

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Campus Experimental de Ourinhos

RODRIGO DIAS ARAUJO

**ANÁLISE DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE  
GEOGRAFIA PARA ALUNOS AUTISTAS NA APAE DE  
SANTA CRUZ DO RIO PARDO/SP**

Ourinhos/SP

2014

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Campus Experimental de Ourinhos

RODRIGO DIAS ARAUJO

**ANÁLISE DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE  
GEOGRAFIA PARA ALUNOS AUTISTAS NA APAE DE  
SANTA CRUZ DO RIO PARDO/SP**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à banca examinadora para obtenção do título de bacharel em Geografia pela Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – Campus Experimental de Ourinhos.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carla Cristina R. G. de Sena

Ourinhos/SP

2014

## Banca Examinadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carla Cristina R. G. de Sena  
(Orientador)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina Perusi

---

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Amir El Hakim de Paula

Aos autistas, seus familiares e profissionais da educação especial.

## **Agradecimento**

Agradeço primeiramente a Deus, cujo se fez presente em todos os momentos.

Aos meus pais e irmãos, que sempre incentivaram e me apoiaram na vida acadêmica.

A minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carla Cristina R. G. de Sena, por quem tenho muita admiração e que me auxiliou nos momentos de dúvidas e dificuldades, além de sua colaboração para o enriquecimento teórico e metodológico deste trabalho.

Aos professores que participaram da banca examinadora, aos quais tenho grande estima.

A Associação de Amigos e Pais dos Excepcionais (APAE) do município de Santa Cruz do Rio Pardo e seus profissionais que me receberam carinhosamente para a pesquisa de campo na instituição.

Aos amigos, professores e geógrafos.

“Todos nós temos talentos diferentes, mas todos nós gostaríamos de ter iguais oportunidades para desenvolver os nossos talentos”.

John F. Kennedy

## Resumo

O referido trabalho tem como tema o ensino de Geografia para alunos autistas. Classificado como um dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), o autismo é caracterizado por um comprometimento grave e global em diversas áreas do desenvolvimento. Os indivíduos autistas apresentam grandes dificuldades referentes à interação social, a comunicação e imaginação. Tais comprometimentos com incapacidades afetam diretamente seu processo de aprendizagem. Estima-se que a prevalência seja um em cada 88 nascimentos, sendo a incidência de 4,3 nos indivíduos do sexo masculino para cada um do sexo feminino; tornando-se um dos transtornos do desenvolvimento mais comuns nos dias atuais. Considerando tais dados, este trabalho teve como objetivo identificar a metodologia de ensino utilizada com alunos autistas em uma instituição de educação especial e analisar os aspectos e temas da Geografia presentes no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, foram realizadas entrevistas com os profissionais e trabalho de campo em uma escola de educação especial, localizada no interior do estado de São Paulo. Constatou-se nesta escola que atende 11 alunos autistas com faixa etária entre 5 a 16 anos em duas turmas, a utilização do programa de ensino TEACCH e a abordagem concreta de temas da Geografia em seu processo de ensino-aprendizagem.

**PALAVRAS - CHAVE:** Autismo; Ensino de Geografia; Educação Especial; Ensino-aprendizagem.

## **Abstract**

The Geography teaching for autistic students is the theme of this reported work. Classified as one of The Pervasive Developmental Disorders (PDD), autism is characterized with a serious and global compromise in several area of development. Autistic individuals demonstrate strong difficulty regarding to social interaction, communication and imagination. Such compromises with disabilities have affected the learning process. It is estimated that the occurrence is one in each 88 births, with incidence of 4.3 in males for each female; becoming one of the most common disorders at the present time. Considering such data, the aim of this work is to identify teaching methodology implemented on autistic students in a special education institution and to analyze the aspects and themes of Geography existent on the teaching-learning process. Thusly, interviews were conducted with professionals and fieldwork in a special education school located in the state of São Paulo. At this school that attends 11 students around 5-16 years with autism, in two groups, has been noticed the practice of the TEACCH program and the concrete approach on themes of geography on the teaching-learning process.

**KEY - WORDS:** Autism, Geography Teaching, Special Education, Teaching-learning process.



## Sumário

1. Introdução e Justificativa .....	10
2. Objetivos.....	13
2.1. Objetivo Geral .....	13
2.2. Objetivos Específicos .....	13
3. Procedimentos Metodológicos .....	14
4. Autismo .....	16
5. Autismo e o processo Ensino-aprendizagem .....	21
6. Os Programas e métodos educacionais para escolares autistas .....	23
7. As pessoas com deficiência e as relações estabelecidas com a sociedade: Processo Histórico.....	25
8. Autismo e Legislação.....	30
9. Material e Instrumentalização .....	36
10. Resultados e Discussão .....	38
10.1. Análise do Plano Anual de Ensino da Turma e dos Planos Individuais .....	38
10.2. Análise das entrevistas com a professora especialista e professor assistente.....	40
10.2.1. Professora Especialista .....	40
10.2.2. Professora Assistente.....	43
10.3. Análise da Rotina dos Alunos e Observações em Sala de Aula.....	43
10.3.1. Rotina.....	44
10.3.2. Observações em sala de aula .....	47
11. Considerações Finais.....	51
Referências .....	53
Anexo A.....	56
Anexo B.....	57

## **Lista de Figuras**

Figura 01 - Sala de aula dos alunos autistas .....	37
Figura 02 - Esquema de Agenda das atividades diárias – APAE .....	46
Figura 03 - Painéis do calendário, presença, ajudante da semana e tempo .....	46
Figura 04 - Mesa para atividade em grupo com as pranchas do programa TEACCH .....	48

## **Lista de Quadros**

Quadro 01 - Rotina de atividades dos alunos autistas .....	44
--	----

## 1. Introdução e Justificativa

A partir do século XX, o autismo é um tema que desperta muitos questionamentos na sociedade e no ambiente acadêmico principalmente quando se refere às causas ainda incertas deste Transtorno Global do Desenvolvimento e ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos autistas. Observa-se um aumento quantitativo considerável de eventos científicos, estudos e pesquisas que tem como objeto e objetivo avançar nas discussões e debates sobre o tema em questão.

De acordo com o Manual de Diagnósticos e de Estatísticas das Perturbações Mentais (DSM-IV-TR, APA, 2002) consideram-se Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), os distúrbios nas interações sociais recíprocas, caracterizados por alterações nos padrões de comunicação, comportamento e desenvolvimento intelectual do indivíduo. Os TGD englobam as psicoses infantis, as diversas síndromes e os diferentes transtornos do espectro autista (TEA).

Os indivíduos autistas têm como características o comprometimento nas três principais áreas do desenvolvimento, ou seja, a comunicação, a interação social e a imaginação. Tais comprometimentos e as limitações causadas pelos mesmos fazem com que os autistas tenham certas dificuldades durante o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, mesmo perante tais comprometimentos e limitações, o aluno autista pode ser escolarizado, desde que lhes sejam oferecidas as oportunidades necessárias para que o processo de escolarização ocorra.

Destaca-se como primordial uma instituição que se dedique dar todo o suporte necessário aos alunos autistas e profissionais que atuam com os mesmos, assim como estes profissionais, especificamente que o professor tenha o conhecimento necessário sobre o tema, conheça as políticas públicas, programas e métodos de ensino propriamente desenvolvidos para a educação deste grupo de indivíduos. Características típicas das chamadas escolas de educação especial.

Segundo o último resumo técnico do Censo Escolar do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) de 2012, em contrapartida das diversas políticas públicas e legislação vigente no país que priorizam a inclusão do aluno com deficiência na rede regular de ensino, os quais incluem os alunos autistas; constata-se um aumento de 9,1% no número de matrículas na modalidade de ensino educação especial, que passou de 752.305 matrículas em 2011 para 820.433 no referido ano.

Com base nesta realidade também encontrada na região de Ourinhos, optou-se por realizar o referido estudo na APAE de Santa Cruz do Rio Pardo/ Escola de Educação Especial “Amélia Aloe”, cujo ambiente foi classificado como mais favorável ao processo de

escolarização de alunos autistas e o conseqüente ensino de Geografia para os mesmos. Desta forma, determinou-se observar e analisar o processo de ensino de Geografia, identificar a rotina dos alunos e professores e a metodologia utilizada pela entidade e pelo professor durante o processo de ensino-aprendizagem.

Este trabalho tem o autismo como escolha principalmente pelo fato do pesquisador considerar um tema desafiador, ainda mais visto pelos olhos do ensino de Geografia e pelo apreço do mesmo pela educação especial. Constatou-se que embora o tema tenha despertado maior interesse dos pesquisadores em muitas áreas do mundo acadêmico nos dias atuais e os consideráveis avanços conquistados principalmente após a década de 60 do século XX em nível internacional; o autismo ainda carece de muitos estudos no Brasil, sejam para conhecer melhor suas características, entende-las ou esclarecer os muitos questionamentos e dúvidas propriamente deste transtorno ou pesquisas que objetivam a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos autistas, sua inclusão social e desenvolvimento intelectual via escolarização.

Em uma busca simples nos três grandes bancos de teses e dissertações do país, USP, UNICAMP e UNESP, verificou-se um total de 299 trabalhos acadêmicos que abordavam a palavra autismo em seu título, sendo das áreas da Educação, Pedagogia e Letras em sua maioria; Medicina, Psicologia, Filosofia, Biologia, Artes entre outras. Especificamente sobre o tema Autismo e Geografia não foram obtidos resultados.

Ademais destaca-se a importância social de trabalhos deste cunho, considerando sua colaboração para a sociedade, para a educação especial e para os profissionais que nela atuam, de modo que aprimorem e aperfeiçoem seus conhecimentos e qualifiquem cada vez mais o seu trabalho, viabilizando o processo de ensino-aprendizagem e principalmente o ensino de Geografia para os alunos com autismo.

O trabalho aborda à conceituação do termo autismo e o resgate teórico do conceito desde sua introdução até os estudos e abordagens mais recentes. Desta forma observam-se as mudanças de visão conceitual no decorrer do tempo e da história. Trata, de forma geral, do processo de educação para indivíduos autistas, e detalha os programas TEACCH – Treatment and Education of Autisc and Related Communication Handicapped Children (SCHOPLER, 1997) e Currículo Funcional Natural (LEBLANC, 1992), considerando os mesmos por serem os mais conhecidos e utilizados no Brasil.

No Capítulo, denominado “As pessoas com deficiência e as relações estabelecidas com a sociedade: Processo Histórico” é feita uma retomada histórica de como as pessoas com deficiências são tratadas desde a Idade Antiga aos dias atuais, assim como seu papel social e como a sociedade se relaciona com este grupo específico. Em sequência apresentam-se os principais instrumentos legais vigentes no nosso país que estabelecem os

direitos dos indivíduos portadores de deficiência e apontam diretrizes para as políticas públicas para com os mesmos. Visando que os indivíduos autistas são considerados portadores de deficiência, toda legislação exposta lhes oferecem garantias, no entanto especificamente para o autismo existe a Lei nº 12764/2012 que institui a Política Nacional de proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A Declaração de Salamanca também é analisada.

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi necessário à realização de observações e entrevistas em uma escola de educação especial no interior do estado de São Paulo. A APAE no município de Santa Cruz do Rio Pardo atende alunos com diversos tipos de deficiências, síndromes e transtornos, dentre eles alunos autistas, oferecendo-lhes a escolarização e/ou oportunidades para o seu desenvolvimento e maior autonomia.

Destaca-se a necessidade da sociedade se atentar ao autismo, tratando-o com mais cuidado e sensibilidade; assim como é necessário que cada vez mais sejam desenvolvidos estudos, pesquisas e eventos científicos visando fomentar debates e discussões sobre o autismo, assim como a conscientização sobre o tema, a inclusão dos indivíduos autistas e a melhoria da qualidade de vida dessas pessoas.

## **2. Objetivos**

### **2.1. Objetivo Geral**

Identificar a metodologia de ensino utilizada na educação para crianças autistas na educação especial e analisar os aspectos e temas da Geografia presentes no processo de ensino-aprendizagem destes alunos.

### **2.2. Objetivos Específicos**

- Analisar os planos de ensino, específico e individual para alunos autistas da APAE/ Escola de Educação Especial “Amélia Aloe” de Santa Cruz do Rio Pardo/SP.
- Acompanhar a prática pedagógica dos professores na abordagem de temas da Geografia durante o processo de ensino-aprendizagem.
- Avaliar se a utilização do método de Ensino TEACCH e Currículo Funcional Natural podem favorecer a aprendizagem da Geografia por crianças autistas.
- Identificar as maiores dificuldades e desafios que o ensino de Geografia propicia aos alunos autistas.

### 3. Procedimentos Metodológicos

Para atingir os objetivos a pesquisa baseou-se em pesquisa bibliográfica, visita a instituição destinada ao atendimento de pessoas com autismo e entrevistas. Visando o caráter do tema abordado e as necessidades impostas pelo mesmo, a referida pesquisa utilizou-se do método descritivo qualitativo.

As entrevistas foram abertas e semi-estruturadas e realizadas com a Diretora Administrativa e com profissionais que lidam diretamente com os estudantes (professora especialista e assistente) da Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e Escola de Educação Especial “Amélia Aloe” do município de Santa Cruz do Rio Pardo, no estado de São Paulo;

A entrevista com a Diretora Administrativa da APAE visou conhecer a Entidade e coletar dados Institucionais e de funcionamento, assim como dados quantitativos do corpo profissional, alunos atendidos e serviços oferecidos.

A entrevista aberta com as professoras das salas de estudantes autistas buscou ter uma visão geral das atividades que estas profissionais exercem: seus relatos, anseios e expectativas. Já a entrevista semi-estruturada com as professoras abordou questões sobre a formação profissional de cada uma; suas experiências com educação especial e educação para alunos autistas, tempo de serviço na instituição assistida; conhecimento sobre o autismo antes e após trabalhar com alunos autistas; principais características; metodologia de ensino e método; e questões sobre o ensino de Geografia para alunos autistas.

O primeiro contato com a instituição foi uma visita agendada para conhecer a entidade e conversar diretamente com a diretora para expor o tema e objetivos do estudo e para solicitação a autorização da mesma para o início das atividades naquele local. Nesta mesma visita, após a autorização ser concedida pela diretora, foi necessário o contato com a coordenação pedagógica e professores responsáveis pelas salas de alunos autistas, que prontamente se dispuseram colaborar com a pesquisa. Também a coordenação e professoras foram expostas do que se tratava o estudo e os principais objetivos do mesmo.

As atividades para o desenvolvimento deste estudo foram realizadas no segundo semestre do ano de 2014, nos meses de setembro e outubro. Contabilizando 05 dias de visita e 04 aulas observadas, além de contatos via email e telefone com a direção da instituição e professora responsável pelas salas de autistas. As observações ocorreram em dias alternados e em dias específicos cujo ensino de Geografia está previsto na rotina dos alunos, no caso a segunda-feira para os alunos da Turma 01, do período da manhã. Os alunos da Turma 02, não possuem programados em seu planejamento a Geografia em seu currículo especificadamente; desta forma o foco das observações se voltaram para a Turma

01, do período da manhã.

As entrevistas abertas com as professoras ocorreram durante o horário de aula, em intervalos, durante a realização de atividades pelos estudantes e no horário do lanche. A entrevista semi-estruturada com a professora especialista ocorreu durante o período que os alunos estavam na Brinquedoteca, sob supervisão da professora assistente e durou cerca de 30 minutos.



#### 4. Autismo

Introduzido na literatura, especificamente na literatura psiquiátrica, o termo Autismo foi descrito por Plouller em 1906, quando o mesmo estudava um grupo de pessoas que tinham diagnóstico de demência precoce; no entanto, foi Bleuer, psiquiatra suíço, em 1911, que foi o primeiro a difundir a definição do termo autismo como a “perda de contato com a realidade, causada pela impossibilidade ou grande dificuldade na interação interpessoal”. (SALLE et al., 2002, p. 11).

Em 1943, Kanner, um médico austríaco, identificou o que conhecemos hoje como Autismo Infantil, diferenciando-o de outras psicoses que ocorrem em crianças. Segundo Gauderer (1993), Kanner analisando um grupo de 11 crianças, com idades variam de 02 anos e 04 meses a 11 anos, que apresentavam incapacidade de se relacionar com as outras pessoas desde seus primeiros anos de vida, descreveu esta síndrome pela primeira vez.

Descrevendo como “Distúrbios Artísticos de Contato Afetivo”, Kanner caracterizou o quadro clínico deste grupo de crianças por “autismo extremo, obsessividade, estereotípias e ecolalia<sup>1</sup>”. Esses estudos ainda relataram que essas crianças analisadas por ele “apresentavam um alheamento extremo já no início de suas vidas, não respondendo aos estímulos externos e vivendo “fora do mundo”. Concomitante a este quadro, mantinham uma relação inteligente com os objetos que, entretanto, não alteravam seu isolamento” (ASSUMPÇÃO, 1995, p. 3).

De acordo com o Manual de Diretrizes de Atenção a Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) (2013), as crianças que Kanner analisou apresentaram as seguintes características:

- 1) extrema dificuldade para estabelecer vínculos com pessoas e situações;
- 2) ausência de linguagem ou incapacidade no uso significativa da linguagem;
- 3) boa memória mecânica;
- 4) ecolalia;
- 5) repetição de pronomes sem reversão;
- 6) recusa de comida;
- 7) reação de horror a ruídos fortes e movimentos bruscos;
- 8) repetição de atitudes;
- 9) manipulação de objetos, do tipo incorporação;
- 10) físico normal;
- 11) família normal. (TEA, 2013)

Continuando seus estudos, Kanner passa a fazer referência a partir de 1949, ao autismo como “Autismo Infantil Precoce” e o descreve como uma dificuldade gravemente acentuada no contato com outras pessoas, assim como um desejo de preservação das coisas e situações e uma ligação especial com objetos, além da dificuldade no contato e na comunicação interpessoal. (SCHWARTZMAN, 1995).

---

<sup>1</sup> Genericamente, a ecolalia se caracteriza pela repetição sistemática de palavras ou sílabas do enunciado do interlocutor.

Enquadrando o Autismo Infantil até o fim de seus estudos dentro do grupo das psicoses infantis (ASSUMPÇÃO, 1995), Kanner elege em 1956, segundo o Manual de Diretrizes de Atenção a Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) (2013), dois sinais básicos para identificação do quadro: o isolamento e imutabilidade e confirma a natureza inata do distúrbio. Desta forma a partir destes dois sinais básicos estabelecidos por Kanner, o quadro do autismo passou, a ser referido por diferentes denominações e descrito por diferentes sintomas e sinais.

Essas características descritas por Kanner foram mantidas nos estudos até os anos sessenta, quando o autismo começou a ser entendido como um distúrbio profundo do desenvolvimento e não mais como pertencente ao grupo de psicoses. Assumpção (1995) destaca, que esta nova visão sobre o autismo começa a tomar forma com Ritvo e Ornitz, que compreenderam o autismo como um problema de desenvolvimento, acompanhado de déficits cognitivos.

Para ambos os autores, Ritvo e Ornitz (1976), pode-se caracterizar o autismo a partir do nascimento seguindo as características comportamentais do indivíduo, tais como: os distúrbios de percepção, os distúrbios de desenvolvimento, os distúrbios de relacionamento social, os distúrbios da mobilidade e os distúrbios de fala e da linguagem.

No decorrer do tempo o conceito de Autismo Infantil se modificou, sendo classificado nos dias atuais como um dos “Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)”, e de acordo com o Manual de Diagnósticos e de Estatísticas das Perturbações Mentais (DSM-IV-TR, APA, 2002) por um:

(...) comprometimento grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação ou presença de estereotípias de comportamento, interesses e atividades. (APA, 2002, p. 98).

Mais recentemente, denominou-se Autismo Infantil como Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), referindo-se desta forma a uma parte dos Transtornos Globais do Desenvolvimento que abrange o Autismo; a Síndrome de Asperger; e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem Outra Especificação, excluindo desta terminologia a Síndrome de Rett e o Transtorno Desintegrativo da Infância.

De acordo com o Manual de Diretrizes de Atenção a Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) (2013), dados epidemiológicos internacionais indicam uma maior incidência do Transtorno do Espectro do Autismo nos indivíduos do sexo masculino, sendo 4,3 para cada um do sexo feminino. Estima-se que a prevalência seja de um a cada 88 nascimentos, o que comprova que o autismo vem se tornando um dos transtornos do desenvolvimento mais comuns nos dias atuais.

Assumpção (1995) relata que o autismo pode estar também associado a uma doença neurológica, ou até mesmo a outros quadros clínicos, como as diversas síndromes tais como a de West, Rett, Willians, Moebius, Turner, X Frágil, Zuniche, assim como infecções pré-natais, e intoxicações pré e pós-natais entre outras.

Ainda no que se refere às causas do autismo, Kanner atribuía na época de seus estudos as causas psíquicas desenvolvidas por pais nem sempre presentes na vida dos filhos, ao contrário de Asperer (1946), outro estudioso dos distúrbios autísticos, que acreditava estar na biologia sua origem. (Zorzetto, 2011). Segundo o mesmo autor essa visão que as causa do autismo eram psíquicas prevaleceram durante décadas de estudos, sendo abandonadas nos anos sessenta, quando a visão biológica começou a ganhar ênfase e foi reforçada por evidências médicas que certas alterações no sistema nervoso central poderiam estar associadas ao autismo. Atualmente, de acordo com Zorzetto (2011), os estudos e pesquisas apontam a associação do autismo a causas genéticas.

Destaca-se que é importante considerar que os sintomas do autismo, afetam as pessoas em diferentes graus de severidade. Tal fato é justificado por Riviéri (1995), pois segundo o autor “existem importantes diferenças – relacionadas ao QI, ao nível linguístico e simbólico, ao temperamento, a gravidade dos sintomas – entre uns e outros autistas”. (p. 272). De acordo com o autor, as primeiras manifestações autísticas começam sempre antes dos três anos de idade e em cada cinco indivíduos, quatro apresentam manifestação desde o nascimento, não sendo tão perceptíveis no primeiro ano de vida.

O autor explica-nos que, quase sempre a criança autista é muito passiva, se mantém alheia ao meio em que vive, mostra pouca sensibilidade aos objetos e pessoas que a rodeiam, não responde a certos sons que sugiram orientação, são indiferentes a regras, as formas de reconhecimento social e ao apego. Destaca ainda que a idade cujo desenvolvimento da linguagem de uma criança dita normal é a etapa em que a criança autista apresenta mais alterações no desenvolvimento.

Na década de 70, Lorna Wing, nomeou uma tríade de comprometimentos do autismo aos seus portadores. Chamada “Tríade de Lorna Wing” a criança com autismo apresenta incapacidades nas três áreas do desenvolvimento, são elas: a incapacidade na comunicação, a incapacidade na interação social e a incapacidade na imaginação. Lorna, também descreveu, segundo Bosa (2002) o que chamou de “Espectrum ou Continuum de Desordens Autísticas”, designando déficits qualitativos na tríade estabelecida.

Conforme as crianças autistas vão crescendo, a habilidade de se relacionar socialmente com outras pessoas são desenvolvidas de modo singular e com extensão variada (NILSSON, 2003). Segundo a mesma autora, há autistas que se mantêm indiferentes à vida social, se comportando de forma como se vivessem sozinhas e sem a

presença de demais pessoas, geralmente apresentam medo dos que a rodeiam. Também há crianças que se desenvolvem no chamado grupo passivo, aceitando o contato com outras crianças desde que se apresentem dóceis e iniciam a interação. E há ainda aquelas que apresentam comportamento não característico de autistas, pois interagem socialmente de forma ativa, no entanto, não compreendem os significados e reações dessas relações sociais, tais como pegar nas mãos, olhar nos olhos do outro, abraçar e outras ações.

Quando adolescentes, os autistas, não apresentam círculos de amigos, muito em decorrência dos déficits de interação social, comunicação e linguagem. Para Perissionoto (1995) os autistas tem grande dificuldade em iniciar ou manter diálogos, pois apresentam o que a autora chama de “desorganização quantitativa e qualitativa na reatividade aos estímulos e na produção da fala; desordem na função social e cultural da comunicação”.

De acordo com Lourenço (2011):

(...) além dos principais sintomas e comprometimentos do autismo, existem também outros sintomas que podem ser percebidos em relação à disfunção no sistema sensorial ou problemas de percepção, entre eles encontram-se: percepção auditiva, visual e tátil; defesa tátil; sensações olfativas e de paladar; sensibilidade à dor; calor e frio; senso cinestésico e de propriocepção; problemas de sono e hiper ou hipoatividade; fome, sede e emoções. (LOURENÇO, 2011, p.20).

Segundo Mello (2007), o diagnóstico do autismo, deve ser feito por um profissional formado em medicina, com experiência em diagnósticos deste transtorno. Destaca ainda que este diagnóstico é feito basicamente através da avaliação clínica, pois não existem exames laboratoriais específicos para constatação deste transtorno. Ademais, são realizados exames para investigar condições que tem causa identificáveis e podem apresentar ou não o quadro clínico de autismo. Ainda conforme descreve a autora embora as características do autismo surjam por volta do primeiro ano de vida da criança, o diagnóstico conclusivo do transtorno ocorre frequentemente somente após o segundo ano de vida da criança.

Como sistemas de diagnóstico, podemos citar a reconhecida Classificação Internacional de Doenças e Problemas relacionados à Saúde, mais conhecido como CID10 e o Código internacional de Funcionalidades (CIF).

O CID10, em seu capítulo V aborda os Transtornos Mentais do Desenvolvimento e Comportamentais, dedicando uma subparte aos Transtornos Globais do Desenvolvimento (F-84), reunidos num grupo nomeado Transtornos do Desenvolvimento Psicológico. Em tal Item são alocados:

o autismo infantil (F84-0),

o autismo atípico (F84-1),  
a síndrome de Rett (F84-2),  
a síndrome de Asperger (F84-5)  
o Transtorno desintegrativo da Infância (F84-3) e  
o Transtorno Geral do desenvolvimento não especificado (F84-9).

Ademais se agrupam nesta parte: os problemas no desenvolvimento de fala e linguagem (F-80); no desenvolvimento das habilidades escolares (F-81); e no desenvolvimento motor (F-82), estabelecendo uma classificação geral dos problemas de desenvolvimento. Destaca-se que o CID10, baseia-se para suas classificações dois objetivos gerais: os estudos epidemiológicos e a avaliação da assistência à saúde.

No que se refere ao CIF, este Sistema de Classificação Funcional, fundamenta-se nas seguintes dimensões: as atividades e a participação de um dado indivíduo; bem como de qualificadores de desempenho e de capacidade em áreas como: aprendizagem e aplicação do conhecimento; tarefas e demandas gerais; comunicação; mobilidade; cuidado pessoal, relações e interações interpessoais entre outros.

Neste ponto destaca-se a importante atuação de instituições como a Associação Amigos do Autista (AMA) e Associação Brasileira de Autistas (ABRA), além de outras, que atuam juntamente com profissionais especializados no diagnóstico, acompanhamento e orientação sobre o Transtorno do Espectro Autista. O diagnóstico rápido é fundamental para iniciar a intervenção educacional e social especializada.

No Brasil, são escassos os estudos epidemiológicos que dizem respeito ao autismo. Destaca-se em 2010, o Primeiro Encontro Brasileiro para Pesquisa em Autismo (EBPA), cujo estimulou a prevalência de aproximadamente 500 mil brasileiros como sendo portadores do autismo, porém, segundo diversos autores não existem ainda estimativas confiáveis de prevalência no país.

## 5. Autismo e o processo Ensino-aprendizagem

Como citado, o autismo se manifesta de forma e grau de severidade diferente de individuo para individuo, desta forma tais singularidades devem ser consideradas no processo Ensino-aprendizagem, pois no momento da educação e suas fases o autista pode apresentar ou não maior facilidade se comparado a outros autistas.

Como nos afirma Riviéri (1995, p. 273) “para educar autistas, não basta conhecer e aplicar determinadas técnicas, sendo necessário tratar de compreender no que consiste ser autista”. Segundo o mesmo autor, quando se refere à evolução e desenvolvimento do aluno autista pode-se dizer que:

(...) o grau de evolução é muito variável, dependente da inteligência da criança e da gravidade de seus sintomas, de suas possibilidades de desenvolvimento simbólico e linguístico, do grau de assimilação familiar, da qualidade dos serviços educacionais e terapêuticos. (RIVIÉRE, 1995, p. 279-280).

Segundo Nilsson (2003) devido à incapacidade do autista em interpretar e prever eventos e acontecimentos durante o seu processo de raciocínio mental, eles necessitam que sejam estabelecidos sinais, que por sua vez devem receber uma adaptação conforme a maneira de pensar do autista em questão. Desta forma, ainda conforme afirma o mesmo autor, deve-se elaborar uma programação diária individual, assim como um sistema de trabalho e atividades adaptadas para que o trabalho possa ser desenvolvido de modo independente.

Devem também ser utilizadas como estratégias visuais, a elaboração de obrigações diárias apresentadas visualmente, atividades recreativas e motoras, conforme a orientação visual da sala de aula utilizada, tal como a disposição da mobília e objetos. Riviéri (1995) também discorre sobre os ambientes educacionais para alunos autistas, segundo o autor, tais ambientes devem facilitar a percepção e a compreensão do aluno em relação as suas próprias condutas e o meio. Desta forma os ambientes educacionais para autistas devem ser bastante estruturados.

Sobre a atuação do educador este autor afirma que o profissional de educação especial adotar a postura de orientador do aluno autista. Assim como nos esclarece que os objetivos para educação de um autista devem ser definidos baseando-se em critérios tais como: o conhecimento preciso do autismo da criança, assim como suas características e manifestações; um ponto de referência que se diz respeito do desenvolvimento dito normal; uma consideração das potencialidades de desenvolvimento do autista nas diversas áreas e uma análise de quais ambientes e seus contextos que essas funções estão inseridas.

Bosa (2006) em seus estudos nos aponta alguns fatores esclarecedores sobre os métodos de ensino para alunos autistas, segundo a autora, deve-se considerar a etapa de vida do indivíduo, desta forma exemplifica que: com crianças deve-se focar prioritariamente a fala, a linguagem, a família, já com adolescentes, cuja etapa de vida é diferente, deve-se priorizar atividades que exercitem as habilidades sociais e sexualidade, por exemplo; e com adultos seriam trabalhadas questões como moradia.

Segundo a mesma autora deve-se dar enfoque quando se trata do processo psicoeducação para autistas em quatro vieses:

- 1) estimular o desenvolvimento social e comunicativo;
- 2) aprimorar o aprendizado e a capacidade de solucionar problemas;
- 3) diminuir comportamentos que interferem com o aprendizado e com o acesso as oportunidades de experiências do cotidiano; e
- 4) ajudar as famílias a lidarem com o autismo. (BOSA, 2006, p.48).

## 6. Os Programas e métodos educacionais para escolares autistas

Giardinetto (2009), afirma que até as décadas recentes, os debates sobre a educação para alunos autistas eram realizados no contexto da educação especial, desta forma surgiram muitos programas educacionais para o ensino, visando desenvolver as habilidades e reduzir ou amenizar as dificuldades apresentadas. Esses programas geralmente desenvolvidos por institutos e centros de pesquisa têm como objetivo “incluir a criança em ambientes de ensino regular oferecendo oportunidades de interações sociais com pares sem autismo”. (GIARDINETTO 2005; p.9).

Dentre os mais conhecidos, principalmente no Brasil destaca-se o programa TEACCH – Treatment and Education of Autisc and Related Communication Handicapped Children (SCHOPLER, 1997), este programa é trabalhado no país por diversos profissionais em instituições ou clínicas especialidades na educação de crianças autistas.

De acordo com Schopler (1997), o programa TEACCH, surgiu devido às necessidades do indivíduo com autismo e de sua família, abrangendo em sua metodologia, autistas de todas as idades e níveis de funcionamento. Segundo o autor o programa foi fundamentado tendo as seguintes prioridades: o estabelecimento de serviços para as crianças com autismo e seus pais desde os anos iniciais até a vida adulta; serviços pautados nos resultados de pesquisas e capacitação contínua de profissionais de diversas áreas no atendimento do indivíduo autista e seus familiares.

Como refere Giardinetto (2009), o programa TEACCH (SCHOPLER, 1997), é altamente estruturado, o qual combina diferentes materiais visuais para aperfeiçoar a linguagem, o aprendizado e reduzir os comportamentos inapropriados. Desta forma o programa por meio de princípios, objetivos e técnicas educacionais, 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.

Destaca-se também o chamado programa Currículo Funcional Natural (LEBLANC, 1992), este programa foca na ênfase de ensinar ao aluno autista habilidades e competências que lhe sejam úteis no momento ou que o mesmo necessite em um futuro em curto prazo, trazendo para educação do aluno autista sua realidade mais próxima, no mundo real onde vive; tornando-as independentes e criativas. Segundo Lourenço (2009, p. 23), “com esse currículo pretende-se que as crianças aprendam habilidades que ajudem a adaptar-se o melhor possível no seu ambiente”.



LeBlanc (1992) nos esclarece que um currículo deve incluir os seguintes aspectos: a filosofia de ensino e sua descrição; as descrições de como os objetivos são escolhidos individualmente para cada indivíduo autista; as descrições dos procedimentos de ensino; as descrições das atividades e do meio ambiente no qual servirá de ambiente de aprendizagem; e as descrições de como serão os processos avaliativos.

A pessoa com autismo deve ser tratada naturalmente como qualquer outro indivíduo, pois todos podem aprender; o professor deve-se focar mais nas habilidades do que nas dificuldades e incapacidades do aluno autista e os familiares devem ser presentes neste processo de ensino-aprendizagem (SUPLINO, 2005).

## **7. As pessoas com deficiência e as relações estabelecidas com a sociedade: Processo Histórico**

Analisando as relação entre as pessoas no decorrer do tempo, notamos que grandes são as modificações que encontramos. Buscando compreender este processo social no decorrer do tempo e enriquecer as reflexões a este respeito, com foco no tratamento recebido pelas pessoas com deficiência ao longo da história da humanidade foi necessário buscar dados na história desde seus primórdios.

Aranha (2001) nos relata que pouco se sabe a respeito do tratamento dado as pessoas com alguma forma de deficiência na Idade Antiga e Idade Média. De acordo com Rodrigues e Maranhe (2010), as pessoas com alguma deficiência na Idade Primitiva eram abandonadas por seus grupos em ambientes propícios para que morressem. Tal comportamento era decorrente ao fato dos povos e tribos serem nômades e enfrentarem grandes obstáculos naturais e desafios durante suas caminhadas, não sendo capaz o individuo deficiente acompanha-los, sendo para o coletivo um estorvo.

A maior parte das informações está contida em passagens encontradas na literatura grega e romana, na Bíblia, no Talmud e no Corão. Mohamed, por exemplo, recomenda que “aqueles desprovidos de razão” sejam abrigados e alimentados (ARANHA, 2001).

Na Idade Antiga, segundo relatos, principalmente em Atenas e Esparta, os fracos e os defeituosos eram propositalmente eliminados ou abandonados. Devemos nos atentar a organização sociopolítica da época que; fundamentada no poder de uma minoria, a nobreza, e associada a uma maioria, os servos, excluídos, aos quais sem nenhum poder político, econômico e social, além de considerados sub-humano. A vida só teria importância se valorizada pelos nobres, desta forma abandonar ou eliminar um indivíduo com deficiência, não parecia ser um problema ético e/ou moral. (idem, 2001)

Segundo Kanner (1964), ao analisar a literatura antiga pode-se constatar que a única ocupação delegada aos indivíduos com retardo mental era a de palhaço e bobo, cujo deveria garantir a distração e diversão de seus senhores e convidados.

Tal realidade somente se modificou com o advento do Cristianismo, quando diante da ideologia e perante Deus todos os homens devem ser considerados iguais por serem seus filhos, além de possuírem alma. Desta forma mereciam o respeito a suas vidas e um tratamento digno. No entanto, com o Cristianismo, surgiu uma nova classe social: o clero, que adquirindo mais poder social, conseguiu o domínio dos senhores, comandando assim a sociedade. Mesmo com tal rearranjo social e a ideologia cristã, os deficientes físicos/mentais eram abandonados a sua sorte, dependendo da caridade alheia para sobreviver.

Nos períodos de Inquisição Católica e Reforma Protestante, as pessoas deficientes e com doenças mentais eram vistas como pecadoras, condenadas por Deus, sendo recomendados para os mesmos: o castigo, açoitamento e aprisionamento; para a expulsão dos demônios. (PESSOTI, 1984) Ambos os movimentos político-religiosos concebiam de acordo com Aranha (2001) a deficiência como um fenômeno metafísico, de natureza negativa, atrelado à rejeição divina e a possessão demoníaca.

No século XVI, a Revolução Burguesa, além de reorganizar a estrutura social, criando uma nova classe social, os burgueses, e estabelecer o capitalismo mercantil como nova forma de produção; modificou também o modo de visão clerical do homem e da sociedade, acrescentando a concreticidade; fazendo com que surgissem novas ideias quanto à natureza da deficiência que passou a ser tratada pela alquimia, magia e astrologia e métodos da precária medicina existente.

Foi nesta época que surgiu o primeiro hospital, os quais se proliferaram. No entanto, eram lugares de confinamento e não de tratamento de pessoas.

Já no século XVII, com a burguesia no poder e o fortalecimento do modo de produção capitalista, o cenário socioeconômico encaminhou-se para o capitalismo comercial, passou-se a difundir o ideal que os indivíduos são diferentes e estas diferenças devem ser respeitadas, legitimando então as desigualdades sociais. Neste período houve o fortalecimento da visão que as deficiências são frutos de causas orgânicas, concomitante ao avanço da medicina, da filosofia e da educação, as relações estabelecidas entre sociedade e pessoas com deficiências começou a se diversificar, sendo caracterizadas pela institucionalização total, tratamento médico e a busca de formas de ensinar. (ARANHA, 2001)

Sem avanços significativos na medicina no século XVIII, as pessoas com deficiência continuavam sendo vistas como portadores de patologias incuráveis, sendo levadas a hospícios, albergues e cadeias locais, ou eram cuidados por seus familiares, quando a deficiência era física.

Como relata Aranha (2001), a primeira experiência que caracteriza uma mudança nas relações entre sociedade e pessoas com deficiência foi realizada em 1747, quando Jacob Rodrigues Pereira iniciou uma tentativa de ensinar surdos congênitos a se comunicar. Tal foi o sucesso da experiência, que fomentou a busca de diferentes formas para se lidar com outros tipos de deficiências, principalmente as deficiências mentais. Outra contribuição significativa ocorreu por volta de 1800, na Suíça, quando Guggenbuhl, abriu a primeira instituição para cuidado e tratamento residenciais de deficientes, despertando assim a atenção para a necessidade de reformulação dos sistemas de internação e isolamento. No

entanto, logo esse novo modelo foi deteriorado, e voltaram-se as instituições de custódias e locais segregados.

Sobre a institucionalização nas relações entre sociedade e deficiência, apesar de ser um paradigma antigo, Aranha (2001) comenta que tal tema tornou-se alvo de debates somente após os anos 60 do século XX, quando diversos estudiosos criticaram duramente este sistema de instituições totais, que retiravam as pessoas com deficiência de seu lugar de viverem para segregá-las e isolá-las do convívio social, ademais destacavam as consequências negativas deste sistema sobre o quadro clínico dos residentes e que de nada esse regime contribuía para o tratamento e melhora dessas pessoas e as condições de cadentes dos prédios e a forma muitas vezes subumanas em que os indivíduos deficientes eram mantidos.

De acordo com a autora, desta forma os anos 60 foram marcantes na promoção de mudanças no padrão de relacionamento das sociedades e os deficientes, pois juntamente com o comprovado fracasso dos sistemas de institucionalização total, que não conseguiram estabelecer melhorias na qualidade de vida das pessoas com deficiência, assim como sua integração na sociedade e no mundo do trabalho e estudo, e a oneração pública que esses ambientes proporcionavam; iniciou-se o movimento de desinstitucionalização, baseado na ideologia da normalização e visando à integração deste indivíduo a vida social. Essa nova tentativa de início descreveu os esforços para a retirada de pessoas com deficiência destes ambientes segregatórios e sua realocação em ambientes o mais próximo a sua vida em comunidade.

Diante dessas novas concepções e reformulação do sistema para um modelo desinstitucionalizado em massa, surgiram diversas dificuldades e problemas relatos por diversos autores e revelando o que Aranha (2001) chama de Paradigma dos Serviços perante a relação sociedade e pessoas com deficiência.

De acordo com a autora, tal movimento que buscava aproximar as pessoas deficientes a uma vida normal e próxima aos padrões sociais, encontrou grandes desafios; dentre eles a ausência de conhecimento sobre esta nova condição de vida dos deficientes, uma vez que os mesmos eram isolados socialmente, e esta era a forma de tratamento conhecida. Assim também como havia deficientes que não se “enquadravam” neste novo modelo desinstitucionalizado. Ademais a desconfiança dos familiares, e a baixa confiabilidade de diversos setores que de uma forma ou outra eram peças importantes para o funcionamento desta nova concepção sobre a vida de pessoas com deficiência. No entanto, tal movimento fomentou o surgimento das chamadas organizações ou entidades de transição, estas por sua vez caracterizavam por serem ambientes mais propícios ao

desenvolvimento dos deficientes do que a sociedade externa, porém, menos fechadas e determinantes de dependência do que as instituições totais.

Aranha (2001) comenta que:

Tais entidades foram planejadas e delineadas para promover a responsabilidade e enfatizar um grau significativo de autossuficiência da pessoa com deficiência, através do trabalho ou do preparo para o trabalho, envolvendo treinamento e educação especiais, bem como um processo de colocação cuidadosamente supervisionado. (ARANHA, 2001, p. 15).

Deriva deste período o conceito de integração, cujo princípio é “localizar no sujeito o alvo da mudança, embora para tanto se tomasse como necessárias mudanças na comunidade” (Aranha, 2001). No entanto, relata a autora que as sociedades em questão não tinham o interesse de se reorganizarem para garantir o acesso dessa minoria a uma vida social dita normal, mas sim darem o suporte necessário para que as pessoas com deficiência se modificassem e se aproximassem do convívio em sociedade.

Analisando este contexto, Aranha (2001), nos afirma que:

Constata-se, assim, que embora se tenha passado a assumir a importância do envolvimento maior e mais próximo da comunidade no trato da integração de seus membros com deficiência, o objeto principal da mudança centrava-se ainda, essencialmente, no próprio sujeito. (ARANHA, 2001, p. 17).

Tal paradigma, o dos serviços, diferentemente do paradigma da institucionalização que se manteve incontestável por séculos, logo começou a ser criticado, tanto por estudiosos, como por associações e outros coletivos que representavam as pessoas deficientes. Sendo as principais críticas as dificuldades da “normalização” dos deficientes, no decorrer do processo, uma vez muitas pessoas com deficiência conseguiam alcançar em modo de vida independente, enquanto outras, devidos às suas características e grau de comprometimento, dificilmente conseguiriam uma vida considerada normal. Além do mais, essa expectativa gerada em assemelhar deficientes a não deficientes, tomava a conotação que ser diferente não era algo socialmente normal, desqualificando a pessoa com deficiência.

Desta forma ampliaram-se os debates sobre a normalização e tal ideia começou a perder força. Tais debates propunham que a pessoa com deficiência necessita sim de um cuidado e serviços diferenciados, no entanto a sociedade deve-se reorganizar para garantir os mesmos o acesso e seus direitos como qualquer outro cidadão. Neste contexto então surgiu o que Aranha (2001) denominou o paradigma do suporte. Segundo a autora, este paradigma se caracteriza pelo discurso que as pessoas com deficiência têm por direito

conviver de forma não segregada e também ter acesso a todos os recursos e serviços disponíveis a todos os cidadãos. Buscou-se então disponibilizar os suportes e instrumentos que viabilizassem tal garantia ao acesso e aos recursos da sociedade, sendo eles sociais, econômicos, físicos, dentre outros.

A inclusão parte do mesmo pressuposto de integração, que é o direito da pessoa com deficiência ter igualdade de acesso ao espaço comum da vida em sociedade. Diferem, entretanto, no sentido de que o paradigma de serviços, onde se contextualiza a ideia da integração, pressupõe o investimento principal na promoção de mudanças no indivíduo, na direção de sua normalização. [...] Já o paradigma de suportes, onde se contextualiza a ideia da inclusão, prevê intervenções decisivas e incisivas, em ambos os lados da equação: no processo de desenvolvimento do sujeito e no processo de reajuste a realidade social. (ARANHA, 2001, p. 19-20)

Desta forma, a inclusão diz respeito a toda sociedade, devendo esta ser inclusiva e democrática, garantindo assim a participação de todos os cidadãos, via disponibilidade de todos os suportes necessários para que as pessoas com deficiência tenham participação efetiva na vida da comunidade.

De acordo com Aranha (2001), o Brasil ainda mantém resquícios do sistema de institucionalização total, no entanto em maior parte as relações entre sociedade e pessoas com deficiências concentram-se no sistema de serviços, sendo estes incluídos nos programas e atividades em qualquer área da atenção pública. No entanto, como destaca a autora, no país ainda centram-se no indivíduo deficiente a razão para sua segregação ou exclusão. Estando o país ainda mais integrando do que incluindo estes indivíduos. Destaca ainda que a inclusão deve ser construída socialmente, através do respeito às pessoas com deficiências e a garantia efetiva as mesmas do que já se é garantido por lei.

## 8. Autismo e Legislação

A legislação brasileira é muito rica quando se diz respeito à educação especial no país, são inúmeras as leis, decretos, portarias, declarações e estatutos, que estabelecem as ações e os direitos dos indivíduos com alguma forma de deficiência. Neste capítulo, será focada a legislação vigente em nosso país que discursa sobre tal temática. Serão selecionados e aqui expostos os mais relevantes instrumentos legais e suas principais ideias.

A Constituição Federal de 1988, como maior e soberano conjunto de leis do país em seu artigo 5º, rege sobre as garantias de direitos de cada cidadão:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. (BRASIL, 1988).

Estabelece ainda, em seu Art. 24, inc. XIV, que tanto a União, os Estados e os Municípios têm competência para legislar sobre a “proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência”. (art. 24, inc. XIV, da CF). Desta forma indica que todas as esferas de poder poderão legislar sobre as questões da proteção a esta parcela da população, no entanto as leis gerais ficam a cargo da união e deverão ser complementadas e enriquecidas pelos Estados e Municípios.

Ademais a Constituição Federal aborda que sendo a Educação um dever do Estado, este deve garantir o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (art. 208, III e §§), além do direito universal a saúde (art. 196 da CF) e assistência social e benefício financeiro a pessoa portadora de deficiência. (art. 203 da CF).

Em 1989, visando assegurar as pessoas com deficiências o pleno exercício de seus direitos básicos foi sancionada a Lei nº 7853/89, dispondo sobre o apoio a esta parcela da população e sua integração social. Tal lei estabelece as diretrizes que os órgãos e entidades administrativas, devem promover para o tratamento adequado de pessoas com deficiência nas competências da saúde, educação, recursos humanos.

Destaca-se o reafirmamento de direitos igualitários e universais e o atendimento especial quando necessário. Grifa-se o Art. 8 que constitui como crime, punível com reclusão e multa os seguintes atos:

I - recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta; II - obstar, sem justa causa, o acesso de alguém a qualquer cargo

público, por motivos derivados de sua deficiência; III - negar, sem justa causa, a alguém, por motivos derivados de sua deficiência, emprego ou trabalho; IV - recusar, retardar ou dificultar internação ou deixar de prestar assistência médico-hospitalar e ambulatorial, quando possível, à pessoa portadora de deficiência; V - deixar de cumprir, retardar ou frustrar, sem justo motivo, a execução de ordem judicial expedida na ação civil a que alude esta Lei; VI - recusar, retardar ou omitir dados técnicos indispensáveis à propositura da ação civil objeto desta Lei, quando requisitados pelo Ministério Público. (Art. 8, Lei 7853/89).

No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sob a lei nº 8069, de 1990, dispõe de forma geral sobre a proteção integral da criança e do adolescente. Em seu Art. 9, essa lei assegura o tratamento especializado aos portadores de deficiência por intermédio do Sistema Único de Saúde (SUS). Assim como no que se refere à Educação em ser Art. 54, inc. III, cujo garante ao portador de deficiência, sendo ele criança ou adolescente, o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

O Código Civil (Lei nº 10406, de 2002) estabelece que todos indivíduos são capazes de exercer sua vida civil, sendo este direito garantido desde o seu nascimento, no entanto, também discorre a respeito dos direitos e deveres civis das pessoas com deficiência. Em seus artigos 3 e 4 preconizam que são incapazes de exercer tal cidadania, os menores de dezesesseis anos e “os que, por enfermidade ou deficiência mental, não tiverem o necessário discernimento para a prática desses atos” (art. 3º, inc. II do CC); também entre as idades de dezesesseis e dezoito anos aqueles que “por deficiência mental, tenham o discernimento reduzido” e os “excepcionais, sem desenvolvimento mental completo” (art. 4º, inc. II e III do CC). Desta forma especificamente indivíduos autistas, devido ao grau e nível de comprometimento, essa a capacidade de exercer sua vida civil pode encontrar uma variação entre capazes, relativamente incapazes e totalmente incapazes.

Ademais, brevemente pode se citar os seguintes decretos e leis que legislam sobre questões pertinentes aos direitos da pessoa com deficiência. São eles:

- Decreto nº 3298 de 1999 - dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida normas de proteção, além de outras providências;
- Decreto nº 6571 de 2008 - dispõe sobre o atendimento educacional especializado e discorre sobre o Fundo De Manutenção da Educação Básica e de Valorização do Profissional da Educação (FUNDEP);



- Decreto nº 129, de 1991 - promulga a Convenção nº 159 da Organização Internacional do trabalho (OIT), sobre a reabilitação profissional e emprego das pessoas com deficiência;
- Lei 9394 de 1996 (LDB) – Estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira, contido em seu Art. 4, inc. III, o dever do estado com a educação escolar pública, perante a garantia de atendimento educacional especializado e gratuito aos alunos deficientes, preconiza a preferência pela educação regular e acompanhamento de apoio especializado se necessário. Ressalta ainda que na impossibilidade de integração do educando portador de necessidades especiais na rede regular, deverão ser atendidos via serviços especializados desde a educação infantil.
- Lei 10216 de 2001 – Dispõe sobre a proteção e os direitos dos indivíduos portadores de transtornos mentais, redirecionando o modelo de assistência em saúde mental e estabelecendo a internação como medida excepcional.

A Legislação Brasileira a respeito de pessoas portadoras de deficiências, sejam elas mentais ou físicas, como visto, é bastante extensa e complexa; desde a Constituição de 1988, que garante a todos os cidadãos direitos iguais, até as leis e decretos que direcionam medidas, diretrizes e estabelecem regências.

O indivíduo autista é amparado por todo este instrumento legal, uma vez que é considerado para todos os efeitos como portador de uma deficiência, no entanto quando nos referimos especificamente ao autismo, à legislação é bem recente. Sancionada em 2012, a Lei nº 12764, institui a Política Nacional de proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro Autista (TEA), estabelecendo as diretrizes para sua consecução.

Para efeitos desta lei, são considerados portadores de TEA, de acordo com o Art nº 1, inc. I e II aqueles indivíduos que apresentem:

I – deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II – padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (Art. 1, inc. I E II da Lei nº 12764).

São diretrizes da Política Nacional de proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro Autista:

- I – a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;
  - II – a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;
  - III – a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes;
  - IV – (VETADO);
  - V – o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);
  - VI – a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações;
  - VII – o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis;
  - VIII – o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País.
- (Art. 2, inc. I a VIII da Lei nº 12764)

Em seu Art. 3, a Lei nº 12764, estabelece os direitos da pessoa portadora do Transtorno do espectro Autista, conforme segue:

- I – a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;
  - II – a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;
  - III – o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:
    - a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;
    - b) o atendimento multiprofissional;
    - c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;
    - d) os medicamentos;
    - e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;
  - IV – o acesso:
    - a) à educação e ao ensino profissionalizante;
    - b) à moradia, inclusive à residência protegida;
    - c) ao mercado de trabalho;
    - d) à previdência social e à assistência social.
- (Art. 3, inc. I a IV da Lei nº 12764)

Ademais, segue os Artigos 4, 5, 6, 7 e 8, que completam esta lei,

Art. 4º A pessoa com transtorno do espectro autista não será submetida a tratamento desumano ou degradante, não será privada de sua liberdade ou do convívio familiar nem sofrerá discriminação por motivo da deficiência.

Art. 5º A pessoa com transtorno do espectro autista não será impedida de participar de planos privados de assistência à saúde em razão de sua condição de pessoa com deficiência, conforme dispõe o art. 14 da Lei nº 9.656, de 3 de junho de 1998.

Art. 6º ( V E T A D O ) .

Art. 7º O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários mínimos.

§ 1º Em caso de reincidência, apurada por processo administrativo, assegurado o contraditório e a ampla defesa, haverá a perda do cargo.

§ 2º ( V E T A D O ) .

Art. 8º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

A nível mundial destaca-se a Declaração de Salamanca, onde governos de 85 países e 25 organizações internacionais se reuniram em assembleia e elaboram tal documento durante a Conferência Mundial de Educação Especial em Salamanca, Espanha no ano de 1994, reafirmando o compromisso com a educação especial, reconhecendo a necessidade de proporcionar a educação para indivíduos portadores de deficiências dentro do ensino regular e estabelecendo Diretrizes de Ação em Educação Especial, pela qual governos e organizações fossem norteados.

O referido documento está organizado em três seções sendo elas:

I – Novas concepções sobre necessidades educativas especiais:

Essa seção relata experiências em vários países, constatando que as escolas inclusivas promovem maior integração de indivíduos com necessidades especiais, devendo elas proporcionar um ambiente que corresponda todas as necessidades de seus diferentes alunos, abrangendo todos os modelos de aprendizagem e garantindo a educação a todos seus alunos via currículo adaptado, reorganização da estrutura física e organizacional e estratégias com as comunidades.

A Declaração de Salamanca destaca ainda neste ponto que existem diversos países com sistemas bem estruturados de escolas especiais, estabelecidos e dotados de profissionais qualificados e especializados, no entanto afirma que o planejamento educacional, deve por diversos fatores ser pensado e focado na educação para todos, levando em consideração as condições sociais, culturais e econômicas.

II – Diretrizes para a ação a nível nacional:

Nesta seção são apresentadas algumas diretrizes de ação no que se refere às esferas de governo para cada país, segundo a Declaração de Salamanca, estas diretrizes orientam sobre as seguintes questões:

- Política e organização, que discorre sobre as concepções das políticas educacionais e as medidas referentes à legislação sobre educação especial;
- Fatores Escolares;
- Recrutamento e treino do pessoal docente;

- Serviços externos de apoio;
- Áreas prioritárias: desde a educação infantil a educação de adultos e preparação para a vida adulta;
- Perspectivas comunitárias;
- Recursos necessários;

III – Diretrizes de ação a nível regional e internacional:

Esta seção dedica-se as ações organizacionais e governamentais a serem tomadas a níveis regionais e internacionais a respeito da educação especial no mundo.

## 9. Material e Instrumentalização

A Instituição escolhida para realização dos estudos foi uma APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) no município de Santa Cruz do Rio Pardo, no interior do estado de São Paulo. A entidade localiza-se na Rua Francisco Sanson, s/n°, Vila Saul e é mantenedora da Escola de Educação Especial “Amélia Aloe”. Sem fins lucrativos, a APAE se propõe a oferecer atendimento especializado aos portadores de deficiências mentais desde seu nascimento até a idade adulta. Oferecendo aulas e atividades recreativas nos períodos da manhã e tarde.

A estrutura física da escola é ampla, possuindo várias salas de aulas, salas para os atendimentos da equipe multidisciplinar, pátios, ambientes abertos, parque, videoteca, brinquedoteca, cozinha, refeitório, banheiros, enfermaria, estacionamento, quadra poliesportiva e as salas da administração, coordenação e direção.

A equipe profissional dessa entidade é composta pela equipe técnica e administrativa, que engloba os trabalhadores da administração; Diretora, Coordenadora e Trabalhadores administrativos da secretaria; assim como a equipe multiprofissional formada por Fonoaudiólogos, Fisioterapeutas, Terapeutas Ocupacionais, Psicólogos, Médicos Pediatra e Ortopedista, Pedagogas e Assistentes Sociais. O corpo docente é constituído por mais de 15 profissionais nas áreas de educação básica e especial, informática e artesanato. A entidade assistida também possui monitores e professores assistentes.

A APAE de Santa Cruz do Rio Pardo, conta com duas profissionais que atuam junto à educação especial para alunos autistas. A professora especialista tem 33 anos de idade e é formada em Pedagogia e pós-graduada em Educação Especial; trabalha há cinco anos na referida entidade, dos quais todos dedicados aos alunos autistas. A segunda profissional que atua como professora assistente tem 23 anos e está cursando o curso de Pedagogia. Trabalha na APAE há 07 meses com a educação de alunos com autismo.

Os alunos assistidos por esta entidade se dividem em duas salas de aulas, uma turma no período da manhã e outra no período da tarde. São 11 alunos no total, sendo 06 (01 menina e 05 meninos) na turma 01 e 05 alunos (02 meninas e 03 meninos) na turma 02. Apresentam todos os níveis de comprometimento intelectual; leve, moderado e severo. Os alunos permanecem na escola durante 04 horas diárias de segunda-feira a sexta-feira. A faixa etária dos estudantes varia de 05 anos a 16 anos de idade.

A respeito da comunicação, este grupo apresenta alunos com comunicação verbal e não verbal e referente à alfabetização, em decorrência da faixa etária variada e os níveis de comprometimento intelectual, não são todos alfabetizados. Ademais associado ao autismo, alguns dos estudantes participantes deste estudo também apresentam deficiências mentais

e físicas, além de necessidades especiais, tais como auxílio para ir ao banheiro, uso de fraldas e vigilância aos maneirismos.

Todos os alunos frequentam apenas a escola de educação especial, não fazendo parte da política de inclusão no sistema regular de ensino.

Especificamente a sala de aula dos alunos autistas (Figura 01) é um ambiente pequeno, que acomoda seis estudantes no período da manhã e cinco no período da tarde. Na sala pode-se encontrar: a mesa e cadeira da professora; um armário grande, para guardar materiais, jogos, livros; uma televisão; uma lousa branca; um espelho; 04 carteiras individuais e 01 mesa em comum com quatro cadeiras, para os alunos. Nas paredes estão localizadas as rotinas individuais de cada aluno, um calendário do mês, painel de ida ao banheiro e água, painel de presença, um relógio de ponteiros e alguns outros recursos pedagógicos audiovisuais.

Os objetos fixados na parede da sala de aula permanecem sempre no mesmo lugar, tendo a sua identificação. As rotinas dos alunos e painel de presença possuem o nome de cada aluno.

Figura 01 – Sala de aula dos alunos autistas



Foto: ARAUJO (2014)

## **10. Resultados e Discussão**

Os resultados e discussões deste estudo serão apresentados em três tópicos diferentes, porém, totalmente interligados. Em um primeiro momento será descrito e analisado parte do Plano Anual de Ensino da turma de alunos autistas, seu método, objetivos e sua abordagem geográfica. Em um segundo momento será apresentado os resultados e análises das entrevistas abertas e pré-estruturadas com as professoras responsáveis pelos alunos autistas. No terceiro e último momento serão analisados e dispostos os dados coletados durante a observação em casa de aula, tais como postura do aluno e do professor, atividades realizadas e rotinas.

### **10.1. Análise do Plano Anual de Ensino da Turma e dos Planos Individuais**

Durante o decorrer deste estudo, foram analisados os planos de ensino para a educação especial de alunos autistas. Podem-se identificar três tipos diferentes de planos, sendo eles: O Plano de Ensino Institucional; o Plano Anual para a turma de alunos autistas e os Planos Individuais. Em respectiva ordem, não se foi possível o acesso ao primeiro plano, o Institucional, referente a todas as diretrizes, ações, objetivos e medidas educativas da APAE Santa Cruz do Rio Pardo e os outros dois teve-se acesso em partes.

O Plano Anual de Ensino, especificamente para os alunos autistas, é elaborado segundo a professora todo ano em um trabalho conjunto com a direção e coordenação pedagógica da entidade. Nele estão previstos os conteúdos programáticos em diferentes áreas de ensino, tais como: Educação Física, Artes, Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, Arte, História, Geografia, entre outros. Também englobam o planejamento para o uso da Brinquedoteca, Videoteca, Cozinha Pedagógica, Projetos (pintura de quadros, literatura etc) entre outros.

Constam também no Plano anual os objetivos que devem ser atingidos em cada área, assim como as competências e habilidades previstas que os alunos devem desenvolver.

Para a disciplina de Geografia, cujo referido trabalho tem foco, o Plano Anual prevê que os seguintes objetivos sejam alcançados pelos alunos:

- I – Reconhecer o espaço físico da escola;
- II – Diferenciar os funcionários e alunos da escola

III – Reconhecer a bandeira do Brasil;

IV – Identificar o mapa do Brasil e visualizar os estados.

Através do Metodo/Programa TEACCH também são estabelecidos alguns objetivos gerais a serem trabalhados durante o ano e desenvolvidos pelos alunos autistas:

I – Manter os conhecimentos adquiridos para identificar sua agenda;

II – Dirigir-se a sua agenda mediante verificador;

III – Retirar cartão da agenda;

IV – Colocar cartão no ponto após concluir a atividade apresentando noção de finalização;

V – Utilizar painel de comunicação para pedir para ir tomar água ou ir ao banheiro;

VI – Manter os conhecimentos adquiridos para realizar a transições fora do sistema;

VII - Manter os conhecimentos adquiridos para associar as PEC'S<sup>2</sup> às atividades a serem realizadas;

VIII - Manter os conhecimentos adquiridos para seguir a sequência de suas atividades de sua agenda;

IX - Manter os conhecimentos adquiridos para seguir a sequência do sistema de trabalho em pastas;

X – Identificar a área de trabalho;

XI – Identificar a área de lazer.

Os Planos individuais de Ensino, também são outros instrumentos de trabalho para as professoras responsáveis pelas salas dos alunos autistas, conforme relata a professora, estes planos são desenvolvidos conforme a necessidade de adaptação ao plano de ensino anual e de forma singular ampara cada aluno. Destaca-se ainda a necessidade dos mesmos tanto para desenvolvimento das atividades como para avaliação dos alunos, que devem ser realizadas individualmente e de forma diferente e variada. A professora ressalta que os autistas quase em sua totalidade apresentam doenças ou deficiências associadas ao autismo, sejam elas físicas ou mentais, desta forma os planos individuais são de total importância para o desenvolvimento do aluno, uma vez que é pensado e estruturado conforme as necessidades, comprometimentos e potencialidades dos mesmos.

Como método de avaliação, preconiza-se a avaliação contínua e cumulativa. Estão previstos no plano a observação do desenvolvimento durante as atividades e a professora faz uso de uma tabela em sistema de cores, cuja estão organizados vários aspectos referentes ao desenvolvimento dos alunos e execução das atividades e onde os mesmos

---

<sup>2</sup> Picture Exchange Communication System (Sistema de Comunicação por Figuras)



são classificados em três níveis: Adquirido (verde); Em aquisição (amarelo) e Não Adquirido (vermelho). A professora relata que utiliza muito a cor verde ou amarela, pois considera o progresso dos alunos autistas durante todo processo de ensino-aprendizagem e vermelho somente quando realmente o aluno não demonstrou avanço nenhum ou não conseguiu realizar a atividade proposta.

Os trechos dos planos acima descritos, quando analisados se mostram muito importantes no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com autismo. Este planejamento anual e individual proporciona maior segurança ao professor, orientando-o com o trabalho durante todo ano e garantindo aos alunos um ensino sistematizado e sequencial. Ao analisá-los mais profundamente, buscando identificar como está organizado e propostos os temas de cunho geográfico, percebe-se o foco nas noções de espacialização e localização, como *“reconhecer o espaço físico da escola”* e de cartografia como *“identificar o mapa do Brasil e visualizar os estados”* e no programa TEACCH pode-se identificar os pontos que dizem respeito a *“identificar a área de trabalho e área de lazer”*.

## **10.2. Análise das entrevistas com a professora especialista e professor assistente**

As entrevistas com as profissionais diretamente responsáveis pelos alunos autistas se deram por duas vias: a entrevista aberta e a entrevista semi-estruturada. A entrevista semi-estruturada visou abordar a formação e experiência profissional dessas profissionais da educação especial, assim como os seus conhecimentos a respeito do autismo.

Segue conforme elaborado as questões sobre o autismo e metodologia de ensino e suas respectivas respostas por cada profissional abaixo mencionada.

### **10.2.1. Professora Especialista**

Questão 01 – Antes de trabalhar com alunos autistas, você já tinha conhecimento sobre o autismo?

*“Não, eu não sabia nada a respeito, caí meio que de paraquedas na educação para autistas e fui estudar e me especializar sobre o tema.”*

Questão 02 – Você tem conhecimento sobre as características das pessoas autistas?

*“Pela minha experiência posso dizer que sim, as principais características gerais dos autistas são os movimentos estereotipados, a dificuldade de comunicação, de fala e relacionamento, o olhar, além de muitas vezes agressividade e os distúrbios de sono.”*

Questão 03 – Que metodologia você utiliza para trabalhar com alunos com autismo?

*“Aqui na APAE utilizamos o método de ensino TEACCH e o Currículo Funcional Natural, porém utilizamos de muitas adaptações destes métodos também conforme as necessidades de aprendizagem dos nossos alunos.”*

Questão 04 – Como a Geografia pode ser trabalhada com alunos autistas? A Metodologia de ensino utilizada aborda temas geográficos?

*“A Geografia pode ser trabalhada de forma concreta, real, sem abstração. Por exemplo, não adianta eu falar de solo em sala e não leva-los até lá fora para identificar e mostrar o que é solo, o que é terra. A nossa metodologia aborda sim temas geográficos, mas principalmente aqueles necessários para as Atividades de Vida Diária (AVD'S), pois eles se tornam significativos para estas crianças.”*

A professora especialista em questão tem 05 anos de experiência com alunos autistas, todos na entidade em que o estudo foi realizado, a APAE de Santa Cruz do Rio Pardo. Segundo a mesma ela ingressou na entidade quando cursava Pedagogia e necessitava a realização de estágios; porém; desde então permaneceu na APAE e começou atuar após obter seu diploma de pedagoga. Após isto fez inúmeros cursos de capacitação profissional na área de educação especial e autismo e se pós graduou em educação especial. Desta forma, constatou-se que de início a professora não tinha conhecimentos adequados para atuar na educação de alunos autistas, no entanto por meio de cursos realizados por conta própria, ou indicados com o apoio da entidade, a mesma buscou especializar-se e capacitar-se para a função que ocupa, mostrando-se hoje completamente preparada e experiente no ensino de alunos com autismo.

Questionada sobre as principais características dos alunos autistas, a professora não hesitou, utilizando diversas referências das literaturas e autores sobre o tema e inclusive estudos e pesquisas recentes para reforçar sua resposta. Destacou as dificuldades nos três níveis de desenvolvimento: comunicação, interação social e imaginação; assim como os maneirismos e comportamentos estereotipados. No entanto, alertou a singularidade de cada

individuo e suas características próprias, cujas somente a experiência e convivência podem identificar, além de desmitificar que todo autista tem comportamentos estereotipados como muitas pessoas imaginam.

Quando perguntada sobre o método de ensino utilizado, apontou o método/programa TEACCH e o Currículo Funcional Natural. Destacou que ambos foram escolhidos para serem utilizados em concordância entre ela e a direção da entidade, pois ambos os lados reconhecem os métodos e sua eficácia. Ademais relatou que os métodos descritos são os previstos no Planejamento Anual das salas com alunos autistas, porém, ressaltou que uma das vantagens destes métodos é sua capacidade de adaptação perante as necessidades dos alunos e que essas adaptações acontecem de individuo para individuo, sendo o método TEACCH e Currículo Funcional Natural, utilizados como norteadores do trabalho desenvolvido, mas não em seu formato original, assim como em praticamente todas as instituições de educação especial para alunos autistas.

Relatou ainda que a entidade está reformulando sua metodologia de ensino para alunos autistas, adotará os chamados PEI'S, Planos de Ensino Individualizados, cujos são trabalhados de forma singular para cada individuo, garantindo assim melhores condições para a sua aprendizagem e para o seu desenvolvimento.

A professora mostrou total clareza sobre os métodos de ensino utilizados, ressaltando características dos mesmos e seus objetivos e sua flexibilidade durante o processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, a respeito sobre o ensino de Geografia para alunos autistas, a professora foi enfática. Relatou que a Geografia pode sim ser trabalhada com alunos autistas, porém, de forma concreta, real e sem abstração. Destacou que o Plano Anual de Ensino da entidade aborda a Geografia como conteúdo a ser estudado e que devem ser abordados temas geográficos que tenham significado para as crianças. Como a localização dentro da escola, localização das pessoas, noção de espaço e lugar. Temas que se fazem presente nas Atividades de Vida Diária (AVD'S). Ainda exemplificou e justificou sua resposta, dizendo que o autista tem a capacidade de abstração muito comprometida ou até mesmo inexistente, o que dificulta sua imaginação e aprendizagem. Desta forma se for trabalhar solo é necessário o contato direto com o solo, se for trabalhar cartografia é indispensável o uso de mapas, no entanto estes mapas devem ser adaptados, com o mínimo de informação necessária para abordagem do tema e sempre muito recurso visual. Tal como relatou ter trabalhado o mapa do Brasil, e nele somente a delimitação do estado de São Paulo. Segundo ela, muitas informações confundem e incomodam os alunos autistas e não são eficazes.

A professora especialista mostrou-se consciênte em trabalhar temas geográficos com os alunos autistas e fica claro a necessidade de foco no que é concreto e visível, assim

como a importância dos recursos didáticos visuais durante o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Em entrevista aberta a professora ressaltou a importância fundamental dos familiares dos alunos autistas no processo de ensino-aprendizagem. Segundo a mesma todo trabalho realizado na escola deve-se estender para a casa do aluno, principalmente os aspectos comportamentais. Relata que em muitos casos a não aceitação da família em relação ao autismo é uma das grandes causas que prejudicam o desenvolvimento do aluno autista, além do diagnóstico muitas vezes tardio e em decorrência disso o prejuízo à inserção tardia na educação especial. Considera ainda, a educação especial o melhor formato para que o aluno autista seja educado e desenvolva suas capacidades intelectuais, de comunicação e linguagem, mas ressalta que a educação especial deve atuar visando à autonomia do indivíduo e sua inclusão em todos meios sociais.

Para finalizar sua entrevista, a professora destacou a dedicação e sensibilidade profissional que exige a educação para alunos autistas. Segundo ela é muitas questões são perceptivas, e destes pontos que partem a postura, o tom de voz, a forma de relacionamento com cada aluno. Relatou ainda, a falta de profissionais especializados e/ou disposto a atuar na educação especial e que está treinando sua assistente para assumir uma das salas de crianças autistas, pois deseja dedicar-se aos mais aos estudos em outras áreas da educação especial e ampliar seus conhecimentos.

### **10.2.2. Professora Assistente**

Em entrevista com a professora assistente, ela se limitou a responder sua formação profissional e relatou estar aprendendo muito a respeito da educação especial e educação para alunos autistas, uma vez que antes de ter contato com os alunos autistas ela não tinha qualquer conhecimento sobre o tema. A mesma é graduanda em Pedagogia, com apenas 07 meses de experiência com alunos autistas, somente nesta entidade. Disse gostar do trabalho, mas relatou a dedicação exigida e a necessidade de sempre estudar e pesquisar sobre o tema que para ela ainda é novo.

### **10.3. Análise da Rotina dos Alunos e Observações em Sala de Aula**

Neste tópico será abordado a rotina dos alunos autistas, as atividades e os dados coletados através da observação em sala de aula. Foram observados e coletados dados

somente da Turma 01, do período da manhã, devido ao fato da Geografia estar efetivamente no Planejamento Anual da turma.

Será apresentada primeiramente a rotina, com todas as atividades programadas e posteriormente os dados referentes às observações realizadas.

### 10.3.1. Rotina

No Quadro 01 (Rotina de atividades dos alunos autistas), estão organizadas todas as atividades que os alunos devem desenvolver durante o decorrer da semana. É através deste quadro e desta rotina que a professora se orienta todos os dias para realização das atividades programadas. O mesmo foi exposto pela professora logo no início da observação das aulas.

Quadro 01 – Rotina de atividades dos alunos autistas – Turma Manhã

<b>Autista Currículo Funcional Natural - Turma manhã</b>				
Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
Geografia	Educação Física	Ciências	Arte	Educação Física
História	Língua Portuguesa	Brinquedoteca	AVD'S	Matemática
AVD'S	AVD'S	AVD'S	Informática	AVD'S
Cozinha Pedagógica	Videoteca			Projetos
*AVD'S – Atividades de Vida Diária				

Pode-se observar no referido quadro que as chamadas AVD'S (Atividades de Vida Diária) são realizadas todos os dias, a Cozinha Pedagógica, Videoteca e Brinquedoteca e Projetos, apenas uma vez na semana.

Verifica-se também ao analisar o quadro, que as atividades que abordam conteúdos escolares estão distribuídas em todos os dias da semana, sendo elas: Geografia e História, nas segundas-feiras; Educação Física e Língua Portuguesa, nas terças-feiras; Ciências, nas quartas-feiras; Arte nas quintas-feiras e Matemática e Educação Física (novamente) nas sextas-feiras.

Pode-se notar uma rotina bem estruturada semanalmente, segundo a professora, esta rotina foi elaborada de forma conjunta com a direção e coordenação pedagógica da

entidade, visando fazer a transição para os PEI's, que serão completamente adotados a partir do ano de 2015.

Este quadro de atividades tem como base o Currículo Funcional Natural, cujo como já descrito neste trabalho, tem como objetivo desenvolver habilidades e competências que o indivíduo autista necessita no seu dia a dia, perante sua realidade.

Ainda com base neste quadro de atividades, nota-se que os conteúdos programáticos referentes à Geografia estão organizados nas segundas-feiras, desta forma as observações de aula focaram-se neste dia da semana, visando aos objetivos que o estudo se propõe.

De acordo com a professora, esta rotina é sempre cumprida, uma vez que os alunos autistas demonstram incomodo e/ou estranheza caso ela é modificada sem um trabalho de transição. Cita como exemplo um dia que a professora de Educação Física trocou seu dia, sem consentimento da turma e os alunos autistas se recusaram a sair para aula no pátio de fora e logo recorreram ao quadro, cujo aquela aula não estava programada.

Quando se refere à rotina, também chamada de agenda nesta entidade de educação especial, pode-se notar uma esquematização de atividades cotidianas, que são repetidas religiosamente todos os dias, desde a entrada das crianças na sala até o término da aula.

A Figura 02 nos refere às atividades diárias que deverão ser realizadas durante o dia pelos alunos autistas. Segundo a professora, esta agenda é organizada por ela e pelos alunos no dia anterior e visa estabelecer uma ordem de execução das atividades e garantir a disciplina dos alunos, uma vez que a placa da atividade só é retirada do painel quando a atividade de fato foi concluída. Cada aluno possui uma placa nomeada individual e o mesmo cuida de sua organização e manutenção sob a orientação da professora ou auxiliar. O painel da agenda engloba desde as atividades ate as AVD'S, sendo representadas por figuras e identificação em uma placa de imã. Entre eles estão: o Bom Dia, Lavar as mãos, Lanche, Escovação, Tchau, Atividades em grupo, Trabalho independente, Videoteca, Brinquedoteca, entre outros que constituem a rotina diária dos alunos autistas dentro e fora da sala de aula.

Junto ao painel da agenda, fixados na mesma parede também está o painel água e banheiro que possuem a mesma finalidade que o painel da agenda individual.

Figura 02 – Esquema de Agenda das atividades diárias - APAE



Foto: ARAUJO (2014)

Organizados em outra parede da sala estão os painéis do calendário, presença, ajudante da semana e clima (Figura 03), tais painéis também fazem parte da rotina diária dos alunos autistas, uma vez que após sua chegada a sala e o início da agenda pelo Bom Dia, os alunos se direcionam a estas atividades organizando o calendário, fixando seus nomes no painel da presença e identificando o tempo do dia, através de figuras ilustrativas

Figura 03 – Painéis do calendário, presença, ajudante da semana e tempo.



Foto: ARAUJO (2014)

### 10.3.2. Observações em sala de aula

As observações para este estudo se concentraram nas segundas-feiras, dia da semana em que os conteúdos programáticos de Geografia estavam estabelecidos na rotina dos alunos da Turma 01 do período da manhã conforme o Quadro 01.

As aulas se iniciam, com as atividades corriqueiras, que são realizadas todos os dias. Os alunos sentam-se em suas carteiras e orientados pelas professoras alteram suas agendas, tirando os cartões referentes às atividades realizadas, tais como o “Bom Dia”, também fazem a manutenção dos painéis do calendário, clima e presença.

Após as atividades iniciais rotineiras serem realizadas, as professoras direcionam os alunos autistas para quais serão as próximas atividades, destaca-se sempre o uso do painel agenda, onde os alunos têm uma ordem estabelecida de atividades.

Entre as atividades notou-se a prática de duas modalidades diferentes no decorrer da observação: as chamadas Atividades em Grupo e o Trabalho individual. A primeira modalidade resume-se em realizados em grupo, os quais todos os alunos realizam as mesmas atividades sentados todos em uma única mesa escolar, dividindo o mesmo material, tais como lápis de cor, giz de cera, massa de modelar e fazendo e as pranchas pedagógicas do método TEACCH. Destacam-se as atividades de desenho livre, pintura, escrita e atividades educativas com recursos didáticos. A segunda modalidade consiste nos trabalhos realizados individualmente, os quais não são realizados necessariamente por todos os alunos da turma, mas sim segue o desenvolvimento de cada aluno autista e suas necessidades e potencialidades, além de focar os objetivos dos Planos Individuais de Ensino seguidos pela professora desta entidade. Notou-se a utilização de atividades como desenhos, ligue as colunas, mapas ilustrativos, desenhos livres, atividades de escrita e leitura para os alunos alfabetizados, ciências, matemática e outras áreas.

O ambiente escolar da sala é calmo, assim como o de toda escola, no entanto nos dias de observação, presenciou grandes ruídos e barulho vindo da rua e do entorno da escola, inclusive uma fanfarra realizando ensaios e obras ao lado da entidade, o que não tirou a tranquilidade dos alunos, porém, por vezes desviava a atenção dos mesmos.

Como recursos pedagógicos constata-se o uso da lousa para pequenos textos, muitas pranchas de atividades educativas, brinquedos e recursos educativos visuais. A professora relata que muitos destes jogos e recursos pedagógicos são elaborados por ela mesma, conforme percebe a necessidade dos alunos autistas, sendo a grande maioria artesanal; feitos com materiais alternativos e recicláveis. Destaca ainda a importância destes recursos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos autistas, uma vez que os mesmos têm comprometimentos à ação de abstrair e imaginar. Desta forma, a didática



visual é muito benéfica ao desenvolvimento das habilidades por partes destes alunos. O real, o concreto, o que se pode ver; pegar e interagir são fundamentais. A professora relata que para o ensino de Geografia para os alunos autistas não é diferente, necessita-se de trabalhar muito com os recursos pedagógicos visuais e palpáveis, assim como mapas, desenhos, figuras entre outros.

Figura 04 – Mesa para atividade em grupo com as pranchas do programa TEACCH.



Foto: ARAUJO (2014)

Ao contrário do que se é adotado em muitas salas de alunos autistas, todos os recursos pedagógicos, livros e brinquedos são mantidos ao alcance das crianças. A professora relata que desta forma é possível educá-los comportamentalmente, estabelecendo regras e momentos, e mantendo a rotina. Ela alega que tal fato é importante para fora os muros das escolas e que essa atitude faz parte das AVD'S, as atividades de vida diária, que visam o desenvolvimento dos alunos conforme seu próprio cotidiano, na escola, na casa, num passeio e em outras atividades fora da sala de aula.

Conforme observado, estes recursos pedagógicos educativos são amplamente utilizados na educação especial para alunos autistas. No entanto, destaca-se, contrariamente as diretrizes orientadoras do programa TEACCH que a professora aplica muitas atividades no papel. Segundo a mesma, esta é uma das adaptações que a entidade e ela mesma realizam em relação a este programa. Ressalta ainda ser uma necessidade e cobrança dos pais em relação à escola. O programa TEACCH orienta o uso das pranchas de atividades, tais como os jogos, atividades educativas em painéis, os quais permanecem

na escola e os alunos não levam para casa. Desta forma as atividades em papel se mostram importantes para o acompanhamento dos familiares em relação às atividades desenvolvidas pelos alunos na escola. Deste modo todas as atividades realizadas pelos alunos autistas em papel são organizadas em pastas individuais para a conferência dos pais e para os alunos levarem para casa no fim do bimestre.

Em relação à postura das professoras, nota-se uma postura firme e direcionadora, muitas vezes efetuada por meio de comandos diretos e claros aos alunos. A professora especialista juntamente com os alunos dedica-se exclusivamente a execução das tarefas e atividades, enquanto a professora assistente auxilia nas questões de necessidades fisiológicas dos alunos, como banheiro, água e medicação, porém tem total liberdade para auxiliar os alunos ou a outra professora na realização das atividades. A professora assistente também organiza a sala e as atividades sob a orientação da professora especialista.

Observando o processo de ensino-aprendizagem dos alunos autistas, constatou-se a intervenção pedagógica individualizada mesmo nas atividades em grupo por parte da professora titular. A mesma sempre se posiciona na altura dos alunos, sentando junto com os mesmos na mesa. Atua sempre na chamada do aluno para a atividade, questionando-os em relação às mesmas. Há muitos diálogos como os alunos, cujos retornos dependem do grau de comprometimento de comunicação de cada um. Aos alunos com grau de comprometimento de desenvolvimento intelectual mais leve, a professora lança questões de modo a fazer os mesmos pensarem nas respostas e nos assuntos.

Destaca-se muito o trabalho em relação às AVD'S, cujos questionamentos aos alunos sobre temas cotidianos são frequentes, pode-se observar perguntas como: *"Para que serve o gás"; "Como é a coleta de lixo na sua casa?"; "Para que serve o carteiro?"; "Você tem animal de estimação?"; "Como ele chama?"; "Onde você mora?"; "Onde seu pai trabalha?"*; entre outras que teciam o dialogo entre aluno e professora.

Em relação a postura dos alunos, os mesmos permaneceram calmos, sentados nos lugares designados e realizavam as atividades conforme orientados pela professora. Apresentaram durante as observações e no decorrer das aulas alguns maneirismos característicos do autismo ressaltam-se: os movimentos estereotipados, oscilações de humor e choro repentino, porém estes maneirismos foram logo desviados pela professora. Em relação aos alunos destaca-se ainda o uso de talas ortopédicas, apoios de pé e mão e auxílios para melhoria da postura quando sentados. Segundo a professora o uso destes instrumentos só é realizado com o consentimento dos pais e perante autorização da entidade ou profissionais especializados.

A Geografia pode ser identificada nas observações em sala de aula no decorrer das atividades e nas ações orientadoras da professora. Com os alunos autistas alfabetizados nota-se um trabalho mais amplo sobre o tema. Por meio das atividades, escritas e orais destaca-se o trabalho com noções de espaço, localização, identificação de lugares, principalmente dentro da própria sala de aula ou dentro da entidade. Trabalha-se muito a localização e espacialização das demais salas, tais como banheiro, brinquedoteca, refeitório entre outros. Noções básicas de cartografia também estão presentes no cotidiano escolar, como o uso da lousa para desenhar o mapa do Brasil e identificar o país.

O diálogo com os alunos que tem menos comprometimento na comunicação e linguagem também é destaque, assim como os questionamentos, tais como “*Você mora perto ou longe da escola?*”; “*Qual o nome da rua que você mora?*”, onde os aspectos geográficos são explorados de forma prática e objetiva.

Deste modo percebe-se que a Geografia é de fato trabalhada em sala de aula durante o processo de ensino-aprendizagem dos alunos autistas, no entanto foca-se e direciona-se ao cotidiano dos alunos, ao que lhes é significativo, concreto e visível, resumindo a sua realidade, tais como se localizar na escola, localização das salas, local de trabalho dos profissionais, área do parque, quadra, identificar, explorar e descobrir os lugares.

Destaca-se a importância dos programas educacionais utilizados para a escolarização e ensino de Geografia para alunos autistas. O Programa TEACCH e Currículo Funcional Natural se mostraram no decorrer das observações como satisfatórios no processo de ensino-aprendizagem, pois facilitam o entendimento por parte do aluno autista e instrumentaliza o professor a trabalhar os temas propostos.

Atrela-se muito o ensino dos temas geográficos às AVD'S, assim como consta nos planos de ensino individual e da anual para a turma. A professora destaca a importância do ensino dos conteúdos a vida dos alunos, segundo a mesma o desenvolvimento intelectual dos alunos autistas deve seguir em etapas ou atrelado ao desenvolvimento de suas habilidades diárias, a diminuição de suas características estereotipadas e maneirismos. De acordo com a mesma “*Não adianta o aluno saber Geografia, História, Matemática etc e não ter a autonomia de ir ao banheiro sozinho e desenvolver outras atividades cotidianas, ambos são de extrema importância para sua autonomia como indivíduo que vive em sociedade.*”

## 11. Considerações Finais

As escolas de educação especial são ainda hoje, mesmo perante as políticas inclusivas atuais, o único ambiente escolar de muitos autistas. Desta forma foi-se necessário assistir como ocorre o processo de ensino-aprendizagem destes alunos, qual a metodologia de ensino utilizada pelo professor de educação especial e principalmente analisar como ocorre o ensino de Geografia para os alunos autistas.

Notou-se uma entidade bem estruturada, com profissionais capacitados e experientes na educação de alunos com autismo. Também se destaca a utilização de programas educativos específicos para a educação de alunos autistas tais como o Programa TEACHH e o Currículo Funcional Natural, ambos programados e pensados durante a elaboração do Plano Anual para serem instrumentos tanto na escolarização do aluno autista, como viabilizadores na aprendizagem dos conhecimentos sistemáticos e auxiliares na melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, considerando suas necessidades e seu cotidiano.

No que se refere ao ensino de Geografia para os alunos autistas oferecido por esta escola de educação especial pode ser considerado favorável para o desenvolvimento intelectual dos alunos observados. Destaca-se a singularidade de cada autista, em suas características, seus comprometimentos e suas potencialidades. A Geografia instituída no planejamento anual e estabelecida na rotina semanal dos alunos é efetivamente empregada dentro da sala de aula durante o processo de ensino-aprendizagem dos mesmos. Ressalta-se, no entanto que os aspectos geográficos são incorporados ao dia a dia dos alunos, ao que lhes é concreto, real e significativo. E assimilada de forma individual conforme o desenvolvimento e avanços de cada estudante. Limitam-se muito os conceitos da geografia, seus temas e seus assuntos; no entanto; julga-se está ação necessária e muitas vezes a mais viável para alcançar os objetivos estabelecidos.

O que se percebeu durante a pesquisa é que vários conceitos relacionados a Geografia escolar são trabalhados implicitamente, as professoras não percebem que, por exemplo, ao desenvolver a lateralidade estão contribuindo para a orientação espacial, fundamental nos mapas. Ou ainda quando questionam sobre a coleta de lixo estão estimulando a percepção do uso e consumo de recursos naturais, um tema recorrente nas aulas de Geografia de uma sala regular.

Destaca-se, o conhecimento a respeito e a dedicação profissional da professora, considerando-se fundamental para o desenvolvimento do indivíduo autista, principalmente por sua postura orientadora e acolhedora. A professora demonstrou ter grande afeição pela

educação para autistas, assim como atenta aos novos debates, literatura, estudos e métodos educacionais para esta modalidade de ensino.

Julga-se importante abordar o cuidado dado aos alunos por parte da escola, mantendo sempre um ambiente propício e as condições necessárias para que os mesmos sejam bem cuidados e acolhidos. Assim como a relação escola-família, fundamental no processo de ensino-aprendizagem de qualquer aluno, principalmente os autistas.

## Referências

ABRA. **Associação Brasileira de Autismo**. Disponível em: <<http://www.autismo.org.br/>> Acesso em: 10 de Set. de 2014.

AMA. **Associação de Amigos do Autista**. Disponível em: <<http://www.ama.org.br/>> Acesso em: 10 de Set. de 2014.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-IV-TR**. 4. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2002.

APAE. **Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Santa Cruz do Rio Pardo**. Disponível em: <<http://santacruzdoripardo.apaebrasil.org.br/artigo.phtml?a=18494>> Acesso em 20 de Set. de 2014.

ARANHA, M. S. F. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**. Revista do Ministério Público do Trabalho, ano XI, n. 21, p. 160-173, mar. 2001.

ASSUMPÇÃO JR., F. B.; ADAMO, S. Percepção olfativa e autismo infantil. In: ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco Baptista; KUCZYNSKI, Evelyn (Orgs). **Autismo infantil novas tendências e perspectivas**. São Paulo: Atheneu, 2007.

BOSA, C. A. **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. Revista Brasileira de Psiquiatria. BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C.R.; BOSA, C. e (Col.) **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, p.29, 2002.

BOSA, C. A. **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. Revista Brasileira de Psiquiatria. São Paulo, nº 28, v. 1, p.47-53, 2006.

BRASIL. Código Civil, 2002. **Código Civil**. 53. ed. São Paulo: Saraiva; 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 1988.

BRASIL. Decreto 3.298, de 21 de dezembro de 1999. **Política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Decreto n.º 129/91. Promulga a Convenção n.º 159, da Organização Internacional do Trabalho - OIT, sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes. **Diário Oficial [da] república Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1991.

BRASIL. Decreto n.º 6.571/08, de 17 de Setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial [da] república Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] república Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 31 de dez. de 1996.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da criança e do Adolescente**. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Lei n.º 7.853/89, de 24 de Outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde; institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1989.

BRASIL. Lei n.º 10.216, de 06 de Abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental; disciplina a internação como medida excepcional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2001.

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 8.112/90. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretária de Atenção a Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de atenção a Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo/** Ministério da Saúde. Secretária de Atenção a Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

INEP. **Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

GAUDERER, E. C. **Autismo**. São Paulo: Atheneu, 1993. São Paulo, nº 28, v. 1, p.47-53, 2006.

GIARDINETTO, A. R. S. B. **Comparando a interação social de crianças autistas: as contribuições dos programas TEACCH e Currículo Funcional Natural**. 2005. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

GIARDINETTO, A. R. S. B. **Educação do aluno com autismo: um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do currículo funcional**. UNESP - Marília, 2009.

LEBLANC, J. M. **Currículo Funcional/Natural para la vida** - definición y desarrollo histórico. Centro de Educación Especial. Ann Sullivan, Peru, 1998.

LOURENÇO, Ana Carla de. **O professor da educação especial e o processo de ensino aprendizagem de alunos com autismo**. UNESP - Bauru, 2011.

MELLO, Ana Maria S. Ros. **Autismo: Guia Prático**. 6. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

NILSSON, I. **A educação de pessoas com desordens do espectro autístico e dificuldades semelhantes de aprendizagem**. Temas sobre desenvolvimento, São Paulo, v.12 n.68, p.5-45, maio-junho, 2003.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde CID-10**. Disponível em: <http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/cid10.htm>. Acesso em: 10 de Setembro de 2014.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. [Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais, org.; coordenação da tradução Cássia Maria Buchalla]. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP; 2003.

PERISSINOTO, J. Distúrbios da linguagem. In: ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco Baptista; SCHWARTZMAN, J. S. (Orgs). **Autismo Infantil**. São Paulo: Memnon, 1995.

PESSOTTI, I. (19...) **Deficiência Mental: da Supertição a Ciência**. São Paulo: T.A. Queiroz, editor, Ltda.

RITVO, E.R.; ORNITZ, E.M. Medical assessment. In: RITVO, E.R. **Autism: diagnosis, current research and management**. New York: Spectrum, 1976.

RIVIÈRE, A. O desenvolvimento e a educação de crianças autistas. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, v.3, 1995.

RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHE, E. A. A história da inclusão social e educacional da pessoa com deficiência. In: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. (orgs). **Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da educação inclusiva**. Bauru: UNESP/FC/MEC, 2010.

SALLE, E. et al. Autismo Infantil: Sinais e Sintomas. In: CAMARGOS JR., W. (Org.). **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3o. Milênio**. Brasília: CORDE, p. 11-15, 2002.

SCHOPLER, E. Implementation of TEACCH philosophy. In: COHEN, D. J.; VOLKMAR F. R. (Ed.). **Handbook of autism and pervasive developmental disorders**. 2. ed. New York: John Wiley & Sons, p. 767-795, 1997.

SCHWARTZMAN, J. S.; ASSUMPÇÃO JR., F. B. (Col.). **Autismo infantil**. São Paulo: Memnon, 1995.

SUPLINO, M. H. F. **Currículo Funcional Natural: guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental**. BRASÍLIA: CORDE, 2005.

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.

ZORZETTO, Ricardo. **O cérebro no autista**. Pesquisa FAPESP, São Paulo, nº 184, p.16-23, 2011.



**Anexo A****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Nome da Pesquisa: **VIVENCIANDO A GEOGRAFIA ENSINADA PARA ESTUDANTES AUTISTAS EM UMA ESCOLA DE SANTA CRUZ DO RIO PARDO/SP**, desenvolvida pelo discente Rodrigo Dias Araujo sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carla Cristina R. G. de Sena docente da Universidade Estadual Paulista – Campus Experimental de Ourinhos.

Esta pesquisa tem por objetivos identificar a metodologia de ensino utilizada na educação para crianças autistas na educação especial e analisar os aspectos e temas da Geografia presentes no processo de ensino-aprendizagem destes alunos.

Para tal, solicito vossa autorização para o desenvolvimento da pesquisa na referida instituição.

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_ abaixo assinado(a), Diretor(a) da \_\_\_\_\_ localizada na cidade de \_\_\_\_\_, Estado de São Paulo, no uso de minhas atribuições e na forma da Lei, ciente dos objetivos da pesquisa, concordo que sejam realizadas entrevistas com o professor e observações na escola, de situações em sala de aula entre professor e aluno combinadas com o pesquisador e CEDER as demais informações que se fizerem necessários.

Concordo, também, com a divulgação dos resultados provenientes da pesquisa, com o intuito de dar divulgação às pesquisas científicas, sendo resguardado o direito de sigilo à minha identidade pessoal e das demais pessoas participantes da mesma.

---

Nome do Responsável

---

Assinatura

**Anexo B****FICHA DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES****I. Informações gerais do profissional**

1. Idade:

---

2. Formação acadêmica:

---

3. Possui alguma especialização? ( ) sim ( ) não.

Se sim, qual?

---

4. Quanto tempo trabalha com alunos autistas?

---

5. Trabalha nesta Instituição (APAE Santa Cruz do Rio Pardo) há quanto tempo?

---

**II. Informações sobre autismo e metodologia de ensino**

1. Antes de trabalhar com alunos autistas, você já tinha conhecimento sobre o Autismo?

( ) sim ( ) não. Se sim, como se informou?

---

---

2. Você tem conhecimento sobre as características das pessoas autistas? ( ) sim ( ) não

Se sim, quais as principais características?

---

---

3. Qual metodologia você utiliza para trabalhar com alunos com autismo?

---

---

4. Como a Geografia pode ser trabalhada com alunos autistas? A Metodologia de ensino utilizada aborda temas geográficos?

---

---

Santa Cruz do Rio Pardo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.