

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SUELEM DOS SANTOS FERNANDES

GEOGRAFIA ESCOLAR E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)



CURITIBA

2019

SUELEM DOS SANTOS FERNANDES

GEOGRAFIA ESCOLAR E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Geografia, Setor de Ciências da Terra, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Orientador: Prof. Msc. Alcione Luis Pereira Carvalho

CURITIBA

2019

Dedico este trabalho aos estudantes com TEA e aos profissionais que lutam
por uma educação de fato inclusiva.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha mãe Martinha, que me ensinou a ser forte e a lutar pelos meus sonhos.

Ao meu pai Antônio Carlos (*in memoriam*) que me fez entender que a educação era o melhor caminho a ser seguido.

À minha irmã Érica, que com sua paciência e inteligência carinhosamente revisou a ortografia desse trabalho, além de todo seu apoio e incentivo.

À minha irmã Merian, que com seu exemplo, me ensinou que para se fazer algo bem, deve-se fazer com amor.

Às amigas Camila, Emilene, Marina e Priscila, que conheci graças à Geografia e me auxiliaram no processo de graduação, com sua amizade, afeto e paciência.

Ao Prof. Msc. Alcione Luis Pereira Carvalho, que me orientou nesse gratificante trabalho.

À Profª Drª Laura Ceretta Moreira e a Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade – SIPAD, pois me proporcionaram participar do projeto “Políticas e práticas educacionais inclusivas na universidade: em foco os alunos com necessidades educacionais especiais” que abriu meus olhos para educação da perspectiva inclusiva. Agradeço também a sua mestrandia Vanessa que gentilmente me forneceu material de pesquisa sobre autismo e educação.

À Universidade Federal do Paraná, que mesmo em meio à crise econômica e política do país permaneceu de portas abertas e me proporcionou uma educação gratuita e de qualidade.

Às crianças com TEA que cruzaram o meu caminho e me fizeram enxergar a educação de outra perspectiva, uma melhor e mais ampla.

Sou a luz para um cego.
Sou a voz para um autista.
A mão para um cadeirante.
Eu sou a inclusão.

(Maria Julia Varela – Autista, escritora, pedagoga e especialista em Educação
Inclusiva).

RESUMO

O presente trabalho tem como tema central a inclusão do(a) aluno(a) com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino da Geografia Escolar no Brasil. O objetivo deste trabalho foi investigar o cenário atual da produção científica nacional que se refere à inclusão dos alunos(as) com TEA no contexto da Geografia Escolar, compreender como permanece o processo inclusivo desse aluno(a), não somente num sentido limitado às questões pragmáticas, mas entender de modo amplo como tal processo funciona, pois é direito do(a) aluno(a) com TEA o acesso ao conhecimento e à aprendizagem dos conteúdos geográficos escolares. A metodologia da pesquisa caracteriza-se como explanatória de cunho qualitativa. A pesquisa foi realizada a partir de busca eletrônica dos estudos nacionais em bases de dados do Portal de Periódicos da Capes, LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde), Plataforma Lattes e Google Acadêmico. Foram encontrados 7 estudos sobre o tema. Os trabalhos encontrados apresentam conteúdos pertinentes ao nível escolar e idade dos(as) alunos(as) pesquisados, mas evidenciam a carência de estudos que contemplem outros temas oportunos à Geografia escolar e que compreendam os(as) estudantes adultos com TEA. A busca dos estudos nacionais sobre o tema permitiu concluir que as pesquisas que relacionam a Geografia escolar e os(as) alunos(as) com TEA são poucas e, conseqüentemente, o conhecimento na área específica é incipiente.

Palavras-chave: Geografia Escolar. Transtorno do Espectro Autista. Inclusão. Ensino de Geografia. Autismo.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – APRESENTAÇÃO DOS ESTUDOS CONDUZIDOS NO BRASIL SOBRE A INCLUSÃO DO(A) ALUNO(A) COM TEA NO CONTEXTO DA GEOGRAFIA ESCOLAR.....	28
QUADRO 2 – CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDOS CONDUZIDOS NO BRASIL SOBRE A INCLUSÃO DO(A) ALUNO(A) COM TEA NO CONTEXTO DA GEOGRAFIA ESCOLAR.....	29
QUADRO 3 – NÍVEIS DE ENSINO, FAIXA ETÁRIA, CLASSE/AMBIENTE E CATEGORIA ADMINISTRATIVA DOS ESTUDOS CONDUZIDOS NO BRASIL SOBRE A INCLUSÃO DO(A) ALUNO(A) COM TEA NO CONTEXTO DA GEOGRAFIA ESCOLAR.....	41
QUADRO 4 – IDENTIFICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS/PROPOSTAS METODOLÓGICAS DOS ESTUDOS CONDUZIDOS NO BRASIL SOBRE A INCLUSÃO DO(A) ALUNO(A) COM TEA NO CONTEXTO DA GEOGRAFIA ESCOLAR.....	43

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

APA	- American Psychiatric Association
APAE	- Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
AVD's	- Atividades de vida diárias
Cademe	- Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental
CAEE	- Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAPES	- Coodenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC	- Center for Disease Control and Prevention
CEB	- Câmara de Educação Básica
Cenesp	- Centro Nacional de Educação Especial
CESSB	- Campanha para Educação do Surdo Brasileiro
CF	- Constituição Federal
CID	- Classificação Estatística Internacional de Doenças
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNERDV	- Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes
Visuais	
Corde	- Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DSM	- Diagnostic and Statistical Classification
ECA	- Estatuto da Criança do Adolescente
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
FENAPES	- Federação Nacional das Apaes
FUNDEP	- Fundo de Manutenção de Educação Básica e de Valorização do
Profissional da Educação	
IES	- Instituições de Ensino Superior
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
Teixeira	
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
LILACS	- Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
MEC	- Ministério da Educação
NEE	- Necessidades Educacionais Especiais
OMS	- Organização Mundial da Saúde
ONU	- Organização das Nações Unidas
OPAS	- Organização Pan-Americana da Saúde

PECS	- Picture Exchange Communication System
PNE	- Plano Nacional de Educação
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TCC	- Trabalho de Conclusão de Curso
TDAH	- Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade
TEA	- Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	- Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children
TGD	- Transtorno Global do Desenvolvimento
UFJF	- Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPA	- Universidade Federal do Pará
UFRRJ	- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNESP	- Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	- Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
1.1 OBJETIVOS.....	12
1.1.1 Objetivo geral.....	12
1.1.2 Objetivos específicos.....	12
2 BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	13
3 LEGISLAÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	16
4 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).....	20
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	23
6 A INCLUSÃO DO(A) ALUNO(A) COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO DA GEOGRAFIA ESCOLAR NO BRASIL.....	28
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFERÊNCIAS.....	50

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento que pode causar desafios sociais, de comunicação e comportamentais. Geralmente, não há nada na fisionomia das pessoas com TEA que as diferencie de outras pessoas, mas elas podem se comunicar, interagir, se comportar e aprender de maneiras diferentes da maioria da população (CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC), 2019).

Estima-se que uma a cada 160 crianças tenham TEA no mundo (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS); ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS), 2017). Atualmente, o Brasil não possui dados oficiais sobre a quantidade e localização das pessoas com TEA, conseqüentemente, as políticas públicas voltadas a esse público são baseadas em estimativas. Segundo a Federação Nacional das Apaes (FENAPAES – 2017) a estimativa é que no país existam ao menos dois milhões de pessoas com TEA, e o preconceito e a falta de tratamento adequado são problemas graves para essa parte da população.

É direito assegurado por Lei o acesso da pessoa com TEA à educação de qualidade e a um sistema educacional inclusivo desde a educação infantil até a educação superior, e zelar por esse direito é dever do Estado, família, corpo escolar e sociedade. A educação inclusiva coloca-se como uma ação política, cultural, social e pedagógica, que assegura o direito dos(as) estudantes à aprendizagem e a participação no processo de ensino, sem distinção. A inclusão escolar fundamenta-se na concepção dos direitos humanos, que correlaciona igualdade e diferença, e contextualiza as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora das instituições de ensino (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), 2014).

O Censo da Educação Básica de 2018 apontou que no país 1.181.276 alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades estavam matriculados em classes comuns e em classes especiais exclusivas, houve um aumento de 33.2% em relação a 2014. O maior número de matrículas concentrava-se no ensino fundamental com um total de 837.993 (70.9%). Ao todo 166.615 (14,1 %) matrículas eram em classes especiais e 1.014.661 (85.9 %) eram em classes regulares (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP), 2019).

Nesse contexto, a inclusão do(a) aluno(a) com TEA deve ir além da sua presença física na instituição de ensino, seja regular ou especial, os conteúdos geográficos devem ser acessíveis a esse aluno(a) por meio de novas práticas pedagógicas. Sendo essencial que o(a) professor(a) não se limite a uma simples reprodução dos conteúdos obrigatórios dos currículos escolares, mas estabeleça uma relação e aproximação desse conteúdo com a vivência ou conhecimento prévios de seus alunos(as) (SEEMANN, 2006 apud SANTOS; SILVA, 2017).

Diante disso, o objetivo desse trabalho é Investigar o cenário atual da produção científica referente à inclusão dos(as) alunos(as) com TEA no contexto da Geografia escolar no Brasil, para a compreensão da inclusão do(a) aluno(a) com TEA, não somente num sentido limitado às questões pragmáticas, sobretudo a ideia é entender de modo amplo como tal processo funciona, destacando o direito do(a) aluno(a) ao conhecimento e tendo como finalidade assegurar a aprendizagem dos conteúdos geográficos escolares.

Em seguida será descrito de forma breve o processo da educação especial no Brasil, seus principais marcos e sua evolução que decorreu de um longo e complexo processo histórico.

No capítulo 3 serão apresentadas as principais Leis que corroboraram para a formulação das políticas públicas para uma educação inclusiva, e o reconhecimento da necessidade de medidas de garantia à igualdade do acesso à educação para as pessoas com deficiência.

No capítulo seguinte será abordado o TEA, que caracteriza-se por alterações presentes desde o início da vida, e que pode ser definido por alterações qualitativas na comunicação, na interação social e no uso da imaginação. Esses três aspectos são responsáveis por um padrão comportamental restrito e repetitivo com condições de inteligência e variação de comprometimento profundo até níveis superiores ao da média.

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi realizada a busca eletrônica de estudos nacionais, independentemente do seu período de publicação, nas bases de dados do Portal de Periódicos da Capes, LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde), Plataforma Lattes e Google Acadêmico.

Por fim, no capítulo 6, são expostos os resultados e a análise quanto à investigação do cenário atual da produção científica referente à inclusão dos(as)

alunos(as) com Transtorno do Espectro Autista no contexto da Geografia escolar no Brasil.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral

Investigar o cenário atual da produção científica referente à inclusão dos(as) alunos(as) com Transtorno do Espectro Autista no contexto da Geografia escolar no Brasil.

1.1.2 Objetivos específicos

- Realizar a busca dos estudos conduzidos no Brasil que tratam da inclusão do(a) aluno(a) com TEA no âmbito da Geografia escolar;
- Analisar os estudos encontrados que relacionam a Geografia escolar e a inclusão do(a) estudante com TEA;
- Identificar as estratégias/propostas metodológicas dos pesquisadores que tomaram como norte a inclusão, em suas observações, do (a) aluno(a) com TEA no contexto da Geografia escolar.

2 BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Durante o período colonial, a exclusão social de pessoas com deficiência era habitual, empregavam diversas práticas excludentes e o Brasil não possuía significativas instituições de internação para tais indivíduos. Eram isolados pelas suas famílias e, em caso de desordem pública, enclausurados nas Santas Casas ou prisões. Somente no século XIX começam as primeiras ações para atender as pessoas com deficiência(LANNA JÚNIOR, 2010).

O interesse voltado para a educação especial no Brasil decorreu de um complexo processo histórico e são dois os episódios que podem ilustrar o processo citado. O primeiro é a criação do Instituto dos Meninos Cegos fundado em 1854, sob a direção de Benjamin Constant e o segundo ocorreu em 1857 com a fundação do Instituto dos Surdos-Mudos que foi dirigida pelo mestre francês Edouard Huet, inspirados na experiência europeia da época, ambos no Rio de Janeiro, a capital do Império(JANNUZZI, 1985, 2004; MAZZOTTA, 2005 apud MENDES, 2010). Durante grande parte do século XIX, apenas os cegos e os surdos possuíam alguma ação voltada à educação.

Em 1874, o Hospital Juliano Moreira é fundado na Bahia, com o objetivo de dar assistência médica às pessoas com deficiência intelectual. Em 1887, é criada no Rio de Janeiro a “Escola México” voltada ao atendimento de pessoas com deficiências físicas e intelectuais. Identificam-se no início da educação especial do Brasil duas vertentes: a médica pedagógica, que subordina ao médico o diagnóstico e as práticas escolares, e a psicopedagógica que além do médico, dá ênfase aos princípios psicológicos. (JANNUZZI, 1992; MAZZOTTA, 2005 apud MENDES, 2010). Percebe-se até esse momento a tendência da educação especial estar sob o comando e/ou domínio da psicologia e medicina sem o envolvimento dos profissionais da educação.

Inicialmente, no atendimento educacional especializado, prevalecem as ações voltadas ao modelo Inatista/Determinista da psicologia, que responsabilizava a pessoa com deficiência pela origem de suas dificuldades e limitações, e que estas raramente poderiam ser mudadas por uma ação exterior (FERNANDES, 2011). Este período é marcado pelo descaso do poder público, em relação à educação de pessoas com deficiências e à educação da população em geral. As raras instituições existentes foram criadas para atender os casos mais graves e com maior

visibilidade, em detrimento dos casos leves, que não eram identificados de forma objetiva, que pode ter sido devido a não escolarização generalizada da população, até então de maioria rural (MENDES, 2010).

Até o século XIX, a deficiência intelectual era considerada uma forma de loucura sendo 'tratada' em hospícios. A pessoa com deficiência intelectual já foi chamada de diversas formas, tais como: oligofrênica; cretina; imbecil; idiota; débil mental; mongolóide; retardada; excepcional; e deficiente mental. A expressão "deficiência intelectual" que significa que há um déficit no funcionamento do intelecto e não da mente foi introduzida em 1995, pela ONU e fixada em 2004, no texto da "Declaração de Montreal Sobre Deficiência Intelectual" (LANNA JÚNIOR, 2010). Os primeiros estudos sobre as causas e origens da deficiência intelectual no país surgiram no século XX:

A monografia sobre educação e tratamento médico pedagógico dos idiotas, do médico Carlos Eiras de 1900, é o primeiro trabalho científico sobre a deficiência intelectual no Brasil. Após a metade do século XX, dois trabalhos científicos produzidos por psiquiatras tornaram-se referências: a tese Introdução ao estudo da deficiência mental (oligofrenias), de Clóvis de Faria Alvim, publicada em 1958, e o livro Deficiência mental, de Stanislaw Krynski, publicado em 1969 (LANNA JÚNIOR, 2010, p.24).

Como os primeiros trabalhos voltados à educação das pessoas com deficiências registram-se nos anos 1920: "A Educação da Infância Anormal da Inteligência no Brasil" (1915) do professor Clementino Quaglio; "Tratamento e Educação das Crianças Anormais da Inteligência" e "A Educação da Infância Anormal e das Crianças Mentalmente Atrasadas na América Latina", de Basílio de Magalhães; e o livro "Infância Retardatária", de Norberto de Souza Pinto (MAZZOTTA, 2005 apud MENDES, 2010). E é a partir de então que a deficiência intelectual passa a ser tratada sob uma perspectiva educacional.

Na primeira metade do século XX, o Estado não realizou significativas ações para as pessoas com deficiência havendo apenas uma pequena expansão dos institutos de cegos e surdos para outras cidades que não eram suficientes diante da demanda em todo o território nacional e não atendiam as demais deficiências (LANNA JÚNIOR, 2010).

Diante disso, surgem organizações voltadas à assistência nas áreas de educação e saúde. Como as "Sociedades Pestalozzi", criadas em 1932 em Minas Gerais por Helena Antipoff, uma psicóloga russa radicada brasileira, que foi

responsável pela criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais. Dentre as várias iniciativas, Antipoff participou ativamente do movimento que resultou na criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954. Tais iniciativas da sociedade civil foram fundamentais no atendimento da deficiência intelectual nesse período. Na década de 1950, o surto de poliomielite levou ainda à criação dos centros de reabilitação física (LANNA JÚNIOR, 2010; MENDES, 2010).

A vertente psicopedagógica da educação de pessoas com deficiência no Brasil foi influenciada pelas reformas nos sistemas educacionais com o ideal do movimento da Escola Nova, que buscava atender as demandas da modernização, industrialização e urbanização da sociedade através do ensino, e sua implementação tinha como objetivo a superação da Escola Tradicional, que privilegiava a passividade dos(as) alunos(as) e a uniformidade de currículos e métodos na educação (Aranha, 1989 apud Mendes, 2010). Isso permitiu um intenso envolvimento da psicologia na educação, além do uso de testes de inteligência para identificar deficientes intelectuais. O que acentuou a identificação dos casos leves de “anormalidade da inteligência” nas escolas regulares, pois casos graves não eram atendidos pela escola pública (JANNUZZI, 1992 apud MENDES).

A expansão no número de estabelecimentos de ensino especial para pessoas com deficiência intelectual ocorreu no período de 1950 a 1959. Ao final da década de 1950 o Ministério de Educação passou a prestar assistência técnica-financeira às secretarias de educação e instituições especializadas a partir de campanhas nacionais para a educação de pessoas com deficiências, tais como: a CESB – Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (1957); a CNERDV – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (1958); e a Cademe – Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (1960) (MENDES, 2010). Os movimentos da psicologia influenciaram as ações e a sistematização na década de 1950 da educação especial no Brasil, ilustrando de modo significativo que foram tais movimentos pautados na psicologia, e não a pedagogia, a responsável por instigar as políticas e as práticas nesse âmbito (FERNANDES, 2011).

3 LEGISLAÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As ações oficiais do poder público na área da educação especial iniciam-se com a promulgação da Lei 4.024 de Diretrizes e Bases, de 1961, que traz o termo “educação de excepcionais” e vai além das iniciativas regionais no que se refere a uma política nacional de educação (MAZZOTA, 1990 apud MENDES, 2010). Após a LDB de 1961 é notório um crescimento no número de instituições privadas de cunho filantrópico:

Em 1962, por exemplo, havia 16 instituições apaeanas e foi criado então um órgão normativo e representativo de âmbito nacional, a Federação Nacional das Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), (FENAPAES), que realizou seu primeiro congresso em 1963.6 Em 1967 a Sociedade Pestalozzi do Brasil contava com 16 instituições espalhadas pelo país (MENDES, 2010, p.99).

Nesse período a escola pública passa a matricular um volume maior de alunos(as) das diversas classes. E o crescimento do número de reprovações, agregado ao aumento da evasão escolar embasam as teorias que relacionavam o fracasso escolar e a deficiência intelectual de grau leve, “justificando” o surgimento nessas escolas de classes especiais (FERREIRA, 1992 apud MENDES, 2010, p.99). Em 1970, ocorre a institucionalização da educação especial, marcada pelo aumento da quantidade de textos legislativos, surgimento de associações e estabelecimentos de ensino, além do financiamento e do envolvimento das instâncias públicas com iniciativas não limitadas ao campo da assistência, muito comum até então (MENDES, 2010).

O Decreto 72.425, de 3 de julho de 1973 criou o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), junto ao Ministério de Educação, primeiro órgão responsável pela definição da política de educação especial (Mattos, 2004, P 100 apud MENDES). Nesse contexto, iniciam-se os primeiros cursos de formação de professores em nível superior e programas de pós-graduação na área de educação especial (NUNES et al., 1999; BUENO, 2002 apud MENDES, 2010). Em 1985 o Cenesp torna-se a Secretaria de Educação Especial e, no ano seguinte, é lançado o “Plano Nacional de Ação Conjunta” e criada a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde) (MENDES, 2010), evidenciando o

pensamento vigente do período que objetivava integrar e não necessariamente incluir a pessoa com deficiência.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 traz em seu texto importantes garantias às pessoas com deficiências no que se refere ao trabalho, saúde e educação. E determinou que é competência da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios concederem assistência pública e cuidar da proteção, integração e da garantia de saúde dessas pessoas. Proíbe qualquer tipo de discriminação no que se refere ao salário do trabalhador (a) com deficiência e determina a criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas com deficiência física, sensorial ou mental, inclusive com a integração social do adolescente e do jovem, a partir do treinamento, para o trabalho e a convivência. Além disso garante o atendimento educacional especializado a essa população, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Esse último direito é reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 em seu Artigo 54, inciso III.

Em escala mundial destacam-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que passam a influenciar a formulação das políticas públicas para uma educação inclusiva, pois reconhecem que são necessárias medidas para a garantia da igualdade do acesso à educação às pessoas com todo e qualquer tipo de deficiência.

A Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 59, recomenda que os sistemas de ensino assegurem aos alunos(as) currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; garante a atenção específica àqueles que não atingirem o grau necessário para concluírem o ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão dos conteúdos escolares, mediante verificação do aprendizado.

O Decreto nº 3.298 de 1999 dispõe sobre uma Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e caracteriza a educação especial como uma modalidade que perpassa todos os níveis e categorias de ensino, dando ênfase à ação complementar da educação especial ao ensino regular.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação – da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 2/2001 que trata sobre as Diretrizes Nacionais para a

Educação Especial Básica, no artigo 2º, preconiza que a Escola deve matricular todos os(as) alunos(as), cabendo a ela se organizar para o atendimento dos(as) estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE), garantindo a todos as condições essenciais para uma educação de qualidade.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001 estabelece objetivos e metas para que os sistemas de ensino atendam às diversas necessidades educacionais dos(as) alunos(as) com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado, para a “construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”

O Ministério da Educação, em 2008, apresenta a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, um documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, que visa a construção de políticas públicas para uma educação de qualidade para todos. O documento traz como tema o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos e das alunas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, e orienta os sistemas de ensino para responderem às necessidades educacionais especiais.

Nesse mesmo ano, o Decreto nº 7.611/2011 dispôs sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. O atendimento educacional especializado é o conjunto de atividades e recursos de acessibilidade pedagógicas fornecidos de forma complementar a formação dos (as) alunos (as) no ensino regular, devendo integrar a prática pedagógica da escola e participação da família. A Resolução CNE/CEB nº 4 de 2 de outubro de 2009 determina que:

[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, p. 1).

A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e considerou, para todos os efeitos legais, a pessoa com TEA como pessoa com deficiência. Sendo regulamentada pelo Decreto nº 8.368, de Dezembro de 2014 que estabelece:

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

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

§ 2º Caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar, nos termos do parágrafo único do art. 3º da Lei nº 12.764, de 2012 (BRASIL, 2014).

Em 2015, é instituída a Lei 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) que assegura e promove, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência e tem por objetivo, fundamental, sua inclusão social e cidadã. No que se refere ao direito à educação em seu capítulo IV pondera:

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

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

Recentemente, foi aprovada a Lei nº 13.861, de 18 de Julho de 2019, que determina a inclusão de questões sobre as características inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos realizados a partir de 2019. Atualmente, o Brasil não possui dados oficiais sobre a quantidade de pessoas com TEA no país e nem sua localização e as informações utilizadas para adoção de políticas públicas são baseadas em estimativas. Por isso, a nova Lei, que já está em vigor, é considerada uma evolução e vitória para pessoas com TEA e suas famílias.

4 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Os estudos sobre o Autismo começam de forma paralela e independente pelos médicos Leo Kanner(1943), em Baltimore, e Hans Asperger (1944), em Viena, que elaboraram relatórios detalhados dos casos que acompanhavam e das suas respectivas hipóteses para a síndrome até então desconhecida.

Kanner notou nas crianças que recebia em seu consultório uma incapacidade de estabelecer relações interpessoais desde o início de suas vidas, o que a diferenciava de outras patologias conhecidas, como a esquizofrenia, por exemplo. O médico a categorizou como um “fechamento autístico extremo” que conduzia a criança a rejeitar estímulos externos. Observou também o atraso no desenvolvimento da fala/linguagem e que quando usadas, na maioria das vezes, era sem o objetivo da comunicação (BOSA, 2002).

Asperger evidenciou a dificuldade das crianças em fixarem o olhar durante interações sociais, mantendo apenas um olhar periférico e breve. Observou as particularidades dos gestos que eram carregados de significados e dotados de estereotípias. Além da fala que poderia ser sem erros de gramática e com vocabulário variado, porém enfadonha. Notou ainda a forma pura e inapropriada das crianças de se aproximarem das pessoas e a dificuldade dos pais em perceberem tais comprometimentos nos três primeiros anos de vida (BOSA, 2002).

Ambos identificaram as limitações na comunicação e nas relações interpessoais e empregaram o termo “autístico” com o intuito de ressaltar a dificuldade em manter contato afetivo com os outros de forma espontânea e recíproca (BOSA, 2002). Segundo Cunha (2009 apud GRACIOLI;BIANCHI, 2014, p.126) a palavra autismo é inspirada no grego, *autos*, que significa “Em si mesmo”, o que retrata umas das marcantes características da pessoa com TEA, a introspecção.

Ao longo dos anos o diagnóstico e o a denominação evoluíram de síndrome autística à Transtorno do Espectro Autista (TEA), reconhecida a sua ampla complexidade e diversidade. A síndrome do transtorno autista, transtorno de Asperger e dos transtornos globais do desenvolvimento, que outrora eram entendidos como transtornos distintos, na realidade são transtornos que afetam neurotransmissores e os sintomas desses transtornos representam uma sequência única de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nas áreas de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos, caracterizando

assim ramificações do Transtorno do Espectro Autista. O TEA engloba: autismo infantil precoce; autismo infantil; autismo de Kanner; autismo de alto funcionamento; autismo atípico; transtorno global do desenvolvimento (TGD) sem outra especificação; transtorno desintegrativo da infância; e transtorno de Asperger. Essa mudança na nomenclatura foi realizada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico do TEA e para identificar alvos mais específicos de tratamento para os prejuízos observados (APA, 2014).

No que se refere a etiologia do TEA, as causas são, até hoje, desconhecidas, mas acredita-se que possa ter origem em anormalidades (de origem genética) localizadas no cérebro, ainda não definida de forma conclusiva. Podendo se manifestar desde o início da vida, geralmente antes dos três anos de idade, sendo comum os pais ou responsáveis relatarem que a criança passou por um período de normalidade anterior à manifestação dos sintomas. O que há comprovado, na literatura médica, é que não há uma relação causal entre a vacina contra sarampo, caxumba e rubéola e o transtorno e que ocorre em todos os grupos raciais, étnicos e socioeconômicos (APA, 2014; CDC, 2014; FENAPES, 2017; OPAS, 2017).

A CID-10¹ e o DSM-V² definem como critério para o transtorno do espectro autista o comprometimento em três áreas essenciais: alterações das interações sociais recíprocas; modalidades de comunicação; interesses e atividades específicos, estereotipados e repetitivos. De forma mais abrangente o TEA é considerado um Transtorno do Neurodesenvolvimento e:

[...] caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2014, p. 31).

As pessoas com TEA podem apresentar condições conjuntas, tais como: epilepsia, depressão, ansiedade e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade

1 Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde, em inglês: *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems* – ICD.

2 Sigla inglesa, *Diagnostic and Statistical Manual*, que significa Manual de Diagnóstico e Estatística.

(TDAH). O nível de funcionamento intelectual nessas pessoas varia de comprometimento profundo até níveis superiores ao da média (OPAS, 2017).

Estima-se que uma a cada 160 crianças tenham Transtorno do Espectro Autista no mundo, sendo a incidência em meninos quatro vezes maior do que em meninas(OPAS/OMS, 2017). Segundo a FENAPAES(2017) a estimativa é que no país existam ao menos dois milhões de pessoas com TEA, e ressalta que o preconceito sofrido e a ausência de tratamento adequado são problemas graves para essa parte da população. As intervenções para as pessoas com TEA precisam ser acompanhadas por ações amplas, tornando ambientes físicos e sociais mais acessíveis e inclusivos. As necessidades das pessoas com TEA são complexas/diversas e requerem serviços integrados, que promovam a saúde, cuidados, serviços de reabilitação e colaboração dos diversos setores, tais como os da educação e emprego (OPAS, 2017).

No processo de inclusão do aluno(a) com TEA aos conteúdos da Geografia escolar será necessário o uso de diversas estratégias a fim de possibilitar o processo de ensino-aprendizagem. Porém, é importante ponderar alguns aspectos indispensáveis para a compreensão das suas necessidades educacionais, caso contrário, esse processo pode tender a “normalização” ou “uma violência à identidade autista”(SERRA, 2010, p. 164). É direito do aluno (a) com TEA a inclusão na sua maneira ampla, não de forma isolada ou segregada, mas de maneira que esse(a) aluno(a) faça parte do todo, faça junto e seja de fato incluído.

O maior desafio para a inclusão dos alunos(as) com NEE está nas mudanças da maneira de se fazer e pensar a educação regular e especial. As alterações produzidas no currículo tem o intuito de conduzir para esse(a) aluno(a), de forma mais próxima possível, o mesmo aprendizado de conteúdos e critérios de avaliação propostos aos demais alunos(as). Não recomenda-se que as alterações no currículo tragam prejuízos nas práticas de aprendizagem desses alunos(as) devido a limitações próprias. A estratégia inclusiva deve aproximar-se do planejamento regular, atentando-se a alternativas que respeitem as diferenças, podendo beneficiar a qualquer aluno (a), mesmo que sejam direcionadas a um grupo específico (FERNANDES, 2011).

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Uma busca da literatura permite ao pesquisador expandir o alcance da pesquisa dos fenômenos observados, se comparado ao que atingiria se pesquisasse diretamente na fonte, fundamental quando o problema de pesquisa necessita de dados múltiplos e dispersos pelo espaço (GIL, 2008). Nesse sentido, este trabalho trata-se de uma pesquisa exploratória de cunho qualitativo, que visa uma investigação quanto ao cenário atual da produção científica referente à inclusão dos(as) alunos(as) com TEA no contexto da Geografia escolar no Brasil. As investigações epistemológicas, “investigação da investigação” ou “pesquisa da pesquisa”, possuem a finalidade de analisar a produção científica de uma determinada área do conhecimento. São relevantes, pois enquanto área de estudo voltada para a reflexão crítica dos fenômenos, permite-nos entender a história dos conhecimentos científicos transpostos e dos que vigoram, dinamizando o processo científico (SÁNCHEZ GAMBOA, 2006).

Para atingir aos objetivos da pesquisa realizou-se uma extensa busca da literatura sobre o tema, a partir de pesquisa eletrônica de artigos, teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso, independentemente do seu período de publicação, nas bases de dados Portal de Periódicos da Capes, LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde), Plataforma Lattes e Google Acadêmico.

O refinamento de pesquisa constituiu-se pela busca de descritores e operadores booleanos³, foram eles: “autismo” AND “ensino de geografia”; “autismo” AND “geografia escolar”; “Transtorno do espectro autista” AND “ensino de geografia”; “Transtorno do espectro autista” AND “geografia escolar”. Para o alcance do objetivo principal do trabalho foram considerados apenas os trabalhos publicados na íntegra, disponíveis na internet, que tivessem como foco a inclusão dos(as) alunos(as) com TEA no contexto da geografia escolar, conduzidos no Brasil, em Língua Portuguesa.

Inicialmente, foram realizadas buscas nas bases LILACS e Portal de Periódicos da Capes, bem como no seu Catálogo de Teses e Dissertações, optou-se

³ Operadores Booleanos são palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos de sua pesquisa. São eles: *AND*, *OR* e *NOT* e significam, respectivamente, E, OU e NÃO e devem sempre serem digitados em letras maiúsculas para diferenciá-los dos termos pesquisados. Eles podem ser usados entre qualquer termo que está sendo pesquisado.

pela pesquisa nesses portais por serem bibliotecas que oferecem serviços de busca por meio de bases de dados de referência e de fácil acesso. Na base LILACS, não se encontrou trabalhos para os descritores pesquisados. Em seguida, aplicaram-se os mesmos descritores na base de dados do Portal de Periódicos Capes, o que resultou na localização de 15 artigos, que após a leitura de todos os títulos foram suprimidos da pesquisa, pois eram estudos teóricos que abordavam temas diversos e não atendiam ao objetivo da pesquisa, tais como: Estímulos e autismo; comunicação e TEA; Deficiência nos currículos de graduação; (in) acessibilidade aos serviços de saúde; Perfil epidemiológico em clínica odontológica; Políticas públicas nacionais para os portadores de deficiência intelectual; Gênero e deficiência; Funcionamento familiar e deficiência intelectual; Percepção dos professores e tutores frente a inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular.

Em seguida, pesquisou-se no Catálogo de teses e dissertações da Capes, onde foram localizados 6 trabalhos, pertencentes à Plataforma Sucupira, sendo que 3 foram eliminados por duplicata, 1 foi eliminado, após a leitura do resumo, por não ter relação com o objetivo do trabalho, tendo como foco os fatores sociodemográficos no diagnóstico do transtorno do espectro do autismo (TEA). Dando continuidade à análise dos resumos, 2 estudos preenchiam os critérios de inclusão para essa pesquisa, pois compreendiam de forma direta a relação do(a) aluno(a) com TEA e a Geografia escolar, porém 1 deles não possuía divulgação autorizada, e conseqüentemente não foi possível sua análise. 1 tese de doutorado além de atender aos critérios da pesquisa estava disponível integralmente, sendo selecionado para análise posterior.

Diante da restrita quantidade de resultados para a elaboração e desenvolvimento do trabalho, optou-se por pesquisar em outras bases de dados online disponíveis gratuitamente, foram realizadas então, novas buscas nas bases da Plataforma Lattes e do Google Acadêmico, utilizando-se dos mesmos descritores e operadores booleanos.

Na plataforma Lattes foi realizada a “busca textual simples”, de “Currículo Lattes”, por “Assunto (Título ou palavra-chave da produção)”, nas bases de “Doutores” de “nacionalidade brasileira”. O que resultou na localização de 124 Currículos Lattes. Em seguida foi realizado a busca por currículo, a partir da leitura dos títulos de todos os trabalhos que estavam classificados em: Trabalhos

completos publicados em anais de congressos, Resumos expandidos publicados em anais de congressos, Artigos completos publicados em periódicos, Participação em bancas de trabalhos de conclusão (Dissertações de Mestrado, Teses de doutorado, Monografias de cursos de aperfeiçoamento/especialização, Trabalhos de conclusão de curso de graduação e Outras participações), Orientações e supervisões concluídas (Dissertações de Mestrado, Teses de doutorado, Monografias de cursos de aperfeiçoamento/especialização, Trabalhos de conclusão de curso de graduação e Orientações de outra natureza) e Artigos (Educação e Popularização de C & T). E que abordavam o tema autismo ou TEA relacionados com educação ou geografia.

Nessa busca constatou-se a existência de 511 trabalhos que possuíam em seus títulos temáticas relacionadas ao autismo ou TEA, sendo: “autismo” AND “ensino de geografia” - 444 trabalhos; “autismo” AND “geografia escolar” – 2 trabalhos, não contemplados pelo descritor anterior; “transtorno do espectro autista” AND “geografia escolar” – 33 novos trabalhos que não haviam sido contemplados pelos descritores anteriores; e “transtorno do espectro autista” AND “ensino de geografia” – 32 trabalhos não contemplados pelos descritores anteriores. Desses trabalhos 94 foram eliminados da pesquisa por se tratarem de trabalhos citados mais de uma vez e/ou citados em mais de um currículo, e 7 por estarem em outro idioma que não o português. Após a leitura dos títulos, e quando necessário dos resumos, 402 estudos foram excluídos por terem como foco: Sistemas de Comunicação Alternativa para Letramento de Pessoas com Autismo; Tecnologias Assistivas; Práticas Psicopedagógicas e pedagógicas direcionadas a autistas; métodos de intervenção utilizados para a aprendizagem do autista, não relacionados com a geografia; Educação e Autismo na rede regular de ensino público; Equoterapia; Interação social do autista; Políticas públicas e educação inclusiva; Dificuldades encontradas na inclusão da pessoa com transtorno do espectro autista; Autismo, Aspectos Históricos e Educacionais; dentre outros assuntos. Além de trabalhos voltados as áreas de matemática, educação física, literatura, ciências, educação ambiental e psicologia.

Ao final da análise foram encontrados mais 8 trabalhos que atendiam aos critérios da pesquisa. 1 trabalho foi excluído por não estar disponível integralmente, 4 trabalhos não foram localizados disponíveis na internet, restando para análise 3 trabalhos, sendo 2 artigos publicados e 1 trabalho de conclusão de curso (TCC).

Em seguida realizou-se nova busca na base Google Acadêmico utilizando-se dos mesmos descritores e operadores booleanos citados anteriormente. A pesquisa foi realizada somente em páginas de língua portuguesa e sem período específico. A pesquisa nessa base resultou na localização de 204 resultados. Desses, 46 não foram considerados por se tratarem de outros documentos, relacionados a: Projeto Pedagógico; Edital; Processo Seletivo; Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão; Concurso Público; Programas das Provas e Referencias Bibliográficas; Programa Geral; Projeto Político Pedagógico de Curso Superior ou de Colégio; Diário oficial; Citação; e Boletim de serviço. 12 trabalhos foram eliminados por terem sido conduzidos em Portugal.

Os 146 trabalhos restantes, foram encontrados a partir dos descritores e operadores booleanos da seguinte forma: “autismo” AND “ensino de geografia” - 126 trabalhos; “autismo” AND “geografia escolar” – 8 trabalhos, não contemplados pelo descritor anterior; “transtorno do espectro autista” AND “geografia escolar” – 12 novos trabalhos que não haviam sido contemplados pelos descritores anteriores; e “transtorno do espectro autista” AND “ensino de geografia” – todos os trabalhos encontrados já haviam sido contemplados pelos descritores anteriores. Em seguida, foi conferido o título e se o trabalho relacionava geografia escolar e TEA, 137 foram eliminados da pesquisa por não possuírem relação com o tema proposto, esses trabalhos abordavam temas tais como: Cartografia tátil escolar; ensino de geografia para pessoas com deficiência; comunicação alternativa; adaptação curricular; atuação docente no ensino de Geografia; autismo e o processo de inclusão na perspectiva escolar; Inclusão de educandos com necessidades educacionais especiais; o ensino de geografia no contexto de inclusão escolar; Síndrome de Down e aprendizagem das relações espaciais; geografia e cegueira; alfabetização e letramento de crianças com autismo; formação inicial e continuada do professor de geografia no contexto inclusivo; Tecnologia assistiva e inclusão; práticas pedagógicas inclusivas; entre outros assuntos. 1 trabalho foi excluído por ter como foco a Geografia da saúde. Ao final da pesquisa foram localizados 8 trabalhos que atendiam ao objetivo da pesquisa. Desses, 5 foram excluídos por duplicata, restando 3 trabalhos que estavam disponíveis integralmente e atendiam aos critérios da pesquisa, sendo 2 artigos publicados e 1 dissertação de mestrado. A partir das

buscas realizadas nas diferentes bases de dados foram encontrados 7 trabalhos, que tratavam da inclusão do(a) aluno(a) com TEA no contexto da Geografia escolar.

A metodologia utilizada para a análise das produções foi baseada nos estudos de Sánchez Gamboa (2006), que nos aponta algumas possíveis opções para tal, que podem se referir “[...] à qualidade, à eficácia, à utilidade, às diferentes orientações, aos temas tratados, às técnicas e aos métodos utilizados, às correntes epistemológicas e filosóficas que fundamentam a investigação.” Os métodos com enfoque epistemológico, remetem-se as diversas maneiras de produção da realidade e às múltiplas formas de aproximação ao objeto do conhecimento. (SHÁNCHEZ GAMBOA, 2006, não p.).

A análise dos estudos nacionais encontrados será a partir de 8 categorias pré estabelecidas, e são elas: níveis de ensino, que se refere ao ano escolar no qual localizam-se os(as) estudantes pesquisados(as); faixa etária, que diz respeito às idades das crianças e adolescentes participantes; classe/ ambiente, essa categoria visa entender em que realidade foram realizados os estudos e/ou observações; categoria administrativa, se refere à natureza das instituições de ensino onde a pesquisa ocorreu; conteúdo escolar, para identificar quais são os conteúdos da Geografia escolar abordados; material didático, referente aos recursos materiais utilizados pelos professores(as) nas aulas de Geografia; estratégias metodológicas, que tem por objetivo identificar as práticas escolares no contexto de uma geografia inclusiva; e avaliação, que se destina a entender como é o processo de avaliação em Geografia para os(as) alunos(as) com TEA.

6 A INCLUSÃO DO(A) ALUNO(A) COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO DA GEOGRAFIA ESCOLAR NO BRASIL

As buscas realizadas nas diferentes bases de dados resultaram na localização de 7 produções nacionais, que abordam a inclusão do(a) aluno(a) com TEA no contexto da Geografia escolar, o QUADRO 1 apresenta os autores, títulos e a metodologia utilizada para elaboração das pesquisas:

QUADRO 1 - APRESENTAÇÃO DOS ESTUDOS CONDUZIDOS NO BRASIL SOBRE A INCLUSÃO DO(A) ALUNO(A) COM TEA NO CONTEXTO DA GEOGRAFIA ESCOLAR

Autores	Título	Metodologia
Brenda Martoni Mansur Corrêa da Costa	Aprendendo a cartografar com crianças com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD): A relação sujeito espaço dos autistas	Pesquisa qualitativa com delineamento de Estudo de Caso
Gisele Silva Araújo	Estratégias de Ensino e Recursos Pedagógicos no Ensino de Estudantes com Transtorno no Espectro Autista Utilizados na Disciplina de Geografia	Relato de experiência
Gisele Silva Araújo Manoel Osmar Seabra Júnior	O papel das tecnologias móveis no processo de inclusão do estudante com autismo: Recursos e estratégias no Ensino de Geografia	Relato de experiência
Marilza Santos da Silva Clézio dos Santos	O Ensino de Geografia e os mapas mentais de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista no município de Duque de Caxias/RJ	Pesquisa qualitativa com delineamento de Estudo de Caso
Rodrigo Dias Araujo	Análise do Processo de Ensino-Aprendizagem de Geografia para alunos autistas na APAE de Santa Cruz do Rio Pardo/SP	Método descritivo qualitativo
Sandra Mara Soares Ferreira Tamara Nascimento da Silva	Mediações do professor de apoio educacional especializado no cotidiano escolar de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo no processo de aprendizagem de temas geográficos	Abordagem qualitativa na modalidade Estudo de Caso
Kamila Jaqueline Cerdeira Gomes	Ensino de Geografia e Autismo: Por uma prática inclusiva	Relato de experiência

FONTE: A autora (2019).

Os trabalhos encontrados utilizam-se, na sua maioria, de métodos empíricos, sendo realizados em diferentes ambientes e contextos. Em síntese, a busca dos estudos nacionais permitiu compreender que as pesquisas que

relacionam a Geografia escolar e os(as) alunos(as) com TEA são poucas e, conseqüentemente, o conhecimento na área específica ainda está no início. O QUADRO 2 traz as principais características dos estudos nacionais encontrados:

QUADRO 2 - CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDOS CONDUZIDOS NO BRASIL SOBRE A INCLUSÃO DO(A) ALUNO(A) COM TEA NO CONTEXTO DA GEOGRAFIA ESCOLAR

Autores	Ano	Tipo	Programa de Pós-Graduação	IES*	Local**
Brenda Martoni Mansur Corrêa da Costa	2019	Dissertação	Educação	UFJF	Juiz de Fora – MG
Gisele Silva Araújo	2015	Artigo	-	UNESP	Mirante do Paranapanema – SP
Gisele Silva Araújo Manoel Osmar Seabra Júnior	2017	Artigo	-	UNESP	Mirante do Paranapanema – SP
Marilza Santos da Silva Clézio dos Santos	2017	Artigo***	Geografia	UFRRJ	Duque de Caxias – RJ
Rodrigo Dias Araujo	2014	TCC	-	UNESP	Santa Cruz do Rio Pardo – SP
Sandra Mara Soares Ferreira	2016	Tese	Ensino de Ciências e Matemática	UNICAMP	Não informado
Tamara Nascimento da Silva Kamila Jaqueline Cerqueira Gomes	2015	Artigo	-	UFPA	Belém – PA

FONTE: A autora (2019).

NOTAS: *Instituição em que os autores mantiveram vínculo durante a realização da pesquisa.

** Local onde foram conduzidos os estudos.

***Artigo produzido a partir da Dissertação de Mestrado de Marilza Santos da Silva.

Observa-se que todos os trabalhos encontrados são de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas de diferentes áreas de concentração e linhas de pesquisa. 6 tem origem na região sudeste, e apenas 1 tem origem na região norte, na Universidade Federal do Pará (UFPA). Sendo 4 artigos, 1 trabalho de conclusão de curso, 1 Tese de doutorado e 1 Dissertação de mestrado. Os trabalhos são recentes datados do período de 2014 à 2019, pode haver relação com o fato das bases pesquisadas serem atuais, não tendo sido realizada a consulta a fontes analógicas e mais antigas, tais como livros e revistas de instituições especializadas e/ou acadêmicas publicados em formato físico, por exemplo. Outra hipótese é que o tema é considerado atual e tem atraído maior atenção, após as recentes políticas de

inclusão social e escolar, das pessoas com deficiência, em especial, as pessoas com TEA.

A seguir será realizada uma descrição dos estudos encontrados, bem como das estratégias/propostas metodológicas utilizadas para tornar os conteúdos geográficos acessíveis aos alunos e alunas com TEA.

Santos e Silva (2017), buscam em seu trabalho mostrar que crianças e adolescentes com TEA, inseridos no contexto de uma educação inclusiva, são capazes de interação e da representação do espaço vivido. Assim como Costa (2019) que buscou compreender como crianças com TGD entendem o espaço no qual estão inseridos. Ambos os trabalhos se utilizaram da cartografia escolar para o alcance de seus objetivos, evidenciando uma importante ferramenta de inclusão desses alunos (as) no contexto da Geografia escolar.

Costa (2019), realizou sua pesquisa em um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), localizado em Juiz de Fora-MG, e a partir de livros, imagens, jogos, aulas expositivas e propostas de atividades buscou aproximar os(as) alunos(as) com TGD e a Geografia escolar. Propôs atividades que partiam de assuntos e lugares de interesses das crianças, para incentivar a memorização, o controle motor e o trabalho em equipe. Sua principal ferramenta foi o incentivo à produção de mapas, a partir das memórias dos alunos(as), sem cópias, em grupo e individual. A primeira atividade proposta foi sobre a história de um livro, que tem como enredo a busca de uma criança que procura um amigo(perdido) no “Vale dos Dinossauros” e para que a busca seja concretizada faz uso de um mapa, o livro foi escolhido com base no interesse das crianças em dinossauros, e a ideia motivadora da pesquisadora era construir um mapa coletivo para trabalhar diversos aspectos de aprendizagem. A segunda atividade proposta foi a seguinte: as crianças foram orientadas a construir um mapa do trajeto de suas casas até o CAEE, que tomou como base a indagação sobre “o que era um mapa” feita às crianças e por meio da resposta de um deles que disse: Os mapas servem para encontrar objetos ou lugares. E resolveu, de modo reflexivo, efetuar a atividade citada. A terceira atividade foi a do passeio da praça do Canhão, pois era um local que as crianças estavam habituadas em virtude de ser parte integrante de seu trajeto para ir ao CAEE e onde costumavam brincar, foram orientadas a descrever os detalhes do trajeto e após isso, solicitadas que construíssem um mapa coletivo com tais informações e a

construção do mapa como objetivo de atestar como é a forma que as crianças autistas entendem o espaço e como a memória está atrelada ao emocional. A quarta atividade solicitada às crianças foi que construísem um mapa do lugar que mais gostassem e o objetivo da pesquisadora era entender como delimitam o espaço no qual vivem, ou seja, a questão espaço/sujeito. Cada criança participante da pesquisa tinha seu modo de representação, limites e habilidades próprias, os mapas produzidos possuíam diferenças nas formas de desenhos e detalhes. A partir das atividades a pesquisadora concluiu que com o estímulo correto, respeitando as suas particularidades, as crianças com TEA demonstraram sua capacidade criadora, com suas vivências nos espaços os quais elas frequentam, sendo suas descrições e interpretações evidências de que há relação de proximidade e compreensão dos espaços vividos.

Santos e Silva (2017), acreditam que as representações cartográficas são uma importante maneira de expressar o espaço e deve ser inserida no ensino da geografia, pois através delas é possível alcançar pensamentos sociais que contribuam para uma “formação crítica-cidadã”. Defendem a representação cartográfica como “linguagem ampla de comunicação”, contribuindo no processo de aprendizagem do(a) aluno(a) com TEA. Na pesquisa, com alunos (as) autistas de duas Escolas Municipais do município de Duque de Caxias-RJ, propuseram atividades que buscavam entender as habilidades de percepção-visual (representação da casa), de organização espacial (noções de Norte/sul/leste/oeste), a noção de escala (não metricamente), bem como a percepção espacial das crianças com TEA. Como primeira atividade a pesquisadora solicitou que as crianças representassem suas casas, por meio da elaboração de mapas mentais, com objetivo de entender a percepção-visual desses alunos (as). Na segunda atividade propôs a aplicação de um jogo de tabuleiro, com dados e pinos, onde o(a) aluno(a) decidia a direção a ser seguida (escola, teatro, sorveteria, biblioteca ou praça) e os dados indicavam a quantidade de casas que se deveria avançar, o objetivo dessa proposta era comprovar a existência nos alunos(as) de percepção de lateralidade e noções de organização espacial: direita/esquerda e cima/baixo que em seguida foram relacionadas com norte/sul e leste/oeste. A terceira atividade, inicialmente, propôs medir a altura e o comprimento real do armário da sala de aula e uma versão reduzida desse, em seguida a pesquisadora com os(as) alunos(as) contabilizou

quantos armários menores equivaleriam a área do armário em tamanho real, o objetivo era trabalhar com a percepção de escala (não métrica) e mostrar a possibilidade de redução dos objetos e espaços. A conclusão foi que alguns conseguiram participar e abstrair com maior facilidade que outros, mas entendeu que foi necessário o objeto concreto em menor tamanho para que o processo de abstração pelos alunos(as) com TEA fosse possível. Sua última atividade foi através de uma maquete (produto tridimensional) da sala, onde todos os objetos foram reduzidos em escala 1:20. As crianças puderam organizar os objetos conforme sua percepção da sala de aula, com a atividade foi possível entender a percepção visuoespacial (horizontal, vertical e oblíqua) dessas crianças. Concluiu-se que as representações mentais dos(as) alunos(as) com autismo, foram detalhadas, organizadas e proporcionais, demonstrando a sua capacidade de abstração. Esse estudo contribuiu de forma significativa, considerando seu recorte espacial e temporal, para ponderar a respeito das capacidades de aprendizagem dos alunos(as) com TEA e, sob um olhar da Educação Inclusiva, repensar as práticas metodológicas no Ensino de Geografia.

As pesquisas de Santos e Silva (2017) e de Costa (2019) evidenciam as diversas possibilidades de se trabalhar a Geografia escolar com alunos (as) autistas. Além, de identificar a relevância do conhecimento, da formação continuada e do interesse de todos os envolvidos no processo de formação educacional e desenvolvimento das diversas habilidades desses indivíduos. Colaboram ao se oporem aos preconceitos referentes à incapacidade dos indivíduos com TEA de se conectar com o mundo externo, sendo a Geografia escolar uma importante ferramenta para tornar essa conexão possível.

Nesse contexto, Araujo (2014) realizou sua pesquisa na APAE (entidade filantrópica sem fins lucrativos de direito privado) de Santa Cruz do Rio Pardo – SP, a partir de observação das turmas de alunos(as) com TEA, bem como entrevistas abertas e semi-estruturadas com as professoras dessas classes. Analisou também o Plano Anual de Ensino das turmas de alunos(as) autistas, seu método, objetivos e sua abordagem geográfica. Os(as) alunos(as) da pesquisa possuíam níveis leve, moderado e severo de comprometimento intelectual e não frequentavam a escola de ensino regular. O pesquisador destaca a importância dos Planos individuais de Ensino, para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos(as) com TEA, pois são

planos desenvolvidos a partir da adaptação do plano de ensino anual, respeitando às necessidades, comprometimentos e potencialidades de cada aluno(a), e são utilizados para desenvolvimento das atividades e para avaliação desses. Além de proporcionar maior segurança ao professor, pois norteiam o trabalho durante todo o ano. Araujo (2014) em análise voltada as propostas para temas referentes à geografia, destaca a ênfase nas noções de espacialização e localização, e no programa TEACCH⁴ a partir de pranchas pedagógicas do método e do Currículo Funcional Natural⁵, que são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem dos alunos (as) da instituição.

A pesquisa concluiu que os aspectos geográficos fazem parte das rotinas dos(as) alunos(as) na sala de aula, principalmente aqueles necessários para as Atividades de Vida Diária (AVD'S), e no processo de ensino-aprendizagem, de forma concreta, real e significativa, como por exemplo: se localizar na escola; localizar as salas, o local de trabalho dos profissionais, a área do parque, a quadra; e identificar e descobrir os lugares. Sendo assimilados por cada um(a) conforme seu desenvolvimento e capacidades. A Geografia escolar também é trabalhada de forma implícita como, por exemplo, ao se desenvolver a lateralidade nas crianças, existe uma contribuição para a orientação espacial dessas, ou quando são questionadas sobre a coleta de lixo, são incentivadas a refletirem sobre o uso e consumo de recursos naturais.

A produção de Araujo (2014), assim como as pesquisas de Santos e Silva (2017) e Costa (2019), contribuíram para o esclarecimento de que os conteúdos geográficos estão presentes nos cotidianos dos alunos(as) com TEA (como no de qualquer outro), o que nos leva a reflexão das possibilidades de planejamento das aulas de geografia de maneira que envolvam esses aspectos, estimulando o(a) aluno(a) autista a se relacionar de forma direta e/ou indireta com a geografia tornando-a, conseqüentemente, inclusiva.

4 O programa *Treatment and Education of Autisc and Related Communication Handicapped Children*, baseia-se em: habilidades e interesses; avaliação contínua e cuidadosa; compreensão dos significados; colaboração dos pais e pessoas próximas; ensino das relações de causa e efeito; ensino da comunicação e independência. Utiliza-se de informações visuais, rotinas e previsibilidade, ensino individualizado e ensino de habilidades em ambientes naturais e com materiais diversificados (SCHOPLER, 1997 apud ARAUJO, 2014).

5 O chamado programa Currículo Funcional Natural, tem como objetivo ensinar ao aluno autista habilidades e competências que lhe sejam úteis no momento ou futuramente a curto prazo, aproximando a educação desse aluno(a) a sua realidade, adaptando-os ao mundo real onde vivem; tornando-os independentes e criativos (LEBLANC, 1992 apud ARAUJO, 2014).

Nesse sentido, Araújo (2015) em sua pesquisa traçou um plano de metas essenciais para a efetiva inclusão do(a) aluno(a) com TEA nas aulas de geografia, que incluíram: o vínculo; o planejamento das aulas; a mediação; a formação docente; a utilização de recursos pedagógicos; a realização de trabalhos práticos sob a perspectiva do trabalho de campo; e as estratégias de avaliação. A professora realizou o acompanhamento de um aluno diagnosticado com Síndrome de Asperger, que pertence ao espectro autista, em uma escola particular, localizada no município de Mirante do Paranapanema/SP. O aluno em questão enfrentava dificuldades em acompanhar os conteúdos das disciplinas e em permanecer em sala de aula. Com objetivo de auxiliar o aluno em seu processo de evolução na aprendizagem e encontrar novas formas de ensino na geografia, a professora seguiu estratégias preestabelecidas.

Araújo (2015) Iniciou seu trabalho pesquisando sobre a trajetória escolar de seu aluno e deu ênfase ao vínculo Professor/estudante e estudante/estudante, através de atividades que envolviam o grupo e conversas sobre interesses em comum com o aluno. O planejamento das aulas previamente mostrou-se fundamental para a evolução do aluno, pois o desafio era tornar os conteúdos da geografia atrativos ao aluno, uma vez que esse possuía muita dificuldade em se concentrar e se interessar pelos conteúdos formais. A professora usou como estratégia relacionar as aulas teóricas e mapas de parede, comuns à Geografia escolar, atlas digitais, imagens de satélite e banco de imagens do Google Earth, dinamizando a aula e despertando maior interesse do aluno pela disciplina. Em seguida realizou a mediação do vínculo entre os demais professores da escola e o estudante, a partir da indicação de artigos, livros e documentários sobre o TEA, e ouvindo os relatos dos conflitos entre os professores e o aluno e mostrando alternativas para condução de tais conflitos. Com o propósito de orientar a formação do corpo docente convidou uma professora especialista em Semiótica, que tinha como proposta algumas contribuições metodológicas para o ensino de crianças e jovens com TEA, a especialista realizou uma palestra e esclareceu algumas dúvidas sobre o assunto. Sua quinta meta foi a utilização de recursos pedagógicos diferenciados, entre eles o jogo “Cidadão em Ação”, que se tornou essencial nas aulas de Geografia, as várias fases do jogo envolviam conhecimentos de Geografia, Ciências e Raciocínio Lógico Matemático. Por ser um jogo coletivo, havia a

contribuição de todos da sala e o aluno autista demonstrava envolvimento e domínio aos temas e questões ambientais urbanas que o jogo abordava.

Como sexta meta a professora propôs a realização de um trabalho de campo. Em seu outro artigo ARAÚJO; SEABRA JÚNIOR (2017), aprofundam a experiência do trabalho de campo e refletem sobre o papel das tecnologias móveis no processo de inclusão de alunos(as) com TEA. A atividade foi pautada no uso de tecnologias móveis, recursos, estratégias e no game Minecraft. A atividade foi realizada com 40 estudantes, sendo um com TEA, matriculados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. O trabalho de campo foi realizado em uma Usina Hidrelétrica, localizada na tríplice fronteira dos estados de São Paulo, Mato Grosso do Sul e Paraná. Para o desenvolvimento do campo e inserção do aluno com TEA foram realizadas atividades prévias utilizando: maquetes, notebook e smartphone; Google Search, YouTube, Google Earth (Google Inc.) utilizados a partir de notebooks; e o Game Minecraft (Mojang Synergies AB e Microsoft Studios) utilizado a partir dos próprios smartphones dos estudantes. Esses instrumentos utilizados de forma pedagógica foram fundamentais para que os estudantes conhecessem o local previamente ao campo e o aluno com TEA se ambientasse para assim sentir-se mais seguro ao conhecer um ambiente novo. Essa estratégia se apresentou muito eficiente, quanto ao aproveitamento da atividade, tanto para o aluno com TEA, quanto para os demais colegas.

Por fim, Araújo (2015), destaca que a avaliação dos alunos(as) ocorreu em processamento, a partir do registro diário de suas participações, relatórios de trabalho de campo, desempenho no jogo tabuleiro “Cidadão em Ação” e avaliações regulares do colégio, abordando os conteúdos de maneira direta e concreta. As estratégias e recursos propostos foram fundamentais para o processo de desenvolvimento no ensino-aprendizagem do aluno com TEA e demais colegas, além de contribuir para a melhoria do seu relacionamento interpessoal.

Araújo e Seabra Júnior (2017) consideram que, embora existam dificuldades, é importante que o professor crie formas e planeje condições para a construção do conhecimento e a inclusão do aluno(a) com TEA nas aulas de Geografia, compreendendo a diversidade e o direito a equidade na aprendizagem desse(a) aluno(a). Acreditam que não existe uma fórmula a ser seguida, mas que para ocorrer a evolução no processo de ensino e aprendizagem do(a) aluno(a) com

TEA. São necessárias mudanças no nível de comprometimento e postura de toda a equipe pedagógica, para atendimento das dificuldades desse público, buscando novas estratégias de ensino e recursos pedagógicos.

Assim, a relação entre professores(as) e alunos(as) torna-se relevante no processo de inclusão das crianças e dos adolescentes com TEA na escola, pois interferem na maneira como apreendem e compreendem os conteúdos geográficos. Nesse sentido, Ferreira (2016) realizou sua pesquisa a partir do acompanhamento, como professora de apoio educacional, de três alunos com TEA em níveis de gravidades diferentes. Eram alunos do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública de ensino regular. O objetivo central da tese foi o (re) conhecimento das horizontalidades e verticalidades presentes no cotidiano escolar de alunos com TEA no processo de apreensão dos conteúdos de aprendizagem geográfica. Estabeleceu três eixos para sua análise: “Inteligibilidade da comunicação do educando por meio de relações dialógicas”; “Abordagem metodológica adequada ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores”; e “O uso de recursos didático-pedagógicos, favorecendo os processos de abstração”. A professora destaca que somente a convivência e o (re) conhecimento de cada um dos alunos possibilitam a percepção e visualização de suas singularidades.

Ferreira (2016) evidencia que transformar um conteúdo de aprendizagem compreensivo a alunos com TEA não é simples. A compreensão de um conceito parte de uma estratégia simples, conduzida pela comunicação e mediada por alguns elementos. Tais elementos esclarecem um conceito, e são agrupados e organizados em partes para compor um todo, e a partir da compreensão desse se torna possível a orientação para compreensão dos detalhes. A pesquisadora revela esse processo ao explicar a um dos alunos os termos pequeno, médio e grande porte, referentes às atividades econômicas, com a seguinte atividade: Solicita ao aluno que corte um cartão de papel em três pedaços, um pequeno, um médio e um grande, em seguida que escreva nesses fragmentos as palavras pequeno porte, médio porte e grande porte, respectivamente. Por fim, o aluno deveria encaixar as miniaturas de animais em diferentes tamanhos de acordo com a classificação do porte. Ferreira (2016), observa que mesmo em conteúdos considerados simples, são necessários conhecimentos prévios, contextualizações e recursos visuais. De modo elucidativo a pesquisadora aponta a utilização de recursos auxiliares para facilitar a

compreensão do conteúdo referente à dimensão do espaço geográfico, sendo eles: planisfério, globo terrestre, mapas político, físicos e temáticos, fotos e imagens aéreas. Salaria que embora sejam recursos comuns ao ensino da Geografia escolar, nem sempre são utilizados pelos professores(as) da disciplina. As relações dialógicas construídas nas aulas de Geografia tiveram o propósito de clarear os conteúdos, retomando os conceitos e definições, oportunizando aos alunos a compreensão dos conteúdos geográficos.

Ferreira (2016) afirma que a abordagem metodológica adequada também é fundamental para o ensino dos conteúdos de aprendizagem geográfica, porque se faz necessária a utilização de elementos de interesse para mediação do novo conteúdo e o aluno, que são capazes de potencializar o foco de interesse dos alunos com TEA. Como exemplo, destaca a proposição de um trabalho com a temática “Imigração no Brasil”, que visava a compreensão dos alunos(as) a respeito da diversidade cultural e regional formada a partir dos diferentes povos no Brasil. Enquanto o professor elucidava o assunto, um dos estudantes com TEA se concentrava em desenhar carros e suas respectivas marcas. A preocupação da professora de apoio foi transformar o conteúdo exposto pelo professor em algo interessante e acessível a esse aluno, e o fez por meio da seguinte estratégia metodológica: Solicitou ao aluno que pesquisasse as origens de cada marca de carro, juntos separaram as que tinham nacionalidade brasileira, após compararam com as etnias citadas em sala de aula pelo professor e por fim as relacionaram com o assunto imigração. Ferreira (2016) destaca que entre os sujeitos da pesquisa sobressaem-se algumas horizontalidades que abrangem o fato de necessitarem de diferentes abordagens metodológicas e estratégias para a compreensão de um conteúdo de aprendizagem. Mas também é possível destacar a verticalidade existente entre todos os sujeitos participantes deste estudo, porque precisaram, em algum momento ou com algum conteúdo de aprendizagem de uma condução de entendimento do todo para compreensão das partes.

Ferreira (2016) infere que recursos didático-pedagógicos adequados são essenciais para a efetiva inclusão dos alunos(as) com TEA, além de beneficiar aos demais alunos(as), pois um recurso visual ou manipulável auxilia no processo de fixação e compreensão dos conteúdos de aprendizagem. A pesquisadora conforme acompanhou os alunos notou os diferentes modos de aprendizagem, o primeiro

aluno guiava-se pela experiência motora e precisava de recursos manipuláveis (encaixar, sobrepor, etc), o segundo era motivado por recursos visuais (figuras, desenhos, etc), enquanto o terceiro preferia esquemas/anotações feitos por ele para a exemplificação ou compreensão de um novo conteúdo. Por exemplo, ao primeiro aluno para a apreensão dos conteúdos que se referiam à fauna, flora e atividades econômicas dos estados brasileiros, disponibilizou um quebra-cabeça, com ilustrações e informações que permitiram ao aluno entender a caracterização e localização dos estados e capitais, bem como suas bandeiras e países limítrofes. Ao segundo aluno foi confeccionado um 'Caderno de Avaliações', composto diariamente pelos conteúdos geográficos trabalhados em sala de aula, com escrita e figuras, como um álbum de figurinhas. Ao terceiro aluno a professora de apoio propôs o 'Jogo da Velhas das regiões brasileiras', com tampas de plástico identificadas com os nomes e figuras de cada região do país. No jogo os alunos deveriam demarcar uma posição inicial, em seguida deveriam combinar o entorno da figura da região com seu respectivo nome, e escolher as peças com a representação da região mais próxima.

Ferreira (2016) traz exemplos práticos de como abordar diferentes assuntos da geografia de maneira a deixar o conteúdo mais acessível e compreensível a todos e mostra que a partir de materiais simples é possível realizar atividades que atendam às necessidades dos estudantes de modo geral. Um exemplo foi a elaboração de um mapa que trazia as regiões do Brasil em cores diferentes, acompanhado de tampas com seus respectivos nomes. Ao primeiro aluno, que necessita de manipulação contínua para focar no conteúdo, foi mais fácil estabelecer a relação das regiões por meio do movimento das tampas com os nomes. Para o segundo aluno, que valoriza a visualidade, o mesmo material foi utilizado, mas adaptado para que além das regiões fossem localizados os times de futebol preferidos. Em um outro momento a pesquisadora relata a elaboração de um material simples, um quadro com imagens e palavras relacionadas sobre os domínios morfoclimáticos, trabalhados na disciplina de Geografia, que facilitaram a compreensão do conteúdo por todos os alunos(as). Outro material criado, foi um jogo no qual relacionava os biomas e suas respectivas faunas, com tampas menores para identificar os biomas e tampas maiores para destacar os animais que formavam a fauna. Por fim, o professor da disciplina solicitou a todos os(as) alunos(as) da sala

a produção de uma maquete que deveria relacionar os temas: atividades econômicas, poluição, desigualdade social, modais de transporte e qualidade de vida. O objetivo dessas atividades foi o auxílio no processo de apreensão e memorização dos conteúdos de Geografia por parte dos(as) alunos(as). A pesquisadora ressalta que, especificamente, para os alunos com TEA a memorização de uma informação ou dado é permanente, podendo ser utilizado em diferentes situações, inclusive de maneira descontextualizada. Ferreira (2016) conclui que diante das idiosincrasias dos sujeitos deste estudo, a reflexão das horizontalidades e verticalidades que compõem a escola pode guiar as ações dos professores(as) e expandir a percepção sobre os mecanismos limitadores nos processos de ensino e aprendizagem do(a) aluno(a) com TEA.

Silva e Gomes (2015), realizaram a sua pesquisa em 2014, na Escola de Aplicação da UFPA, acompanharam o trabalho da professora de Geografia da 8ª série do ensino fundamental. As questões que nortearam a pesquisa foram como se realiza a inclusão do(a) aluno(a) autista na escola, e como o professor de geografia se desenvolve nesse contexto. A pesquisa evidencia a necessidade de se pensar práticas escolares que incluam os(as) alunos(as) com NEE's. Destaca-se a importância da educação geográfica, pois ela contribui para a compreensão das dimensões políticas, ambientais e socioeconômicas do mundo.

Silva e Gomes (2015) inicialmente, realizaram um colóquio sobre as especificidades dos(as) alunos(as) com NEE, o público-alvo foram os professores de Geografia, que atuavam com as turmas do ensino fundamental(5ª à 8ª série). Durante o encontro, ouviram-se as dúvidas, opiniões e frustrações, e perceberam a necessidade em se trabalhar as questões pertinentes ao Autismo. As pesquisadoras também acompanharam uma turma com cerca de 20 alunos, dentre esses um aluno diagnosticado com Altas Habilidades e outro com Autismo. Notou-se no decorrer das aulas de Geografia a falta de interação do aluno autista. Com o intuito de auxiliar a turma e a professora no processo de inclusão do aluno autista na aula de Geografia foram levantadas questões sobre a inclusão com a turma e com a professora separadamente. Com a turma foi realizada uma atividade, uma dinâmica que possuía como finalidade a elaboração de maquetes que representariam o espaço geográfico relativo à realidade dos(as) alunos(as). Com a professora houve sugestões de metodologias, e recursos sugeridos pelo grupo para sua aula. Após o

colóquio e as sugestões individuais realizadas à professora, as aulas de Geografia passaram a ser mais dinâmicas e interativas e a professora passou a utilizar recursos visuais com o objetivo de facilitar a compreensão do aluno com TEA.

Silva e Gomes (2015) apontam a utilização dos métodos TEACCH e PECS⁶, como eficientes e interessantes ao ensino dos conteúdos. O primeiro, por auxiliar na organização espacial da sala de aula, rotinas..., elementos essenciais à análise geográfica. O segundo método torna-se muito eficaz no contexto da Geografia escolar, por ser um sistema de comunicação a partir de figuras e a memorização nas pessoas com TEA ser justamente estimulada por elementos visuais. Por fim, ressaltam a importância de manter o diálogo com os familiares dos(as) alunos(as), para a compreensão de suas necessidades essenciais. Destacam a importância de se trabalhar o concreto ao apresentar um novo conteúdo para o(a) aluno(a) com TEA, que pode ser realizado a partir de imagens, jogos, maquetes e quebra-cabeças.

A seguir os estudos serão analisados de acordo com as categorias pré estabelecidas, são elas: Níveis de ensino, faixa etária, classe/ambiente, categoria administrativa, conteúdo escolar, material didático, estratégias metodológicas e avaliação. O QUADRO 3 traz informações que identificam nos estudos nacionais encontrados os níveis de ensino e a faixa etária para qual as pesquisas foram direcionados, bem como a classe/ ambiente e a categoria administrativa da instituição de ensino onde os trabalhos foram realizados:

6 *Picture Exchange Communication System*(PECS): Sistema de Comunicação por Figuras e é o método de comunicação mais utilizado com autistas, Este método começa a ser utilizado nas crianças autistas desde os primeiros anos de idade (LOPES; PAVELACKI apud SILVA; GOMES, 2015).

QUADRO 3 - NÍVEIS DE ENSINO, FAIXA ETÁRIA, CLASSE/AMBIENTE E CATEGORIA ADMINISTRATIVA DOS ESTUDOS CONDUZIDOS NO BRASIL SOBRE A INCLUSÃO DO(A) ALUNO(A) COM TEA NO CONTEXTO DA GEOGRAFIA ESCOLAR

Autores	Níveis de Ensino	Faixa etária	Classe/ Ambiente	Categoria Administrativa
ARAÚJO (2015)	8º ano	13 anos	–Classe Regular –Ambiente externo	Particular
ARAÚJO; SEABRA JÚNIOR (2017)	6º ao 9º anos	N/A	–Classe Regular –Ambiente externo	Particular
ARAUJO (2014)	N/A	5 à 16 anos	Classe Especial	Entidade filantrópica sem fins lucrativos de direito privado
COSTA (2019)	Primeiro seguimento	7 e 8 anos	–Sala de recursos multifuncionais –Ambiente externo	Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE)
FERREIRA (2016)	7º ano	12 à 15 anos	Classe Regular	Pública Estadual
SILVA; GOMES (2015)	8º ano	N/A	Classe Regular	Escola de Aplicação da universitária pública
SANTOS; SILVA, (2017)	6º e 7º anos	12 à 14 anos	Classe Regular	Pública Municipal

FONTE: A autora (2019).

Conforme quadro 3, a maioria dos estudos encontrados teve seu foco e/ou suas propostas metodológicas voltadas ao nível de ensino fundamental, com exceção de 1 que foi aplicado em uma classe especial, majoritariamente no segundo seguimento (6º à 9º ano). A faixa etária contemplada por esses estudos foi a de 5 a 16 anos, evidenciando que os trabalhos estão voltados para as crianças e adolescentes com TEA, excluindo-se os adultos. Não foram encontrados trabalhos que abordassem a realidade dos(as) estudantes com TEA no contexto da Geografia escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou Educação profissional concomitante/subsequente, segundo dados do Censo Escolar de 2018, o número de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades ultrapassou as 135.000 matrículas nessas duas etapas de ensino (INEP,2019).

Em relação às classes e ambientes onde se realizaram as pesquisas, percebe-se uma concentração de estudos voltados à compreensão do fenômeno em classes regulares com 5 trabalhos, enquanto apenas 1 trabalho foi realizado em uma classe especial, e 1 realizado em sala de recursos multifuncionais. Ainda, 3 trabalhos propuseram atividades em ambiente externo, como aulas de campo. Esses dados evidenciam que os conteúdos geográficos escolares, enquanto participantes da formação do(a) aluno(a), podem ser abordados em outros ambientes e não somente na classe regular.

Os estudos foram realizados nas diversas categorias administrativas: 2 ocorreram em Escola Particular; 1 em Escola Pública Estadual; 1 em Escola Pública Municipal; 1 em Escola de Aplicação universitária pública; 1 em Entidade Filantrópica sem fins lucrativos de direito privado; e 1 em CAEE, mantido pela prefeitura do município. Com base nos trabalhos apresentados, é possível inferir que os estudos e propostas metodológicas voltados a uma educação geográfica de cunho inclusivo estão, em sua maioria, em estabelecimentos de ensino mantidos pelo Poder Público, reflexo da realidade da educação especial no país, onde o maior número de matrículas referente a educação especial concentra-se na rede pública de ensino. Em 2018, das mais de 1.100.000 matrículas de alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, apenas cerca de 190.000 estavam sob responsabilidade do setor privado (INEP, 2019), o que pode evidenciar um menor interesse das iniciativas privadas pelas práticas escolares inclusivas.

O QUADRO 4 apresenta as estratégias/propostas metodológicas utilizadas/sugeridas nos estudos nacionais, voltadas para a inclusão do(a) aluno(a) com TEA no contexto da Geografia Escolar, a partir do conteúdo escolar trabalhado, do material didático utilizado, das estratégias metodológicas e das propostas de avaliação:

QUADRO 4 - IDENTIFICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS/PROPOSTAS METODOLÓGICAS DOS ESTUDOS CONDUZIDOS NO BRASIL SOBRE A INCLUSÃO DO(A) ALUNO(A) COM TEA NO CONTEXTO DA GEOGRAFIA ESCOLAR

(Continua)

Autores	Conteúdo Escolar	Material didático	Estratégias metodológicas	Avaliação
ARAÚJO (2015)	<ul style="list-style-type: none"> –Conhecimento dos continentes Europa, África e Oceania em suas dimensões geográficas, políticas e econômicas; –Formação geológica e o pré-sal; –Questões ambientais urbanas. 	<ul style="list-style-type: none"> –Vídeo documentário; –Jogo de tabuleiro “Cidadão em Ação”; –Mapas de parede; –Atlas físicos; –Atlas digitais; –Imagens de satélite do Google Earth; –Google Maps – Street View. 	<ul style="list-style-type: none"> –Aulas expositivas; –Aulas práticas; –Aulas expositivas dialogadas; –Trabalho de Campo; –Atividades Coletivas; –Atividades individuais; –Seminário. 	<ul style="list-style-type: none"> –Registro diário; –Relatórios do Trabalho de campo; –Desempenho no jogo “Cidadão em Ação”; –Avaliações tradicionais do colégio.
ARAÚJO; SEABRA JÚNIOR, (2017)	<ul style="list-style-type: none"> –Fontes de energias. 	<ul style="list-style-type: none"> –Maquetes; –Notebook; –Smartphone; –Power Point; –Skype (Microsoft); –Google Search; –YouTube (Time Machine); –Google Earth (Google Inc.); –Game Minecraft (Mojang Synergies AB e Microsoft Studios). 	<ul style="list-style-type: none"> –Trabalho de Campo em uma Usina Hidrelétrica; –Atividades Coletivas. –Trabalhos em Grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> –Atividades contínuas e Relatórios do Trabalho de campo.
ARAUJO (2014)	<ul style="list-style-type: none"> –Noções de espacialização; –Localização; –Atividades de Vida Diária (AVD’S): localização dentro da escola, localização das pessoas, noção de espaço e lugar. –Cartografia: identificação do mapa do Brasil e visualização dos estados. 	<ul style="list-style-type: none"> –Lousa para pequenos textos; –Brinquedos; –Recursos; –Jogos pedagógicos artesanais, feitos com materiais alternativos e recicláveis; –Lápis de cor, giz de cera, massa de modelar; –Mapas, desenhos, figuras entre outros; –Pranchas pedagógicas do método TEACCH. 	<ul style="list-style-type: none"> –Aulas expositivas; –Aulas práticas; –Método TEACCH, adaptado; –Currículo Funcional Natural, adaptado; –Atividades em Grupo; –Trabalho individual; –Atividades de desenho livre, pintura, escrita e atividades educativas com recursos didáticos; –Atividades de escrita e oral para os alunos alfabetizados individuais. 	<ul style="list-style-type: none"> –Avaliação contínua e cumulativa

Autores	Conteúdo Escolar	Material didático	Estratégias metodológicas	Avaliação
COSTA (2019)	<ul style="list-style-type: none"> –Cartografia escolar; –O mapa e seus usos; –Distâncias e trajetos; –Modos de transporte; –Exploração do espaço; –Relação com o espaço. 	<ul style="list-style-type: none"> –Livro – Guia de aventuras: Dinossauros, editora Ciranda Cultural; –Folhas de Cartolina; –Mapa da cidade de Juiz de Fora; –Fotos de celular; –Lápis, borracha, lápis de colorir e giz de cera; 	<ul style="list-style-type: none"> –Atividades Coletivas –Atividades individuais de desenho e narrativa oral –Aula de campo 	<ul style="list-style-type: none"> –Avaliações a partir de propostas lúdicas, permitindo a livre expressão do aluno
FERREIRA (2016)	<ul style="list-style-type: none"> –Fauna, flora e atividades econômicas dos estados brasileiros; –Domínios morfoclimáticos em Geografia; –Os diferentes biomas e ecossistemas; –Poluição, desigualdade social, modais de transporte, qualidade de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> –Maquetes –Quebra-cabeça: O Brasil e seus estados; –Caderno de Avaliações ; –Jogo da Velha das regiões brasileiras; –Mapas personalizados; –Quadro com imagens e palavras sobre os domínios morfoclimáticos; –Jogos personalizados. 	<ul style="list-style-type: none"> –Aulas expositivas; –Aulas práticas; –Aulas expositivas dialogadas; –Atividades Coletivas; –Trabalhos em Grupo; –Atividades individuais. 	-
SILVA; GOMES (2015)	<ul style="list-style-type: none"> –Espaço geográfico; –Representações espaciais; –Cartografia escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> –Maquete; –Recursos visuais; –Figuras em slides (Datashow); –Mapas e figuras. 	<ul style="list-style-type: none"> –Atividades coletivas; –Trabalhos coletivos; –Colóquio; –Método TEACCH; –Método PECS. 	-
SANTOS; SILVA (2017)	<ul style="list-style-type: none"> –Cartografia escolar; –Representação espacial; espaciais; –Percepção e domínio do espaço; –Organização espacial, noções de norte/sul/leste/oeste; –Noção de escala (não métrica); 	<ul style="list-style-type: none"> –Folhas de papel A4, –Lápis, borracha, régua; –Jogo de tabuleiro, com dados e pinos; –Mapas mentais; –Fita métrica; –Objeto de referência (armário da sala) e miniatura 1:20. –Papel pardo –Maquetes 	<ul style="list-style-type: none"> –Atividades individuais –Atividades coletivas –Trabalhos coletivos 	-

(Conclusão)

FONTE: A autora (2019).

Conforme quadro 4, os conteúdos escolares mais abordados se referem a Geografia física com as temáticas: cartografia escolar; localização espacial; representação espacial; noções de escala; fontes de energia; formação geológica e pré-sal; domínios morfoclimáticos, biomas e ecossistemas; organização espacial noções de norte/sul/leste/oeste; percepção do espaço; dimensões geográficas dos continentes Europa, África e Oceania; e fauna e flora dos estados brasileiros. Os trabalhos também abordam conteúdos relativos à Geografia humana (política/urbana): noção de espaço e lugar; modos de transporte; exploração do espaço; relação com o espaço; atividades econômicas dos estados brasileiros; dimensões políticas e econômicas dos continentes Europa, África e Oceania; questões ambientais urbanas; poluição, desigualdade social, e qualidade de vida no espaço geográfico. Verifica-se que são temas coerentes aos níveis de ensino das pesquisas, em maioria do ensino fundamental (segundo segmento). Destaca-se a necessidade de estudos que englobem os demais conteúdos da Geografia escolar.

No que se referem aos materiais didáticos utilizados nas pesquisas, são os mais variados e comumente usados nas escolas, e podem ser divididos em três grandes grupos: tradicionais, digitais e artesanais. No grupo dos materiais didáticos tradicionais, estão concentrados os materiais tradicionalmente usados nas aulas de Geografia, são eles: mapas; atlas físicos; lápis, lápis de colorir, borracha, giz de cera e massa de modela; figuras e desenhos; livros; folhas de cartolina, papel A4 e papel pardo, jogos de quebra-cabeça e tabuleiro e brinquedos. No grupo dos materiais didáticos digitais, apresentam-se recursos atuais que acompanham a realidade da evolução tecnológica, podemos destacar: os atlas digitais; Google Earth; Google Maps; Notebook. Smartphone; Skype; Google Search; Youtube; Game Minecraft; vídeo documentário; fotos de celular; Power Point; Por fim, no grupo dos materiais artesanais, concentram-se aqueles produzidos pelos pesquisadores ou professores(as), são jogos e recursos artesanais feitos com materiais alternativos e/ou recicláveis, tais como: as pranchas do método TEACCH; cadernos de avaliações confeccionado pelo aluno; jogos personalizados; mapas personalizados; quadro com imagens e palavras; maquetes e miniaturas; e mapas mentais.

Os materiais didáticos apresentados se demonstraram eficientes e serviram como mediadores do processo de ensino-aprendizagem dos(as) alunos(as) nas aulas de Geografia. Os materiais tradicionais, mostram-se eficientes, quando

utilizados de maneira direcionada, pois são de fácil acesso e tornam-se essenciais aliados do(a) professor(a) nas aulas de Geografia na escola. Os materiais digitais possibilitam uma interação virtual entre o(a) aluno(a) e os conteúdos geográficos, fator essencial para os(as) estudantes com TEA, que muitas vezes necessitam de estímulos visuais para compreensão e apreensão dos conteúdos. Os materiais artesanais demonstram que atividades manuais realizadas pelos alunos(as) ou até mesmo previamente pelo(a) professor(a) podem e devem ser utilizadas, sendo extremamente importantes no ensino dos(as) alunos(as) com TEA. Destaca-se a utilização dos mapas mentais nos estudos, que revelou-se uma importante estratégia na compreensão e introdução aos conteúdos geográficos para os(as) estudantes pertencentes ao espectro, pois possibilitam entender como compreendem o lugar em que vivem, principalmente. As pesquisas sugerem que ao se apresentar um novo conceito ou atividade ao aluno(a) com TEA, primeiramente, se trabalhe com o concreto, que poderá ocorrer a partir do uso de imagens que representem o que deseja ser ensinado, ou do uso de jogos, ainda através de maquetes, dentre tantos outros recursos que proporcionam bons resultados (ARAÚJO, 2014; SILVA; GOMES, 2015; FERREIRA, 2016; ARAÚJO; SEABRA JÚNIOR, 2017; SANTOS; SILVA, 2017; COSTA; 2019).

Nos estudos encontrados notou-se as distintas estratégias metodológicas adotadas pelos professores (as) e pesquisadores, com o objetivo de introduzir os alunos (as) com TEA aos conteúdos geográficos, sendo elas: aulas expositivas; aulas práticas; aulas expositivas dialogadas; trabalhos de campo; atividades coletivas e individuais; trabalhos individuais e em grupos; métodos TEACCH, Currículo Funcional Natural e PECS; atividades livres de desenho, escrita, oral e com recursos didáticos; colóquio e seminário.

Ressalta-se que as práticas pedagógicas propostas, essencialmente, devem respeitar as formas singulares de aprendizagem do indivíduo com TEA, bem como suas potencialidades, não se limitando as características do transtorno, mas considerando as possibilidades e os objetivos que podem ser alcançados por esse sujeito (ARAÚJO, 2014; SILVA; GOMES, 2015; FERREIRA, 2016; COSTA; 2019). As estratégias apresentadas, que se referem a proposta de um Colóquio e um Seminário, demonstram a atenção para formação docente caracterizada nos estudos

como essencial para o desenvolvimento de práticas inclusivas no contexto da Geografia escolar.

A avaliação é abordada de maneira sucinta nos trabalhos, como propostas utilizadas para alunos (as) com TEA, os trabalhos apresentam: a avaliação em processamento através do registro diário, de relatórios dos trabalhos de campo, do desempenho nos jogos, das atividades contínuas e cumulativas, além de propostas lúdicas, que permitem a livre expressão no (a) aluno (a) autista.

As pesquisas apontam que não existe, somente, um caminho para a inclusão do (a) aluno(a) com TEA nas aulas de Geografia, pelo contrário há diversas alternativas às práticas pedagógicas e possibilidades de recursos, para a efetiva introdução dos conteúdos geográficos para esses(as) alunos(as) (SILVA; GOMES, 2015; FERREIRA, 2016; ARAÚJO; SEABRA JÚNIOR, 2017; SANTOS; SILVA, 2017; COSTA; 2019). Os pesquisadores afirmam que a Geografia escolar pode ser concebida para as crianças e os adolescentes com TEA de diferentes modos, mas para além disso, várias são as transformações e melhorias necessárias no sistema educacional brasileiro (SILVA; GOMES, 2015; ARAÚJO; SEABRA JÚNIOR, 2017; SANTOS; SILVA, 2017).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse trabalho foi investigar o cenário atual da produção científica referente à inclusão dos(as) alunos(as) com Transtorno do Espectro Autista no contexto da Geografia escolar no Brasil, para compreensão de modo amplo como tal processo funciona, destacando o direito do(a) aluno(a) ao conhecimento e tendo como finalidade assegurar a aprendizagem dos conteúdos geográficos escolares. Uma vez que a educação especial no país decorreu de um complexo processo histórico, de lutas e conquistas e as políticas voltadas a esse público são recentes, consideram-se válidas as discussões sobre essa realidade nas escolas brasileiras.

No Brasil a inclusão do(a) aluno(a) com TEA nas escolas, embora seja um direito, ainda enfrenta barreiras, devido à resistência por parte de muitos profissionais da educação que alegam falta de preparo e conhecimento em sua formação para atender a determinado público, sendo a discussão e o conhecimento sobre o TEA e as práticas inclusivas, caminhos necessários para a superação dos preconceitos e barreiras enfrentados pelo tema (FERREIRA, 2016; SILVA; GOMES, 2015; ARAÚJO, 2015).

Destaca-se a necessidade de reconhecimento das dificuldades enfrentadas no sistema de ensino brasileiro e a busca por práticas que incluam o(a) aluno(a) com TEA. Visto que esses alunos(as), muitas vezes, não apresentam em sua fisionomia suas diferenças, de outro modo, as trazem a partir da fundamental e contínua mediação docente, no apoio à visibilidade e na necessidade de diferentes estratégias que possibilitem o ensino/aprendizagem dos conteúdos escolares. Evidencia-se uma necessidade de mudança estrutural e social da escola para que todas as demandas educacionais e todos os(as) alunos(as) sejam atendidos e de fatos incluídos.

Nota-se uma escassez de pesquisas que abordem a inclusão dos(as) alunos(as) com Transtorno do Espectro Autista no contexto da Geografia escolar no Brasil. Os trabalhos encontrados apresentam conteúdos pertinentes ao nível escolar de pesquisa, mas evidenciam a carência de estudos que contemplem outros temas oportunos a Geografia escolar, tais como os referentes a Geografia da população ou rural, por exemplo. Constata-se a insuficiência de informações nas propostas sobre as avaliações aplicadas aos alunos(as) com TEA, posto que as avaliações

tradicionais não atendem às idiossincrasias desses alunos(as). Ademais, não foram encontrados trabalhos que abordassem a realidade dos(as) estudantes com TEA no contexto da Geografia escolar na EJA, Educação profissional concomitante/subsequente ou Ensino Médio, etapas de ensino que também possuem demanda no atendimento desses alunos(as).

Destacam-se como possibilidades para trabalhos futuros a necessidade de pesquisas que analisem a estrutura escolar e a sua funcionalidade no que se refere ao atendimento e inclusão dos(as) alunos(as) com TEA no âmbito da Geografia escolar. E propostas que abarquem outras etapas de ensino para além do ensino fundamental, que tenham como objetivo as propostas didáticas/metodológicas voltadas a incluir os(as) estudantes adultos com TEA nas aulas de Geografia.

Ressalta-se a excelente qualidade dos estudos analisados, que certamente foram conduzidos com empenho e virtuosidade. Pesquisas como essas, iluminam e mostram as diferentes possibilidades, tanto no ensino da Geografia escolar como na condução da inclusão dos(as) estudantes com TEA, pois respeitam suas diferenças e necessidades.

Observa-se a necessidade da Geografia escolar em ampliar seus horizontes no que se refere a elaboração de propostas didáticas/metodológicas que atendam as necessidades educacionais especiais dos alunos(as) com TEA, pois tais práticas contribuirão para a inclusão no ensino e na aprendizagem dos conteúdos geográficos de todos os(as) alunos(as) com autonomia e respeito.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-V.5º. Tradução de: NASCIMENTO, Maria Inês Corrêa et al. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Título original: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.

ARAÚJO, Gisele Silva. Estratégias de Ensino e Recursos Pedagógicos no Ensino de Estudantes com transtorno do Espectro Autista Utilizados na Disciplina de Geografia. **Revista Adapta**, Presidente Prudente, v. 11, n. 1, p. 7-12, jan./dez. 2015.

ARAÚJO, Gisele Silva; SEABRA JÚNIOR, Manoel Osmar. O Papel das Tecnologias móveis no processo de inclusão do estudante com autismo: Recursos e estratégias no ensino de Geografia. In: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ADAPTAÇÕES; SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 6;4, 2017, Presidente Prudente. **Anais...** Presidente Prudente: FCT/CPIDES, 2017. p. 785-790.

ARAÚJO, Rodrigo Dias. **Análise do processo de ensino-aprendizagem de geografia para alunos autistas na APAE de Santa Cruz do Rio Pardo/SP**. Orientadora: Profª. Drª. Carla Cristina R. G. de Sena. 2014. 57 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Ourinhos, 2014.

BOSA, Cleonice. Autismo: Atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Claudio Roberto *et al*, (org.). **Autismo e Educação**: Reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002. cap. 2, p. 21-39.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto 3.298, de 21 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 20 dez.1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 18 out. 2019.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a política nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 20 dez. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 17 out. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Portal da Legislação, Brasília**, DF, 17 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em: 17 out. 2019.

BRASIL. Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Portal da Legislação, Brasília**, DF, 2 dez, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8368.htm>. Acesso em: 17 out. 2019.

BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Portal da Legislação, Brasília**, DF, 31 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 18 out. 2019.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do Adolescente. **Portal da Legislação, Brasília**, DF, 13 jul.1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 18 out. 2019.

BRASIL. Lei n.º 12.764/12, de 27 de Dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do Art. 98 da Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Portal da Legislação, Brasília**, DF, 27 dez. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm>. Acesso em: 18 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Portal da Legislação, Brasília**, DF, 9 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 17 out. 2019.

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). **Portal da Legislação, Brasília**, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 17 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.861, de 18 de julho de 2019. Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro

autista nos censos demográficos. Portal da Legislação, Brasília, DF, 18 jul. 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13861.htm>. Acesso em 17 out. 2019.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC). **Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 years – Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, united States**, 2014. Disponível em: <<https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/67/ss/ss6706a1.htm>>. Acesso em: 14 out 2019.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION(CDC). **Autism Spectrum Disorder (ASD)**. Disponível em: <<https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/index.html>>. Acesso em: 14 out 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). Resolução nº4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 17 out. 2019.

COSTA, Brenda Martoni Mansur Corrêa da. **Aprendendo a cartografar com crianças com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD): A relação sujeito espaço dos autistas**. Orientador: Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes. 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES (FENAPES). Apae Brasil. **Número de pessoas com autismo aumenta em todo o Brasil**. Disponível em: <<https://apaebrazil.org.br/noticia/numero-de-pessoas-com-autismo-aumenta-em-todo-o-brasil>>. Acesso em: 14 out 2019.

FERNANDES, Sueli. Metodologia da educação especial. Curitiba: IBPEX, 2011.

FERREIRA, Sandra Mara Soares. **Mediações do professor de apoio educacional especializado no cotidiano escolar de alunos com transtorno do espectro do**

autismo no processo de aprendizagem de temas geográficos. Orientador: Prof. Dr. Maurício Compiani. 2016. 191 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.
GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008. 220 f.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, 5-9 de março de 1990.

GRACIOLI, M.M.; BIANCHI, R.C. Educação do autista no ensino regular: um desafio à prática pedagógica. NUCLEUS – **Revista Científica da Fundação Educacional de Ituverava.** Ituverava: FE, v.11, n.2, p.125-138, out./2014.

INEP. Censo da educação básica: 2018 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.** - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía, Medellín,** Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, v. 22, n. 57, p. 93-109, mai./ago. 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI). **Política nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, jan. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 20 out 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educacionais Especiais.** Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OPAS/OMS). **Folha informativa – Transtorno do espectro autista.** Disponível em: <<https://www.paho.org/bra/index.php?Itemid=1098>>. Acesso em: 15 out 2019.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. Pesquisa em Educação: Métodos e epistemologias. Capinas, 2006. 126 f.

SERRA, Dayse. Sobre a inclusão de alunos com autismo na escola regular. Quando o campo é quem escolhe a teoria. **Revista de Psicologia**, v. 1, n. 2, p. 163-176, jul./dez. 2010.

SILVA, Marilza Santos da; SANTOS, Clézio dos. O ensino de Geografia e os mapas mentais de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista no município de Duque de Caxias/RJ. **Revista Continentes (UFRRJ)**, ano 6, n. 11, p. 94-126, 2017.

SILVA, Tamara Nascimento da; GOMES, Kamila Jaqueline Cerdeira. Ensino de Geografia e Autismo: Por Uma Prática Inclusiva. In: Encontro Nacional de Ensino de Geografia, Fala Professor, 8, 2015, Catalão. **Artigo...** Catalão – GO, 2015. p. 16.