou e sistematizou direitos, estabelecendo diretrizes para promoção da acessibilidade, igualdade de oportunidades e combate à discriminação. Ao incorporar princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é signatário, a legislação reafirmou compromisso com modelo social da deficiência — perspectiva que desloca o foco do déficit individual para as barreiras impostas pelo ambiente (BRASIL, 2015).

No contexto educacional, a Lei Brasileira de Inclusão reforçou a obrigatoriedade de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, assegurando atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino. A ideia de inclusão deixa de ser entendida como integração pontual e passa a constituir princípio estruturante do sistema. Isso implica reorganização curricular, formação docente continuada, oferta de recursos de

acessibilidade e construção de práticas pedagógicas que considerem a diversidade como componente intrínseco da sala de aula (BRASIL, 2015).

As repercussões dessas leis na organização do sistema educacional são amplas e complexas. Em primeiro lugar, há impacto direto na gestão escolar. Instituições de ensino precisam elaborar projetos político-pedagógicos que contemplem estratégias inclusivas, prever adaptações razoáveis e estabelecer articulação com profissionais de apoio quando necessário. Em segundo lugar, há implicações na formação de professores. A legislação exige que educadores estejam preparados para lidar com múltiplas formas de aprendizagem e comunicação, o que demanda políticas públicas de capacitação e investimento (BRASIL, 2015).

Entretanto, a existência de arcabouço legal robusto não elimina desafios práticos. A implementação efetiva das normas depende de recursos financeiros, planejamento estratégico e monitoramento contínuo. Em muitas regiões do país, observa-se discrepância entre o texto legal e a realidade das escolas. Falta de profissionais especializados, turmas superlotadas e ausência de materiais adaptados constituem obstáculos concretos. Ainda assim, a legislação oferece base para reivindicação e para responsabilização do poder público (MELO et al., 2023).

É relevante observar que a legislação brasileira dialoga com concepções contemporâneas de inclusão que ultrapassam a mera presença física do estudante na escola. Incluir significa garantir participação, aprendizagem significativa e pertencimento. A partir desse entendimento, o direito à educação não se esgota na matrícula; ele envolve condições para que o estudante com TEA

desenvolva suas potencialidades em ambiente que respeite suas singularidades (FERNANDES; TOMAZELLI; GIRIANELLI, 2020).

Outro aspecto fundamental refere-se à proteção contra práticas discriminatórias. Tanto a Lei nº 12.764 quanto a Lei nº 13.146 estabelecem penalidades para instituições que recusem matrícula ou pratiquem atos de exclusão. Esse dispositivo jurídico desempenha função pedagógica e simbólica: reafirma que a diferença não pode ser tratada como impedimento. Ao mesmo tempo, sinaliza que o Estado reconhece a necessidade de mecanismos coercitivos para garantir efetividade dos direitos (BRASIL, 2012).

Do ponto de vista epistemológico, a consolidação dessas leis acompanha a transição conceitual do modelo médico para o modelo social da deficiência. No primeiro, a ênfase recai sobre a condição individual, vista como problema a ser corrigido. No segundo, a atenção desloca-se para as barreiras ambientais e atitudinais que limitam a participação. Ao incorporar essa perspectiva, a legislação brasileira reconhece que a exclusão não decorre apenas de características individuais, mas de estruturas sociais que precisam ser transformadas (TAMANHAHA; PERISSINOTO; CHIARI, 2008).

Inclusão Escolar e Práticas Pedagógicas para Estudantes Com TEA

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista não é um gesto isolado, nem um favor institucional; é um processo contínuo que exige deslocamentos profundos na forma como a escola compreende aprendizagem, diferença e convivência.

Inserir um estudante com TEA na sala de aula regular não significa, por si só, incluí-lo. A verdadeira inclusão começa quando a presença deixa de ser tolerada e passa a ser reconhecida como constitutiva do espaço educativo. É nesse ponto que emergem desafios, tensões, incertezas — e também possibilidades transformadoras (MELO et al., 2023).

Historicamente, a escola foi estruturada a partir de um modelo homogeneizador. Currículos padronizados, avaliações uniformes, tempos rígidos e expectativas relativamente estáveis configuraram um ambiente que pressupunha certa linearidade no desenvolvimento. A chegada de estudantes com perfis diversos, entre eles aqueles com TEA, tensiona esse modelo. O espectro autista, marcado por singularidades na comunicação, na interação social e na flexibilidade comportamental, expõe as fissuras de um sistema que nem sempre foi pensado para acolher a pluralidade (FERNANDES; TOMAZELLI; GIRIANELLI, 2020).

Entre os desafios mais evidentes está a formação docente. Muitos professores relatam insegurança diante da responsabilidade de ensinar estudantes com TEA, sobretudo quando sua formação inicial não contemplou conteúdos específicos sobre educação inclusiva. Essa lacuna não deve ser interpretada como incapacidade individual, mas como reflexo de um sistema formativo que, por muito tempo, tratou a educação especial como área paralela. A inclusão exige que o conhecimento sobre diversidade seja transversal, incorporado ao currículo de formação de professores desde o início (TEIXEIRA et al., 2010).

A formação continuada, nesse contexto, torna-se elemento estratégico. Não se trata apenas de oferecer cursos pontuais, mas de

construir espaços permanentes de reflexão, troca de experiências e aprofundamento teórico. O professor precisa compreender as características do espectro, mas também precisa aprender a olhar para além do diagnóstico. Cada estudante com TEA apresenta combinação única de habilidades, interesses e desafios. Reconhecer essa singularidade implica abandonar fórmulas prontas e investir em práticas pedagógicas flexíveis (OLIVEIRA et al., 2025).

A adaptação curricular constitui outro eixo central da inclusão. Adaptar não significa simplificar indiscriminadamente nem reduzir expectativas; significa ajustar estratégias, ritmos e formas de apresentação do conteúdo para que o estudante tenha acesso real ao conhecimento. Em alguns casos, isso envolve fragmentar tarefas em etapas menores, utilizar recursos visuais para organizar informações ou oferecer alternativas de expressão que não se limitem à linguagem escrita. Em outros, pode significar reorganizar o ambiente físico para reduzir estímulos sensoriais excessivos (MELO et al., 2023).

É importante destacar que a adaptação curricular não beneficia apenas estudantes com TEA. Ao diversificar métodos e flexibilizar abordagens, a escola amplia possibilidades de aprendizagem para todos. A lógica inclusiva rompe com a ideia de que há um “aluno padrão” e reconhece que cada sujeito aprende de maneira singular. Nesse sentido, a presença do estudante com TEA pode funcionar como catalisador de inovação pedagógica, desafiando práticas cristalizadas e estimulando criatividade docente (BIALER; VOLTOLINI, 2022).

As estratégias pedagógicas voltadas ao estudante com TEA frequentemente incluem organização estruturada do tempo e do

espaço, uso de agendas visuais, antecipação de mudanças na rotina e apoio na compreensão de regras sociais implícitas. Contudo, tais estratégias não devem ser aplicadas de forma mecânica. Elas precisam ser contextualizadas, avaliadas e ajustadas conforme as necessidades específicas de cada aluno. A escuta atenta e a observação cuidadosa tornam-se ferramentas indispensáveis para o professor (TAMANHAHA; PERISSINOTO; CHIARI, 2008).

Outro aspecto relevante diz respeito à mediação das relações sociais. A interação entre pares é componente fundamental do desenvolvimento escolar, mas pode representar desafio para estudantes com TEA, especialmente quando há dificuldades na leitura de sinais sociais ou na reciprocidade comunicativa. A escola pode atuar como mediadora, promovendo atividades cooperativas, incentivando empatia e construindo ambiente em que diferenças sejam compreendidas e respeitadas. A inclusão não se limita ao âmbito pedagógico; ela envolve dimensão relacional (KANNER, 1943).

A construção de uma cultura educacional que valorize a diversidade é talvez o desafio mais profundo. Leis e diretrizes são essenciais, mas não suficientes. A inclusão demanda mudança de mentalidade, revisão de crenças arraigadas e disposição para reconhecer que a diferença não é obstáculo a ser eliminado, mas realidade a ser acolhida. Quando a escola compreende que diversidade é constitutiva do humano, deixa de tratar o estudante com TEA como exceção e passa a integrá-lo como parte legítima da comunidade escolar (BRASIL, 2015).

No entanto, a implementação prática da inclusão enfrenta obstáculos concretos. Turmas numerosas, escassez de profissionais

de apoio, falta de recursos materiais e pressão por resultados padronizados podem dificultar a efetivação de práticas inclusivas. Tais desafios exigem políticas públicas consistentes, investimento financeiro e planejamento estratégico. A responsabilidade não pode recair exclusivamente sobre o professor; ela deve ser compartilhada por gestores, sistemas de ensino e sociedade (BRASIL, 2012).

A parceria com a família constitui elemento igualmente relevante. Pais e responsáveis detêm conhecimento valioso sobre o estudante, suas preferências, sensibilidades e formas de comunicação. O diálogo entre escola e família favorece alinhamento de estratégias e fortalece rede de apoio. Essa colaboração, quando construída com respeito e escuta mútua, potencializa resultados e reduz conflitos (MELO et al., 2023).

Há, ainda, dimensão ética que permeia toda a discussão. Incluir é reconhecer dignidade. É afirmar que cada estudante, independentemente de suas características, tem direito de participar do processo educativo em igualdade de condições. Essa afirmação não é abstrata; ela se concretiza em decisões cotidianas, em escolhas pedagógicas, em atitudes que podem reforçar ou enfraquecer o sentimento de pertencimento (BRASIL, 2015).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise integrada da literatura evidencia que a compreensão do Transtorno do Espectro Autista e dos antigos Transtornos Globais do Desenvolvimento não é linear, mas marcada por um movimento de construção e reconstrução conceitual que atravessa décadas, campos do saber e práticas sociais. A obra seminal de Kanner (1943) não apenas descreveu padrões clínicos observáveis, mas também

inaugurou uma lente epistemológica pela qual o isolamento social, a peculiaridade da linguagem e a insistência em rotinas passaram a ser reconhecidos como elementos estruturantes de um fenômeno singular, ainda que incompletamente compreendido. Ao lado de Kanner, Asperger já introduzia a noção de heterogeneidade funcional, evidenciando que perfis aparentemente próximos podem revelar trajetórias cognitivas, sociais e afetivas drasticamente distintas. Esse mosaico inicial evidencia como a ciência, longe de ser neutra, reflete decisões históricas, culturais e metodológicas, e como conceitos clínicos não surgem ex nihilo, mas emergem da interseção entre observação empírica e contexto social.

Os estudos nacionais contemporâneos — Fernandes, Tomazelli e Girianelli (2020) e Oliveira et al. (2025) — aprofundam essa perspectiva, mostrando que a transição do DSM-IV para o DSM-5 não representa apenas uma mudança terminológica, mas uma reconfiguração epistemológica. A passagem do modelo categorial, no qual autismo infantil, Síndrome de Asperger e Transtorno Desintegrativo da Infância constituíam compartimentos distintos, para o modelo dimensional do espectro, reflete o reconhecimento de que as manifestações clínicas não se distribuem em fronteiras rígidas, mas em contínuos de intensidade, frequência e impacto funcional. Tal deslocamento tem implicações práticas profundas: os níveis de suporte deixam de ser periféricos, tornando-se eixo central para a intervenção, seja na clínica, seja na educação. A literatura nacional evidencia que a unificação diagnóstica favorece abordagens individualizadas, alinhadas a perfis de habilidades e vulnerabilidades que transcendem os limites das antigas categorias.

Ainda assim, o que se perde em categorização formal é compensado pelo ganho em complexidade conceitual. Teixeira et al.

(2010) destacam que, sob o espectro, a heterogeneidade interna é reconhecida como inerente, não apenas como um efeito da subdivisão diagnóstica. Isso permite compreender que dois indivíduos com diagnóstico idêntico podem apresentar perfis radicalmente distintos — variações cognitivas, comunicativas, sensoriais e adaptativas — e que essas diferenças não configuram desvio do padrão, mas expressão legítima da diversidade do neurodesenvolvimento. Tal perspectiva desafia a tradição médica que buscava delimitar entidades nosológicas discretas, aproximando a prática clínica de um olhar mais contextualizado e humanizado sobre a experiência individual.

No plano das políticas públicas, o estudo de Melo et al. (2023) evidencia que o arcabouço legal brasileiro, composto pela Lei nº 12.764/2012 e pela Lei nº 13.146/2015, não apenas formaliza direitos, mas traduz concepções teóricas em práticas concretas. A Lei Berenice Piana (12.764/2012) reconhece o indivíduo com TEA como pessoa com deficiência, assegurando acesso a educação, diagnóstico precoce, atendimento multiprofissional e mercado de trabalho, entre outras dimensões. A Lei Brasileira de Inclusão (13.146/2015) amplia esse reconhecimento, consolidando a inclusão escolar como política pública permanente e vinculando-a a princípios de acessibilidade, igualdade e participação. A literatura revisada demonstra que tais marcos legais não surgem isoladamente; eles interagem com a evolução conceitual do autismo, traduzindo a complexidade do espectro em instrumentos normativos que orientam a prática pedagógica e clínica.

A unificação diagnóstica favorece intervenções ajustadas, enquanto a legislação assegura condições estruturais para sua efetividade. Fernandes, Tomazelli e Girianelli (2020) e Oliveira et al. (2025)

mostram que políticas de suporte individualizado devem considerar não apenas o perfil funcional, mas também as barreiras sociais e educacionais que modulam o desenvolvimento. Marfinati e Abrão (2014) reforçam que a historicidade do conceito de autismo ilumina tensões persistentes: o desafio contemporâneo é equilibrar visibilidade de subgrupos específicos, como pessoas anteriormente diagnosticadas com Síndrome de Asperger com a coerência do espectro, evitando invisibilização e garantindo acesso equitativo a serviços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória do estudo sobre o Transtorno do Espectro Autista, quando analisada em perspectiva histórica, conceitual e legislativa, revela-se muito mais do que uma narrativa linear de avanços científicos ou de normativas jurídicas. Trata-se de um movimento complexo, marcado por revisões epistemológicas, deslocamentos paradigmáticos e articulações sociais que dialogam com o modo como a sociedade compreende e valoriza a diferença. A pesquisa evidenciou que a evolução do conceito — do autismo clássico descrito por Kanner (1943) e pelas observações de Asperger, até a consolidação do espectro no DSM-5 — não apenas redefiniu critérios diagnósticos, mas transformou o olhar clínico, pedagógico e social sobre pessoas com TEA, reconhecendo a heterogeneidade como condição intrínseca do desenvolvimento humano e não como limitação absoluta.

Ao longo deste estudo, ficou evidente que a transição do modelo categorial dos Transtornos Globais do Desenvolvimento para a concepção dimensional do espectro apresenta implicações profundas e multifacetadas. Por um lado, proporciona maior

flexibilidade na avaliação clínica, permitindo considerar intensidade, funcionalidade e combinações singulares de características; por outro, impõe desafios à prática educacional, exigindo a adaptação curricular, a formação docente contínua e a construção de estratégias pedagógicas individualizadas. A literatura brasileira analisada — incluindo trabalhos de Fernandes, Tomazelli e Girianelli (2020), Oliveira et al. (2025) e Melo et al. (2023) — evidencia que essas transformações não são meramente teóricas: elas repercutem diretamente na vida de crianças e adolescentes, na organização das escolas e na formulação de políticas públicas inclusivas.

Outro ponto central que emergiu desta revisão refere-se à articulação entre ciência e legislação. A Lei nº 12.764/2012 e a Lei nº 13.146/2015 consolidam direitos que antes estavam dispersos, fragmentados ou implicitamente reconhecidos, garantindo matrícula, permanência e condições de participação plena no sistema educacional. Contudo, a análise crítica revela que, embora o arcabouço jurídico seja sólido, sua efetividade depende de implementação consistente, recursos adequados e monitoramento contínuo. A existência das leis cria possibilidades, mas não garante automaticamente a inclusão plena; para isso, é imprescindível que a sociedade e as instituições assumam compromisso ético com práticas que acolham diferenças, reconheçam singularidades e promovam equidade.

As reflexões aqui desenvolvidas indicam também que o autismo deve ser compreendido como fenômeno multidimensional, que se manifesta em interseção entre fatores biológicos, psicológicos, sociais e contextuais. O modelo de espectro não reduz a complexidade, mas oferece ferramentas para lidar com ela, ao

permitir que intervenções sejam moldadas de acordo com necessidades individuais e contextos específicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5**. 5. ed. Arlington: American Psychiatric Association, 2013.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV**. 4. ed. Washington, D.C.: American Psychiatric Association, 1994.

BIALER, Marina; VOLTOLINI, Rinaldo. **Autismo: história de um quadro e o quadro de uma história**. Psicologia em Estudo, v. 27, e45865, 2022.

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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

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). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

FERNANDES, Conceição Santos; TOMAZELLI, Jeane; GIRIANELLI, Vania Reis. **Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas**. Psicologia USP, São Paulo, v. 31, e200027, p. 1-10, 2020.

KANNER, Leo. **Autistic disturbances of affective contact**. The Nervous Child, v. 2, p. 217-250, 1943.

MARFINATI, Anahi Canguçu; ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. **Um percurso pela psiquiatria infantil: dos antecedentes históricos à origem do conceito de autismo.** Estilos da Clínica, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 244-262, ago. 2014.

MELO, Sandra Cordeiro de et al. **A bioecologia do autismo: uma análise dos relatos sobre as questões sociais que atravessam o desenvolvimento.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 39, e39887, 2023

OLIVEIRA, Felipe Ganzert et al. **Diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista de Alta Funcionalidade: revisão de escopo.** Revista Brasileira de Educação Especial, Corumbá, v. 31, e0073, p. 1-16, 2025.

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, v. 13, n. 3, p. 296-299, 2008.

TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz et al. **Literatura científica brasileira sobre transtornos do espectro autista.** Revista da Associação Médica Brasileira, v. 56, n. 5, p. 607-614, 2010.

¹ Mestra em Ensino de História Instituição: Universidade Federal do Acre (UFAC). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0987727851652669>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail.](#)