

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

JOSEANE BALBINO DA SILVA

**O PAPEL DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO PROCESSO DE
INCLUSÃO DO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Maceió
2019

JOSEANE BALBINO DA SILVA

**O PAPEL DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO PROCESSO DE
INCLUSÃO DO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Centro de Educação da
Universidade Federal de Alagoas como
requisito parcial para obtenção do grau de
Licenciatura em Pedagogia.**

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Guedes Raggi

Maceió
2019

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Lucia Lima do Nascimento – CRB-4 - 1537

S586p Silva, Joseane Balbino da.
O papel do ensino de geografia no processo de inclusão do autista na
educação infantil. / Joseane Balbino da Silva. - 2019.
31 f

Orientadora: Mariana Guedes Raggi.
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia) –
Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Maceió, 2019.

Bibliografia: f. 27-29.

1.Educação inclusiva. 2. Geografia. 3. Autismo I. Título

CDU: 376:91

JOSEANE BALBINO DA SILVA

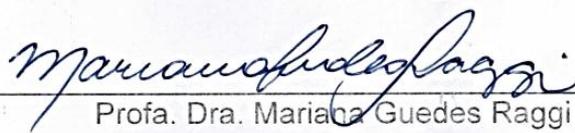
O PAPEL DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO PROCESSO DE
INCLUSÃO DO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

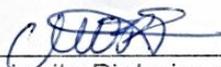
Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em 07/11/2019.

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Guedes Raggi (CEDU/UFAL)

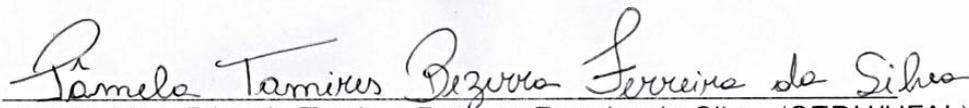
Comissão Examinadora



Profa. Dra. Mariana Guedes Raggi (CEDU/UFAL)



Profa. Dra. Maria Francineila Pinheiro dos Santos (IGDEMA/UFAL)



Profa. Msc. Pâmela Tamires Bezerra Ferreira da Silva (CEDU/UFAL)

AGRADECIMENTOS

À Deus, primeiramente, que sempre me conduziu com as devidas lições de amor, fraternidade e compaixão.

Aos meus amados pais, Josinete Balbino da silva e Sergival Francisco da silva, por todo amor, cuidado, incentivo por me apoiarem tanto. E fazer dos meus sonhos o sonho deles.

Aos meus amigos Jhulyanne Christiny Marcelino e João Raphael Avelino, jamais esquecerei todo o apoio e ajuda. Ao Weligton Sabino que se fez tão presente nesse período de construção do meu trabalho de conclusão de curso, às amigas de universidade que sempre foram a minha alegria e companheiras de luta Gauquilane julia e Elãine Patrícia, amizade que surgiu dentro da UFAL e hoje trago para vida.

Dedico esse trabalho ao meu aluno que tanto me ensina ao longo desses três anos, ele deu sentido a tudo isso. Sonho que todos na sua condição, tenha acesso a uma educação que realmente lhes incluam, agradeço aos seus pais pela confiança no meu trabalho.

O meu muito obrigada a minha querida orientadora Profa. Dra. Mariana Guedes Raggi pela compreensão, dedicação e amizade.

RESUMO

O presente trabalho traz abordagens pertinentes ao campo educacional. Levando em consideração as transformações sociais, e atentando para necessidade de se discutir sobre a inclusão de portadores da síndrome autista, além de buscar promover a reflexão do papel do/a professor/a e suas práticas. O texto assume a defesa do reconhecimento do ensino da geografia quanto disciplina fundamental no processo de ensino aprendizagem e na formação de sujeitos autônomos e cidadãos participantes em sociedade. O estudo centraliza-se na apropriação cognitiva de noções topológicas e na construção de relações espaciais significativas no processo de construção da autonomia nas crianças portadoras da síndrome autista. A compreensão do campo geográfico e cartográfico por meio dos recursos pedagógicos, didáticos e lúdicos assumem relevância no texto pois promove às crianças principalmente as diagnosticadas com transtorno do espectro autista (TEA) compreender seus espaços de vivências. Pretendo compartilhar com profissionais sugestões de conteúdos e procedimentos através da descrição de experiências.

Palavras-chave: Geografia. Autismo. Inclusão. Espaço.

ABSTRACT

The present work brings pertinent approaches to the educational field. Taking into account the social transformations, and paying attention to the need to discuss about the inclusion of patients with autistic syndrome, besides seeking to promote the reflection of the teacher's role and their practices. The text defends the recognition of geography teaching as a fundamental discipline in the teaching-learning process and in the formation of autonomous subjects and citizens participating in a society. The study focuses on the cognitive appropriation of topological notions and the construction of significant spatial relationships in the process of building autonomy in children with autistic syndrome. The comprehension of the geographical and cartographic field through the pedagogical, didactic and playful resources assume relevance in the text because, it promotes to the children mainly those diagnosed with autistic spectrum disorder (ASD) to understand their spaces of experience. I want to share with professionals' suggestions of content and procedures by describing experiences.

Keywords: Geography. Autism. Inclusion. Space.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 O PAPEL DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	8
3 PLANEJAMENTOS ESPACIAIS – IDEALIZANDO SEUS ESPAÇOS.....	11
4 A PRESENÇA DA CRIANÇA TEA NA MINHA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL	12
5 O PAPEL DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	15
6 ELABORAÇÃO DA AGENDA VISUAL.....	16
6.1 PENSAMENTO ESPACIAL	19
6.2 CONSTRUINDO MAPA DE APOIO PARA AGENDA VISUAL.....	20
7 PROPOSTAS METODOLÓGICAS A PARTIR DO COTIDIANO ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS DE SEGURANÇA, DOMÍNIO CORPORAL E SOCIAL	22
7.1 DESCREVENDO ALGUMAS BRINCADEIRAS.....	22
7.1.1 Brincando com bambolês.....	22
7.1.2 Brincadeira: criando circuitos.....	24
7.1.3 Brincando de seu mestre mandou	24
7.1.4 Atividades de Emparelhamento de objeto	24
7.1.5 Noções de geometria.....	25
7.1.6 Brincando de longe e perto.....	25
7.1.7 Brincando com o baralho visual	25
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	26
REFERÊNCIAS	27

1 INTRODUÇÃO

Este texto apresentado como requisito ao título de Pedagoga, revela a importante função social do ensino de geografia na educação infantil, possibilitando compreender o quanto ela favorece no processo de inclusão de crianças autistas. Levando em consideração o contexto atual e o crescente número de crianças diagnosticadas dentro do espectro autista, atentando para suas especificidades e dificuldade de interação social e com o ambiente escolar é que esse artigo se faz relevante.

Parte-se inicialmente da concepção de que o conhecimento espacial possibilita o desenvolvimento e compreensão da realidade, e por meio dos lugares onde se vive e que se constituem as relações sociais. Durante todo o percurso metodológico da pesquisa, buscou-se organizar estratégias didáticas que favoreçam o trabalho do educador e possibilite o processo de ensino aprendizagem significativo para a criança com transtorno do espectro autista.

Segundo Gersmehl (2008), a geografia tem como princípio a localização das coisas, dos lugares, articulando suas condições e conexões. Portanto, esses conceitos, tendo em vista a realidade espacial em uma perspectiva geográfica, permitem pensar sobre onde estamos no mundo, assim como conhecer e compreender lugares e pessoas.

Milton Santos (2008) apresenta em sua obra a compreensão da realidade a partir de três escalas. Sendo a primeira, a totalidade de mundo ou do seu modo de produção, o espaço geográfico; a segunda escala é a totalidade da formação socioespacial, o território usado. Por último, a terceira escala que se refere à totalidade do cotidiano, lugar ou lugar-mundo. Ele dedica-se à análise da categoria espaço, considerando-o como um conjunto de fixos e fluxos. “Os elementos fixos, fixados em cada lugar, permitem ações que modificam o próprio lugar, fluxos novos ou renovados que recriam as condições ambientais e as condições sociais, e redefinem cada lugar” (SANTOS, 2008, p. 61).

O presente trabalho demonstra e defende a presença da geografia na escola desde a educação infantil, como agente facilitadora no processo de inclusão e alfabetização espacial de crianças autistas quanto disciplina capaz de favorecer a inclusão, aquisição do saber e a formação de cidadãos críticos e autônomos.

Percebeu-se durante a pesquisa a ausência de alternativas metodológicas que favoreçam o desenvolvimento de tais percepções por parte de crianças, em especial as diagnosticadas dentro de espectro autista.

Esse artigo contribui para a reflexão da prática docente, seu papel no processo de inclusão, assim como o debate sobre a importância do espaço escolar estruturado de forma

que não somente identifique e aponte as dificuldades pertinentes ao discente, mas que permita que o processo educativo ocorra de maneira relevante partindo das percepções espaciais da própria criança.

A realização da presente pesquisa utilizou como método o estudo de caso, de acordo com a teoria de Yin (2010). Uma vez que as investigações se fizeram por meio de um agrupamento de procedimentos previamente especificados. Tais procedimentos foram detalhados, além das orientações para a definição do método de estudo de caso e a diferenciação de outros métodos, que serviram como base para a escolha empregada nesta pesquisa.

Portanto, nesta pesquisa foram pensadas inicialmente o principal objetivo e objeto de estudo em que se almeja focar na geografia quanto disciplina imprescindível no processo de inclusão do autista e formação quanto cidadãos. Visando torná-los sujeitos autônomos partindo do desenvolvimento do pensamento espacial, na perspectiva da cartografia na educação infantil.

Para se alcançar os objetivos apresentados acima, far-se-á as seguintes reflexões e debates: inicialmente refletiremos sobre a condição do discente com TEA, o papel do ensino geográfico.

O objetivo por parte da pesquisadora é identificar questões pertinentes ao tema, o tipo de pesquisa, como também justificar a realização do estudo de caso. E desse modo desenvolver análises, teorias, as proposições e os assuntos subjacentes ao estudo; identificar o projeto de caso (único, múltiplo, holístico e integrador) e definir procedimentos.

2 O PAPEL DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O termo “autismo” foi utilizado pela primeira vez por Bleuler, em 1911. Após observação de pacientes diagnosticados com esquizofrenia, ele percebeu diferentes comportamentos em determinado grupo de pacientes, com isolamento social mais acentuado e estereotipia¹.

É importante registrar que o autismo se trata de um transtorno de desenvolvimento complexo, definido de um ponto de vista comportamental, com graus de comprometimento variados.

¹ É um comportamento caracterizado por ações e movimentos repetitivos, bastante comum em pessoas autistas.

Até o início de 2013, a classificação para o diagnóstico do Autismo era com base no DSM IV (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders Iv*) (2000), classificação usada pela Academia Americana de Psiquiatria. Fazendo parte dos transtornos invasivos do desenvolvimento (TID), caracterizado por prejuízos em três áreas do desenvolvimento, sendo elas: habilidades de interação social, habilidades de comunicação e presença de comportamentos estereotipados e interesses restritos.

Nesse sentido, o artigo que aqui se apresenta, busca refletir sobre como a educação geográfica poderá contribuir para as crianças diagnosticadas com TEA ampliem sua mobilidade, autonomia e segurança espacial. As relações espaciais desenvolvidas a partir do processo de incentivo a construção de noções de lateralidade, poderão ampliar as projeções dessas crianças nos seus espaços cotidianos.

A educação geográfica desde a educação infantil desenvolve uma importante função social, demonstrando ser uma disciplina fundamental na compreensão da realidade, dos lugares de vivência e nas relações sociais. Partindo do conceito que o pensamento espacial impulsiona a incorporação de princípios estruturantes do espaço e sua dinâmica. Neste sentido trouxemos para a pesquisa procedimentos didáticos que favorecem a inclusão e o raciocínio geográfico, e o desenvolvimento cognitivo de crianças autistas.

As noções espaciais estão diretamente ligadas aos processos cognitivos, relacionados ao desenvolvimento da inteligência espacial, dessa forma espera-se que a criança autista adquira condições de desenvolver habilidades de pensamento espacial e consiga além de observar, organizar informações, compreender, relacionar e interpretar sistematizando os saberes geográficos adquiridos.

Nesta perspectiva, a cartografia na educação infantil estimula o pensamento espacial favorecendo na compreensão das relações espaços-temporais, raciocínio lógico e desenvolver representações do espaço.

Mapas mentais são partes dessas representações por apresentar características básicas de localização, e assim passa a ser possível entender e associar lugares e o que existe nele. Os mapas permitem compreender, interpretar sobre o espaço tanto vivido quanto o concebido. Essas representações permitem entender como eles percebem os lugares de vivência como referência, levando-o a compreender a realidade. Podendo ser decifrado por informações que são organizadas através de símbolos e imagens. Possibilitando identificar lugares, sua localização, perceber distâncias, movimentos que ocorrem e adquirir referências.

Desde a educação infantil, por meio da memória, o aluno consegue reconhecer os locais de vivência, funções, deslocar-se identificando direções, localizar objetos e

principalmente a criança autista que demonstra ter uma visão fotográfica privilegiada. Ressaltando que a educação geográfica aproxima a relação espacial, linguagem e materialização do pensar, esse pensamento permite a criança desenvolver a compreensão do seu lugar e do outro no mundo.

A geografia nesse contexto assume o papel de componente curricular necessário, possibilitando aos estudantes desenvolver a capacidade de realizar leituras reflexivas e cidadãs do mundo contemporâneo. Em função da mobilização por parte de professores e alunos a geografia tem mostrado avanços teórico-metodológicos quanto disciplina escolar que vêm adquirindo novos sentidos.

Dessa forma possibilitar que os alunos sejam capazes de em seu cotidiano desenvolver práticas espaciais reflexivas quanto participantes da vida em sociedade estabelecendo por meio de práticas, brincadeiras, desenho e mapas mentais relações espaciais topológicas, a alfabetização cartográfica a partir do desenvolvimento de lateralidade, referências e noções espaciais presente em brincadeiras, fazendo uso de materiais de fácil acesso na educação infantil.

Castellar (2000), defende que a cartografia é uma opção metodológica, podendo ser utilizada em todos os conteúdos da geografia, para que os alunos possam compreender os conceitos de forma integrada e possibilitar ao aluno um leque de conceitos a serem explorados, dependendo do objetivo do educador.

As imagens além de serem formas de representação da paisagem, permitem o registro de elementos que compõem o espaço. Com o intuito de inserir a criança, foram criadas formas que possibilitasse a aproximação da realidade, sendo possível a leitura por meio dos elementos presentes no espaço escolar.

Desse modo, o educador necessita atentar para alternativas que permitam a criança ter acesso em suas aulas a conteúdos de maneira integrada. Partindo do conceito de espaço com base nos locais de vivência, aspectos físicos e humanos.

A topologia é definida através das relações espaciais existentes, desde a infância o ser humano passa a construir noção de espaço nesse período, e esse desenvolvimento acontece de forma gradual por meio das impressões de caráter topológicos.

A criança vivencia essas experiências de maneira física, lógica-matemática, proximidade e separação relação de pares e oposição. O trabalhar com a criança autista deve ser pautado em vivências concretas, exercícios de agrupamento/emparelhamento estimulando seu potencial de memorização visual.

O espaço geométrico e suas relações topológicas que se dão de acordo com a exploração do espaço, observação, formas de localização. Noções de interior, exterior, estar entre, posição e formas, projeção de sombras. As noções topológicas suprem demandas acerca da construção significativa do espaço.

Assim, para Piaget (*apud* FRAGA, 1988, p 13) o conhecimento lógico matemático “procede da coordenação das ações mentais do sujeito sobre o objeto e se inscreve num quadro de relações espaciais, classificação, ordenação e medidas”.

3 PLANEJAMENTOS ESPACIAIS – IDEALIZANDO SEUS ESPAÇOS

Torna-se necessário estabelecer objetivos e a primeira etapa consiste em um estudo de dados, observações diretas da realidade, um agrupamento de fatos que são transformados em informações. É importante compreendermos os mapas para além de estratégias cartográficas, mas concebê-los como instrumento de comunicação. À medida que o mapa informa, ele estabelece regras espaciais entre os objetos. A percepção é adquirida inicialmente por meio da visão, e gradativamente ampliando a cognição dos sujeitos.

Bertin (1967) define essa representação como uma linguagem que utiliza propriedades da imagem destacando as relações de semelhança e diferença. Uma vez que os usos dos espaços já foram pré-definidos e a criança já concebeu isso como verdade – a organização do espaço revela isso – planejar a desordem através da: Assimilação do espaço, é basicamente a incorporação do meio e suas estruturas é por meio dela que se desenvolvem novas estruturas; Acomodação do espaço é fruto de um processo mais complexo, onde ocorrem modificações das estruturas e estímulos constantes do meio, é quando o indivíduo vivencia e adquire a capacidade de lidar com tais transformações e busca adquirir novas assimilações.

As adaptações são imprescindíveis para a assimilação e acomodação, processos que tendem a se equilibrar com o passar do tempo. Essa assimilação é decorrente de estruturações, adequações e manutenções de práticas metodológicas.

Reforço a importância da antecipação de mudanças quando é possível, no decorrer de minha experiência pude atentar quanto as modificações interferem na continuidade da rotina. Após o período de assimilação dos espaços escolares, as primeiras comemorações de aniversário de colegas em sala, tornou-se um desafio quanto preparação da criança para o evento. A modificação da sala concebida como espaço de realização de atividades por parte dela, a presença de familiares, balões, painel temático, gerava grande desconforto,

demonstrado por meio choro constante, irritabilidade permanente durante todo o dia após o evento. Fez-se necessário inserir tais fenômenos na agenda visual.

Um conceito básico de Piaget (1978), o de equilibração, segundo ele o novo conhecimento, por ser novo, produz desequilíbrio, causando perturbações. Processo comum a qualquer criança neurotípica, no caso de uma criança autista essa desordem implica em uma série de inquietações.

4 A PRESENÇA DA CRIANÇA TEA NA MINHA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

O autismo é considerado uma perturbação onipresente porque afeta quase todos os aspectos do comportamento, tanto as experiências sensoriais, as funções motoras, o senso físico de onde o corpo está, quanto a consciência interior. A incapacidade intelectual não faz parte do autismo: a síndrome se arraiga num transtorno de função social. (Solomon, 2013, p. 267).

O tema inclusão já era algo no qual me despertava o interesse de pesquisa e ao vivenciar a prática na docência fez despertar interesse de aprofundar as leituras e análises. Nos últimos anos o tema escola inclusiva vem ganhando centralidade na discussão sobre educação. O aumento no número de diagnóstico pode ser uma variável importante na análise, embora ainda se saiba pouco sobre a síndrome, assim como ainda se reflete pouco sobre as práticas cotidianas dos estudantes diagnosticados como portadores da síndrome.

A escola entendida como espaço que deve proporcionar aos sujeitos aquisição do saber, por meio de elementos estruturados do conhecimento educativo, promovendo uma formação completa e livre de preconceitos, reconhecendo as singularidades de cada um é espaço destinado a essa reflexão. Desconstruindo a ideia de que determinado aluno é um “problema”, visão equivocada que muitos educadores mantêm, e percebê-los como indivíduos que necessitam de atendimento especializado. Os professores têm a difícil, mas não impossível tarefa de conhecer seus alunos em suas individualidades, reconhecendo limitações existentes. Neste contexto, a Geografia assume papel de protagonista na educação e na construção de cidadania. Tais conhecimentos construídos e vivenciados possibilitam a aplicabilidade dos conhecimentos cotidianos, favorecendo a construção da autonomia espacial dos sujeitos. Neste trabalho busco por meio de relatos promoverem a discussão e contribuir para a construção de um novo olhar, em relação às particularidades pouco conhecidas da TEA (Transtorno do espectro autista) na escola.

Durante minha formação pude vivenciar, como estagiária, a experiência de acompanhar uma criança portadora da síndrome do espectro autista. Essa oportunidade foi

definitiva no meu processo de entendimento do que seria minha atuação como docente e pesquisadora na área da educação. Março de 2017, início do meu estágio para acompanhar uma criança de 5 anos, portadora da síndrome do espectro autista. A criança estava frequentando a escola desde o mês de janeiro, período anterior a minha chegada a escola. Ao assumir o acompanhamento desta criança foi-me informado que ela estava vivenciando o processo de construção de sua rotina. Esse processo foi narrado como sendo complicado, o que provocou as trocas de instrutoras. Entretanto, foi-me narrado que a criança não apresentava traços de agressividade, mas o choro era constante, as estereotípias ainda eram bastante frequentes, que demonstrava resistência para entrar na escola, se manter em sala de aula, insistia em se manter sentado ou deitado no chão próximo a portas da sala ou armário. Ao decorrer da tarde ele entrava em diversas salas, optando por permanecer na que estivesse mais fria. O calor acentuava sua irritação. Os pais informaram e ressaltaram que tal comportamento era em decorrência de todos os cômodos de sua residência serem climatizados. Com base nessas informações, foi possível compreender alguns de seus comportamentos e a predileção por determinados espaços na escola, pois os mesmos assemelhavam-se ao que lhe era familiar, ou seja, sua casa.

Educar uma criança autista é uma experiência que leva o professor a rever e questionar suas ideias sobre desenvolvimento, educação, normalidade e competência profissional. Torna-se um desafio descrever um impacto primeiro contato entre este professor e estas crianças tão desconhecidas e na maioria das vezes imprevisíveis. (BEREOHFF,1991, s/página.)

Tal estágio possibilitou adquirir conhecimento/aproximação com exercício da docência, permitindo-me experienciar um processo de desconstrução de concepções preconcebidas em relação ao autismo. A prática docente é algo que demanda uma renovação constante à medida que a sociedade se modifica. Os primeiros contatos revelaram-se desafiador, repleto de dúvidas. Como construir um vínculo com uma criança que não demonstrava interesse de interação, imprevisível, que não verbalizava quanto suas necessidades e anseios.

Fase de bastante conflitos e questionamentos ligados a preocupação em formular estratégias que em um primeiro momento era a adaptação com o novo espaço de vivência, e sua inclusão, e possibilitar o relacionamento entre os discentes. A escola era um ambiente completamente desconhecido pela criança, é comum os pais prepararem seus filhos para que eles consigam incorporar essa informação e preparar-se para as novas experiências a partir do

momento que decidem matricular em alguma instituição, para uma criança neurotípica a fase de adaptação já é bastante difícil em sua grande maioria. A condição do autista e dificuldade de compreender tais informações transmitidas somente de maneira oral, acentua ainda mais tais dificuldades. Também vivi esse processo de adaptação, obviamente por outra perspectiva quanto docente, me exigia uma postura de adequação e de busca pela compreensão das especificidades de meu aluno. Os dois meses iniciais não me foi possível organizar um planejamento de aulas, período totalmente exploratório de minha parte, e construção de conhecimento e elaboração de estratégias de acordo com as informações que captava da criança, e desse modo, nossa rotina começou ser estabelecida. Inicialmente desenvolvi alguns combinados, a partir de situações que proporcionava a ela tranquilidade e segurança.

O parquinho, especificamente o pula-pula, era o local que mais o interessava e o ato de retirar seus calçados além de acalmá-lo permitia-me dispor de sua atenção e comunicá-lhe algo. Essa associação construída pela criança entre ficar descalço como uma preparação para o deslocamento até o brinquedo de sua preferência foi algo que percebi como fundamental na construção de uma linguagem espacial.

A necessidade da rotina era evidente, a acomodação em executar qualquer atividade me gerava inquietações, como ela não verbalizava coube-me determinar os horários de conduzi-la ao banheiro, beber água, deslocando as imagens na agenda visual, e desse modo contribuir na compreensão do que eu falava, mostrava e conduzia. Reconheço que tal metodologia causava um imenso desgaste.

Estimulando o processo de construção de sua identidade, o primeiro passo era a necessidade de condicionar um contato visual, evitando qualquer tipo de cognome, e todo material necessário previamente era inserido a inscrição de seu nome. Para que dessa forma fosse possível atentar quando solicitado e reconhecer o que lhe pertencia.

Estabelecer limites julgo ser o grande desafio e acarretava maior desgaste, definir uma rotina apesar de fundamental, pois ela promovia tranquilidade e antecipação de fatos, essa constância não assegurava a aceitação e execução dos limites previamente estabelecidos.

É uma experiência desafiadora, que leva o educador a questionar constantemente suas práticas, é um processo de desconstrução permanente. É buscar estruturar uma rotina, e se preparar para o improvisar, é entender que o ensino não parte de nós, e que ele resulta da troca estabelecida com a criança.

5 O PAPEL DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para uma criança autista estabelecer relações é algo bem mais complexo, uma vez que o transtorno compromete principalmente sua capacidade de comunicação e interação afetando assim que a mesma construa relações. A geografia em sua base trata questões que envolvem o relacionar de diversas formas: homem/espaço, e relações sociais.

A criança autista necessita de apoio constante, e a função do profissional que trabalha com uma criança autista se assemelha ao de um intérprete, uma vez que cabe a ele buscar recursos que orientem, traduzam e desse modo ressignificar elementos comuns a todos.

Embora possuam uma memória visual privilegiada, o que nos leva compreender e planejar atividades que valorizem esse aspecto trazendo formas, cores, sons, texturas e assim promover estímulos sensoriais.

A consciência corporal era algo que também estava por se desenvolver, pois, não respondia ao toque de terceiros, cécegas, não estabelecia contato visual, não verbalizava nem mesmo em relação a necessidades básicas, tais como necessidades fisiológicas, por este motivo era importante que o conduzisse ao banheiro a cada meia hora apesar do choro sempre o comunicando, e solicitando ajuda de outro funcionário para o conduzir. E sempre me dirigi a ele chamando seu nome por diversas vezes para que ele tomasse consciência de si.

De acordo com Poppovic (*apud* OLIVEIRA, 2001) orientar-se no espaço é: Ver-se e ver as coisas no espaço em relação a si próprio, é dirigir-se, a avaliar os movimentos e adaptá-los ao espaço. É principalmente, estabilizar o espaço vivido e desta forma poder situar-se e agir correspondentemente.

Noções de lateralidade é um conhecimento que deve ser estimulado o mais cedo possível para que dessa forma a assimilação de direita-esquerda ocorra, tal conhecimento é tido como indispensável para construção de noções e exploração do espaço.

Toda criança organiza as suas relações espaciais de forma gradativa, à medida que consegue associar uma série de referências espaciais. Sendo imprescindível que ela reconheça longe-perto, acima-abaixo e encontre situações que favoreçam a ocupação de um espaço pré-determinado.

Bereohff (1991) diz que para educar uma criança autista, é preciso levar em consideração a falta de interação, comunicação precária e dificuldades na fala e mudanças de comportamentos.

A agenda visual possibilita bem mais que uma estruturação temporal da rotina, uma vez que ela antecipa as experiências, favorecendo a compreensão da localização de cada

acontecimento e assim insere a criança no tempo e espaço através de uma sequência de atividades diárias. Por esse motivo faz-se necessário seu uso na educação da criança autista.

6 ELABORAÇÃO DA AGENDA VISUAL

O método TEACCH (Tratamento e educação para autista e crianças com deficiências relacionadas à comunicação) é bastante usado e eficiente no trabalho com crianças autistas, alcançando e norteando diversas até ações pedagógicas. Porém não deve ser considerado um manual, uma única fonte. O que pude vivenciar e compreender é que na tentativa de manter essa rotina estruturada, sem modificações em meus planos de aulas, produziu na verdade práticas e atividades de maneira improvisada passando por novas adaptações e tentativas até o objetivo ser alcançado.

Um dos princípios do programa TEACCH é promover adaptações de acordo com a necessidade de cada um, e assim melhorar as habilidades para a vida cotidiana. Através de técnicas educacionais o educador deverá compreender os desafios presentes na deficiência afim de buscar e estruturar ambientes e compensar os déficits.

A organização de uma rotina para uma criança com TEA implica em vários desafios. A agenda visual exerce um papel importante nesse processo de inserção da criança na vida social da escola, pois através dela é possível antecipar para a criança determinados acontecimentos. Transmitindo segurança e evitando quadros de ansiedade por parte da mesma. Entretanto no passar do tempo, observei que quando o vínculo estava se consolidando e uma comunicação sendo estabelecida, comunicação essa que muitas das vezes não era verbal. Percebi que era o momento de deixá-la de lado, pois havia se tornado tão mecânico que era desgastante para ambas as partes. Porém devido as oscilações de comportamento e necessidade de reestabelecer e estruturar a rotina e aprendizagem, a trouxe novamente para o cotidiano.

A agenda visual além de vários objetivos tem como centralidade disponibilizar a criança diagnosticada com TEA autonomia, conhecimento e mobilidade espacial.

Modificações são recorrentes, mesmo no ambiente escolar, mudanças de sala à medida que as séries avançam, a mobília e decoração passar por essas transformações. Essas alterações ocorrem pelo menos a cada semestre e a retomada da rotina, gerava a necessidade de alterações das imagens para acomodação de sua finalidade.

Não se pode esperar que uma criança, principalmente uma portadora da síndrome de espectro autista compreenda a complexidade existente no mundo e em seus lugares de

convívio, mas possibilitar que a criança, observe, compreenda, descreva e futuramente represente é uma prática voltada a uma educação que contribua para a realização da leitura de mundo como elemento fundamental para o exercício de nossa cidadania. A geografia assume o papel de protagonista no componente curricular, uma vez que um dos meios de fazer a leitura de mundo é através da leitura de espaço, no qual os sujeitos adquirem suas experiências. Como afirmava Paulo Freire, a leitura de mundo precede a todas outras leituras. Ler o mundo de acordo com a perspectiva do ensino de geografia não se pode limitar a entender mapas, mas contribuir no processo de construção das representações da realidade e assim se perceber integrantes das relações sociais que produzem nosso espaço cotidiano.

O lugar, assim como o território, é simultaneamente uma materialidade e uma imaterialidade; é vivido e percebido; é a dimensão espacial do cotidiano (SANTOS, 2002).

Nesse processo de ler o espaço não há método, e sim sensibilidade de perceber a partir das experiências vivenciadas pelas crianças possibilidades de compreender a pensar nos seus espaços de vida.

Priorizando que a criança tivesse uma visão clara dessa rotina, e adaptasse ao ambiente escolar, preferimos construir a agenda com fotos dos espaços escolares que iríamos direcioná-la ao longo do dia. Nesse sentido, a agenda foi fixada na parede da sala, contendo o nome da criança, local para serem colocados os dias da semana, momento da acolhida, tempo em sala, banheiro, lanche, parquinho, retorno a sala, alguma aula específica (artes, música ou educação física), horário de voltar para casa. Os materiais usados foram a cartolina guache envolvido com papel contact/durex e velcro atrás de cada imagem, para que fosse possível deslocá-lo ou removê-lo após cada atividade cumprida. Por meio desse recurso, foram possíveis as primeiras comunicações e combinações com a criança. Assim conseguíamos direcioná-la a algum ambiente, ou mantê-la em sala de aula, tranquila e transmitindo confiança, pois dessa forma ela começava se reconhecer no interior do espaço que havia sido antecipado para ela.

Imagem 1: Agenda visual



Fonte: Google (2019).

Proposta de novos usos, contribuições a partir das experiências vivenciadas nos estágios, possibilidades de pensar e representar os espaços escolares.

Por meio de experiências vivenciadas no cotidiano da escola pude observar que promover um diálogo permanente com crianças portadoras de TEA sobre as possíveis paisagens que iríamos perceber ao longo do dia poderia por vezes despertar a curiosidade. Educar o olhar, viabilizar a produção de imagens, por meio de leituras e narrativas pode contribuir na compreensão de mundo das crianças portadoras de TEA. A antecipação dos processos, favorecia a compreensão das atividades propostas, e principalmente reduzia a recusa de seguir direcionamentos.

Nessa perspectiva a agenda visual assume caráter de mapas, atendendo as necessidades de comunicação de informações existentes no espaço escolar. Processo similar ao desenvolvimento da cartografia com estágios de coleta de dados, estudo de território e demanda de necessidades.

A sistematização dos eventos geográficos, objeto de estudo de Cavalcanti (1998) demonstra que através da geografia é possível observar e compreender a realidade. E assim sendo, conceder aos alunos uma formação dentro da perspectiva quanto cidadãos defendendo a equidade social. Nesse contexto na “Carta Aberta ao Parlamento Brasileiro defende-se o ensino da Geografia pois:

[...] um Estado-Nação que se proponha a oferecer ao seu povo uma Educação que ao mesmo tempo contemple os interesses sociais mais amplos, tais como a manutenção da identidade nacional, a sucessão das gerações e de preservação dos seus bens e riquezas ambientais e culturais, assim como nos desejos mais objetivos da individualidade, como sua construção intelectual e afetiva e na sua realização social pelo trabalho, é imprescindível que as crianças e jovens escolares possam operacionalizar os conhecimentos, as nações e o conceitos que fazem parte do conhecimento geográfico ensinado nas escolas.

Noções espaciais são atividades cognitivas desenvolvidas através do cotidiano, tais conceitos devem ser adquiridos na infância, e podem ser sistematizados na escola trazendo a criança autista enquanto sujeito de direito ao conhecimento. As práticas espaciais cotidianas destacam a importância da mobilidade e sua utilização, quanto a identificação de localização

das coisas, ajudam no processo de memorização e resolução de problemas cotidiano. Golledge (2002) afirma que os níveis de conhecimento geográfico formalmente adquiridos mudam definitivamente quando os educandos aprendem a observar princípios geográficos básicos como localização, conectividade, interação, distribuição, distância, orientação, associação geográfica e representação (ibidem, p.9).

6.1 PENSAMENTO ESPACIAL

Trata-se de um conjunto de habilidades cognitivas, nas quais é possível adquirir a compreensão do conhecimento espacial e de operações mentais que podem ser utilizadas para analisar, compreender, transformar e promover novas formas de conhecimento.

Segundo De Miguel (2016), o pensamento espacial não somente descreve uma compreensão dos processos espaciais, como também incluem conceitos e ferramentas e métodos de representações e processos de raciocínio.

- Visualização espacial: capacidade de manipular, girar ou inverter mentalmente estímulos visuais.
- Orientação espacial: Capacidade de imaginar um objeto em uma orientação ou perspectiva diferente do sujeito observador.
- Relações espaciais: A que representa aquisição e desenvolvimento de processos cognitivos espaciais como reconhecimento, estabelecer associações e correlações na divisão espacial, entre fenômenos que identificam padrões organizados e hierarquizados no espaço.

Sendo assim o educador necessita inter-relacionar os conteúdos afim de que através de procedimentos metodológicos, resultados de processos físicos humanos em interação (onde, como e por quê?) e dessa forma a espacialidade seja compreendida.

Harvey (2015, p. 132) diz que “o espaço como palavra-chave”, apresenta um complexo debate sobre a condição do espaço, questionando se o espaço é, afinal, absoluto, relativo ou relacional. Sua resposta é fundamental na compreensão da espacialidade quanto fenômeno.

O espaço não é nem absoluto, nem relacional em si mesmo, mas ele pode tornar-se um ou outro separadamente ou simultaneamente em função das circunstâncias. O problema da concepção correta do espaço é resolvido pela prática humana em relação a ele. Em outros termos, não há respostas filosóficas a questões que concernem à natureza do espaço – as respostas se situam na prática humana. A questão “o que é o espaço?” é por consequência

substituída pela questão “como é que diferentes práticas humanas criam e usam diferentes concepções de espaço?”

Tais concepções demonstram a importância da geografia enquanto componente curricular obrigatório nas escolas, onde um ensino voltado a compreensão da espacialidade dos fenômenos e os professores de educação básica por meio de experiência no contexto socioespacial da escola e dos alunos, podem ressignificar o conhecimento e todo processo de inclusão e aquisição do saber.

Uma vez que se fazem necessários conhecimentos geográficos em qualquer componente da vida social, o lugar por sua vez é desenvolvido pela humanidade, habilidades e conhecimentos são desenvolvidos de forma coletiva.

Corrêa (2000, p. 35) afirma que práticas espaciais são um conjunto de ações espacialmente localizadas que impactam diretamente sobre o espaço, alterando-o no todo ou em parte, ou preservando em sua forma e interações.

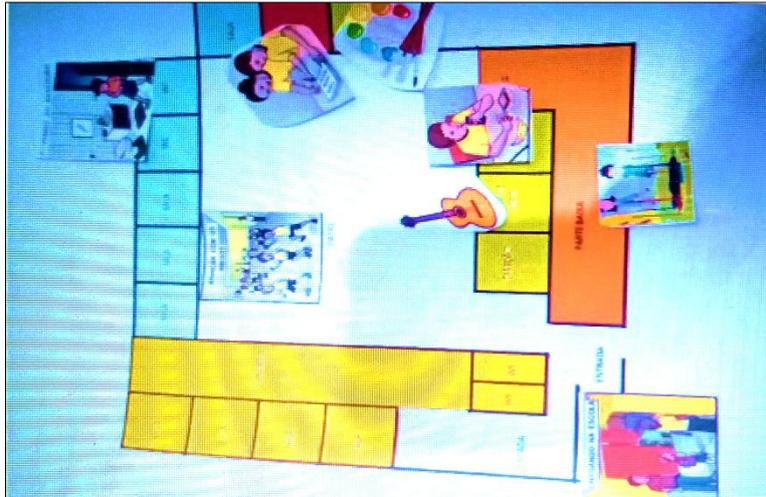
Práticas espaciais são práticas sociais em que a espacialidade (a organização espacial, a territorialidade, a “lugaridade”...) é um componente nítido e destacado dessa forma de organização, do meio de expressão e/ou dos objetos a serem alcançados. Toda prática espacial, assim como, mas amplamente toda prática social é uma ação (um conjunto estruturado de ações) inscrita nos marcos de relações sociais. Por isso é importante articular o conceito de prática espacial com os de relação social e ação social. (ibidem, p. 241)

6.2 CONSTRUINDO MAPA DE APOIO PARA AGENDA VISUAL

Tal proposta se assemelha a atividade que possibilitava a visualização da partição do corpo, entretanto de maneira um tanto mais complexa, por se tratar da divisão dos espaços da escola. Para tal foi preciso desenhar uma planta do local, cada espaço foi identificado por um símbolo para caracterizá-los. A localização de cada espaço foi organizada por meio de cores e setas que indicavam o direcionamento de cada espaço.

Uma vez que a agenda visual, indicam as atividades e determina espaço de realização de cada uma delas, o mapa cumpre o papel de nortear para eles, o mapa orienta quanto o direcionamento para tais espaços. A criança visualizará e atentará para a direção se precisaremos subir ou descer, seguir para direita ou esquerda, o principal ponto de referência será a nossa sala de aula.

Imagem 2: Mapa



Fonte: Google (2019).

Legenda do mapa

Nossa sala – vermelho

Centro Pátio – branco

Parte superior (salas e banheiros)

Direita temos (sala de artes, sala de música, refeitório) –verde

Esquerda Banheiros – azul

Parte inferior parquinho – laranja

Possibilitando que a criança além de atentar quanto as atividades, tenha a visualização e compreenda os percursos no qual realizará durante o dia. Explora a dimensão lúdica dos espaços concretos a partir de e estímulos sensoriais, pode contribuir no processo de construção do conhecimento espacial dessas crianças.

Inicialmente esses momentos se deram de maneira exploratória, buscando realizar um levantamento da necessidade da criança, estabelecendo e restabelecendo sua comunicação verbal e não verbal, seu contato visual, a fim de intensificar a interação social e a execução das suas interações sociais, atividades diárias.

A intencionalidade do processo educativo pressupõe o monitoramento das práticas pedagógicas e o acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. O monitoramento das práticas pedagógicas fundamenta-se na observação sistemática, pelo educador, dos efeitos e resultados de suas ações para as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a fim de aperfeiçoar ou corrigir suas práticas, quando for o caso. (BNCC-2016, p.35).

Informando-a, mas também trazendo imagens que determinado momento iremos realizar tal atividade dentro da sala, e em seguida, por exemplo, iríamos descer ao parquinho, brincar lá fora. Tais informações passadas de maneira clara e individualmente favoreceu a participação na primeira brincadeira em grupo.

7 PROPOSTAS METODOLÓGICAS A PARTIR DO COTIDIANO ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS DE SEGURANÇA, DOMÍNIO CORPORAL E SOCIAL.

O brincar desempenha no campo geográfico, principalmente no que tange o desenvolvimento de habilidades e noções espaciais para um aprendizado significativo e uma alfabetização cartográfica ainda na infância.

Uma problemática comum e a cobrança de determinadas instituições pelo aprendizado da leitura e escrita, bem mais que aprender a ler e escrever e necessário atentar para a importância de se aprender interpretar somente dessa forma possibilitará aos discentes atuarem em sociedade.

O espaço do brincar, favorece ao desenvolvimento integral da criança pois ele conduz o desenvolvimento de habilidades, comunicação, possibilita o relacionamento e comunicação. Vários fatores veem prejudicando as primeiras formas de conhecer o mundo e desenvolver cultura. É por meio da brincadeira que certas habilidades e capacidades de domínio perceptivo, uma vez que a criança interage com o mundo por meio do brincar. O professor deve não somente estimular, mas criar possibilidades para a brincadeira, fazendo dela base da atuação pedagógica na educação infantil e processo de inclusão. O processo de possibilitar a brincadeira coletiva, começava em antecipar essas brincadeiras de forma individual. Dessa forma a criança desenvolvia as noções de regras e limites e aceitação de elementos pertinentes a brincadeira.

7.1 DESCRREVENDO ALGUMAS BRINCADEIRAS

7.1.1 Brincando com bambolês

- Primeira experiência do brincar coletivo

No pátio da escola, bambolês foram colocados no chão e uma criança foi escolhida para ser o lobo (pega), enquanto as demais, os coelhos, ficariam dentro de suas tocas (Bambolês). Ao término da música tocada os coelhos deveriam sair de suas tocas e entrar em outra, antes que fosse pego pelo lobo. O objetivo dessa atividade foi propiciar para a criança a oportunidade de uma experiência que favorecesse uma melhora em sua coordenação motora, equilíbrio corporal e espacial, planejamento motor da lateralidade e das reações posturais.

- Resultado da brincadeira

O ato de correr de uma toca para outra não aconteceu de maneira autônoma, mas durante esse momento observou-se que a diversão fez parte da experiência da criança, nesse percurso espacial promovido pela brincadeira a criança repetia para si mesma “Dentro” e visualizava o ato de entrar e sair, apropriando-se desse conceito que sucessivamente foi explorado e ampliado possivelmente para outras espacialidades: dentro ou fora da bolsa, entrar e sair da fila, sala, banheiro etc.

Brincadeiras como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de Aprendizagem e desenvolvimento. Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências. (Bncc-2016, p39)

De acordo com Fonseca (2008) a criança deve possuir elementos psicomotores estruturais - esquema corporal, lateralidade, organização espacial, organização temporal, coordenação e equilíbrio e internalizar conteúdos.

Segundo Fávero (2004), a tomada de consciência e estruturação corporal é resultado de um processo gradativo que se inicia com a não-diferenciação do sujeito de si mesmo em relação aos objetos e indivíduos que o rodeiam. E então somente após essa estruturação é possível começar a estabelecer diferenças, formar sua imagem corporal e, simultaneamente, construir noções de espaço, distância, profundidade e lateralidade, entre outras.

Historicamente a disciplina de geografia é tida como meramente conteudista, e de fácil memorização. Conceito errado, uma vez que ela demonstra sua amplitude, integradora e presente de formas diversas em nosso cotidiano.

Conforme transformava os conceitos necessários, afim de desenvolver habilidades pertinentes a faixa etária e condição do discente, por meio de brincadeiras a facilidade de assimilação das cores e preferência pelas cores vermelho e azul, elaborei duas pulseiras na qual entreguei a criança para que ela habituas-se, colocando no meu braço. Essa metodologia

foi inicialmente recebida com resistência mas gradativamente foi sendo superada e a criança experimentou a brincadeira.

Segundo Fávero (2004, p. 28) complementa que a orientação espaço-temporal estabelece “[...] relações entre espaço e o tempo, utilizando-se de conceitos de direção (acima, abaixo, frente, atrás, direita, esquerda) e distância (longe, perto)”.

Enquanto arremessava bolinhas em um cesto, um comando de voz era dito “joga com azul, agora com vermelho”, após repetições os termos direita e esquerda começaram ser empregados, fazendo com que por meio dessas trocas apresentar a compreensão a partição de seu corpo.

7.1.2 Brincadeira: criando circuitos

No pátio da escola, coloquei pegadas com direcionamentos diferentes onde a criança deveria cumprir o circuito encaixando seus pés nas pegadas, e dessa forma ela melhorar as reações de equilíbrio e planejamento motor de maneira simples, buscando evitando frustrações e elogiando sua realização.

- Brincando com Boliche - Essa brincadeira favorece o movimento e a visualização de deslocamento (bola) além de se aperfeiçoar as habilidades motoras. A atividade revela a princípio uma proposta simples, mas na prática, levou alguns dias até que ela fosse realizada, primeiro devido à resistência por sair de sala de aula, em seguida fez-se necessário uma etapa de familiarização da criança, primeiro a recusa em aceitar a bola, depois a dificuldade em soltar a mesma, e finalmente os primeiros arremessos foram feitos em direção aos pinos.

- Assumindo posições - por meio de imagens representar objetos em diferentes posições dentro de caixa ou fora. Solicitar que a criança entre dentro da caixa, posteriormente enfatizar que os demais estão fora da caixa. A atividade pode ser enriquecida fazendo uso de brinquedo ou objeto no qual a criança possua. Caso o movimento de entrar e sair da caixa cause algum desconforto a mesma.

7.1.3 Brincando de seu mestre mandou

Brincando de seu mestre mandou trabalhando conceitos de aberto e fechado - disponibilizar para criança círculos e brincar de “seu mestre mandou”. Realizando comando como: abram os braços, fechem os olhos. Trabalhar a compreensão também por meio de imagens.

7.1.4 Atividades de emparelhamento de objeto

Atividades de emparelhamento de objeto - após identificar a predileção da criança por animais diversos, selecionei duas espécies de acordo com a posição e cor ela deveria deslocar as gravuras na mesma direção.

7.1.5 Noções de geometria

Noções de geometria – com cordas dispostas no chão representar linhas abertas e fechadas, deixar a criança explorar os espaços formados. Em seguida, conduzir a observação deles para a diferença entre os espaços.

7.1.6 Brincando de longe e perto

Brincando de longe e perto – dinâmica em sala de identificação dos colegas e objetos próximos e distantes onde o referencial era a localização da própria criança, comparação com os demais.

7.1.7 Brincando com o baralho visual

Seguindo a proposta da agenda, o baralho cumpriu papel semelhante, facilitar os deslocamentos, explorar os elementos presentes em cada ambiente, estimular a oralidade e identificar e reconhecer cada espaço visualizado.

Cama/ quarto

Geladeira/ cozinha

Sofá/Sala

Livros/sala de leitura

Piaget e Inhelder (1948-1993) classificou as noções espaciais em três etapas: a primeira, do espaço topológico (0-3 anos), que se limita ao campo visual e as possibilidades motoras da criança. Aos poucos, já era possível inserir tais saberes na busca pela autonomia e participação nas práticas acadêmicas e sociais. Inclusão é um longo processo e não ocorre por decreto ou modismo. Para incluir um aluno com características diferenciadas numa turma tida “comum”, há necessidade de se criar mecanismos que permitam, que ele se integre educacionalmente, social e emocionalmente com seus colegas, professores e com os objetos do conhecimento e cultura.

- Brincando com o tapete de formas geométricas – A finalidade da brincadeira além de estimular a identificação de formas e cores, e permitir também localização de cada forma com comandos simples de em cima, em baixo, lado esquerdo e direito permitindo a visualização.

Através da brincadeira a criança é estimulada a exercitar seu pensamento e preparar para o entendimento do espaço, seu corpo, habilidades e movimento. E dessa forma lateralidade e espaço de vivência que lhe era desconhecida passa a adquirir forma, e compete a escola garantir melhoria na educação e cumprir seu papel socioeducativo, sendo a base das transformações sociais, preparando os sujeitos para viverem em sociedade. Isso demanda do professor uma aproximação real com seus alunos, pois somente desse modo, ele será capaz de perceber o grau de habilidades e dificuldades dos discentes.

Considerando que existem graus diferentes em relação aos sintomas do TEA, e conhecendo as limitações do aluno, é possível se planejar o que ensinar primeiro, e o que será útil para criança durante sua vida. Tais como ensinar a importância de se respeitar as diferenças, noções e necessidades de respeitar regras e colaborar. As brincadeiras espaciais nos permitem trabalhar os conteúdos contidos no planejamento de maneira que estimule a pesquisa diante das possibilidades de cada aluno/a. A igualdade é, ou pelo menos deveria ser, resultado da remoção de barreiras para a aprendizagem, propiciando a participação.

Ao decorrer deste trabalho foi salientado a importância de o professor assumir uma postura motivadora, no processo de mediação do ensino aprendizagem. Entendendo a geografia como disciplina dinâmica e fundamental na formação física, cognitiva, emocional e social dos sujeitos. Cabe ao educador respaldar suas práticas pedagógicas tornando a inclusão possível, levando em consideração as transformações da sociedade e particularidades existentes em seu alunado.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho, verificou-se a importância da geografia na educação infantil. E a aprendizagem do ensino cartográfico como instrumento riquíssimo que auxilia a prática escolar, proporcionando resultados satisfatórios e superação de dificuldades de crianças com TEA.

Resultados aplicados e observados através de experiências da autora, e ações metodológicas que visam à aprendizagem, adaptação e inclusão de crianças autistas, reconhecendo a importância do ensino geográfico na educação infantil.

Nesse sentido faz-se necessário que o educador esteja atento às necessidades de seus alunos, e atuem nesse processo como mediador buscando alternativas de promover o desenvolvimento integral no que diz respeito aos aspectos cognitivos, linguísticos, sociais, físicos e afetivos. E desenvolva proposta metodológica afim de que através de vivências ela adquira capacidade de pensar e representar seus espaços cotidianos adquirindo segurança, domínio corporal e social.

Portanto a intenção deste estudo foi demonstrar práticas e vantagens sem abandonar o lúdico, elemento fundamental às crianças, e elemento cultural da infância e demonstrar que desde cedo a criança, inclusive a autista é capaz de compreender conceitos, relacionar ideias e estabelecer relações com o meio e os sujeitos integrando essas crianças na sociedade, uma vez que o ser humano detém um potencial adaptativo imenso.

REFERÊNCIAS

Agenda visual. 1 Imagem. Disponível em: https://www.google.com/search?biw=1152&bih=731&tbm=isch&sxsr=ACYBGNRPAfG0AjvnKtOtCC10EpuYgr2UA%3A1572875159035&sa=1&ei=lyvAXe_jAfi55OUPk6m8kA0&q=agenda+visual+escolar+autismo&oq=agenda+visual+escolar+autismo&gs_l=img.3...62710.69839..70140...0.0..0.335.1632.0j5j2j1.....0....1..gws-wiz-img.....0i30.7u_ib-gcYto&ved=0ahUKEwivi4XJ2NDIAhX4HLkGHZMUD9IQ4dUDCAc&uact=5#imgcr=Zj8WGypB9oOt5M:. Acesso em: 04 nov. 2019.

A linguagem Cartográfica como suporte ao Desenvolvimento do Pensamento Espacial dos Alunos na Educação Básica. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v.7, n.13, p.187-206, 2017.

Associação Americana de Psiquiatria. *DSM IV- Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. (4.ed). Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

BEREOHFF, A. M. P. **Autismo, uma visão multidisciplinar**. São Paulo: GEPAPI, 1991 s/pág.

CASTERLLAR, S.M.V. **A alfabetização em geografia**. Espaços da escola, Ijuí, v.10, n. 37, p.29-46, jul./set. 2000.

CAVALCANTI, L.S. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1998.

CORRÊA, R. L. Espaço: um conceito chave da Geografia. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C.; CORRÊA, R. L. (Org.) **Geografia: conceitos e yemas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p.15-47.

DE MIGUEL, R. G. Pensamiento Espacial y Conocimiento Geográfico em los Nuevos Estilos de Aprendizaje. In: **Nativos Digitales Y Geografía en el siglo XXI**: Educacion Geográfica y

sistemas de aprendizagem. *XI Congreso Nacional de Didáctica de la Geografía*, Asociación de Geógrafos Españoles, Universidad Pablo de Olavide y Universidad de Alicante, 2016. p.11-39.

FÁVERO, M. T. Martins. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem da escrita**. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

FONSECA, V. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FRAGA, M. L. **A matemática na escola primária: uma observação do cotidiano**. São Paulo: EPU, 1988. (coleção temas básicos de educação e ensino).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 18.ed. São Paulo: Paz & Terra, 2001.

GERSMEHL, P. J. **Teaching Geography**. New York: Guilford Press. 2008.

Golledge, R. G. 2002. “The nature of geographic knowledge”. *Annals of the Association of American Geographers*.

HARVEY, D. O espaço como palavra-chave. **Em pauta**, Rio de Janeiro, v. 13, n.35, p. 126-52, 2015.

Mapa. 1 Imagem. Disponível em:
https://www.google.com/search?biw=1152&bih=731&tbm=isch&sxsr=ACYBGNRPABfgO AjvnKtOtCCl0EpuYgr2UA%3A1572875159035&sa=1&ei=lyvAXe_jAfi55OUPk6m8kA0&q=agenda+visual+escolar+autismo&oq=agenda+visual+escolar+autismo&gs_l=img.3...62710.69839..70140...0.0..0.335.1632.0j5j2j1.....0....1..gws-wiz-img.....0i30.7u_ib-gcYto&ved=0ahUKEwivi4XJ2NDIAhX4HLkGHZMUD9IQ4dUDCAc&uact=5#imgcr=Zj8WGypB9oOt5M. Acesso em: 04 nov. 2019.

OLIVEIRA, G. de C. **Psicomotricidade**, 9ª ed. Petrópolis. Vozes, 2001.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho – imagem e representação**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A representação do espaço na criança**. Rio de Janeiro: C. Oitica, 1948.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo/razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 2008.

SOLOMON, A. **Longe da árvore: pais, filhos e a busca da identidade**. Companhia das letras, 2003.

STHARMER, A. C, COLLINGS, N. M, PALINKAS, L. A. Early intervention practices for children with autism: descriptions from community providers. **Focus Autism other Dev Disab**. 2005.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade mundo**. 2001. 155f. Dissertação (Mestrado) – instituto de geociências, Universidade Estadual de Campinas.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.