

## **TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS, PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A SALA DE AULA**

Karla Raquel Lima Pereira  
Laura Beatriz Morais Santos  
Maria Cristina da Cruz Barreto Neta<sup>1</sup>

*Universidade Federal do Maranhão – www.ufma.br*

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo refletir acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA) a partir de um enfoque conceitual e de procedimentos metodológicos de ensino-aprendizagem. Para sustentar essas reflexões, utilizamos como metodologia a pesquisa de campo e bibliográfica-na abordagem qualitativa, embasando-nos teoricamente em autores como Góes (2004); Mazzotta (2005); Klin (2006); Belisário Filho e Cunha (2010); Ostetto (2015); Silva (2015) e documentos legais como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a LDBEN; ademais da realização da técnica de observação não participante em um determinado Centro de Educação Especial, localizado no município de São Luís, no estado do Maranhão. Nesse sentido, o contexto analisado revela a importância de políticas educacionais efetivas que façam valer os direitos de escolarização na perspectiva inclusiva para os alunos com TEA.

**Palavras-chave:** Educação especial, TEA, Inclusão escolar.

### **1 INTRODUÇÃO**

A educação especial no Brasil foi por bastante tempo um sistema de ensino paralelo, os métodos utilizados tinham forte ênfase clínica e possuíam currículos próprios. No final do século XX, o país ofertava dois tipos de escola: a regular e a especial; nesse contexto o aluno deveria optar por um ou outro tipo. No entanto, em meados do século presente, a partir de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, o reconhecimento de alguns dos direitos das pessoas com deficiência pode ser visto em políticas sociais (MAZZOTTA, 2005).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, em seu Capítulo V, trata da educação especial, entendida como uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (art.58). Diante disso, nos deteremos nos transtornos globais do desenvolvimento, em que é constituído por um grupo no qual estão presentes transtornos e síndromes em que as funções de desenvolvimento, como a interação social e a comunicação, são afetadas qualitativamente e se revelam pelos seguintes diagnósticos: TEA (Transtorno do Espectro Autista – autismo clássico e Transtorno ou

---

<sup>1</sup> Graduandas do 6º período do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão/UFMA

Síndrome de Asperger), Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação.

Segundo Belisário Filho e Cunha (201), o autismo é um transtorno do desenvolvimento em que o sujeito tem um prejuízo ou atraso na linguagem e comunicação social, sendo que pode ser manifestado antes dos 3 anos de idade. Já a síndrome de Rett é caracterizada pela desaceleração do crescimento do perímetro cefálico e pela presença de crises convulsivas; pode ser diagnosticada entre os 6 a 12 meses de vida. Em relação à síndrome de Asperger, que pode ser percebido entre 3 aos 5 anos, a interação social é prejudicada e o indivíduo tem comportamentos restritos e repetitivos. Além desses, o transtorno desintegrativo da infância tem perda das habilidades sociais e comunicativas proeminentes, sendo que é um transtorno raro e manifestado após os 2 anos e antes dos 10 anos de idade; e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação é categorizado quando não está imerso nas características citadas.

Partindo desses pressupostos, o presente artigo visa direcionar seus estudos para o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e refletir essa temática a partir de um enfoque conceitual e de procedimentos metodológicos de ensino-aprendizagem. Para sustentar essas reflexões, utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica e de campo na abordagem qualitativa, embasando-nos teoricamente em autores como Góes (2004); Klin (2006); Mazzotta (2005); Belisário Filho e Cunha (2010); Ostetto (2015); Silva (2015) e documentos legais como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a LDBEN nº 9.394/1996; e realizamos a técnica de observação não participante em um determinado Centro de Ensino de Educação Especial localizado no município de São Luís, no estado do Maranhão.

Nessa direção, este trabalho está sistematizado da seguinte forma: primeiramente, apresentamos algumas reflexões acerca do Transtorno do Espectro Autista, bem como alguns procedimentos metodológicos de ensino aprendizagem; em seguida, descrevemos a observação não participante realizada em um Centro de Ensino de Educação Especial em São Luís, do Maranhão; por último, explicitamos algumas conclusões.

## **2. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA**

O autismo é um dos transtornos globais do desenvolvimento (TGD) que foi referido pela primeira vez, em 1911, pelo médico Eugen Bleuler, para indicar a perda de interação social e a dificuldade ou impossibilidade de comunicação. A partir dos estudos do

psiquiatra Léo Kanner, na década de 1940, esse transtorno foi ganhando mais notoriedade em virtude da descrição que o mesmo fez acerca do autismo por meio de cinco aspectos: **as relações sociais e afetivas** – o autista tem “incapacidade para relacionar-se normalmente com as pessoas e as situações” (KANNER, 1943 apud B. FILHO E CUNHA, 2010 p.9); – **a comunicação e a linguagem** – mutualismo, ecolalias, falta de emissões importantes e aparência de surdez em algumas ocasiões do desenvolvimento; – **a relação com as mudanças no ambiente e a rotina** – a pessoa autista não se relaciona muito bem com mudanças, tem necessidade da rotina e, conseqüentemente, a manter igualdade em suas ações; – **memória** – capacidade de guardar uma grande quantidade de materiais sem sentido ou efeito prático; – **hipersensibilidade a estímulos** – ruídos de objetos e do ambiente.

Essas pesquisas ocasionaram algumas confusões que implicaram em diferentes modelos explicativos sobre o autismo em seu processo histórico. Até a década de 1960, o autismo foi considerado um transtorno emocional em razão de culpar a família pela falta de afeto, e isso acarretou em problemas ainda maiores para o desenvolvimento da criança, uma vez que os pais, responsabilizando-se, tomam atitudes de superproteção e não supera as dificuldades apresentadas, reforçando o isolamento social dessas crianças autistas.

Essa concepção, de acordo com Belisário Filho e Cunha (2010), apenas foi mudada quando apareceram estudos que demonstraram que não havia diferença entre os laços afetivos dos pais de crianças com autismo e de outras crianças, e sim a existência de distúrbios neurobiológicos (explicaram as características de comunicação, linguagem, pensamento e interação social do autismo). Com isso, começaram a surgir escolas específicas para os autistas, sendo que as intervenções educacionais aconteceram com o controle e redução de estímulos e atendimentos individualizados ou com outros autistas. Além disso, cabe pontuar também que as primeiras formas de escolarização se deram por ações das próprias famílias, o que revela uma despreocupação do Estado pelo atendimento de pessoas com necessidades especiais.

Dessa forma, conforme Klin (2006, p. S4), no autismo “[...] existe um marcado e permanente prejuízo na interação social, alterações da comunicação e padrões limitados ou estereotipados de comportamentos ou interesses”. Em outras palavras, o autismo pode ser caracterizado pela dificuldade de socialização e de comunicação, já que a comunicação verbal e não verbal nem sempre se desenvolvem, e mesmo quando isso ocorre, apresentam peculiaridades na fala, como a dificuldade em iniciar ou manter uma conversa, o timbre, a entonação, a velocidade, o ritmo ou a ênfase da voz que podem ser não convencionais, além de uma linguagem estereotipada e repetitiva ou idiossincrática. No entanto, esse prejuízo pode

se manifestar de forma distinta entre os transtornos de outras categorias, e até entre as pessoas que possuem o mesmo transtorno.

O repertório de atividades e interesses é limitado, e como a interação social é afetada, o autista, normalmente, não enxerga as necessidades das outras crianças e tem prejuízos no comportamento, desde a expressão corporal e facial ao contato visual direto. Aliado a isso, pode-se perceber a ausência ou dano nas brincadeiras imaginativas, o perfeccionismo nas ações, preferência por funções imperativas, literalidade na interpretação, interesse por rotina, atração por movimentos ou partes de objetos e os próprios movimentos corporais estereotipados, que envolvem tanto as mãos como todo o corpo (bater palmas, estalar dedos, balançar-se, inclinar-se ou oscilar o corpo).

### **2.1. Procedimentos metodológicos de ensino-aprendizagem**

Durante todo seu desenvolvimento, a criança vai acumulando experiências sociais, afetivas e cognitivas, que irão possibilitar a construção de sua conduta social. A escola está diretamente ligada ao processo de desenvolvimento das competências relativas à cognição social e às funções executivas (mecanismos cognitivos que controlam e regulam os pensamentos, as emoções e as ações diante dos conflitos ou das distrações, bem como permite agir em situações imprevisíveis ou que exija certo conhecimento das convenções sociais). Os prejuízos na aquisição dessas competências solicitam da escola o reconhecimento da dimensão cognitiva, com vistas a promover intervenções pedagógicas para favorecer o desenvolvimento da cognição social, tratando-se de um processo desenvolvido pelo apego, pelas experiências e exposição no meio social.

Apesar de todos esses fatores que indicam a importância da escolarização, a criança com Transtorno do Espectro Autista por muito tempo não pode frequentar a escola e vivenciar as fases da infância e juventude, uma vez que a deficiência privava-as e segregava-as da realidade escolar e social.

Por se tratar de algo tão recente, poucas são as estratégias direcionadas ao ensino, no entanto, as que já existem, foram construídas para garantir o direito ao acesso à educação, como explicitado na LDB, no artigo 59, “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996). Para a concretização do pretendido, esse artigo também destaca elementos como

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;



II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996)

Nesse contexto, as adaptações curriculares configuram-se como medidas ou grupos de medidas com o objetivo de tornar o currículo geral flexível e apropriado às peculiaridades de cada sujeito. Com isso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pontua que os sistemas de ensino devem garantir:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;

Atendimento educacional especializado;

Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;

Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;

Participação da família e da comunidade;

Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e

Articulação intersectorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2007)

Desse modo, é necessário que haja, nas escolas de ensino regular, serviços de apoio para os indivíduos com deficiência desde a educação infantil como forma de promover o desenvolvimento de suas capacidades de aprendizagem, visto que essas escolas precisam de ferramentas, técnicas e instrumentos especializados, bem como profissionais qualificados.

O trabalho a ser realizado em sala de aula com alunos que apresentam Transtorno do Espectro Autista (TEA) dependerá, em muito, do grau de comprometimento de cada educando e das variadas competências apresentadas nas áreas de prejuízo. Por isso, compreender que toda criança, com autismo ou sem, possui características individuais com especificidades no que tange à suas experiências, comportamento e potencialidades e, em virtude disso, aprenderá de maneira diferenciada, precisando de formas também diferenciadas de ensino, é importante para que se comece um processo de ensino-aprendizagem eficiente e eficaz, que envolva todo o corpo docente e discente da escola, a partir do entendimento de que

Numa visão dinâmica e prospectiva do desenvolvimento do indivíduo, é preciso investir em suas capacidades existentes e possibilidades emergentes, superando a noção de que as ações educativas devem apenas investir dentro dos limites estabelecidos pelos diagnósticos clínicos ou educacionais tradicionais. (VIGOTSKY apud GÓES, 2004, p. 74)

Sabendo que as crianças com TEA não apresentam os mesmos graus de comprometimento, não é difícil imaginar que se encontram na escola, desde crianças que apresentam maiores dificuldade de acompanhamento e realização das atividades propostas, até aquelas, que, após pouco tempo, já demonstram um desempenho significativo, como é o caso de alunos autistas de alto funcionamento. Esse fato, porém, não os isenta de apresentarem um compartilhamento social reduzido, com interesses restritos, estereotípias, ecolalias e interesse mínimo em atender a demandas típicas do ambiente escolar.

Esses comportamentos exigem da escola atenção especial quanto ao desenvolvimento de importantes competências pelo educando. Todavia, por conta do nível de desenvolvimento acadêmico que apresentam, é frequente a tendência do professor a reforçar ainda mais tais comprometimentos nas áreas que demonstra dificuldade, pelo fato de não dar a devida atenção a áreas que já estão em processo de desenvolvimento. Pode-se observar esse fato quando, ao invés de incentivar o aluno a relacionar-se com os colegas durante o recreio ou outra atividade em conjunto, o professor isola-o do convívio diário e utiliza seus gostos pessoais, como o computador em substituição a esses momentos de interação.

Essas análises não pretendem discordar do fato de que, para o aluno com autismo, principalmente, é necessário que se utilizem atividades pertinentes a suas preferências pessoais, mas, que o desenvolvimento de situações que partem desses pressupostos deve estar relacionado a atividades que propiciem, também, a interação com os demais alunos, provocando assim, momentos desafiadores e promotores de oportunidades que avencem o compartilhamento social desses alunos.

Nesse sentido, partindo de Belisário Filho e Cunha (2010), o trabalho em sala de aula com os alunos que apresentam prejuízos importantes na comunicação, compartilhamento social e flexibilidade mental deve pautar-se inicialmente nos processos de ensino e aprendizagem que envolvam o estabelecimento da familiaridades com o ambiente da escola, de modo que o educando possa, ao longo do percurso, sentir-se parte do local, conhecer a rotina, e prevê-la, bem como estabelecer vínculos, conhecendo o espaço físico e as pessoas, já que o não conhecimento do ambiente escolar pode implicar inúmeras reações, desde choro, repetição de movimentos corporais, ignorar ajuda, autoagressão e outras.

Os profissionais devem, por sua vez, propiciar esse processo através do equilíbrio entre essas estratégias de acolhimento que supram as necessidades do aluno e a oportunidades do convívio cotidiano, buscando não efetuar mudanças significativas que possam, de alguma forma, prejudicar a obtenção das competências desejadas, uma vez que para grande parte dos

indivíduos com autismo, modificações bruscas, ou não, na rotina, podem configurar-se em um grande problema para o desenvolvimento e continuidade de suas atividades diárias.

Os primeiros passos no desenvolvimento das crianças na escola são conseguidos com muito esforço pelos profissionais, demais alunos e pela própria criança, pois hábitos básicos como permanecer em sala, realizar as atividades, entrar na fila, e outros, dificilmente são seguidos se não houver a atribuição de tais esforços. Por isso, todos os avanços conseguidos devem ser valorizados e novas estratégias devem surgir para que outros possam ser conseguidos, como forma de melhorar o aprendizado desse aluno e seu convívio social, dentro e fora do ambiente escolar, através da generalização do aprendizado, que se dá quando a criança consegue aplicar esses conhecimentos adquiridos na escola, nos espaços fora dela.

Atitudes de sala de aula, em conformidade com Belisário e Cunha (2010), como sistematizar as carteiras de modo que a criança possa observar os colegas, realizar atividades coletivas, assim como o fato de o professor dirigir-se a ela, como a qualquer outro aluno, reconhecendo-a como sujeito de seu aprendizado e de quem se espera a mesma conduta dos colegas, como também a aplicação das devidas adequações curriculares, são bastante eficazes para promover o desenvolvimento das competências e referenciar a criança com TEA em sua conduta na sala de aula. O tempo para que a criança comece a fornecer as respostas esperadas e a condição de envolvimento nas tarefas escolares é muito variada e depende de cada criança, especificamente.

O registro descritivo, de acordo com Ostetto (2015), marca o olhar do professor “sobre o grupo e a própria prática, documenta o vivido e constrói pontes para reflexão sobre os caminhos a seguir, conduzindo ou reconduzindo os objetivos traçados para a experiência proposta”; assim como subsidia o planejamento das atividades a serem realizadas, através dele pode-se compreender cada aluno de forma mais detalhada e com mais precisão nos diversos aspectos de seu processo de desenvolvimento.

Desse modo, avaliação do aluno pode ser realizada de forma justa e coerente, uma vez que a mesma é

[...] uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa. Basta pensar que avaliar é agir com base na compreensão do outro, para se entender que ela nutre de forma vigorosa todo o trabalho educativo (HOFFMANN 2008 apud SILVA, 2015, p. 42075).

Além disso, quando se trata, principalmente, de crianças com alto grau de comprometimento, o registro fornece informações que são utilizadas para avaliar a qualidade dos trabalhos realizados de acordo com as respostas dadas pelo indivíduo e, com isso, haver o

aprimoramento das atividades e a criação de novas estratégias que contemplem tanto a criança, quanto a família.

É importante que, tanto os professores da educação básica quanto os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), apropriem-se dos conhecimentos acerca do TEA e das práticas pedagógicas que visem o desenvolvimento das competências desses alunos, sendo que fique claro que estas devem ocorrer no cotidiano escolar, com a turma regular do aluno, ademais do esclarecimento das diferentes estratégias educacionais que devem servir para que o aluno consiga realizar generalizações de seu aprendizado, expandindo-o para além do espaço da sala de aula, posto que

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2007).

Dado isso, cabe ao professor do AEE estabelecer uma relação de parceria com os demais profissionais da escola para o processo de ensino-aprendizagem, que devem estar articuladas às especificidades de cada aluno e poderá ser eficaz e utilizada como ponto de partida, mas não podem ser vistas como um manual rígido, rotineiro e fatigante ao aluno. Portanto, é necessário que esses agentes escolares estabeleçam estratégias para mediação da comunicação em sala. Por meio da identificação de necessidades educacionais especiais, os alunos poderão frequentar o AEE, tendo acesso, dessa forma, a atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade ofertadas na sala de recursos multifuncionais.

### **3 O PROCESSO DE OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE EM UM CENTRO DE ENSINO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

O Centro de Ensino de Educação Especial observado, em São Luís do Maranhão, é responsável pelo atendimento, com caráter educacional, de alunos com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista (TEA), na faixa etária entre 03 aos 17 anos. Para ser atendido pelo Centro, o futuro aluno dessa instituição, passa por duas etapas, a anamnese (coleta de dados), realizada pelos psicólogos e a avaliação do relatório da escola, já que, para ser atendido nesse espaço, a criança ou adolescente deve estar matriculado na rede de ensino regular. Os pais permanecem no local durante todo o horário, mas não acompanham de perto as atividades desenvolvidas e, só com a presença deles, é possível ocorrer eventos em que os

alunos saem do centro para alguma atividade extra. Quando um aluno consegue superar sua dificuldade em uma determinada área, ele é desligado desse acompanhamento e dá-se prosseguimento às demais que ainda permanecem.

Esse centro é composto por uma rede de profissionais especializados na área da psicologia, pedagogia, psicomotricidade, fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e educação física, que atendem nas áreas da Estimulação Essencial, Intervenção Pedagógica, Acompanhamento Técnico Pedagógico e Atendimento Educacional Especializado. Todos os profissionais trabalham em conjunto para obter os resultados pretendidos, sendo que o foco principal é a educação das pessoas com deficiência.

Durante a primeira visita, alguns profissionais enfatizaram que os alunos têm momentos de socialização somente na hora do lanche ou de alguma festividade educativa proposta pela equipe; e que o tempo da atividade é personalizado conforme a necessidade da criança, sendo direcionada aos especialistas. Observou-se também que para a criança evoluir no seu desenvolvimento integral, é preciso que seja acompanhada por diversos especialistas, já citados. Diante disso, mediante um diálogo, a fonoaudióloga ressaltou a importância de trabalhar com a comunicação por meio de recursos como instrumentos musicais, músicas e brinquedos pedagógicos; e a fisioterapeuta destacou que trabalha através de atividades lúdicas e em consonância às especificidades do educando a partir de alguma alteração motora observada.

Também sucedeu um acompanhamento em um atendimento pedagógico individualizado da Estimulação Essencial, desenvolvido com um aluno autista, grau leve, de 5 anos. A criança chegou ao centro com quatro anos e possui dificuldade na fala e na interação social. A atividade se desenvolveu em três momentos: no primeiro, a pedagoga retoma o assunto sobre numerais e pede que identifique e associe o numeral à quantidade (1 a 5), em um segundo momento, há um intervalo pequeno no qual a criança pode escolher um brinquedo dentre os disponíveis na sala para brincar, e, após essa pausa, a pedagoga apresenta um novo jogo que propõe o contato com as letras a partir da leitura de figura de animais. O aluno não se inibiu com a nossa presença e realizou as atividades sem transtornos e dificuldades com os assuntos.

No segundo dia, a visita foi realizada na área do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa parte dispõe de salas de recursos que auxiliam os alunos a desenvolver suas habilidades, posto que os profissionais envolvidos (pedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos e, a partir de janeiro, a psicomotricidade) trabalham tanto nas dificuldades, que impossibilitam a sua aprendizagem, como nas potencialidades apresentadas

em sala de aula regular. Mas para ter essas informações, o centro recebe o aluno a partir de alguns procedimentos: contato com a família, e em seguida com a criança, primeiro sem, e depois, com a avaliação do relatório escolar (trimestral), estudo de caso com o estudante e a realização do plano individualizado flexível. O atendimento dura, aproximadamente, 50 minutos, podendo ser interrompido dependendo do comportamento e interesse do estudante.

Pode-se notar que a realidade do centro em relação à escola da rede regular é desafiadora, uma vez que o público alvo dessa escolarização tem um comprometimento maior, precisando de um atendimento especializado de qualidade e segundo sua necessidade para desenvolver suas habilidades comprometidas pela deficiência.

Dessa forma, percebemos o quanto é grande o desafio para o educador e a escola, já que a inclusão é sonho de muitos e direito de poucos no pleno exercício da educação, uma vez que a escola da rede de ensino regular não tem infraestrutura e preparo para inclusão e socialização dessas crianças e o educador, em alguns casos, possui formação distante da realidade da Educação Especial.

#### **4 CONCLUSÕES**

A escola regular deve de fato oferecer as condições necessárias, regulamentadas em lei, para inclusão de pessoas com transtorno do espectro autista, visto que pode oportunizar aprendizagens em situações nas quais elas dificilmente iriam se deparar quando estavam em contato exclusivo com outros alunos com TEA, na medida em que os espaços de AEE são controlados e não possui a socialização com as demais crianças. Logo, a inclusão escolar permite que esses alunos vivenciem momentos que possibilitem o seu desenvolvimento nas relações sociais e proporcionem aprendizagens que estimulem a conquista da autonomia.

No entanto, na ausência desse atendimento ofertado pela escola de ensino regular, outros organismos públicos, como os Centros de Educação Especial, oferecem suporte ao atendimento especializado ao aluno com autismo de forma a desenvolver atividades que possibilitem autonomia e inclusão ao processo de escolarização. Embora seja uma realidade distante de ser alcançada na sua plenitude no Brasil, uma vez que ainda que o direito dessas pessoas esteja garantido, a quantidade de crianças, jovens e adultos que até hoje não têm acesso à educação especial é significativa, estando esses indivíduos, contemporaneamente, à margem da educação no país.

Dessa forma, é preciso se questionar, até quando essa realidade se tornará vigente no país? Que alternativas possam ser pensadas para reverter esse cenário? Será se os Centros de Educação Especial colaboram com o atendimento especializado ou assumem a

responsabilidade das escolas de ensino regular para si? Essas inquietações revelam o quão é relevante políticas educacionais efetivas que façam valer os direitos de escolarização na perspectiva de inclusão para os alunos com TEA, no sentido da importância de problematizar até que ponto os alunos com autismo gozam do direito à educação, uma vez que historicamente essa luta caminha as margens do processo de escolarização, que, muitas vezes, transferem a responsabilidade das escolas de ensino regular para outras entidades de caráter educacional.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 9 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patricia. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. – Brasília: Ministério da Educação, 2010.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (Org). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores associados, 2004.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. São Paulo, v. 28. suppl 1, p. S3-S11, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a02v28s1.pdf>> Acesso em 09 set.2018.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. – 5. Ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **A aventura de planejar**. Porto Alegre: Grupo A, 2015. (entrevista)

SILVA, Jaqueline Santos Pequeno da, et al. **Planejamento e avaliação no contexto da didática: uma experiência acreana**. 2015. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16122\\_9317.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16122_9317.pdf)> Acesso em 09 set.2018.