

Geografia e inclusão escolar

Teoria e práticas

Ruth E. Nogueira (Org.)



Série Diversidades

Geografia e inclusão escolar

Teoria e práticas

Organização
Ruth E. Nogueira

Florianópolis
2016

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da
Universidade Federal de Santa Catarina

G345 Geografia e inclusão escolar: teoria e
práticas / Organização, Ruth Emília
Nogueira. - Florianópolis : Edições do
Bosque/CFH/UFSC, 2016.
336 p. : il., gráf., tabs., mapas. - (Série
Diversidades)

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-60501-23-6

1. Geografia - Educação. 2. Geografia -
Didática. 3. Deficientes visuais - Educação. I.
Nogueira, Ruth Emília.

CDU: 91:37

Revisão de textos: Nilza Goes

Revisão de normas técnicas - ABNT: Juliana Frainer

Capa e Projeto gráfico: Leonardo Alexandre Reynaldo/UFSC



Creative Commons License

Todo o conteúdo da obra está licenciado sob uma Licença Creative
Commons BY 4.0

Edições do Bosque Gestão 2012-2016

Ana Lúcia Campos Brizola e Paulo Pinheiro Machado

Conselho Editorial

Arno Wehling - Universidade do Estado do Rio de Janeiro e UNIRIO

Edgardo Castro - Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Fernando dos Santos Sampaio - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

José Luis Alonso Santos - Universidad de Salamanca

Jose Murilo de Carvalho - Universidade Federal do Rio de Janeiro

Leonor Maria Cantera Espinosa - Universidad Autonoma de Barcelona

Marc Bessin - École des Hautes Études en Sciences Sociales,

Marco Aurélio Máximo Prado - Universidade Federal de Minas Gerais

Sobre as Edições do Bosque

As Edições do Bosque tem como foco a publicação de obras originais e inéditas que tenham impacto no mundo acadêmico e interlocução com a sociedade. Compõe-se de um conjunto de Coleções Especiais acessíveis no repositório da Universidade Federal de Santa Catarina. A tônica da Editoria é aproximar os autores do público leitor, oferecendo publicação com agilidade e acesso universal e gratuito através dos meios digitais disponíveis. A Editoria do Bosque conta com a estrutura profissional e corpo científico do Núcleo de Publicações (NUPPE) do CFH/UFSC.

Endereço : Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina. Campus Universitário. Trindade.

CEP 88040-970 Florianópolis – SC, Brasil

<http://nuppe.ufsc.br/>

nuppe@contato.ufsc.br

Agradecemos

Às agências de financiamento que apoiaram os projetos que serviram de base para as experiências aqui relatadas;

Aos meus alunos que se esforçaram para dar forma acadêmica nos seus escritos, e na busca de novos conhecimentos da inclusão;

Ao diretor do CFH e coordenador da “Edições do Bosque”, Professor Paulo Pinheiro Machado na sua incansável luta por divulgar o trabalho dos colegas;

Às escolas que estão em pleno farfalhar com a inclusão;

Em especial a UFSC, mais especificamente ao NUPPE – Núcleo de Publicações do Centro de Filosofia e Ciências Humanas pela publicação dessa obra

Auto * lá * conhecimento

às vezes tão diferente

tão outra coisa

tão desencaixada

desleixada

deslo(u)cada

des*provida* dos rótulos

padrões

patrões

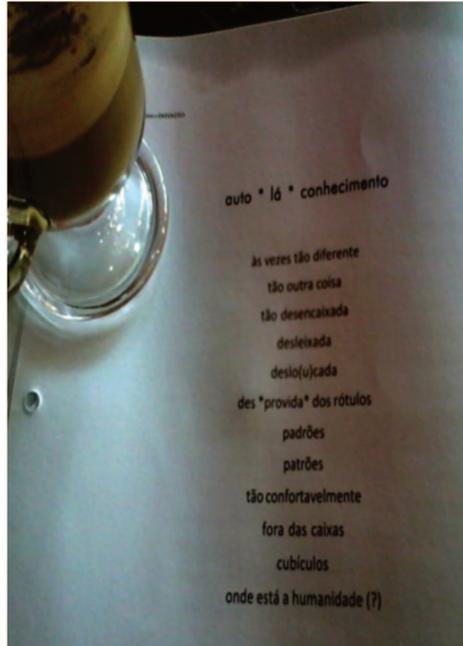
tão confortavelmente

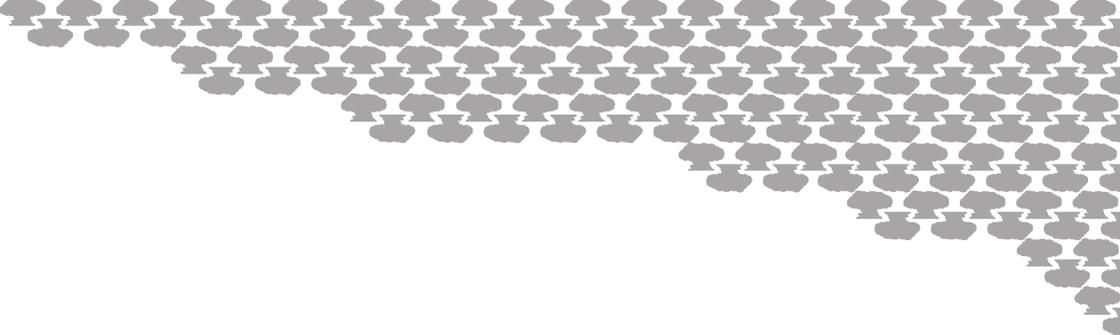
fora das caixas

cubículos

onde está a humanidade (?)

(Évanes Pache: Paisagem
sobre o Infinito)





Sumário

Prefácio

Helena Calai 1

Apresentação

Ruth E. Nogueira 6

Barreiras atitudinais no contexto da inclusão escolar de estudantes com deficiência

Adriano Henrique Nuernberg; Marivete Gesser 13

Intervenções pedagógicas frente às necessidades educacionais especiais no ensino regular

Sandra Carriero; Fernanda Albertina Garcia 29

Atendimento educacional especializado: por entre políticas, práticas e currículo – um espaçotempo de inclusão?

Geovana Mendonça Lunardi Mendes; Fabiany de Cássia Tavares Silva; Marcia Denise Pletsh 53

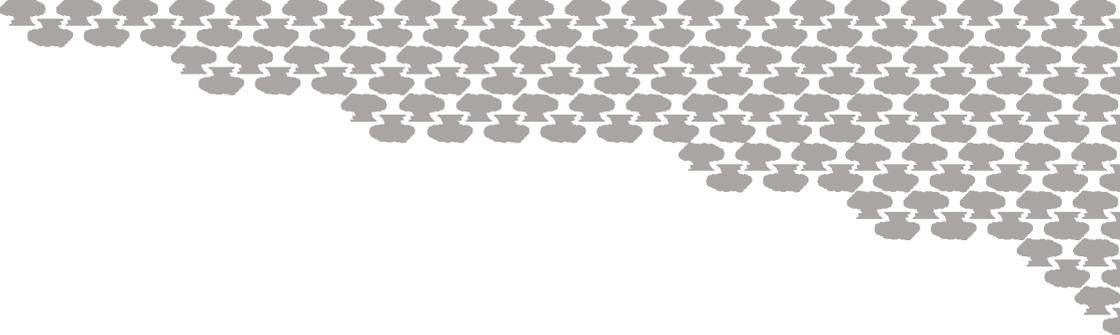
A formação dos conceitos de município e cidade em deficientes visuais

Gabriela Alexandre Custódio; Ruth E. Nogueira; Adriano Henrique Nuernberg.. 76

Discutindo demografia a partir de gráficos táteis

Leia Andrade; Ruth E. Nogueira.....102

Práticas pedagógicas para incluir alunos com deficiência nas aulas de geografia	
<i>Sarah Andrade</i>	128
A Geografia da inclusão ou a inclusão na Geografia	
<i>Roberto Souza Ribeiro; Silvio Marcio Montenegro</i>	153
Inclusão é possível: relatos de uma caminhada interdisciplinar	
<i>Kleicer Cardoso Rocha</i>	176
Refletir e vivenciar o ensino inclusivo: estudando a paisagem geográfica com alunos que tem paralisia cerebral	
<i>Giséle Neves Maciel; Roberta Alencar</i>	203
Usando o tato para ensinar e aprender: uma proposta de aula sobre o ciclo das rochas	
<i>Nair Fernanda B. Mochiutti, Rafael dos Santos</i>	230
Recursos didáticos no processo de inclusão educacional nas aulas de Geografia	
<i>Gabriela Alexandre Custódio; Tamara de Castro Régis</i>	258
O lúdico na inclusão escolar: proposta metodológica no ensino de geografia	
<i>Luiz Martins Junior; Kátia Spinelli</i>	280
Metodologia LabTATE - Recurso didático no ensino superior de geografia para apoio a alunos com deficiência visual	
<i>Rosemy da Silva Nascimento; Geovano Pedro Hoffmann; Diana Marcolino</i>	301
Sobre os autores	324



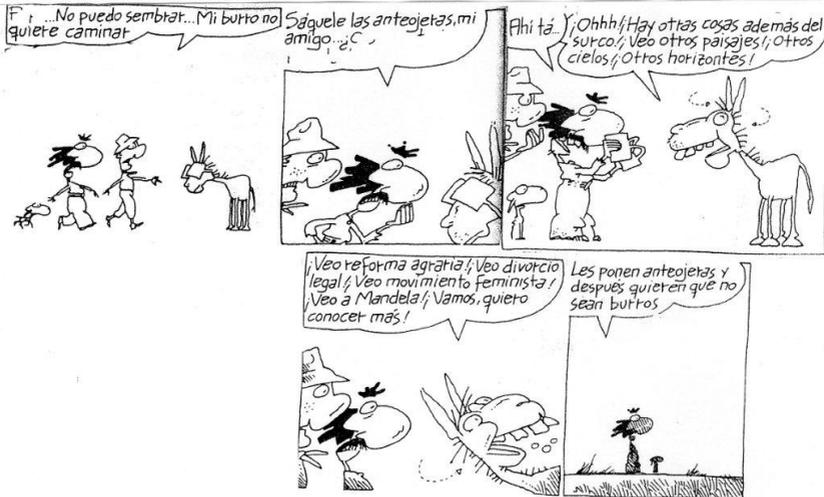
Prefácio

O outro existe

São outras pessoas, outras paisagens, outros olhares, outros fazeres, muitos outros... pois no mundo há muitas diferenças. Cabe conseguirmos ver. Porque eles existem sim!

A charge abaixo nos desafia a perceber que a nossa vida acontece num mundo que nos fazem crer que seja único e naturalmente constituído. A nossa vida é vivida neste mundo e com contingências que são historicamente construídas, nada é natural. Somos responsáveis pelo modo que percebemos o mundo. E somos também importantes nesse processo de professor e pesquisador na orientação de como fazer para oportunizar que todos possam ver este mundo e viver em sua plenitude o que nos é oportunizado.

INODORO PEREYRA¹



Fonte: Fontanarrosa, R. Inodoro Pereyra: el renegau 23/24. Buenos Aires, Ed. Planeta, 2014.

A cultura escolar tem bases tradicionais que expressam a realidade da escola brasileira, da formação dos professores, das disciplinas curriculares. E a geografia é uma destas disciplinas que se insere nesse contexto do mesmo modo que no conjunto da educação escolarizada. Vivemos na história brasileira um momento em que é politicamente correto expressar o respeito às diferenças. Muitas ações se organizam e muitas vontades surgem como alternativas para que a escola assuma o seu papel e neste sentido há a questão da justiça social. A educação é direito para todos e é dever do Estado e da família cumprir com esse direito. Os diversos movimentos que acontecem na escola, e na universidade precisam ser entendidos como movimentos da sociedade brasileira. Os discursos são muitos, as propo-

1 Esta "tira" é de autoria de FONTANARROSA, Roberto, cartunista e escritor argentino (1944-2007) criador dentre outros, do personagem Inodoro Pereyra. Um gaúcho platino, através do qual desenvolve uma mordaz e inteligente crítica aos costumes e à conjuntura política argentina.

sições são as mais variadas, mas a efetividade ainda se distancia das questões que podem dar a nova feição de uma cultura escolar que seja equânime no atendimento da população no cumprimento do direito republicano da aprendizagem.

Enquanto, seguindo essa postura do politicamente correto, existem muitos discursos que soam e existem apenas como tal, vale saber que existem experiências importante em desenvolvimento. Neste sentido ressalto que no Brasil há um movimento com resultados significativos no tocante ao ensino de geografia, que busca através do trabalho com a cartografia tátil fazer a conversa entre a academia e a escola, ao entrelaçar teorias e práticas.

Esta obra organizada por Ruth Emília Nogueira junto com o seu grupo de pesquisa que está sediado na UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina mostra a possibilidade de fazer uma educação geográfica com inclusão escolar. Aquilo que indica o livro: GEOGRAFIA E INCLUSÃO ESCOLAR - TEORIAS E PRÁTICAS expressa o que está apresentado na obra. Não são discursos para atender ao politicamente correto, não são propostas para responder as demandas das políticas públicas de educação. Podem ser tudo isso também, mas é principalmente um trabalho de dedicação com rigor científico realizado na academia com a interlocução na escola.

Se observarmos seriamente o que está acontecendo a partir das demandas da sociedade e dos documentos oficiais, pode-se considerar que os professores e as escolas tem hoje um desafio que se assemelha a uma “montanha” intransponível e inacessível. Na área de Geografia não é diferente. Diante disso é excepcional o que nos apresenta este livro que quer discutir e desvendar o que é a inclusão educacional. E o faz com rigor de quem entende dos aspectos científicos e acadêmicos da questão, mas que também conhece a realidade da vida escolar. Mais que isso traz proposições de exemplos de aulas de geografia na perspectiva da educação inclusiva. Essas proposições se apresentam como possibilidades concretas de realização de atividades que fazem com que as diferenças sejam consideradas e respeitadas e as desvanta-

gens destes alunos que são diferentes possam ser superadas para que se efetive a aprendizagem.

A obra se constitui em importante contribuição para a educação e para o papel e lugar da escola na sociedade atual. Diante de um mundo que é marcado por diferenças torna-se necessário pensar a realidade. No caso da geografia é contribuição significativa não apenas para pensar a diferença mas como encaminhamentos de uma discussão que é fundamental no interior de nossa área em que atuamos nas escolas.

Enfim, a obra contribui com: - o debate geral sobre a questão que está colocada para sociedade no mundo atual; - a abordagem com referência à escola que se depara com a questão da diferença e ainda tem muita insegurança sobre como encaminhar; - e inova no que respeita ao debate na geografia, sendo uma excelente contribuição no conjunto desses aspectos abordados. A bibliografia contida nos diversos artigos traz para a geografia uma discussão que nessa disciplina ainda é escassa e a própria obra se constitui como uma contribuição bibliográfica. Além disso cada artigo traz a contribuição a respeito do método e a apresentação dos resultados da investigação e/ou da análise da temática.

A contribuição do grupo que apresenta essa obra tem sido considerada no Brasil, a excelência da discussão na e para a disciplina da geografia e vem preencher uma lacuna sobre a temática na área e na disciplina escolar específica.

Este livro nos remete a falar em direitos humanos e diz da nossa preocupação com o exercer da profissão de professor e mostra que ao realizar a nossa tarefa de professor de geografia buscamos as alternativas para considerar a realidade de que todos tem direitos, mas nem sempre a sociedade lhes permite o acesso. Na vida social não há receitas que possam ser aplicadas com resultados eficazes a todos e a qualquer um, seja falando de lugares, de pessoas, de grupos, no entanto com o que acolhemos a partir destes textos

publicados aqui no livro mostra-se a possibilidade de fazer. Este fazer tem resultados que também são mostrados e como tal podem iluminar caminhos.

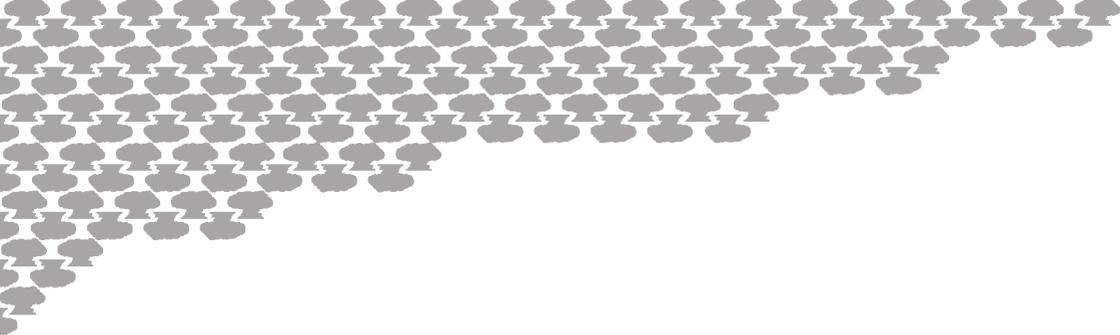
O grande desafio é entender que vivemos num mundo que tem muitas diferenças e que as verdades que temos não são necessariamente as que valem para todos, por isso é fundamental abrir-se ao outro, ouvir e ser solidário.

Este livro tem a autoridade de falar de questões que são necessárias na sociedade, na escola e no nosso trabalho de geografia. A autoridade não é dada naturalmente, mas sempre é adquirida, conquistada pela capacidade mostrada através do olhar e do fazer sério e rigoroso com base na ciência e no conhecimento da realidade do mundo vivido.

Esta autoridade do grupo que produz e apresenta a obra nos pauta novos olhares na geografia, que através da cartografia táctil encaminha percursos que podem ser significativos para muitos de nós. A geografia escolar tem muito a ganhar com isso. Conhecer e compreender o que nos é possível pode ser um avanço na realização de uma educação geográfica que sirva para construir o pensamento autônomo e produzir a identidade e pertencimento de sujeitos para viverem a sua cidadania.

Desejo a todos uma boa leitura. Quem a fizer terá sido marcado pelo que traz a obra em seu conteúdo. O outro existe sim, e está ao nosso lado, é parte das nossas vivências.

Helena Copetti Callai



Apresentação

Esta coletânea criteriosamente organizada tem a finalidade de abordar a temática da inclusão escolar no ensino de geografia, e colaborar para a necessária aproximação entre a academia e a escola enquanto entrelaça teorias e práticas.

Sendo o segundo livro que organizamos nessa temática, continuamos, nesse espaço de cinco anos, construindo um caminho aglutinador para aqueles que lutam ao lado das minorias pelos direitos humanos. Encontramos companheiros nesse caminhar e colhemos novos adeptos crentes da possibilidade de fazer a diferença em um mundo onde as diferenças são obstinadamente estandardizadas, muito embora se reconheça a diversidade humana. Se você está nos lendo é porque de alguma maneira foi tocado@ pela necessidade de compreender diferenças, recortadas aqui nos sujeitos com necessidades especiais e seus direitos a uma educação igualitária. Como dizem Nuernberg e Gesser “a inclusão não se consoma com a mera presença de alunos com deficiência no ensino regular, mas com ações concretas que permitam o acolhimento das diferenças e a eliminação das desvantagens impostas àqueles com alguma deficiência sensorial, intelectual ou física”.

Na Geografia o tema inclusão escolar é recente e por isso há pouca coisa escrita sobre ele, e quando existe, na maioria das vezes, se reporta à deficiência visual, a qual foi a área abordada na primeira publicação que organizamos. Nesta, seguimos um caminho mais

abrangente procurando trazer textos que discutem sobre a deficiência, o que vem a ser a inclusão educacional e propor exemplos de aulas de geografia na perspectiva da educação inclusiva.

A organização deste livro foi pautada em três vertentes: nas palestras de convidados que colaboraram na disciplina de Ensino de Geografia e Inclusão Educacional que ministramos no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFSC (PPGG); nas pesquisas e orientações de dissertações que vimos desenvolvendo no âmbito PPGG; nos trabalhos apresentados e discutidos pelos alunos (alguns deles professores na escola pública) nas aulas da pós-graduação. Fizemos a tentativa de organizá-lo de forma a dar uma sequência didática aos assuntos, ainda que todos abordem a inclusão na educação, seja teoricamente, seja na prática.

Desta maneira, os três primeiros textos são dos profissionais convidados pela sua importância na questão da pesquisa ou de práticas na inclusão escolar. Trazem contribuições extremamente importantes nessa coletânea, nos dando um alicerce de informações que desconhecemos dentro da Geografia, mas que, quando da prática em sala de aula, emergem na necessidade premente, podendo sanar ou diminuir as angústias decorrentes da ignorância em relação ao aluno com deficiência, e de ser professor dele em uma classe regular.

A Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (2008) diz que “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.” Quais são as barreiras presentes no contexto educacional? Quais relações têm com as políticas constitutivas da relação deficiência-sociedade? Essas respostas encontramos no texto dos professores Adriano Nuernberg e Marivete Gesser, ambos professores no departamento de psicologia da UFSC. O texto mostra a relevância de se estar atento ao cotidiano escolar, o qual pode ser compreendido como um contexto em que lugares sociais, ideologias, preconceitos e estereótipos circulam, em grande

parte das vezes, criando formas de naturalização das práticas e dos discursos que constituem esse universo social. Discorrem brevemente sobre o modelo social da deficiência, evidenciando sua importância para a construção de práticas educativas que têm como norte a superação das diferentes barreiras e garantia dos direitos humanos.

O artigo de Sandra Carrieri e Fernanda Garcia faz uma reflexão sobre as intervenções pedagógicas junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, decorrentes de condição de deficiência ou de transtorno específico de aprendizagem. Explica o papel da avaliação diagnóstica na implementação de adequações que possibilitam a estes estudantes a efetiva participação no ambiente escolar. A partir da investigação teórica e da experiência profissional, as autoras, explicam as características específicas de diversas deficiências e transtornos como, a deficiência intelectual, a surdez, a deficiência física, a deficiência visual, o autismo, a dislexia, o Transtorno do Déficit de Atenção e a Hiperatividade (TDAH) e o distúrbio do processamento auditivo central.

As professoras Geovana Mendes, Fabiany Silva e Marcia Pletsh tratam, no terceiro artigo, do Atendimento Educacional Especializado (AEE) focalizando especificamente, algumas preocupações curriculares. Fazem uma análise sucinta das diretrizes oficiais sobre esse atendimento, bem como apontam algumas questões a serem pensadas para a sua operacionalização pelas redes municipais de ensino. Mostram exemplos de práticas curriculares realizadas em alguns modelos de AEE e também em salas de aula regulares, tentando entender se a simbiose entre as Salas de Recursos e a sala de aula propiciam novos espaçostempos de práticas curriculares.

Os três textos seguintes delineiam trabalhos desenvolvidos nas pesquisas e nas práticas da geografia escolar, sempre abordando a inclusão. O primeiro texto escrito por Gabriela Custódio, Ruth Nogueira e Adriano Nuernberg, apresenta resultados de uma pesquisa realizada na busca de compreender como estudantes cegos elaboram conceitos geográficos, recortados aqui nos conceitos científicos de

município e cidade. Por se tratar de uma pesquisa científica inicia discutindo o processo de construção do conhecimento e os conceitos geográficos no ensino da Geografia. Depois relata a experiência prática desenvolvida mediante situações artificiais de aprendizagem de estudantes com deficiência visual congênita do segundo e terceiro anos do ensino médio. O detalhamento das aulas e do material didático foi efetuado com o cuidado necessário para ser possível sua réplica em outras situações em uma sala de aula que envolva estudantes cegos.

O texto seguinte relata parte de uma pesquisa de mestrado, que tinha como objetivo ensinar geografia com gráficos táteis. Foi escrito por Leia Andrade em conjunto com Ruth Nogueira, narrando a experiência de efetuar um ensino significativo, recortado na temática população, na perspectiva da inclusão escolar. As autoras detalham o processo da pesquisa no que concerne às aulas efetuadas em uma sala do 8º ano de uma escola pública onde havia uma aluna com deficiência visual. Dentre as diversas observações destacam que o ensino da Pirâmide Etária e sua interpretação a partir dos dados colhidos pela turma tornaram esse assunto expressivo para os alunos. Certificam que pesquisar sobre o espaço vivido e proporcionar a análise desse espaço a partir de gráficos, é um caminho metodológico para um ensino significativo de Geografia.

Sarah Andrade escreve com o objetivo mostrar suas práticas pedagógicas para incluir alunos com deficiência nas suas aulas de Geografia e, mostrar os resultados de sua pesquisa de mestrado sobre educação de surdos. Inicia trazendo referenciais teóricos sobre educação inclusiva, geografia escolar, a prática docente e a educação de surdos. Depois retrata sua experiência como docente na rede pública de ensino e suas estratégias de ensino-aprendizagem para incluir os alunos deficientes com os ditos “normais”. Na segunda parte do texto faz um relato sobre a pesquisa de mestrado, cujo objeto de estudo foi uma escola regular com duas possibilidades de educação de alunos surdos: inseridos com todos os alunos em diferentes séries/turmas e,

em uma turma formada apenas por estudantes surdos. Aproveitando suas experiências a autora apresenta algumas sugestões para facilitar os processos de aprendizagem dos educandos surdos.

A Geografia da Inclusão ou Inclusão na Geografia? Esta pergunta dá título ao texto de Roberto Ribeiro e Silvo Márcio Montenegro, o qual marca o início dos textos elaborados e discutidos durante as aulas da pós-graduação, com a finalidade de mostrar práticas possíveis para um ensino de geografia na perspectiva da educação inclusiva. Neste texto adaptado para essa coletânea os autores optaram por revisitar a história da civilização europeia para situar no espaço e tempo a evolução do pensamento geográfico concomitantemente à questão da inclusão na sociedade de cada época. Fazem reflexões sobre a responsabilidade da geografia perante a inclusão e defendem a ideia de que há uma relação intrínseca entre a inclusão educacional e o ensino de geografia na questão da formação cidadã. Por último os autores mostram uma prática de ensino de Geografia onde utilizam a foto-sequência como metodologia de ensino para provocar o debate sobre inclusão e cidadania.

Kleicer Rocha nos mostra que a educação inclusiva deve ser um projeto da escola e não somente de um professor. Ele, como professor de geografia, compartilha conosco a experiência vivida por educadores do ensino fundamental II no Colégio da Aplicação da Univali – CAU-Tijucas, em um projeto interdisciplinar desenvolvido na perspectiva da educação inclusiva. Para relatar a experiência procura aporte na literatura pertinente sobre o processo histórico da luta pelos direitos humanos de acesso e permanência da pessoa com deficiência no ambiente escolar. Depois, relata a experiência realizada a partir da utilização do livro paradidático “O Quinze”, como forma de trabalhar os conteúdos didáticos do ensino de geografia com um objetivo mais amplo, que possibilitasse incluir todos os estudantes nos processos de ensino aprendizagem.

Giséle Maciel e Roberta Alencar assumiram a tarefa de elaborar um programa de ensino para classes hipotéticas (nem tanto) que

tivessem alunos com distintas necessidades educacionais especiais. O texto mostra uma possibilidade concreta de compartilhar ideias e propor atividades a serem desenvolvidas no 6º ano, com o tema Paisagem. No início fazem um relato de suas primeiras experiências com colegas que tinham algum tipo de deficiência e, em seguida trazem alguns apontamentos teóricos sobre a educação inclusiva, sobre a evolução da legislação nessa temática e informações gerais sobre a paralisia cerebral. Metade do texto aborda a adaptação de aulas dentro de um programa de ensino, considerando que existe um aluno com paralisia cerebral na turma, e exemplificam como seria conduzido o ensino de Paisagem.

O texto de Nair Fernanda Mochiutti e Rafael dos Santos mostra como se pode construir uma proposta de aula inclusiva na disciplina de Geografia em uma turma do Ensino Fundamental, onde existem alunos cegos. O texto descreve primeiramente as questões inerentes à cegueira e mostra alguns recursos didáticos que facilitam o processo de ensino-aprendizagem para esta deficiência, em aulas de Geografia. Na sequência, apresentam e discutem um plano de ensino para o 6º ano, estruturado para três aulas, tendo como tema o ciclo das rochas. Todos os materiais e procedimentos metodológicos adotados são pormenorizados e mostrados em figuras.

O sistema solar é o tema abordado por Gabriela Custódio e Tâmara Régis em uma proposta de ensino de geografia na perspectiva da educação inclusiva considerando no seu bojo a condução de atividades práticas nas aulas. Sugerem um plano de ensino e mostram roteiros para a confecção de materiais didáticos adaptados às necessidades de todos os alunos da turma. Com base em suas experiências apontam maneiras de conduzir as aulas e abordar os conteúdos referentes a temática eleita e detalham a confecção e uso dos recursos didáticos na perspectiva do desenho universal.

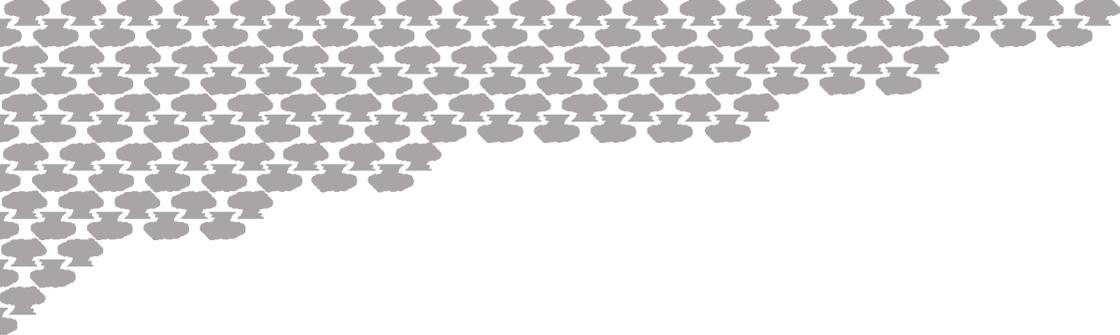
O lúdico na inclusão escolar é a proposta efetuada no texto de Luiz Martins Junior e Kátia Spinelli. Os autores descrevem como foram utilizados jogos educativos para tratar, no espaço escolar, con-

teúdos geográficos como região, espaço, território, lugar e o meio físico, considerando a inclusão escolar. Para tanto foram escolhidos alguns jogos que foram confeccionados pelos alunos sob supervisão do professor, utilizando materiais acessíveis ao ambiente escolar como papelão, E.V.A, algodão, sementes e cola. Detalham tanto a confecção de cada jogo quanto sua utilização no ensino aprendizagem, destacando o livro geográfico tátil desenvolvido para alunos com diferentes deficiências, como a visual, intelectual ou, auditiva.

Termina essa coletânea o texto da professora Rosemy Nascimento que narra a confecção dos recursos didáticos adaptados para o modo de leitura tátil, considerando o ensino superior no curso de Geografia. A autora detalha os caminhos da inclusão no curso superior descrevendo a experiência da primeira vez do Curso de Graduação em Geografia quando em presença de uma acadêmica com deficiência visual. Mostra também as dificuldades da universidade (que não tem sala de recursos, nem as adaptações arquitetônicas necessárias), assim como dos professores que dizem não se sentirem preparados para receber alunos com deficiência.

Este último texto nos remete a refletir quando e em que instância nos sentiremos preparados para reconhecer a diversidade do mundo, as diferenças individuais dos seres humanos que estão nas nossas salas de aula, nas ruas, nos shoppings, nos parques, no trabalho, enfim no mundo. Isso vai depender de cada um de nós, da vontade de ser mais humano, o que significa enfrentar nossos próprios fantasmas internos como o preconceito, as crenças, os estereótipos e rejeições daqueles que são diferentes de nós, diferentes da normalidade naturalizada pela sociedade.

Ruth E. Nogueira
Organizadora



Capítulo 1

Barreiras atitudinais no contexto da inclusão escolar de estudantes com deficiência

O Brasil possui um histórico bastante longo na educação de sujeitos com deficiência, remontando desde o século XIX, com as iniciativas do Império na criação de institutos de educação para crianças cegas e surdas. O século XX, contudo, caracterizou-se pela grande difusão de instituições de educação especial privadas e de caráter filantrópico, muito em função da omissão do Estado em relação à educação e reabilitação das pessoas com deficiência. Foi nas últimas décadas que se consolidaram no País, por força de pressão internacional, políticas de educação especial pautadas pela perspectiva da educação inclusiva, gerando uma série de desafios aos educadores e gestores.

A presença dos alunos com deficiência nos contextos educacionais tem sido cada vez mais significativa, levando os educadores a reavaliarem sua formação e prática pedagógica. Os dados do Censo Escolar do Ministério da Educação mostram que, em 2013, eram 620 mil estudantes com deficiência matriculados na educação básica e cerca de 23 mil no ensino superior, segundo o Censo do Ensino Superior de 2011 (INEP, 2013). Os números relativos à educação básica revelam a crescente incorporação pelo ensino público dos alunos que são público-alvo da educação especial, ao passo que no ensino

superior o maior número de matrículas dos alunos com deficiência ainda é no ensino privado.

Embora inicialmente motivadas pela necessidade de atender ao disposto em diferentes legislações e especialmente na política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2001, 2008), aos poucos as escolas incorporam em sua cultura o desafio de superar as barreiras físicas, comunicacionais, informacionais e atitudinais. Essas barreiras incidem sobre aqueles que apresentam uma condição distinta do ponto de vista sensorial, físico ou intelectual, de modo a assegurar, em sua dinâmica de funcionamento, a atenção educacional e institucional demandada por esses alunos, bem como o enriquecimento do grupo com a valorização das diferenças.

Este texto intenta identificar alguns aspectos da inclusão de alunos com deficiência, nas escolas de ensino regular, bem como apontar caminhos para analisá-la com base numa perspectiva de direitos humanos. Para tanto, primeiramente será avaliado o papel da educação inclusiva no processo de superação das diferentes barreiras presentes no contexto educacional - barreiras arquitetônicas, barreiras comunicacionais e informacionais, barreiras metodológicas e pedagógicas, barreiras instrumentais e barreiras atitudinais – e sua relação com as políticas constitutivas da relação deficiência-sociedade. Em seguida, mostrar-se-á a relevância de se estar atento ao cotidiano escolar, que pode ser compreendido como um contexto em que lugares sociais, ideologias, preconceitos e estereótipos circulam, em grande parte das vezes, criando formas de naturalização das práticas e dos discursos que constituem esse universo social. Também será brevemente apresentado o modelo social da deficiência, evidenciando sua importância para a construção de práticas educativas que tenham como norte a superação das diferentes barreiras e garantia dos direitos humanos. Por fim, serão explanados alguns pressupostos voltados à promoção de uma educação inclusiva ética e política das pessoas com deficiência nos diversos níveis de ensino

A educação inclusiva como processo de superar barreiras

A década de 90 do século XX inaugurou uma série de ações, em nível internacional, que deflagraram políticas de inclusão de alunos com deficiência, e agora são responsabilidade do sistema regular de ensino. Parte-se do pressuposto de que a inclusão educacional é de fundamental importância para a construção de uma sociedade democrática. Entende-se por inclusão a garantia de que todos tenham acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, do esforço coletivo na equiparação das oportunidades de desenvolvimento, com qualidade em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001).

Para a promoção de uma educação inclusiva das diferenças e promotora do desenvolvimento de todos os sujeitos, há necessidade de se romperem as barreiras que obstaculizam a inclusão. Tais barreiras podem ser classificadas em seus diferentes tipos:

- Barreiras arquitetônicas: referentes às barreiras físicas do ambiente, tais como a ausência de rampas e elevadores e de adequações das vias de circulação. Sua superação exige a aplicação da NBR 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que apresenta boa parte dos requisitos de acessibilidade física dos ambientes (VIVARTA, 2003).
- Barreiras comunicacionais e informacionais: consistem nas rupturas comunicacionais comuns, ou seja, nas trocas sociais entre surdos e ouvintes, nas dificuldades de comunicação de pessoas com paralisia cerebral e autismo. Sua superação exige diferentes recursos, desde a presença de intérpretes em Língua de Sinais, até a utilização de tecnologias de comunicação alternativa, além da conversão de materiais impressos em tinta em formatos acessíveis a pessoas com deficiência visual, como é o caso da impressão Braille e da produção de textos digitalizados (VIVARTA, 2003).
- Barreiras metodológicas e pedagógicas: referem-se às barreiras nas formas de organização do espaço pedagógico, incluindo formas de ensino e avaliação, cabendo aos professores a atenção à diversidade na condução das atividades acadêmicas e na coordenação das trocas sociais em sala de aula (VIVARTA, 2003).

- Barreiras instrumentais: consistem nas barreiras impostas pelo fato de os instrumentos e artefatos culturais suporem um usuário abstrato, desprovido de quaisquer deficiências sensoriais, intelectuais ou de mobilidade. Sua superação passa pela adoção da noção de desenho universal e pela utilização de tecnologias assistivas (VIVARTA, 2003).

O último plano de barreiras, que merece maior atenção por contribuir com a produção de todas as barreiras anteriormente apresentadas, consiste nas barreiras atitudinais. Tais barreiras, segundo Amaral (1998, p. 17), “são anteparos nas relações entre duas pessoas, onde uma tem uma predisposição desfavorável em relação à outra, por ser esta significativamente diferente, em especial quanto às condições preconizadas como ideais”. Nesse sentido, tais anteparos se expressam por meio de preconceitos, estigmas e mitos que atuam sobre as pessoas com deficiência, marcando suas trocas sociais negativamente.

Para compreender a gênese histórica das barreiras atitudinais, faz-se necessário apresentar brevemente algumas políticas que mediaram o modo como a sociedade se relacionou com as pessoas com deficiência. Elas, seja pelo ocultamento das pessoas com deficiência ou pela tentativa de recolocá-las no trilho da normalidade, contribuíram para a segregação desse grupo social. Parafraseando Sawaia (2005), delimitar fenômenos como esse, em sua historicidade e processualidade, é um ato ético e político, pois rompe com a linearidade, a causalidade e a naturalidade, mostrando a gênese histórica e social de sua produção. Além disso, também pode auxiliar na construção de formas de inclusão social mais potencializadoras dos sujeitos.

Uma dessas políticas refere-se à Política do *Avis-Struthio*, que tem como significado principal a obstinação em não ver ou considerar o lado desagradável das coisas; significa enterrar a cabeça na areia para não ver o que não se quer ou não se pode ver. Essa política vem acompanhando a questão da deficiência, no decorrer dos séculos, e vem contribuindo para a manutenção dos princípios da segregação

– a antítese da integração. A máxima dessa política foi o extermínio das pessoas com deficiência; após o surgimento da moral judaico-cristã, ela ocorreu mediante o asilamento, a formação de guetos e demais atitudes paternalistas (AMARAL, 1994).

A Política do Avis-Struthio, além de segregar a pessoa com deficiência da sociedade, invisibiliza suas aptidões mantendo o seu lugar social de incapaz. Isso contribui para a manutenção dos preconceitos relativos à deficiência, por impedir a interação entre deficientes e não deficientes. Ressalta-se que o preconceito caracteriza-se por “uma expressão de atitudes hostis contra minorias e produto das relações entre as necessidades psíquicas e a ideologia” (CROCHÍK; et al., 2009, p. 125). Portanto, configura-se na interação dos signos sociais com o psiquismo humano. Quanto às suas implicações, o preconceito contribui para a redução da totalidade do sujeito pela sua característica diferencial (lesões e impedimentos físicos, sensoriais ou intelectuais). Nesse caso, nas palavras de Crochík (1997, p. 22),

[...] poderia se dizer que a separação entre os indivíduos ‘mais dotados’ e os ‘menos dotados’ permitiria organizar o conhecimento de uma forma mais adequada à sua real (in)capacidade. Contudo, reduzir o conhecimento aos aparelhos sensoriais e cognitivos do aluno é já deformá-lo e, de outro lado, é pressupor a partir das medidas daquelas capacidades, que a priori o aluno não possa ter acesso ao conhecimento sem que aquela redução seja feita.

Outra política surgida com grande intensidade junto às políticas de integração da pessoa com deficiência foi a do Leito de Procusto¹, segundo a qual as pessoas com deficiência precisam se enquadrar

¹ Esta expressão refere-se à lenda grega relacionada a um homem rico, poderoso, obsequioso e cortês de nome Procusto, que tinha o hábito de convidar pessoas estranhas para seu palácio. O hóspede era recebido com muito requinte: túnicas muito bem talhadas, vinhos muito especiais, iguarias inesquecíveis. O único inconveniente era o de ter que se encaixar perfeitamente num leito sinuoso. Se houvesse qualquer discrepância entre os tamanhos da cama e do convidado, este era cortado ou esticado para que se adequasse às proporções devidas. A morte era quase certa. Só poucos e raros convidados, absolutamente adequados à dimensão preestabelecida, alcançavam a velhice. (AMARAL, 1994).

rigorosamente em um padrão de rendimento e utilidade previamente estabelecido, mesmo que isso signifique esticar-se ou mutilar-se, conforme relata Amaral (1994, p. 44):

Num primeiro (momento) ela deve, no mínimo, transformar-se num arremedo de não deficiente. Suas diferenças devem ser neutralizadas ao máximo: sua aparência, sua aprendizagem, seu desempenho – tudo isso deve aproximar-se do esteticamente usual, do pedagogicamente tradicional, de uma pauta de comportamento habitual. Acrescento a isso o fato de esses parâmetros de normalidade serem às vezes mais rígidos e estáticos com relação à pessoa deficiente do que o seriam de forma geral.

A política do Leito de Procusto é ancorada no modelo médico da deficiência, no qual há uma associação da deficiência como se fosse uma doença que precisa ser curada. Nela, a deficiência é caracterizada como um problema individual e não uma questão de justiça social, o que faz com que o foco das ações seja voltado à correção das lesões e impedimentos físicos, sensoriais ou intelectuais a qualquer custo. Destarte, ela reitera o padrão de normalidade, produzindo barreiras atitudinais às pessoas que não se enquadram nesse padrão.

As escolas especiais segregadas são um exemplo de materialização das duas políticas acima e produzem barreiras atitudinais. Isso porque, segundo Rios (2010), a segregação de crianças com deficiência em escolas especializadas apresenta impacto discriminatório, pois, além de restringir a participação e o convívio com as pessoas sem deficiência, situa a deficiência como patologia e desvio, limitando as possibilidades de desenvolvimento e participação na sociedade.

Considerando as questões apresentadas, destaca-se a importância de se contemplarem mudanças sociais e institucionais na reflexão sobre inclusão, de modo a garantir que tais barreiras não impeçam a plena participação dos alunos com deficiência e possibilitem condições de igualdade na apropriação do conhecimento. Assim, além de superar essas barreiras, as escolas precisam compreender que a edu-

cação inclusiva e a presença de alunos com deficiência demandam modificações profundas no projeto pedagógico. Evidentemente, a inclusão não se consuma com a mera presença desses alunos no ensino regular, mas com ações concretas que permitam o acolhimento das diferenças e a eliminação das desvantagens impostas àqueles com alguma deficiência sensorial, intelectual ou física. Para tanto, o compromisso com a inovação, a busca de parcerias com escolas especiais e o respeito ao direito à igualdade, no acesso ao conhecimento, são elementos fundamentais para a difusão de uma cultura inclusiva nesse contexto (GÓES, 2004).

O cotidiano como contexto de atuação

Há que se evitar, nesse processo, o discurso que condiciona a luta pela inclusão escolar apenas à superação de questões de natureza macroeconômica, afirmando ser impossível incluí-la na sociedade capitalista. A despeito de limitarem sua abrangência e efetividade, tais questões podem ser enfrentadas no próprio cotidiano, especialmente se partirem da crença de que as pessoas com deficiência devem conviver e participar da vida social em condições de igualdade.

O cotidiano escolar pode ser compreendido como um contexto em que lugares sociais, ideologias, preconceitos e estereótipos circulam, em grande parte das vezes, criando formas de naturalização das práticas e dos discursos que constituem esse universo social (HELLER, 1972; EZPELETA; ROCKWELL, 1989; ARAÚJO; PEREZ, 2006). Sua contínua reificação leva ao engessamento das relações sociais, favorecendo os mecanismos de exclusão social e garantindo a manutenção das relações de poder.

A inclusão escolar exige a superação das cristalizações instauradas na vida cotidiana da escola, através de intervenções de teor reflexivo e que desvelem as lógicas que caracterizam as ações no âmbito escolar. Para tanto, é fundamental a inserção nesse contexto, com especial atenção às práticas que sustentam a reprodução da cotidia-

nidade – não como agentes exteriores, mas como membros da comunidade escolar capazes de compreender seus códigos e matizes (SPINK, 2007).

Nesse sentido, cabe compreender as situações do cotidiano escolar sempre relacionadas ao contexto social mais amplo, incluindo sua relação com as políticas educacionais, como é o caso das políticas de inclusão escolar vigentes. Do mesmo modo, faz-se mister realizar a análise histórica dessas situações, compreendendo sua gênese e sua relação com os demais acontecimentos significativos da realidade escolar em foco (EZPELETA; ROCKWELL, 1989). Por isso, as ações sobre o cotidiano escolar fundam-se tanto no conhecimento científico quanto no saber, que se produz à medida que nos inserimos no cotidiano escolar, sendo seu sucesso dependente em grande parte da qualidade dessa articulação.

Além disso, o exercício de desnaturalização das práticas e a tentativa de remoção dos preconceitos e estereótipos deve se estender também às nossas próprias práticas e ideias, problematizando nossas implicações no trabalho desenvolvido junto à escola. Nosso ímpeto de mudança, nosso imediatismo e o peso do discurso militante que nos acompanha têm de ser sempre revistos, visando evitar o tom de denúncia em nossos discursos e práticas de imposição de crenças e valores que naturalizamos na vida acadêmica.

Portanto, a educação inclusiva deve ser concebida como uma construção da comunidade escolar em seu cotidiano de trocas e tensões sociais. Não se trata de propor a convivência “harmônica” das diferenças, como acontece no discurso que afirma a tolerância social (SILVA, 2006), mas na perspectiva que concebe as diferenças como uma potência para a produção do conhecimento e do enriquecimento das práticas sociais. O enfrentamento das barreiras atitudinais é um processo situado nesse contexto cotidiano e que exige a constante crítica a posturas discriminatórias e à difusão de princípios de convivência baseados na igualdade e justiça.

O modelo social da deficiência e o seu diálogo com os direitos humanos

Como destacado anteriormente, tivemos dois modelos básicos de compreensão da deficiência presentes na configuração das práticas educativas voltadas a esse público. Um voltado à segregação do sujeito com deficiência, e outro dirigido à medicalização das lesões e impedimentos físicos, intelectuais e sensoriais. Ambos contribuíram para a manutenção das barreiras atitudinais às pessoas com deficiência. Buscando a superação desses modelos, teóricos que vivenciaram a experiência da deficiência propuseram o Modelo Social da Deficiência.

Esse Modelo surgiu na Inglaterra, por volta do início dos anos 70 do século passado. Ele parte do pressuposto de que as pessoas com deficiência são sistematicamente discriminadas e excluídas da participação na sociedade contemporânea, sendo estes o resultado negativo das barreiras atitudinais, físicas e institucionais que estabelecem tal limite às pessoas com impedimentos corporais (LANG, 2009; BARNES, 2009; BARTON, 2009; SANTOS, 2010). Nesse modelo, a deficiência não é considerada uma tragédia individual, um castigo ou o resultado de certo pecado; não é uma enfermidade que requer tratamento; não deve ser objeto de caridade, nem de ações sentimentais e condescendentes que só geram dependência. Em outras palavras, a deficiência deixa de ser compreendida a partir de um campo estritamente biomédico confinado aos saberes médicos, psicológicos e de reabilitação, que associam a deficiência a uma condição médica ou a uma tragédia pessoal, e passa a ser também um campo das humanidades (DINIZ, 2007; SMITH; ANDRESEN, 2004; GARLAND-THOMSON, 2002).

A partir do modelo social da deficiência e, com base em Davis (1995), Diniz (2007), faz uma crítica à concepção de deficiência como uma variação do normal da espécie humana, destacando ser essa uma criação do século XVIII e que, desde então, ser deficiente é

experimentar um corpo fora da norma. Para a autora, não há como descrever um corpo com deficiência como anormal. Isso porque “a anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida” (DINIZ, 2007, p. 8).

As contribuições do modelo social da deficiência, materializadas na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU), caracterizam-se como um tratado ético de direitos humanos. Essa Convenção foi incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro como emenda constitucional, por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008. Ressalte-se que ela foi construída a partir de um longo e amplo diálogo entre a Organização das Nações Unidas (ONU) e organizações da sociedade civil, especialmente de pessoas com deficiência (BRASIL, 2008).

Além disso, o campo de direitos humanos é constantemente reduzido ao marco legislativo e de proteção de direitos, embora se refira a processos mais amplos relacionados à dimensão ética e à justiça (SEN, 2010). Ou seja, seu foco tende a recair sobre o que é ou não legalmente possível de ser obtido como direito ou sobre a ausência de alguma referência legislativa para garantir o acesso à cidadania (GESSER; NUERNBERG, 2012). Contudo, a Convenção da ONU foi caracterizada como a primeira convenção de direitos humanos que inclui o sujeito na construção das ações voltadas à garantia de seus direitos.

A Convenção tem oito princípios gerais, que nortearam a elaboração de todo o texto. São eles: a) o respeito inerente à dignidade, autonomia individual, incluindo a liberdade de fazer suas próprias escolhas, e à independência das pessoas; b) não discriminação; c) inclusão e participação plena e efetiva na sociedade; d) respeito pela diferença e aceitação da deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; e) igualdade de oportunidade; f) acessibilidade; g) igualdade entre homens e mulheres; h) respeito pela capacidade em desenvolvimento das crianças com deficiência e respeito aos di-

reitos das crianças com deficiência de preservarem suas identidades (BRASIL, 2008).

Dialogando com Sawaia (2005), destaca-se que os princípios norteadores da Convenção da ONU são voltados à potencialização do sujeito e à ampliação de sua capacidade de pensar, sentir e agir. Isso porque incluem a pessoa com deficiência na construção das políticas públicas a ela relacionadas, tirando-a de uma posição de assujeitada. Contemplando o importante lema “nada sobre nós sem nós”, essa perspectiva aponta para um horizonte ético capaz de reverter o histórico de segregação das pessoas com deficiência e promover sua efetiva participação social.

Assim, é possível compreender que o modelo social da deficiência é uma importante ferramenta para o enfrentamento das barreiras atitudinais, à medida que nos compromete com a mudança social e institucional. Se a deficiência passa a ser concebida como a experiência de um corpo com algum impedimento num mundo que não contempla a variação corporal humana, então é necessário investir nessa transformação social e cultural, em vez de apenas focar na reabilitação e adaptação dos sujeitos considerados deficientes à corrente da normalidade e aos modos de vida hegemônicos.

Como romper as barreiras atitudinais limitadoras da inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar?

Para a construção de uma educação pautada em princípios inclusivos, há necessidade de a escola inserir no seu projeto político pedagógico a inclusão, não como algo restrito à modalidade da educação especial, mas como um princípio transversal e basilar desse projeto que abrange todos os membros da comunidade escolar. Além disso, é fundamental superar modelos que propõem estratégias generalizantes e “colocam” todas as pessoas com uma mesma deficiência num mesmo lugar social, para avaliar a especificidade de recursos necessários a cada pessoa com deficiência. Por meio do pressuposto, no qual

os impedimentos de natureza física, sensorial e intelectual são parte da variação funcional e corporal humana, é possível romper com o histórico processo de redução desse grupo social à noção de desvio.

Os princípios do modelo social da deficiência trazem importantes contribuições para o rompimento das barreiras atitudinais e implementação de práticas mais inclusivas às pessoas com deficiência. Uma delas relaciona-se à importância de ouvir as pessoas com deficiência na construção das ações pedagógicas voltadas para elas, tornando-as protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. Por meio da escuta desses sujeitos, podem-se identificar e eliminar as barreiras obstaculizadoras do processo de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento do sujeito e, conseqüentemente, rompendo com ideias preconcebidas que atribuem a elas o lugar social de incapaz.

No processo de formação de professores, propiciar o desenvolvimento de espaços de troca entre educadores sobre como lidar com as pessoas com deficiência apresenta-se como uma estratégia interessante. Todavia, é necessário haver, nesses espaços, uma preocupação política com a ressignificação desse grupo social, evitando perspectivas que ora focam apenas na lesão, ora idealizam a experiência da deficiência, supervalorizando aqueles que vivem essa realidade, como se fossem heróis e “exemplos de superação”.

A promoção da convivência entre alunos com e sem deficiência nos vários espaços de interação social também é uma estratégia importante. De acordo com Gesser (2010), por propiciar a proximidade entre pessoas com e sem deficiência, essa estratégia se configura como promissora para o rompimento de muitos preconceitos relacionados à deficiência, à medida que contribuiu para a percepção da deficiência como uma das dimensões do sujeito, ao invés de reduzi-lo a ela.

Portanto, com base nas reflexões acima, destaca-se que uma educação inclusiva pode contribuir para o rompimento das barreiras atitudinais que obstaculizam a inclusão das pessoas com deficiência

no ensino regular. Todavia, para ser efetivo, esse processo demanda: a) a necessidade de se desenvolver uma concepção personalizada do processo de ensino; b) a diversificação dos objetivos, estratégias e recursos utilizados em função das características dos aprendizes; c) a concepção da sala de aula como um espaço de diversidade humana; d) a ruptura com a concepção normatizante e uniformizante de sujeito, e) o desenvolvimento de novas competências e muita criatividade (MARTÍNEZ, 2007).

Nesse sentido, o rompimento das barreiras atitudinais para inclusão de alunos com deficiência passa pela transformação de princípios mais fundamentais que pautam nossas formas de conviver e estabelecer as trocas sociais. Muito mais do que um ato de um grupo hegemônico sobre uma minoria, a inclusão é um princípio ético e político de valorização das diferenças que se sustenta na perspectiva de direitos humanos. Entendida dessa forma, a inclusão escolar passa a ser um fundamento do cotidiano escolar, e não algo paralelo e que tangencia a corrente principal da cultura pedagógica da escola, como tanto observamos atualmente na realidade das instituições educacionais.

É preciso abdicar do esforço de homogeneização que historicamente marcou a cultura pedagógica na maior parte das escolas e que, em parte, se deve a seus compromissos com modelos de ciência positivistas e produtivistas (BUENO, 1997). A radicalidade da inclusão reside justamente na superação desses modelos, em nome da construção de uma sociedade onde todos tenham seu lugar em condições de igualdade.

Referências bibliográficas

AMARAL, L. A. Pensar a diferença/deficiência. Brasília: Coorde, 1994.

_____. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. Diferenças e preconceitos na sala de aula. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-29.

ARAUJO, M. S; PEREZ, C. L. V.. Um jogo de luz e de sombras: lógicas de ação no cotidiano escolar. Rev. Bras. Educ., v. 11, n. 33, 2006. p. 461-469.

BARNES, C. Un chiste “malo”: ¿rehabilitar a las personas con discapacidad en una sociedad que discapacita? In: BROGNA, P. (Org.). Visiones e revisiones de la discapacidad. México: FCE, 2009. p. 101-122.

BARTON, L. La posición de las personas con discapacidad. ¿Qué celebrar y por qué celebrarlo? ¿Cuáles son las consecuencias para los participantes? In: BROGNA, P. (Org.). Visiones e revisiones de la discapacidad. México: FCE, 2009, p. 123-136.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.

_____. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Decreto Legislativo nº 186, de 2008 [Decreto Legislativo nº 186 de 9 julho de 2008]. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com

Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Data de Publicação: 10 jun 2008. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <<http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/99423>>. Acesso em: 7 maio 2012.

BUENO, J. G. S. Práticas institucionais e exclusão social da pessoa deficiente. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. Educação especial em debate. São Paulo: Casa do Psicólogo: 1997. p. 13-22.

CROCHIK, J. L. Aspectos que permitem a segregação na escola pública. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. Educação especial em debate. São Paulo: Casa do Psicólogo: 1997. p. 13-22.

CROCHÍK, J. L. et al. Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente à educação inclusiva. *Estud. psicol. (Campinas)*, v. 26, n. 2, p. 123-132, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2009000200001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 jun 2015.

DINIZ, D. O que é deficiência? São Paulo: Brasiliense: 2007.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. Pesquisa Participante. São Paulo: Cortez, 1989.

GARLAND-THOMSON, R. Integrating Disability, Transforming Feminist Theory. *NWSA Journal*, v.14, n. 3, 2002. p. 1-32.

GESSER, M. Gênero, corpo e sexualidade: processos de significação e suas implicações na constituição de mulheres com deficiência física. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: PPGP, 2010.

GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. Gênero, direitos humanos e cidadania: a psicologia contribuindo para a ressignificação da experiência da deficiência em mulheres de camadas populares. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Prêmio Profissional: "Democracia e Cidadania Plena das Mulheres". Brasília: CFP, 2012. p. 15-41.

GÓES, M. C. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C.; LAPLANE, A. L. F. Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 67-91.

HELLER, A. O Cotidiano e a História. São Paulo: Paz e Terra, 1972.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico. Brasília: INEP, 2013.

LANG, R. The Unites Nation Convention on the right and dignities for persons with disability: a panacea for ending disability discrimination? *European Journal of Disability. Research*, 2009. p. 266-285.

MARTÍNEZ, A. M. Inclusão Escolar: Desafios para o psicólogo. In: MARTINEZ, Albertina Mitjans (Org.). *Psicologia Escolar e Compromisso Social: novos discursos, novas práticas*. Alínea, 2007. p. 31-46.

RIOS, R. R. Direito da Antidiscriminação e discriminação por deficiência. In: DINIZ, D. *Deficiência e discriminação*. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2010. p. 117-141.

SANTOS, W. Deficiência, desigualdade e assistência social: o Brasil e o debate internacional. In: DINIZ, D. *Deficiência e discriminação*. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2010. p. 117-141.

SAWAIA, B. B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão In: SAWAIA, B. (Org.) *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 97-118.

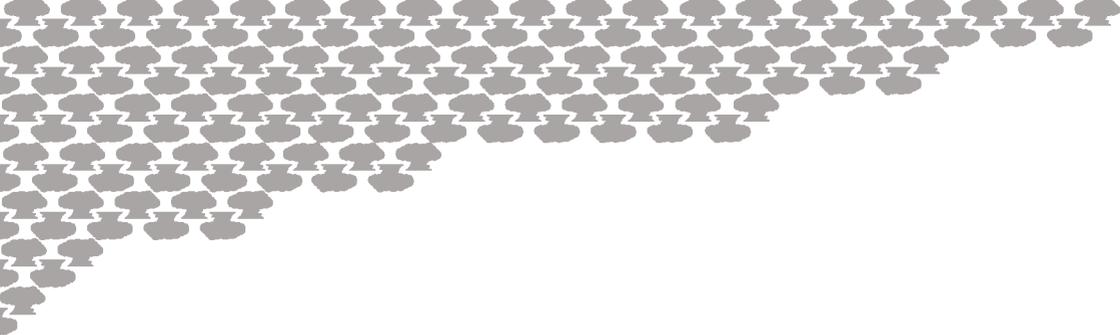
SEN, A. Elementos de uma teoria de direitos humanos. In: DINIZ, D. *Deficiência e discriminação*. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2010. p. 19-63.

SILVA, L. M. da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27 ago 2012.

SMITH, R. D.; ANDRESEN, E. M. Disability, gender, and unemployment relationships in the United States from the behavioural risk factor surveillance system. *Disability & Society*. v. 19, n. 4, 2004. p. 403–414.

SPINK, M. J. P. Pesquisando no cotidiano: recuperando memórias de pesquisa em Psicologia Social. *Psicol. Soc. Porto Alegre*, v. 19, n. 1, abr. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 ago 2012.

VIVARTA, V. *Mídia e deficiência*. São Paulo: Andá\Fundação Banco do Brasil, 2003.



Capítulo 2

Intervenções pedagógicas frente às necessidades educacionais especiais no ensino regular

A classificação diagnóstica, quase sempre, é ponto de partida para que sejam feitas intervenções pedagógicas junto a alunos com dificuldades de aprendizagem decorrentes de condição de deficiência ou de transtorno específico de aprendizagem. Porém, segundo Pinel (2009), esse tipo de classificação pode produzir efeitos negativos, atuando como rótulo determinante de limitações que, invariavelmente, levam ao fracasso.

Frente a um diagnóstico clínico, é comum que se caminhe por duas direções: a do determinismo, que condena ao fracasso, ou o da tentativa de normalização, que revela a incapacidade, por parte da escola, de lidar com a diversidade e adequar os espaços escolares às necessidades específicas de cada aluno. Ambas as direções podem reduzir o olhar sobre a pessoa com deficiência ou transtorno específico de aprendizagem, a uma única característica, ignorando todas as outras, que fazem desse sujeito um ser único e com inúmeras possibilidades de desenvolvimento.

As limitações, de caráter temporário ou de longo prazo, que constituem a condição de deficiência ou transtorno, podem interferir, em diversos níveis, na participação social do sujeito, e, mais especificamente, em seu processo de aquisição do conhecimento, dependendo das barreiras ambientais que com ele interagem (BRASIL, 2009).

Sendo assim, a avaliação diagnóstica não deve ser utilizada como fator determinante, mas como informação necessária para que se compreenda, de forma mais ampla, as condições do sujeito ao qual se direciona a intervenção pedagógica. Constitui, assim, importante ferramenta para a implementação de ações pedagógicas, que, respeitando as particularidades de cada indivíduo, lhes dê condições de desenvolver seu potencial de aprendizagem.

Diante dessas considerações preliminares, procura-se demonstrar que, para que a inclusão educacional de estudantes com deficiência ou transtornos específicos de aprendizagem se efetive, é necessário compreender que esses estudantes apresentam necessidades próprias e diferentes dos demais estudantes, no domínio das aprendizagens curriculares. A partir dessa compreensão, torna-se possível atender as suas necessidades educacionais especiais, oferecendo, desta maneira, oportunidades efetivas de aprendizagem (BRASIL, 1994).

A partir da investigação teórica e experiência profissional das autoras, este artigo busca contribuir para o conhecimento das características específicas de diversas deficiências e transtornos, para que sejam levadas em consideração no planejamento e implantação dos processos pedagógicos. Pretende-se, assim, contribuir para a potencialização do aprendizado de estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais.

Nesse sentido, faz-se necessário discorrer, mesmo que brevemente, sobre as características dos principais transtornos específicos de aprendizagem e deficiências que originam necessidades educacionais especiais. Os temas abordados neste artigo são: deficiência in-

telectual, surdez, deficiência física, deficiência visual, autismo, dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e distúrbio do processamento auditivo central.

Deficiência intelectual

A Associação Americana de Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento (AAIDD) propõe a seguinte concepção de deficiência intelectual:

[...] é uma deficiência caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que abrange muitas habilidades sociais e práticas cotidianas. Essa deficiência se origina antes da idade de 18 anos. (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIAS INTELECTUAIS E DE DESENVOLVIMENTO, 2013).

Porém, ao se pretender discorrer sobre a deficiência intelectual, anteriormente denominada deficiência mental, é importante que se remeta, também, à concepção desenvolvida por Vygotsky (1997), pois a reflexão acerca da maneira pela qual o sujeito se constitui uma pessoa com deficiência intelectual afasta o risco de rotulá-lo, reduzindo-o à sua deficiência e condenando-o à incapacidade e ao insucesso.

Segundo a concepção de Vygotsky (1997), a deficiência se constitui deficiência primária, de origem orgânica, e deficiência secundária, que se apresenta como uma condição desenvolvida a partir das relações sociais, estabelecidas entre sujeitos com características significativamente diferentes da maioria da população.

Dessa forma, ser capaz de desafiar os prognósticos deterministas é condição indispensável ao profissional da educação, que pretende desenvolver um trabalho junto a alunos com diagnóstico de deficiência intelectual. É necessário que as práticas pedagógicas sejam revistas, uma vez que, na maioria das vezes, a ação pedagógica é for-

matada em moldes voltados para a produtividade e a transmissão de conteúdos, que não atendem, satisfatoriamente, não somente aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas à grande parte dos estudantes em geral (BUENO, 2008).

Assim sendo, é importante que não se tenha como parâmetro o “aluno ideal” e que se permita ao aluno, ser parâmetro dele mesmo, respeitando seu ritmo, interesse, aptidões e potencialidades.

Para que a escola venha a se tornar um espaço realmente inclusivo, todos os profissionais devem se perceber como responsáveis pela inclusão do sujeito com deficiência. Entretanto, a grande maioria das escolas ainda atribui tal responsabilidade, somente aos profissionais da educação especial, o que faz com que esses alunos tenham que enfrentar a pior das barreiras, a atitudinal, que é originada pela crença de alguns indivíduos de que alunos que apresentem déficit intelectual são melhor atendidos em espaços educacionais segregados (BUENO, 1999).

É importante que as especificidades apresentadas pelos alunos com deficiência intelectual não sirvam de pretexto para a exclusão escolar, mas, sim, para adaptações que lhes garantam condições de usufruir o ambiente escolar na sua plenitude.

É indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem suas barreiras arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação, adotando práticas de ensino escolar adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a todos os alunos, além de recursos de ensino e equipamentos especializados, que atendam às necessidades educacionais dos educandos, com e sem deficiências, mas sem discriminações. (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007, p. 35)

Com o propósito de romper a barreira pedagógica, os professores precisam, desde o planejamento, contemplar as diferenças em sala de aula, buscando diferentes recursos pedagógicos, para que os estudantes se apropriem do conhecimento disponibilizado para o grupo

ao qual pertencem. Nesse sentido, é necessário que os professores enfatizem as capacidades e potencialidades das pessoas com deficiência intelectual, pois, muitas vezes, o foco recai sobre as limitações e incapacidades, fazendo com que o sujeito com deficiência intelectual passe a ser visto como alguém que pode ser apenas socializado, pois não consegue aprender.

Dentro dessa perspectiva, a avaliação deve ser contínua e articulada ao planejamento e às ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Como exemplos de adaptações nos instrumentos de avaliação, podemos citar: avaliações através da oralidade, da expressão artística, de registros e anotações diárias do professor. Já, nas avaliações feitas através de soluções de questões, por meio da escrita, sugere-se menor quantidade de questões e que as mesmas sejam claras e objetivas, além de se possibilitar a mediação do professor e a utilização de recursos pedagógicos adicionais, bem como a disponibilização de maior tempo para resolução dos questionamentos propostos.

Por fim, é necessário salientar que toda e qualquer adaptação, seja ela curricular, didática ou avaliativa, deve levar em conta as condições específicas de cada estudante.

Surdez

Em relação à forma, por meio da qual se desenvolve o processo de aprendizagem do estudante com deficiência auditiva, cabe ressaltar que é uma decisão do sujeito ou da família optar pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (BRASIL, 2002) ou pelo oralismo¹. Essa escolha é pautada em alguns critérios individuais, como o histórico familiar e o tipo e grau de perda auditiva.

Pelo fato do déficit auditivo acarretar prejuízo na aquisição e desenvolvimento da linguagem oral, comprometendo, negativamente,

¹ O oralismo visa a capacitação da pessoa surda para a utilização da língua da comunidade ouvinte, na modalidade oral. Historicamente, o oralismo não conseguiu alcançar resultados satisfatórios, no âmbito da aprendizagem desta população. (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010).

a aprendizagem, é de suma importância que o diagnóstico seja feito precocemente e que se inicie, o quanto antes, a reabilitação auditiva, a fim de desenvolver a capacidade de percepção auditiva que, associada a recursos acústicos, como o sistema FM² ou a prótese auditiva, podem possibilitar um melhor desenvolvimento do processo de aprendizagem (BRASIL, 2006).

O implante coclear configura-se, também, como opção de desenvolvimento da capacidade auditiva. Por meio de um procedimento cirúrgico, é implantado, na cabeça do sujeito com surdez profunda, um dispositivo, cuja função é desenvolver ou habilitar sua percepção auditiva. A possibilidade de optar pelo implante coclear deve ser avaliada por uma equipe médica, sendo que melhores resultados são alcançados quando a intervenção cirúrgica é feita precocemente.

É importante ressaltar que a pessoa submetida a uma cirurgia para colocação de implante coclear necessita de terapia fonoaudiológica, devendo ser trabalhado o desenvolvimento da linguagem oral, por meio da apropriação de conceitos e nomenclaturas.

De outra forma, se a opção for pelo oralismo, o educando aprende a realizar a leitura labial e a utilizar técnicas para emitir som, sem mesmo tê-los escutado, percebendo-os, muitas vezes, pela vibração ou observação do movimento de articulação da fala. Nessa escolha, como em todas as outras, existem fatores positivos e negativos. O estudante em sala de aula precisa estar bem próximo a quem fala, para conseguir fazer a leitura labial; no entanto, existem outros fatores que dificultam essa leitura, como, por exemplo, o professor que fala de costas para turma, pessoas com sotaque, ou homens que usam bigode e, principalmente, atividades em grupo, que envolvem várias pessoas falando ao mesmo tempo.

² O Sistema FM composto de transmissor e microfone que são utilizados pelo professor, e de um receptor que é utilizado pelo aluno com deficiência auditiva. O transmissor envia a mensagem por meio de ondas de FM, as quais são recebidas pelo aluno através de seu receptor e amplificadas para um nível de audição confortável para a criança.

Na opção por LIBRAS, são previstas, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), estratégias específicas para que o estudante que faz uso dessa língua possa ter maior êxito em seu percurso escolar.

Essa língua oficial constituiu-se um importante recurso de acessibilidade comunicacional, fundamental para que ela seja, socialmente, incluída. Na escola, a criança que faz uso de LIBRAS necessita de um intérprete de LIBRAS em sala de aula e de um instrutor, preferencialmente surdo, que no contraturno das aulas desenvolva trabalho com objetivo de ampliar o vocabulário desse sujeito.

Destaca-se, ainda, a importância da aquisição da LIBRAS, mesmo para o aluno que opta pelo oralismo, pois a língua de sinais apresenta-se como mais uma alternativa para aquisição de conhecimento e elaboração conceitual na escola e na terapia fonoaudiológica.

Deficiência física

No contexto escolar, alguns alunos apresentam como uma de suas características o corpo diferente do padrão definido, socialmente, como normal. Esse corpo pode se apresentar de diferentes formas, oriundas de má formação congênita, paralisia cerebral ou sequelas de doenças. De acordo com o Decreto nº 5.296 (BRASIL, 2004), a deficiência física é definida como:

Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (Art. 5º, Inciso I) (BRASIL, 2004).

A condição física diferenciada apresentada pelo estudante pode influenciar o desenvolvimento de seu processo de aprendizagem. Em alguns casos, a adaptação arquitetônica se apresenta como ação suficiente para que esse sujeito interaja com o ambiente escolar, de maneira autônoma e independente.

O estudante que apresenta mobilidade reduzida requer recursos ou adaptações que o auxiliem a se locomover de forma autônoma, como o uso de muletas ou a presença de barras nas paredes. Já, em casos de elevado comprometimento motor dos membros inferiores, há a necessidade de utilização de cadeira de rodas que, muitas vezes, pode ser movimentada sem a interferência de terceiros, dependendo, mais uma vez, do grau de comprometimento motor que o sujeito cadeirante apresenta. Nestes casos, é fundamental que sejam realizadas adequações arquitetônicas que contemplem rampas com inclinação adequada, de acordo com as normas técnicas indicadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) (2004).

Importante salientar, que o objetivo a ser perseguido, é simplificar a vida de todos que convivem nos espaços escolares, por meio da utilização de objetos, equipamentos e estruturas físicas, idealizadas a partir da concepção do desenho universal³ (BRASIL, 2009).

Já, em outros casos, dependendo do comprometimento físico, a comunicação fica limitada, havendo necessidade de encontrar uma maneira de desenvolver a comunicação desses sujeitos.

Assim, é importante que o profissional da área da educação desenvolva a capacidade de percepção em relação ao estudante com

³ O projeto universal é o processo, pelo qual são criados produtos acessíveis para todas as pessoas, independente, de suas características pessoais ou habilidades. O objetivo é fazer com qualquer ambiente ou produto possa ser alcançado, manipulado e usado, independentemente do tamanho do corpo do indivíduo, sua postura ou mobilidade. A ideia do Desenho Universal não é criar ambientes e produtos especiais para pessoas com deficiência, mas assegurar que todos possam utilizar, com autonomia, os espaços e objetos (BRASIL, 2009).

deficiência, pois qualquer movimento voluntário pode ser uma forma de se relacionar com o meio e manifestar seus desejos. Um movimento de olhos pode representar um **sim** ou um **não**, capaz de descortinar uma série de possibilidades, com recursos de baixa e alta tecnologia em comunicação aumentativa e alternativa⁴.

A deficiência intelectual pode estar associada à deficiência física, mas isso não ocorre em todos os casos. Essa dificuldade de percepção, por parte dos professores, das reais condições do sujeito com deficiência física, deve-se, muitas vezes, à falta de formação em relação às práticas pedagógicas inclusivas, que seriam capazes de lhe proporcionar maior compreensão à respeito das diversas formas, pelas quais o aprendizado pode se efetivar.

Por meio de formação adequada, o professor se torna capaz de interferir no curso do desenvolvimento do processo de aprendizagem de seu aluno, planejando, passo a passo, sua ação pedagógica e utilizando recursos capazes de possibilitar ao aluno com deficiência física a plena participação nos espaços escolares. O diálogo com profissionais de diferentes áreas do conhecimento também é fundamental para que as intervenções pedagógicas alcancem o objetivo inicialmente almejado.

Autismo

O Autismo não se constitui uma doença, mas um transtorno neurológico que se enquadra no grupo denominado Transtornos Globais do Desenvolvimento, cujas características principais se manifestam até os três anos de idade, alterando o desenvolvimento da criança e persistindo ao longo de toda a sua vida, sendo possível chegar a um diagnóstico de transtorno no espectro do autismo após os 3 anos de idade (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010).

⁴ A Comunicação Aumentativa e Alternativa é direcionada às pessoas, sem fala ou sem escrita funcional ou que apresentem dificuldades no desenvolvimento da habilidade de falar ou escrever. Possibilita o desenvolvimento de novas possibilidades de comunicação.

Por ser um transtorno que afeta habilidades relacionadas à comunicação, à imaginação e à interação social, a inclusão educacional, no ensino regular, do indivíduo com essa síndrome é, na maioria das vezes, encarada pela comunidade escolar como um problema, chegando, até mesmo, a ter sua validade questionada ou contestada. Por muitas vezes, o aluno com diagnóstico de autismo é visto como alguém incapaz de aprender e conviver com os outros alunos, porém, nem todas as pessoas com autismo procuram o isolamento; alguns não procuram espontaneamente o contato social, mas aceitam ser procurados sem oferecer resistência. Outros procuram o contato social de forma inadequada e unilateral, não compreendendo as regras mais sutis da interação social e apresentando falta de compreensão das emoções alheias (SCHWARTZMAN; ARAÚJO, 2011).

Outro equívoco que frequentemente ocorre no ambiente escolar, em relação ao aluno com diagnóstico de autismo, é diante da ausência de respostas aos estímulos dentro do padrão esperado, afirmar que o indivíduo não é capaz de se apropriar de novos conhecimentos, eximindo o professor de tê-lo como sujeito de seu processo de ensino. Todo conteúdo oferecido aos outros alunos deve ser oferecido ao aluno autista, mesmo que ele pareça não demonstrar interesse, por não fixar seu olhar no objeto de estudo, não esquecendo que o tempo que esse aluno necessita para perceber detalhes visuais, normalmente é mais reduzido do que o dos outros alunos. É importante também que se trabalhe pedagogicamente, tendo como ponto de partida algo que, antecipadamente, se sabe ser de interesse do aluno, tendo-se a clareza de que a abordagem deve ser sempre direta e objetiva, sem muitos detalhes ou metáforas que escapam à compreensão do aluno.

Pessoas com diagnóstico de TGD, em especial os indivíduos com Síndrome de Asperger, apresentam habilidades incomuns, como, por exemplo, facilidade em calcular e ou memorizar datas, mas, em 75% dos casos, há deficiência intelectual associada. Esses indivíduos costumam ser “desajeitados” e apresentam estranha forma de falar,

apresentando linguagem estereotipada e comportamento que soa arrogante, ao travar uma conversação. A grande dificuldade em estabelecer laços de amizade deve-se, principalmente, à incapacidade de compreender linguagens metafóricas ou intenções não explicitadas (CAMARGO JÚNIOR, 2005).

Mudanças de rotina também não são assimiladas com facilidade; portanto, é essencial que se antecipem as ações, mantendo o aluno informado previamente do que irá ocorrer em sala de aula, pois esse tipo de encaminhamento diminui a ansiedade e possíveis episódios de descontrole por parte do aluno. Caso esses episódios sejam inevitáveis, é importante que o professor se conserve calmo e se dirija ao aluno em voz baixa, mas com determinação, desviando o foco do motivo do stress, procurando não agir de forma assistencialista ou piedosa, tendo a compreensão de que comportamentos normalmente vistos como fora dos padrões, fazem parte do rol de características peculiares a determinado indivíduo, e qualquer tentativa de normalização lhe será maléfica.

Com relação à avaliação, não existe uma fórmula que possa ser aplicada a todos os alunos com diagnóstico de autismo, mas é imprescindível, em todos os casos, que se avalie a necessidade de adaptações como: maior tempo para execução da avaliação, mediação, respostas orais, diminuição do número de questões, utilização de recursos diferenciados.

Importante salientar que o atendimento ao aluno com Transtorno Global do Desenvolvimento deve ser orientado por uma equipe multiprofissional, que conte com a presença de profissionais das áreas da pedagogia, fonoaudiologia, psicologia e medicina, que troquem informações e planejem o atendimento de forma conjunta.

Neste artigo, utiliza-se o termo TGD para contemplar o grupo constituído por: Transtorno do Autismo, Autismo Atípico, Transtorno Desintegrativo da Infância, Síndrome de Asperger e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem outras especificações (ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA, 2003). Atualmente, o ter-

mo TGD encontra-se em transição, pois alguns estudos já utilizam o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) ao referirem-se às pessoas com autismo.

De acordo com a Lei Berenice Piana (BRASIL, 2012), a pessoa com TEA passa a gozar dos mesmos benefícios legais de uma pessoa com deficiência, representando um salto qualitativo no que se refere ao estabelecimento de diretrizes para os acompanhamentos voltados, especificamente, aos sujeitos em condição de autismo. Contudo, essa legislação ainda não trouxe, como resultado, ações que, efetivamente, promovam o acesso de sujeitos com autismo a todos os espaços e saberes escolares.

Deficiência visual

Ao falar a respeito de deficiência visual, é necessário definir se o tema em questão é a cegueira ou a baixa visão, pois existe uma série de recursos essenciais para pessoas com cegueira, que não apresentem funcionalidade alguma para pessoas com baixa visão.

A cegueira é definida como:

[...] uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p 13).

Já a definição de baixa visão é bastante complexa,

A definição de baixa visão (ambliopia, visão subnormal ou visão residual) é complexa devido à variedade e à intensidade de comprometimentos das funções visuais. Essas funções englobam desde a simples percepção de luz até a redução da acuidade e do campo visual que interferem ou limitam a execução de tarefas e o desempenho geral (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 16).

Quanto mais cedo for diagnosticada a baixa visão, mais aumentam as possibilidades de reabilitação visual, pois nos primeiros anos de vida, a criança apresenta maior possibilidade de desenvolvimento da visão, ou seja, se estimulada de maneira adequada, a criança pode fazer ótimo uso do resíduo visual.

Salienta-se, também, que, tanto o sujeito que apresenta um bom resíduo visual, quanto a pessoa com cegueira total, precisa ter acesso ao trabalho de orientação e mobilidade. A possibilidade de se locomover com independência é o objetivo principal desse trabalho.

Ao falar sobre orientação e mobilidade, não se pode deixar de discutir também a questão da adaptação arquitetônica. A acessibilidade urbana para a pessoa com cegueira ainda não ocorre em grande parte dos espaços públicos, incluindo-se as escolas. Por vezes, observa-se que alguns locais sofreram alterações, visando à acessibilidade arquitetônica, porém apresentam falhas. Uma das falhas mais comuns ocorre na instalação do piso guia devido ao desconhecimento das normas da ABNT (2004).

Entretanto, a maior dificuldade de adequação ainda está relacionada à aprendizagem, que aumenta com o transcorrer das séries ou anos escolares, na medida em que a complexidade dos conteúdos torna-se maior.

Objetivando a acessibilidade do educando ao conhecimento, algumas adaptações se fazem necessárias, como a transcrição para o braile, adaptação em relevo e ampliação do material impresso. Mapas, fotografias, filmes e slides devem ser adaptados e, ao utilizá-los, é necessário que as informações, contidas nesses materiais didáticos sejam detalhadas.

Dessa forma, favorece-se a participação do aluno e possibilita-se uma maior compreensão dos assuntos abordados em sala de aula. O professor, antes de tudo, deve procurar ouvir o estudante com deficiência visual, para que, com seu auxílio, possa optar pelas es-

estratégias e recursos pedagógicos adequados para que se viabilize o acesso ao conhecimento.

Em relação à aquisição do braille, o educando pode fazer uso de recursos como a reglete e a máquina braille, além de materiais produzidos em impressora braille. A aquisição da capacidade de leitura e escrita em Braille se dá, por meio de um trabalho que deve ser realizado desde a estimulação essencial, já que a estimulação tátil é fundamental para a leitura de textos em Braille onde as combinações dos pontos na cela Braille, formam letras, números, pontuações e acentuações. Importante salientar que a apropriação do Braille, principalmente para crianças, pois esse recurso é essencial para que o sujeito com deficiência visual aproprie-se da linguagem escrita.

Para contemplar o ensino da matemática, o soroban tem a função de auxiliar na aprendizagem de operações matemáticas e pode ser utilizado em concursos públicos.

Em relação ao uso do computador, é possível contar com aplicativos para pessoas com baixa visão, que ampliam o conteúdo apresentado na tela, com a ampliação adequada a sua necessidade. Já, para a utilização de pessoas com cegueira, existem aplicativos leitores de tela, Dosvox, Jaws, Virtual Vision entre outros (DOMINGUES, et al., 2010).

Transtornos de aprendizagem

Compreendendo que a escola deva ser local de acolhimento à diversidade, e que esse acolhimento só se efetiva a partir do atendimento às necessidades educacionais especiais de cada aluno, entende-se que todos os profissionais envolvidos no processo pedagógico escolar devem estar atentos, para que as particularidades de cada aluno sejam percebidas, pois muitas vezes um baixo desempenho escolar tem como causa um transtorno ou distúrbio de aprendizagem.

Dentro desse contexto, o professor tem papel fundamental, pois é ele que convive diretamente com o aluno, podendo encaminhá-lo

para o setor responsável por orientar a família a buscar uma pesquisa diagnóstica, que pode identificar uma dislexia, um transtorno de déficit de atenção, hiperatividade, entre outros transtornos.

O distúrbio ou transtorno de aprendizagem difere da dificuldade de aprendizagem, pois não é um déficit específico da atividade escolar relacionado a problemas de origem pedagógica. Diferentemente da dificuldade de aprendizagem, o transtorno de aprendizagem é caracterizado pela presença de disfunção neurológica (MEZADRI, 2009).

Entre os transtornos de aprendizagem, a dislexia, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e o distúrbio de processamento auditivo são os que apresentam maior incidência no ambiente escolar e, portanto, são abordados neste artigo.

Dislexia

De acordo com a Associação Brasileira de Dislexia (2003, p. 1), a dislexia é “um dos muitos distúrbios de aprendizagem caracterizado pela dificuldade de decodificação das palavras simples, mostrando uma insuficiência no processamento fonológico”.

Pessoas com dislexia apresentam dificuldade na aquisição e no uso da leitura e da escrita, que não se refere à identificação do significado de discriminação sonora da palavra inteira, mas à percepção das partes que compõem a palavra (falta de consciência fonológica). A fixação visual ao ler é normal, existindo dificuldade no mecanismo de transição no correr dos olhos, na mudança de foco de uma sílaba a outra. As palavras aparentam estar borradas, com traçado carregado e sobreposto e parecem dançar ou pular.

A avaliação neuropsicológica é recomendada em qualquer caso onde exista suspeita de dificuldade cognitiva ou comportamental de origem neurológica, bem como a avaliação das funções cognitivas (eficiência intelectual, funções executivas, processos intencionais, processos de memória e aprendizagem e funções de linguagem).

O diagnóstico deve ser construído por equipe multiprofissional e interdisciplinar, envolvendo neurologista, psicólogo, pedagogo, neuropsicólogo, fonoaudiólogo e professores, cuja função é apontar as dificuldades e fazer encaminhamento para equipe multiprofissional, composta por fonoaudiólogo, pedagogo e psicólogo.

Como comorbidade, a dislexia pode provocar frustração e baixa autoestima, que apontam para a necessidade de acompanhamento psicológico.

As seguintes intervenções pedagógicas podem ser utilizadas, com a finalidade de possibilitar o acesso ao conhecimento ao estudante com dislexia:

- Procurar confirmar por meio da oralidade, se o aluno compreendeu as informações fornecidas através da linguagem escrita;
- Confirmar através da oralidade, ideias que o aluno tentou transmitir por meio da escrita;
- Possibilitar avaliações orais;
- Possibilitar a utilização de gravador para revisão dos conteúdos explicados em sala;
- Estimular a leitura, mediante atividades em sala de aula, avaliando e respeitando o ritmo do aluno;
- Trabalhar em conjunto com fonoaudiólogo.

TDAH

O TDAH pode ser descrito como um transtorno neurobiológico de base genética, causador de dificuldades de aprendizagem, originado por disfunção do lóbulo central, caracterizado por sintomas de desatenção que podem ser acompanhados, ou não, por hiperatividade ou impulsividade (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO, 2014). Importante ressaltar que o diagnóstico de desatenção, de impulsividade ou de hiperatividade é apontado pela existência de seis ou mais características persistentes

por mais de seis meses, e só pode ser atestado por equipe multiprofissional.

O TDAH tem como principais características a desatenção, a hiperatividade e a impulsividade, e a presença de cada uma delas pode ser verificada pelas seguintes manifestações comportamentais dos alunos:

Características:

Desatenção

- Mostram dificuldade para manter a atenção em atividades variadas;
- Apresentam desorganização;
- Parecem não escutar o que lhes é falado;
- Apresentam dificuldade em seguir instruções;
- Esquecem-se de concluir tarefas, mesmo as mais simples;
- Perdem coisas com frequência;
- Não se lembram de recados ouvidos;
- Cometem erros frequentes, mesmo conhecendo o conteúdo.
- Apresentam dificuldades emocionais e de relacionamento

Hiperatividade

- São agitados, não param num só lugar;
- Movimentam constantemente pés e mãos;
- Mostram grande dificuldade em permanecer em uma mesma atividade;
- Relutam em cumprir regras;
- Não gostam de receber ordens;
- Não conseguem se manter calados.

Impulsividade

- Não esperam a conclusão de uma pergunta para dar a resposta;
- Jamais esperam que uma tarefa seja completamente explicada para iniciar sua execução;
- São extremamente ansiosos;
- São incapazes de aguardarem suas efetivas oportunidades;
- Mostram dificuldade em controlar suas emoções;
- Teimam em fazer só o que gostam;
- Irritam-se com facilidade;
- Preferem gritos à fala em voz baixa.

Existem várias intervenções terapêuticas destinadas às pessoas que apresentam condição de TDA ou TDAH, entre elas a medicamentosa, que isoladamente não costuma ser eficaz, sendo necessário acompanhamento multidisciplinar na área de psicologia, psicopedagogia, fonoaudiologia e psicomotricidade, além de orientação sistemática à família.

Distúrbio de processamento auditivo central (PAC)

De acordo com Chermak e Musiek (1997), o Distúrbio de Processamento Auditivo Central constitui-se uma disfunção do Sistema Nervoso Auditivo Central (SNAC), com numerosas funções, bastante complexas, que são denominadas Processamento Auditivo Central (PAC). Essa disfunção apresenta-se nas tarefas de detectar, discriminar, ou segregar um som.

As disfunções no processamento da informação auditiva, também denominadas Distúrbio do Processamento Auditivo Central, não raro acarretam transtornos na aquisição e desenvolvimento da linguagem e no processo de aprendizagem. Ressalte-se a importância de não se confundir distúrbio de processamento auditivo com acuidade auditiva, pois a pessoa que apresenta quadro de DPAC,

geralmente ouve bem, mas não entende, demonstrando ainda dificuldade em localizar os sons, bem como compreender o que é dito em ambientes ruidosos (WEINSTEIN, 2009).

O distúrbio de processamento central configura-se como ocorrência de falha na interpretação das informações auditivas, que muitas vezes atua como causa primária de dislexia, TDA e TDAH.

A avaliação diagnóstica é feita com auxílio de dispositivo gerador de sons (Audiômetro), que permite efetuar uma série de testes auditivos em cabine acústica e é indicada às pessoas que:

- Pedem constantemente para repetir, aparentando não ouvir ou ter dificuldade em memorizar o que foi dito há alguns minutos;
- Demoram ou apresentam lentidão para responder aos estímulos da fala, parecendo que ouvem, mas não entendem;
- Apresentam prejuízos na fala e tempo de atenção reduzido;
- Demonstram dificuldades em atividades como, ditado e contação de histórias;
- Demonstram prejuízo nas habilidades sociais e baixa autoestima;
- Apresentam dificuldade de concentração em ambientes com presença de ruídos competitivos
- Têm a presença constante de otite média.

Os itens avaliados pelo exame são:

- Atenção e memória;
- Compreensão e expressão;
- Decodificação;
- Organização;
- Associação do sistema auditivo com o linguístico e
- Reconhecimento da frequência, intensidade, entonação e duração do som.

O distúrbio de processamento auditivo central interfere diretamente no processo de apropriação da leitura e escrita, pois requer habilidade de falar adequadamente, processamento visual refinado dos sinais gráficos, decodificação fonológica, interação entre processamento visual, linguístico e auditivo no momento da leitura, além de seleção e sustentação da atenção.

O tratamento é realizado por meio de terapia fonoaudiológica, e a terapia é funcional. Atua-se estimulando a neuroplasticidade e a reorganização funcional do sistema auditivo central, associadas ao aprimoramento do desempenho comunicativo, linguístico e comportamental e nas habilidades de aprendizagem.

Como orientações à equipe pedagógica, sugere-se que se possibilite, ao estudante com esse distúrbio, assento preferencial, que se cheque frequentemente a sua compreensão e principalmente realizar avaliação diferenciada, proporcionando ao aluno o complemento verbal das provas escritas.

Considerações finais

Ao longo desse artigo, procurou-se discorrer sobre ações pedagógicas voltadas ao atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência e transtornos específicos de aprendizagem, com o objetivo de fazer da escola um espaço de inclusão social e de aquisição de conhecimento, capaz de atender a toda a diversidade que a constitui.

Para que isso aconteça, as escolas precisam investir na formação para a compreensão das diferenças, pois elas só poderão ser chamadas de inclusivas quando seus alunos, independentemente de apresentarem ou não condição de deficiência ou transtorno específico de aprendizagem, forem efetivamente acolhidos, por toda a comunidade escolar.

Conforme as diretrizes da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), as escolas podem ser consideradas

inclusivas, desde que optem por investir no aprimoramento de sua formação e por aprender com seus alunos sobre o que deve ser transformado, excluído, somado ou substituído no sistema escolar, para que o acesso ao conhecimento se efetive.

Esse é o movimento que se espera das instituições de ensino, para que seja possibilitada a cada aluno a oportunidade de aprender, de acordo com seu ritmo e características pessoais, fazendo uso de todas as suas potencialidades. Nesse sentido, é necessário que sejam identificados e oferecidos aos estudantes com deficiência ou transtorno específico de aprendizagem os apoios adequados para que seu processo de aprendizagem desenvolva-se em condições de igualdade, em relação aos demais alunos.

A existência de uma escola que acolhe e atende as necessidades educacionais de todos os seus alunos perpassa pela necessidade de valorização do professor e da formação de todos os envolvidos nos processos de aprendizagem, eliminando preconceitos, quebrando paradigmas e estimulando a cooperação entre todos que a constituem.

Referências bibliográficas

ALVEZ, C. B.; FERREIRA, J. de P.; DAMÁZIO, M. M.. **Abordagem bilingue na escolarização de pessoas com surdez**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIAS INTELECTUAIS E DE DESENVOLVIMENTO – AAIDD. **Intellectual disability**. Washington; AAIDD, 2013. Disponível em: <<http://aaidd.org/intellectual-disability#.U1A6WPldX4U>>. Acesso em: 11 abr. 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. **Definição da dislexia**. 2003. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=70&Itemid=72>. Acesso em: 04 abr.2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS - ABNT. **NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro, 2004.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO. **O que é TDAH**. Disponível em: <http://www.tdah.org.br/br/sobre-tdah/o-que-e-o-tdah.html>. Acesso em: 02 fev.2014.

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. **DSM-IV-TR: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BELISÁRIO FILHO, J. E.; CUNHA, P. **Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm> Acesso em 02 fev. 2013.

Intervenções pedagógicas frente às necessidades educacionais especiais no...

_____. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012:** Lei Berenice Piana. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília DF, 2012. Disponível em <<http://db.tt/LrHA3T4g>>. Acesso em: 27 dez. 2013.

_____. **Decreto nº 5.296, de dezembro de 2004.** Regulamenta as leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidades das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providencias. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 14 fev. 2014.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 22 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na**

Perspectiva da Educação Inclusiva. 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. Brasília, MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em: 20 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seep/arquivo/pdf>> Acesso em: 14 fev. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão** : desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BUENO, J. G. S.. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista brasileira de educação especial** [online]. v.03, n.05, 1999, p. 07-25.

_____. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara (São Paulo): Junqueira e Marin Editores, 2008.

CAMARGO JÚNIOR, W. (coord.). **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento**: 3º Milênio. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2005.

CHERMAK, G.; MUSIEK, F. **Central Auditory Processing Disorders, Singular**. New York, 1997.

DOMINGUES, C. dos A., et al.. **Os alunos com deficiência visual**: baixa visão e cegueira. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. de M. P.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento Educacional Especializado**: aspectos legais e orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

MEZADRI, L. dos S.. Intervenções psicopedagógicas em alunos disléxicos na aprendizagem da língua inglesa. In: WAJNSZTEJN, A. C.; WAJNSZTEJNA, R. **Dificuldades Escolares**: um desafio superável. São Paulo: Ártemis Editorial, 2009.

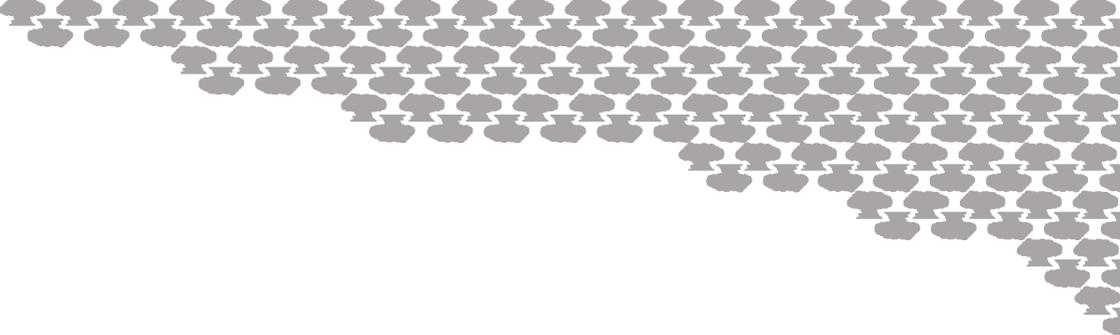
PINEL, H. Diagnóstico psicopedagógico & escolarização: um estudo acerca das (im)possibilidades. In: BAPTISTA, C. R. **Conhecimento e Margens**: Ação Pedagógica e pesquisa em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SÁ, E. D. de; CAMPOS, I. M. de; SILVA, M. B. C. **Atendimento Educacional Especializado**: deficiência visual. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. de. **Transtornos do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.

VYGOTSKYI, L. S. Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea. In: VYGOTSKYI, L. S. **Obras Escogidas V**: Fundamentos de defectología Madrid: Visor, 1997, p. 11-40.

WEINSTEIN, M. C. A. Desenvolvimento das habilidades auditivas. In: WAJNSZTEJN A. C.; WAJNSZTEJNA, R. **Dificuldades escolares**: um desafio superável. São Paulo: Ártemis Editorial, 2009



Capítulo 3

Atendimento educacional especializado: por entre políticas, práticas e currículo – um espaço-tempo de inclusão?

Por diferentes perspectivas e direções metodológicas, temos nos ocupado do estudo das políticas e práticas inclusivas desenvolvidas no universo escolar, tomando como principal foco de análise os aspectos curriculares. Desse modo, ao analisar as práticas da Educação Especial a partir da política de educação inclusiva e de todos os seus desdobramentos, o currículo continua sendo nosso objeto prioritário.

Especificamente, temos investigado, no âmbito de nossos grupos de pesquisa, as práticas curriculares presentes nos diferentes tipos de atendimento educacional especializado (AEE), organizados pelas redes de ensino e, também, focalizados nas questões relativas às políticas curriculares presentes na constituição da chamada escola inclusiva.

Nessa perspectiva, o presente texto objetiva, ainda que de maneira panorâmica, realizar o cruzamento de diferentes produções e investigações realizadas por nós sobre o atendimento educacional especializado, situando nossas preocupações “curriculares” sobre a

temática. Em especial, pretendemos estabelecer a necessária relação entre currículo escolar e o AEE. Para isso, discutimos o próprio conceito desse modelo de apoio e as implicações para o currículo escolar da classe comum de ensino. Na esteira desses argumentos, apresentamos alguns resultados de investigações desenvolvidas, que nos apontam a estrutura rígida do currículo escolar e a ausência de impacto dos atendimentos especializados nos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Iniciamos as discussões analisando, de forma sucinta, as diretrizes oficiais sobre o atendimento educacional especializado, bem como apontamos algumas questões a serem pensadas para a sua operacionalização pelas redes municipais de ensino, responsáveis pela maioria das matrículas de pessoas com deficiências. Em seguida, consideramos as práticas curriculares realizadas em alguns modelos de AEE e também em salas de aula regulares, para discutir a manutenção e estrutura rígida dos currículos escolares, mesmo em tempos de escola inclusiva.¹

Atendimento educacional especializado: políticas e perspectivas

Em diferentes países, os sistemas educativos têm construído alternativas para atender às demandas oriundas das dificuldades dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, questão há muito tempo estudada na literatura educacional. O debate sobre as dimensões nesse campo originaram-se na vertente médica psicológica e somente nos anos de 1980 e 1990 ganharam espaço na área educacional, sobretudo com a ampliação das discussões e da elaboração de políticas pró-direitos educacionais e sociais pautadas na proposta de “educação para todos”.

No entanto, apesar da ampliação do debate no âmbito educacional, conforme apontado por Cronbach (apud NIZA, 1999, p.29), os sistemas educativos continuam organizando suas práticas de forma tradicional. Segundo a mesma autora, tais práticas são organizadas

1 Uma versão condensada desse texto foi publicada na edição especial da Revista Contrapontos, v. 11, nº 3, 2011.

em cinco tipos de respostas para o atendimento das especificidades dos alunos. São elas:

- Método seletivo: assenta em objetivos e conteúdos fixos e comuns para todos os alunos. A permanência dos alunos na escola dependerá de suas aptidões para acompanharem os currículos. [...]
- Método temporal: pressupõe igualmente que devem existir conhecimentos comuns a todos os elementos de uma sociedade e que os alunos que tenham necessidade possam dispor de mais tempo para alcançá-los. Valoriza o ritmo de aprendizagem e o tempo de individualização. [...]
- Método da neutralização: parte do princípio de que alguns têm dificuldades na escola provocadas fundamentalmente por fatores de origem social ou cultural. Por isso deverão ser compensados. [...]
- Método da adaptação de objetivos: decorre da convicção de que a diversidade de alunos que freqüentam uma escola não pode realizar as mesmas aprendizagens. Organizam-se então currículos diversos para diferentes grupos. [...]
- Método de adaptação do ensino: considera que um único método de ensino/aprendizagem não pode satisfazer as necessidades de todos os alunos. Um ensino adequado exige a utilização conjunta de várias estratégias que se ajustem à diversidade dos alunos. A sua variante mais conhecida é a do ensino adaptativo, que vê as diferenças individuais como um facto conatural à educação escolar, ajustando o modo de ensinar às maneiras de aprender dos alunos, tornando compatível o objetivo da qualidade do ensino com os da igualdade de oportunidades dos alunos.

O primeiro método se assenta na tradição escolar seletiva e tem sido o mais comumente utilizado nos sistemas de ensino, sedimentando a ideia de meritocracia no cotidiano escolar. O segundo tem originado propostas de apoios extraclases, que aumentam o tempo para aprendizagem do aluno de determinado conteúdo. O método da neutralização tem sido utilizado por inúmeros programas de educação compensatória, principalmente aquelas alternativas constituídas no modelo americano. O método da adaptação dos objetivos originou, por exemplo, propostas como a ideia de currículo alternativo em Portugal. O último método, na perspectiva de Niza (1999), seria aquele que nas últimas décadas tem sido buscado por diferentes

sistemas educativos, como no caso do Brasil, em consonância com as políticas de educação inclusiva, amplamente disseminadas pela Secretaria de Educação Especial (SEESP)², sobretudo a partir do governo Lula (2003-2010). Vale esclarecer que, em 2011, a SEESP foi extinta e os programas e políticas no campo da Educação Especial foram incorporados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Desde o início do governo Lula, foram implementadas políticas em prol da inclusão de diferentes grupos sociais. No campo da Educação Especial direcionada às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, ocorreram investimentos significativos para disseminar a política de educação inclusiva.

Em 2009 foi homologado o Parecer 13, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009a) em conformidade com o Decreto nº. 6.571 de 2008 - revogado pelo Decreto nº 7.611 em novembro de 2011 -, o qual dispõe sobre o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios que prestarem atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008b). Sobre esse decreto, ressalte-se que, a partir de janeiro de 2010, os alunos com necessidades educacionais especiais incluídos com AEE no contraturno devem receber recursos em dobro do FUNDEB³. A garantia do recebimento de recursos adicionais continua em vigor no Decreto nº 7.611.

Sobre a distribuição dos recursos financeiros e o impacto da aplicação desse dispositivo legal no processo de escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais nos sistemas municipais de ensino, verificamos que as redes de ensino, de maneira geral, não

² Em 2011, com a extinção da Secretaria de Educação Especial (SEESP), os programas e políticas no campo da Educação Especial foram incorporados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

³ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

seguem as prerrogativas federais. Nesse sentido, os dados da pesquisa desenvolvida por Pletsch (2012), em nove municípios localizados na Baixada Fluminense no Estado do Rio de Janeiro, evidenciou que cada rede de ensino tem buscado soluções e estratégias para os seus problemas de acordo com a sua realidade local. Ficou claro também que o atendimento educacional especializado oferecido aos alunos com necessidades educacionais (especialmente com deficiência mental) é precário e segue muito mais concepções médicas do que pedagógicas. Outro aspecto interessante verificado nesse estudo diz respeito à manutenção das escolas e classes especiais. Segundo as gestoras entrevistadas, as escolas comuns não possuem infraestrutura para atender os alunos com deficiências, especialmente aquelas mais acentuadas ou múltiplas. Além disso, esses espaços são mantidos para atender alunos jovens, adultos e até idosos que para os entrevistados não teriam outra opção e nem mesmo condições de estudar em turmas fora de sua faixa etária. Em síntese, a pesquisa revelou que, apesar de os gestores entrevistados mostrarem-se alinhados com a disseminação das políticas federais sobre a inclusão e sobre o atendimento educacional especializado, na prática vivenciam inúmeros problemas e dificuldades para implementar tais dispositivos, como: baixo número de profissionais especializados, ausência de clareza sobre a formação dos docentes a atuarem no AEE, falta de conhecimentos sobre a identificação, avaliação e encaminhamento dos alunos com deficiências, assim como a desarticulação entre as diretrizes federais e as políticas locais, entre tantos outros. Tal realidade também vem sendo verificada nos estudos desenvolvidos pelo Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp) (MENDES; CIA, 2012).

Sobre os pressupostos filosóficos e políticos do atendimento educacional especializado, é preciso mencionar ainda a Resolução nº 4 de 2009. De acordo com essa resolução, o atendimento educacional especializado deve garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com necessidades especiais, e que deverá ser realizado:

Prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009b).

A sala de recursos multifuncionais se caracteriza como um serviço especializado, de natureza pedagógica, com o auxílio de materiais específicos e equipamentos tecnológicos, que apoiam e complementam o atendimento educacional realizado nas classes de ensino regular, mediante a necessidade de cumprimento do estabelecido nos documentos oficiais para a educação. Esse atendimento, segundo a resolução, deverá ser paralelo ao horário da classe comum em que o aluno estiver “incluído”. No entanto, o AEE não pode ser confundido com reforço escolar, mas deve constituir-se como um conjunto de procedimentos específicos mediadores e auxiliares do processo de apropriação, construção e produção de conhecimentos (MACEDO et al., 2011).

Todavia, como apontado por Macedo (et al., 2011), não basta implementar uma política de AEE sem realizar mudanças estruturais e pedagógicas no funcionamento das escolas, tais como, entre outras dimensões, na estrutura curricular rígida presente nos objetivos, nos conteúdos, nas metodologias, na organização didática e do tempo e na estratégia de avaliação, para atender à diversidade de alunos que a frequentam. Em outras palavras, flexibilizar o currículo para atender todos os alunos é urgente, porém não pode ser tomado como forma de empobrecimento dos conhecimentos a serem proporcionados aos alunos deficientes.

Nesse sentido, o planejamento das práticas curriculares passa necessariamente pelo trabalho colaborativo entre professores do AEE e da sala comum. A responsabilidade desse planejamento é colocada

pela Resolução nº 4 de 2009 (Art. 9) como autoria dos professores do AEE, que também devem:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (art.13) (BRASIL, 2009b).

Para refletir sobre as exigências postas ao professor do atendimento educacional especializado, parafraseamos as questões apresentadas por Pletsch (2011): será que os professores de AEE terão tempo disponível para tal tarefa? Como professor de AEE, é possível atender o aluno e dar conta de todas essas atribuições numa jornada de trabalho de 40 horas semanais? Que formação será necessária? Será que cursos de especialização⁴ oferecidos a distância em nível nacional – de maneira geral, desconectados da realidade local das escolas e redes

⁴ Nos referimos aos cursos do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial. BRASIL. Ministério da Educação. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: janeiro de 2011.

de ensino – são suficientes para atender as demandas exigidas para a atuação do profissional do AEE?

Nessa direção, Mendes e Cia (2012, p. 11-12) acrescentam outras:

Como os professores especializados respondem, em uma ou duas horas de atendimento em turno alternado, às necessidades diferenciadas das mais variadas crianças, que em geral, chegam à escola só aos seis anos de idade, sem requisitos mínimos, e já com atrasos consideráveis no desenvolvimento? Como tem sido organizado o atendimento a alunos com idades e deficiências tão díspares? Que compreensão os professores têm do AEE oferecido em SRMs? Que relação existe entre o currículo da SRMs e das classes comuns que o aluno frequenta? Que limites e possibilidades oferecem as SRMs como serviço de apoio para todos os tipos de alunos?

Portanto, defendemos que, muito mais do que propor políticas de atendimento educacional especializado e promover formações sobre como operacionalizá-las, é preciso possibilitar aos docentes conhecimentos para que possam desenvolver práticas curriculares que atendam às especificidades de alunos com deficiências inseridos no sistema regular de ensino.

Em outras palavras, parece-nos que a grande questão está distante da concepção curricular escolhida, pois na prática parece que os modelos de atendimento ainda surgem com uma lógica adaptativa e focada em concepções médicas. Ou seja, diante das diferenças nos modos de aprendizagem, as perguntas curriculares parecem nunca incidir sobre as próprias práticas curriculares a que estão sujeitos alunos e professores. O foco de atenção é persistentemente colocado no erro, na dificuldade, na incapacidade, na diferença e no sujeito. O processo parece não ser questionado, e as alternativas nesse sentido aparecem como maneira de adaptar o sujeito às práticas instituídas.

Igualdade e diferença, homogeneização e diversificação estão, portanto, no centro desse debate, e precisam ser enfrentadas para poder-

mos entender o objetivo, o sentido e o papel das alternativas curriculares constituídas no atendimento às diferenças no currículo escolar.

Os estudos⁵ que temos realizado sobre as práticas curriculares das escolas com sujeitos deficientes têm nos mostrado que foi uma equalização não desejável, ou seja, uma nítida tentativa de adaptar os modos de aprender ao modo de ensinar e a exclusão sistemática daqueles que não conseguiam se adequar. Como alternativa, os serviços de apoio constituídos (e agora o AEE) podem contribuir ainda com essa equalização.

Teoricamente, poderíamos depreender que esse esforço de equalização dos sujeitos na escola poderia ser válido justamente porque a escola continua trabalhando com um único currículo comum para todos. No entanto, ao identificarmos a fragilidade do conhecimento escolar oferecido em sala de aula, quando não negado, é que percebemos a seriedade desse fato. As alternativas constituídas, em vez de ajudar nesse acesso, acabam sendo formas de adaptar o aluno ao modelo escolar.

Considerando o tipo de diferenciação presente nas práticas curriculares, identificamos que também os serviços constituídos vão dar respostas diferenciadas conforme o próprio entendimento que se tem das diferenças que originam o atendimento.

A questão do currículo comum trabalhado e da diferenciação sugerida parece não dar conta para resolver a questão. Em outros termos, parece que estamos caminhando, como aponta Gimeno Sacristán (2003, p. 339), por uma linha tênue, um frágil equilíbrio entre dois riscos:

O da unidade do currículo comum, que nos pode fazer cair na homogeneização estéril e antidemocrática por um lado, e o da diferenciação geradora de desigualdades, por outro. Destes vários pontos de vista, parece-nos de rejeitar tanto a homogeneização em

⁵ Alguns deles, a saber: Mendes, Bueno e Santos (2008) Mendes e Silva (2009), Silva (2008, 2009 e 2010) e Pletsch (2009, 2010; 2012).

nome da igualdade, que pratica um progressismo ideológico impregnado de conservadorismo pedagógico, como a diferenciação conservadora e pós-moderna, incapaz de conceber os problemas da igualdade e da justiça curricular (CONNEL, 1997).

Diante de um processo chamado por Bourdieu, Nogueira e Catani (1998) de excluídos do interior, Connell (1997) aponta que, para efetivamente existir justiça no contexto curricular, não é necessário apenas oferecer o mesmo currículo. Trata-se de possibilitar o acesso a esse conhecimento; do mesmo modo disponibilizar conhecimentos, os quais, se não forem oferecidos pela escola, não serão oferecidos por nenhum outro espaço social, sobretudo para crianças das classes populares.

Connell (1997, p. 66) propõe, inclusive, a constituição de um currículo contra-hegemônico como forma de garantia da justiça curricular. Segundo o autor:

El principio de los intereses de los menos favorecidos justifica claramente que se abandone el relativismo, ya que no puede ser de su interés seguir estando excluidos del conocimiento del mundo que la ciencia tradicional encarna. Un curriculum contra hegemónico debe incluir la parte generalizable del currículo tradicional, y garantizar a todos los estudiantes el acceso a los métodos y los descubrimientos científicos.

Com base na discussão proposta por esses autores, entendemos que uma forma adequada de se trabalhar com a diferença em sala de aula é recuperar e explicitar as duas dimensões sempre presentes na relação com o saber (CHARLOT, 2000): a identitária e a epistêmica. Estamos diante de um espaço social regulado por mecanismos de poder e controle, tendentes à reprodução das desigualdades sociais, constituindo uma forma escolar originária de práticas curriculares que legitimam a exclusão. Cria-se uma relação com o saber que demarca os sujeitos com incompetentes, incapazes, ao mesmo tempo em que os instrumentaliza com conhecimentos dispensáveis e que pouco contribuem para a constituição da capacidade crítica, analítica e reflexiva.

Por essa mesma lógica, as alternativas curriculares idealizadas para o atendimento à deficiência são organizadas na mesma vertente uniformizadora e homogeneizadora das práticas curriculares das quais são oriundas.

O Atendimento educacional especializado e a sala de aula: novos *espaçotempos* de práticas curriculares?

Não há ensino possível sem o reconhecimento, por parte daqueles a quem o ensino é dirigido, de certa legitimidade da coisa ensinada (FORQUIN, 1993, p. 9).

Quando às escolas estão propostas as incorporações de alunos para os quais as previsões ordinárias do currículo resultam insuficientes e, em alguns casos, inadequadas, tem se tornado necessário prever atuações dirigidas que facilitarão o sucesso escolar. Nesse contexto, as salas de recursos e as salas de recursos multifuncionais, como espaços do AEE, têm se tornado o *espaçotempo* preferencial de materialização da chamada inclusão dos deficientes na escola comum.

Em pesquisa⁶ que vimos realizando a fim de mapear as estruturas de gestão do currículo necessárias para a efetivação da diferenciação, principalmente aquelas que apontam tanto para o progresso qualitativo da aprendizagem escolar, quanto para a identificação e a resposta positiva às necessidades dos alunos, temos operado duas frentes metodológicas: o estudo comparado dos documentos curriculares produzidos pós-parâmetros curriculares nacionais, inclusive as estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais (1998-1999) e referenciais curriculares nacionais de educação infantil (1999), e a etnografia de três escolas (rede estadual, municipal e privada), que operam ou não flexibilizações/diferenciações curriculares para alunos com deficiências.

⁶ SILVA (2009). Observatório de Cultura Escolar (5): estudo de documentos curriculares locais e suas implicações para construção da diferenciação/flexibilização curricular (1998-2008).

Destacamos, nos limites deste texto, um dos quesitos que compõem a “Ficha de Observação da Aula” – II Estrutura verificada pela observação (organização dos conteúdos, atividades e tarefas, material utilizado, método e processos de avaliação) –, para construirmos, ainda que de maneira sucinta, alguns indicativos de análise das práticas no interior do atendimento educacional especializado.

Em um total de sessenta horas de observação, em cada uma das escolas escolhidas e distribuídas entre as salas de recursos e as multifuncionais, encontramos práticas curriculares que indicam escolhas centradas ora nas características das deficiências (seria melhor dizer, dos deficientes), que oscilam entre a homogeneidade e as diferenças, ora nos habitus professorais (entendidos como a síntese visível dos modos de ser e estar no ofício docente).

Acrescemos a isso, de um lado, a ideia da inovação do espaço, com o paralelismo de um ensino ministrado em locais diferenciados e mantidos por diferentes professores, com rebatimentos explícitos na necessidade de controle, racionalização, planificação de estudos, estruturas de vigilância e gestão centralizada; de outro, na inovação quanto ao tempo, com a passagem do planejamento das atividades cotidianas para o planejamento do conjunto do ensino, com gradação e divisão das atividades e matérias.

Nas duas salas de recursos observadas e nos diferentes grupos de alunos com deficiência mental que as compõem, as atividades parecem ser previamente escolhidas, de um rol que pode se repetir em diferentes momentos da semana, com objetivos que transitam entre a lógica das salas de aulas comuns e as dificuldades dos alunos nas disciplinas acadêmicas de Língua Portuguesa e Matemática. A presença das demais disciplinas que compõem os documentos curriculares não conseguiu ser observada no total de horas disponibilizado para cada escola.

Nessa lógica, as práticas são fundadas em jogos pedagógicos (memória, matemáticos, imagens e silábicos), formação do alfabeto móvel e construção de palavras, registro em folhas específicas, regis-

tro livre e uso do caderno de classe. A utilização dessas práticas está supostamente orientada pelo desenvolvimento individual do aluno, uma vez que, mesmo propostas para os grupos, essas práticas atendem às especificidades das necessidades educativas de cada um deles, pois são realizadas individualmente.

No tocante às práticas das salas de recursos multifuncionais, o diferencial está no acréscimo dos jogos pelo computador ou de dispositivos que se acoplam à televisão. Como o uso desses equipamentos impossibilita atividades grupais, elas são realizadas individualmente ou em duplas. Considerando o número de alunos componentes do grupo, observamos uma alteração na dinâmica espaço-temporal dessas salas.

Entendemos que essa dinâmica não é somente orientada pelo contraturno, mas principalmente pela escolha das atividades, sejam elas desenvolvidas nas próprias salas ou em outros espaços da escola (quadra de esportes e laboratórios), e dos processos que a compõem e que não se vinculam aos conteúdos curriculares das diferentes disciplinas acadêmicas trazidos pelos documentos curriculares.

Na verdade o que define as atividades e, conseqüentemente, as práticas, guarda relação apenas com a proposta organizativa de flexibilização/diferenciação curricular, englobando o agrupamento de alunos, a organização didática da aula (conteúdos e objetivos de interesse do aluno ou diversificados), a disposição do mobiliário e de materiais didáticos e os tempos flexíveis. A proposta referente aos procedimentos didáticos e atividades de ensino-aprendizagem, que poderia assegurar qualquer diálogo com o que está organizado nos documentos curriculares, parece inexistir, porque permanecem algumas questões sem respostas: as atividades escolhidas estão ligadas a quais conteúdos do ensino? Essas mesmas atividades, quando praticadas, respondem a que tipos de escolhas procedimentais e/ou metodológicas? Tais questões, se respondidas, definiriam a amplitude e qualidade das adaptações/flexibilizações curriculares e, por que não dizer, das respostas educativas às necessidades desses alunos.

O processo de avaliação desencadeado é, em parte, responsável pela manutenção desses questionamentos, pois não conseguimos apreender qualquer objetividade além do registro do alcance (ou não) de respostas. O significado de tais respostas no repertório de conhecimentos necessários para as salas de aulas comuns continua indefinido. Tal indefinição é, também, responsabilidade da dinâmica espaço-temporal entre salas comuns, e essas salas estão circunscritas apenas ao reconhecimento do lugar ocupado pelos alunos em cada uma delas.

Parte dos conteúdos distribuídos pelo currículo, pelos níveis de escolarização e escolaridade, podem não ter a mesma significação para os alunos devido ao alcance das limitações. Contudo, singularizá-los para que alguns dêem conta do processo pode significar, mais do que uma diferenciação/flexibilização, uma análise equivocada da função, senão do contexto, da necessidade daquele conteúdo de conhecimento.

Segundo Bernstein (1996), todo o conhecimento escolar funciona na base de um código disciplinar, isto é, a presença de uma racionalidade técnica que se afasta cada vez mais da mera aquisição de ideias.

Complementando o quadro encontrado nas salas de recurso e salas multifuncionais, durante o ano de 2009 e 2010, realizamos um projeto de investigação intitulado Cultura Escolar e Inovação Curricular nas Escolas Inclusivas, no qual buscamos identificar a cultura escolar construída diante da inclusão de crianças com deficiência em salas de aula regulares, partindo da análise das atividades contidas nos cadernos escolares (MENDES, 2011).

Os cadernos escolares, fontes da investigação, foram coletados mediante registros por fotografias de cadernos de crianças dos 2º, 3º e 4º anos do ensino fundamental de duas escolas públicas estaduais do município de Florianópolis. Dos alunos donos dos cadernos, seis eram crianças diagnosticadas como portadoras de alguma deficiência, e os demais não possuíam nenhuma deficiência. Ao todo, construímos uma base de dados de 796 fotografias dos registros feitos em seus cadernos pelas crianças. Tivemos acesso a 35 cadernos escola-

res, sendo 24 cadernos de crianças ditas “normais” e 11 cadernos de crianças com deficiência.

O caderno escolar é um belo instrumento para se ter acesso à cultura material da escola. Como afirma Vinão Frago (2008, p. 24), não se trata apenas de uma aculturação vaga na escrita de sucessivas gerações, mas de “interiorizar e dominar umas formas textuais determinadas e não outras, uma idéia ou concepção do escrito e não outra.”

Nesse sentido, o objeto caderno, apesar de ter um caráter meramente funcional para muitos, leva consigo um caráter fortemente subjetivo, a partir do momento em que pressupõe cuidado, capricho, disciplina e o conhecimento de regras e normas para sua utilização. Seu “modo de usar” exige um maior esmero de seu portador e de quem o instrui – nesse caso geralmente o professor.

Tal esmero foi muito bem abordado por Rubio (2008) em seu texto sobre estética e ilustrações em cadernos de meninas espanholas, que estavam recheados de lindas ilustrações simbolizando o grande valor com que eram tratados. Rubio (2008, p. 242) ainda aponta que um dos objetivos pretendidos em seu estudo seria o de mostrar “que o caderno não é só um suporte para alcançar objetivos curriculares de diferentes disciplinas, mas sua elaboração e produção são um objetivo escolar em si mesmo”.

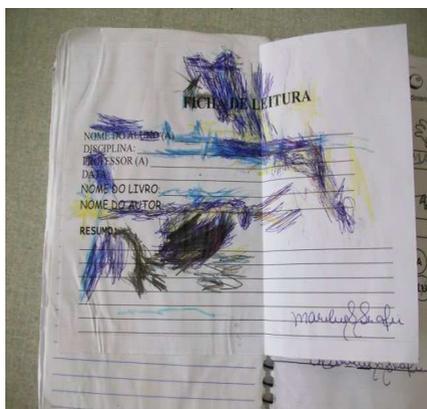
Nessa perspectiva, identificamos que o caderno cumpre uma importante função institucionalizadora dentro da sala de aula. Realizar os registros é mais importante do que o próprio conteúdo a ser ensinado. No caso dos alunos com deficiência, ele serve, inclusive, como uma comprovação de “pertencimento”. Na verdade, independentemente da realização de uma atividade ou não, “ter um caderno” é alçar a identidade do aluno. Por essa lógica, podemos entender os cadernos como um importante dispositivo legitimador do currículo escolar. De acordo com o Dicionário de La Educación (apud GVIRTZ, 1999, p. 34)

Valor del cuaderno reside em ser el testimonio de la labor escolar: propicia hábitos de trabajo, orden, sistematización y estética;

recoge múltiples contenidos culturales; es el instrumento de ejercitación de las adquisiciones y mecanismos del cálculo, language y expresión gráfica; estimulador de la expresión del alumno.

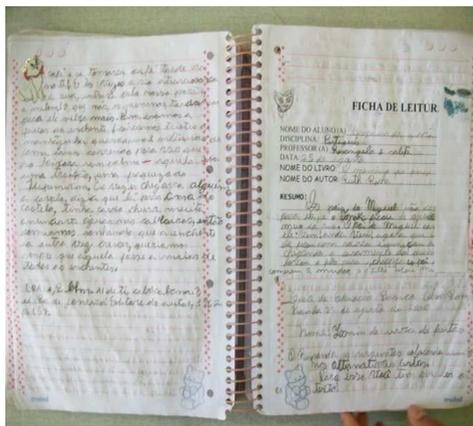
Desse modo, ao analisarmos a inclusão de crianças com deficiência no ensino regular, a partir de suas produções nos cadernos, identificamos a onipotência desse objeto escolar. Em todas as classes visitadas, existia o “segundo professor”, responsável por auxiliar a criança incluída na realização das atividades vividas em classe e, muitas vezes, realizar a integração entre o AEE e o professor da sala comum. Foi interessante observar que esse apoio se dava, entre outras ações, pelo registro das atividades no caderno. Independentemente das condições da criança para compreender e realizar a atividade, o registro é feito, explicitando claramente nosso argumento referente ao currículo escolar como um elemento estático, mesmo com a inclusão de sujeitos com deficiência e alternativas de atendimento especializado sendo criadas. Vejamos exemplos apresentados por Mendes (2011), a partir de uma pesquisa que analisou cadernos escolares. As atividades abaixo foram realizadas no mesmo dia por crianças diferentes do mesmo ano de escolaridade:

Figura 1 - Ficha de leitura Cadernos de crianças com deficiência do 4º ano



Fonte: acervo das pesquisadoras

Figura 2 - Ficha de leitura Caderno de criança “normal” do 4º ano



Fonte: acervo das pesquisadoras

Por esses pequenos exemplos, conseguimos depreender o quanto o currículo organizado para ser a linha mestra da sala de aula continua intacto mesmo depois da inserção de novos sujeitos e novos atendimentos. As práticas curriculares culturalmente sedimentadas e institucionalizadas levam a uma dissociação do processo de ensino e aprendizagem, e à manutenção da ideia de deficiência como uma característica do aluno e como algo que precisa ser reconstituído, corrigido, normalizado.

Como é do aluno, ou seja, da aprendizagem, a deficiência precisa, portanto, ser trabalhada em outros tempos e espaços que não o da sala de aula. A forma como aparecem essas alternativas de atendimento, no entanto, é incorporada à organização do trabalho escolar, não conseguindo estabelecer modificações no modo de organização desse cotidiano. Assumem a função de atendimento das diferenças dos alunos não estabelecendo comunicações adequadas entre esses espaços e a sala de aula.

Ao centrar o trabalho no aluno, dificultam-se também as possibilidades de reflexão sobre o trabalho pedagógico desenvolvido em

sala de aula e, mais uma vez, as perguntas, nomeadamente curriculares, não são feitas. Percebemos que, ao serem disponibilizados aos professores atendimentos às diferenças dos alunos em espaços e tempos diferentes da sala de aula, e ao não se instituir um canal de comunicação válido entre esses serviços, a prática curricular continua a não ser questionada, e os professores não identificam como pertinente questioná-la.

As trocas de experiência que poderiam possibilitar a constituição de novos hábitos são solapadas por um cotidiano que impede o trabalho coletivo. Cada professor, em sua sala de aula, acaba sendo sujeito de práticas cristalizadas, acontecendo o mesmo com os professores dos serviços. As práticas distintas da sala de aula nada mais são que expressões diferentes de um mesmo cotidiano que, sendo regulador, organiza as práticas de modo a tornar possíveis a manutenção e o controle do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, os serviços de apoio constituídos para o atendimento às diferenças dos alunos no processo ensino-aprendizagem precisam ser repensados, considerando o papel que eles vêm a desempenhar no cotidiano escolar. Como afirma Rodrigues (2006, p.26), “uma escola que não diferencia seu currículo não usa modelos inclusivos e forçosamente não promove a igualdade de oportunidade entre os seus alunos”.

Desse modo, numa compreensão mais ampla, entendemos que a defesa pela escola inclusiva está articulada à defesa do acesso e da universalização de uma educação básica de qualidade para a toda a população, incluindo os sujeitos com deficiência que historicamente foram alijados desse processo. Por essa lógica, torna-se premente em nossos estudos a defesa de uma escola que de fato priorize o trabalho com o conhecimento escolar, como forma de possibilitar o que Young (2008) chama de acesso ao “conhecimento poderoso”. Abrir mão disso é cair na armadilha de defesa de uma escola inclusiva como espaço de socialização escolar, coisa que há muito temos negado na Educação Especial.

Como afirma Goodson (2008, p. 39):

De um modo geral, o que estou querendo dizer com isso, é que a escolha do momento da mudança curricular deve ser feita cuidadosamente. Essa é uma lição primária das histórias da educação. Atualmente, essa escolha do momento para as iniciativas de mudança é extremamente problemática devido às forças globais que já consideramos. É bem possível que, nos tempos atuais, as forças progressistas devessem estar a favor da conservação educacional e não a favor da mudança.

Pelo alerta de Goodson, compreendemos que, às vezes, é necessário interrogar melhor as reformas que se propõem a resolver os problemas da escola e modificar também o seu papel. No caso das propostas de inclusão, por seu caráter ideológico, muitas vezes questioná-las torna-se difícil, porém extremamente necessário. Isto é, não negamos as políticas inclusionistas, mas defendemos a necessidade de debatê-las e investigá-las de maneira articulada aos problemas educacionais historicamente vivenciados pela escola pública brasileira.

Por isso, precisamos de fato trazer um debate curricular para as pesquisas sobre o atendimento educacional especializado, pois só desse modo poderemos romper com as estruturas de um currículo tradicionalmente desenhado para promover a exclusão escolar.

Referências bibliográficas

BOURDIEU, P.; NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Orgs.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: janeiro de 2011.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008a.

_____. Casa Civil. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 20 jun 2015.

_____. Casa Civil. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008b**. 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 20 jun 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CEB nº:13/2009**. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na

Educação Básica, modalidade Educação Especial. Relatora: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro. Processo nº: 23001.000045/2009-16. Aprovado em: 3 jun 2009a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009b**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em 20 jun 2015.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CONNEL, R. W. **Escolas y justicia social**. Madrid: Morata, 1997.

FORQUIN, J.C. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Educar e conviver na cultura global**. Porto: Edições Asa, 2003.

GOODSON, I. **As políticas de currículo e de escolarização**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GVIRTZ, S. **El discurso escolar através de los cuadernos de clase**: Argentina 1930 y 1970. Buenos Aires: Eudeba, 1999.

KASSAR, M. de C. M.; MELETTI, S. M. F. Análises de possíveis impactos do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. **Revista de Ciências Humanas e Sociais da UFRRJ**. Rio de Janeiro: Seropédica, 2012. No prelo.

MACEDO, P. C. et al. Atendimento Educacional Especializado: uma breve análise das atuais políticas de inclusão. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Orgs.). **Educação Especial e inclusão escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico. Rio de Janeiro: Edur, 2011.

MENDES, E. G.; CIA, F. Constituição de uma rede colaborativa de pesquisa: o observatório nacional de Educação Especial (ONEESP). **Revista de Ciências Humanas e Sociais da UFRRJ**. Rio de Janeiro: Seropédica, 2012. No prelo.

MENDES, G. M. L. As práticas curriculares nos cadernos escolares: registros de inclusão? In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Orgs.). **Educação Especial e inclusão escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico. Rio de Janeiro: Edur, 2011.

_____; BUENO, J.; SANTOS, R. A. (Org). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara (SP): Junqueira&Marin, 2008.

_____; SILVA, M. C. da R. F. **Educação, arte e inclusão**: trajetórias de pesquisa. Florianópolis: UDESC, 2009.

NIZA, S. A cooperação educativa na diferencia do trabalho de aprendizagem. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, 4. 1999, Porto. **Atas...** Porto, 1999.

OLIVEIRA, M. V. M. de. **Educar na Diversidade**: um olhar sobre as políticas públicas para a Educação Especial desenvolvidas no Município de Sobral (1995-2006). 2008. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

PLETSCH, M. D. **Observatório de políticas públicas em Educação Especial e inclusão escolar**: estudo sobre as políticas públicas de inclusão escolar nos municípios da Baixada Fluminense. CNPq, 2009.

_____. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2010.

_____. Educação Especial e inclusão escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado na Baixada Fluminense. **Revista de Ciências Humanas e Sociais da UFRRJ**. Rio de Janeiro: Seropédica, 2012.

RODRIGUES, D. Dez Idéias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: _____. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

RUBIO, A. M. B. A estética e as ilustrações nos cadernos escolares: o caso de uma escola de meninas na Espanha franquista. In: MIGNOT, A. C. (Org). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008. p. 7-14.

SILVA, F. C. T. Faces de uma história curricular: textos curriculares oficiais para a escolarização dos deficientes no Brasil (1979 e 1998). **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional**, v. 3, 2008. p. 179-197.

_____. **Observatório de Cultura Escolar (5)**: estudo de documentos curriculares locais e suas implicações para construção da diferenciação/flexibilização curricular

Atendimento educacional especializado: por entre políticas, práticas e currículo...

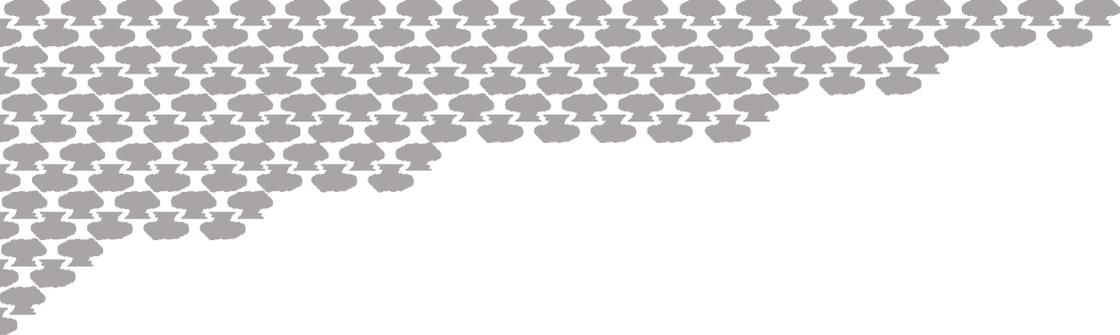
(1998-2008). Campo Grande: Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (UFMS), CNPQ, 2009.

_____. Entre o processo civilizador e a gestão controlada do currículo: a escola inclusiva dos deficientes. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, p. 214-227, 2010.

SOARES, M. T. N. **Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade**: Estudo de caso sobre estratégia de multiplicação de políticas públicas. 2010. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação), João Pessoa, Universidade Federal de João Pessoa, 2010.

VINÃO FRAGO, A. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, A. C. (Org.). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**. Rio de Janeiro, v.28, n.1001, p.1279-1282, set/dez. 2008.



Capítulo 4

A formação dos conceitos de município e cidade em deficientes visuais

Desde o nascimento, o processo de construção do conhecimento é um movimento contínuo que se dá a partir da elaboração de conceitos assimilados no convívio e nas experiências sociais ao longo da vida de cada indivíduo. Esse repertório que cada um traz consigo, composto de conceitos construídos a partir das práticas diárias, de estímulos iniciados na infância pelo exercício do fazer, constitui-se um saber com base em referências cotidianas. Já os saberes de cunho científico são aqueles aprendidos na escola, como produtos de regras determinadas, estudos e teorias que embasam e são utilizados como referência para a elaboração do saber considerado universal, que serve de referência para o processo de formação intelectual de cada indivíduo (VYGOTSKY, 1996; REGO, 2009; CAVALCANTI, 2006a).

Muito embora os conceitos cotidianos e científicos possuam definições que os distingam, devem ser considerados partes constituintes de um processo que é marcado pela tensão, pelo embate entre as duas categorias, que constituem uma unidade dialética. Nessa relação, os saberes e as experiências cotidianas são importantes para o processo de elaboração dos conceitos científicos, na medida em que

as experiências práticas podem ser utilizadas como referência para contextualizar conceitos aparentemente abstratos e desconhecidos pelos alunos. Como destacam Castellar, Vilhena e Ozório (2010), os conceitos são construções de significados criados para interpretar fenômenos e objetos, ou para explicar o mundo ao nosso redor, e é papel da escola auxiliar no processo de transformação e reorganização desse conhecimento.

Quando esse processo se realiza em pessoas submetidas a barreiras de acesso ao conhecimento, em função do fato de sua condição funcional não estar contemplada pela maioria das práticas culturais e sociais, há um ganho significativo na complexidade do processo. É o caso, por exemplo, das pessoas com deficiência visual, que vivem grandes rupturas na elaboração conceitual, uma vez que muitos conceitos são pautados na experiência visual. Isso não quer dizer que sejam incapazes de elaborar os conceitos científicos, mas que a especificidade delas exige uma adequação no modo como se produzem as mediações promotoras da apropriação da cultura.

Nesse contexto, este estudo versa sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos de município e cidade, e avalia como se dá essa relação dialética entre os dois planos conceituais referidos em pessoas com deficiência visual congênita, visando indicar alguns subsídios para a prática educacional. Parte-se, assim, do pressuposto de que, à medida que as pessoas com deficiência tiverem sua condição mais bem (re)conhecida e as especificidades incorporadas no planejamento educativo, melhor se darão os processos inclusivos almejados pelas políticas públicas da educação atual.

O processo de construção do conhecimento na perspectiva do ensino inclusivo

Os estudantes com deficiência na educação básica são, cada vez mais, reconhecidos como parte da comunidade escolar com direito ao aprendizado e à socialização. Apesar da superação das inúmeras

ras barreiras enfrentadas por alunos com deficiência no contexto escolar (AMARAL, 1998; FERREIRA, 2009), o processo de educação inclusiva volta-se para os pressupostos da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

Para um processo de ensino e aprendizagem que se pretende significativo, a partir da construção de conhecimentos mediante o trabalho conjunto de professores e alunos, com base nos saberes e nas experiências individuais de cada um, é fundamental respeitar a diversidade que constitui o ambiente escolar. Nesse processo, busca-se a superação dos discursos que enfocam as limitações e incapacidades, assim como a valorização e a aplicação de proposta em que a escola permita e incentive a convivência entre todos, independentemente da condição funcional, de gênero, raça, classe, etc.

Como destaca Lana Cavalcanti (2010), é necessário pensar o ensino e a mediação pedagógica, tendo como parâmetros a cultura, as experiências e as particularidades dos alunos e de cada um, contemplando nesse sentido a diversidade. Estar atento às características individuais dos alunos permite que o professor aproxime-se mais dos estudantes, o que significa criar um ambiente propício para a construção de conhecimentos pautados no trabalho ativo e participativo dos alunos, a partir da mediação do professor.

Para falar da diversidade que compõe o ambiente escolar, Cavalcanti (2010) traz o conceito de interculturalismo, uma prática que deve fazer parte desse contexto. Segundo a autora, o interculturalismo é um princípio político-pedagógico que defende uma prática em sala de aula e na escola voltada à formação de cidadãos democráticos, entendendo a democracia não só como o exercício de direitos, de convivência com diferenças, de respeito às identidades culturais, de garantia de diálogos, como também a permissão do confronto, do conflito. No interculturalismo, são importantes as reflexões sobre a concepção de cultura, alteridade, identidade, diversidade e articulação com as relações de poder, de articulação contraditória com igualdade social, entre outros aspectos. Trata-se, portanto, de

respeitar e considerar as singularidades e experiências dos alunos, para que o ambiente escolar e os projetos pedagógicos ali desenvolvidos possam refletir a diversidade que compõe a sociedade.

Na mesma direção da proposta do interculturalismo, como princípio político-pedagógico, que discute e leva a diversidade ao ambiente escolar, o ensino inclusivo também traz reflexões e considerações sobre as práticas pedagógicas voltadas à diversidade, nas quais as diferenças individuais dos alunos devem ser respeitadas e, mais que isso, fazer parte do processo de ensino e aprendizagem. A partir de uma proposta pedagógica pensada para a valorização da diversidade, é objetivo resgatar a escola de qualidade como espaço de exercício da cidadania e como espaço dos escritos, isto é, de apropriação e construção do conhecimento e da cultura. Dessa forma, a escola deve ser o espaço da alegria, onde os alunos possam conviver e desenvolver sentimentos sadios em relação ao “outro”, e a si mesmo em relação ao conhecimento (CARVALHO, 2009).

Para Pietro (2006), a proposta de educação inclusiva surge como um novo paradigma, que se constitui pelo apreço à diversidade como a condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de práticas pedagógicas que rompam com o instituído pela sociedade, o que inclui o sistema de ensino.

Concebemos, portanto, a inclusão como um princípio que subjaz todo o processo pedagógico e que não se limita apenas às práticas de educação especial. Ademais, pensar a elaboração conceitual nessa perspectiva supõe o grande desafio de partir dos ritmos e saberes individuais e produzir novos sentidos que permitam aos estudantes não apenas avançar em relação a seu desenvolvimento intelectual, mas também nas dimensões afetivas e sociais que compreendem a perspectiva de ser humano integral. Dessa forma, o ensino de Geografia também precisa ser avaliado nessa perspectiva, em que o professor deve procurar resgatar para os conteúdos as experiências, as afinidades e toda a diversidade existente no cotidiano dos alunos.

Em um processo de educação pautado na singularidade dos alunos, Beyer (2006) lembra que educar é confrontar-se com a diversidade. O professor que convive diariamente com seus alunos conhece muito bem tal diversidade e dificilmente aceitaria qualquer premissa de homogeneidade, pois sabe que os alunos são diferentes entre si, assim como não há um ser humano igual ao outro.

De acordo com Rossi (2000), no processo de inclusão educacional, não basta simplesmente que os alunos excluídos sejam inseridos no ambiente escolar. As escolas devem estar preparadas para incluí-los em condições minimamente necessárias para o desenvolvimento de cada um. No processo em que um indivíduo seja inserido numa escola regular que não esteja preparada para recebê-lo e lidar com suas dificuldades, ele apenas receberá informações para poder desenvolver suas atividades, muitas vezes realizadas nos padrões já estabelecidos, os quais, em vez de auxiliar no amadurecimento intelectual, promovem a ideia de que, devido a alguma limitação, um aluno é inferior aos demais.

Na perspectiva de valorização da diversidade no contexto escolar, ratificamos o que afirma Mantoan (2006) quando defende que, para a educação inclusiva efetivar-se, é primordial a experiência com as diferenças, mas sem exclusões, diferenciações, restrições de qualquer natureza, sempre reconhecendo e valorizando as singularidades e a diversidade como essenciais para a construção de identidades e conhecimento.

Na proposta de educação inclusiva, mais do que nunca, o papel dos professores é fundamental. Para tanto, é central que esses profissionais superem suas resistências, ultrapassem as limitações e os perigos das concepções baseadas no déficit, na limitação e na referência constante ao padrão de normalidade. Dessa forma, o professor precisa ser um agente ativo e determinante na transformação da escola, devendo ser qualificado e, principalmente, acreditar no processo de inclusão, para tornar a sala de aula um ambiente propício à construção do conhecimento de todos os alunos (CROZARA; SAMPAIO, 2008).

Lidar com as particularidades do ambiente escolar é muito mais do que permitir que todos os alunos estejam na escola; é, acima de tudo, contar com a participação dos diversos sujeitos que compõem esse espaço do saber e da socialização. Dispor do amparo das políticas públicas, que devem oferecer os subsídios necessários à construção de uma educação de qualidade para todos, e contar com o comprometimento dos profissionais da área da educação e com a participação ativa dos pais e familiares são requisitos fundamentais para que todos os alunos, cuja única característica em comum é a diversidade, possam ter acesso a uma educação que garanta o direito à construção e o exercício da cidadania.

Os conceitos geográficos e o ensino da Geografia

Para a construção de um ensino realmente significativo, advindo das trocas estabelecidas e da participação ativa dos diversos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, a Geografia deve ser uma disciplina que busca o fio condutor no real e no fazer diário.

Sobre as etapas que integram o processo de construção do saber geográfico, segundo Cavalcanti (2010), o primeiro passo ocorre com a mediação do professor, que deve intervir no processo de construção do conhecimento pelo aluno. Para fazer essa mediação, o professor conta com a cultura escolar, com o conjunto de conhecimentos sistematizados pela ciência, estruturados pedagogicamente para compor o saber necessário à formação geral dos cidadãos.

Ao voltar-se à forma como o ensino de Geografia deve ser conduzido, Cavalcanti (2010) destaca que a Geografia ensinada com referências em saberes científicos deve ser confrontada com a cultura geográfica do aluno, com a chamada geografia cotidiana, para que esse confronto/encontro possa resultar em um processo de significação e ampliação da cultura do aluno. A junção dos conhecimentos trazidos pelos alunos com a Geografia ensinada no contexto escolar é o caminho para uma aprendizagem construída na relação, na troca

de experiências entre professores e alunos, em uma relação dialógica e ativa em que os saberes são construídos mutuamente.

Na compreensão de Cavalcanti (2006a), sobre as informações que devem ser apresentadas aos alunos no processo de ensino e aprendizagem, destacam-se as definições dos conceitos científicos considerados socialmente corretos. Para conhecer o mundo, os conceitos são imprescindíveis, já que categorizam o real e conformam-lhe significados. Se o objetivo do ensino é a construção do conhecimento pelo aluno, ou a construção e reconstrução de conceitualizações sobre o mundo, é importante que ele conheça os conceitos já formulados por outras pessoas, principalmente os já consagrados socialmente, para que, assim, possa confrontar com os próprios conceitos.

No entanto, para que a interação entre os conhecimentos prévios dos alunos e os saberes científicos ocorra da forma esperada, a mesma autora lembra a necessidade de o educador aguçar a sensibilidade, para captar os significados que os alunos dão aos conceitos científicos trabalhados no ensino. Isso significa a afirmação e a negação dos dois níveis de conhecimento – o cotidiano e o científico – para a construção de um único conhecimento, tendo, contudo, como referência imediata o saber cotidiano do aluno. Na verdade, o raciocínio geográfico só é construído pelos alunos se for, o tempo todo, um processo do aluno, que dele parta e nele se desenvolva. Nessa perspectiva, Callai (2008) complementa que o processo de construção do conhecimento acontece na interação dos sujeitos com o meio social, mediado pelos conceitos (sistema simbólico). Esse processo deve ser entendido como uma mudança de qualidade na compreensão das coisas e de entendimento sobre o mundo.

Assim ocorre com a ciência geográfica, com a identidade de uma ciência que busca ampliar e discutir os conhecimentos sobre a relação do homem com o espaço, a Geografia traz no arcabouço teórico conceitos fundamentais ou categorias de análise que buscam explicar e cuidar de fenômenos objeto de estudo dessa ciência. Para Corrêa (1995), como toda ciência, a Geografia possui alguns conceitos-cha-

ve, capazes de sintetizar a objetivação, isto é, o ângulo específico em que a Geografia é analisada, o que confere à ciência geográfica autonomia e identidade. E como ciência que se preocupa com a relação da sociedade com a natureza, os conceitos-chave da Geografia são cinco, com um forte “grau de parentesco”, já que todos se referem à modelagem da superfície terrestre pela ação humana: paisagem, região, espaço, lugar e território.

Dentro da proposta deste estudo, as discussões basearam-se nas referências cotidianas dos estudantes, nas relações estabelecidas no lugar em que vivem, na cidade onde moram, no reconhecimento das paisagens próximas, nas relações com o espaço vivido, percebido e concebido. Para isso, foram utilizados como referência os conceitos de cidade e de município, como termos que possuem relação direta com o lugar próximo e conhecido pelos participantes.

As definições de município e de cidade fazem parte do repertório teórico da disciplina de Geografia, desde os primeiros anos da educação básica, e foram escolhidos por serem conceitos conhecidos, principalmente, pelas definições baseadas no senso comum, o que geralmente resulta em confusão quando definidos a partir de referências científicas. Nessa perspectiva, Cavalcanti (2006b) lembra que os conceitos de referência da Geografia não são exclusivos dessa ciência; são utilizados por outras ciências e pelo senso comum, de diferentes formas e com diversas acepções. Por essa razão, a Geografia precisa considerar os diferentes significados, do mesmo modo que a análise das representações dos alunos e dos professores deve ser enriquecida pelo estudo desses conceitos a partir das formulações científicas.

Cidade e município são a mesma coisa? Onde se aprende isso?

Antes de relatar como aconteceu a apropriação dos conceitos de cidade e município pelos participantes da pesquisa e procurar compreender como podem ser significativos para o repertório conceitual

dos alunos, apresentamos a definição desses conceitos de acordo com a ciência geográfica.

Os municípios são as unidades de menor hierarquia dentro da organização político-administrativa do Brasil. A organização interna pode ser dividida em rural e urbano, mas cada unidade possui características próprias, podendo ter essas estruturas bem definidas dentro de um mesmo município, ou ele ser predominantemente urbano ou rural (IBGE, 2012).

Seguindo a concepção de Callai (2008), o conceito de cidade pode ser entendido como resultado do processo de urbanização e se caracteriza como um espaço de concentração da população, onde as relações humanas acontecem de forma mais próxima. Como características desse espaço destacam-se a infraestrutura urbana e as redes das quais a cidade participa.

Apesar de serem distintos, os conceitos de cidade e município devem ser cogitados de forma integrada, como parte de uma rede conceitual que constituirá o saber construído pelos alunos, com o auxílio do professor. A elaboração dos conceitos citados atende a um objetivo comum: tornar o aluno um cidadão crítico e consciente do lugar em que habita. Esse é um processo que deve ser pensado localmente, mas que servirá de base para a compreensão também do global, do mundo em que o aluno vive.

Como aponta Callai (2008), é importante lembrar que os lugares conhecidos pelos alunos, como seu município e sua cidade, estão ligados a outros lugares, que não são pura e simplesmente reflexos do local, pois o que define o que ali acontece e sua organização territorial pode estar distante.

Estudar o município, assim como a cidade, nas aulas de Geografia, apresenta pelo menos duas vantagens para o processo de formação do aluno: a primeira diz respeito à possibilidade de o aluno se reconhecer como cidadão, apropriando-se das informações e compreendendo como ocorrem as relações sociais e a construção do espaço, de seu

espaço conhecido; a outra vantagem é pedagógica, pois, ao estudar algo vivenciado pelo aluno, são muito maiores as chances de sucesso e de ocorrer um aprendizado mais consciente (CALLAI, 2003).

Oferecer as ferramentas para que os alunos possam ser agentes ativos do próprio conhecimento faz parte de um ensino que não busca apenas transmitir informações e tratar o conhecimento de forma solta e descontextualizada, sem significado concreto para o aluno. Acima de tudo, esse deve ser um processo pautado no trabalho conjunto de alunos e professores, em que as experiências dos primeiros devem fazer parte do contexto de sala de aula, tornando-as próximas e reconhecidas pelos estudantes, para que se construa um aprendizado realmente significativo para todos.

Como os conceitos de cidade e município podem ser ensinados e compreendidos?

Diante dos desafios enfrentados pela educação, em que cada vez mais o processo de ensino e aprendizagem vem sendo questionado e repensado, o modelo tradicional de transmissão de conhecimento, em que o professor é o detentor do conhecimento e o aluno nada sabe, é considerado ultrapassado e insuficiente para atender aos objetivos atuais da educação. Esse modelo foi definido por Paulo Freire (2004, p. 58) como concepção bancária de educação: “Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los”.

Como destaca o autor, nesse modelo, a relação educador-educando ocorre de forma vertical, de cima para baixo, definindo os que sabem e os que não sabem, reproduzindo na escola a relação opressor-oprimido. (FREIRE, 2004, p. 58).

O modelo histórico-cultural também rejeita o modelo de transmissão linear e vertical do conhecimento e defende uma educação pautada na participação ativa dos alunos como produtores de conhecimento, processo mediado pelo professor. Nessa abordagem,

Cavalcanti (2006a) explica que o processo de ensino e aprendizagem não está focado simplesmente em o professor transmitir conhecimentos para os alunos, nem de mobilizá-los para atender as suas necessidades imediatas. Nesse processo, não é passivo o aluno, nem o professor. O aluno é ativo, porque sujeito do processo, e sua atividade é fundamental para a relação ativa com o objeto do conhecimento; o professor possui papel ativo, pois faz a mediação do aluno com objeto do conhecimento. Portanto, ambos possuem papel ativo no processo e devem atuar conjuntamente diante dos objetos do conhecimento.

Dentro dos conceitos trabalhados em Geografia, que constituem a linguagem geográfica definida por Cavalcanti (2006b), o professor deve estar atento, tentar transpor a barreira do verbalismo abstrato e trazer esses conceitos para a realidade do aluno. Ao mediar a elaboração dos conceitos de cidade e município, no processo de ensino e aprendizagem, o educador pode ter a falsa impressão de que, por serem conceitos próximos dos alunos, eles os entenderão sem dificuldades. Embora a proximidade dos conceitos de cidade e município com o cotidiano dos alunos seja um facilitador na mediação do conhecimento, precisa-se integrar esses conhecimentos, porque, se trabalhados de forma isolada e descontextualizada, não produzirão ganhos significativos no processo de elaboração dos conceitos e, conseqüentemente, na formação intelectual do aluno.

De acordo com Cavalcanti (2010), ao trabalhar com conceitos como o de cidade e município, é oportuno que o professor utilize a diversidade dos alunos, a diversidade de sua experiência cotidiana, conjuntamente com a diversidade da sociedade contemporânea, como referência para compor o conteúdo a ser ensinado. Em um processo de ensino e aprendizagem, realizado a partir das referências e experiências dos alunos, o professor deve estar comprometido em lidar com toda a diversidade de informações do contexto escolar em benefício do processo de construção de conhecimentos.

Para Callai (2003), o conceito de município – acrescentamos também o de cidade – não deve ser estudado de forma solta, aos pedaços; não podem ser itens ou temas, mas informações que os alunos possam “manusear”, acessíveis em suas realidades cotidianas, referidas a um âmbito maior, mais complexo, a outros níveis de escalas, para que eles possam compreender como esses espaços são construídos e que aparências assumem.

A elaboração de conceitos por deficientes visuais: uma experiência prática

A experiência relatada a seguir faz parte de uma investigação realizada por pesquisadores da Universidade Federal de Santa Catarina, das áreas da Geografia e da Psicologia, que averiguou como acontece o processo de elaboração de conceitos geográficos em estudantes com deficiência visual.

As práticas dessa investigação foram conduzidas mediante situações artificiais de aprendizagem¹, com prioridade à interação dos alunos entre si e com a mediação de uma professora integrante do grupo de pesquisa. Participaram estudantes com deficiência visual congênita² do segundo e terceiro anos do ensino médio que frequentam a Associação Catarinense para a Integração do Cego (Acic). A escolha por esse grupo deu-se em decorrência do fato de esses estudantes estarem concluindo seu processo de formação na educação básica, quando grande parte dos conceitos e saberes geográficos já foi estudada e apreendida.

¹ As situações artificiais de aprendizagem constituem-se em momentos de aprendizagem fora do ambiente escolar, momentos organizados com a participação do público-alvo da pesquisa, com o objetivo de realizar as observações programadas. Essa proposta permitiu produzir as condições de emergência dos processos superiores, em coerência com os princípios metodológicos da perspectiva histórico-cultural.

² Deficiência visual congênita é aquela que se manifesta ao nascer ou nos primeiros meses de vida do indivíduo (MASINI; BASON, 2008).

Para exemplificar a experiência das aulas com alunos com deficiência visual congênita, no processo de elaboração de conceitos geográficos, optamos por descrever aqui as aulas em que abordamos os conceitos de cidade e de município.

Trabalhamos com tais conceitos em um total de seis aulas, com duração de 60 minutos em média, que foram idealizadas a partir de conceitos de referência urbano e rural. Participaram das aulas oito adolescentes/jovens com idades entre 12 e 22 anos.

A preparação dos materiais e o planejamento das aulas

As aulas foram planejadas para acontecer de forma dinâmica, tendo a professora o papel de mediadora, com o objetivo de estimular discussões e auxiliar os estudantes na formulação dos conceitos científicos. Para tanto, efetuaram-se perguntas para estimular o raciocínio dos alunos e apontados exemplos em situações conhecidas por eles.

Nas aulas, foram utilizados alguns recursos para auxiliar no processo de construção do conhecimento, entre eles os sonoros, como forma de sensibilizar e desafiar os alunos no início das aulas, os táteis, como mapas e maquetes, e materiais lúdicos, como um quebra-cabeça e um dominó confeccionados na versão tátil, todos tencionados como forma de exercitar os conceitos apreendidos (ver materiais nas Figuras 1, 2, 3, 4, 5 e 6).

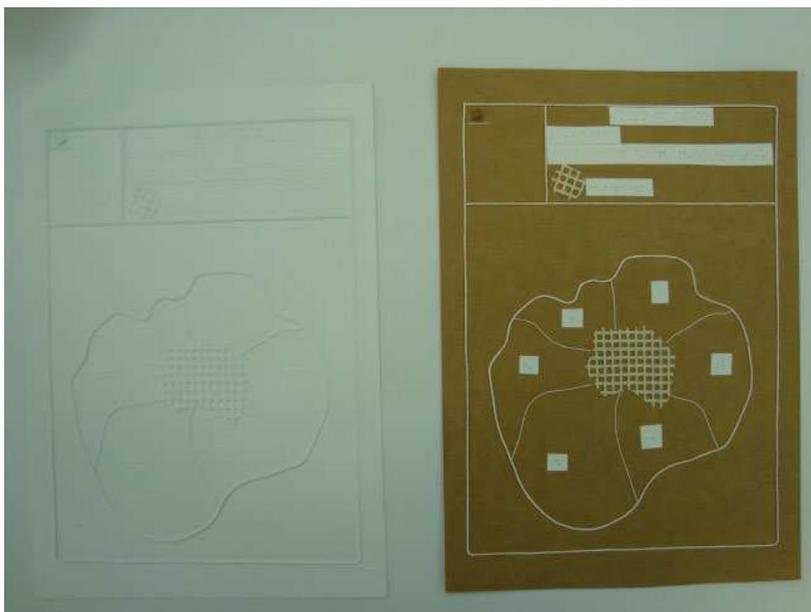
Na aula em que foram trabalhados os conceitos de cidade e de município, utilizaram-se mapas táteis para ilustrar as discussões em sala. O primeiro mapa trazia a representação de um município hipotético, com as unidades que formam um município; o outro mapa era do centro urbano de Florianópolis, apresentado como exemplo da configuração espacial de uma cidade.

As aulas foram planejadas a partir dos conceitos de urbano e rural e de temas relacionados, como os conceitos de cidade e mu-

nicípio, representação do espaço, com noções básicas de cartografia e elementos físicos da paisagem.

Todas as seis aulas foram conduzidas com o auxílio de recursos didáticos, em especial os mapas táteis, presentes em todos os momentos. Os recursos sonoros, os lúdicos e as maquetes fizeram parte das aulas em momentos específicos, como naqueles de sensibilização, na realização dos exercícios e no desenvolvimento das atividades práticas realizadas no decorrer de todo o processo investigativo.

Figura 1 – Mapa tátil do município hipotético



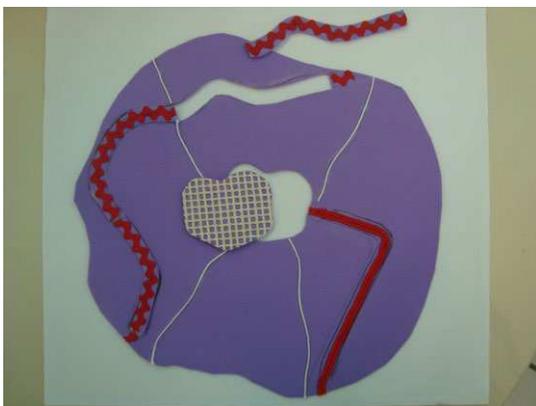
Fonte: Custódio (2013)

Figura 2 - Mapa tátil do centro de Florianópolis



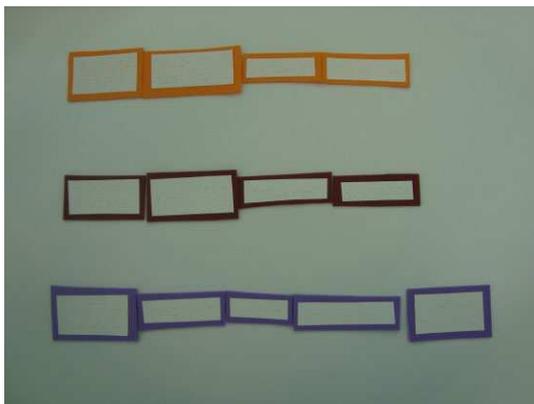
Fonte: Custódio (2013)

Figura 3 – Quebra-cabeça tátil



Fonte: Custódio (2013)

Figura 4 – Dominó de palavras em Braille



Fonte: Custódio (2013)

Figura 5 – Maquete tátil: aspectos físicos



Fonte: Custódio (2013)

Figura 6 – Maquete tátil da sala de aula



Fonte: Custódio (2013)

Descrevendo a aula

Os conteúdos abordados nas aulas foram planejados com o intuito de conduzir a elaboração dos conceitos de urbano e de rural. Um dos enfoques dados na temática escolhida foi a distinção entre o conceitos de cidade e de município, que deveriam ser apresentados para os alunos a partir de referenciais científicos, para além do senso comum, mas que levassem em consideração os conhecimentos trazidos pelos alunos.

Após o período de planejamento e preparação, as atividades práticas da pesquisa iniciaram-se com a realização das aulas. Os encontros tiveram início no dia 29 de outubro de 2010 e foram concluídos em 16 de maio de 2011, com um intervalo de recesso de final de ano.

A aula em que os conceitos de cidade e de município foram discutidos ocorreu no dia 12 de novembro de 2010 e teve duração de 90 minutos. Esse encontro foi realizado durante o processo de construção do conceito de urbano, só que, dessa vez, mediante a distinção

entre os conceitos de cidade e de município. Durante as atividades realizadas em aula, foram apontadas as semelhanças e, principalmente, as diferenças entre os dois conceitos, a partir de questionamentos e exemplos de situações vivenciadas pelos alunos. Os mapas táteis foram utilizados para ilustrar o conteúdo apresentado pela professora. Dessa forma, durante o processo de elaboração dos conceitos de cidade e de município, os alunos puderam compreender as unidades que compõem um município, a partir do mapa do município hipotético, e também observar a configuração do centro de uma cidade, como estava representado no mapa do centro de Florianópolis. A partir da explicação da professora e da comparação entre os mapas, os alunos tiveram a oportunidade de compreender a diferença entre os conceitos, como também reconhecer as semelhanças.

No processo de construção de um saber científico contextualizado, a junção entre os saberes cotidianos e científicos pode significar a desconstrução e a reelaboração de conceitos conhecidos e internalizados pelo aluno, o que torna esse um processo minucioso, que despende muita atenção do professor, tendo em vista que a descaracterização e a reconstrução de um novo conceito podem tornar-se difíceis e confusas para muitos educandos. Durante a realização das aulas, essa foi uma dificuldade presente, observada principalmente quando abordados os conceitos de cidade e de município, momento que exigiu dos alunos e da professora o esforço que o exercício da ressignificação e da internalização de novos conceitos requer. Como lembra Cavalcanti (2010), o processo de elaboração de conceitos geográficos requer que a Geografia ensinada no ambiente escolar seja confrontada com a cultura geográfica do aluno, com a chamada geografia cotidiana, para que esse confronto/encontro possa resultar em processo de significação e ampliação da cultura do aluno.

Nesse contexto, a fim de que sejam oferecidas condições ideais para o desenvolvimento das potencialidades de todos os alunos, inclusive dos deficientes visuais, as práticas pedagógicas devem ser pensadas de forma a atender às necessidades e expectativas de todos,

utilizando o saber trazido pelos estudantes como um artifício, como um valioso recurso para a construção de um saber realmente significativo. Como destaca Vygotsky (1996), o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que conduz seu trabalho dessa forma geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras sem significados concretos para os alunos. Por isso, destacamos a produção do conhecimento no espaço intersubjetivo, valorizando as tensões inerentes ao processo como contexto de produção de significados. Nesse sentido, foi crucial construir um espaço de diálogo e produção coletiva de sentidos, que permitiu evidenciar as diferentes dimensões dos conceitos durante o processo de ensino e aprendizagem.

Análise e discussão sobre o processo de elaboração de conceitos

A elaboração dos conceitos de cidade e de município, ocorrido na segunda aula com o grupo, foi um momento de grande troca de experiências e conhecimentos entre a professora e os alunos, mas também um momento marcado por dúvidas e conflitos conceituais.

Durante o processo de construção dos conceitos de cidade e de município, os alunos demonstraram já ter ouvido falar dos conceitos, mas, inicialmente, demonstraram dificuldade em diferenciá-los, pois no cotidiano esses conceitos são utilizados como sinônimos ou com significações que se confundem. Por isso, foi um momento marcado por tensões, em que os alunos encontram dificuldades para definir os conceitos.

Quando questionados se Florianópolis era um cidade ou um município, os alunos demonstraram dúvidas, e os que acertaram não conseguiram explicar o porquê. Os questionamentos feitos pelos alunos e as dúvidas que surgiam foram eliminados à medida que novos exemplos foram apresentados. Para tanto, a professora utilizou o município de Florianópolis, já citado anteriormente, para explicar a constituição de um município totalmente urbano, e o de Biguaçu,

um município que possui áreas urbanas e rurais bem definidas. A partir desses exemplos, os alunos compreenderam, inclusive, a dificuldade inicial na definição de Florianópolis como município ou cidade e, com base no exemplo de Biguaçu, identificaram com mais facilidade os elementos que constituem um município: o núcleo urbano ou a cidade, os distritos e as áreas rurais. Durante o processo em construção, foi possível observar os momentos exatos, através das enunciações dos alunos, em que as respostas desconexas e carregadas de dúvidas passaram a fazer sentido nas discussões, e aos poucos eles começaram a responder aos questionamentos de acordo com as expectativas.

Sobre a importância da vivência de novas experiências e a superação de desafios no processo de construção do conhecimento, Vygotsky (1996) afirma que, se o meio ambiente não apresenta nenhuma tarefa nova a ser cumprida pelo jovem, se não lhe faz novas exigências e não estimula seu intelecto proporcionando-lhe uma série de novos objetos, seu raciocínio não conseguirá atingir os estágios mais elevados, ou só os alcançará com grande atraso.

No decorrer dos trabalhos realizados com a turma, o grande desafio para a professora foi conduzir um processo que partia de conhecimentos advindos dos alunos, mas que ao mesmo tempo deviam ser desconstruídos, para que novos conceitos fossem elaborados. Sobre a condução do processo de construção do conhecimento, Castellar (2010) enfatiza a importância do trabalho docente e destaca o desafio que essa prática representa para o trabalho do professor:

O mais difícil da prática docente é provocar a dialética entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento acadêmico, ressaltando concordâncias. E pelas analogias se frisam as discrepâncias e, pela experiência cotidiana, potencializam-se novos conhecimentos, em um processo em que os objetivos conjuguem conceitos, esquemas e experiências para garantir uma aprendizagem sólida e significativa, sem diminuir ou aligeirar conteúdos. (CASTELLAR, 2010, p. 48).

Dessa forma, cabe lembrar que, em um processo em que as referências trazidas pelos alunos são tão significativas, para uma turma constituída apenas por alunos cegos, é preciso destacar que os referenciais utilizados devem ser outros. Diferentemente das aulas tradicionais, em que a referência visual é predominante, o ensino para deficientes visuais deve priorizar outras formas de perceber e representar o mundo, como informações táteis e sonoras, que devem ser mais exploradas para atender a um alunado que se torna cada vez mais heterogêneo. O referencial trazido pelo aluno cego para a sala de aula está baseado nas experiências que são percebidas por ele por vias não visuais. O tato, a audição, o olfato, o sistema cinestésico e também a linguagem, como produto das relações sociais, oferecem ao deficiente visual inúmeras informações sobre o mundo, que devem ser consideradas nas metodologias de ensino ao fazer parte dos conteúdos e do contexto escolar.

Das experiências vivenciadas nesse trabalho, verificou-se que o uso dos recursos didáticos específicos, como os mapas, as maquetes e os outros materiais, foi indispensável e representativo na condução do processo intentado para ser acessível ao público-alvo. O mesmo argumento é apresentado por Nunes e Lomônaco (2010), ao enfatizarem que, sem o acesso a materiais adaptados (materiais em relevo, recursos sonoros) em situação de aprendizagem, diminui-se a ampla possibilidade de conhecimento do mundo para o deficiente visual.

Considera-se que, para alunos com deficiência visual, o uso de materiais didáticos adaptados torna-se condição básica que viabiliza a permanência na escola, principalmente em disciplinas em que o uso de recursos didáticos é frequente, como mapas nas aulas de Geografia. Dessa forma, além de oportunizar acesso ao conhecimento, o uso de tais recursos pode ser considerado um meio de possibilitar o desenvolvimento de habilidades e funções cognitivas, que devem se refletir no desempenho escolar dos estudantes.

Sobre os resultados alcançados durante o período de investigação, obtivemos respostas e informações que nos indicam a melhor forma

de conduzir o processo da construção de conhecimento por alunos com deficiência visual, além de subsídios para a elaboração de outros materiais que possam atender a um número cada vez mais significativo de usuários com restrições visuais.

Considerações finais

Na pesquisa, destacaram-se a grande diversidade entre os participantes e a singularidade de cada sujeito envolvido no processo investigativo. Mesmo preservando o objetivo do estudo (reunir um grupo homogêneo), as especificidades dos participantes delimitaram o perfil da investigação. O que, a princípio, parecia um entrave tornou o processo dinâmico e transversal, mediante as trocas e os diálogos estabelecidos. Como destaca Rego (2009), de acordo com os pressupostos de Vygotsky, a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível às interações na sala de aula, possibilitada, principalmente, pela mediação da linguagem como ferramenta simbólica. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias, pessoas, contexto familiar, valores e níveis de conhecimento de cada aluno e do professor imprimem ao contexto escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, de confrontos, de ajuda mútua, e, conseqüentemente, a ampliação das capacidades individuais.

Durante o período da investigação, comprovamos que as dificuldades dos participantes durante o processo de elaboração conceitual não são provenientes ou causadas propriamente pela cegueira. Elas são decorrentes das condições sociais a que cada um foi ou é submetido. Esse fato confirma que não há diferença significativa na capacidade cognitiva do deficiente visual; o que pode ocorrer são defasagens decorrentes da falta de estímulos e de mediação social. Segundo a Teoria de Vygotsky (1997), trata-se de deficiências secundárias resultantes da falta de estímulos e condições sociais favoráveis.

A partir das análises dos resultados da pesquisa, confirmou-se que os conhecimentos prévios dos alunos são um meio eficaz de trazer para o processo de ensino e aprendizagem – que, por vezes, se torna abstrato e vazio de significados – um universo repleto de significações que precisa ser organizado e contextualizado. Como é proposto nos objetivos, os conceitos cotidianos e científicos permearam o processo de elaboração conceitual e foram trabalhados simultaneamente. Para isso, tanto os conceitos científicos desempenharam a função de dar significado ao saber cotidiano, quanto os conhecimentos prévios dos estudantes foram utilizados como repertório para conferir significado aos conhecimentos científicos novos e desconhecidos pelo grupo.

Cabe lembrar que, desde o início dos trabalhos, uma das principais premissas da pesquisa foi a importância do uso de materiais didáticos, como forma de atender às necessidades dos alunos no contexto escolar, expectativa concretizada no período de investigação, ao se comprovar que, com o auxílio dos recursos didáticos adequados e pensados para determinada situação, os alunos conseguiram atingir os objetivos propostos.

Como análise final deste estudo, considera-se que foi um processo marcado por desafios e conquistas, como todo processo de ensino e aprendizagem precisa ser. Diante das dificuldades enfrentadas, o auxílio dos alunos foi o diferencial, que teve na diversidade do grupo a base para que a pesquisa se desenvolvesse tanto na relação entre a professora e os alunos como entre todos eles.

Referências bibliográficas

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p.11-30.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. 2. ed. Porto Alegre: Medicação, 2006.

CALLAI, H. C. O estudo do município ou a geografia das séries iniciais. In: CASTRIGIOVANNI, A. C. et al (Orgs.). **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. 4. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2003. p. 77-82.

_____. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTRIGIOVANNI, A. C. (Org.); CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A. **Ensino de geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. 6. ed. Porto Alegre: Medicação, 2008. p. 85-135 .

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CASTELLAR, S. A psicologia genética e a aprendizagem no ensino de Geografia. In: CASTELLAR, S. (org.). **Educação geográfica**: teorias e práticas docentes. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 38-50 (Novas Abordagens, GEOUSP, v. 5).

_____.; VILHENA, J.; OZÓRIO, A. O significado da construção de conceitos. In: CASTELLAR, S.; VILHENA, J. (Org.). **Coleção ideias em ação**: ensino de Geografia. Cengage Learning, 2010. p. 99-118.

CAVALCANTI, L. de S. O significado da construção dos conceitos. In: CAVALCANTI, L. de S. (Org.). **Geografia, escola e construção de conhecimento**.

9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006a. p.137-166. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. Geografia escolar e a construção de conceitos no ensino. In: CAVALCANTI, L. de S. (Org.). **Geografia, escola e construção de conhecimento**. 9. ed. Campinas (São Paulo): Papirus, 2006b. p.87-135. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. Ensino de geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. In: CASTELLAR, S. (Org.). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 66-78. (Novas Abordagens, GEOUSP, v. 5).

CORRÊA, R. L. Espaço: um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, I. E de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 15-29.

CROZARA, T. F.; SAMPAIO, A. de A. M. **Construção de material didático tátil e o ensino de Geografia na perspectiva da inclusão**. Uberlândia, MG, 2008. Disponível em: <<http://www.ic-ufu.org/anaisufu2008/PDF/IC2008-0305.PDF>>. Acesso em: 2 abr. 2010.

CUSTÓDIO, G. A. **O processo de elaboração de conceitos geográficos em alunos com deficiência visual**. 2013. 166 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

FERREIRA, W. B. Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola. In: FÁVERO, O.; BARREIROS, D.; IRELAND, T. (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: Unesco, 2009. p. 25-53.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Noções Básicas de Cartografia**. 2012. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/manual_nocoas/elementos_representacao.html>. Acesso em: 9 de abri. 2012.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

MASINI, E. A. F. S.; BASON, F. V. M. A relação fraterna de crianças com cegueira congênita: estudo de três casos. **Ciência e Cognição**, v. 13, n. 2, p. 160-178, 2008. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v13_2/m318283.pdf>. Acesso em: 20 set. 2010.

NUNES, S.; LOMÔNACO, J. F. B. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 1. jan./jul. 2010.

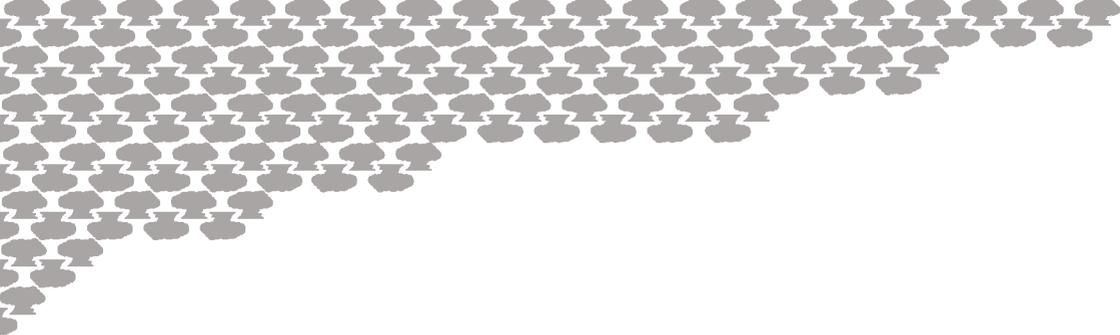
PIETRO, R. G. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. In: MANTOAN, M. T. E.; PIETRO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.). São Paulo: Summus, 2006. 1ª parte. (Pontos e Contrapontos).

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (Educação e Conhecimento).

ROSSI, D. Deficiência visual: desafios para o ensino especial e a Geografia em sala de aula. In: REGO, N. et al. (Org.). **Geografia e educação**: geração de ambiências. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2000. p. 57-66.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Psicologia e Pedagogia).

_____. La coletividad como el factor de desarrollo del niño deficiente. In: VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectologia. Visor: Madrid, 1997. p. 213-234.



Capítulo 5

Discutindo demografia a partir de gráficos táteis

Partindo do princípio de que “[...] a proposta de inclusão enfatiza a igualdade concreta entre os indivíduos, com o reconhecimento das diferenças [...]” (LIMA, 2006, p. 21), a efetivação de uma proposta inclusiva tem início com a revisão de práticas e pressupostos que regem o ambiente escolar e também no modo como as disciplinas escolares serão abordadas.

No ensino de Geografia na perspectiva da educação inclusiva, a aprendizagem necessita passar por uma abordagem significativa; é mister, pois, que os professores compreendam o processo de inclusão e aliem suas práticas pedagógicas a estratégias que promovam as potencialidades de seus alunos. Masini (2007) assegura que, para compreender a pessoa com deficiência visual e sua maneira de se relacionar, é necessário considerar sua estrutura cognitiva e perceptual; o ponto de partida se torna saber da experiência perceptiva. Para isso, o professor de Geografia necessita partir das vivências dos seus alunos.

Considerar as experiências dos alunos para o ensino de Geografia, segundo Cavalcanti (2002), significa considerar o cotidiano, o espaço vivido dos alunos como referência concreta para o encaminhamento do processo. Há necessidade de considerar os conteúdos

geográficos como objeto de conhecimento do aluno para sua aprendizagem significativa e o desenvolvimento do seu pensar geográfico. Sendo assim, o professor deve captar os significados dado pelos alunos aos conceitos científicos que são trabalhados no ensino e utilizar essa ação como instrumento de aprendizagem para os alunos. Para isso, os educadores necessitam conhecer os seus alunos, tanto os que apresentam ou não alguma deficiência.

Para Fávero, Pantoja e Mantoan (2004), o ensino para todos desafia o sistema educacional, a comunidade escolar e toda uma rede de pessoas, que se incluem num movimento vivo e dinâmico de fazer uma educação que assume o tempo presente como uma oportunidade de mudança. Considerando a educação como um mecanismo de promoção social, econômica, intelectual e cultural dos sujeitos excluídos socialmente, as condições de emancipação social por meio da educação em uma nação subjugada pela exploração da força de trabalho das classes desprivilegiadas, a má distribuição das riquezas e o estigma do subdesenvolvimento, são, perceptivelmente, situações mais complexas que dificultam a inserção social de tais sujeitos.

É por meio da escola e da prática docente que as condições de ascensão social das pessoas com necessidades educacionais especiais podem ser ampliadas. Para adequação das práticas didático-pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares de Geografia, torna-se importante a implementação de propostas de capacitação docente para a atuação dos professores na educação especial.

No ensino de Geografia, é imprescindível que o professor utilize os recursos táteis para os alunos deficientes visuais, já que, comprovadamente, facilitam o aprendizado dos mesmos, pois são recursos concretos. Como afirmam Sena e Carmo (2011), é com base em materiais concretos que o aluno deficiente visual pode realizar abstrações. Segundo Callai (2011), a escola não deve simplesmente cumprir os conteúdos curriculares, mas desenvolver ati-

vidades que tornem o indivíduo capaz de conhecer para mudar. E isso remete a encontrar os caminhos de mudança, já que estamos vivendo num mundo que precisa ser conhecido e compreendido, no conjugado em que cada lugar se contextualiza. Enfim, fazer a leitura da realidade através da Geografia é buscar compreender o mundo em que se vive, com um olhar novo, onde se possa perceber na aparência e por trás dela também, em sua essência, a vida que está sendo vivida.

Acreditamos que conhecimento e informações sobre os moldes de uma educação inclusiva, conduzem a um modelo de educação capaz de derrubar barreiras pedagógicas, de informação e comunicação para dar aos alunos com deficiência uma aprendizagem em igual condição dos alunos sem deficiência.

As reflexões aqui trazidas balizaram o desenvolvimento de uma pesquisa que envolvia o ensino de Geografia na perspectiva da inclusão escolar. Elegeu-se para esse ensino o conteúdo geográfico População, abordado no 8º ano, mas que seria ensinado junto com o ensino do gráfico da pirâmide etária a ser construída conjuntamente e de forma artesanal. O ensino e a aprendizagem deveriam acontecer de forma significativa, isto é, a partir da realidade vivenciada em sala de aula, depois do município e por fim do Continente Americano. Na sala de aula escolhida para a pesquisa, havia uma estudante cega. O relato dessa saga é efetuado a seguir e comentado com o apoio de literatura pertinente.

Definições e trabalhos iniciais

A escolha metodológica teve como anseio estudar o campo de ação, questionar os acontecimentos e concentrar-se na relação sujeito e objeto, sujeito e sujeito, em uma perspectiva de observação do pesquisador e do observado.

A abordagem qualitativa da pesquisa corresponde à descrição e análise dos dados obtidos observados e interpretados a partir dos

significados aferidos durante o processo de pesquisa. Segundo Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa pressupõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação investigada; portanto, exigiu um trabalho intenso de campo (sala de aula). Esse contato do pesquisador com a situação e os fenômenos ocorridos naturalmente em seu contexto é essencial para que possa entender as pessoas, os gestos e as palavras.

Segundo Moraes, Galiazzi e Ramos (2004), a pesquisa em sala de aula envolve os sujeitos, os alunos e professores em um processo de questionamento do discurso já implícito e explícito, buscando a construção de argumentos que resultem em novas verdades. Nesse processo, é preciso acreditar que a realidade não está pronta e acabada, mas que se constitui a partir da construção humana.

Considerando tais fatores, definiu-se como campo de pesquisa a sala de aula de uma escola situada em Maringá, município localizado ao norte do Paraná, com 357.000 habitantes, distribuídos em uma área de 487.052 Km². A cidade conta com 36 escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental com 16.000 alunos matriculados e 835 docentes, segundo dados do IBGE (2010). É uma escola pública estadual, que em 2013 tinha 761 alunos matriculados em 29 turmas, nos turnos matutino, vespertino e noturno, e 16 alunos com deficiência visual, um deles cursando o Ensino Fundamental II e outro o Ensino Médio. A escola tem uma sala de Atendimento Educacional Especializado para atender aos alunos especiais no contra turno do ensino regular.

Inicialmente, os participantes da pesquisa conheceram o objetivo da investigação, e com o auxílio da professora regente definiu-se o conteúdo a ser trabalhado: a população do Continente Americano. e, desde então, foi iniciado o planejamento das atividades. Ainda nessa primeira etapa, acompanhou-se a sala de aula somente para observação, familiarização com os alunos, reconhecimento da dinâmica cotidiana desses alunos, da professora regente e da escola, para depois iniciar as intervenções.

A definição de atividades, tais como a forma de coleta de dados e quais as representações gráficas, seriam construídas pelos alunos e foram inseridas no conteúdo programado, já estabelecido no planejamento bimestral da professora regente. Também foram definidas quantas aulas seriam necessárias para a realização das práticas e elaboraram-se os planos de aula.

Preparou-se a apresentação dos conteúdos sobre o Continente Americano e estabeleceram-se as futuras análises de acordo com os objetivos, como demonstra o Quadro a seguir.

Tabela 1 – Sequência com o planejamento das atividades

Delimitação do conteúdo geográfico	Definição do conteúdo; O Continente americano, em conjunto com a professora regente do 8ºano do ensino fundamental II e de acordo com o planejamento.
Número de aulas a serem utilizadas e Planos de aulas	Três aulas foram utilizadas para a realização das atividades, respeitando-se a dinâmica proposta pelo planejamento da professora e desenvolvimento dos alunos.
Seleção do material	Material (EVA, papel cartão, linha, cola, etc.). Apreparação desse material foifeita para respeitar o número de aulas programadas.
Construção das tabelas e das atividades de interpretação	Elaboração das tabelas para preenchimento dos dados sobre sexo e idade.

Fonte: Andrade (2014)

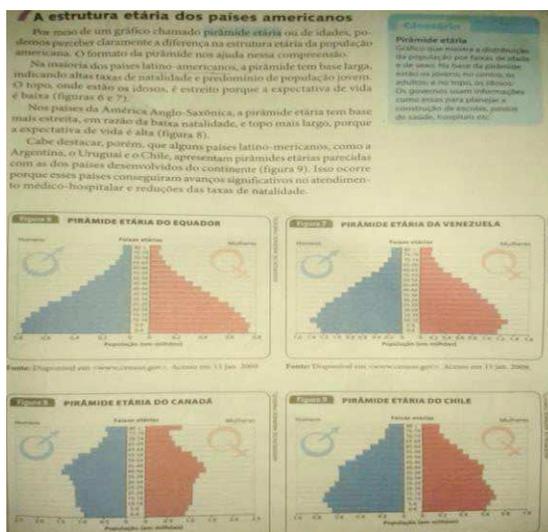
População e o ensino do gráfico: os significados

Coube à professora regente introduzir o conteúdo, destacando a distribuição da população da América, a densidade demográfica e o

vazio demográfico. Enfatizou o que era pirâmide de idade, como é formada uma pirâmide a partir da distribuição de idade, e abordou a utilização da pirâmide de idade para o planejamento de distribuição dos recursos de uma cidade, estado ou país.

A professora regente também efetuou a leitura de pirâmides de idade constantes no livro didático, comparando as faixas de idade e destacando suas relações com as taxas de natalidade e mortalidade infantil, assim como a expectativa de vida. Compararam-se pirâmides de países da América do Norte e da América do Sul.

Figura 1 – Conteúdo do livro didático lecionado pela professora regente



Fonte: Andrade (2014)

No conteúdo trabalhado, a professora regente destacou a diminuição das faixas em relação à baixa natalidade infantil e, nesse contexto, os alunos participaram da aula respondendo a algumas indagações da professora. A análise das pirâmides serviu ainda de comparação entre elas e entre as faixas e o planejamento necessário para que a população tenha qualidade de vida. Outro destaque das

análises é a questão das mulheres apresentarem uma expectativa de vida maior que a dos homens, e a faixa etária de início da vida adulta (18 anos) e a relação com a taxa de mortalidade, além da relação das pirâmides e a questão entre os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento.

Depois dessa introdução, foi dado início aos trabalhos da pesquisa, pois o objetivo era considerar o cotidiano, o espaço vivido dos alunos como referência concreta para a construção do conhecimento sobre pirâmide etária e população, como forma de tornar esse conhecimento significativo. Assim, as aulas planejadas pela pesquisadora ocorreram na sequência didática indicada por Macedo, Petty e Passos (2000), conforme segue:

- **OBJETIVOS:** Construir a pirâmide etária da sala e compreender a sua utilização.
- **PÚBLICO:** Alunos do 8º Ano da sala de aula inclusiva.
- **MATERIAIS:** Para a construção dos gráficos, papel *craft*, EVA, cola e tesoura.
- **ADAPTAÇÕES:** os materiais selecionados foram antecipadamente preparados, ou seja, recortados e desenhados antes da chegada dos alunos.
- **TEMPO:** Foram utilizadas três aulas, sendo a primeira aula para definição da proposta e apresentação da tabela a ser preenchida. Após um intervalo de cinco dias para a coleta dos dados, aconteceu a segunda aula, na qual se produziu a pirâmide etária. A terceira e última aula foi reservada para atividade de interpretação.
- **ESPAÇO:** Os dados foram coletados mediante perguntas a familiares e amigos a respeito de suas idades.
- **DINÂMICA:** Os procedimentos relativamente simples se estabeleceram a partir dos dados coletados que objetivaram a observação da realidade dos alunos.
- **PAPEL DO ADULTO:** A professora atuou na orientação das atividades e na mediação.

- PROXIMIDADE A CONTEÚDOS: Compreender a função da pirâmide de idade na realidade dos alunos envolvidos na atividade.
- AVALIAÇÃO DA PROPOSTA: A aprendizagem dos alunos, a partir da realidade da qual eles fazem parte, e a avaliação de interpretação dos alunos diante da sua percepção como sujeitos que fazem parte da sociedade.
- CONTINUIDADE: Propor outras atividades em que possam ser utilizadas outras pirâmides de idade, em comparação com a pirâmide da sala de aula.

Para obter os dados necessários, foi apresentada aos alunos uma tabela (ver exemplo a seguir) a ser preenchida por eles, com os dados (sexo e idade) de sua família.

Tabela 2 – Tabela de dados sobre idade e sexo

Número	Idade	Sexo
1		
2		
3		
4		

Fonte: Andrade (2014)

Com as tabelas dos alunos preenchidas, uma nova tabela foi gerada em conjunto na sala de aula, na qual estavam organizados todos os dados coletados. Dessa forma, obteve-se a tabela de idades dos familiares dos alunos como mostra o quadro a seguir. Para a aluna com deficiência visual, denominada doravante pelas iniciais de seu nome (M.E), foi solicitada a colaboração de sua mãe para que a aluna preenchesse a tabela em Braille. A tabela 3 mostra o resultado final dos dados obtidos pelos alunos para cada faixa de idade.

Tabela 3 – Dados para construção da pirâmide na sala do 8º ano

Dados para a Pirâmide de idade do 8º ano		
Faixa de idade	Masculino	Feminino
0-4	3	1
5-9	4	5
10-14	7	11
15-19	9	5
20-24	6	4
25-29	6	3
30-34	4	2
35-39	4	8
40-44	2	4
45-49	4	4
50-54	2	0
55-59	1	1
60-64	1	3
65-69	1	1
70 e mais	0	1

Fonte: Andrade (2014)

A estratégia utilizada para elaboração conjunta da pirâmide foi colocar a base da pirâmide (desenhada em um papel) no quadro negro da sala com a colaboração de dois alunos. Os outros identificaram um a um a existência de pessoas da primeira faixa etária por sexo, dos seus familiares e falaram em voz alta para anotação no quadro pelos seus colegas ajudantes da pesquisadora. Obteve-se

assim o número de pessoas para a primeira faixa etária, e foi feita a colagem de um pequeno retângulo preenchendo o número de pessoas em cada faixa de idade da pirâmide pré-elaborada (ver figura 2 mais adiante). Depois disso, repetiu-se o procedimento para as demais faixas etárias.

Observa-se que esse exercício foi efetuado de maneira dinâmica, e a participação de todos os alunos foi importante, pois a montagem no quadro necessitava atenção, enquanto que para a colagem era necessário atenção no quadro. A aluna M. E. também participou e contribuiu com os seus dados. Após a montagem de todas as faixas etárias componentes da pirâmide, foi feita a correção em conjunto com todos os alunos.

Análise do processo ensino/aprendizagem

Os alunos não apresentaram dificuldades na coleta de dados, nem na construção da pirâmide com o material dado; participaram durante o processo de construção e se mostraram satisfeitos com o trabalho final, pois perceberam sua capacidade de realizar tarefas diferenciadas. A participação efetiva torna o aluno ativo, e não somente um espectador da sala de aula; ele se torna um colaborador da aula, considerando o que Carmo e Sena (2009) denominam de didática multissensorial, cuja proposta é a utilização de todos os sentidos no ensino e aprendizagem. Nesse caso, o método utilizado para a construção da pirâmide etária reforçou e intensificou a significação da aprendizagem.

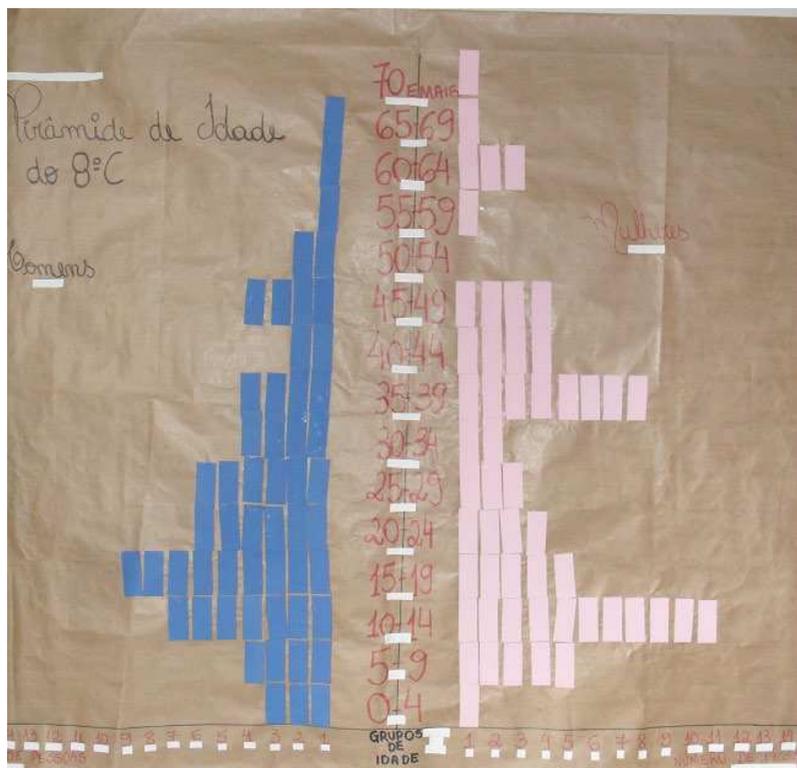
A aluna com deficiência visual participante da pesquisa realizou a atividade como os outros alunos normovisuais, tanto no processo de construção quanto o de leitura e interpretação da pirâmide etária. Ela coletou as informações de seus familiares e contribuiu com todos os outros dados que resultaram na pirâmide etária do 8º ano. Nessa perspectiva, todos os alunos participaram do processo de construção do gráfico proposto.

Segundo Soler (1999, apud CARMO; SENA, 2009), nos fundamentos da aprendizagem significativa, os alunos com ou sem deficiência visual são empregados na adaptação dos métodos didáticos, para que a entrada de informação procedente do meio se produza em igualdade de condições para a aprendizagem. Portanto, no exercício de pesquisa, o tratamento dos dados e a confecção da pirâmide etária fizeram parte de um método de oportunidade igual, em que foi exigida dos alunos a participação igualitária. É evidente que uns participam mais que outros, porém foi dada a todos a mesma condição.

Daí a importância ressaltada por Almeida (2007), Nogueira (2010), e Ventorini (2007), da adaptação das representações gráficas serem estudadas profundamente, pois apenas uma transcrição das informações visuais para a forma tátil não fornece resultados adequados. Há de ser considerada a diferença de resolução entre o sentido da visão e o tato, assim como as experiências sensoriais somadas aos processos psíquicos superiores, a transformação do visual para o tátil pressupõe uma generalização da informação geográfica, disposta na forma gráfica. E isso significa levar em consideração o aluno com deficiência visual. Assim, o aluno deficiente visual não alterou a aprendizagem do aluno sem deficiência, nem o colocou como diferente que necessita usar de material diferenciado, mas proporcionou uma aprendizagem significativa para ambos os alunos.

Na interpretação da pirâmide construída, destacou-se a leitura em conjunto com o levantamento das faixas etárias mais significativas da pirâmide e o questionamento sobre as maiores necessidades dessas faixas etárias, como mostra, a seguir, a figura 2:

Figura 2 – Pirâmide etária do 8º ano



Fonte: Andrade (2014)

A figura permite visualizar que as faixas etárias mais significativas são representadas pelos grupos de idade dos 10 aos 14 anos e dos 15 aos 19 anos. A aluna com deficiência visual realizou a leitura e interpretação, já que a pirâmide etária foi construída em relevo, sendo possível efetuar a leitura visual e tátil; a legenda e as demais informações que compõem a pirâmide foram escritas em Braille, para possibilitar a leitura tátil. Essa maneira de construir o gráfico permitiu a participação da aluna com necessidades em todas as

etapas de construção, leitura e interpretação da pirâmide de idade. Além de atender à aluna, esse recurso didático utilizado para ensino e aprendizagem resultou na participação de todos os alunos da sala de aula tanto para construí-lo quanto para utilizá-lo na discussão sobre o significado de cada faixa etária, quanto às diferentes necessidades de cada uma.

No questionamento das necessidades, os alunos relataram que as maiores necessidades para esses grupos são escolas e lazer. Para as discussões dessas necessidades, foram questionados quais os espaços públicos de lazer existentes no município de Maringá. Assim destacamos nas falas;

Professora – Quais são os espaços que temos aqui em Maringá? Lugares que não precisamos pagar para entrar? Temos muitos parques?

Alunos – Não, os espaços que temos aqui de lazer são os shoppings.

Professora – É possível todas as pessoas frequentarem os shoppings.

Alunos – Não.

Professora – Por quê? As pessoas podem ir aos shoppings com qualquer roupa? E não comprarem nada?

Alunos – Com qualquer roupa não, pode até não comprar nada, mas tem que ir arrumadinho.

Com isso, enfatizamos o que foi discutido por Siqueira (2012): a diferença entre cidadão e consumidor que, para Santos (2007), são “coisas” distintas, não sendo possível tratá-los como sinônimos, e que através da geografia escolar a cidadania pode ser aprendida, com o estudo da cidade.

Siqueira (2012, p. 32) ainda destaca que “a concepção de cidadania cujos direitos são extensivos quantitativamente e qualitativa-

mente a todos é que acreditamos ser necessária no ambiente escolar, em seus processos de ensino e de aprendizagens”. Nesse caso, questionar os alunos para que eles compreendam que fazem parte da cidade e que possuem necessidades a serem consideradas como direito social, foi o primeiro passo de reflexão. Dentre os espaços de lazer disponíveis na sociedade moderna, enquadram-se: bibliotecas, centros culturais, teatros, cinemas, museus, shoppings, clubes, quadras, ginásios, parques, praças, dentre outros. Quando os alunos se deram conta de que os espaços públicos de lazer são um problema na cidade, pelos poucos investimentos na criação, ampliação e revitalização desses equipamentos e espaços públicos, destacaram a falta de estímulo ao Esporte como o maior problema para eles.

Os jovens privados de acesso a bens, direitos, serviços, equipamentos públicos de informação e de lazer, carentes de oportunidades sociais que os incluam de forma efetiva, ao se depararem no cotidiano com espaços físicos precários, mal cuidados, sem infraestrutura e recursos necessários, logo percebem o lugar social de exclusão que lhes é atribuído, e tal percepção pode levar ao agravamento de valores negativos presentes no seu cotidiano. Para Silva e Versiani (2011), existe a população jovem, que é identificada atualmente como uma das principais vítimas da violência urbana, e essa população tem o acesso às oportunidades sociais como influência em seu comportamento.

Isso permite deduzir que o aprendizado sobre os espaços de lazer e a cidadania não é possível sem a crítica ao consumismo e a falta de planejamento do governo local. Entendemos, assim, que a cidadania pode ser aprendida na escola em conjunto com as mais variadas experiências de aprendizado. Nesse sentido, Santos (2007) considera que não se pode confundir cidadão e consumidor, para que as conquistas de ter educação, moradia, saúde e lazer, não sejam consideradas como conquistas pessoais e sim direitos sociais.

Para que acontecesse uma análise comparativa, os exercícios de análise da pirâmide etária da sala contaram com a pirâmide do mu-

nicípio de Maringá, como mostra a figura 3. Assim, os alunos responderam ao questionário.

Figura 3 – Atividade de interpretação das pirâmides de Maringá e do 8º ano



Fonte: Andrade (2014)

A atividade de respostas ao questionário foi realizada individualmente, e quatorze alunos participaram. Foi composta por três questões, sendo a primeira: Compare as pirâmides da sala (8ºC) e a pirâmide de Maringá e aponte: a) quais as duas faixas que apresentam maior comprimento em cada uma das pirâmides? Os alunos participantes dessa atividade responderam que as faixas etárias mais representativas eram: pirâmide etária da sala, no sexo feminino 10 a 14 anos e no masculino 15 a 19 anos, na pirâmide etária de Maringá, considerando ambos os gêneros destaca-se a faixa etária 20 a 24 anos.

Na questão b) Quais as maiores necessidades (escolas, empregos, qualificação profissional, etc.) dessas faixas de idade? Para as faixas etárias em destaque na pirâmide de idade do 8ºano (10 a 14 e 15 a 19 anos), foram ressaltadas as necessidades de escolas, locais de lazer, locais para a prática de esportes e a qualificação profissional.

Na faixa etária em destaque na pirâmide de idade de Maringá (20 a 24 anos), os alunos apontaram a necessidade de empregos e qualificação profissional.

Os apontamentos das análises revelaram que a faixa etária dos alunos na pirâmide do 8º ano destacam as necessidades de áreas de lazer, áreas para a prática de esportes, pois são atividades que fazem parte do cotidiano desses alunos.

Essas necessidades apontadas pela análise dos alunos revelam a sua realidade, já que os alunos estão representados nas faixas em destaque na pirâmide etária do 8º ano, as necessidades de áreas de lazer, e áreas para a prática de esportes é a necessidade do cotidiano dos alunos. Nesse sentido, Cavalcanti (2005) defende que a prática do ensino de Geografia necessita considerar o cotidiano, o espaço vivido dos alunos como referência concreta para o encaminhamento do processo. A autora ainda destaca a necessidade de se orientar por uma proposta construtivista, e considerar os conteúdos geográficos como objeto de conhecimento do aluno, para sua aprendizagem significativa e para o desenvolvimento do seu pensar geográfico.

Na questão c) A cidade apresenta respostas às necessidades relatadas por você? Quais são as opções apresentadas? Se não existem, quais seriam as alternativas? Nesse exercício, os alunos foram convidados a considerar alternativas para os problemas encontrados na falta de planejamento que atendam às necessidades da população. “O intuito é o de trabalhar com esse temário, com esses conhecimentos, para que o aluno desenvolva um modo de pensar geográfico.” (CAVALCANTI, 2005, p.3316). E entre os alunos é possível identificar um modo de pensar geográfico; no entanto, alguns com modo mais crítico e outros com modo menos crítico de analisar o seu cotidiano e relacioná-lo às suas necessidades. Foram apresentadas respostas diferenciadas de soluções dos problemas, entre elas destacamos:

L.R – Ela (a cidade) não apresenta muitas áreas de esporte, o quanto eu gostaria e o quanto eu gostaria de fazer. Só apresenta o

mesmo de sempre, deveriam fazer mais e também colocar outros tipos de esportes.

M.M. – Não. Precisa de mais construções de escola, construção de parques, praças, teatro, e lugares para soltar pipas e quadras, construção de academia, mais oportunidades de empregos e mais cursos públicos e não pagos.

M.E – Sim, temos o Parque, o shopping, lojinhas. Mas, faltam escolinhas de ballet, centros esportivos.

H.S – Acho que a cidade precisa ter mais opções de lazer, cursos profissionalizantes capaz de atender todos os jovens.

A questão dois necessitou de uma análise das pirâmides a partir de sua estrutura, e a pergunta: Em sua opinião, diante das pirâmides apresentadas podemos considerar alta ou baixa a: a) Taxa de Natalidade, b) Taxa de mortalidade, c) expectativa de vida. Os alunos responderam:

Tabela 4 – Respostas sobre a pirâmide etária

Taxa	Número de alunos que responderam	
	Alta	Baixa
Natalidade	8	8
Mortalidade	1	13
Expectativa de Vida	12	4

Fonte: Andrade (2014)

Para Hoffmann (1993), a avaliação mediadora exige a observação individual de cada aluno, atentando para o processo de construção do conhecimento. Portanto, a avaliação mediadora analisa as manifestações dos alunos em situação de aprendizagem, para assim acom-

panhar as hipóteses formuladas pelos alunos, exercendo o professor uma ação educativa que favoreça as descobertas de melhores soluções.

Para finalizar a atividade a terceira questão foi feita a seguinte pergunta: É possível afirmar que as faixas de idade adulta, são expressas nas duas pirâmides, futuramente essas faixas tendem a formar o topo das pirâmides, aumentando a faixa de maior idade (70 anos). Sabendo que as pirâmides auxiliam no planejamento das ações dos governantes, se você fosse responsável por esse planejamento, quais as ações a serem planejadas, neste caso (por exemplo: o que precisa ser melhorado e que poderia ajudar no futuro, para os idosos, Escolas, Hospitais, Áreas de lazer, Esportes)?

Nesse exercício, os alunos foram questionados a pensar geograficamente, e resolver problemas atualmente presentes no cotidiano dos alunos, mas que quando planejados têm a possibilidade de serem resolvidos. Essa é uma prática para refletir criticamente sobre o espaço e se integrar a ele. Para Rego (2009), na perspectiva de Vygotsky, a realidade, natural e social, evoluiu pela contradição e constituiu um processo histórico, e são esses conflitos internos da realidade que provocam as mudanças. Desse modo, a formação e a transformação da sociedade ocorrem de maneira dinâmica, e por isso necessitam ser compreendidas em constante desenvolvimento e mudança. Nesse exercício, também foram apresentadas respostas diferenciadas de soluções dos problemas, destacando-se:

H.S. – Para ajudar no futuro dos idosos, acho que o atendimento nos hospitais precisa ser melhorado, já que temos uma boa parte de idosos em Maringá. Precisam ser construídos mais hospitais com boa qualidade. Para melhorar a qualidade de vida dos idosos, acho que precisa de mais áreas de lazer e esportes. Precisa também de mais segurança.

V.C. – Precisa de mais hospitais para não ter que enfrentar filas enormes, mais cadeiras para os idosos, espaços para os idosos fazerem suas caminhadas, mais segurança.

P.G – Para os idosos deveria melhorar muitas coisas. Tem que ter mais hospitais e mais áreas de lazer, com academia para terceira idade, melhorar os meios de transportes.

M.E. – Deveria ter mais hospitais, esportes e lazer para todos. Para os idosos deveriam construir mais hospitais especiais, academia e parques verdes. Eu gostaria que tivesse mais clubes de natação e outras atividades.

Alguns alunos não se posicionaram quanto à resolução dos problemas; isso se deve ao fato de não saberem resolver essa questão específica, e isso pode não ocorrer em outras atividades, como pelo fato da falta de exercícios em que os alunos se posicionem e resolvam os problemas da sua realidade. No entender de Ramos (2004), o trabalho da sala de aula tem condições de desenvolver essa capacidade argumentativa, porém não pode fazê-lo, ou pode fazer muito pouco nos contextos em que a proposta de ensino predominante é a tradicional. E para iniciar essa proposta argumentativa, é necessário possibilitar a dúvida, ou seja, através da dúvida proporcionar possibilidades.

As atividades envolviam a análise da realidade e era preciso os alunos compreenderem que eles compõem a sociedade em questão e que, por meio de instrumentos de aprendizagem como a pirâmide etária, é possível analisar a realidade e planejar o futuro. A falta de posicionamento de alguns pode ser explicada pela colocação de Ramos (2004), de que, culturalmente, falamos muito e escrevemos pouco e incentivamos menos ainda nossos alunos a escreverem. Portanto, cabe à escola ser o espaço da fala, o espaço da escrita, para que assim se consolide o processo argumentativo. Tornar os alunos pessoas que integram a sociedade requer um ensino que possibilite a argumentação, para que, posteriormente, esses sujeitos participem das decisões, sejam reflexivos, críticos e ativos.

No desenvolvimento dos processos mentais, os alunos participantes da pesquisa necessitam de outra pessoa para a realização das tarefas de análise, e para a solução de problemas. Em momentos diferentes, os alunos são capazes de identificar os problemas e as resoluções para esses problemas, como destacado nas respostas dos alunos. No entanto, necessitam da colaboração do professor, para que fiquem claras as experiências cotidianas que podem lhes servir de reflexão. Isso caracteriza o nível de desenvolvimento proximal, que, para Vygotsky (1996), é mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que a criança consegue fazer sozinha.

No sentido dos conceitos, Oliveira (1992) assegura que a criança adquire consciência dos seus conceitos espontâneos relativamente tarde. A capacidade de definir por meio de palavras os conceitos e de operar com eles, aparece muito tempo depois de ter adquirido os conceitos. Nesse caso, os alunos possuem o conceito, mas não estão conscientes de que sabem a solução do problema e, portanto, não encontram soluções para os problemas da sua realidade.

Todavia, é importante ressaltar que a realização de atividades de análise e resolução de problemas propõe a compreensão de fatores de ordem social, política e econômica e da qualidade do ensino. Tais fatores, segundo Rego (2009), permitem o acesso da criança à escola, dando a ela condições de se apropriar do acervo de conhecimento, e não ser apenas um frequentador da escola. Isso, para Vygotsky, (1996) implica a necessidade de uma avaliação mais criteriosa de como a escola desempenha sua função.

Vygotsky (1996) ainda afirma não existir diferença de princípios na educação de crianças deficientes visuais e das normovisuais, e as relações condicionadas acontecem da mesma maneira; as influências do meio organizado são a força determinante da Educação. Nessa pesquisa, foram oferecidos materiais adaptados em condição de igualdade, permitindo que a aluna com deficiência visual participe do contexto escolar de maneira igualitária, tendo acesso ao conhecimento tal como os alunos normovisuais.

Nesse sentido, Nogueira (2008) lembra que o uso de materiais adaptados são tão ou mais necessários para os deficientes visuais do que para aqueles que podem enxergar, desde que os materiais adaptados possam ser utilizados como instrumentos de aprendizagem. Na concepção de Hoffmann (1993), a qualidade do ensino necessita ser analisada, tendo em vista os objetivos no sentido do desenvolvimento máximo dos alunos, e a aprendizagem no seu sentido amplo é alcançada pelo aluno a partir das oportunidades oferecidas pelo mundo.

Com base nesses pressupostos, procurou-se realizar uma investigação comprovando que, com a aplicação de um método específico, de práticas e materiais didáticos adequados, todos os alunos possuem potencialidade para se desenvolverem plenamente, pois se acredita que as condições oferecidas pelo meio podem fazer toda a diferença.

Considerações finais

É possível entender que refletir sobre a sala de aula, os alunos normovisuais e o aluno com deficiência visual, é refletir sobre diferentes trajetórias que podem percorrer em nosso País, a partir das condições sociais colocadas para a sua família, pela sua história marcada no tempo vivido, pelo lugar social ocupado. Importa afirmar que as condições sociais em cada lugar trazem as suas diferenças, porém, podemos destacar suas muitas semelhanças que as salas de aula trazem com essa pesquisa. E ainda não se deve determinar que todas as salas de aula são iguais, e muito menos que todos os modos de ensinar e aprender Geografia são os mesmos. Cada canto desse País apresenta as suas particularidades. Portanto, buscaram-se aqui elementos metodológicos de aprendizagem que possibilitem a reflexão na inclusão escolar do aluno com deficiência visual e o ensino de Geografia.

É evidente que ensinar com ferramentas diferenciadas não é uma tarefa fácil, é preciso organização e planejamento, mas quando condicionado por objetivos de reconhecer o espaço, o ensino se tor-

na intrigante e prazeroso, proporcionando ao aluno descobertas que ele efetuará por si mesmo. Foi possível comprovar que o gráfico utilizado como ferramenta de aprendizagem, para o ensino inclusivo de Geografia, adequado em uma sequência didática, mediado pelo professor por meio de fundamentos teóricos e metodológicos torna-se um aliado da aprendizagem significativa.

Das respostas geradas pela pesquisa, destacam-se inicialmente a interação que os alunos apresentaram com a coleta de dados, a produção, a leitura e interpretação dos gráficos confeccionados, além da motivação que os alunos demonstraram com as atividades executadas. Isso assegura que pesquisar sobre o espaço vivido e proporcionar uma análise desse espaço são caminhos metodológicos para o ensino de Geografia. Foi possível confirmar que os gráficos dentro dos conteúdos geográficos podem ser utilizados como ferramentas no Plano de Ensino do professor, a partir de sua utilização no 8º ano do ensino fundamental podendo se estender em diferentes conteúdos e anos do ensino básico.

Com os resultados da pesquisa, confirmou-se que os conhecimentos prévios, ou experiências já vivenciadas servem de sustentação para a nova aprendizagem dos alunos, mesmo que ela ainda não tenha uma ligação direta com o conteúdo que se pretende ensinar. Weisz e Sanchez (2006) garante que, após as situações de aprendizagem planejadas, o professor passa para a verificação de como os alunos estão progredindo, uma vez que o conhecimento não é construído igualmente, ao mesmo tempo e da mesma forma entre e para todos. Portanto, é necessária uma avaliação do percurso formativo ou processual. Essa avaliação permite constatar que os alunos apresentam diferentes percursos para aprender Geografia, independentemente de serem alunos normovisuais ou alunos com deficiência visual. A construção dos gráficos artesanais, em princípio consideradas simples, é uma estratégia facilitadora para a compreensão da representação e eficaz para a compreensão de conceitos geográficos que fazem parte do cotidiano dos alunos.

No período da investigação, comprovou-se que as dificuldades geradas nos alunos, durante o processo de elaboração de gráficos e posteriormente em sua leitura, não foram dificuldades para a compreensão dos conteúdos geográficos. Os alunos responderam significativamente quando questionados e, mais importante que isso, como participantes ativos desse conteúdo. Essa avaliação da eficácia e da ineficácia permite rever as ações dos professores de Geografia e aperfeiçoá-las. Para Castellar, Vilhena e Ozório (2010), quando se pensa em aprendizagem, logo vem à mente a atividade a ser aplicada; porém, é necessário estabelecer que aprender é mais que saber fazer algo, é um processo de mão dupla, que explica tanto a eficácia quanto a ineficácia de uma aprendizagem. A aprendizagem deve ser entendida como um processo de aquisição do conhecimento e também como uma teoria que cria condições de aprendizagem para o aluno.

Segundo Nuemberg (2008), as limitações são mediadas socialmente, e o universo cultural está construído em função de um padrão de normalidade que cria barreiras físicas, educacionais e atitudinais para a participação social e cultural da pessoa com deficiência. Portanto, a aprendizagem de pessoas com deficiência visual e normovisuais está condicionada às barreiras criadas pela própria sociedade. Esse fato vem modelando os alunos em sua aprendizagem, mas consideramos superadas algumas dessas barreiras, quando utilizamos um mesmo recurso didático para todos os alunos, sem diferenciar suas limitações, e sim ressaltando as suas potencialidades de aprender Geografia.

Pelos resultados obtidos com a pesquisa, foi possível verificar e confirmar a importância do papel desempenhado pela professora como mediadora do processo de ensino e aprendizagem, a partir da aplicação de um método que procurou estimular a participação ativa dos alunos e utilização de recursos didáticos que possibilita a participação igualitária de todos.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, R.A. A cartografia tátil no ensino de Geografia: teoria e prática. In ALMEIDA, R.D. (Org.) **Cartografia Escolar**. São Paulo, Contexto, 2007.

CALLAI, H.C. A Geografia escolar – e os conteúdos da Geografia. **Revista Anekumene**, v. n. 1, p. 128-139, 2011.

CARMO, W. R. do; SENA, C. C. R. G. A Cartografia e a inclusão de pessoas com deficiência visual na sala de aula: construção e uso de mapas táteis no LEMADI – DG – USP. In: Encuentro de Geógrafos de America Latina, 12., 2009, Montevideo. **Anales del 12do Encuentro de Geógrafos de America Latina**: Caminando en una America Latina em transformación. Montevideo, 2009. Disponível em: <<http://egal2009.easypanners.info/area08/>>. Acesso em: 29 de Julho 2013

CASTELLAR, S; VILHENA, J; OZÓRIO, A. O significado da construção dos conceitos. In: CASTELLAR, S. (org); VILHENA, J. **Coleção Ideias em Ação**. Ensino de Geografia. CENGAGE Learning, 2010.

CAVALCANTI, L. de S. Cotidiano, Mediação Pedagógica e Formação de Conceitos: Uma Contribuição de Vygotski ao Ensino de Geografia. **Cadernos Cedex**. Campinas, v. 25, n. 66, p.185-207, mai/ago. 2005.

_____. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. de M. P.; MANTOAN, M. T. E. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. 2. ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993.

IBGE – Instituto de Geografia e Estatística. **Dados do senso demográfico de 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 02 jul. 2013.

LIMA, P.A. **Educação Inclusiva e igualdade social**. São Paulo, Avercamp, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, L.; PETTY, A.L.; PASSOS, N.C. **Aprender com jogos e situações problema**. Porto Alegre : ArtMed, 2000.

MASINI, E. F. S. **A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores**. São Paulo : Vetor, 2007.

MORAES, R. GALIAZZI, M. C. RAMOS, M. Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. In: MORAES, R. LIMA, V. M. R. (Orgs.) **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. 2.ed. Porto Alegre: EDIPURS, 2004.

NOGUEIRA, R. E. A Comunicação Cartográfica nos Mapas Táteis. **Revista Cartográfica**. n. 86, jan, 2010.

_____. Cartografia Tátil: Mapas para deficientes visuais. **Portal da Cartografia**, v.1, 2008.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vygotsky para a Educação de Pessoas com Deficiência Visual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a13v13n2.pdf>>. Acesso em: 22mar. 2013.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, I. de et al. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo, Sumus, 1992.

RAMOS, M. Educar pela pesquisa é educar para a argumentação. In: MORAES, R. LIMA, V. M. R. (Orgs.) **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. 2ed. Porto Alegre: EDIPURS, 2004.

REGO, T. C. **Vygotski: uma perspectiva Histórico-cultural da Educação**. 20 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (Educação e Conhecimento).

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: Ed. USP, 2007.

SENA, C.C. R. G.; CARMO, W. R. Elaboração de recursos didáticos para a compreensão de temas relacionados às mudanças climáticas. In: Colóquio de Cartografia para crianças e escolares, 7, 2011. Vitória. **Anais...** Vitória, 2011. p. 547-562.

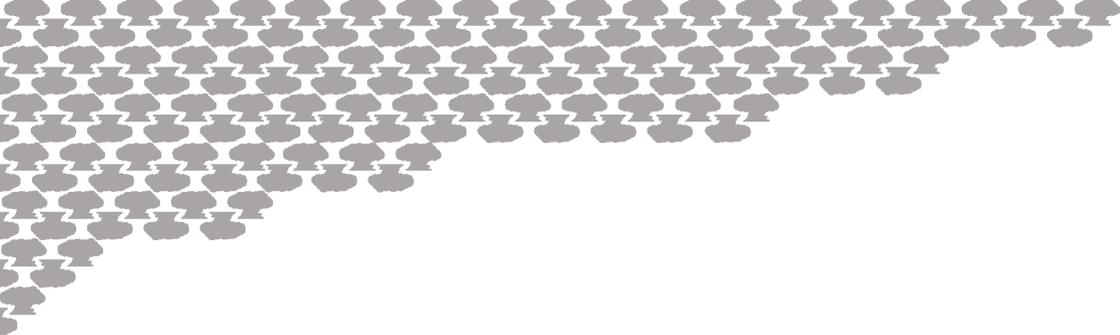
SILVA, G. P.; VERSIANI, I. V. Espaços públicos de lazer no ambiente urbano: ampliações das possibilidades de convivência, socialização e mudança de cenários violentos. **Revista Latinoamericana Desarrollo Humano**. Boltim, n. 74, jun., 2011.

SIQUEIRA, S.A. **A cidade, o urbano e a Geografia escolar: reflexões a partir de práticas pedagógicas no ensino fundamental de Florianópolis/SC**. 2012. 197 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Florianópolis, 2012.

VENTORINI, S. H. **A Experiência como Fator Determinante na Representação Espacial da Pessoa com Deficiência Visual**. 2007. 142f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2007.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WEISZ, T.; SANCHEZ, A. A necessidade e os bons usos da avaliação. In: WEISZ, T.; SANCHEZ, A. **O diálogo entre ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2006, p.95-115.



Capítulo 6

Práticas pedagógicas para incluir alunos com deficiência nas aulas de Geografia

O processo de inclusão nos remete a refletir sobre as questões de acesso e da qualidade da educação, chamando a atenção dos sistemas de ensino para a necessidade de uma nova organização dos espaços educacionais, remodelando o currículo, eliminando barreiras que dificultam ou impedem a participação e a aprendizagem de todos na escola. A inclusão escolar independe das diferenças sociais, culturais, étnicas, raciais, sexuais, das condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas, etc. Depende de ações estruturadas para atender às especificidades de cada aluno no processo educacional, dentre elas a ampliação de recursos e serviços que garantam condições de acessibilidade às pessoas com deficiência. Entretanto, o sistema educacional público possui algumas fragilidades, caracterizadas por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, remuneração inadequada aos professores, quadro docentes sem formação, etc.

A sociedade atual exige, necessariamente, uma educação comprometida com mudanças e transformações sociais. No bojo dessa sociedade encontra-se uma educação que, por ser social e histori-

camente construída pelo homem, requer como essência no seu desenvolvimento uma linguagem múltipla, capaz de abarcar toda uma diversidade, compreendendo que dessa forma é um desafio à formação profissional do professor que precisa remodelar-se para uma educação plural (MEDEIROS; CABRAL, 2006). Assim, são muito importantes as reflexões relacionadas ao deficiente, proporcionando acessos a todos os espaços (principalmente o espaço educacional), respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem dos educandos para promover a inclusão. Há um grande despreparo da sociedade para lidar com o deficiente e a escola também não está preparada. A escola deve estar apta a trabalhar as diferentes potencialidades individuais como fator de crescimento para todos os educandos.

Nesse sentido, o propósito deste artigo é mostrar a importância de práticas pedagógicas voltadas a alunos com deficiência nas aulas de Geografia. Fazemos um relato de experiências adquiridas ao longo de cinco anos de prática docente, nas escolas públicas da Grande Florianópolis, e sobre a pesquisa de mestrado, com a finalidade de fornecer subsídios alternativos a educadores que, tal qual esta autora, enfrentam realidades semelhantes.

A educação inclusiva

Há diferentes opiniões sobre o conceito de deficiência concernente ao ser humano. Em 1975, a ONU referia-se ao deficiente como “qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais” (ONU, 1975).

Já o Decreto Brasileiro nº 914, de 6 de junho de 1993, define como pessoa portadora de deficiência (PPD) aquela que apresenta, em caráter permanente, perdas ou anomalias de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que geram incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado

normal para o ser humano (BRASIL, 1993). Até mesmo os termos deficientes ou pessoa portadora de deficiência são de caráter pejorativo, utilizados não só para se referir ao problema de origem do indivíduo, mas também às noções de incapacidade. Todas as relações estabelecidas entre a sociedade e o deficiente é que determinam a incapacitação, a desvalorização e a exclusão das pessoas ditas deficientes. Há algumas pessoas excluídas: o pobre, o ser abandonado, o obeso, o presidiário, o homossexual e o deficiente.

Segundo o Censo Escolar, existem aproximadamente 28.363 estudantes deficientes matriculados na rede pública do Brasil em classes especiais e em classes comuns, nas diferentes modalidades de ensino: educação infantil, fundamental, médio, educação profissional e educação de jovens e adultos (EJA). Dentre as deficiências, destacam-se: deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento (TGD), deficientes físicos, superdotação e altas habilidades (INEP, 2012).

Os termos integração e inclusão estão presentes em muitas literaturas que analisam a questão da escola e a educação de deficientes. No processo de integração, o “problema” se centrava na criança, deixando clara a posição acrítica da escola, enquanto no processo de inclusão as diferenças passam a ser vistas como normais, e a escola deve encontrar alternativas para as necessidades específicas de cada educando. No processo de integração, os alunos com necessidades especiais teriam que se adaptar para ser inseridos na escola regular. Já no processo de inclusão, a escola se conscientiza de que ela só é escola quando for capaz de ter todos dentro dela (MACHADO, 2008).

O direito das pessoas com deficiência foi reconhecido mediante documentos internacionais e eventos marcantes, como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); a Conferência Mundial de Educação para todos (Tailândia, 1990); Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e qualidade (Espanha, 1994) e a Convenção Interamericana (Guatemala, 1999).

No Brasil, há alguns documentos que reconhecem os direitos das pessoas com deficiência, dentre os quais: o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, 1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996); Política Nacional para pessoa portadora de deficiência (1999); os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998); as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Os documentos apontados assinalam o direito das pessoas com deficiência, almejando uma concepção de educação especial de natureza inclusiva, não divorciada da escola comum. Falam do direito à educação, o direito de frequentar a escola comum, junto com os ditos “normais”, e o direito a aprender nos “limites” das próprias possibilidades e capacidades. Assim, a educação inclusiva, através dos ambientes escolares, deve representar, com a maior fidelidade possível, a diversidade dos indivíduos que compõem a sociedade, bem como as diferenças que possibilitam enriquecer as experiências curriculares e ajudam a assimilar o conhecimento que se materializa nas disciplinas do currículo (SARTORETTO, 2011).

O processo de inclusão ocorre por meio da interação, na qual a sociedade e as pessoas com deficiência se reconhecem, adaptam-se e se desenvolvem, garantindo o direito de cidadania a todos. Assim:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesses casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008, p.9).

Quando a escola se depara com crianças deficientes, deve buscar subsídios para que ocorra a acessibilidade e socialização necessárias

para o desenvolvimento desses cidadãos. A socialização do conhecimento implica garanti-lo a todos, ou seja, ensejando a inclusão das pessoas mediante políticas educacionais e zelando para que todos aprendam, não apenas os que tenham maior facilidade.

Para que a escola se torne inclusiva, é necessário romper com o preconceito, modificando a concepção de valorização do padrão de perfeição. Os equipamentos, os materiais e os recursos são importantes, mas não é condição suficiente para garanti-la. A escola deve estar apta a trabalhar as diferentes potencialidades individuais como fator de crescimento para todos os educandos. É através das diferenças de sexo, cor, de idade, de condição social, aptidões físicas e intelectuais existentes no grupo que a criança vai construindo sua identidade, testando seus limites, desafiando suas possibilidades e aprendendo (SARTORETTO, 2011).

A dimensão de ambientes inclusivos em nossos sistemas sociais remete a pensar na criação de comunidades estimulantes, valorizando cada um, com base para maior sucesso de todos os alunos.

A importância da geografia escolar

A geografia escolar é o conjunto de práticas pedagógicas utilizadas e desenvolvidas por professores da educação básica no exercício da função. Logo, quando nos referimos ao ensino de Geografia, desejamos apontar o “domínio ou área de conhecimento dos cursos de licenciatura em geografia, portanto, dos cursos de formação de professores em geografia” (SANTOS, 2007, p. 337). Dessa maneira, de acordo com Santos (2007), o ensino de Geografia reporta-se às reflexões e discussões do conhecimento acadêmico que trata da dimensão pedagógica do pensamento geográfico.

Há alguns anos, aprendíamos na escola que Geografia era a ciência que estuda a Terra. Etimologicamente falando está correto: *Geo* significa Terra e *grafia* estudo. Hoje pensamos um pouco diferente, e os olhares à ciência foram ampliados. Acreditamos que Geografia é uma ciência so-

cial que procura estabelecer relações entre a sociedade e a natureza, com o objetivo de estudar, analisar e tentar explicar o espaço produzido pelo homem, ou seja, o espaço geográfico. Sendo assim, a Geografia oferece múltiplas dimensões da realidade social, natural e histórica.

De acordo com Castrogiovanni (2002), o ensino de Geografia deve preocupar-se com espaço, e ele é tudo e de todos, compreendendo todas as estruturas e formas de organização e interações. É necessário preparar o educando em “alfabetização geográfica”, a qual deve mostrar ao educando a formação dos grupos sociais, a diversidade social e cultural, assim como a apropriação da natureza por parte dos homens. Segundo Kaercher (1998, p. 19):

Está alfabetizado em geografia significa relacionar espaço com natureza, espaço com sociedade, isto é, perceber os aspectos econômicos, políticos e culturais, entre outros, do mundo em que vivemos. Ler e escrever em geografia é ler o mundo de maneira que o aluno saiba se situar (e não só se localizar e descrever) e se posicionar. Que assuma um posicionamento crítico com relação às desigualdades social-espaciais.

A noção de espaço não deriva somente da percepção, há também a inteligência do sujeito que atribui significado aos objetos percebidos. O indivíduo aprende de acordo com suas necessidades, desejos de buscar, aprender e compreender as coisas. É nesse processo que se dá a educação, aprendendo a partir de suas experiências. “Conhecimento e a aprendizagem não constituem uma cópia da realidade, mas sim uma construção ativa do sujeito em interação com o entorno sociocultural” (CASTELLAR, 2006, p.39). Considerar o ensino de Geografia pressupõe que o educando se alfabetize geograficamente, para que possa realizar suas leituras sobre o mundo e interagir de maneira crítica.

O ensino de Geografia permite ao estudante compreender e desenvolver capacidades sobre o espaço geográfico, ou seja, permite essa mediação entre o indivíduo e o mundo. Segundo Kaercher (2004), é preciso uma aprendizagem mais significativa, despertar no aluno o

desejo de aprender, além da criação de um pacto entre aluno e professor, pacto em que ambos se respeitem, ocorrendo trocas de ideias não apenas para “convencer” o outro, mas para crescerem juntos.

A prática docente

A cada dia que passa, a cada olhar sobre e para a educação, percebe-se que os profissionais do ensino são mais cobrados. São cobranças que derivam desde a eficácia do seu trabalho, incluindo em alguns casos a responsabilidade pela formação do caráter de seus educandos, bem como exigências quanto a uma formação mais sólida e representada por títulos acadêmicos (CASTRO; SILVA; NONATO, 2015).

O docente deve conceber que, de acordo com os pressupostos de Paulo Freire (2002) em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, educar é construir, é libertar o homem do determinismo, passando a reconhecer o papel da História e a questão da identidade cultural, tanto em sua dimensão individual, como em relação à classe dos educandos. Sem respeitar essa identidade, sem autonomia, sem levar em conta as experiências vividas pelos educandos antes de chegarem à escola, o processo será inoperante, somente meras palavras despidas de significação real e sem conexão com a realidade vivenciada pelos educandos.

A educação é ideológica, mas deve ser dialogante, pois só assim pode-se estabelecer a verdadeira comunicação da aprendizagem entre seres constituídos de almas, desejos e sentimentos.

A educação escolar tradicional tende a apresentar suas aulas usualmente transmitidas de forma oral, na qual as palavras (conceitos, nomes, formas), precisam ser ouvidas e memorizadas para posteriormente serem repetidas. Na maioria das vezes, grande parte dessas palavras não possui significado algum para os alunos, ou seja, não possuem ligação alguma com o real, soando como meros termos técnicos, sem nenhuma conexão com sua realidade e com significados inatingíveis.

A ausência de ligação com o real se dá, principalmente, pelo fato de os alunos tenderem a atribuir significados para as palavras, elaborados através de suas experiências cotidianas, na maioria das vezes diferentes dos significados atribuídos pelo professor. O que acontece, então, é que quando o professor apresenta ao aluno aquele significado, formado por palavras que não lhe fazem nenhum sentido, ele acaba por desviar sua atenção para uma área simbólica totalmente desconectada do real, e constituída por termos que serão memorizados até o momento da avaliação, para então desaparecerem.

Um professor precisa saber lidar com o conhecimento da sua área não só em termos específicos, mas para assumir-se como professor; necessita ter conhecimento das dificuldades que certos conceitos científicos representam para os alunos no curso da aprendizagem e saber como lidar com isso (PASCHOAL; GURGEL, 2013).

É necessária uma reflexão crítica sobre a prática educativa; sem essa reflexão, a teoria pode ir virando apenas discurso; e a prática, ativismo e reprodução alienada, pois “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2002).

Pelos caminhos da docência

Quando cursei Geografia na UFSC, o único contato que presenciei com deficientes foi com pessoas cegas, ao participar como bolsista do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), em um projeto denominado ‘Mapa Tátil como instrumento de inclusão social de portadores de deficiência visual’, que ocorreu no Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (Labtate-UFSC).

Ao longo da trajetória docente na rede pública de ensino, tanto no ensino fundamental como no médio, encontrei dificuldades inerentes à escola. Salas lotadas, estruturas físicas inadequadas, falta de recursos didáticos, alunos com deficiência e falta de sensibilidade da comunidade escolar em relação ao deficiente. Ao deparar-me

com alunos deficientes, fiquei preocupada: como poderia realizar a transposição didática dos conhecimentos geográficos? O aluno com deficiência possui o direito de um segundo professor para auxiliá-lo nas atividades propostas pelo professor titular: “Nas séries finais do ensino fundamental, o segundo professor de classe terá como função apoiar, em função de seu conhecimento específico, o professor regente no desenvolvimento das atividades pedagógicas” (SANTA CATARINA, 2009, p. 16).

Ao pensar numa educação inclusiva, surgiram alguns questionamentos: Como lidar com diferentes deficiências sem qualificação alguma? Como “incluir” alunos deficientes em salas de aula com mais de 35 alunos? Como fazer com que a turma interaja com o educando deficiente? Como eliminar barreiras arquitetônicas, ou seja, proporcionar estruturas físicas adequadas a alunos com deficiência física? A grande maioria das escolas não possui rampa de acesso a alunos cadeirantes, banheiros adequados e pisos podotatéis para alunos com cegueira.

No decorrer desses cinco, presenciei diferentes deficiências na sala de aula: surdez, paralisia cerebral, cadeirante, autismo, hiperativismo, deficiência mental e hidrocefalia. Nas escolas, as paradas pedagógicas privilegiavam os assuntos voltados à repetência, avaliação e arrecadação de fundos. Então o professor titular e o segundo professor uniam-se na busca de ferramentas para realização do seu trabalho com os alunos deficientes.

As alternativas encontradas para a realização da prática docente foram o caminho das expressões artísticas e da socialização, ou seja, buscava-se “incluir” os alunos deficientes nas aulas de Geografia com desenhos, saídas de campo, recortes e atividades em grupos. Assim, os alunos ditos “normais” sensibilizavam-se com os alunos deficientes e auxiliavam nas atividades propostas, como descrevo e mostro nas fotografias a seguir.

A figura 1 mostra um instante da saída de campo realizada no entorno da escola, para conhecer o bairro. Verificaram-se problemas

ambientais, as características geográficas e o centro histórico, retratando a importância do espaço vivido para os educandos de uma turma do 7º ano do ensino fundamental. Nessa faixa etária, é necessário compreender as características do território brasileiro, por isso foi proposto à turma conhecer o local para compreender numa escala maior a nação brasileira. Dessa maneira, a Geografia defronta-se a compreender esse contexto, ou seja, as relações sociais, as diferentes línguas, cultura e histórias. O espaço próximo que vive, permite ao aluno criar significados importantes no seu aprendizado; desconsiderar seu espaço real é desconhecer o aluno como pessoa.

Figura 1 – Saída de campo pelo Centro Histórico da Enseada de Brito - Palhoça/SC



Foto: Autora (2011).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) para o ensino de Geografia destacam, como principal objetivo, estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem.

Durante a saída de campo, os alunos observaram as diferentes paisagens, tiraram fotografias (que foram expostas no mural da escola), e por fim realizaram um relatório sobre a saída de campo. A proposta

de uma aula diferenciada, ou seja, uma saída de campo enriquece os saberes, pois os alunos fazem trocas de experiências. Na sala de aula, a professora expôs os conteúdos através de aulas expositivas e dialogadas, nas quais o aluno com deficiência acompanhava as atividades propostas pela professora titular e a segunda professora.

Os alunos com deficiência mental e outro com paralisia cerebral foram acompanhados pela segunda professora. Eles também fizeram algumas fotografias e sentiram-se felizes em participar da atividade. Geralmente, o grupo aprende com a diversidade e tenta auxiliar os alunos deficientes; a parceria é o primeiro passo.

Figura 2 – Atividade da saída de campo. Mapa do município de Palhoça



Foto: Autora (2011)

Na figura 2, mostra-se a atividade de complementação da saída de campo, na qual os educandos tinham que identificar alguns elementos do mapa do município de Palhoça, localizar alguns pontos (casa, escola, centro histórico da Enseada de Brito, estradas e rios) e desenhar a rosa dos ventos. Ao representar o espaço do seu cotidiano, a criança cria suas noções espaciais, percebendo seu espaço de ação antes de representá-lo, e quando representa utiliza símbolos, ou seja, antes de ler mapas, a criança deve agir como mapeadora do seu espaço conhecido. Nessa saída, os três alunos com diferentes deficiências participaram e realizaram as atividades propostas pelo professor.

Figura 3 – Atividade da saída de campo. Educando com deficiência mental.

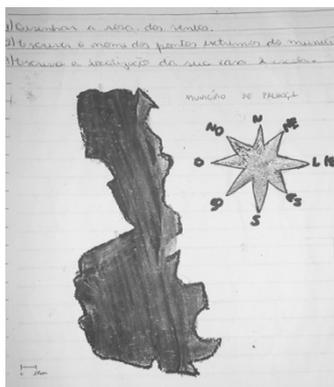


Foto: Autora (2011)

Figura 4 – Atividade da saída de campo. Educando dito “normal”



Foto: Autora (2011)

A figura 3 mostra o trabalho de um aluno com deficiência mental, com 15 anos, não alfabetizado. Observa-se que ele realizou as atividades propostas pelo professor apenas colorindo o mapa do município de Palhoça e completando as informações com o auxílio do segundo professor. A única coisa que mencionou durante a

atividade foi a representação da estrada e falou que, através dela, o ônibus deslocava-o até a escola/casa.

Na figura 4, o aluno dito “normal” realizou a atividade proposta pela professora, identificando os elementos do mapa, sua casa e escola.

Figura 5 – Expressão artística do educando autista



Foto: Autora (2011)

Pena e Sampaio (2008) afirmam que, ao estudar Geografia, é necessário proporcionar situações de aprendizagem que valorizem as referências dos alunos quanto ao espaço vivido e produzido. Aprendendo sobre o local, o educando forma seu referencial e percebe a totalidade indissociável do espaço geográfico: global.

Na figura 5, o aluno autista do oitavo ano do ensino fundamental retratou, através do desenho, o conceito de desigualdade social. Naquele momento, estavam sendo explicados para a turma os conceitos de países desenvolvidos, países subdesenvolvidos, países do norte e do sul. No desenho, o educando mostra duas famílias em dois contextos: o pobre e o rico. Pela representação pode ser percebido que o estudante entendeu o que estava sendo tratado.

Figura 6 – Atividade em grupo- Construção de cartazes



Foto: Autora (2011)

Na figura 6, observa-se um momento de construção de trocas coletivas de conhecimento, na qual se formavam grupos para construir cartazes com diferentes temas. Os educandos com deficiência auxiliavam os grupos, principalmente no recorte e colagem do painel, sentindo-se valorizados por participarem da atividade proposta.

Figura 7 – Caderno do aluno surdo

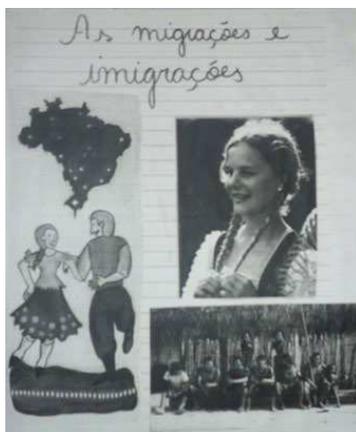


Foto: Autora (2011)

A figura 7 foi obtida do caderno do educando surdo, que foi estigmatizado pela família e sociedade como deficiente mental, e por isso frequentava diariamente a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Há pouco menos de um ano, descobriu-se que ele era apenas surdo. Mesmo assim, ainda não aprendeu a Linguagem Brasileira de Sinais (Libras) e não foi alfabetizado. Uma das alternativas encontradas para sua inclusão na classe e interiorização de conceitos chaves da geografia foi propor colagens no caderno, sobre os temas tratados nas aulas.

Figura 8 – Mural da escola



Foto: Autora (2011)

A figura 8 retrata os trabalhos dos educandos ditos “normais” e dos alunos com deficiência expostos semanalmente para a comunidade escolar. Os alunos ficavam felizes em expor seus trabalhos para os demais colegas.

Segundo Pacheco (et al., 2007), a interação social dos alunos depende do papel de liderança dos professores. O primeiro passo é a comunicação, pois cada aluno possui uma maneira específica e individual de se comunicar. A confiança é uma condição primordial para uma comunicação. A forma de comunicação entre os alunos com a

mediação do professor, estabelecida por meio da expressão artística com colagem, desenhos e mural coletivo, mostrou-se eficaz para a integração social e o surgimento de um sentimento de confiança mútua na turma.

É necessário despertar no educando formas de compreender o mundo como um todo, facilitando o entendimento da realidade em que ele vive. É necessário que o aluno faça sua leitura de mundo, para que possa exercer sua cidadania, ou seja, deixar suas marcas no mundo. O papel do ensino de Geografia é fazer com que o educando aprenda a interagir com o espaço geográfico, que pode ser representado em diferentes linguagens: escrita, artística, oral, gráfica, cartográfica, entre outras (ALMEIDA; PASSINI, 2002).

Pelos caminhos do mestrado

Em minha carreira docente, tive a oportunidade de trabalhar com educandos surdos, despertando-me o anseio de aprender sua língua, compreender sua cultura, história e seus processos de aprendizagem nas aulas de Geografia. Assim, busquei sanar tais questionamentos com uma pesquisa de mestrado ocorrida entre 2011 a 2013, pesquisando como se dá a inclusão de estudantes surdos na disciplina de Geografia.

A pesquisa ocorreu na Escola de Educação Básica Nossa Senhora da Conceição, localizada em São José- Santa Catarina, município conurbado à capital do estado. Os sujeitos participantes foram os estudantes surdos, os professores responsáveis das salas de recursos, os intérpretes e os professores da disciplina de Geografia.

Analisamos na escola as duas possibilidades de educação de alunos surdos no ensino regular, de um lado educandos surdos, inseridos com todos os alunos em diferentes séries/turmas, e do outro lado uma turma formada apenas por estudantes surdos. Para averiguar o processo educativo dos alunos surdos, foram feitas entrevistas com a comunidade escolar, com alunos surdos e efetuada a análise de

documentos escolares como o Projeto Político Pedagógico da escola e os planejamentos dos professores de Geografia. Também foram observadas aulas de diferentes disciplinas, especialmente as aulas de Geografia.

No contexto das salas de aula, onde existem estudantes surdos e ouvintes juntos, a mediação do conhecimento para alunos surdos é promovida através de intérpretes, responsáveis pela tradução da Língua Brasileira de Sinais para a língua portuguesa ou vice-versa. Um intérprete pode atuar em diferentes contextos, cultos religiosos, palestras, salas de aula, etc., porém sua tarefa é traduzir, sem emitir opinião ou modificar o que o palestrante fala ou o surdo.

Assim, o aluno surdo cria um laço afetivo com o intérprete, contribuindo para a construção do saber do aluno surdo, mas por outro lado é confundido por ele como se o intérprete fosse parte dele próprio. Contudo, os professores os confundem como se fossem professores, e a eles delegam a tarefa de ensinar a criança surda.

Observou-se que os alunos surdos inseridos com alunos ouvintes (Figura 9) formam “ilhas”, separando-se dos alunos ouvintes, ou seja, os alunos surdos agrupam-se juntamente com o intérprete e desenvolvem as atividades solicitadas pelo professor titular. Não há uma interação de alunos surdos com os ouvintes, o ritmo das aulas é muito rápido, dificultando o trabalho do intérprete e, além disso, não conseguem interagir diretamente com o professor. Uma maneira de auxiliar o trabalho do intérprete é fazer uma parceria com o professor titular, para que ele realize suas aulas de acordo com o andamento da turma como um todo, ou seja, para que ouvintes e surdos possam ter o mesmo acesso ao conhecimento.

No ambiente de alunos surdos com alunos ouvintes, a professora de Geografia declarou não concordar com o processo de inclusão dos estudantes surdos na sala de aula regular, pois o considera excludente. Ela afirma que não consegue realizar um trabalho diferenciado com os alunos deficientes auditivos, pois planeja suas aulas para os

alunos ouvintes que são a maioria. Observou-se que as aulas da professora são expositivas e dialogadas, e usa-se o livro didático como ferramenta principal. Os alunos ouvintes leem os textos em voz alta, não foi observado o uso de mapas, e o quadro é repleto de textos. Além disso, o intérprete possui dificuldade em interpretar devido a velocidade das aulas.

Figura 9 – Alunos Surdos inseridos com alunos ouvintes



Foto: Andrade (2013)

A sala de aula bilíngue da EEBNSC (Figura 10) foi formada em 2005, na 2ª série do ensino fundamental, através de um projeto elaborado pela direção e coordenação da escola. Esse caso é a primeira turma Bilíngue de Santa Catarina.

Observou-se nessa turma uma colaboração entre seus membros, os alunos estão sempre sentados em uma roda para manter contato visual, e o intérprete trabalha em parceria com o professor titular, apenas traduzindo o que os professores e alunos indagam. No intervalo e no início das aulas, estabelecem comunicação com outros colegas surdos da escola e professores que dominam Libras.

A educação geográfica da turma bilíngue ocorre de maneira interacionista, ou seja, são utilizadas imagens, valoriza-se a LS, permitindo ao educando construir seu conhecimento através dela. O

professor utiliza os conhecimentos trazidos pelos alunos e permite que se expressem com o uso de imagens, construção de mural e o uso da LS. Na turma, há alunos que possuem afinidade com a disciplina e outros que não gostam dela, fator que gera níveis de dificuldades diferenciados no ensino e desafia a professora, pois há alunos desinteressados quanto ao conteúdo geográfico.

A maneira como o ensino de Geografia é abordada na turma Bilíngue permitiu perceber que os procedimentos pedagógicos levam o educando a compreender sua realidade, inserindo-se na sociedade, estudando o espaço vivido, percebendo suas transformações, aguçando-o a pensar o motivo das coisas. O aluno é sujeito do processo de ensino e aprendizagem.

Figura 10 – Turma Bilíngue



Foto: Autora (2013)

Observando a realidade da escola, consideramos que o aluno surdo possui o direito de ter uma escola com professores bilíngues e estrutura adequada, facilitando seu processo de aprendizagem e garantindo o processo de inclusão. É necessária a participação da comunidade surda na escola, favorecendo o desenvolvimento de aspectos da identidade surda dos estudantes. Assim, a partir da perspectiva bilíngue, o currículo deve ser organizado a partir da Libras.

Assim, apresentamos, com base em nossa experiência, algumas sugestões para facilitar os processos de aprendizagem dos educandos surdos. O professor deve pensar na organização da sala, da seguinte maneira:

- Dispor os alunos surdos e alunos ouvintes, para que possam ter contato visual, proporcionando trocas e facilitando a mediação pedagógica entre os professores e intérpretes;
- Criar um espaço na sala de aula, a fim de que o educando possa se expressar; esse espaço pode ser um mural ou oportunidade para a expressão oral (caso dos ouvintes) ou através da LS (caso dos surdos);
- Proporcionar, em sala de aula, trabalhos em equipe, estimulando um ambiente mais afetivo e colaborativo dos alunos, valorizando a diversidade e as diferenças.
- Valorizar o espaço vivido, ou seja, estudar o local onde moram, estudam, trabalham;
- Investigar o que os educandos já sabem e o que querem saber;
- Efetuar saídas de campo, para estudar diferentes paisagens; isso possibilita ao educando uma melhor compreensão do espaço geográfico;
- Buscar formas de auxiliar as aulas expositivas com imagens, com uso de tecnologias da informação e comunicação, por exemplo: Google Earth e Mapas Interativos;
- Usar mapas, croquis, desenhos, fotografias, globo terrestre e elaboração de maquetes;
- Promover a interação social em relação à comunicação (na sala e no pátio da escola), à cooperação (trabalhos em grupos), à celebração (de datas, de sucesso, etc.) e a brincadeiras;
- Valorização da Língua de sinais.

Os resultados da pesquisa revelam que a maior barreira enfrentada na educação de surdos é a diferença linguística na escola e a falta de preparo escolar perante o processo de inclusão, que se fez por exigência da legislação. Sobre o ensino de Geografia, a maneira como é

ensinada na sala bilíngue é capaz de conduzir à educação geográfica do aluno surdo. Porém, na sala dita inclusiva, não há como esse estudante compreender o que é Geografia e sua utilidade para a vida, pois ele não consegue acompanhar as aulas da maneira como são ministradas.

Considerações finais

A inclusão ainda é um assunto desafiador em nossa sociedade, envolvendo diferentes âmbitos: a família, a escola e o corpo docente. Ao pensarmos na inclusão de pessoas com deficiência nas escolas, é preciso rever as metodologias e as técnicas necessárias para que ocorra efetivamente a inclusão e os processos de aprendizagem.

Observa-se a necessidade de adequar a escola para lidar com a deficiência e de capacitar os professores, principalmente os professores da rede pública, pela responsabilidade que têm em relação ao trabalho desenvolvido com a maioria das crianças e adolescentes em idade escolar. Assim, é possível que a inclusão não fique somente no papel, mas se desenvolva de forma eficaz dentro e fora da escola.

A escola contemporânea exige um educador comprometido com novas práticas pedagógicas, ou seja, na busca de abordagens que permitam ao educando modificar sua postura passiva e reproduzida para uma atitude de participação na construção do conhecimento, desenvolvido em um processo de aprendizagem que o envolva como um todo. Entretanto, os professores, só poderão adotar essa atitude se forem adequadamente equipados, se sua formação for melhorada, se lhes forem dados meios para trabalhar com os alunos deficientes, elaborar objetivos pedagógicos e contar com uma orientação eficiente nessa mudança de postura, para buscar novas aquisições e competências.

Sobre a educação de surdos, existem há duas vertentes: uma defende como melhor alternativa a inclusão de estudantes surdos com ouvintes; em contrapartida, há uma linha de pesquisadores

afirmando que a educação bilíngue seja a melhor alternativa para estudantes surdos, com profissionais surdos ou que dominem a Libras e compreendam a comunidade surda.

Enfim, é necessário repensarmos as práticas educacionais a respeito da educação de surdos, buscando o melhor caminho: a educação inclusiva ou a educação bilíngue. O surdo necessita de um processo diferenciado de educação, pois sua maior barreira é a diferença linguística presente no ambiente escolar. É necessário respeitar o modo de pensar, as maneiras dele se expressar e valorizar a identidade dos surdos.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, R. D.; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 2002. 89p.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 914**, de 6 de setembro de 1993. Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0914.htm>. Acesso em: 20 out. 2015.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 20 ago. 2013.

CASTELLAR, S. **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2006. 167p.

CASTRO, B. M. P. de; SILVA, Y. P. de; NONATO, P. R. C. **O professor e sua identidade profissional: a formação continuada em questão**. Disponível em <<http://meuartigo.brasilecola.com/pedagogia/o-professor-sua-identidade-profissional-formacao-continuada-.htm>>. Acesso em: 03 maio 2015.

CASTROGIOVANNI, A. C. **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2002. 169p.

Práticas pedagógicas para incluir alunos com deficiência nas aulas de geografia

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 165p.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica:** 2011. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012 Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf>. Acesso em 30 jan. 2014.

KAERCHER, N. A. Ler e escrever a Geografia para dizer a sua palavra e construir seu espaço In: SCHAFFER, N. O. **Ensinar e aprender geografia.** Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1998. 189p.

_____. Quando a Geografia crítica pode ser um pastel de vento. **Revista Mercator:** Geografia da UFSC, ano 03, n. 06, 2004.

MACHADO, P. C. **A política educacional de integração/inclusão:** um olhar do egresso surdo. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008. 174p.

MEDEIROS, M. V.; CABRAL, C. L. de O. **Formação docente:** da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica. **Revista E-Curriculum**, v. 1, n. 2, jun. 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum/artigos_v_1_n_2_jun_2006/FORMACAO%20DOCENTE.pdf> Acesso em 05 jul. 2012.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos direitos das pessoas deficientes.** 09 dez. 1975. Disponível em: <<http://www.cedipod.org.br/w6ddpd.htm>>. Acesso em 2013.

PACHECO, J. et al. **Caminhos para a inclusão:** um guia para o aprimoramento da equipe. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PASCHOAL, C. S. R.; GURGEL, C. M. do A. **Aprender ciências na percepção dos alunos:** evidências de um paradigma de ensino fragmentado. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/paulo1.html>> Acesso em 03 de junho de 2013.

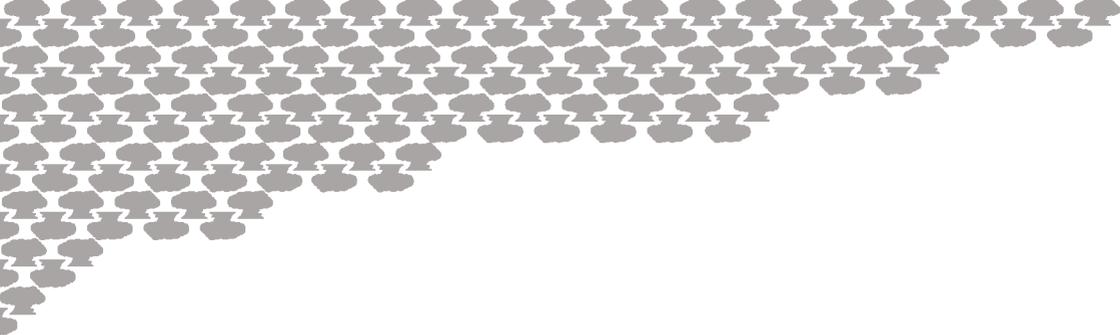
PENA, F. S.; SAMPAIO, A. de Á. M. Educação inclusiva e ensino de geografia na busca da perspectiva do estudante surdo. ENCONTRO INTERNO. 8. SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA. 12. Universidade Federal de Uberlândia, 2008. Disponível: <<http://www.geografiaememoria.ig.ufu>>

br/downloads/Adriany_de_Avila_Melo_EDUCACAO_INCLUSIVA_E_ENSINO_DE_GEOGRAFIA_NA_BUSCA_DA.pdf>. Acesso em: jul. 2013.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Programa Pedagógico**. São José, SC: FCEE, 2009.

SANTOS, P. R. dos. Entre o ensino de geografia e a geografia escolar: reflexões críticas. In: TRINDADE, G.A.; CHIAPETTI, R. J. N. (Org.) **Discutindo geografia: doze razões para se (re) pensar a formação do professor**. Ilhéus: Editus, 2007. p. 333 – 371.

SARTORETTO, Mara Lúcia. **Os fundamentos da Educação Inclusiva**, 2011. Disponível em: <assistiva.com.br/educação_inclusiva.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2013.



Capítulo 7

A geografia da inclusão ou a inclusão na Geografia?

Poucos são os trabalhos de Geografia que se dedicam a debater a inclusão de pessoas com necessidades especiais. Quando isso ocorre, o tema é tratado de maneira instrumentalizada, abordando apenas algumas práticas ou atividades possíveis de se realizarem em sala de aula. É fundamental olhar para o espaço geográfico de maneira a pensar não somente uma escola, mas uma sociedade que seja de fato inclusiva, um olhar que supere a procura pela simples adequação às normas e leis que, desde um período recente, orientam a inclusão no ambiente escolar.

É necessário iniciar uma discussão no âmbito da Geografia, como campo do conhecimento em que a inclusão de pessoas com necessidades especiais tenha espaço. Esse movimento não deve ocorrer apenas na escola, mas também nas universidades, nos locais de formação de professores e na sociedade como um todo, incluindo as discussões a respeito dos conceitos chave da Geografia que precisam ser idealizados por e para as pessoas com necessidades especiais.

No presente trabalho, procura-se, inicialmente, buscar algumas referências na história do pensamento geográfico, apontando para

o papel da Geografia em determinados períodos históricos e sua transformação recente, pós Segunda Guerra, que coincide com um novo momento e uma sensibilização maior, por parte dos Estados e da sociedade, sobre a questão das pessoas com necessidades especiais.

Serão apresentados conceitos e pensadores que discorrem sobre diferentes campos do conhecimento com um viés geográfico. Vinculam-se características, objetivos e interpretações conceituais, para se correlacionarem diretamente à temática da Geografia Inclusiva. Também são abordadas as diferentes demandas que permeiam a discussão a respeito do ensino de Geografia em geral, e sua relação com os métodos de ensino utilizados no sentido de garantir a individualidade social.

Junto a essa reflexão teórica, apresenta-se uma proposta metodológica de viés inclusivo, correspondente à união de duas temáticas, o ensino de Geografia, por uma inclusão educacional, para educandos com necessidades especiais e o uso das metodologias visuais aplicadas à geografia.

Utilizando a temática da inclusão educacional, acredita-se poder realizar um diálogo entre às potencialidades da imagem sequencial, no ensino de Geografia escolar, bem como sua contribuição perceptiva e cognitiva junto aos que demandam uma metodologia diferenciada no ensinar/aprender Geografia.

Sem fugir do debate a respeito dos possíveis entraves referentes ao uso da imagem, quando trabalhada geograficamente, apresenta-se uma proposta de ensino baseada em uma experiência fotográfica realizada por um processo metodológico geográfico, embasado em estudos elaborados pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRJ, que desenvolve pesquisas relativas a metodologias visuais aplicadas à Geografia.

Pretende-se, com este trabalho, apresentar a Geografia como campo do conhecimento intimamente vinculado à inclusão. Procura-se,

além de apresentar uma proposta, fomentar uma reflexão acerca do indivíduo carente de inclusão escolar e social e das respostas apresentadas pela sociedade.

A inclusão da Geografia na ciência

A Geografia faz parte da vida e do cotidiano do ser humano, muito antes de se tornar um campo disciplinar e concorrer ao status de ciência. Podemos pensar o tão polêmico objeto da Geografia como a organização espacial, ou entendê-la como a dialética relação sociedade-meio, ou mesmo supor que a Geografia é, como seu nome sugere, uma descrição da Terra. Em todos os casos, é possível conceber uma Geografia passível de ser apropriada pelos seres humanos desde a formação das primeiras civilizações.

O conhecimento geográfico, pelas questões de localização e defesa, representação e necessidade de conhecimento dos elementos que compõem o meio é fundamental para a vida das comunidades. Ele sempre foi de extrema utilidade para o desenvolvimento das civilizações primitivas, independentemente desses sujeitos primitivos denominarem tais conhecimentos de Geografia, ou mesmo de a desenvolverem como um campo do conhecimento.

As grandes civilizações antigas, como os Mesopotâmios, Sumérios, Egípcios, Gregos, Romanos, Chineses, Mongóis, e as civilizações “descobertas” mais recentemente na América, como a dos Incas, Maias e Astecas, entre outros continentes como a Oceania e os povos Polinésios, por exemplo, desenvolveram uma Geografia à sua maneira e voltada às suas necessidades ou para a necessidade de seus governantes, dependendo da sua forma de organização e gestão do território.

Entretanto, nossa sociedade greco-ocidental costuma fazer um recorte epistemológico que, na realidade, representa um recorte espacial eurocêntrico, geralmente ignorando a contribuição das demais civilizações para o desenvolvimento dos campos do conhecimento. As barreiras culturais e religiosas também impediram, durante muito

tempo, as trocas e o aprofundamento das discussões sobre o desenvolvimento da Geografia em outras regiões do mundo, ficando nossa discussão muito centrada no desenvolvimento da Geografia nos países centrais do Ocidente.

O mesmo ocorre com a história e os demais campos do conhecimento, portanto, a avaliação do processo de inclusão e do desenvolvimento da Geografia neste trabalho está relacionada à mudança de perspectiva a respeito da inclusão e das transformações no pensamento geográfico, e no estudo da Geografia que ocorre no mundo ocidental, ou mesmo em uma parcela de países centrais e seus reflexos na sociedade brasileira.

Ao falar do ocidente e centrar a análise inicialmente no continente europeu, pode-se recorrer ao período dos feudos, na idade média, ou mesmo ao período do renascimento, momento em que a perspectiva era utilizada na representação gráfica dos feudos para colocar em destaque a casa do senhor feudal. Esse período foi marcado pela existência dos geógrafos do rei, cartógrafos, topógrafos e demais profissionais chamados até então de geógrafos (GONÇALVES, 1992).

As viagens comerciais e os “descobrimentos”, também colocaram em evidência a importância do conhecimento geográfico. Os mapas dos caminhos comerciais e as cartas de navegação eram considerados tesouros, e, portanto, muito bem guardados pelos viajantes a serviço das diferentes coroas. Aqueles que possuísem os melhores mapas e as melhores cartas teriam clara vantagem comercial sobre os demais. É importante lembrar que esse período ficou marcado pela instrumentalização dos mapas a serviço da expansão marítima e do comércio. Os mapas, porém, não são uma criação europeia; existem desde os primórdios da civilização e representaram um produto cultural de cada povo (DUARTE, 2002).

Paralelamente, apesar de haver muitas pessoas com necessidades especiais na Europa, o “tratamento” existente era extremamente desumano e pautado pela religiosidade. Recém-nascidos que apre-

sentassem alguma deficiência eram jogados nos rios ou deixados ao abandono, por vezes encontrando abrigo nas igrejas.

Pautada pela igreja católica, a ideologia dominante da época defendia a ideia de que, tanto as ciências, quanto as deficiências eram de origem diabólica, pois não entravam em consonância com a perfeição divina, fato que representava uma barreira para o processo de inclusão. A obra de Vitor Hugo (1831), *Notre-Dame de Paris*, por exemplo, sobre a sociedade parisiense do século XV, é emblemática. Um de seus personagens, Quasímodo, coxo e deformado, é adotado por um representante da igreja. Nessa obra, tanto pessoas com necessidades especiais como ciganos e outras etnias figuram como pedintes.

As pessoas com necessidades especiais, quando escapavam da situação de mendicância, por vezes, encontravam outras formas degradantes de sobrevivência, como apresentar as suas “deficiências” para a corte e para o Rei como objeto de riso.

O Iluminismo e a transição do feudalismo para o capitalismo são períodos em que ocorrem mudanças profundas nas relações sociais, de produção, culturais e ideológicas na sociedade europeia. A ideia de que o pensamento estrutura a sociedade passa a ser mais aceita. A revolução burguesa se consolidará com a formação dos Estados-nação, e a ciência ascenderá juntamente com a consolidação do projeto burguês.

As mudanças ocorridas na Europa, nessa época, serão responsáveis por colocar a Geografia como campo disciplinar, inicialmente ligado à história, mas que posteriormente será consolidado como independente, e, posteriormente, Immanuel Kant, Alexander Von Humboldt e Carl Ritter serão reconhecidos como precursores da Geografia.

Ocorrem também mudanças importantes relativas às pessoas com necessidades especiais; é um momento de grandes transformações marcadas pelas ideias humanistas, porém ainda de forma lenta, gradual e sob forte influência religiosa.

Entre as iniciativas que tiveram um impacto importante para o processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais, encon-

tram-se as de Gerolamo Cardomo (1501-1576), que desenvolveu um código para ensinar leitura às pessoas surdas, contrariando o pensamento dominante da época que preconizava que as pessoas surdas não eram capazes de aprender. John Bulwer (1600-1650), na Inglaterra, trouxe uma grande contribuição ao defender o ensino de leitura labial para surdos. Na Espanha, Pablo Bonet (1579-1633) apresenta, em seu livro *Reduction de las letras y arte para enseñar a hablar los mudos*, a proposta de uma língua de sinais. Ambroise Parré (1510-1590), médico que atendia aos campos de batalha, procurou desenvolver técnicas para curar os ferimentos de amputação posteriormente importantes para o desenvolvimento de próteses (GUGEL, 2007; SILVA, 1986).

Esses são apenas alguns exemplos de como, aos poucos, a sociedade formada a partir do Iluminismo e do Modernismo, foi desenvolvendo maneiras para amenizar o isolamento e a exclusão das pessoas com necessidades especiais.

É nesse contexto que a Geografia passa por profundas transformações; Carl Ritter passa a lecionar Geografia na Alemanha, país que teve o seu processo de unificação e de revolução burguesa tardiamente. Os franceses irão estudar inicialmente a Geografia Alemã, e, entre os estudantes que passaram pelas suas aulas de Leituras Geográficas na Universidade de Berlim estavam Élisée Reclus e Friedrich Ratzel (MORAES, 2007).

A Geografia dessa época estava demasiadamente preocupada e comprometida com o Estado. Era o caso da Geografia desenvolvida por Friedrich Ratzel, posteriormente identificado com o determinismo na Geografia, e ligado a uma dicotomia (ou a uma falsa dicotomia) com o Geógrafo Francês Paul Vidal de La Blache, considerado possibilista. Ambos, praticavam uma Geografia a serviço do Estado; enquanto Ratzel defendia a expansão territorial e a unificação da Alemanha com sua Teoria do Espaço Vital, La Blache, com sua Geografia Regional, procurava demonstrar quão francesa eram as regiões

de Alsácia e Lorena, tomadas pela Alemanha durante a Guerra Franco-Prussiana (1871) (MORAES, 2007).

Essa Geografia não estava a serviço da população ou da inclusão, mas a serviço dos Estados-nação. Apenas o Geógrafo Élisée Reclus demonstrava fortes preocupações com uma Geografia que não estivesse vinculada ao Estado, mas aos povos. A sua Geografia Social certamente precisa ser estudada por ser precursora de uma Geografia que somente será resgatada no final do século XX. Reclus já realizava discussões sobre a cidade e a inclusão, apontando que as localidades centrais eram destinadas aos ricos, e os locais insalubres destinados às populações mais pobres. Ele discutia o êxodo rural e as causas do êxodo (os cercamentos), levantava as questões de gênero relacionadas com a Geografia, entre outros. Era um Geógrafo que discutia a inclusão de maneira mais ampla, e, por esse mesmo motivo, ficou silenciado pela Geografia que estava a serviço do Estado (ANDRADE, 1985).

No século XX, a Geografia se consolida como campo do conhecimento, e diferentes correntes geográficas surgem no pós-guerra. O período da Guerra Fria também será marcado pelas disputas no interior da academia. Nos Estados Unidos, surge a Geografia Teorética em contraposição à Geografia Tradicional, que desejava, através dos números e da matemática, afirmar o caráter científico da Geografia, articulando a “teoria dos sistemas”, o “método quantitativo” e a “teoria dos modelos” para superar a Geografia Tradicional vista como meramente descritiva (MOREIRA, 1981).

Na França, emerge a Geografia Crítica, que em alguns casos confunde-se com a Geografia Marxista, apesar de não ser exclusivamente marxista. A Geografia Crítica procurou contrapor-se à Geografia Teorética, introduzindo o pensamento crítico pautado na dialética, no materialismo histórico e nas questões relacionadas ao desenvolvimento econômico e social dos povos. Rejeitava as explicações naturais referentes ao desenvolvimento e ao subdesenvolvimento, tornando a história um substrato da Geografia (MOREIRA, 1981).

Paralelamente, o pós-guerra representou um período em que houve uma maior sensibilização relativa às pessoas com necessidades especiais, devido ao contingente de pessoas mutiladas pela Guerra. Nesse sentido, foram formuladas diversas leis e também pesquisas, procurando minimizar as dificuldades das pessoas com necessidades especiais e ao mesmo tempo reintroduzi-las no mercado de trabalho. As propostas de inclusão tiveram uma forte tendência de pensar na inclusão, levando em conta as pessoas que passaram a ter necessidades especiais devido à guerra, e não as pessoas com outras necessidades especiais. Está presente também uma preocupação com o mercado de trabalho.

No Brasil, a Geografia Crítica consolidou-se após a década de 70, sobretudo em função da mobilização ocorrida no interior da AGB (Associação dos Geógrafos Brasileiros) em 1978, momento em que estudantes e professores de escola passaram a reivindicar espaço dentro da associação e a lutar pela construção de uma Geografia Nova capaz de dar respostas às demandas sociais. Essa renovação, apesar de romper com a Geografia praticada anteriormente no Brasil e demasiadamente comprometida com o Estado, que vivia uma ditadura civil/militar, uma Geografia que fazia muito uso da estatística e se apresentava a crítica e a histórica, trouxe algumas consequências, como a forte dicotomia Geografia Física x Geografia Humana e a supervalorização das questões econômicas em detrimento das demais análises sobre o espaço (MOREIRA, 1981).

Passados mais de 30 anos da renovação crítica no Brasil, e, com o fim da Guerra-Fria e a queda do Muro de Berlim, emergem novos paradigmas ou novas formas de se fazer e pensar a Geografia, algumas mantêm a sua preocupação social, outras apenas buscam seu espaço na academia. Apesar disso, percebe-se a necessidade de se construir uma Geografia voltada para a inclusão, não apenas a inclusão econômica de uma parcela da sociedade (que na verdade representa a maior parte em muitas sociedades do mundo atual), mas a inclusão em um sentido mais amplo, seja ela educacional, social, cultural, etc.

Seria a construção de um mundo em que a Geografia não precisasse mais estar a serviço da inclusão, pois não será mais necessário incluir, pelo simples fato de não mais haver neste mundo excluídos.

Talvez seja necessário construir uma Geografia que aponte para um novo mundo, uma nova sociedade, mesmo que com ideais utópicos, entendendo a utopia como um lugar a ser alcançado, não possível no momento, mas presente no horizonte; construir uma proposta de uma Nova Geografia Social, comprometida com a realização de um mundo que abrigue a diversidade e onde haja autonomia, mobilidade, liberdade e justiça, sem opressores nem oprimidos como pensava Élisée Reclus, e um mundo onde caibam muitos mundos, como dizem os Zapatistas do México.

Por uma Geografia da inclusão

Cabem, pelo menos, duas perguntas em um país onde a figura do cidadão é tão esquecida. Quantos habitantes, no Brasil, são cidadãos? Quantos nem sequer sabem que não o são? (SANTOS, 1987, p.7).

Refletindo sobre a citação de Santos, concluímos que não há o que responder, e sim, também questionar. Como a Geografia (sendo ciência) pode servir para atenuar ou até mesmo extinguir as desiguais condições sociais? Como contribuir para minimizar a realidade citada pelo autor? Como uma Geografia da Inclusão pode ser pensada mais como uma pergunta de que como uma afirmação?

A geografia escolar tem responsabilidades frente à formação cidadã. Saber geografizar é ter ciência de que:

A educação de crianças especiais é um problema educativo como é também o da educação de classes populares, a educação rural, a das crianças da rua, a dos presos, dos indígenas, dos analfabetos, etc. É certo que em todos os grupos que menciono existe uma especificidade que os diferencia (SKLIAR, 1997, p. 14).

Consideramos que a Geografia permeia distintos campos no âmbito da inclusão, por isso buscamos relacioná-la com a cidadania. Nesse sentido, consideramos oportuno citar a concepção de Doreen Massey (2009, p. 94-95) sobre espaço:

Conceber o espaço como recorte estático através do tempo, como representação, como um sistema fechado, e assim por diante, são todos modos de subjugar-lo. Eles nos permitem ignorar sua verdadeira relevância: as multiplicidades coetâneas de outras trajetórias e a necessária mentalidade aberta de uma subjetividade especializada. [...]

Se o tempo deve ser aberto para um futuro novo, então o espaço não pode ser equiparado com os fechamentos e horizontalidades da representação. De um modo mais geral, se o tempo deve ser aberto, então o espaço tem de ser aberto também. Conceituar o espaço como aberto, múltiplo e relacional, não acabado e sempre em devir, é um pré-requisito para que a história seja aberta e, assim, um pré-requisito, também, para a possibilidade da política.

Utilizando essa abordagem de espaço aberto descrito pela autora, procura-se fazer uma reflexão no sentido de considerar uma Geografia aberta, que contemple as multiplicidades pessoais e seja contemplada por todos de maneira dinâmica.

A noção de espaço aberto de Massey (2009) leva a uma concepção de história aberta e, conseqüentemente, a possibilidade de uma política aberta; então, por que não tentar novas possibilidades de geografizar? Essas novas possibilidades representam o eixo central deste trabalho; buscamos novas formas de idealizar a Geografia, e uma delas é saber qual é a sua função frente à inclusão social de todos, para todos.

Acreditar que a desigualdade social é natural nos parece uma concepção equivocada. Igualmente, pensar que todos são iguais, também parece ser uma concepção equivocada, e o mesmo se aplica às

leis às quais todos estamos submetidos, porém, não estão a serviço e nem se aplicam igualmente a todos.

Mantoan (2006, p. 77) fala com perícia e simplicidade sobre a desigualdade social e biológica.

As desigualdades naturais são benéficas porque revelam as marcas de novos possíveis na nossa espécie. Eles nos livram da uniformidade e conferem aos seres humanos uma peculiaridade que nos distingue interna e externamente e de outros seres, por mais que eles se aproximem de todos nós, nas escalas biológicas de comparação. Já as desigualdades sociais são produzidas e decorrentes de fatores que envolvem diretamente o controle e a interferência humana e, portanto, passíveis de serem moralmente consideradas.

Portanto, as desigualdades sociais são produzidas e decorrentes de interferências humanas e, por isso, precisam ser encaradas. Elas são estereótipos que necessitam ser desconstruídos por todos que almejam uma geografia da inclusão. Levar o conhecimento geográfico a todos, ou ao menos aos que desejarem, passa a ser um dever em devir.

Como indivíduos, pensamos diferentemente e apresentamos necessidades diferenciadas, mas a Geografia, como ciência ou campo do conhecimento, tem possibilidade de trazer para discussão as questões de inclusão social e educacional.

Tomando como exemplo o livro de Castro (1984), *A Geografia da Fome*, podemos refletir sobre uma situação de desigualdade e inclusão, em que milhares de pessoas ainda vivem em um espaço fechado, possuem inúmeras barreiras e quase nenhum acesso. Fazendo uma alusão ao contexto inclusivo com a fome, uma inclusão geográfica não representa apenas distribuir melhor o alimento sobre o mundo, mas desvendar as demandas prioritizadas para o “desenvolvimento” de uma determinada região.

Uma maneira de minimizar as diferentes disparidades do conhecer e fazer Geografia e do conhecer e fazer no mundo, está na for-

mação escolar básica, em que uma visão de Geografia aberta deveria estar cada vez mais presente, não embasada em questões estereotipadas da “Geografia Tradicional”, “Teorética”, “Cultural” ou “Crítica”, mas buscando novos métodos e meios de contemplar uma sociedade alfabetizada geograficamente e inclusiva, seja qual for a vertente geográfica escolhida. Há opções ideológicas e políticas que procuram um mundo mais igualitário, enquanto outras justificam e até mesmo enaltecem a desigualdade.

Geografia e inclusão no ensino

Ao conceber uma inclusão educacional na Geografia, também é preciso pensar na inclusão de múltiplos fatores, pois não se estará “somente” incluindo um educando com necessidades especiais em sala de aula, mas todos os outros ditos normais, em um processo político, pedagógico, mas também ideológico, de ensinar a conhecer o outro e respeitar as diferenças para saber se relacionar.

Rosita Edler Carvalho, autora de diversas produções textuais relativas à temática de inclusão educacional, descreve: “Seria, no mínimo, ingênuo imaginar que a proposta de educação inclusiva se destina, apenas, aos alunos da educação especial” (CARVALHO, 2004). E ainda é ingenuidade acreditar que a Geografia Escolar não possui deveres frente às diferentes demandas inclusivas em nossa sociedade.

Levar um indivíduo com necessidades especiais a ter acesso ao conhecimento gera diretamente uma individualidade social a mais, forma-se mais um cidadão conhecedor de seus direitos e deveres perante todos. Essa educação proposta tenta superar o conceito de ser Inconcluso, descrito por Paulo Freire (1986), em que a inconclusão seja ela escolar, social ou cultural, só deixará de existir quando esses indivíduos passarem a existir de fato no âmbito social.

Outro saber necessário à prática educativa [...], a da inconclusão do ser que se sabe inconcluso, é o que fala do respeito devido à autonomia do ser do educando. Do educando criança, jovem ou

adulto. O inacabamento de que nos tornamos conscientes nos faz seres éticos. A prática pedagógica deverá privilegiar relações baseadas no mutualismo, nas decisões democráticas e anti-autoritárias, para a construção do conhecimento e emancipação do indivíduo, renegando a doutrinação autoritária enrustida em práticas bancárias de depósito de conteúdo que não colaboram para a mudança social dos indivíduos excluídos (FREIRE, 1986, p.59).

Seja na abordagem descrita por Milton Santos (1987), Josué de Castro (1984), Rosita Carvalho (2004) ou Doreen Massey (2009), percebe-se a semelhança dos discursos no tocante à problemática do acesso e do direito aos espaços, sejam eles educacionais, sociais ou culturais. Pensando no âmbito escolar, é necessária uma construção de qualidades específicas, a fim de que os indivíduos construam um espaço de exercício de cidadania, onde a Geografia possa ir além da construção do conhecimento, orientando também as ações efetivas como salienta Carvalho (2004, p. 48).

As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiências seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentam dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento. São excluídos, portanto, todos aqueles que são rejeitados e levados para fora de nossos espaços, do mercado de trabalho, dos nossos valores, vítimas de representação estigmatizante.

A essência da Inclusão Educacional está diretamente relacionada à Geografia como campo do conhecimento formador de cidadãos conscientes de sua representação no espaço. Esse contexto inclusivo é pertinente à Geografia, quando se tenta fazer uma reflexão sobre as desigualdades sociais. A exclusão do mercado de trabalho e os valores sociais citados acima são questões atuais que deveriam estar presentes na geografia escolar e discutidas no âmbito da educação

inclusiva. Consideramos que a inclusão vai muito além de reconhecer a individualidade e cidadania daqueles que demandam uma necessidade específica; ela deve ser uma busca de transformação das representações estigmatizantes da sociedade. Na descrição de Mantoan (2000) sobre o contexto do conceito de inclusão e suas relações com a liberdade individual, podemos constatar que

A inclusão é, portanto, um conceito revolucionário, que busca remover as barreiras que sustentam a exclusão em seu sentido mais lato e pleno. Aplica-se a todos os que se encontram permanente ou temporariamente incapacitados pelos mais diversos motivos, a agir e a interagir com autonomia e dignidade no meio em que vivem. (MANTOAN, 2000, p 55).

Dessa afirmação depreende-se que há uma relação intrínseca entre a inclusão educacional e o ensino de Geografia, podendo-se afirmar que eles possuem objetivos semelhantes frente à autonomia dos indivíduos e à formação cidadã. Helena Callai (1999) reforça essa ideia, ao abordar o papel da Geografia Escolar frente às necessidades individuais em um espaço vivido:

A formação dos profissionais da Geografia deve [...] considerar o avanço do conhecimento geográfico e a sua popularização. Como conteúdo escolar tem passado por significativas transformações, no intuito de dar conta de seus avanços epistemológicos da ciência e de responder às necessidades da escola no processo de formação de sujeitos que compreendam o mundo em que vivem e que consigam exercer a sua cidadania. (CALLAI, 1999, p.11).

Nesse sentido, os geógrafos formados ou em formação devem levar em conta a questão da inclusão. É preciso discuti-la no âmbito escolar, pensando não apenas na inclusão de educandos com necessidades especiais na sala de aula, mas a inclusão dos demais educandos em um mundo inclusivo. Esse mundo inclusivo contempla não apenas quem apresente necessidades especiais, mas todas e todos com necessidades.

Kaercher (2003) lembra o papel do professor de geografia perante as reflexões já efetuadas sobre a inclusão educacional, social, econômica, cultural e outras:

A principal tarefa de um professor de Geografia, talvez nem seja a de ensinar Geografia, mas realçar um compromisso que ultrapassa a Geografia: fortalecer os valores democráticos e éticos. A partir de nossas categorias centrais (espaço, território, Estado, região, natureza, sociedade, etc) expandirmos cada vez mais o respeito ao outro, ao diferente. (KAERCHER, 2003, p. 50).

Das reflexões efetuadas, pensamos em um ensino de Geografia que possa atender à diversidade presente em uma sala de aula. E é sobre isso que discorreremos a seguir.

A fotessequência como proposta didática: o foco é a inclusão

Um dos desafios da educação na atualidade é tornar o processo de aprendizagem significativo, e o ensino não se torne um monólogo entre o professor e o conhecimento. Outro desafio é saber utilizar esse processo educacional na perspectiva da inclusão educacional. É justamente com tal entendimento que desenvolvemos uma proposta de ensinar Geografia e debater a questão da inclusão na tentativa de buscar, na realidade vivenciada pelos alunos, o significado da palavra inclusão.

O ensino de Geografia descrito a seguir foi inspirado em uma oficina realizada pelo grupo de pesquisa da UFRJ¹, orientado pelo professor Paulo César da Costa Gomes, coerente à temática metodologias visuais em Geografia, no ano de 2011, mais especificamente sobre o uso das imagens em um viés Geográfico. Assim sendo, a fotografia foi descrita como um processo metodológico de contribuição ao ensino de Geografia e como um campo intimamente vinculado à produção de imagens do mundo. É importante ressaltar que não existem definições científicas sobre o conceito de

¹ Ver Ribeiro, Ardila e Góis (2011) nas referências bibliográficas.

fotosequência, mas a entendemos como uma sequência fotográfica de produção do próprio fotógrafo, de maneira linear ou não; uma representação espacial de um aspecto geográfico obtido por imagens fotográficas sequenciais.

A sequência metodológica da fotosequência é a seguinte:

Quadro 1 – Interpretação e produção de imagens

Apresentação: elementos gerais da linguagem audiovisual
Exercício 1: interpretação de imagens fixas
Exercício 2: interpretação de foto-sequências
Exercício 3: produção de foto-sequências
Discussão do exercício 3

Fonte: Ribeiro, Ardila e Góis (2011).

Na Prática para o trabalho com os alunos, seguimos três etapas: (a) estudo e análise de imagens; (b) explicitação e confecção das fotosequências, e (c) apresentações, diálogos e relatório final de todo o processo participativo de elaboração e estudo das fotosequências.

Iniciou-se com uma atividade de análise de imagens; debatemos e tentamos direcionar nossos olhares sobre o treinamento de interpretação e compreensão das imagens trabalhadas. Na segunda etapa da proposta de trabalho em sala de aula, sugerimos a divisão das turmas em grupos. Era necessária, a cada grupo, uma máquina fotográfica, e cada integrante do grupo deveria assumir uma função: descrever o roteiro, ajudar na construção da imagem e atuar na paisagem, a fim de criar uma sequência de 3 a 8 fotos que permitissem exemplificar uma situação. Foi explicitada a necessidade da fotosequência conter início, meio e fim, - linear ou não - tal qual uma tirinha de história em quadrinhos, e, ao

final, ser equivalente à moral de uma história para a comunicação do aprendizado dos conteúdos trabalhados em sala em forma de fotosequências.

A etapa de apresentação e debate consistiu na finalização da pesquisa prática, juntamente com a entrega de um relatório sucinto sobre todo o percurso do trabalho.

Figura1 – Etapas das atividades baseada na elaboração fotosequência



Fonte: Elaborado por Roberto Souza Ribeiro (2013)

Ao ter autonomia em confeccionar sua sequência de fotos, o educando certamente já estará exercitando novos meios de interpretar o espaço geográfico. Uma potencialidade da imagem sequencial que podemos descrever é a de levar o educando a relacionar o visual com seus conhecimentos escolares geográficos, além de poder se representar diante de um espaço cotidiano, abordando temáticas de distintas ordens, do local ao global.

Figura 2 – Fotossequência dos meios de transporte



Foto: Bernardo Guinter (2013)

Na fotossequência da figura 1, os alunos relataram diversos acontecimentos em relação ao contexto fotografado, tais como: as más condições dos trapiches e que não há auxílio da prefeitura ou outro órgão municipal para melhorá-los; as pessoas com necessidades físicas de locomoção certamente não têm condições adequadas de mobilidade. Os alunos relataram que muitas pessoas se machucaram com pregos enferrujados, prenderam o pé devido à falta de madeira, e até mesmo os idosos sofreram quedas por falta de estrutura física do local.

Durante o planejamento pertinente à intervenção em sala de aula, acordamos o quão necessário seria partir de um pensamento con-

junto em relação à inclusão entre educador e educando. Após toda caminhada pelos estudos teóricos de interpretação das imagens, não poderíamos desenvolver uma intervenção já pronta, fechada em uma realidade escolar. Nosso norte de trabalho considerou os alunos além de meros receptores de imagens. No aprendizado coletivo, consideramos que os conhecimentos e informações nos remeteram a experiências ímpares, envolvendo-os na discussão sobre o que é inclusão, bem como identificação e busca de soluções para problemas que emergem de suas vidas cotidianas, mediante o uso das fotografias.

Lembramos também que os próprios alunos nos trouxeram realidades desconhecidas e conseguiram analisar seu espaço geográfico relativo a algumas demandas da Geografia, para a inclusão de uma localidade no contexto geral. Muitos outros exemplos foram citados, soluções foram sugeridas e perguntas surgiram.

Considerações finais

Relatar experiências e demonstrar como a prática do ensino de Geografia pode permear novas formas de ensinar e aprender são fundamentais para a educação na perspectiva da inclusão escolar. Tomamos como referência a abordagem de Oliveira Júnior (2009) sobre as Geografias Menores, focando na perspectiva de uma Geografia Inclusiva frente às dificuldades que temos ao nos espacializarmos em nosso cotidiano.

No campo da Educação, desde Comênio, as imagens aparecem como tendo potência educativa. Nos tempos atuais, elas não mais aparecem apenas como partícipes da criatividade e da eficiência das ações didáticas, mas também, sobretudo tendo em si mesmas uma dimensão pedagógica, uma potência subjetivadora e de pensamento, como o afirmam autores tão díspares e tão próximos quanto Deleuze e Pasolini. (OLIVEIRA JUNIOR, 2009, p.18).

Acreditamos que dialogar sobre novas metodologias no ensino de Geografia seja fundamental para construir a inclusão escolar. Novas linguagens, maneiras, jeito de trabalhar podem amenizar parte das dificuldades que os professores tendem a encontrar no momento de realizar os planejamentos de aula, sobretudo no que diz respeito à tentativa de suprir as diversas dificuldades pessoais de cada educando.

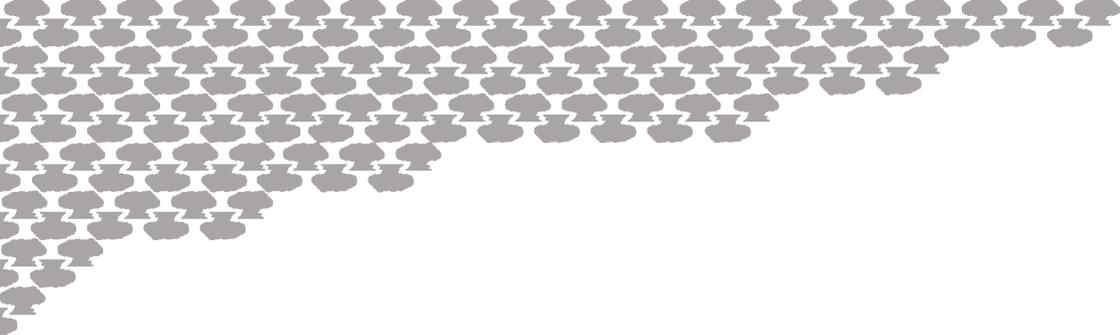
As imagens sequências já fazem parte de todo indivíduo pertencente ao sistema global de consumo (através da propaganda, dos quadrinhos e da TV); na escola, as imagens produzidas pelos próprios educandos quase nunca fazem parte de algum processo metodológico de ensino. Acreditamos, porém, que, se o educando tiver a oportunidade de debater conceitos geográficos através de sua produção imagética (por meio de uma fotossequência), pode representar e representar-se e assim desenvolver capacidades e novos conhecimentos.

Pensando em uma construção do conhecimento no âmbito da inclusão social, o ensino de Geografia Escolar pode ser um elemento primordial na interpretação das relações entre o homem e o espaço. A Geografia, junto a outras disciplinas inseridas no contexto escolar, possui um potencial catalisador para o educando conquistar sua autonomia, capaz de despertar nele a crítica à realidade social e o questionamento sobre as relações desiguais da sociedade capitalista.

Adentrar cientificamente no campo do ensino será sempre um desafio, pois o professor se depara com diferentes realidades sistêmicas educacionais em uma mesma realidade social. Sobre essa questão, a educação inclusiva envolve outros atores e autores, além dos profissionais da educação. Utilizamos a afirmação da professora Ruth Nogueira, em sala de aula, ao afirmar que “o Brasil é um país de fraldas”, se comparado a outros povos, e que nos faz pensar que ainda estamos engatinhando frente a diferentes questões, apesar de sabermos que globalmente a realidade social não é tão diferente.

Acredita-se que a academia necessita voltar mais seus olhares para a inclusão, e a Geografia, como ciência ou campo do conhecimento, não pode ficar desatenta a essa questão. Como formadores de cidadãos e opiniões, se faz necessário gerar uma compreensão de mundo mais igualitária e um mundo mais justo.

A inclusão de pessoas com necessidades especiais é um tema de fundamental importância e não deve ser tratado como um problema da escola, visto a necessidade de se adequar às leis educacionais, mas deve ser encarado como um desafio da Geografia. É preciso imaginar um mundo que se aplique às pessoas com necessidades especiais, um mundo que se aplique também aos quilombolas, às comunidades tradicionais, aos sem teto, sem-terra, sem trabalho, sem moradia, aos travestis, gays e a todas e todos que nele habitam, e não um mundo pautado por padrões determinados por uma classe minoritária e dominante.



Referências bibliográficas

- ANDRADE, M. C. de. (org.). **Élisée Reclus**, São Paulo: Editora Ática, 1985.
- CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.
- CASTRO, J. **Geografia da Fome: o dilema Brasileiro, pão ou aço?** Rio de Janeiro: Edições Antares, 1984.
- CALLAI, Helena Copetti. **A formação do Profissional da Geografia**. Ijuí: Unijuí, 1999.
- DUARTE, P. A. **Fundamentos de Cartografia**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.
- FREIRE, Paulo. Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GONÇALVES, C. W. P. *Geografia Política e Desenvolvimento Sustentável*. In: **Geografia, Política e Cidadania**. *Terra Livre*. São Paulo: AGB, n. 11-12, 1992. p. 9-76.
- GUGEL, M. A. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.
- KAERCHER, Nestor André. **Desafios e Utopias no Ensino de Geografia**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2003.

MANTOAN, M. T. É. **Espaço**: informativo técnico-científico do INES, nº 13, Rio de Janeiro: INES, 2000.

_____. **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MASSEY, D. B. **Pelo Espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MORAES, A. C. R. **Geografia**: pequena historia critica. 21. ed. São Paulo: Annablume, 2007.

MOREIRA, R. **O que é Geografia**. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos).

OLIVEIRA JÚNIOR, W. M. de. Grafar o espaço, educar os olhos. Rumo a geografias menores. **Pró-Posições**: Revista Quadrimestral da faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP, 2009.

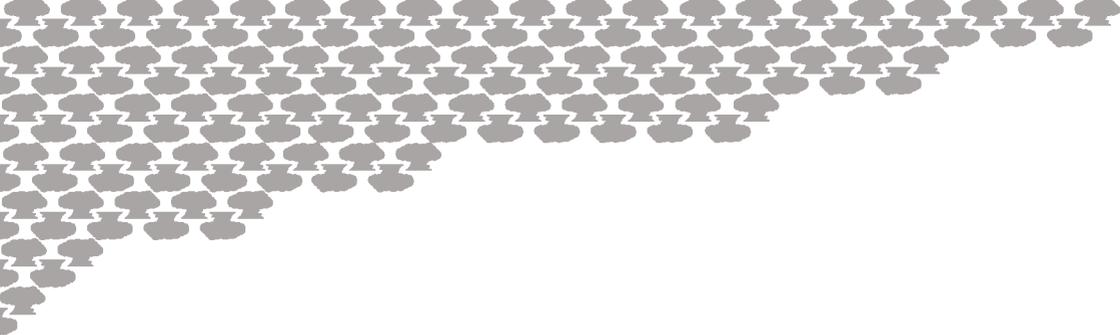
RIBEIRO, L. P.; ARDILA, A. M.; GÓIS, M.: **Oficina**: Metodologias Visuais Aplicadas à Pesquisa dos Espaços Públicos. Ministrada por: Grupo Território e Cidadania, UFRJ. Florianópolis: UFSC, 04 a 06 maio 2011.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

SILVA, O. M. da. **A Epopéia Ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1986.

SKLIAR, C. **Educação & exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

VICTOR HUGO. **Notre-Dame de Paris**. Paris: Scipoine, 1831.



Capítulo 8

Inclusão é possível: relatos de uma caminhada interdisciplinar

Este texto tem como objetivo apresentar/socializar algumas experiências de trabalho interdisciplinar da equipe de educadores do Colégio de Aplicação da Univali – Campus Tijucas (CAU-Tijucas), cidade do Vale do Rio Tijucas, a cerca de 50 km da capital Florianópolis.

Essa experiência faz parte do processo de inclusão de estudantes com deficiência e/ou distúrbios de aprendizagem nas salas de aula junto a todos os estudantes. Dessa forma, os professores da escola começaram a ter dificuldades no processo de ensino e nas formas de avaliação dos conteúdos, e na maioria das vezes não ocorria um processo de ensino diferenciado para necessidades diferenciadas.

Com o desenvolvimento dos diagnósticos e a formação da equipe pedagógica, a partir de palestras com profissionais qualificados, a equipe se sensibilizou mais para novas formas da atuação docente. Com isso, procuramos desenvolver atividades diferenciadas através dos projetos interdisciplinares, com maior envolvimento dos estudantes e com resultados mais positivos na aprendizagem dos mesmos.

Estruturamos o texto em duas partes. Na primeira, fizemos uma breve contextualização do processo histórico acerca da luta pelos direitos humanos, de acesso e permanência da pessoa com deficiência no ambiente escolar, como forma de garantir os direitos a todos os seres humanos, sem nenhum tipo de discriminação.

Na segunda parte, socializamos uma experiência metodológica interdisciplinar, a partir da utilização do livro paradidático “O Quinze”, como forma de trabalhar os conteúdos didáticos, mas com um objetivo mais amplo, a fim de incluir todos os estudantes nos processos de ensino aprendizagem e, dessa forma, garantir maior participação e envolvimento dos estudantes com os conteúdos trabalhados.

É possível observar, ainda, uma grande resistência no meio educacional brasileiro quanto ao processo de inclusão educacional da pessoa com deficiência, uma forte resistência dos professores em trabalharem com esses estudantes, muitas vezes praticando mais exclusão em sala de aula, por não ter uma formação e/ou uma equipe de trabalho que possa somar forças e garantir a aprendizagem de todos.

Dessa maneira, espera-se que, este texto possa contribuir para que mais professores possam aderir à luta e construir novas práticas educativas, o que, de forma interdisciplinar, é possível, pois cada professor pode contribuir a sua maneira para que os estudantes tenham garantido seu direito de ensino.

Educação inclusiva: construindo caminhos

A legislação para o processo de inclusão na educação é clara quanto a essa questão, porém, até se materializar nas salas de aula, de forma prática, leva muito tempo, pois, do entendimento de inclusão para a inclusão verdadeira, são necessários investimentos na infraestrutura (com ambientes adequados à aprendizagem) e na formação docente, pois sem processos formativos não se abrem as mentes para novos fazeres e novas práticas inclusivas.

Assim, veremos uma possibilidade de como os professores podem trabalhar/planejar, construir novos caminhos para ampliar a compreensão dos seus respectivos conteúdos didáticos.

Como afirma a Declaração de Salamanca (1994, p. 2), “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias”. Para isso, as estratégias metodológicas não podem ser únicas e inflexíveis.

Se as bases para a construção de caminhos inclusivos estão centradas no ambiente escolar, como afirma a Declaração de Salamanca (1994), esse espaço deve ser mais bem elaborado com novas práticas pedagógicas. Para isso, é necessário somar forças, a fim de garantirmos nesse processo a universidade, o governo, os movimentos sociais, de pais, de professores, e dos estudantes com e sem deficiências, de modo participativo. O papel do professor é fundamental nesse processo, podendo ser um articulador de novas práticas educativas, garantindo assim uma educação inclusiva.

De acordo com a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2008, p .1, grifo nosso), podemos entender a deficiência como “um conceito em evolução, e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas”

No último censo do IBGE (2010), cerca de 24% da população brasileira apresentava algum tipo de deficiência; isso mostra o quanto temos que trabalhar a fim de eliminar as barreiras e garantir a todas as pessoas com deficiência todos os direitos humanos.

Historicamente, nossa sociedade vem quebrando os paradigmas relacionados às pessoas com deficiência, pois, antes da década de 70, predominava uma visão segregacionista pela pessoa com deficiência, que era tratada pela sociedade com caridade, através da assistência com prestação de ajuda.

Muitas famílias inclusive as escondiam da sociedade, pois não viam um ser humano com direitos e com capacidade para usufruir livremente da sociedade, viam sim, um ser humano com defeito/problema dentro da família, e isso era considerado vergonhoso.

Porém, a partir da década de 70, começam os primeiros passos para romper com as práticas de segregação, e segundo Marques (1997, p.18) “é tomada como bandeira filosófica e política, a integração, [...] com discussões acerca da significação de ser deficiente.” Esse movimento foi um passo importante em nossa sociedade, contribuindo para evidenciar os outros, os seres humanos que estavam escondidos, e com isso tornando nossa comunidade menos segregacionista e menos preconceituosa.

As pessoas com deficiências passam então a frequentar escolas especiais, muito conhecidas no Brasil como APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), onde os iguais se encontram e desenvolvem habilidades da vida diária, e processos de aprendizagem da vida cotidiana, porém ainda desconectados com os estudantes do ensino “regular”.

Para Marques (1997, p. 20), “a criação e a manutenção dessa estrutura paralela tem como objetivo maior beneficiar mais a sociedade do que o próprio deficiente, uma vez que mantém a grande maioria deles afastada do processo de interação social”.

Fazendo uma análise, a partir da questão social, podemos melhor compreender os processos de segregação e discriminação que sofrem as pessoas com algum tipo de deficiência, pois os problemas sociais agravam ainda mais a discriminação. Uma pessoa com deficiência, negra, mulher, que vive nas encostas dos morros em condições de moradia precárias, enfrenta mais e maiores barreiras criadas pela sociedade do que uma pessoa com deficiência, branca, homem e que vive numa região central, onde é mais fácil o acesso às políticas públicas governamentais.

Esse debate está relacionado, segundo a professora Marivete Gesser¹ (2013), “com a transversalidade da deficiência com outras categorias, como étnico-racial, classes sociais, gênero, idade, opção sexual.” Com isso, o foco das intervenções dos que lutam pela causa das pessoas com deficiência é a garantia dos Direitos Humanos, proporcionando a todos o acesso e a permanência nas políticas públicas de educação, saúde, moradia, mobilidade, lazer, cultura e esporte. E é preciso ir mais além, e lutar pelos direitos de cunho subjetivos, que transcendam os direitos legais e constitucionais, como a liberdade de escolher e o direito ao corpo.

O governo brasileiro (através de decretos) estabelece e garante o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência nos estabelecimentos escolares, procurando incluir todos os estudantes no sistema de ensino “regular”.

De acordo com Carvalho (2013, p. 64, grifo nosso), “embora seja sofrido, precisamos admitir que a escola tem legitimado a exclusão, principalmente dos grupos em desvantagens, mesmo quando procura inserir alunos nas classes regulares, mas sem os apoios necessários”.

Mesmo que hoje a infraestrutura das escolas não esteja preparada para receber os estudantes, mesmo que uma equipe técnica qualificada inexista, e mesmo com professores desqualificados (sem formação em educação especial) para contribuir com o processo de inclusão em sala de aula, é de extrema importância esse movimento, pois se cria um fato social, e com isso um problema a ser resolvido na comunidade escolar, na qual há que se somarem forças e luta para a garantia dos direitos de todos os estudantes.

Por isso, a formação dos professores tem um caráter fundamental no processo de inclusão, pois as práticas educacionais inclusivas necessitam de uma formação além do conteudismo. Quando conse-

¹ Informação verbal – Palestra ministrada pela Professora Dra. em Psicologia/UFSC, Marivete Gesser, na disciplina de Ensino de Geografia e Inclusão Educacional (PP-GG-UFSC) no dia 03 de setembro de 2013.

guirmos colocar na educação a formação para toda a vida, teremos dado um passo para grande aprendizagem dos estudantes.

Segundo Montoan (2006, p. 27, grifo nosso), “A Constituição, garante a educação para todos, o que significa que é para todos mesmo”. Então, todos da comunidade escolar têm que se envolver no processo de inclusão, para que possam ser beneficiados.

Assim, para “incluir é necessário, primordialmente, [...] melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida em sua plenitude, com liberdade, sem preconceitos, sem barreiras.” (MONTTOAN, 2006, p. 36).

Prática docente: atuação interdisciplinar para aulas inclusivas

É sabida a dificuldade de se trabalhar na perspectiva interdisciplinar, pois isso requer um trabalho coletivo, e nem todas as escolas disponibilizam de tempo para a organização do planejamento coletivo. Existem, porém, propostas para a aplicação dessa metodologia interdisciplinar como as apresentadas nos estudos de Susan Stainback e William Stainback (1999) na obra *Inclusão: um guia para educadores*, na qual demonstram com alguns estudos de casos acerca da educação inclusiva, práticas pedagógicas inclusivas, como no estudo da Matemática, adaptando as atividades para que todos os estudantes possam participar e desenvolver suas aprendizagens.²

Uma das formas, escolhida pela equipe pedagógica do CAU-Tijucas é o trabalho em equipe interdisciplinar, com apoio pedagógico à equipe docente e discente, e no planejamento das aulas são idealizadas várias metodologias de trabalho para a formação dos sujeitos com e sem deficiência.

Essa experiência no CAU-Tijucas, segundo a maior parte da equipe, tem alcançado seu objetivo, e os estudantes que apresentam maio-

² Para maior aprofundamento ver, principalmente capítulo 13 (o currículo nas salas de aula inclusivas) da obra de Stainback, Susan; Stainback, William (Orgs.). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed 1999.

res barreiras para a aprendizagem conseguem desenvolver habilidades para aprender e seguir seus níveis educacionais com conhecimento.

Projeto político pedagógico

Para que possamos garantir uma escola com práticas educativas inclusivas, é necessário um PPP com sua perspectiva pedagógica bem fundamentada. Assim, seguimos a proposta socioconstrutivista, com base nos ensinamentos de Vygotski.

De acordo com o PPP, no CAU-Tijucas:

a proposta educacional do Colégio está centrada na inovação e no ensino investigativo para formação de jovens com autonomia e conhecimentos voltados ao exercício da cidadania plena. Esta proposta norteia-se pelos princípios da solidariedade; da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar; da divulgação da cultura, do pensamento, da arte e o do saber; do pluralismo de ideias; do apreço à tolerância; da valorização da experiência cotidiana; da vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. É compromisso da instituição com o desenvolvimento de diferentes saberes, competências e habilidades, a partir da aprendizagem que tem como base a interdisciplinaridade, a problematização e a contextualização dos componentes escolares. Assim, o currículo torna-se um processo vivo, dinâmico e reflexivo, concedendo à Educação a excelência que os desafios da sociedade contemporânea e globalizada impõem permanentemente (PPP CAU-TIJUCAS, 2014, p. 8, grifo nosso).

Levando em consideração todos esses aspectos elencados no PPP, para que ocorra o processo de inclusão na sociedade e uma educação inclusiva, é de fundamental importância, que conheçamos as deficiências, pois é preciso formação, para que haja transformação. Por isso, como ressaltou a pedagoga Sandra Carrieri (2013)³, na escola

³ Informação verbal – Palestra ministrada pela Pedagoga do Colégio de Aplicação da UFSC, na disciplina de Ensino de Geografia e Inclusão Educacional (PPGG/UFSC) no dia 10 de setembro de 2013.

está o grande momento das transformações, através das inter-relações com a comunidade escolar, entendidas aqui como a associação de pais e professores, estudantes com e sem deficiências, equipe pedagógica, coordenações, equipe especializada (fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos) e administrativa. O diretor cumpre um papel fundamental nesse processo, pois é o grande articulador dessas ações, que podem gerar transformações no ambiente escolar.

Para isso, temos uma ferramenta importantíssima, que estimula e envolve todos esses sujeitos no debate; segundo Carrieri (2013)⁴ e Pacheco et al (2007), o Projeto Político Pedagógico (PPP) deve conter uma formulação teórica e prática de uma educação inclusiva, pois todos têm direito à educação, e é nessa perspectiva que devemos somar forças e lutar.

Ressalte-se que o PPP da escola está em constante processo de debate e análise, a fim de que os avanços possam estar contemplados como práticas pedagógicas da escola.

A equipe

No CAU-Tijucas, a equipe pedagógica é composta pelo quadro docente, que abarca todas as disciplinas curriculares do ensino básico, além de Musicalidade e Sociedade & Trabalho, disciplinas curriculares ligadas aos estudos regionais. Também fazem parte da equipe, o diretor e as coordenadoras pedagógicas dos ensinos fundamental I e II, e ensino médio.

A equipe pedagógica tem um perfil jovem, variando na faixa de 30 anos até 45 anos, na sua maior parte, professores com mestrado e/ou especializações nas suas respectivas áreas de atuação. Também temos professores com doutorado. Os professores mestres e doutores contam com bolsistas de iniciação científica junto ao Cnpq/MEC.

⁴ Informação verbal – Palestra ministrada pela Pedagoga do Colégio de Aplicação da UFSC, na disciplina de Ensino de Geografia e Inclusão Educacional (PPGG/UFSC) no dia 10 de setembro de 2013.

Com relação à equipe de apoio (fonoaudiólogo, psicólogo e psicopedagogo), o colégio traz de fora da escola para ministrarem aulas nas atividades de formação da equipe da escola, sempre que solicitado pela equipe, e de acordo com a demanda surgida no contexto atual.

Parte da equipe se reúne com a coordenação de cada nível (I, II e médio) para avaliar, reavaliar e planejar o percurso formativo de cada estudante com deficiência, e montar estratégias pedagógicas para avançar no processo de ensino aprendizagem.

Porém, nada seria possível se, na equipe pedagógica, não existisse um planejamento coletivo. Esse espaço é fundamental para a quebra do paradigma da segregação educacional e a criação de práticas inclusivas, pois sem planejamento coletivo as múltiplas relações possíveis para a aprendizagem não se concretizam, como é possível observar na equipe do CAU-Tijucas, mesmo sabendo que não ocorre na sua totalidade, pois, como em toda equipe, sempre haverá uns mais sensibilizados que outros para a construção coletiva das metodologias de ensino.

Os estudantes

O perfil dos nossos estudantes, de acordo com o PPP CAU-Tijucas (2014, p. 8):

são provenientes da classe média,” e média alta. Seus pais “exercem funções como pequenos empresários, comerciantes, profissionais liberais, funcionários Públicos (rede estadual e municipal), profissionais da área da saúde (dentistas, médicos, fisioterapeutas), além de empresários do ramo da olaria e extração de areia, confecções têxteis e calçadistas.

Também temos estudantes em situação de vulnerabilidade social maior, pois desde “2011 foi implantado o regime de bolsas de filantropia no CAU, o que passou a beneficiar estudantes provenientes de famílias com até três salários mínimos per capita”. Com isso o Colégio passou a ampliar a oferta de matrículas e atender famílias

em situação de vulnerabilidade social. O percentual de bolsas é de uma para cada nove alunos regularmente matriculados.

Com relação aos estudantes com laudos clínicos e deficiências, temos cerca de 30 alunos, num universo de aproximadamente 400 estudantes, o que nos dá um percentual de 7,5% de estudantes com dificuldade clínica de aprendizagem e/ou com deficiência.

Planejamento coletivo

O planejamento coletivo é um dos momentos mais importantes ao longo do processo de ensino aprendizagem, pois fica reservado ao planejamento à função de delimitar as estratégias metodológicas que os professores aplicarão em sala de aula, na perspectiva interdisciplinar e com aulas inclusivas para os estudantes com deficiência e também para aqueles que apresentam dificuldades na aprendizagem. O trabalho é direcionado para que aconteça de forma consciente e seja capaz de organizar e proporcionar mudanças nas análises dos estudantes, quanto à interpretação do seu cotidiano. Isso torna o processo de ensino mais interessante para os estudantes, melhorando sua aprendizagem.

A equipe pedagógica organiza o planejamento em dois momentos no ano, com parada de formação, com atividades de palestras com múltiplas temáticas, na qual cada professor escolhe os temas que assistirão, tendo que cumprir de formação a mesma quantidade de horas da sua carga horária na escola.

Uma das temáticas da formação do último ano está relacionada à Educação Especial, “PAINEL = Educação Especial – VIDEOCONFERÊNCIA”, na qual a maior parte da equipe pedagógica participou, visando apreender mais sobre a temática e com isso conseguimos avançar nos planejamentos e estratégias metodológicas para a inclusão.

Além das atividades de formação com palestras, vídeo conferências, e oficinas, a equipe se reúne para planejamento semestral, uma

semana antes do início das aulas, organizando suas atividades em cada disciplina e organizando o planejamento de acordo com o tema ou atividade geradora por turma.

Nos planejamentos coletivos com os temas e/ou atividades geradoras, nem todos os professores estão envolvidos, e nos juntamos de acordo com a aproximação temática para o desenvolvimento da atividade, sempre sensibilizando aqueles mais resistentes, que, no primeiro momento, nos dizem que seu conteúdo não contempla o projeto desenvolvido. A sensibilização tem trazido mais professores para o projeto interdisciplinar, pois os resultados são a forma mais concreta de mostrar como funciona trabalhar os conteúdos inter-relacionados.

Depois desses momentos de formação e planejamento, o projeto segue de forma constante e periódica com a equipe de coordenação pedagógica, a fim de acompanhar a aplicação das metodologias e reavaliar a sua continuidade.

Sendo uma metodologia bem avaliada pela coordenação junto ao professor, o mesmo método é socializado com os demais professores, nos seus respectivos encontros com a coordenação. Dessa forma, toda equipe está a par do andamento do processo de ensino aprendizagem. É impossível reunir todos a todo tempo, mas todos participam do processo.

Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade é uma das formas mais concretas de os conteúdos serem bem apropriados pelos estudantes, pois faz relação com as múltiplas disciplinas do conhecimento, além de relacioná-las entre si; assim o conteúdo não fica separado, em partes, e a compreensão da sociedade se dá no todo,

No ensino de Geografia e de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (MEC, 1998), um “aspecto fundamental é a opção de trabalhar a geografia por meio de grandes eixos temáticos e com temas transversais. Essa proposição tem como

base o reconhecimento da necessidade de incorporar tanto a ideia da flexibilização quanto da interdisciplinaridade no tratamento com o conteúdo dessa área”.

Assim o ensino de Geografia avança na compreensão dos estudantes, fazendo inter-relações com as outras disciplinas e apresentando concretamente os conteúdos trabalhados com o cotidiano dos estudantes.

Ainda segundo os PCN's (1998), o ensino de Geografia nesses ciclos (ensino fundamental II) pode intensificar ainda mais a compreensão, por parte dos estudantes, dos processos envolvidos na construção das paisagens, territórios e lugares.

Os fatos a serem estudados devem ser abordados de forma mais aprofundada, pois os estudantes já podem construir compreensões e explicações mais complexas sobre as relações existentes entre aquilo que acontece no dia-a-dia, no lugar em que vivem, e o que se passa em outros lugares do mundo.

Dessa forma, as múltiplas relações entre as disciplinas são possíveis de serem realizadas pelos educadores e de melhor entendimento pelos estudantes.

Metodologia para uma educação inclusiva

O atendimento a estudantes com necessidades educacionais especiais deve ocorrer de forma diferenciada, de acordo com a especificidade da sua deficiência, isso dentro da perspectiva da educação inclusiva, e não de forma segregada, pois temos que romper com o paradigma de que estudantes com deficiência não conseguem acompanhar o desenvolvimento dos conteúdos em sala de aula.

É verdade, que com a metodologia aplicada em sala de aula, nos dias de hoje, é impossível um estudante com deficiência acompanhar o processo de ensino aprendizagem; assim, para que ocorra uma verdadeira educação inclusiva, é preciso mudar, criar e transformar as práticas pedagógicas que tendem à homogeneização e uniformização dos estudantes.

Segundo Carvalho (2013, p. 68, grifo nosso):

a escola precisa ressignificar suas funções políticas, sociais e pedagógicas, adequando seus espaços físicos, melhorando as condições materiais de trabalho de todos os que nele atuam, estimulando neles a motivação, a atualização dos conhecimentos a capacidade crítica e reflexiva, enfim, aprimorando suas ações para garantir a aprendizagem e a participação de todos, em busca de atender às necessidades de qualquer aprendiz, sem discriminações.

Para isso, é preciso a criação e/ou renovação das metodologias de ensino, aqui, especificamente do ensino de Geografia, para que todos possam participar e se apropriar da aprendizagem, cada qual em seu ritmo e no seu tempo de aprendizagem.

Portanto, devemos nos concentrar, e pensarmos práticas educativas que venham a somar no processo de aprendizagem dos diferentes estudantes, aqueles com dificuldades de aprendizagem, aqueles com distúrbios de aprendizagem, e ainda os que apresentam alguma barreira criada pela sociedade, como os estudantes com deficiência.

Como afirma a professora Dra. Marivete Gesser⁵ (2013), em palestra ministrada na disciplina de Ensino de Geografia e Inclusão Educacional do PPGG/UFSC, “as sociedades criam as barreiras, daí que o foco das intervenções está na luta para a garantia dos Direitos Humanos”.

Tema gerador interdisciplinar

A experiência do tema gerador aqui apresentada relaciona-se ao projeto interdisciplinar do livro “O Quinze”, do qual participaram os professores das disciplinas de geografia, história, língua portuguesa e literatura e artes.

⁵ Informação verbal – Palestra ministrada pela Professora Dra. em Psicologia/UFSC, Marivete Gesser, na disciplina de Ensino de Geografia e Inclusão Educacional (PPGG-UFSC) no dia 03 de setembro de 2013.

Figura 01 – Obra de Raquel de Queiroz: O Quinze



Fonte: Google Imagens.

A obra relata o conflito entre o homem e natureza, narrando a difícil marcha de um retirante e sua família, do sertão nordestino rumo ao Amazonas. Essa temática está relacionada aos conteúdos do 7º ano (6ª. série), dentro do processo de regionalização e estudos das regiões. Aqui a região Nordeste está mais destacada.

Cada disciplina participa com sua intervenção em um determinado momento, e esse projeto foi trabalho de um trimestre, ficando outros projetos para os demais trimestres.

A disciplina de Geografia trabalhou os conteúdos de regionalização, região Nordeste, processos de migração, com dedicação de uma carga horária de aproximadamente 12h/a, ou um mês de aula.

Foram trabalhados de forma interdisciplinar, visando incluir também os estudantes com dificuldades de aprendizagem, como os que apresentam TDA, TDAH, Dislexia e os estudantes com deficiência como Síndrome de Down.

A Importância das múltiplas atividades e do processo avaliativo

Para darmos conta de atender às múltiplas necessidades dos estudantes em sua aprendizagem, é necessário que haja múltiplas formas de realizarmos as atividades de ensino e avaliativas, sendo a avaliação feita em todo o processo e não apenas num momento estanque. Hoje, ainda muitas escolas apresentam como práticas pedagógicas a segregação, pois uniformizam a forma de dialogar os conteúdos, e nem todos os estudantes compreendem e assimilam de forma unificada.

Porém, esse modelo está em crise, pois existem inúmeros relatos de colegas professores sobre a situação de aprendizagem dos nossos estudantes mais fracos, que não têm o mínimo conhecimento para passar de ano, e assim segue. Contudo, não realizamos uma devida autocrítica sobre como estamos ensinando nossos estudantes para que sejam/estejam fracos. Temos professores que aplicam um modelo único de aula que deu certo uma vez, de forma mecânica e uniforme, como se todos os estudantes aprendessem da mesma forma.

Quanto aos estudantes, estão pouco ou nada preocupados com sua formação, e os estudantes com deficiência se veem excluídos de todo esse processo.

Segundo Carrieri⁶, pedagoga do CA/UFSC, a “pessoa com deficiência apresenta sua deficiência como uma característica, entre tantas outras”. Temos estudantes com distúrbios de aprendizagem e estudantes com dificuldades de aprendizagem, e devemos ter um olhar atento para que o processo de ensino garanta a aprendizagem de todos, cada qual com suas particularidades, e com propostas metodológicas distintas.

Conscientes disso tudo, procuramos utilizar variados recursos didáticos, para facilitar a aprendizagem dos estudantes como, imagens, textos, leituras de crônicas, poesia, músicas, rádio, desenho, vídeos

⁶ Informação verbal – Palestra ministrada pela Pedagoga do Colégio de Aplicação da UFSC, na disciplina de Ensino de Geografia e Inclusão Educacional (PPGG/UFSC) no dia 10 de setembro de 2013.

(principalmente do website You Tube), filmes (curtas ou partes), o livro didático, teatro, acróstico, entre outras formas.

As estratégias metodológicas também precisam ser variadas, para que os estudantes possam compreender os conteúdos no seu todo. Aulas expositivas e dialogadas são uma forma de fazer os estudantes participarem das aulas, mas por si só não garantem a participação de todos. Então, podemos acrescentar, nas aulas expositivas dialogadas, a apresentação, por parte dos estudantes, de alguns tópicos dos conteúdos, de forma escrita, em power point, com vídeos e roteiro de entrevistas, a fim de que os conteúdos possam fornecer uma visão da realidade concreta dos conteúdos estudados.

Dentro da estratégia de inclusão, consideramos o que dizem Stainback e Stainback (1999) sobre o desenvolvimento de atividades, que elas devem acontecer em duplas e/ou trio ou grupos de trabalhos, de acordo com as turmas. Os trabalhos e/ ou atividades em grupos de estudantes fazem com que os conteúdos possam ser socializados entre eles, e também que os estudantes possam ajudar ou acompanhar o desenvolvimento do trabalho do estudante com deficiência.

É certo que a inclusão não ocorrerá apenas com material didático e recursos metodológicos diferenciados, mas os estudantes devem estar envolvidos no processo de inclusão dos estudantes com deficiência. Segundo Pacheco e colaboradores (2007), o trabalho de conscientização de toda a comunidade escolar é fundamental para a participação e envolvimento de todos.

No processo avaliativo, é importante que todos os professores possam registrar seus meios de avaliação, para que possamos avançar na forma de avaliar os estudantes, não mais em um momento estanque, mas em todo o processo de ensino. É fundamental que a avaliação seja acompanhada pela coordenação e pela equipe técnica, que está acompanhando o estudante clinicamente, para que os avanços em sala de aula possam acompanhar os avanços clínicos ou vice-versa, a coordenação acompanhar os avanços clínicos e socializar com a equipe docente.

Plano de aula

A título de exemplo, apresentamos a seguir o Plano de aula, desenvolvido para o tema Migrações, no projeto interdisciplinar do livro “O Quinze”.

- **Objetivo geral:** refletir sobre as migrações internas no Brasil (causas e consequências), a partir do estudo das características físicas e humanas da Região Nordeste.

- **Conteúdos:** Região Nordeste, localização geográfica, formação e ocupação do território, atividades econômicas, relevo, clima, vegetação, hidrografia, condições socioeconômicas (IDH), migrações, cultura e tradições, estrutura agrária.

As aulas foram divididas em momentos, e cada momento pode ser desenvolvido em uma aula ou duas aulas, porém, para cada realidade, os momentos devem ser adaptados de acordo com os contextos escolares e grade escolar. O ideal para o desenvolvimento do projeto são aulas faixas, pois assim o rendimento é maior por parte dos estudantes, além de maior avanço no desenvolvimento das atividades e maior qualidade nos debates em aula.

1º momento: saberes prévios dos estudantes

No início da temática, apresentamos uma introdução do que seria estudado e a metodologia adotada. Para isso, foi importante um levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre a região Nordeste.

Os saberes trazidos pelos estudantes serviram para o educador avaliar o quanto eles estão familiarizados com a temática, podendo-se observarem os argumentos recorrentes, alguns, na maioria, de senso comum, com muitas informações soltas e sem relação com os fatos relatados.

Com uma chuva de palavras, o professor fez as anotações no quadro, registrando assim os saberes prévios dos estudantes, como os

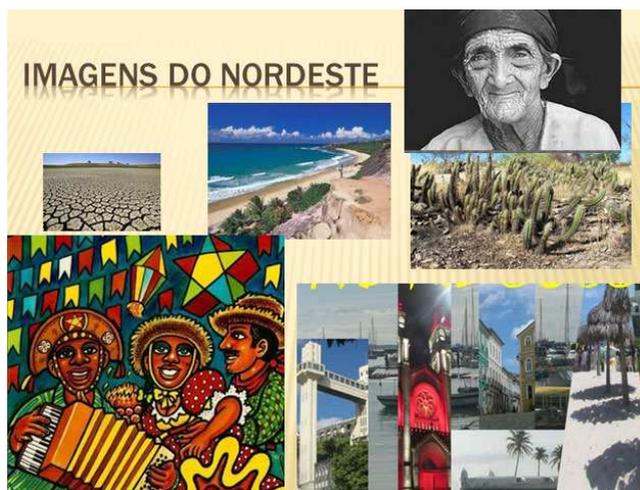
conceitos, as ideias, as características e até mesmo os pré-conceitos trazidos pelos estudantes.

Após esse momento, foi importante situar os estudantes na metodologia de trabalho e como cada ideia levantada por eles seria trabalhada ao longo da temática.

O educador, ao fazer o levantamento prévio das ideias dos estudantes, não deve dar as respostas, pois não é o momento para o debate, deve apenas, nesse primeiro momento instigar a dúvida, questionando os estudantes. Será?

2º momento: imagens do Nordeste – contextualizando

Figura 02 - Quadro de imagens usado em aula



Fonte: Compilação Google Imagens 2013.

No segundo momento, é fundamental, como estratégia pedagógica, mostrar, além dos textos trazidos pelo livro didático, outros materiais que representam e falam sobre as características da Região Nordeste. Nesse caso, elegemos algumas imagens para contextualizar o povo do nordeste e alguns aspectos físicos.

3º momento: localização geográfica

Nesse momento, é importante que os estudantes possam localizar geograficamente a Região Nordeste no mapa, de acordo com a regionalização do IBGE, e o uso da tecnologia é importante, pois os estudantes de hoje estão conectados com seus equipamentos tecnológicos, e se torna mais interessante para eles poderem usá-los com fins educativos.

Figura 03 – Mapa político das regiões



Fonte: IBGE, 2014.

4º momento: aspectos físico-humanos.

Nesse momento, desenvolvemos a apropriação dos conhecimentos sobre as características físicas da região Nordeste como o relevo, a vegetação, a hidrografia e o clima, além de alguns aspectos humanos, como as condições socioeconômicas de vida da população e suas atividades econômicas nas cidades do litoral e interior.

Figura 04 – Imagens ilustrativas da região



Fonte: Google imagens, acesso em novembro 2013.

5º momento: análise comparativa

Aqui desenvolvemos uma atividade, contemplando os conteúdos trabalhados nos aspectos físico-humanos, e os estudantes puderam registrar/classificar, a partir da leitura dos primeiros capítulos do livro “O Quinze” (na tabela a seguir) os aspectos físicos e os humanos. Isso foi feito ao longo de toda leitura da obra e assim complementando a tabela com os respectivos aspectos.

Tabela 1 - Atividade a partir da obra “O Quinze”

Características da região Nordeste na obra “O quinze”	
Aspectos físicos	Aspectos humanos

Ainda com base na leitura da obra, os estudantes construíram um glossário geográfico, com os conteúdos apresentados e apreendidos em aula, apropriando-se dos aspectos geográficos da Região Nordeste.

6º momento: pesquisa sobre “indústria da fome”

Para iniciarmos o debate sobre a seca, solicitamos aos estudantes que pesquisassem notícias sobre a seca na região nordeste, na qual, geralmente os noticiários colocam como principal problema: as questões climáticas.

Nesse item, os conceitos geográficos fazem toda a diferença para desmistificar essa ideia errônea sobre a seca do Nordeste, colocando para os estudantes outros aspectos, como o uso político da seca, a construção de cisternas para eliminar o problema da falta de água, e o nível pluviométrico, a fim de conhecermos tecnicamente os períodos e a quantidade de chuva.

Importante deixar que os próprios estudantes possam tirar suas conclusões sobre a seca no Nordeste, ficando como responsabilidade do professor mostrar os argumentos apresentados majoritariamente pelos noticiários.

7º momento: condições socioeconômicas.

Nesse momento, iniciamos a problemática das condições socioeconômicas com um trecho do filme documentário - “Migrantes” - produzido pelas universidades: UFScar, UFRJ, UFPI, UFMA. Esse documentário retrata a vida de pessoas do Piauí, do Maranhão e de outros Estados nordestinos, onde migrantes brasileiros deixam suas famílias e migram para São Paulo em busca de trabalho no corte de cana. Usamos os primeiros 10 minutos do filme documentário, para selecionar o trecho que contextualiza as famílias, o trabalho, a moradia, a renda, as cidades e o campo na região Nordeste.

Como atividade avaliativa, solicitamos aos estudantes uma produção textual, e/ou uma encenação teatral, e/ou uma apresentação de imagens, todos contextualizando com trechos do livro “O Quinze”. Os estudantes tiveram a liberdade de escolher de que forma apresentariam a atividade avaliativa.

8º momento: razões das migrações.

Nesse momento, debatemos com os estudantes as razões que levaram os migrantes a saírem de suas localidades para os grandes centros urbanos.

Utilizamos a canção “Fotografia 3x4” do cantor Belchior.

Trecho da música:

“Eu me lembro muito bem do dia em que eu cheguei

Jovem que desce do norte pra cidade grande

Os pés cansados e feridos de andar légua tirana

E lágrima nos olhos de ler o Pessoa
e de ver o verde da cana.
Em cada esquina que eu passava
um guarda me parava, pedia os meus documentos e depois
sorria, examinando o três por quatro da fotografia
e estranhando o nome do lugar de onde eu vinha.”

Após a música, os estudantes tiveram como tarefa identificar partes da música nas quais se detectavam as dificuldades dos imigrantes nos grandes centros urbanos.

9º momento: contextualizando a realidade dos estudantes

Finalizando o nono momento, os estudantes realizaram uma entrevista com seus familiares, para investigar as razões de suas migrações para a região sul.

A apresentação da entrevista se deu de duas formas: uma foi em programa de rádio, na qual os estudantes gravaram uma entrevista com seus familiares (avós), e a outra possibilidade foi em “jornal escrito”, material produzido pelos estudantes, com fotos históricas das famílias junto com o roteiro das perguntas e respostas dos entrevistados.

Os estudantes escolheram em sua maioria o jornal impresso para a realização do trabalho, utilizando como materiais jornalísticos fotos antigas dos álbuns de família.

Ressalte-se que, em todos os momentos, os estudantes com dificuldades de aprendizagem e os estudantes com deficiência foram inseridos em diversos grupos. Muitas vezes os grupos se formaram naturalmente, em outras foi necessária a mediação do professor.

Quanto mais conscientes sobre práticas inclusivas, maior a facilidade em trabalhar os conteúdos, e também mais fácil a formação dos grupos de trabalho.

Para a realização das atividades, os estudantes podiam escolher a forma mais adequada, como por exemplo, no momento de trazer notícias sobre a seca, um estudante com síndrome de Down trouxe imagens sobre a seca, e em sala de aula relatou alguns aspectos do que ele via nas fotos, como “pessoa triste, e muito quente”.

Para podermos avaliar, o quanto o estudante avançou ou não, é fundamental termos o diagnóstico em mãos, pois assim podemos entender as limitações de cada estudante, e onde é possível ir mais além.

Os estudantes com deficiência precisam, além de todo acompanhamento em sala de aula, da equipe pedagógica e equipe clínica, o apoio e participação da família. Sem a ajuda da família o trabalho fica comprometido e pouco conseguimos avançar.

Considerações do caminhar

Como professores, muitas vezes queremos resultados imediatos, entretanto, é importante lembrar, que educação é um processo, e que, o momento em que desenvolvemos a construção do conhecimento, será apenas um ponto da caminhada, ficando ao tempo, nas suas múltiplas relações do estudante com o meio/sociedade, a apropriação e aplicação dos conhecimentos adquiridos na escola, nas aulas de Geografia.

Portanto, é importante buscarmos levar aos nossos estudantes as melhores metodologias, a fim de que os mesmos possam se inserir no processo de ensino e com isso desenvolver melhor seus conhecimentos.

O movimento que estamos vivendo hoje nas escolas, buscando uma educação inclusiva, rompe com os paradigmas do acesso à educação da pessoa com deficiência, fazendo assim com que se cumpra

a Convenção sobre os direitos da Pessoa com deficiência, da qual o Brasil é signatário. Segundo Stainback e Stainback (1999, p. 234), “se pudermos aceitar as pessoas como elas são e não como queremos que elas sejam, nossas comunidades terão dado um longo passo.”

Com isso, podemos almejar uma escola/comunidade onde se estabeleçam programas, projetos e atividades que possam permitir o desenvolvimento pleno das personalidades dos diferentes indivíduos, fortalecendo o respeito aos direitos humanos e às liberdades individuais, construindo mais e mais cidadania.

Com o planejamento coletivo, o envolvimento da comunidade escolar e projetos interdisciplinares é possível avançarmos no processo de inclusão dos estudantes com deficiência, mesmo aqueles com dificuldades de aprendizagem.

Foi possível averiguar grandes avanços, tanto no trabalho em equipe como no processo de apropriação dos conhecimentos por parte dos estudantes; isso refletiu no final do ano, e a maioria dos estudantes teve sua aprovação.

Mesmo que tenhamos avançado um pouco no processo de inclusão dos estudantes com deficiência, ainda há muito a ser feito, pois as práticas predominantes em sala de aula tendem a um processo de apenas integrar o estudante na turma. Por isso, é importante que cada professor possa se inserir na escola, incentivando e desafiando sua equipe para o desenvolvimento de projetos que venham a envolver toda a comunidade escolar. Com isso, os laços de afetividades se estreitam e todos saem aprendendo um pouco mais. Não apenas os estudantes ganham com esse projeto interdisciplinar; nós professores nos sentimos mais seguros e firmes em continuarmos nossa difícil e prazerosa tarefa de trabalhar na educação.

Referências bibliográficas

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 9. ed. Porto Alegre: Editora Mediação. 2013.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico população brasileira**. Brasília: IBGE. 2010.

_____. **Mapa político das grandes regiões**. Disponível em: acesso em 27 fev. 2014.

MARQUES, Carlos Alberto. Integração: uma via de mão dupla na cultura e na sociedade. In: Mantoan MTE (org.). **A integração de pessoas com deficiência: Contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997. p. 18-23.

MONTOAN, Maria Tereza Egler. **Inclusão escolar: o que é? Por que? Como fazer?** 2ed. São Paulo: Moderna. 2006.

NOVAES, Beto. ALVES, Francisco VIDA, Cleisson. **Migrantes**. [filme-vídeo]. Rio de Janeiro, UFSCar, UFRJ, UFPI, UFMA. 2007, 46 min. color. som.

ONU. **Convention on the Rights of Persons with Disabilities**. Nova York: ONU, 2008.

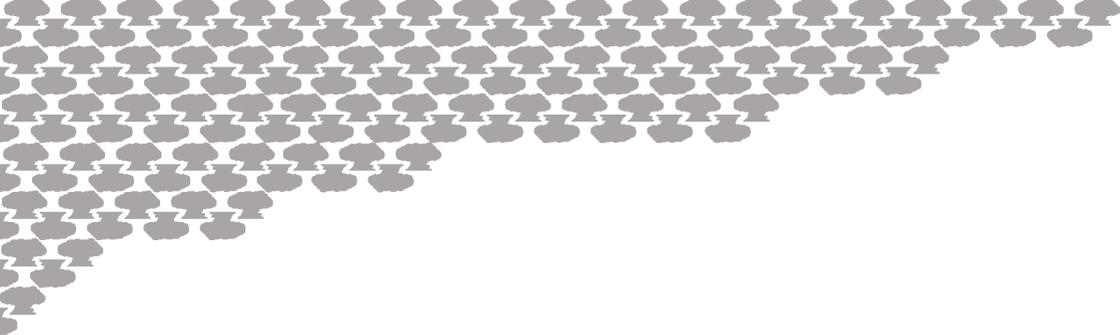
PACHECO, José et al. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PPP CAU-Tijucas. **Projeto Político Pedagógico do Colégio de Aplicação da Univali**, Campus Tijucas [doc.], 2014.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William (Orgs.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO. 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO. 1994.



Capítulo 9

Refletir e vivenciar o ensino exclusivo: estudando a paisagem geográfica com alunos que têm paralisia cerebral

Este trabalho é fruto de reflexões e atividades realizadas durante a disciplina de Ensino de Geografia e Inclusão Educacional (EGIE), ministrada em 2011, no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFSC.¹ Diferentemente de algumas disciplinas que já havíamos cursado, não contávamos com conhecimentos dotados de problematização e referenciais teóricos conhecidos. Apesar do contato de alguns de nós, como docentes, com a educação inclusiva, reconhecíamos o quanto nossa formação acadêmica era insuficiente e que nossas ações pedagógicas haviam se dado em meio a muito desconhecimento.

Recebemos a proposta de elaborar planos de aula adaptados para classes hipotéticas que possuíssem alunos com distintas necessidades educacionais especiais (NEE), como uma possibilidade concreta de

¹ Disciplina ministrada pela Prof^ª. Dr.^ª Ruth Nogueira.

compartilhar um material simples e viável, capaz de sugerir ideias e propor atividades.

Nossa classe inclusiva hipotética (mas nem tanto) conta com vinte e cinco educandos. Um deles tem paralisia cerebral, que impõe grandes comprometimentos cognitivos e físicos. Nosso educando com necessidades educacionais especiais é cadeirante e exige atendimento constante da mediação pedagógica. No desenvolvimento do conteúdo de Geografia a ser ministrado para o 6º ano do ensino fundamental, temos a paisagem como tema.

Entretanto, antes de apresentar os planos de aula adaptados, optamos por ‘registrar’ e compartilhar com o leitor parte do caminho percorrido no estudo da educação inclusiva, para então apresentarmos os planos de aula. Ao caminhar pelo texto, o leitor encontrará dois relatos sobre nossas primeiras experiências com colegas que tinham algum tipo de deficiência; alguns apontamentos teóricos sobre a educação inclusiva; a evolução da legislação sobre o tema; informações gerais sobre a paralisia cerebral; aspectos da mediação pedagógica; uma proposta de programa curricular de Geografia, destinada ao 6º ano do ensino fundamental; um plano de ensino e, finalmente, os planos de aula adaptados para uma classe inclusiva que atende um educando com paralisia cerebral.

Nossas memórias escolares sobre exclusão

Pedro andava livremente pelo pátio da escola, enquanto todos os demais educandos eram mantidos dentro das salas de aula. Os corpos diariamente disciplinados da maioria dos estudantes, devido ao cumprimento das regras da instituição escolar, tornavam-se limitados em suas vontades de expandir e vivenciar a liberdade do conhecimento. Paralelamente Pedro experimentava tal qual um laboratório os espaços e as pessoas da escola, convivendo de maneira diferenciada. Enquanto isso todos estavam submetidos às regras e a autoridade dos professores, até mesmo para ir ao banheiro. O intervalo do recreio era limitado, porém quando

queria, Pedro ficava em alguma rodinha falando de economia, política e geografia. Isso deixava os demais educandos pensativos: 'Como é que ele é assim e sabe tudo isso?!' No entanto, a curiosidade era pouco aproveitada, ninguém tinha paciência para ouvir aquilo que ele queria falar e muito menos para questionar a diferença consentida pela escola no tratamento dado 'a nós e a ele'. Era mais fácil rir e fazer piadas de modo a excluir 'aquele menino diferente'. Por outro lado, num certo momento, pode-se dizer que dentro da sala de aula Pedro se igualava a nós: A professora ministrava o conteúdo com o mesmo método para (nós e o Pedro) os mais de trinta educandos da sala.²

Camila tinha 12 anos de idade e estudava conosco na 1ª série. Era uma moça bonita, alta, muito alta para mim, e parecia não nos dar muita atenção. Se relacionava apenas com a professora, que ao falar com ela, sempre estava à frente da turma e nunca nos explicou como poderíamos falar com a 'aluna nova' que chegara à escola depois do início das aulas. Enquanto nós ainda não sabíamos ler, ela já escrevia e se comunicava com a professora através de sinais. Sabíamos que não conseguia falar, mas não entendíamos porquê. Também não tínhamos certeza se ela era surda. Tinha vontade de me comunicar com ela, mas em nenhum momento isso aconteceu. Via em seu caderno que as atividades eram feitas com muito capricho. Às vezes pensávamos que ela não viria mais para a escola pois ficava várias semanas sem aparecer... Quando em uma dessas ocasiões, Camila definitivamente não veio mais à escola. Soube no ano seguinte que ela havia falecido em decorrência de uma doença muito grave. Hoje, depois de ter lecionado e repassado essa história tantas vezes, sinto que Camila era como uma entidade quase intocável, não conseguíamos conversar, trocar, saber...Camila foi embora da escola e para alguns talvez nunca tenha estado lá. Para a criança da primeira série que ainda reside em mim, ela continua lá e aqui.³

² Pedro é um nome fictício utilizado para preservar a identidade do aluno. O colega que guardo na memória é autista. Relato de Roberta Alencar.

³ O nome Camila também é fictício. Minha colega era surda-muda e falecera naquele ano em decorrência de um câncer. Relato de Giséle Maciel.

Alguns apontamentos teóricos sobre a inclusão educacional

Inicialmente, destacamos o fato de passar grande parte do tempo da infância e adolescência nos espaços escolares desenvolvendo nossas relações sociais e intelectuais. Conforme destacou Mattos (2011)⁴ (com base em Vygotsky), o processo de constituição do sujeito ocorre inicialmente no meio social, de forma coletiva, e mais tarde de modo individual. O meio externo à criança não é constituído, obviamente, apenas pela escola, porém é inegável a importância desse espaço na formação do sujeito.

Além do devido atendimento pedagógico àqueles com necessidades educacionais especiais (NEE), possibilitando o desenvolvimento de suas habilidades, consideramos que a convivência entre sujeitos com e sem deficiências severas é capaz de estimular as relações de respeito e colaboração entre os estudantes que, em poucos anos, se tornarão membros adultos da sociedade. Entretanto, apesar de haver um aumento considerável no número de estudantes com deficiência matriculados em escolas regulares, reconhecemos que, em muitas, as práticas destinadas a atendê-los se mantêm contraditoriamente excludentes.

Apenas a convivência no mesmo espaço entre os sujeitos com e sem deficiências não caracteriza a inclusão. Os estudantes que apresentarem NEE devem ser atendidos no direito a aprender, e, para isso, refletir sobre a adaptação do currículo e das metodologias a serem utilizadas é imprescindível (MENDES, 2011)⁵. Entendemos por inclusão o atendimento pedagógico efetivo dos estudantes entendendo-os como sujeitos capazes de aprender e respeitando-os como parte efetiva (que são) da comunidade escolar.

⁴ Informação verbal - MATTOS, Laura Kemp de. Aspectos Psicológicos e Atitudinais. Palestra Proferida no Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

⁵ Informação verbal - MENDES, Geovana Mendonça. Aspectos Pedagógicos da Inclusão. Palestra Proferida no Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 20 de Abril de 2011.

Para os educadores que já atuam em salas de aula, os trabalhos desenvolvidos por Alves e Barbosa (2006) identificam a necessidade de re-significar concepção e prática, demonstrando a importância da sensibilização, além do preparo teórico-metodológico quanto às necessidades do sujeito que requer inclusão educacional.

É importante estudar, além do debate e aprofundamento sobre os conceitos a respeito da inclusão, o desenvolvimento histórico do tema referente à legislação, que assegura direitos e determina normas de atendimento pedagógico. Percebemos o longo caminho já percorrido por pesquisadores e sujeitos engajados na discussão legal da inclusão. Veremos alguns aspectos legais no item seguinte.

A legislação da educacional especial e educação inclusiva: limitações e possibilidades

Analisar a legislação relacionada à educação especial é ação necessária para compreender como o acesso e o atendimento aos indivíduos com deficiência nos espaços escolares foi tratado na esfera do direito. Constata-se que as primeiras ações legais sobre a questão deram margem a tratamentos que reforçaram o preconceito e a exclusão, embora o objetivo fosse o de promover a igualdade no acesso à educação.

No final da década de 1980, o Brasil realizou uma ampla reforma constitucional, resultando na Constituição Federal de 1988. Nesse documento, a educação é apresentada no Capítulo dos Direitos Sociais, (Art 6º, Capítulo II, Título II). Dando seguimento aos estudos da Constituição encontramos os seguintes deveres do Estado: valorizar os profissionais; oferecer ensino de qualidade; atender às demandas dos educandos com relação a material escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; fixar os conteúdos mínimos (Art. 205 a 214, Seção I, Capítulo III, Título VIII).

Embora a Constituição Federal apresente a educação como direito de “todos” e com “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, no Artigo 208 (Seção I, Capítulo III, Título VIII) o

Estado garante “educação especializada” e, “preferencialmente”, na rede regular de ensino para indivíduos com deficiência. Tal redação favoreceu a isenção do Estado em desenvolver a educação especial dentro das escolas regulares. Os espaços educativos especializados puderam substituir a frequência do educando com necessidade especial à escola “de todos”. Consequentemente, as escolas regulares deixaram de aceitar esses alunos alegando não terem estrutura e/ ou não estarem preparadas pedagogicamente para recebê-los.

A fim de tentar reforçar o apoio aos portadores de deficiência, no mês de outubro de 1989 criou-se a Lei nº 7.853, que, através da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), estabeleceu direitos relativos à justiça social, saúde e educação, entre outros temas. Entretanto, nenhuma modificação na legislação sobre o atendimento aos alunos com deficiência em escolas regulares foi realizada. Nesse contexto percebe-se o apoio do Estado (ainda que indiretamente) para a permanência de espaços de ensino especializado, em que se atendiam apenas os educandos com necessidades especiais. As escolas de ensino regular continuavam destinadas a atenderem os alunos ‘sem deficiência’.

A partir do documento gerado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, na cidade de Jomtien, Tailândia, e incorporado pela UNESCO no ano de 1998, a universalização do acesso à educação e promoção da equidade foram fortemente destacadas. Enfatiza-se nesse documento a importância de “medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência como parte integrante do sistema educativo”.

Na sequência, no ano de 1994, a Declaração de Salamanca defende que os indivíduos considerados deficientes façam parte do mesmo espaço escolar, negando a segregação e acreditando na importância da adequação de conteúdos, processos avaliativos e bom relacionamento entre a comunidade educativa. Ressaltamos que as declarações dessas organizações não têm efeito de leis, porém, acabam por

servir de referência para as nações, em especial, as signatárias. Também acabam por estimular a sociedade a reivindicar que seus países adequem a legislação e promovam medidas que efetivem a inclusão de todos.

Ainda em 1994, a Política Nacional de Educação Especial determinou o acesso aos estudantes que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum”. Tal proposta é considerada contraditória e excludente, pois não se pode considerar inclusiva uma prática que exige do estudante “o mesmo ritmo dos demais”. Para atender aos estudantes com necessidades especiais, é fundamental reconhecer que cada indivíduo tem habilidades e limitações diferentes para aprender e se relacionar. Com isso, muitos dos alunos necessitados de educação especial foram mantidos apenas nas escolas especializadas, sem a convivência no ensino regular.

Mais tarde, a Lei nº 9.394 de dezembro de 1996 estabeleceu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No Capítulo V, que versa sobre a Educação Especial, registra-se: “os currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização devem ser específicos, para atender às necessidades de um educando que esteja na rede regular de ensino”. A especificidade de atividades garantida por lei é um complemento importante para sua efetivação.

Sobre a LDB ainda há outro ponto a ser destacado: o certificado de terminalidade. Quando se considera (avaliando em conjunto com profissionais especializados) que o educando não apresenta condições de seguir aprendendo os conteúdos do currículo de forma a concluir essa etapa do ensino escolar, lhe é concedido o certificado de terminalidade, juntamente com um parecer descritivo e o histórico. Conforme texto do item II, Artigo 59º do Capítulo V, a “certificação de terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências” atesta a finalização dessa etapa do ensino regular pelo educando. No capítulo V da lei supracitada, não

há especificação sobre a terminalidade para o Ensino Médio. É importante observar, contudo, que há alguns avanços nesse capítulo quando se recomenda, por exemplo, a composição de equipes multiprofissionais para a orientação pedagógica dos espaços com educandos com necessidades especiais podendo compreender também o ensino superior.

Em 1999 surge o Decreto nº 3.298, para complementar a Lei nº 7.853 (de 1989) que instituiu a CORDE. Mediante esse decreto, a inclusão dos educandos com necessidades especiais no ensino regular permanece sendo orientada e amparada legalmente como “deven- do ocorrer preferencialmente”, porém os responsáveis têm o direito de inseri-los na rede regular, em um turno, e em espaços de educação especializada, em outro.

Em 1999, estiveram reunidos na Guatemala representantes de diferentes países, a fim de participar da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Nessa convenção, foram discutidos meios para minimizar o preconceito, e a educação foi considerada um meio importante para alcançar tal objetivo. Somente no ano de 2001 essa declaração foi reconhecida pelo Brasil (Decreto nº 3.956).

No ano de 2008, é finalizada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Formulada por um grupo de pesquisadores, o documento relata historicamente a exclusão e o preconceito nos espaços escolares. Por intermédio dessa política, o grupo propõe o “atendimento de modo a complementar e/ou suplementar a formação dos educandos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela”. Nesse ínterim, percebe-se uma identificação da realidade e ainda a tentativa de buscar êxito na educação inclusiva, com garantia de atendimento na rede regular de ensino, acessibilidade e mais profissionais para o trabalho em sala de aula. (Página 16, Capítulo VI correspondente às Diretrizes da

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva).

Em 2009 é criado o Decreto nº 6.949, correspondente à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em Nova York, em 30 de março de 2007. O Artigo 24 reforça a importância do ensino efetivo e gratuito para estudantes com necessidades especiais; Combate à discriminação; Defende a educação inclusiva no Ensino Fundamental e a educação especial em período contrário.

O projeto de lei do Plano Nacional de Educação (PNE) do decênio 2011 e 2020, compreende dez diretrizes, sendo uma delas correspondente à Universalização do atendimento escolar. A meta 4 “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino” apresenta como estratégia a aumento na oferta de vagas para professores, formação e acompanhamento nas atividades; investimento em espaços apropriados.

Para possibilitar uma visão geral sobre as principais leis e recomendações sobre a educação inclusiva, apresentamos o quadro a seguir:

Quadro 1 – Legislação e documentos relativos às necessidades educacionais especiais

Lei/ Norma/ Convenção	Ano	Descrição
Constituição Federal	1988	Educação como direito de todos. Educação Especial preferencialmente na rede regular.
Lei nº 7.853	1989	Criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde.
Declaração de Jomtien	1990	“Igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”.

Declaração de Salamanca	1994	Educação Especial na rede regular.
Política Nacional de Educação Especial	1994	Atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os educandos ditos normais; Equipe multiprofissional; Educação profissional.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB	1996	Currículos específicos. Educação Especial preferencialmente na rede regular de ensino. Possibilidade de Certificação de Terminalidade no ensino fundamental.
Decreto nº 3.298 - Lei nº 7.853	1999	Educação Especial preferencialmente na rede regular de ensino. Acesso à escola regular e à escola especial.
Convenção de Guatemala	1999/ 2001	Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Inclusive nos espaços educativos; Educação como instrumento de promoção na eliminação da discriminação.
Política Nacional de Educação Especial	2008	Educação Especial na rede regular; Presença de profissional especializado; condições para acessibilidade.
Decreto nº 6.949	2009	Combate à discriminação; defende educação inclusiva e educação especial, em horários contrários, ambas gratuitas e de qualidade.
Projeto de lei do Plano Nacional de Educação	(Texto de 2010)	Universalização do atendimento escolar. Com recursos para espaços e formação de professores.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na legislação sobre educação, educação inclusiva e documentos de órgãos internacionais.

Um dos aspectos de grande impacto na relação cotidiana com aqueles que possuem NEE, e que veio sendo assegurada legalmente em diferentes esferas, é a mediação pedagógica, que como demonstramos, foi uma exigência da Política de Nacional de

Educação Especial. A seguir, abordaremos essa questão com maior detalhamento.

A mediação pedagógica

Dependendo da severidade da deficiência do estudante, o trabalho docente na relação de ensino-aprendizagem em sala de aula não poderá ser realizado sem o auxílio constante do chamado segundo professor. Sem essa mediação pedagógica, não é possível desenvolver a maior parte das atividades.

Existem legislações municipais e estaduais, baseadas nas Diretrizes da Educação Inclusiva, que asseguram a presença do segundo professor, ou professor auxiliar, em toda classe que tenha um estudante com NEE comprovadas por laudo médico. As recomendações, em geral, definem que os profissionais que atuaram como segundo professor sejam formados em cursos de Pedagogia, ou em cursos de licenciaturas, devendo ter especialização em educação especial.

Esse profissional deve atuar juntamente com o professor das séries iniciais que são polivalentes, ou, das séries finais do ensino fundamental e em todo o ensino médio, participando do planejamento do professor, auxiliando a adaptação do conteúdo, metodologia e avaliação, além de mediar as atividades a serem desenvolvidas com o educando portador de necessidades especiais.

Em casos onde a mobilidade e a comunicação do aluno são mais comprometidas, a atuação do mediador é “fundamental na proposição de atividades e situações desafiadoras que promoverão aprendizagens e desenvolvimento” (PIMENTEL; SANTOS, 2008, p. 145). Além da relação direta com o estudante, a atuação desse profissional é fundamental no desenvolvimento da relação entre todos os envolvidos na sala de aula, ou seja, uma classe inclusiva deve ter suas atividades pensadas e desenvolvidas de modo a contemplar o trabalho individual e coletivo. O segundo professor, tem também

o papel de estimular a comunicação e a interação entre o estudante que recebe a mediação e seus colegas.

É importante observar que a relação do professor responsável pela turma (primeiras séries do ensino fundamental) ou dos professores das disciplinas isoladas (séries finais e ensino médio) com o segundo professor é bastante delicada. Muitos professores afirmam sentirem-se avaliados em seu trabalho, e outros ainda alegam não perceberem o devido comprometimento e os conhecimentos necessários por parte do especialista em educação especial em sala de aula. Por outro lado, também é conhecida a falta de preparo de muitos professores responsáveis pelas turmas (em nível fundamental e médio) para atuarem em classes inclusivas. Para grande parte do professorado, o contato com a educação especial ocorre na sala de aula em que leciona e que deveria ser inclusiva.

Certamente, há muito em que se avançar quanto ao atendimento oferecido pela mediação pedagógica. Faltam profissionais devidamente formados, condições adequadas de trabalho (plano de carreira, materiais, acessibilidade dos espaços), além da organização pedagógica da escola em estimular o entrosamento entre os profissionais da educação. Os professores polivalentes ou especialistas também precisam receber capacitação para o ensino inclusivo. Deveria haver um consenso entre o trabalho docente de qualidade e as relações baseadas na ética e na colaboração entre todos os envolvidos no processo educativo. O trabalho pedagógico no ensino inclusivo, especialmente, não se faz de forma isolada.

Dentre os conhecimentos específicos que o profissional com ênfase na educação inclusiva terá acesso em sua formação, estarão, mesmo que linhas gerais, os estudos sobre diferentes tipos de deficiência. Haverá estudantes necessitados de maior acompanhamento desse profissional dependendo do grau de comprometimento de suas funções, cognitiva, comunicacional e motora. Em nosso caso hipotético de classe inclusiva, propomos um planejamento pedagógico destinado ao atendimento de um estudante

com paralisia cerebral. Vamos, então, conhecer alguns aspectos dessa deficiência.

Uma classe inclusiva com educando que tem paralisia cerebral: entendendo mais sobre essa deficiência

Na introdução deste trabalho, fizemos referência a uma classe inclusiva hipotética “mas nem tanto”. Isso corresponde ao fato de uma de nós termos lecionado para duas classes inclusivas onde havia dois alunos com paralisia cerebral.⁶ A severidade da deficiência dos educandos ‘não hipotéticos’ lhes impunha importantes compromettimentos na cognição, comunicação e motricidade. O atendimento a esses estudantes exigia ampla adaptação dos conteúdos, métodos e avaliação. Adiantamos ao leitor que os planos de aula posteriormente apresentados são, portanto, resultantes da experiência vivida com os estudantes e das pesquisas feitas posteriormente. Consideramos necessário apresentar algumas informações sobre a paralisia cerebral, antes de seguirmos com os planos de aula.

A paralisia cerebral (PC) envolve diferentes níveis e tipos de comprometimento motor e cognitivo. Assim, podemos encontrar estudantes portadores de uma pequena limitação de motricidade em uma das mãos, por exemplo, e outro que tem tetraplegia, impossibilitando-lhe diversos movimentos. Selecionamos essa citação que define a PC em termos clínicos:

A Paralisia Cerebral (PC), descreve um grupo de desordens do desenvolvimento do movimento e da postura, causando limitações nas atividades. São atribuídas a distúrbios não progressivos que ocorrem no cérebro em desenvolvimento. As desordens motoras da PC são geralmente acompanhadas por alterações na sensação, percepção, cognição, comunicação e comportamen-

⁶ Giséle Maciel foi professora de Geografia no Colégio de Aplicação entre 2009 e 2010, tendo lecionado para turmas inclusivas. Os educandos com paralisia cerebral recebiam a mediação pedagógica realizada por bolsistas do colégio, estudantes de diferentes cursos de licenciatura (ou do curso de psicologia) da UFSC.

to, podendo também ser acompanhadas por crises convulsivas (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PARALISIA CEREBRAL, 2012).

A manifestação da PC no corpo de uma pessoa ocorre devido às lesões no cérebro, devido a variadas causas, podendo estar relacionadas com a gestação, o momento do parto e pós-natal. Somam-se três os principais tipos de paralisia cerebral, a saber: espástica, atetóide e atáxica;

A paralisia do tipo Espástica é a mais comum, sendo visível a dificuldade de mobilidade devido à rigidez da musculatura e à contração involuntária e pode ser subdividida em: Tetraplegia (os membros e o corpo inteiro são afetados); Hemiplegia (um lado do corpo é afetado); Diplegia (a parte inferior do corpo é afetada).

O tipo atetóide é bem perceptível, pois a pessoa apresenta movimentos lentos, retorcidos e involuntários, especialmente nos braços, podendo ainda apresentar reações espasmódicas.

E, finalmente, a paralisia de tipo atáxica, que provoca baixo tônus muscular, dificuldade para coordenar os músculos para realizar atividades motoras finas, como escrever, por exemplo. Pode haver dificuldade para se equilibrar ao caminhar, fazendo com que seu portador frequentemente tenha que andar com os pés bem afastados um do outro. As pessoas com paralisia que apresentam sintomas de um desses três tipos sofrem de paralisia cerebral mista.

No aspecto pedagógico, é importante conhecer algumas manifestações da PC que podem comprometer as relações do educando com a aprendizagem: Deficiência mental, distúrbios da linguagem, distúrbios visuais e auditivos e distúrbios motores (LEITE; PRADO, 2004).

A menção das características especificadas acima visa demonstrar certas limitações que o estudante pode apresentar em função da paralisia cerebral. Tais limitações exigiram adaptações específicas na

mediação pedagógica. Como já mencionamos, quanto maior for o comprometimento cognitivo, comunicacional e motor, maior será a necessidade de acompanhamento integral realizado pelo segundo professor, também chamado de professor auxiliar.

Consideramos que antes de planejar as atividades a serem desenvolvidas pelo estudante com NEE e que recebe mediação pedagógica do segundo professor, é preciso refletir sobre a estrutura do conteúdo a ser ministrado. Nesse sentido, cabe ao professor analisar com profundidade o programa da disciplina, seus planos de ensino e planos de aula – assuntos discutidos a seguir.

Um programa de ensino de geografia para o 6º ano do ensino fundamental

Considerando que a adaptação pedagógica exige a adequação dos métodos a serem utilizados, mas, primeiramente, exige a definição dos conteúdos a serem ministrados, percebemos que a estruturação curricular do programa de ensino de qualquer disciplina é essencial. Ao nos concentrarmos nas leituras sobre o ensino inclusivo, foi se evidenciando que o atendimento às especificidades e habilidades de um determinado estudante nos faz atentar para adequação dos conteúdos à faixa-etária de todos, respeitando sua capacidade de abstração.

Para o ensino de Geografia destinado ao 6º ano do ensino fundamental, destacamos os eixos temáticos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais:

- A Geografia como uma possibilidade de leitura e compreensão do mundo.
- O estudo da natureza e sua importância para o homem.
- O campo e a cidade como formações socioespaciais.
- A cartografia como instrumento na aproximação dos lugares e do mundo. (BRASIL, 1998, p.41).

Considerando tais recomendações, o nível de capacidade cognitiva de estudantes nessa série escolar e as nossas experiências docentes, elaboramos uma proposta de programa de ensino para a disciplina de Geografia⁷.

Quadro 02 – Programa de ensino de Geografia para o 6º ano

1º UNIDADE: Observar e Perceber Geografia	2ª UNIDADE: Perceber e Representar Geografia	3ª UNIDADE: Abstrair informações e conceitos de Geografia
<ul style="list-style-type: none"> - Paisagem: natural e modificada; - Formas do relevo, vegetação, clima, atmosfera e hidrografia; - Relações entre campo e cidade; - O que estuda a Geografia? - A modificação das paisagens pelo trabalho; - Atividades econômicas e seus setores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mapas mentais e reconhecimento do lugar; - Pontos cardeais/ localização; - Linhas de referências do globo; - Confeccionando mapas (reconhecimento de seus elementos fundamentais); - A leitura dos mapas e sua interpretação (escala: cidade, região, país, continentes). 	<ul style="list-style-type: none"> - Movimentos da Terra/ estações do ano/ dias e noites; - Fases da lua; - Sistema solar; - Origem do universo; - Coordenadas Geográficas; - Fusos horários.

Fonte: adaptado de Brasil, 1998.

⁷ Destacamos a necessidade do professor atentar para o programa curricular de sua disciplina. Muitas vezes é necessário revisá-lo, fazer alterações e até mesmo formular um novo programa. Infelizmente é comum em muitas escolas a simples adoção do sumário do livro didático como programa curricular. Organizamos esta proposta pensando em um ano letivo dividido em três trimestres.

Estudando a paisagem geográfica em uma classe inclusiva: planos de ensino e planos de aula adaptados

Entendemos o plano de aula como um guia aberto para a execução da aula, onde aquele que o elabora tem em mente que o planejamento contido nesse ‘guia’, muitas vezes servirá para definir o que será modificado nos ‘nada estáticos’ quarenta e cinco minutos de aula. Idealizar em um Plano de aula para uma turma inclusiva, com um ou mais estudantes que apresentem NEE, exige que alguns itens desse guia sejam reformulados visando à adaptação demandada pelos educandos.

Para elaborar os planos de aula para nossa classe inclusiva hipotética, foi necessário ter em mente: a proposta curricular da disciplina (apresentada anteriormente) um planejamento mínimo de três aulas sobre o tema, que chamamos de plano de ensino; os conteúdos a serem ministrados em cada Plano de aula; conhecimento prévio das limitações e potencialidades do estudante, que, nesse caso, tem paralisia cerebral com nível severo de comprometimento cognitivo, comunicacional e motor, necessita locomover-se com cadeira de rodas, não escreve, nem se comunica oralmente; para, a partir daí, pensarmos nas adaptações necessárias, com especificações das ações de medicação pedagógica (que serão registradas no que chamamos de plano de aula adaptado).

O Plano de aula adaptado pode estar inserido no mesmo documento do Plano de aula geral, já que os educandos com e sem necessidades especiais compõem o que se denomina classe inclusiva, porém, para destacar a elaboração das adaptações pedagógicas, optamos por apresentá-las separadamente neste trabalho. Após algumas experiências em classes inclusivas, o docente vai paulatinamente elaborando seu Plano de aula de maneira a atender diferentes tipos de necessidades, sem precisar registrar os procedimentos em documentos distintos: um Plano de aula geral e um adaptado. Passa-se a elaborar um único Plano de aula para a

classe inclusiva que atenda determinada (s) necessidade (s) educacionais especiais.

Neste trabalho, optamos em apresentar os planos de maneira distinta: planos gerais e planos adaptados, lado a lado, para ressaltar as adaptações indicadas. A seguir, demonstram-se os planos de ensino e os planos de aula:

Quadro 03 – Planos de ensino: geral e adaptado

Plano de ensino geral	Plano de ensino adaptado
<p>Tema: Paisagem</p> <p>Previsão de aulas: seis aulas geminadas.</p> <p>Objetivos: Apresentar a conceituação geográfica da paisagem, diferenciando paisagem natural e modificada; Discutir as relações entre os elementos naturais e modificados da paisagem.</p> <p>Conteúdos: Paisagens; conceito; tipos de paisagem; elementos da paisagem.</p> <p>Metodologia: Aulas dialogadas, discussão de texto, trabalho em grupo, utilização da escrita, reconhecimento das figuras, elaboração da revista, revisão.</p> <p>Recursos e materiais didáticos: Texto, revistas, folhas, lápis de cor, caneta, cola, caderno.</p> <p>Avaliação: produção de textos e desenhos e o produto final - uma Revista de paisagens geográficas.</p> <p>Referências Bibliográficas: MOREIRA, Igor. Construindo o Espaço Humano. 5ª série. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003. (Texto disponibilizado em anexo -1).¹</p>	<p>Tema: Paisagem</p> <p>Previsão de aulas: seis aulas geminadas.</p> <p>Objetivos: Apresentar diferentes tipos de paisagem; Demonstrar as diferenças entre paisagem natural e modificada.</p> <p>Conteúdos: Paisagens; conceito; tipos de paisagem; elementos da paisagem.</p> <p>Metodologia: Aulas dialogadas, auxílio da mediação pedagógica, trabalho em grupo, reconhecimento das figuras, revisão.</p> <p>Recursos e materiais didáticos: Texto, revistas, caderno, EVA, folhas, lápis de cor, fotos, cola.</p> <p>Avaliação: realização das atividades propostas com auxílio da mediação, identificação dos elementos que estarão no produto final - um cartaz de EVA.</p> <p>Referências Bibliográficas: MOREIRA, Igor. Construindo o Espaço Humano. 5ª série. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.</p>

Fonte: elaborado pelas autoras.

Quadro 04 – Planos de aula: geral e adaptado (Aula 1)

Plano de Aula Geral	Plano de Aula Adaptado
Duração: 1 h 40 min. Tema: Paisagem	Duração: 1 h 40 min. Tema: Paisagem
Objetivos específicos: Reconhecer os conhecimentos prévios que os educandos possuem sobre o tema; Apresentar e discutir os conceitos geográficos sobre os tipos de paisagem. Propor a representação de determinada paisagem conhecida pelos educandos.	Objetivos específicos: Apresentar diferentes tipos de paisagens; Propor o reconhecimento de determinadas paisagens pelo educando.
Conteúdos: Paisagens naturais e paisagens modificadas; Elementos das paisagens.	Conteúdos: Paisagens naturais e paisagens modificadas.
Metodologia: Será solicitado aos alunos que descrevam e desenhem a paisagem que costumam ver das janelas dos seus quartos. Na sequência será proposta a leitura coletiva do texto sendo que as ideias centrais serão sublinhadas individualmente.	Metodologia: Será solicitado ao aluno que indique o reconhecimento de desenhos feitos pelo professor auxiliar sobre as paisagens que estão em volta da escola (entrada, lateral, estacionamento e bosque). Em seguida o professor auxiliar deverá destacar as ideias centrais do texto sublinhando-as e as repetindo para o educando.
Recursos e materiais didáticos: Texto, caneta marca texto, caneta, folha, lápis de cor, caderno, cola.	Recursos e materiais didáticos: Texto, caneta marca texto, caneta, folha, lápis de cor, caderno, cola.
Avaliação: Perceber habilidades de escrita e desenho; leitura; organização das informações; participação oral em sala de aula.	Avaliação: Averiguar a forma de interação do educando, com imagens e informações escritas.
Referências Bibliográficas: MOREIRA, Igor. Construindo o Espaço Humano. 5ª série. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.	Referências Bibliográficas: MOREIRA, Igor. Construindo o Espaço Humano. 5ª série. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Quadro 05 – Planos de aula: geral e adaptado (Aula 2)

Plano de Aula Geral	Plano de Aula Adaptado
Duração: 1 h 40 min. Tema: Paisagem.	Duração: 1 h 40 min. Tema: Paisagem.
Objetivos específicos: Perceber como está ocorrendo a identificação das figuras como paisagem natural e modificada; abordar os diferentes elementos que compõem a paisagem.	Objetivos específicos: Apresentar as figuras que correspondem a paisagem natural e modificada, propondo a identificação destas pelo educando.
Conteúdos: Revisão sobre o conceito de paisagem, tipos e elementos.	Conteúdos: Revisão sobre os tipos e os elementos da paisagem.
Metodologia: Será revisado o conteúdo da aula anterior e em seguida será explicada a proposta de atividade que compreenderá mais um encontro: Os educandos produzirão uma Revista Geográfica sobre Paisagens, sendo que uma delas conterà um cartaz em EVA. Neste encontro serão formados os grupos que deverão selecionar e identificar as imagens nas revistas ou criar os desenhos que retratem paisagens naturais ou modificadas.	Metodologia: No início será realizado revisão do conteúdo da aula anterior (o educando com paralisia contará com a mediação do professor assistente), em seguida será explicada a proposta de atividade sobre a elaboração da Revista Geográfica sobre Paisagens, neste encontro serão formados os grupos. O educando com PC fará parte de um deles, e deverá desenvolver as atividades com o apoio do professor auxiliar. Neste grupo, a revista a ser elaborada contará com o cartaz em EVA, que será confeccionado com auxílio dos professores. Os grupos deverão identificar e selecionar elementos da paisagem natural e modificada nas imagens, fotos ou criar os desenhos. Caso o aluno resista em participar do grupo poderá ser realizada a atividade de associação entre texto e imagem. (Conforme figura em anexo -2).
Recursos e materiais didáticos: - Texto, caneta, folha, lápis de cor, cola, revista	Recursos e materiais didáticos: Texto, caneta, folha, lápis de cor, cola, figuras de revista, desenho, fotos.
Avaliação: Perceber a participação, apreensão do conteúdo da aula anterior e o envolvimento na realização da atividade.	Avaliação: Verificar o reconhecimento por parte do educando sobre os elementos da paisagem nas imagens presentes nos recortes e desenhos.
Referências Bibliográficas: MOREIRA, Igor. Construindo o Espaço Humano. 5ª série. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003	Referências Bibliográficas: MOREIRA, Igor. Construindo o Espaço Humano. 5ª série. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Quadro 06 – Planos de aula: geral e adaptado (Aula 3)

Plano de Aula Geral	Plano de Aula Adaptado
Duração: 1 h 40 min. Tema: Paisagem	Duração: 1 h 40 min. Tema: Paisagem
Objetivos: Acompanhar e orientar a atividade de a descrição das figuras e desenhos a serem feitos pelos alunos e a finalização da produção da Revista Geográfica sobre Paisagens.	Objetivos: Acompanhar e orientar a finalização da atividade com o cartaz de EVA que fará parte de um dos exemplares da Revista Geográfica sobre Paisagens.
Conteúdos: Tipos de paisagem, elementos, representação e descrição.	Conteúdos: Tipos de paisagem, elementos, representação e descrição.
Metodologia: Será realizada a finalização da revista. Para encerrar a atividade as carteiras da sala estarão dispostas em círculo e os educandos deverão apresentar suas revistas (produto final do tema trabalhado em seis aulas) aos colegas da classe.	Metodologia: O educando deverá fazer, com a mediação do professor auxiliar, a identificação de elementos da paisagem, com base nas imagens e frases que estarão no cartaz de EVA, participando, também, da apresentação dos trabalhos feitos por toda a classe.
Recursos e materiais didáticos: texto, caneta, folha, lápis de cor, cola, revista.	Recursos e materiais didáticos: EVA, fita adesiva, imagens (recortes ou desenhos), lápis de cor.
Avaliação: Perceber a compreensão do tema pelos educandos; avaliar o produto final - a revista enquanto conteúdo produzido por eles.	Avaliação: Detectar a identificação dos elementos da paisagem nas imagens dispostas no EVA, pelo educando.
Referências Bibliográficas: MOREIRA, Igor. Construindo o Espaço Humano. 5ª série. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.	Referências Bibliográficas: MOREIRA, Igor. Construindo o Espaço Humano. 5ª série. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Considerações finais

Recorrer às nossas memórias sobre a inclusão/exclusão escolar nos possibilitou perceber que muitos sujeitos passaram de fato a sair de suas casas, das escolas especiais e frequentar a escola regular. Mesmo que essa escola ainda seja regular no acolhimento, regular na eficiência do atendimento pedagógico e regular nas condições estruturais. Constatamos que foi preciso muito debate e mobilização para que as normatizações legais fossem conquistadas. Apesar dos avanços, é fato que precisamos muito mais que uma 'escola regular' para o desenvolvimento da educação inclusiva no ensino regular. Precisamos de melhoras concretas e crescentes na formação dos professores e nas suas condições de trabalho.

Como professoras de Geografia, entendemos não ser possível formar uma sociedade com consciência e práticas cidadãs sem o respeito e o atendimento a todos seus indivíduos. Acreditamos que discutir e garantir o acesso e a permanência de sujeitos portadores de necessidades educacionais especiais faz parte da construção de uma sociedade mais igualitária. Afinal, é possível, por exemplo, debater a exclusão espacial produzindo-a em sala de aula?

Consideramos que estudar as esferas que constituem a educação inclusiva é fundamental para o exercício daqueles que atuam como docentes, mas também é de extrema importância para todo aquele que se entende como cidadão. A educação como instância social traz em si a possibilidade de reprodução dos problemas referentes ao respeito às diferenças e a promoção da participação de todos, bem como a possibilidade de constatação e mudança de muitas condições da nossa realidade.

O caminho trilhado para que chegássemos às considerações aqui expostas foi longo, e a aprendizagem adquirida sobre o tema ainda é pequena. Mas, por ser resultante de um processo de sensibilização, estudo e proposição, acreditamos que ao compartilhá-lo abra-se espaço para outros olhares, ideias e ações. O caminho se abre com a troca de experiências, não se fecha e nem tem ponto final

Referências bibliográficas

ALVES, D. O.; BARBOSA, K. A. M. **Experiências educacionais exclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar**. In: Brasil. Ministério da Educação: Experiências Educacionais Inclusivas - Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília, 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/.../pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PARALISIA INFANTIL. **Definição e Classificação**. 2012. Disponível em: <<http://www.paralisiacerebral.org.br/saibamais06.php>>. Acesso em: 27 fev. 2014.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em 10 jun. 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Geografia**. Brasília MEC - SEF, 1998. 156 p.

CORDE. **Encontro Regional de Inclusão Digital - 2007**. Disponível em: <http://sbtvd.cpqd.com.br/cmp_tvdigital/evento/anexos/Integracao_de_Pessoas_com_Deficiencias-Liliane.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2011.

INCLUSÃO JÁ: Em defesa do direito à educação inclusiva. **Leis e documentos**. Disponível em: <http://www.inclusaoja.wordpress.com> Acesso em 08 de Jun. de 2011.

LEITE, J. M. R. S., PRADO, G. F. Paralisia cerebral Aspectos Fisioterapêuticos e Clínicos. **Revista Neurociências**, São Paulo, v. 12, n. 1. 2004. Disponível em: <http://www.unifesp.br/dneuro/neurociencias/vol12_1/paralisia_cerebral.htm>. Acesso em: 01 dez. 2011.

MOREIRA, Igor. **Construindo o Espaço Humano**. 5ª série. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.

PIMENTEL, S. C., SANTOS, A. J. P. Mediação Pedagógica numa Perspectiva Neuropsicológica: Uma Contribuição ao Processo de Atenção às Necessidades Educacionais Especiais. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 11, n. 2, p.145-153, 2008.

REVISTA NOVA ESCOLA. **A legislação educacional que trata da inclusão**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/inclusao-no-brasil/legislacao-educacional-trata-inclusao-482187.shtml>>. Acesso em: 29 maio 2011.

ANEXO 1

Ao andar pelas ruas de uma cidade grande, vemos principalmente edifícios, avenidas, viadutos, automóveis, cartazes publicitários, muitas pessoas. Ouvimos os ruídos do trânsito, sentimos a poluição do ar. Quando nos afastamos das grandes cidades, vemos outras coisas: matas, plantações, pastos, animais de criação, grandes fazendas, chácaras e sítios. Tudo o que vemos em um lugar forma uma paisagem.

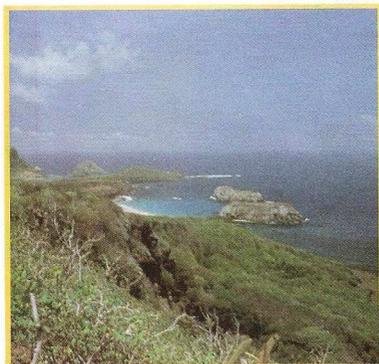
O ser humano modifica a paisagem

A paisagem varia de um lugar para outro, pois cada paisagem é formada por elementos diferentes. Os elementos da paisagem podem ser reunidos em dois grupos. Em um deles, consideramos os elementos da natureza: rios, lagos, morros, serras, planícies, matas, campos, etc. Por isso, podemos chamá-los de *elementos naturais* ou *físicos*. O conjunto de elementos naturais da paisagem forma a *paisagem natural*.

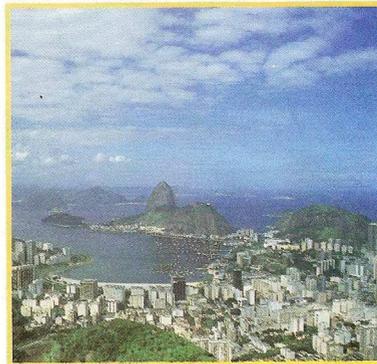
Em outro grupo, incluímos os elementos criados pelo ser humano: casas, estradas, plantações, etc. Por isso, são chamados de *elementos humanos* ou *culturais*. A paisagem com o conjunto dos elementos humanos é chamada *paisagem cultural*.

A natureza, sozinha, forma paisagens naturais variadas. Mas o ser humano, ao ocupar essas paisagens, modifica-as pela sua atividade. Ele derruba florestas e, em lugar delas, faz plantações; escava o solo para extrair minerais; represa a água dos rios para produzir energia elétrica; e assim por diante.

A ação humana sobre a natureza tem sido tão intensa que, atualmente, quase não existem paisagens naturais puras, ou seja, que não tenham sofrido a interferência humana. Em alguns lugares essa interferência não é tão fácil de ser observada. É o caso da influência da poluição do ar sobre áreas florestais, ou as conseqüências do desmatamento sobre o regime de chuvas de uma região. Em outros lugares, porém, as interferências já causaram transformações mais profundas.



Vista da ilha de Fernando de Noronha.



Vista da cidade do Rio de Janeiro.

Denomina-se *paisagem geográfica* o conjunto de elementos naturais, modificados com menor ou maior intensidade pelo ser humano, e de elementos culturais.

A ação humana não é individual, pois o ser humano vive em conjunto, formando a sociedade. Assim, dizemos que a paisagem geográfica é uma criação ou um produto do trabalho realizado pela sociedade.

As modificações feitas na natureza variam de uma sociedade para outra. No passado, em muitas sociedades, os seres humanos utilizavam a natureza apenas para retirar dela os meios necessários a sua sobrevivência: alimentos, material para a construção de casas, fibras para tecido, etc. Por isso, a natureza era pouco modificada.

Atualmente, em muitas sociedades, com a produção crescente de mercadorias as pessoas têm aumentado e diversificado suas necessidades por novos produtos, o que contribui para acelerar o processo de transformação da natureza. Por isso, em muitos lugares, ela é até mesmo, em parte, destruída.

Ao observar as fotos da página 10, que semelhanças e diferenças você observa entre as paisagens?

O estudo da paisagem: um exercício de observação

Observe a foto a seguir.

Após identificar os diversos elementos da paisagem (morros, agrupamento de casas, rio, campos cultivados, etc.), você pode perceber muitas coisas diferentes. Por exemplo:

- A água do rio provavelmente é aproveitada para irrigar as plantações e abastecer a cidade.
- A cana-de-açúcar foi plantada perto da usina que a utiliza como matéria-prima.
- A vegetação original foi retirada para dar lugar a moradias, usina e plantações.

Os vários elementos de uma paisagem se inter-relacionam. Isso quer dizer que as pessoas atuam sobre os elementos da paisagem e estes também podem atuar sobre elas.

Por isso a preocupação de preservar o ambiente sem, no entanto, deixar de usar os recursos disponíveis na natureza.

Vista aérea de usina açucareira no município de Piracicaba (SP).



Refletir e vivenciar o ensino exclusivo: estudando a paisagem geográfica com...

ANEXO 2

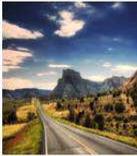
Agora que você já sabe a diferença entre Paisagem Natural e Paisagem Modificada, relacione a imagem e o texto.



● Paisagem Natural



● Paisagem Modificada



● Paisagem Natural

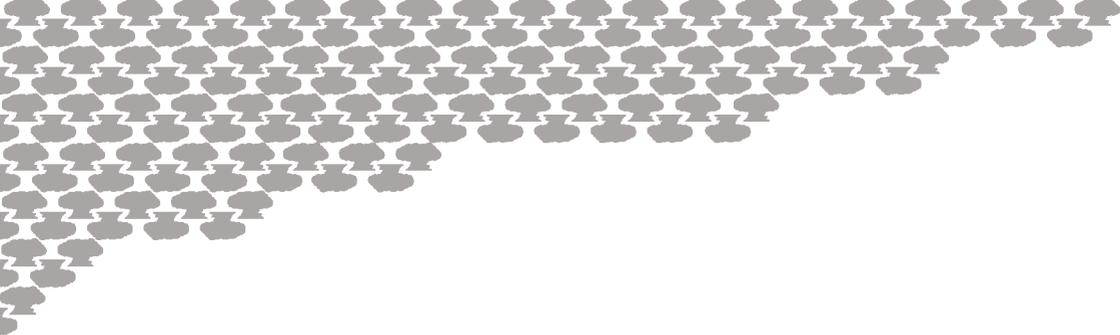


● Paisagem Modificada



● Paisagem Natural

IMAGENS RETIRADAS DOS SITES: http://blogdowallpaper.files.wordpress.com/2009/01/a-beautiful-day_1920x12001.jpg
<http://overnature.com/uploads/photo/original/4-hdr-cenano-wallpaper-com-estrada-que-vai-para-a-frente-para-uma-grande-montanha.jpg> <http://imagensface.com.br/imagens/paisagem-natural>
<http://www.imagensgratis.com.br/foto-paisagem>
<http://www.doisneuronios.com.br/wpcontent/uploads/2013/04/wallpaper3.jpg>



Capítulo 10

Usando o tato para ensinar e aprender: uma proposta de aula sobre o ciclo das rochas

É fato que a realidade da educação no Brasil não atende de forma satisfatória à necessidade de aprendizagem dos alunos em geral, mormente quando se trata da educação inclusiva. Nesse sentido, existem muitas arestas e problemas no sistema educacional de nosso país que distanciam as nossas escolas de um cenário de qualidade, acessibilidade e inclusão, contrariando, na maioria das vezes, o proposto no Artigo 205 de nossa Constituição Federal de 1988: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado” (BRASIL, 1988).

Além do amparo constitucional, documentos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006 reforçam a necessidade de “uma educação para todos”, para todas as raças, línguas, cores, credos e classes sociais, abarcando toda a diversidade de pessoas, no caso desses documentos,

principalmente aquelas com alguma deficiência física, mental ou algum transtorno de aprendizagem.

A prática da educação inclusiva é com certeza um desafio em nossas escolas públicas regulares e encontra muitas dificuldades de concretização em ambientes que comumente já sofrem com problemas relacionados à desvalorização de seus educadores, baixos salários, currículos escolares inapropriados e formalistas, sucateamento da estrutura física das instituições, falta de vagas, violência, dentre outros. Esse cenário nos mostra a falta de atenção e investimentos por parte do poder público na área da educação, mas também revela certa inoperância por parte da sociedade, seja pela falta de envolvimento com a escola, seja pelo preconceito enraizado ou desinteresse pela pessoa com deficiência, considerando que a educação é dever do Estado, mas também da família e da sociedade como um todo.

Um argumento relevante da importância e viabilidade da educação inclusiva está, como diz Mantoan (1997, p. 120), no fato de que “a ideia de inclusão não é, ao nosso ver, de interesse apenas para os alunos deficientes, mas igualmente para os alunos regulares e seus professores”. Nesse sentido,

[...] a educação inclusiva é uma educação voltada de TODOS PARA TODOS onde os ditos ‘normais’ e os portadores de algum tipo de deficiência poderão aprender uns com os outros. Uma depende da outra para que realmente exista uma educação de qualidade. A educação inclusiva no Brasil é um desafio a todos os profissionais de educação (FERNANDES; LOPES, 2004, p. 2).

Mesmo que a educação inclusiva tenha esse caráter desafiador, ela é possível e pode ser efetiva e eficiente. Além de vencer as chamadas “barreiras atitudinais”, referentes ao preconceito e a discriminação, as escolas devem estar preparadas e aptas física e pedagogicamente para receber todos os alunos e garantir aos mesmos um processo de ensino e aprendizagem satisfatório. Dessa maneira, além da reestruturação física das escolas para prover uma maior acessibilidade e

inclusão de alunos com algum tipo de deficiência, as mudanças necessárias incluem a revisão dos currículos, treinamento e orientação dos educadores e funcionários e aquisição de recursos e materiais apropriados para as necessidades dos alunos.

Já em sala, as aulas necessitam ser pensadas e preparadas com altas doses de criatividade e alternatividade, de modo que todos tenham condições de assimilar o conhecimento a ser transmitido. Tomando emprestado a essência da ideia de “desenho universal”, referente à produção de equipamentos e ambientes acessíveis para todas as pessoas, independentemente de suas características individuais, poderíamos pensar numa “aula universal”, que atenda às demandas e necessidades de todos os alunos, independentemente de suas limitações físicas e educacionais especiais.

No caso específico deste trabalho, a intenção é construir uma proposta de aula inclusiva pensando em uma deficiência em particular, a cegueira, tendo como referência uma turma do Ensino Fundamental com alunos cegos. No entanto, nada impede que essa proposta seja empregada e/ou adaptada junto a outras deficiências presentes dentro de uma sala de aula e mesmo a outros níveis de ensino.

Inicialmente, procuramos descrever um pouco da cegueira e suas características, além de levantar alguns métodos e recursos didáticos que facilitam o processo de ensino-aprendizagem para essa deficiência em especial, inclusive em aulas de Geografia. Na sequência, apresentamos a proposta e discussão de um plano de ensino estruturado para três aulas na disciplina de Geografia, tendo como tema o “ciclo das rochas”.

A cegueira e suas peculiaridades

De acordo com o *Instituto Benjamin Constant*, uma Instituição brasileira referência no ensino para deficientes visuais, considera-se cego aquele que apresenta desde ausência total de visão até a perda da percepção luminosa, e com baixa visão aquele que apresenta desde a capacidade de perceber luminosidade até o grau em que a deficiência

visual interfira ou limite seu desempenho. As patologias que levam à deficiência visual incluem, principalmente, alterações das seguintes funções visuais: visão central, visão periférica e sensibilidade aos contrastes, fatos que podem acontecer antes ou durante o nascimento, ou ao longo da vida de uma pessoa (algum tipo de doença ou acidente).

Sendo assim, a deficiência visual inclui três situações diferentes: “ver mal”, “não ver, mas já ter visto” e “nunca ter visto”. O conhecimento dessas diferenças implica também a utilização de métodos de reabilitação e reintegração social diferentes (NEVES, 2008). No caso específico do ensino, as necessidades especiais educacionais de alunos com diferentes “estágios” ou “graus” de deficiência visual também significará utilização de métodos e recursos diferenciados.

Existe hoje uma gama de programas de computador e recursos didáticos que se utilizam, principalmente, do áudio e do alfabeto Braille para proporcionar ao aluno cego a transmissão do conhecimento em sala de aula, de modo a atender às suas necessidades e limitações. No entanto, outras possibilidades de se transmitirem determinados conhecimentos podem ser realizadas em sala e fora dela, de acordo com as necessidades de todos os alunos indistintamente. Retomando a ideia de uma “aula universal”, algumas atividades podem facilitar o processo de ensino e aprendizagem de um aluno cego (diante de suas limitações e compensações) ao mesmo tempo em que facilitam esse processo para os alunos que enxergam. A partir dessa perspectiva e pensando também no conteúdo inicialmente proposto para este trabalho (ciclo das rochas), optamos por explorar o estímulo ao tato (especificamente o uso de texturas) e também atividades lúdicas.

Leitão (1982, p.8) explica como se dá a percepção dos alunos cegos sobre o espaço:

Privado da visão, o cego apenas poderá realizar, espontaneamente, representações espaciais de caráter volumétrico, que o conduzem à recriação dum espaço real, tridimensional, em que a intervenção visual é substituída pela atividade táctilo-muscular. [...] O cego não constrói imagens visuais, mas sim imagens tácteis, a que se

associam dados fornecidos por outros sentidos (como acontece às imagens visuais das pessoas com visão normal); mas, enquanto que as imagens construídas com a intervenção visual se impõem globalmente ao observador, mercê do papel integrador da visão, as imagens táteis apresentam-se como um somatório de sensações experimentadas parcelarmente.

Pode-se dizer também que essas imagens táteis são convertidas em imagens mentais. Como os processos psicológicos superiores¹ (memória, imaginação, pensamento, etc.) estão preservados nas pessoas cegas, elas são capazes a partir de uma experiência tátil de criar uma imagem mental geralmente através da imaginação de como um determinado objeto seria. Em outras palavras, o cego toca o objeto e transmite ao cérebro as informações e características percebidas pelo tato que, por sua vez, o transforma numa imagem mental, a qual será mantida na memória, para que, quando ele se deparar novamente com esse mesmo objeto, o identifique prontamente.

Pensando na conceituação, reconhecemos um objeto por suas características mais marcantes e relevantes, como, por exemplo: ao identificar o animal “cão”, construímos seu conceito através de sua forma, textura e através dos sons que este emite, para então fazer a ligação do significado à palavra. Estes dados ficam arquivados em nossa memória, assim, sempre que nos for solicitado a imagem referente à palavra “cão”, iremos buscar em nossos registros mentais todas as informações apreendidas referentes a este conceito (MORAIS, 2009, p. 6-7).

Segundo Morais (2008, p. 3), “partindo do pressuposto de que “ver” requer a integração de todas as informações sensoriais, podemos supor que não possuir o canal visual não nos impede de construir a representação mental de um objeto.” Dessa maneira, o sujeito desprovido de visão buscará, por meio de outros sentidos (tato, audição, olfato, etc.), criar suas imagens mentais, a partir das

¹ VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

interações ocorridas com o meio no qual ele se insere. Portanto, os cegos tendem a ter os outros sentidos bastante aguçados como um meio de compensação pela falta de um deles.

Se a pessoa vidente identifica o mundo que a cerca utilizando todos os seus sentidos, é possível, no caso da ausência do sentido visual, que esse conhecimento seja construído utilizando outros sentidos desenvolvidos de acordo com suas experiências e oportunidades. (MORAIS, 2008, p. 3).

Por isso, a interação com o meio é de extrema importância para esse sujeito nesse processo. Dessa forma, a mediação de outra pessoa pode ser importante, para que o cego se relacione, interaja e compreenda o próprio meio.

[...] o outro, na figura de um familiar, principalmente a mãe, o professor ou qualquer pessoa que interaja com o cego, é fundamental para lhe oferecer informações associativas em sua representação mental. Dessa forma, mesmo que o indivíduo cego nunca tenha enxergado uma cor, por exemplo, ele pode tê-la representado em sua imaginação, pois ele já ouviu as pessoas falarem sobre elas e fazerem associações com estímulos térmicos como cores frias e cores quentes. Ele pode fazer, também, uma representação auditiva e emocional das cores em sua relação com os outros. (MORGADO et al., 2010, p. 3).

Esse processo que acontece com as cores (como citado acima) será ainda mais efetivo na criação de imagens mentais de objetos tangíveis, e será um dos desafios dessa proposta de aula, isto é, fazer com que os alunos cegos formem uma imagem mental dos diferentes tipos de rochas encontrados na natureza e sejam capazes de diferenciá-las/identificá-las, compreendendo os seus processos formadores.

A importância do tato nesse processo fica evidente. Segundo Sgarabotto e Duranti (2010), o tato “são os olhos” do deficiente visual, e grande parte dos materiais criados para auxiliar na aprendizagem de determinados conteúdos utilizam-se de alto relevo, tecidos e pa-

péis com texturas diferentes. Quando se fala da concretização do ensino, Lowenfeld (1971) afirma que as crianças cegas reagem com todos os sentidos aos estímulos que recebem do meio ambiente, mas só mediante a observação pelo tato é que elas adquirem o conhecimento real dos objetos que as rodeiam, de sua forma, tamanho, peso, dureza, qualidades de superfície, maleabilidade e temperatura. É importante, nesse caso, que se os objetos a serem mostrados forem muito grandes, sejam representados por modelos pequenos, e, que se forem muito pequenos, sejam representados por modelos maiores, sempre deixando muito claro para o aluno o tamanho real do objeto. O próprio corpo pode ser utilizado como referência para o tamanho real dos objetos. Segundo Morgado e colaboradores (2010, p. 1), a imagem corporal é muito mais do que visual, “sendo um constructo complexo e multifacetado, passível de ser construído e reconstruído por todos os sujeitos existenciais, inclusive aqueles que não possuem o estímulo visual do próprio corpo”. Dessa maneira, o uso das dimensões corporais em relação ao tamanho de determinados objetos dependerá dessa construção da imagem corporal, a partir da qual braços, mãos, pernas, pés poderão servir como padrão de medidas.

Para Lowenfeld (1971, p.7), existe uma vasta gama de experiências de tato:

um cego é capaz de sentir a aspereza, a maciez, os vários graus de calor e frio, de seco e úmido, de aguçado e plano, de pesado e leve; todos os gêneros de ângulos e curvas, vibrações e pulsações e indicações de vida como o calor e o movimento do corpo. Pode sentir as emoções humanas através de um aperto de mão ou de um toque num braço. Ele também é capaz de sentir com os pés os buracos, as fendas, as bordas dos degraus e passeios, o gênero do material sobre o qual caminha (asfalto, cascalho, lama ou relva). Com as mãos, sente o tronco das árvores, a estrutura das folhas e as pétalas das flores.

De acordo com Maluf (2008), as atividades lúdicas incluem brincadeiras, jogos, dinâmicas em grupo, danças, teatros, desenhos,

cantos e passeios, ou seja, situações que permitem a interação prazerosa e divertida entre os alunos e o objeto de estudo. A autora destaca ainda que a utilização desses recursos proporciona o desenvolvimento das potencialidades humanas das crianças, proporcionando condições adequadas ao seu desenvolvimento físico, motor, emocional, cognitivo e social.

As atividades lúdicas podem ser aplicadas para diferentes públicos e faixas etárias, sofrendo intervenções em sua metodologia de aplicação, na organização e no provimento de suas estratégias, de acordo com as necessidades específicas e idade dos alunos. As atividades lúdicas têm capacidade de gerar o desenvolvimento de várias habilidades, proporcionando à criança divertimento, prazer, convívio profícuo, estímulo intelectual, desenvolvimento harmonioso, autocontrole e autorrealização.

Falando especificamente de alunos com deficiência visual, Ribeiro (2008) afirma que uma visita de estudo (passeio ou campo) para uma turma que inclua um ou vários alunos com deficiência visual pode, com vantagem, levar em conta essa circunstância no sentido de maximizar o proveito para todos. Lowenfeld (1971) coloca que o professor de crianças cegas tem de funcionar como um estimulador e fornecedor de oportunidades. Há, principalmente, dois métodos para fornecer estímulo adicional: conduzir os alunos à realização de experiências (visitas de estudo, passeios no campo, visitas a museus, etc.) ou levar essas mesmas experiências junto aos alunos (empréstimos de museus, materiais de tato, programas de rádio, visitas à aula de especialistas de áreas de interesse, etc.).

Nesse sentido, a Geografia é uma das disciplinas que mais permitem a exploração de atividades de campo como recurso de ensino e aprendizagem em vários de seus conteúdos. Dessa forma, acaba por representar não somente um recurso, mas uma etapa essencial para apreensão de alguns conhecimentos, como aqueles relacionados à Geografia Física.

Como se trata de uma prática inclusiva, a visita deve procurar não se restringir a pontos de interesse exclusivamente visual (é comum em

visitas a áreas naturais que elas sejam associadas à paisagem visual), porém devem ser levadas em conta outras sensações: vento, odores de flores e árvores, sons, texturas de troncos, pedras, pelos de animais ou até o piso do próprio terreno enquanto se caminha (RIBEIRO, 2008).

Uma das recomendações de destino do autor são as praias e cabos, onde se podem explorar o ruído das ondas, a sensação do vento e do sol na pele, o cheiro da maresia, espaço para jogos na areia macia (permitindo a queda sem risco de machucar-se), pesca, coleta de algum marisco, etc. Alguns detalhes são importantes, como a condução do grupo quando o percurso for a pé. Assim, um dos colegas de maior confiança do aluno cego ou o próprio professor deve assegurar a sua orientação ao longo de toda a visita, uma vez que ela supostamente decorrerá em território desconhecido e ainda inexplorado por ele.

O ensino da Geografia envolve o conhecimento de inúmeros conceitos, muitos deles ligados a paisagens naturais, urbanizadas, rurais, formas de relevo, mapas, e outros elementos visuais. Tal característica acaba facilitando ao professor a transmissão dos conteúdos, possibilitada pelo auxílio de materiais didáticos como imagens, mapas, maquetes, vídeos, entre outros. No entanto, essa facilidade se refere ao ensino para alunos visuais, pois quando inserimos em sala de aula um aluno cego, essa transposição de conceitos se torna um grande desafio e a gama de materiais didáticos, se não adaptados, não auxiliam no processo de aprendizagem desses alunos, podendo até mesmo resultar em um entendimento errado dos conceitos geográficos.

Em pesquisa com professores de Geografia e alunos de algumas escolas do município de Florianópolis, que trabalham com inclusão de alunos cegos, Chaves (2010) aponta como principais dificuldades aquelas ligadas à explicação de conceitos espaciais, a questão da escala e outros relacionados à dimensão de alguns objetos e formas da natureza. Outra limitação levantada é a falta de materiais didáticos adaptados, principalmente os cartográficos, restritos a poucas escolas. A autora salienta a importância nesse contexto da chamada cartografia tátil, que envolve todo um conjunto de materiais como mapas e maquetes em

alto relevo, explorando texturas, com o objetivo de auxiliar pessoas cegas e com baixa visão na orientação, localização e análises geográficas.

Os trabalhos relacionados à elaboração de produtos cartográficos táteis e aplicação dos mesmos no ensino de Geografia para deficientes visuais têm sido bastante divulgados. Citam-se os realizados pelo Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (LabTATE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (NOGUEIRA, 2009a; 2009b, NASCIMENTO, 2009; NOGUEIRA et al., 2012; CHAVES; NOGUEIRA, 2011).

Nascimento (2009) apresenta uma metodologia de ensino e aprendizagem da paisagem por meio da construção de maquetes geográficas. Com informações táteis conforme os preceitos da Geografia e Cartografia, são voltadas ao ensino-aprendizagem para deficientes visuais, sendo desenvolvido no âmbito do Projeto “Maquete Geográfica Visual e Tátil”, do LabTATE. A autora elaborou quatro maquetes conforme a seguinte hierarquia política: centro de Florianópolis, município de Florianópolis, do estado de Santa Catarina e por fim do Brasil, com a proposta de ensinar a noção de forma do espaço geográfico selecionado, proporcionalidades, localizações e distâncias. Ela utiliza noções como número de passos e fusquinhas de brinquedo de vários tamanhos para estabelecer as diferenças das escalas entre as diferentes maquetes.

Custódio (2010) desenvolveu uma proposta de aula de Geografia a ser aplicada para uma turma de Ensino Médio com dois alunos deficientes visuais. Abordou a temática ambiental sob a ótica da globalização, assunto que estava sendo trabalhado com a turma na disciplina de Geografia, buscando fazer correlações com exemplos positivos e negativos em Florianópolis. Para tanto, utilizou materiais didáticos como mapas táteis e maquetes, contendo informações sobre a temática proposta, de forma que todos os alunos, com deficiência visual ou não, construíssem um conhecimento mais integrado à sua realidade, a partir dos estudos ambientais voltados ao local onde vivem. A atividade englobou quatro encontros em sala e outro em uma trilha eco-

lógica, ocorridos após as atividades desenvolvidas em sala. A trilha, implantada ao longo do rio do Brás, está localizada no Sapiens Parque, no norte da Ilha de Santa Catarina, com extensão de uns 1200 metros. A autora concluiu seu trabalho relatando o sucesso que obteve na transmissão dos conteúdos para toda turma e em especial para os colegas cegos, seja promovendo uma maior interação da turma, ou incentivando e explorando os diferentes sentidos e não só a visão.

Kammer, Dierings e Pfluck (2013) relataram uma experiência realizada com acadêmicos do curso de Geografia da Unioeste, em Marechal Cândido Rondon-PR. A atividade consistiu num trabalho de campo em uma trilha sensitiva por terrenos diferenciados (área florestal, blocos rochosos, obstáculos vegetais, cerca, água e degraus). Os alunos foram divididos em duplas, sendo que um era vendado e o outro deveria guiá-lo, mas sem dizer nada, ou seja, um aluno simularia um cego e o outro um surdo. Nesse caso, não havia alunos com deficiência visual ou auditiva no grupo, e a intenção era justamente mostrar as dificuldades que tais alunos encontram nas escolas e universidades, colocando os acadêmicos em seus lugares, e ao mesmo tempo fornecendo ideias de novas práticas a serem trabalhadas com tais deficiências em aula, no caso, em uma aula de campo tão importante na disciplina de Geografia.

Proposta da aula inclusiva

O conteúdo a ser contemplado no plano de ensino para aulas de Geografia é o do ciclo das rochas. De forma geral, o estudo dessa temática abarca os processos dinâmicos que formam e transformam as rochas que constituem a crosta terrestre ao longo do tempo geológico, assim como as características inerentes a cada tipo de rocha.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da área de Geografia, esse assunto se insere no 3º ciclo (6º e 7º anos), que inclui em seus objetivos explorar pontos como as relações entre a sociedade e a natureza, a realidade local e o espaço vivido, a observação, caracte-

rização, descrição, representação, explicação e compreensão dos elementos presentes na paisagem, estudo do meio, trabalho com imagens e representações dos lugares próximos e distantes como recursos didáticos, conscientização de seus vínculos afetivos e de identidade com o lugar em que vivem. O eixo do tema é o 2, “O estudo da natureza e sua importância para o homem”, que dentre as suas diretrizes inclui a busca da compreensão das leis que regem a dinâmica do planeta e dos fenômenos naturais, a inserção de conteúdos mais abstratos e complexos, a percepção empírica dos elementos naturais do lugar onde se vive e a construção de associações e compreensão das interações entre os diferentes elementos (água, rochas, solos, vegetação, fauna, ocupação antrópica, etc.). Dentre os itens sugeridos como parâmetros para se trabalhar esse eixo, o tema escolhido se insere no estudo da litosfera. Esse recorte do PCN norteia, juntamente com a preocupação sobre as necessidades dos alunos cegos, a metodologia e recursos propostos, os quais devem estimular o interesse, a curiosidade e a imaginação dos alunos, além de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem como um todo. Diante disso, segue abaixo o plano de ensino, estruturado em três aulas.

Plano de ensino

Turma: 6º ano, que contenha alunos cegos, de uma escola regular pública ou particular².

Conteúdo: ciclo das rochas.

Número de aulas: três aulas, sendo duas aulas em sala e uma aula de campo.

Objetivo geral: Proporcionar a todos os alunos meios para que compreendam a existência de diferentes tipos de rochas na natureza e seus processos de formação.

² Convém lembrar que se trata de uma proposta de aula hipotética para uma turma também hipotética. Como estamos trabalhando no contexto da educação inclusiva, salientamos a presença de alunos cegos na turma.

Cada uma das três aulas possui objetivos específicos, estabelecidos para alcançar o objetivo geral descrito acima e apresentados a seguir, juntamente com os métodos, atividades e recursos de cada aula.

Aula 1 – Sala de aula

Objetivos específicos

- Introduzir o conteúdo e a metodologia a serem trabalhados;
- Apresentar e caracterizar o ciclo das rochas e seus diferentes tipos.

Metodologia

Discussão para resgatar o conhecimento prévio do assunto, a partir das aulas anteriores e da realidade dos alunos;

Apresentação oral do conteúdo e formas de trabalho;

Percepção tátil e visual dos diferentes tipos de rocha e suas gêneses pelos alunos com orientação do professor.

Recursos didáticos

Amostras selecionadas de rochas ígneas, sedimentares e metamórficas, chocolate em barra, água quente (em garrafa térmica), vasilhas, garrafa PET e isqueiro.

Obs. O manuseio com materiais quentes e os que produzem fogo deve ser exclusivamente do professor.

Obedecendo a uma sequência lógica para a abordagem do ciclo das rochas, entende-se que conteúdos envolvendo a história da Terra e sua dinâmica interna já tenham sido trabalhados em aulas anteriores, de modo que a apresentação do tema não constitui o ponto de partida, mas uma continuação do estudo da litosfera, como já indicado anteriormente no enquadramento no PCN. Entretanto, aconselha-se fazer um resgate prévio dos conhecimentos adquiridos

e fixados pelos alunos nessa primeira aula, para que o novo conteúdo possa ser inserido em um contexto.

Nesse momento, o professor deve fazer a explanação do tema em questão, utilizando-se de recursos disponíveis (lousa, multimídia, exposição oral, etc.), introduzindo as definições de minerais e rochas, e a ideia cíclica que envolve a formação desses materiais. Para auxiliá-lo neste processo de ensino e, principalmente, proporcionar aos alunos uma melhor apreensão do conteúdo, indica-se a utilização de amostras de diferentes tipos de rochas sedimentares (arenito e folhelho), ígneas (granito e diabásio) e metamórficas (gnaisse e ardósia) (Figura 01), previamente selecionadas (preferencialmente aquelas com diferenças texturais mais realçadas). Algumas escolas possuem uma litoteca³, mas não havendo, algumas opções são solicitar ao serviço geológico mais próximo ou a uma universidade, uma doação e/ou empréstimo de um kit de rochas. Em último caso, o professor pode até mesmo fazer a coleta de algumas dessas amostras para usar na sala, preferencialmente optando por tipos de rochas presentes em sua região.

Na sala de aula, é importante explicar para os alunos que essas amostras representam fragmentos de blocos e/ou afloramentos maiores, que na natureza as rochas se manifestam em diferentes escalas e que se formaram em ambientes distintos, algumas em superfície outras em grandes profundidades. Ao se utilizar das amostras, o professor deve explorar e enfatizar a percepção tátil, pois a textura das rochas ajuda a diferenciá-las e a entender seus processos originários. Por isso, é importante que o material seja resistente ao toque dos alunos e não ofereça riscos de acidente com pontas e arestas afiadas.

Após essa verificação e seleção do material pelo professor, as amostras devem circular entre os alunos, para que percebam não somente pela visão, mas, especialmente pelo tato, as diferentes texturas, estruturas e densidade entre elas e compartilhem suas

³ Coleção ou acervo de minerais, rochas e fósseis.

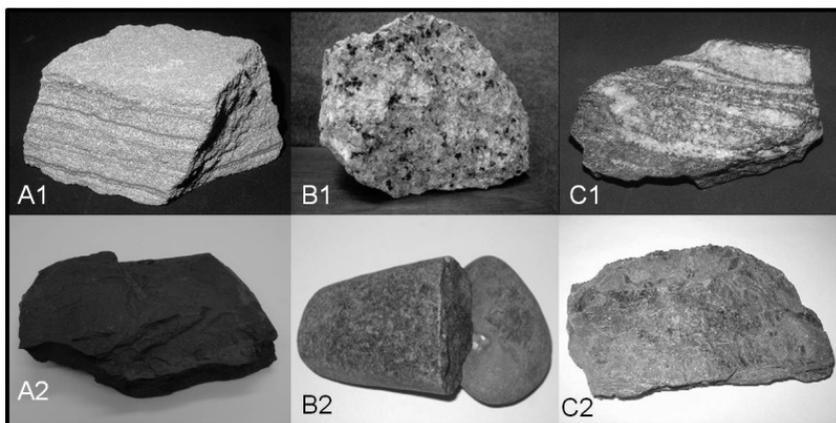
impressões sobre cada uma. Isso exige participação e interação de todos os alunos em sala, já que cada criança (inclusive as cegas) terá percepções e impressões diferentes, resultando em distintas opiniões sobre as amostras, como: as semelhanças e diferenças entre elas; a identificação de materiais como a areia no arenito ou a textura fina da argila no folhelho; a diferença de textura entre o granito e o diabásio (minerais maiores no primeiro caso e menores no segundo), ambas rochas ígneas, mas que tiveram um tempo de resfriamento do magma diferente em ambientes também distintos; a transformação sofrida pelo granito e pelo folhelho quando comparados ao gnaisse e à ardósia, dentre outras.

No caso do processo formador das rochas ígneas, o professor pode usar o chocolate em barra para explicar a condição do magma fundido, derretendo o chocolate em banho-maria, e sua solidificação quando exposto às condições de temperatura ambiente (Figura 02). Para as rochas metamórficas, pode ser usada a garrafa pet, submetendo-a ao calor do fogo por meio do isqueiro, mostrando como o plástico se deforma e se transforma (Figura 03). Os processos de sedimentação e diagênese também podem ser demonstrados em sala de aula, mas, nesse caso específico, eles serão abordados em campo, uma vez que são fáceis de presenciar na superfície, diferentemente das rochas metamórficas e ígneas, que em nosso território nacional tiveram sua formação ligada a processos não mais ativos em superfície.

Essa aula introdutória deve permitir aos alunos conhecerem os tipos de rochas encontradas em nosso Planeta, e que estão também presentes em sua cidade, seu bairro ou no entorno da sua escola, e compreenderem a essência dos processos que formam rochas ígneas, metamórficas e sedimentares.

Usando o tato para ensinar e aprender: uma proposta de aula sobre o ciclo das...

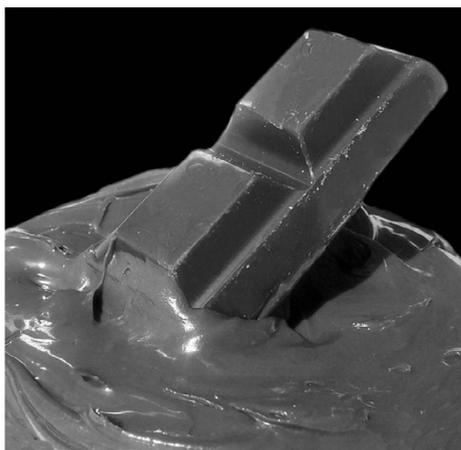
Figura 1 – Exemplos de rochas a serem utilizadas em sala de aula



A1: Arenito, A2: Folhelho; B1: Granito, B2: Diabásio; C1: Gnaiss, C2: Ardósia.

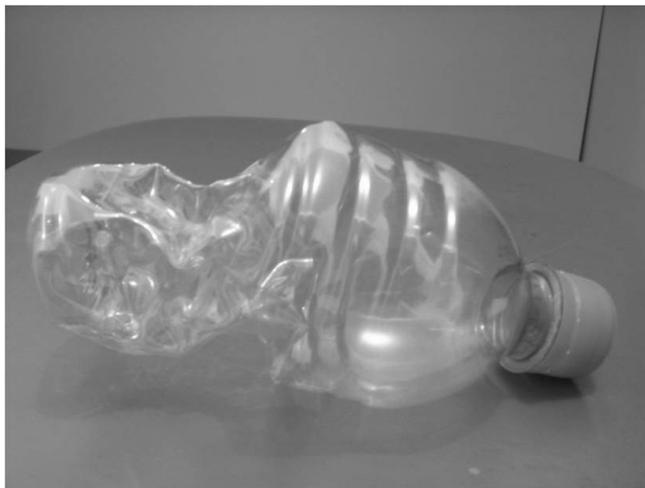
Fonte: Autores

Figura 2 – Chocolate em barra parcialmente derretido



Fonte: <http://www.superpassos.com.br/passeios-viagensexcursoes-campos-do-jordao.html>

Figura 03 – Garrafa plástica (PET) submetida ao calor do fogo de um isqueiro: analogia com a deformação/transformação nas rochas pelo calor formando rochas metamórficas



Fonte: Foto de Nair Fernanda Mochiutti

Aula 2 – Aula de campo

Objetivos específicos

Constatar *in loco* a ocorrência de diferentes tipos de formações rochosas e seus processos formadores;

Proporcionar aos alunos o contato com tipos de rochas presentes no lugar onde moram e outros elementos naturais associados e seus possíveis usos pelo homem;

Possibilitar uma experiência de interação entre os alunos, o lugar visitado e o conteúdo proposto.

Metodologia

Visita de campo na praia e dunas da Joaquina (Florianópolis – Santa Catarina);

Observação e caracterização dos tipos de rochas e dos processos de formação existentes, utilizando-se da percepção tátil, visual, auditiva etc.;

Trabalho em grupo – registro fotográfico e coleta de amostras.

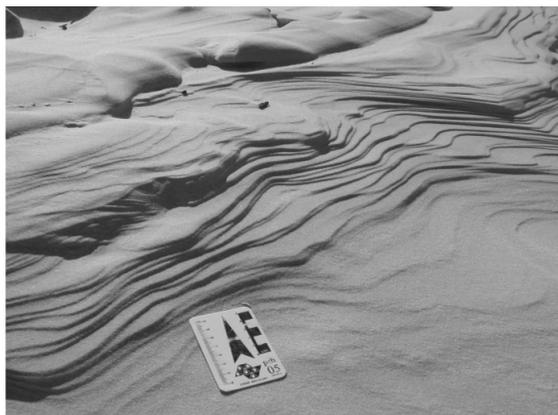
Recursos didáticos

Máquinas fotográficas distribuídas para cada grupo, recipientes para amostras (sacos plásticos), etiquetas adesivas para identificação das amostras, caneta, martelos para rochas (se houver disponibilidade).

O local pensado para realização dessa segunda aula deverá ser representativo do ponto de vista geológico, ou seja, é necessário que haja afloramentos de rochas (se possível, de diferentes tipos) e também seja possível verificar a ocorrência de processos que ajudem a ilustrar a formação das rochas sedimentares. Essa escolha depende da realidade da cidade ou região onde a escola está inserida, e uma vez que não seja possível a verificação das rochas *in situ*, uma alternativa é que no próprio entorno da escola seja feita a identificação das rochas utilizadas nas construções (MOCHIUTTI, 2011).

Para essa proposta, a título de exemplo, o destino escolhido para o campo foi a praia da Joaquina, localizada na porção leste da Ilha de Santa Catarina, município de Florianópolis, estado de Santa Catarina. Os aspectos geológicos dessa praia incluem a ocorrência de um grande afloramento de granito, cortado por diques de diabásio, além das dunas, depósitos quaternários que permitem explorar o processo de formação das rochas sedimentares, como os arenitos (Figuras 4, 5 e 6).

Figura 4 – Diferentes níveis de deposição da areia nas dunas – ação perceptível do vento neste processo



Fonte: Foto de Nair Fernanda Mochiutti

Figura 5 – Níveis mais profundos de deposição da areia – estratificação e compactação dos sedimentos



Fonte: Foto de Nair Fernanda Mochiutti

Figura 6 – Exemplo de rocha formada pela ação eólica – arenito exibindo estratificação cruzada



Fonte: Foto de Gilson Burigo Guimarães

No local, o contato entre o granito e os diques, além de facilmente identificados pela visão, devido à diferença no padrão de cores (granito é rosado e o diabásio preto), também apresenta uma diferença textural bem perceptível (Figura 7), a qual deve ser explorada com todos os alunos, principalmente os cegos. Obviamente, os alunos não terão acesso a todos os tipos de rochas que conheceram em sala de aula, mas poderão trabalhar com a percepção de um pouco do que existe no local em que vivem.

Figura 7 – Contraste textural entre granito (esquerda) e o diabásio (direita)



Fonte: Foto de Nair Fernanda Mochiutti

Já nas dunas, a ação do vento forte no transporte e deposição da areia é muito nítida, e é possível perceber pelo tato as camadas de deposição da areia. Em alguns pontos é possível ter acesso a pacotes de areia mais profundos, depositados há muito tempo, onde a areia é mais escura, mais úmida e mais compactada, características também possíveis de se constatarem pelo tato.

Além do tema central da visita, outros aspectos interessantes a serem abordados e que podem enriquecer o conteúdo visto em sala de aula, além de aguçar outros sentidos dos alunos, são a percepção e constatação dos odores, dos sons, como o barulho do vento, da água do mar batendo contra as rochas (intemperismo físico), a temperatura da água e também uma visita às oficinas líticas que existem nesse ponto, mostrando os usos primitivos em contraste com os atuais usos dos elementos geológicos.

Para essa atividade em campo, os alunos deverão ser divididos em grupos (havendo mais de um aluno cego, distribuí-los em diferentes grupos). A orientação é que cada grupo esteja munido de uma máquina fotográfica e que durante o campo registrem os aspectos geológicos e paisagísticos da praia. Os alunos cegos deverão participar da atividade, orientados pelos colegas, monitores ou pelo próprio professor, fotografando o local de acordo com as suas habilidades e sensibilidades.

Durante a caminhada pela praia, os alunos deverão ainda coletar amostras das rochas auxiliados pelo professor e monitores. Os alunos cegos de cada grupo devem ser incentivados nesse processo de escolha e coleta das amostras, buscando explorar sua percepção tátil, auxiliando o grupo a escolher as amostras mais representativas. Tais amostras podem ser fragmentos disponíveis naturalmente, como também aquelas retiradas com a ajuda de um martelo apropriado. Nesse caso é importante a ajuda de um adulto (professor e/ou monitores). Os alunos também devem coletar a areia presente nas dunas, tanto em níveis mais profundos como a mais superficial.

O material coletado nos sacos plásticos deve ser etiquetado e identificado com as seguintes informações: um nome previamente

escolhido para o grupo, número da amostra (respeitando a ordem de coleta), nome da amostra (tipo de rocha ou solo) e o local de coleta (costão, praia, dunas, etc.). Para essa tarefa, de forma a estimular o aluno cego, a ideia é que ele sugira/crie espontaneamente um mecanismo de identificação das amostras além das etiquetas, seja com uma posterior tradução da etiqueta para o alfabeto Braille, o uso de fitas de diferentes tamanhos para amarrar os sacos, adesivos, formas geométricas em EVA ou outros.

Durante toda a atividade de campo, o professor deve acompanhar o andamento das tarefas propostas (fotos e as coletas de amostras), buscando orientar e instigar os alunos a perceberem e associarem na prática o conteúdo visto em sala de aula. Além disso, o professor deve lembrar constantemente os alunos que tais fotos e amostras serão utilizadas e apresentadas por eles na próxima aula em sala, como será visto a seguir. Por isso, devem selecionar bem as fotos e as amostras.

Aula 3 – Sala de aula

Objetivos específicos

“Amarrar” a primeira aula em sala com a aula de campo, de modo a estabelecer comparações e associações entre as amostras analisadas em sala e as coletadas em campo e seus processos de formação;

Fixar o conteúdo visto e esclarecer possíveis dúvidas e curiosidades.

Metodologia

Apresentação em grupo das fotos e das amostras coletadas;

Discussão sobre os aspectos que cada grupo/aluno quis enfatizar nas fotos e amostras, destacando suas motivações.

Circulação das amostras coletadas entre os grupos.

Recursos didáticos

Fotografias, slides (*data show*, se houver) e amostras.

Após a aula de campo, chega-se, finalmente, à última aula proposta sobre o ciclo das rochas, e os grupos podem compartilhar com os demais quais foram as motivações para suas fotos e que tipo de amostras coletaram. Os alunos cegos de cada grupo poderão partilhar também um pouco da sua experiência no campo, como o que lhes motivou a tirar uma determinada foto ou a coletar certa amostra. Tal fato contribuirá ainda mais para a discussão e mostrará aos demais colegas como é possível “ver” as coisas usando outros sentidos que não a visão. Conforme o andamento da apresentação das fotos e das amostras de cada grupo, elas circularão pelo grande grupo e possíveis dúvidas restantes serão elucidadas.

A última aula da proposta de ensino sobre o ciclo das rochas constitui o fechamento do conteúdo em questão, e é muito importante que a relação entre as informações inicialmente transmitidas em sala de aula e aquelas observadas em campo sejam enfatizadas, complementadas, esclarecidas e aprendidas. É o momento ideal para que os alunos mostrem o que conseguiram abstrair do conteúdo como um todo, que relações fizeram e como avaliam as atividades executadas. Nesse momento, é importante a opinião dos alunos cegos, de modo a avaliar a eficácia de tais materiais e métodos nos processos de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

O caráter desafiador da educação inclusiva muitas vezes pode intimidar as ações do professor dentro da sala de aula, uma vez que ele considere a necessidade de uma adequação em esferas muito maiores e treinamentos específicos. Assim, ele poderá agir de forma orientada em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais. Tais modificações no sistema escolar como um todo são realmente necessárias e, de fato, professores e funcionários precisam de orientações para o atendimento a esses alunos, mas a inclusão em sala de aula pode ocorrer independentemente desses fatores, necessitando

apenas de algumas doses de boa vontade e criatividade, utilizando recursos simples e disponíveis, de forma a atender os alunos com deficiência e ao mesmo tempo alcançar os demais alunos. Essas atitudes pontuais podem significar o despertar de uma mobilização do conjunto escolar, de modo a transformar a realidade da escola regular, aproximando-a cada vez mais de um ambiente inclusivo.

A proposta aqui apresentada é apenas o recorte de um conteúdo afeto à Geografia, um exemplo de como tornar a aula dinâmica e ao mesmo tempo inclusiva, enfocando a cegueira como necessidade educacional especial. Espera-se que a realização de aulas com tais características possam promover a inclusão e participação de todos os alunos, tanto em sala de aula quanto na atividade prática, por meio da apresentação, discussão e caracterização do ciclo das rochas. Os alunos devem compreender os diferentes tipos de rochas na natureza, formadas por processos diferentes e ser capazes de identificá-las e diferenciá-las no seu cotidiano.

Além dos objetivos específicos ligados à transmissão e aprendizagem do conteúdo, espera-se também que os alunos aprendam a trabalhar e respeitar as mais diversas diferenças existentes entre os colegas de classe; que haja uma sensibilização coletiva sobre a questão da inclusão das pessoas com deficiência, na sala, na escola e na sociedade em geral.

Nota de agradecimento

Os autores agradecem ao geólogo e professor Gilson Burigo Guimarães, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PR), pelo acompanhamento e orientações durante a atividade de campo (realizada como teste para a proposta da aula e registro fotográfico), à professora Ruth Emília Nogueira, pela oportunidade e espaço oferecidos para discutir e aprender ainda mais sobre a educação inclusiva, e aos colegas, pelas considerações e ideias sugeridas durante a discussão e construção do trabalho.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 20 maio 2011.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação. República Federativa do Brasil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2011.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. República Federativa do Brasil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2011.

CHAVES, Ana Paula Nunes. **Ensino de Geografia e a cegueira**: diagnóstico da inclusão escolar na Grande Florianópolis. 2010. 158 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

CHAVES, Ana Paula Nunes; NOGUEIRA, Ruth Emilia. Os Desafios do professor frente o ensino de Geografia e a inclusão de estudantes cegos. Maringá, **Revista Boletim Geográfico**, v. 29, n. 1, p. 5-16, 2011.

CUSTÓDIO, Gabriela Alexandre. **Educação geográfica e informação ambiental numa perspectiva inclusiva**: da sala de aula à trilha do rio Brás. 2010. 67 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

Usando o tato para ensinar e aprender: uma proposta de aula sobre o ciclo das...

ONU – Organização das Nações Unidas. **Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006. Disponível em: <www.mp.pe.gov.br/.../Conveno_Internacional_sobre_os_Direitos_das_Pessoas_com_deficiencia.doc>. Acesso em: 24 de maio de 2011.

FERNANDES, Cristian Elvis; LOPES, Silvia Carla. **Uma Reflexão sobre a educação especial e a educação inclusiva no Brasil**. 2004. Disponível em: <http://www.fraterbrasil.org.br/uma_reflexao_sobre_a_educacao_es.htm>. Acesso em: 23 de maio de 2011.

INSTITUTO Benjamin Constant. Disponível em: <<http://www.ibr.gov.br/>>. Acesso em: 20 de maio de 2011.

KAMMER, Aline; DIERINGS, Aline Inês; PFLUCK, Lia Dorotéia. A Trilha sensitiva: um trabalho de campo diferenciado no ensino da Geografia. In: SEMANA ACADÊMICA, 8., EXPEDIÇÃO GEOGRÁFICA: ENSINO, PRÁTICAS E FORMAÇÃO EM GEOGRAFIA, 8. **Anais...** Marechal Cândido Rondon – PR, 2013.

LEITÃO, Lígia. **A Disciplina de educação visual**. 1982. Disponível em: <<http://deficienciavisual.com.sapo.pt/txt-disciplinaeducvisual.htm>>. Acesso em: 12 maio 2011.

LOWENFELD, Berthold. **Princípios fundamentais na educação da criança colegial**, 1971. Disponível em: <<http://deficienciavisual.com.sapo.pt/txt-principios.htm>>. Acesso em: 20 maio 2011.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **A Importância das atividades lúdicas na educação infantil**, 2008. Disponível em: <<http://reginapironatto.blogspot.com/2008/09/importancia-das-atividades-ldicas-na.html>>. Acesso em: 20 maio 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores? In: MANTOAN, Maria Teresa Egler. (Org.) **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997.

MOCHIUTTI, Nair Fernanda. Projeto Cidade de Pedra: uma experiência de educação em Geociências. In: ENCONTRO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 13, 2011. **Anais eletrônicos...** Ponta Grossa: UEPG, 2011.

Disponível em: <http://eventos.uepg.br/epea/cd_xiii_epea/pdf_artigos/a6/6_nair_fernanda_mochiutti_129.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2011.

MORAIS, Diele Fernanda Pedrozo de. A Formação da imagem mental e a representação gráfica de alunos cegos precoces e tardios: um relato de experiência. In: CICLO DE INVESTIGAÇÕES, 3, 2008. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UDESC, 2008. Disponível em: <<http://ppgav.ceart.udesc.br/ciclo3/anais/Diele%20Fernanda.doc>>. Acesso em: 02 dez. 2011.

_____. **A Aquisição de conceitos, a formação da imagem mental e a representação gráfica de cegos precoces e tardios**: relato de um percurso, 2009. Disponível em: <<http://ciclo2009.files.wordpress.com/2009/11/diele-fernanda-pedrozo-de-morais-a-aquisi2009eo-de-conceitos-a-forma2009eo-da-imagem-mental-e-a-represent2009eo-grc2b7fica-de-cegos-precoces-e-tardios-relato-de-um-percurso.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2011.

MORGADO, Fabiane Frota da Rocha, et al. **Imagem corporal do deficiente visual**: um estudo de revisão, 2010. Disponível em: <<http://www.fef.unicamp.br/hotsites/imagemcorporal2010/cd/anais/trabalhos/portugues/Area3/IC3-24.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2011.

NASCIMENTO, Rosemy. Maquetes Geográficas Táteis e o Ensino de Geografia para Deficientes Visuais-DVs: Metodologia “Do meu passo para o espaço”. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 10, 2009. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: AGB, 2009. Disponível em: <[http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT3/tc3%20\(41\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT3/tc3%20(41).pdf)>. Acesso em: 30 de março de 2014.

NEVES, José. Cegueira... o que é? In: HOLMES, Bryn; et al. (Orgs.) **Ensino inclusivo para deficientes visuais**: guia do professor, 2008. Disponível em: <http://dei-s1.dei.uminho.pt/pessoas/ribeiro/midichat/ECB-Ensino_Inclusivo__TIPOGRAFIA.pdf>. Acesso em: 20 maio 2011.

NOGUEIRA, Ruth Emilia. (org.). **Motivações hodiernas para ensinar geografia**: representação do espaço para visuais e invisuais. Florianópolis: [s.n.], 2009a. 250 p.

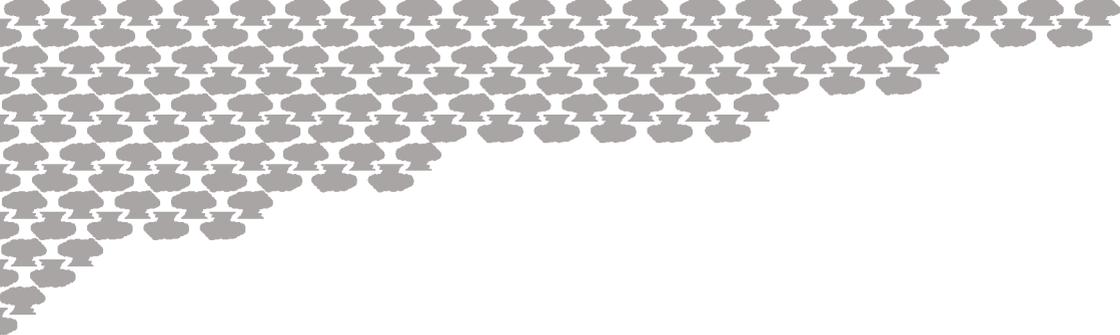
_____. Mapas táteis padronizados e acessíveis na Web. **Benjamin Constant**, v. 15, p. 16-2, 2009b.

Usando o tato para ensinar e aprender: uma proposta de aula sobre o ciclo das...

NOGUEIRA, Ruth Emilia; et al. Mediando a elaboração de conceitos geográficos em estudantes com deficiência visual. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5, 2012. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2012.

RIBEIRO, Luiz Botelho. A Visita de estudo. In: HOLMES, Bryn, et al. (Orgs.) **Ensino inclusivo para deficientes visuais:** guia do professor, 2008. Disponível em: <http://dei-s1.dei.uminho.pt/pessoas/ribeiro/midichat/ECB-Ensino_Inclusivo__TIPOGRAFIA.pdf>. Acesso em: 20 maio 2011.

SGARABOTTO, Aline Lazzari; DURANTI, Raquel Rosa Tura. **Aprendizagem em Geografia por adolescentes com deficiência visual em uma escola estadual regular**, 2010. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Geografia/art_geo_visual.pdf>. Acesso em: 20 maio 2011.



Capítulo 11

Recursos didáticos no processo de inclusão educacional nas aulas de Geografia

Ao se pensar em um processo de ensino e aprendizagem que pretende ser significativo, contemple e valorize as experiências dos alunos, é difícil não se refletir sobre a diversidade que compõe o contexto escolar. Conhecer e lidar com essa diversidade é um desafio que os educadores devem assumir, em especial o professor de Geografia, que possui como repertório o estudo da pluralidade que constitui e confere forma à sociedade.

Segundo Cavalcanti (2006), o ensino de Geografia lida com conhecimentos ligados ao mundo vivido, e os conceitos trabalhados são importantes na formação de valores e atitudes para a vida prática. Mais do que apenas conteúdos, esses valores devem ser o foco do ensino de uma ciência cuja preocupação é a formação intelectual e pessoal de seu alunado.

Valorizar a diversidade presente no contexto escolar, ainda tão voltado à homogeneidade, é um passo significativo rumo a uma proposta de ensino idealizada para atender a todos, levando em consideração as necessidades e as potencialidades individuais. O ensino de

Geografia também precisa ser cogitado nessa perspectiva, em que o professor deve procurar resgatar para os conteúdos e para os recursos toda a diversidade existente no cotidiano da vida escolar.

Nesse cenário, a ciência geográfica deve ser entendida como uma disciplina que busca trazer para a sala de aula as expectativas e as experiências dos alunos, procurando reconhecer a diversidade do mundo e a realidade que nos cerca. Como destaca Cavalcanti (2010), é necessário desenvolver um modo de pensar geográfico, em que os alunos, ao lidarem com os signos e as representações que fazem parte dessa ciência, formem conceitos que instrumentalizem esse pensamento. Esses conceitos devem permitir que os alunos se localizem e deem significados aos lugares e às experiências sociais e culturais, na diversidade com que elas se realizam.

Em sala de aula, a Geografia por vezes é interpretada de forma abstrata e distante, principalmente para alunos com alguma deficiência, que encontram dificuldades ao se deparar com conteúdos compostos, em sua grande maioria, por referências abstratas, o que acaba acarretando dificuldades no processo de aprendizagem. No entanto, os desafios vivenciados por esse alunado nas aulas de Geografia não devem ser encarados como impedimentos definitivos, mas como barreiras que podem ser superadas à medida que forem aplicados os métodos e os recursos didáticos adequados visando atender às especificidades de cada estudante.

Como apontam Ferreira e Guimarães (2003), em uma realidade em que o ensino se volta para o atendimento da necessidade e potencialidade de todos os estudantes, o essencial não está no tipo de limitação apresentada, mas no modo e nos instrumentos que possibilitam a inserção do sujeito no contexto social.

Para tanto, recursos didáticos como mapas, maquetes e gráficos táteis, assim como livros em Braille, recursos sonoros e visuais, entre outros materiais, devem ser utilizados como aliados em muitos momentos, em uma sala de aula que conta com a presença de alunos

com algum tipo de deficiência. Segundo Nogueira (2010), o desafio do professor é utilizar recursos e técnicas que possam fornecer informações e possibilitem dirigir o currículo, de maneira que os alunos desenvolvam habilidades, aproveitem oportunidades e também se sintam motivados na tarefa de aprender.

Dessa forma, para garantir que o processo de inclusão escolar seja uma realidade para a educação básica do país, é necessário que todos os educandos sejam incluídos e façam parte desse sistema, com condições iguais de acesso e permanência. Para tanto, além da formação adequada dos professores, é necessária a quebra das barreiras educacionais e informacionais, como forma de amenizar os impedimentos atribuídos às deficiências físicas, intelectuais, sensoriais e àquelas provocadas pelas carências sociais (MANTOAN, 2006).

Com o objetivo de trazer outras propostas e possibilidades ao ensino de Geografia dentro da perspectiva da educação inclusiva, buscou-se neste artigo trazer uma breve reflexão sobre a educação inclusiva e o ensino de Geografia, além de exemplos de atividades que poderão ser aplicadas na prática. Para tanto, foram elaborados uma proposta de plano de aula¹ e roteiros para a confecção de materiais didáticos adaptados, objetivando atender às necessidades de uma turma composta por alunos com e sem deficiência durante as aulas de Geografia.

Geografia e inclusão: propostas para o processo de ensino e aprendizagem

Como parte de uma proposta recente, as dúvidas sobre as formas de como conduzir um processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Geografia dentro da perspectiva inclusiva é um desafio ainda novo para os educadores, mas que se torna, ao mesmo tempo, uma

¹ Atividade desenvolvida na disciplina de Ensino e Geografia e Inclusão educacional, ofertada pelo Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina, ministrada pela professora Ruth Emilia Nogueira, em 2013.

oportunidade para o educador realizar reflexões sobre suas práticas e um ganho pessoal e profissional.

Nesse processo de construção de educação de qualidade para todos, é preciso pensar um ensino de Geografia voltado às questões relacionadas a um alunado cada vez mais heterogêneo, que se mostra o reflexo da diversidade que compõe a sociedade. Para tanto, o professor precisa basear suas práticas em propostas que levem em consideração a realidade e o conhecimento advindo dos estudantes. Como destaca Callai (2012), é preciso que o professor analise para que se deve ensinar. De que forma ele pode conduzir o processo de ensino e aprendizagem? O que é preciso ensinar? Para quem o ensino de Geografia deve ser voltado? Tais questões devem servir como ponto de partida para o professor que busca em suas práticas construir um ensino de Geografia que valorize o papel do aluno no processo de ensino e aprendizagem e que o torne agente ativo do processo de construção de seu próprio conhecimento.

Reconhecer e se dispor a superar as barreiras encontradas no contexto escolar deve ser o desafio de todo educador que busca realizar um trabalho na perspectiva inclusiva. Para tanto, Masini (1997) lembra que é preciso ser um professor eficiente, o que requer vontade de aprender sempre, de pensar, enfrentar problemas e situações com conhecimentos e critérios. Além disso, é necessário que se considerem as especificidades de cada situação, no que diz respeito às características do educando, da família e do contexto social.

Na busca pela efetivação de um ensino de Geografia idealizado na perspectiva inclusiva, elaborou-se uma proposta de trabalho no intuito de trazer para a realidade de todos os alunos os conteúdos trabalhados na disciplina de Geografia de forma concreta e acessível. Para tanto, optou-se pela temática do sistema solar, que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs,) (BRASIL, 1998), é direcionada ao sexto ano do Ensino Fundamental II. A seguir, apresenta-se uma proposta de um Plano de aula, com atividades para

serem desenvolvidas em três encontros. A confecção dos materiais didáticos sugeridos no Plano de aula será detalhada na sequência.

Quadro 1 – Plano de aula

Disciplina: Geografia

Ano: 6º

Duração: 3 aulas de 50 min.

Conteúdos:

- Formação do universo – a partir da constituição do sistema solar, os planetas: características e localização.
- O Sol será utilizado como referência, por ser a principal estrela, e também o planeta Terra.
- Planeta Terra – constituição das camadas internas e relação da formação de suas camadas com o processo de surgimento do universo.

Objetivo geral: Compreender o processo de formação e a constituição do universo, a partir da estruturação do sistema solar e das camadas internas da Terra. Para tanto, pretendemos:

Objetivos específicos:

- Descrever as principais características do sistema solar e localizar a posição dos planetas em relação à posição do Sol. Compreender a importância do Sol para cada planeta, em especial para a Terra.
- Compreender as características básicas dos planetas: posição, formação e características particulares.
- Compreender quais são as camadas internas do planeta Terra, como elas se formaram e qual a relação de sua constituição com o processo de formação do universo.
- Discutir o conteúdo a partir das atividades propostas: utilização de uma maquete do sistema solar construída de forma acessível, uma atividade com jogo da memória sobre os planetas e um globo terrestre tátil com as camadas internas da Terra.

Primeira aula – conteúdo sistema solar

Cronograma: 1º – exposição dos conteúdos pelos professores; 2º – realização de atividades com os recursos didáticos acessíveis; 3º – apresentação de um vídeo.

Avaliação diagnóstica:

- * O que é o sistema solar?
- * Quantos planetas formam esse sistema?
- * Onde se localiza o planeta Terra?

Exposição dos conteúdos pelos professores.
Utilização da maquete do sistema solar.

Apresentação do vídeo do Professor Jair Messias – Universo, com 9 minutos de duração, abordando as principais características do sistema solar, a fim de fixar os conteúdos discutidos na aula. Os alunos deverão redigir um relato sobre o que foi observado no vídeo.

Segunda aula – Sistema solar: identificação e localização dos planetas

Cronograma: 1º – exposição dos conteúdos pelos professores; 2º – organização dos grupos para atividade; 3º – realização de atividades com os recursos didáticos acessíveis.

Exposição dos conteúdos pelos professores – aula expositiva e utilização da maquete do sistema solar.

Realização de atividade prática: jogo da memória dos planetas – atividade em grupo desenvolvida para fixar o conteúdo sobre os planetas.

Revisão dos conteúdos.

Terceira aula – planeta Terra: constituição e estrutura interna do planeta

Cronograma: 1º – exposição dos conteúdos pelos professores; 2º – realização de atividades com os recursos didáticos acessíveis e 3º – organização da atividade em sala.

Avaliação diagnóstica: *O que constitui o planeta Terra?

Exposição dos conteúdos pelos professores: Camadas internas da Terra. Explicação sobre a existência de vida no nosso planeta na estrutura mais fina e superior das camadas da Terra.

Utilização do globo terrestre tátil.

Atividade para casa: ilustrar de formas variadas o sistema solar – estrutura e constituição.

Recursos: Quadro e giz, computador, projetor, caixas de som, maquete do sistema solar, jogo da memória, globo terrestre tátil.

Avaliação: O processo avaliativo será baseado nos resultados da avaliação diagnóstica, que utilizará como base a participação dos alunos em sala de aula e o desempenho nas atividades desenvolvidas.

Orientações práticas: desenvolvimento das aulas e utilização dos recursos didáticos

Quando se propõe uma educação geográfica com referência em uma educação inclusiva prevista para todos, o importante é encontrar uma forma de tornar os conteúdos geográficos acessíveis aos alunos com deficiência, que precisam ser tratados de modo a con-

templar outras e simultâneas referências sensoriais, como a tátil, a visual, a auditiva, a olfativa e a cinestésica. Nessa perspectiva, esta proposta de aula traz atividades a serem desenvolvidas de forma inclusiva, ou seja, devem atender às necessidades de toda a turma, a partir da utilização das adaptações necessárias aos alunos com deficiência.

De acordo com o plano proposto, a primeira aula deve ser iniciada com a exposição do conteúdo pelo professor, momento que requer atenção quando há alunos com deficiência em sala de aula. Aos alunos cegos é importante que o professor explique e descreva qualquer anotação no quadro, imagem, mapa, gráfico, entre outros apresentados à turma. Aos alunos surdos é importante que o professor tenha o cuidado de explicar o conteúdo com clareza para que o intérprete possa traduzir para o aluno. Mesmo tendo um auxiliar para a execução das tarefas, é preciso que o professor dê atenção ao estudante, fazendo-o se sentir parte do grupo.

No momento de realização da atividade com a maquete, é necessário que o professor explique o que aquele material representa e de que forma poderá ser utilizado pela turma. O professor deverá explicar para todo o grupo que aquele material possui informações colocadas em diferentes versões: escritas em letra cursiva, para aqueles que podem ler, e em Braille para quem lê por meio do tato. Na maquete ainda há alguns símbolos em LIBRAS, que também devem ser explicados pelo educador. Após a explicação, a atividade de fixação do conteúdo deverá ser realizada com a maquete, momento em que os alunos deverão manusear e explorar o material, a fim de reconhecerem a representação do sistema solar de forma concreta. A solução das dúvidas e as explicações complementares podem ser realizadas nesse momento de interação do grupo.

Entre os recursos cartográficos táteis que podem auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, o mapa é o mais utilizado, porém destacam-se também as maquetes geográficas táteis, os gráficos táteis e o globo terrestre tátil. Esses recursos são elaborados com

relevos, texturas, informações em Braille, com contrastes de cores quando confeccionados para alunos com baixa visão, e possuem como objetivo auxiliar as pessoas com deficiência visual quanto à orientação, localização e análises espaciais.

Outra atividade sugerida no Plano de aula é a apresentação de um vídeo à turma. No primeiro momento, o professor pode pensar que exibir um vídeo para um grupo que conta com a presença de um aluno cego, surdo ou com qualquer outra deficiência sensorial pode se tornar inviável. Na verdade, as atividades com vídeo podem ser uma ótima alternativa para ensinar Geografia, mesmo para alunos com deficiência, mas é preciso cuidar de alguns detalhes. Para o aluno cego, será necessária uma descrição do que está sendo apresentado no vídeo, que poderá ser feita pelo próprio professor ou por algum colega. Para os estudantes com restrições auditivas, é necessário que se apresente um vídeo com legenda ou com a tradução feita por um intérprete. Atualmente alguns vídeos didáticos possuem esse recurso. O vídeo sugerido pode ser encontrado no YouTube,² e, para reprodução em sala, é necessário o auxílio de um computador e de um projetor ou televisor.

Ao solicitar qualquer atividade escrita, como o relato do vídeo sugerido no Plano de aula, o professor deve levar em consideração as especificidades dos alunos com deficiência, em especial do aluno cego, que utiliza o Braille para a leitura e escrita. Nesse caso, o educador pode combinar com o aluno o meio a ser utilizado para a elaboração da atividade. Se for digital, para aqueles alunos que utilizam o computador, a atividade pode ser encaminhada por *e-mail* ou entregue em *pen-drive*, ou em Braille; para tanto, o professor deverá contar com o auxílio de um professor de educação especial para fazer a tradução do material entregue.

Na segunda aula, além da exposição do conteúdo e da utilização da maquete tátil do sistema solar descritos anteriormente, sugere-se

² Messias (2007).

a utilização de um jogo da memória tátil, que será utilizado como meio de fixar as informações sobre cada planeta do sistema solar. Como os outros recursos sugeridos no plano, o jogo da memória também traz as informações em letra cursiva, em Braille e alguns símbolos em LIBRAS; da mesma forma como ocorreu com a maquete, as informações devem ser explicadas aos alunos. Nesse jogo, cada planeta terá duas cartas: uma com a identificação e a representação do planeta em autorrelevo, e a outra com as informações que os caracterizam, mas sem o nome. O objetivo da atividade é que os alunos possam formar os pares de cartas de cada planeta; para isso, eles terão que saber reconhecer e caracterizar cada um desses componentes do sistema solar. Além de trabalhar os conteúdos, essa atividade será um momento de estímulo ao convívio entre os alunos e de trabalho em equipe.

Na terceira aula, sugere-se a utilização de um globo terrestre tátil. Como os outros recursos, o globo também deverá ser utilizado por toda a turma; por isso, ele traz informações que podem ser lidas e percebidas por todos. A atividade com o globo foi idealizada com o objetivo de ilustrar o conteúdo exposto anteriormente pelo professor, que trata da forma e da estrutura do planeta Terra. Por fim, foi solicitado aos alunos que representem o sistema solar de acordo com as percepções de cada um sobre o que foi exposto pelo professor. Essa atividade foi sugerida para que os alunos possam escolher o recurso de sua preferência, como o desenho, a pintura, a escrita, e a fala, pois, como em toda proposta da aula, o objetivo não é restringir as formas e os recursos que podem ser utilizados no processo de ensino e aprendizagem, mas ampliá-los.

Nessa perspectiva, é preciso ter claro que a ciência geográfica não deve se limitar a um único método ou utilizar sempre os mesmos recursos. Por ser uma ciência diversa, nada mais enriquecedor para as aulas de Geografia do que possuir uma variedade de métodos e de recursos que podem e devem ser utilizados para atender às expectativas e às necessidades de todos os alunos. A utilização de materiais

e métodos que priorizam o uso de mais de um sentido oferece aos alunos com deficiência acesso ao conteúdo, possibilitando aos que não possuem restrições possam vivenciar outras possibilidades e se integrem com a realidade dos colegas que possuem alguma limitação sensorial ou cognitiva.

As instruções para a confecção dos recursos didáticos apontados no Plano de aula estão descritas nos quadros seguintes. Esses recursos podem ser elaborados pelos professores, equipe das salas de apoio da educação especial e também pelos próprios alunos, o que pode vir a tornar o processo de ensino e aprendizagem mais interessante e significativo para os estudantes.

Quadro 2 – Confecção da maquete do sistema solar

Objetivo: trabalhar com os conteúdos Formação do universo e Constituição do sistema solar, a partir do uso de uma maquete elaborada com informações que estimulem diferentes órgãos sensoriais: a visão, a partir das cores, dos símbolos em libras e de escrita cursiva e o tato, com a utilização de texturas e escrita em Braille.

Materiais necessários para a confecção da maquete

- Bolas de isopor:
 - 1 unidade - 250mm (Sol);
 - 1 unidade - 175 mm (Júpiter);
 - 3 unidades - 100mm (Saturno, Urano e Netuno);
 - 1 unidade - 70mm (Terra);
 - 2 unidades - 50mm (Vênus e Marte);
 - 1 unidade - 20mm (Mercúrio);
- tinta acrílica nas cores: amarelo, vermelho, azul, branco, preto e verde;
- glitter, EVA (material emborrachado) cortiça, miçanga, massa de biscuit;
- pincéis;
- placa de isopor 100cm x 50cm x 5cm;
- barbante;
- cola branca

Confecção

Para a confecção de qualquer material adaptado, principalmente para a versão tátil, deve-se primeiramente realizar uma pesquisa para escolher uma base de dados confiável, em especial quando o material precisa preservar uma relação de tamanho ou escala. Nesse caso, a escala não será preservada, mas a proporção não exata de tamanho será respeitada. Após a pesquisa e a realização de um esboço prévio da localização dos planetas na placa base de isopor, deve-se dar início à caracterização dos planetas, com a pintura das bolas de isopor e a colagem das texturas. Cada planeta será pintado de uma cor distinta e caracterizado com uma das texturas sugeridas, glitter, miçanga, cortiça ou outra textura de preferência. Cabe lembrar que a textura não pode ser abrasiva, mas ter um toque agradável para facilitar a utilização do material. A placa de isopor deverá também ser pintada; sugere-se a cor azul. Após a finalização da caracterização dos planetas e da placa-base de isopor, deve-se iniciar a etapa de montagem da maquete, com a fixação do Sol e dos planetas, que podem ser colados com cola branca ou com palitos de dentes colocados nos planetas e fixados na placa-base de isopor. A última etapa consiste na colocação das informações. A órbita dos planetas ao redor do sol será feita com barbante; o nome dos planetas deve ser colocado nas três versões: escrita cursiva impressa em tinta, em Braille e em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); assim também deve ser feito com o título e as informações na legenda. A legenda deverá conter todas as informações visuais e táteis colocadas na maquete. Após o período de espera para a colagem dos objetos dispostos na maquete, ela estará pronta para ser utilizada. Esse é um recurso que pode ser confeccionado pelo professor, pela equipe de apoio responsável pela confecção de recursos didáticos, ou também pelos alunos em sala de aula, com o auxílio do professor.

Na figura 1, a seguir, se observa uma imagem da maquete do sistema solar, em que se procurou manter o referencial de cores utilizadas nas imagens ilustrativas encontradas nos livros didáticos. Para propiciar a leitura tátil, foram utilizados como textura miçangas, EVA, massa de *biscuit*, linha e *glitter*.

Figura 1 – Imagem da maquete do sistema solar



Fonte: Autoras (2013)

Quadro 3 – Confeção do jogo de cartas

Objetivo

Para trabalhar com informações consideradas abstratas presentes em alguns conteúdos discutidos nas aulas de Geografia, como as características dos planetas do sistema solar, pensou-se na elaboração de um jogo de cartas parecido com o jogo da memória, com informações para auxiliar os alunos a identificar os planetas do sistema solar e suas principais características.

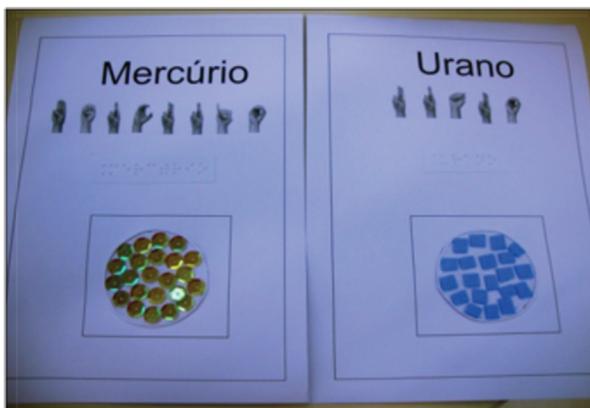
Materiais necessários para a confecção das cartas

- 4 folhas de papel-cartão;
- glitter, EVA, cortiça, miçanga, massa de biscuit;
- pincéis;
- folha de papel sulfite;
- canetas;
- cola branca;
- barbante.

Confeção

A confecção do jogo da memória se inicia com a pesquisa em uma fonte confiável, que pode ser o livro didático ou um site da internet, a respeito as características dos planetas do sistema solar. Após a pesquisa, inicia-se a confecção das cartas; serão 16 cartas no total. Cada planeta terá duas cartas: uma com o nome e a representação visual e tátil do planeta e outra, correspondente com informações sobre o planeta, na forma de escrita cursiva impressa em tinta e em Braille. O papel-cartão deverá ser cortado no tamanho 15cm X 10cm. As texturas e as cores utilizadas para identificar cada planeta são de livre escolha, apenas é preciso cuidar para não utilizar materiais abrasivos. Por fim, deve se colocar as informações escritas em Braille, em escrita cursiva impressa em tinta e, se possível, alguns símbolos em LIBRAS. Após a confecção das cartas, é só utilizar com os alunos, que deverão achar a carta do planeta e sua respectiva carta de explicação. Recomenda-se que a atividade seja previamente planejada pelo professor.

Figura 2 – Jogo de cartas adaptado



Fonte: Autoras (2013)

O último recurso didático sugerido pelo Plano de aula é o globo terrestre tátil com as camadas internas da Terra. No quadro 4, seguem as informações sobre a construção desse material.

Quadro 4 – Globo terrestre tátil com as camadas internas da Terra

Objetivo: elaborar um globo terrestre tátil para trabalhar a localização dos países, continentes e oceanos, representação cartográfica e as camadas internas da Terra.

Materiais necessários para a confecção do globo terrestre tátil

- 2 esferas de isopor 250mm e 60mm;
- 2 meias-esferas de isopor com tamanhos de 170mm, 125mm;
- *glitter* prateado, miçangas, lantejoulas;
- cola branca;
- massa de *biscuit*;
- cordonê textura 550;
- 1 folha de papel A3;
- 30 cm de papel texturizado;
- tintas: amarela, alaranjada, vermelha, marrom, azul-escuro e verde-flúor.
- moldes impressos dos continentes, retirados do *site* do Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (LabTATE)*.

Confecção

Para a confecção do globo, primeiramente é preciso ir ao *site* do LabTATE para imprimir os moldes dos continentes que serão colados na base maior do isopor. Após recortar os moldes, eles devem ser colados, de acordo com a explicação contida no *site*, nas respectivas partes às quais devem ser encaixados: A1 com A2; B1 com B2 e assim sucessivamente, até que todas as partes do Hemisfério Norte estejam encaixadas com os moldes do Hemisfério Sul. Após essa etapa, os continentes deverão ser contornados com o cordonê e, em seguida, a área dos continentes deverá ser preenchida com uma fina camada de massa de *biscuit*. O excesso de papel que ficará na área dos oceanos deverá ser retirado. Após a secagem da massa de *biscuit*, a parte externa do globo poderá ser pintada, continentes com a cor amarela e oceanos com a cor azul. Em seguida, coloca-se a identificação dos oceanos e dos continentes em Braille e em escrita cursiva impressa em tinta. As camadas internas deverão ser caracterizadas com texturas: *glitter*, miçanga, paetês, EVA e papel texturizado. O manto externo, o manto interno e o núcleo externo serão representados apenas pela meia esfera de isopor, e a textura será colocada na parte interna da bola.

O núcleo interno será a última bola ser colocada, inteira, ou seja, com as duas partes. Uma bola deverá ser colocada dentro, partindo da bola maior que representará a crosta. Elas deverão ser fixadas com cola branca. Após finalizar essa etapa, deve ser confeccionada uma legenda com as informações contidas no globo representadas pelas texturas e pelos identificadores em Braille.

*O portal do LabTATE é o endereço eletrônico onde são divulgados os trabalhos e as pesquisas realizados pela equipe de pesquisadores do laboratório, que é vinculado ao Curso de Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina, coordenado pela professora Ruth Emilia Nogueira. Os recursos e informações sobre os trabalhos realizados no laboratório estão disponíveis no endereço www.labtate.ufsc.br

A figura 3 traz a imagem do Globo terrestre tátil com as camadas internas da Terra, recurso que pode ser utilizado para trabalhar diversos conteúdos na disciplina de Geografia.

Figura 3 – Globo terrestre tátil com as camadas internas da Terra



Fonte: Auras (2013)

Para possibilitar a leitura das informações contidas nos materiais didáticos pelos deficientes visuais, utilizou-se o alfabeto Braille. O sistema Braille é um alfabeto utilizado universalmente para escrita e leitura por pessoas cegas e foi inventado pelo francês Louis Braille em 1825 (IBC, 2014). Essa é uma simbologia mundialmente conhecida e de fácil acesso a todos. A representação do alfabeto na versão Braille é encontrada em diversos *sites*, como pode ser observado na imagem a seguir.

Figura 4 – Alfabeto Braille

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
k	l	m	n	o	p	q	r	s	t
u	v	x	y	z	ç	é	á	è	ú
â	ê		ô	@	à		ü	õ	w
,	;	:	/	?	!	=	"	*	.
í	ã	ó	Sinal de número	-	-	Sinal de letra maiúscula	´		

Fonte: Andrade (2012)

Com o intuito de tornar os recursos didáticos acessíveis a um número maior de usuários que necessitam da adaptação dos materiais utilizados em aula, buscaram-se também as representações utilizadas pela Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Mesmo que o estudante surdo possa compreender o português escrito, a LIBRAS é a sua primeira língua, e a utilização das representações gestuais pode facilitar a compreensão do aluno, como também possibilita o contato dos demais estudantes com essa forma de comunicação.

Figura 5 – Alfabeto de LIBRAS



Fonte: Rios (2014).

Considerações finais

Como princípios, o convívio com a diversidade e o respeito à diferença por meio da oferta de condições igualitárias de acesso e oportunidade são questões consideradas prioritárias nas propostas

da educação inclusiva. Para tanto, esses princípios devem ser conhecidos e amplamente divulgados em todas as esferas da sociedade, pois não basta que os alunos com algum tipo de deficiência sejam inseridos no contexto escolar; é preciso que todos tenham condições para o ingresso e a permanência em qualquer instituição de ensino.

Quando se pensa no ensino de Geografia inclusivo, ou seja, um ensino de qualidade para todos os alunos, os subsídios para fomentar as práticas didático-pedagógicas idealizadas para atender à diversidade presente no contexto escolar não são apenas relevantes, mas indispensáveis.

Além do importante trabalho do professor no processo de inclusão de alunos com deficiência no contexto do ensino regular, neste artigo, destacou-se a importância do emprego e da utilização de recursos didáticos adaptados, destacando-se o uso desses recursos em práticas realizadas na disciplina de Geografia.

Dessa forma, percebeu-se a emergência da ciência geográfica em compreender e incorporar novas propostas às pesquisas e ao ensino, como forma de enriquecer e diversificar o próprio repertório, a partir de outros enfoques, buscando formas diversas de ensinar e aprender Geografia, como vem ocorrendo com os conhecimentos advindos da Cartografia Tátil, mostrados nos estudos de Jacobson (1999), Perkins (2002), Nogueira (2009; 2010), Chaves e Nogueira (2011) e Almeida (2011).

Com o papel desempenhado pelos cartográficos táteis, como os mapas, as maquetes, os gráficos e o globo, na vida de uma pessoa com deficiência visual, consideramos que o ensino da Cartografia Tátil, como parte da Cartografia Escolar, deve estar presente no contexto de todas as escolas de ensino regular. Essa é uma iniciativa que pode oportunizar que alunos com deficiência visual aprendam a ler e entender os conteúdos dos mapas e tenham condições de transpor algumas das barreiras que dificultam o acesso ao conhecimento geográfico.

Nesse contexto, cabe ressaltar que os recursos didáticos são instrumentos facilitadores que devem estar presentes no contexto de toda sala de aula e ser utilizados sempre que necessário, cabendo ao professor o papel de intervir e decidir sobre o uso de tais recursos. É pela intervenção do professor que os recursos didáticos ganham significado. É pela mediação do docente, nas atividades no contexto da sala de aula, que as dificuldades podem ser superadas e novas possibilidades para a construção do conhecimento fomentadas.

Com base nas condições ideais de acesso e permanência dos alunos com deficiência no contexto escolar, reafirma-se a importância do engajamento dos setores envolvidos e responsáveis pela educação básica do País, assim como a disponibilidade de recursos materiais, técnicos e humanos considerados como pré-requisitos para efetivação de uma educação inclusiva que pretende ser de qualidade e para todos. Para tanto, as iniciativas voltadas à efetivação da educação inclusiva devem superar os movimentos baseados em ações pontuais e beneficentes, para que sejam encaradas como uma necessidade urgente e assumidas por todas as esferas da sociedade. Assim, o direito à educação será efetivamente exercido por todos.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, R. A. A cartografia tátil na USP: duas décadas de pesquisa e ensino. In: FREITAS, M. I. de; VENTORINI, S. E. **Cartografia tátil: orientação e mobilidade às pessoas com deficiência visual**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALLAI, H. C. Educação geográfica: ensinar e aprender Geografia. In: MUNHOZ, G.; CASTELLAR, S. V. (Org.). **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012.

CAVALCANTI, L. de S. Proposições metodológicas para a construção de conceitos geográficos no ensino escolar. In: CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. 9. ed. Campinas: Papirus. 2006. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. Ensino de geografia e diversidade: construção de conceitos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos de ensino. In: CASTELLAR, S. (Org.) **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010. (Novas Abordagens, GEOUSP, v. 5).

CHAVES, A. P. N.; NOGUEIRA, R. E. A inclusão de estudantes cegos na escola: um campo de debate e reflexão no ensino de Geografia. In: FREITAS, M. I. de; VENTORINI, S. E. **Cartografia tátil: orientação e mobilidade às pessoas com deficiência Visual**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

INSTITUTO BENJAMIN CONTANT – IBC. **Alfabeto Braille**. Disponível em: <<http://www.ibr.gov.br/?itemid=10235>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

JACOBSON, R. D. **Talking tactile maps and environmental audio beacons: an orientation and mobility development tool for visually impaired people**. 1999. Disponível em: <<http://www.immerse.ucalgary.ca/publications/llub1.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

LIBRAS. Disponível em: <<http://www.libras.com.br/>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MASINI, E. A. F. S. Intervenção educacional junto à pessoa deficiente visual. In: BECKER, E. et al. Deficiência: alternativas de intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MESSIAS, Jair. **Universo**. [Vídeo]. Produção de Jair Messias. 8 min. 44seg., color, son. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4twLvhs2k0Y>>. 20 jul. 2007. Acesso em: 15 abr.2014.

NOGUEIRA, R. E. Standardization of tactile maps in Brazil. In: INTERNATIONAL CARTOGRAPHIC CONFERENCE, 24., 2009, Santiago. **Proceedings...** Santiago: ICA e Instituto Militar do Chile, 2009.

_____. A Comunicação cartográfica nos mapas táteis. **Revista Cartográfica**, n. 85/86, jan. 2009-dez. 2010.

OLIVEIRA, A. dos S.; CARVALHO, L. de. Deficiência visual: mais sensível que um olhar. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v.3, n. 2, p. 27-38, dez. 2005.

PERKINS, C. Cartography: progress in tactile mapping. **Progress in Human Geography**, n. 26, p. 521-530, 2002.

RIOS, Ailton. **Libras: alfabeto e números**. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAA9skAJ/libras-alfabeto-numeros>>. Acesso em 15 mar. 2014.

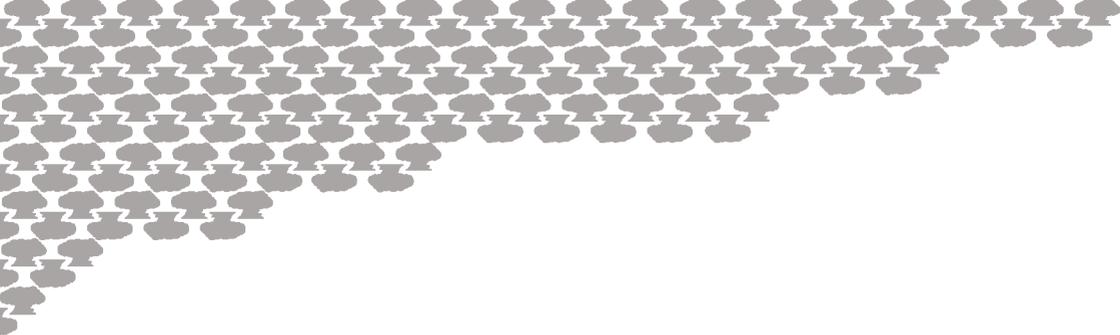
REFERÊNCIAS – PLANO DE AULA

CALLAI, H. C. Educação geográfica: ensinar e aprender Geografia. In: MUNHOZ, G.; CASTELLAR, S. V. (Org.). **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012.

BRASIL. Observatório Nacional. **Sistema solar**. 2. ed. **Astronomia na escola**, Rio de Janeiro, n. 3, 2011. Disponível em: <http://www.on.br/pequeno_cientista/conteudo/revista/pdf/sist_solar.pdf> Acesso em: 2 out. 2013.

EXPLORANDO O SISTEMA SOLAR. **Ciência e cultura na escola**. Disponível em: <<http://www.ciencia-cultura.com/astrologia/avançado.html>>. Acesso em: 2 out. 2013.

FARIA, C. **Sistema solar**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/astrologia/sistema-solar/>>. Acesso em: 2 out. 2013.



Capítulo 12

O lúdico na inclusão escolar: proposta metodológica no ensino de Geografia

Os registros históricos assinalam que desde a Idade Antiga existiam políticas extremas de exclusão às crianças deficientes. Em Esparta, na Antiga Grécia, os sujeitos que nasciam com qualquer tipo de deficiência eram abandonados nas montanhas e, em Roma, atirados no rio. De certo modo, os registros históricos comprovam, ao longo do tempo, a resistência à aceitação social das pessoas com deficiência, de maneira que suas vidas eram ameaçadas (MISÉS, 1977).

No período da idade Média, as pessoas com deficiência eram associadas à imagem do diabo e aos atos de feitiçaria; assim, eram afastadas da sociedade, perseguidas e/ou mortas, pois pertenciam a uma categoria de excluídos. Nessa época a exclusão da pessoa com deficiência era vista como uma punição e expiação do pecado.

Segundo Ferreira (1994), a partir do século XVI, a história do atendimento à pessoa com necessidades especiais no mundo ocidental, incluindo o deficiente mental, vai passar da órbita de influência da igreja para se tornar objeto da medicina.

Conforme relata Jiménez (1993), ao final do século XVIII e início só século XIX, inicia-se, nos países escandinavos e na América do Norte, o período de institucionalização especializada em pessoas com deficiência, mas com viés assistencial e não educativo.

Até o início do século XIX, era comum as pessoas com deficiência serem tratadas como incapazes de exercer atividades que outras sem deficiência exerciam. Foi no início do século XX que esse quadro começou a mudar, a partir de declarações constituídas e assinadas mundialmente.

A primeira delas é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de dezembro de 1948, que assegura às pessoas com deficiência, o direito à liberdade, vida digna, educação e livre participação na sociedade, dentre outros (SILVEIRA; NASCIMENTO, 2013).

Em 1990, na Tailândia, ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, da qual se originou a Declaração de Jontien. Essa Declaração tem como um de seus objetivos satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem para as categorias definidas como prioritárias: os pobres e portadores de deficiência. Contudo, o documento mais específico a tratar do assunto foi a Declaração de Salamanca elaborada na Conferência Mundial, ocorrida na Espanha em 1994, que tratou do assunto: necessidades educativas especiais.

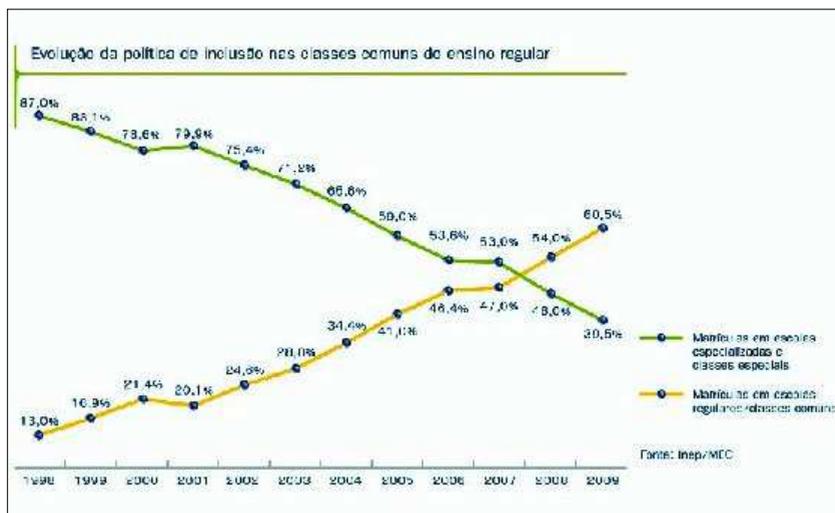
A Declaração de Salamanca prioriza a inclusão de todas as pessoas com deficiência na educação regular e, para que isso ocorra, ela traz inúmeras funções que devem ser desenvolvidas por governantes, professores, diretores de escolas, famílias de pessoas com deficiência e comunidade, para que se possa obter êxito na educação inclusiva.

Nesse capítulo, será feita uma breve contextualização das leis e da inclusão escolar em âmbito nacional e serão traçadas possibilidades metodológicas para inclusão escolar a partir de atividades lúdicas. Tais atividades foram baseadas em experiências já vivenciadas ou que foram planejadas com viés inclusivo sem ainda terem sido aplicadas.

As leis e a Inclusão escolar

Na figura 1, observa-se que o número de matrículas de alunos portadores de deficiência, em escolas regulares brasileiras, aumentou nos últimos anos. Em 1998, cerca de 80% desses alunos se matriculavam em escolas especiais. Contudo, esse índice foi se reduzindo até o ano de 2007, em que é maior o número de matrículas no ensino regular do que nas escolas especiais. Essa mudança também é resultado de inúmeras leis e portarias criadas no País sobre educação inclusiva.

Figura 1 – Dados sobre inclusão nas escolas regulares e especializadas



Fonte: Ministério da Educação e da Cultura (2010)

Uma delas é a resolução CNE/CEB n° 2/2001, determinando que o sistema de ensino deve matricular todos os alunos e organizar-se para o atendimento aos alunos com deficiência. No ano de 2002, a Lei n° 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal

de comunicação e expressão, e sua inclusão como disciplina para os cursos superiores em licenciatura. Tão importante quanto essa última, a Portaria nº 2.678/2 aprova normas para o uso, ensino, a produção e difusão do Sistema Braille nas modalidades do ensino (MEC, 2008).

Dessa forma, é importante que as escolas regulares estejam preparadas para receber e realizar de fato a inclusão escolar. A Declaração de Salamanca demonstra alguns itens importantes para se alcançar a inclusão escolar. Dentre eles, destacam-se: melhorias na infraestrutura escolar, formação de professores, participação da família e comunidade na escola, prioridade política e financeira para inclusão escolar.

O processo inclusivo pode significar uma verdadeira revolução educacional e envolve o descortinar de uma escola eficiente, aberta, comunitária, diferente, solidária e democrática, onde a multiplicidade levamos a ultrapassar o limite da integração e assim alcançar a inclusão.

Para Mrech (1998, p. 37), “a inclusão dos portadores de necessidades especiais ou de distúrbio de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus níveis, da pré-escola ao quarto grau, é entendido como um processo social”, e já para Mills (1999, p. 25) “o princípio que rege a Educação Inclusiva é o de que todos devem aprender juntos, sempre que possível, levando-se em consideração suas dificuldades e diferenças em classes heterogêneas”, de certo modo, a educação inclusiva significa educar e assegurar a todos a educação, sem exceção, independentemente de sua origem socio-cultural e evolução psicobiológica.

Ensinar é marcar um encontro com o outro, e a inclusão escolar provoca mudanças em atitudes e comportamentos com o outro, e esse não é mais um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e/ou com o qual convivemos certo tempo de nossas vidas. Entretanto, é o indivíduo que é essencial para a nossa constituição como pessoa e como profissional, nos mostra os nossos limites e nos faz ir além. Cumprir o dever de incluir todas as crianças na escola supõe, portanto, considerações que extrapolam a

simples inovação do sistema educacional e implicam o reconhecimento de que o outro é sempre e implacavelmente diferente, pois a diferença é o que existe, a igualdade é inventada e a valorização das diferenças impulsiona o progresso educacional.

Falar em escola inclusiva é entender que todo ser humano é especial. Partindo desse pressuposto e na perspectiva de uma escola inclusiva, faz-se necessário reavaliar e incorporar práticas relevantes para que na execução do trabalho todos os alunos se sintam incluídos. Assim, para que essa realidade ocorra, a escola precisa rever sua didática, compreendendo que seu papel é de extrema importância para os avanços do aluno no contexto social.

A escola regular se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos adotando novas práticas pedagógicas. Para tanto, são necessários atualização e o desenvolvimento de novos conceitos, além de redefinição e aplicação de práticas pedagógicas compatíveis com a inclusão. No entanto, a escola depende de mudanças que vão além de seus muros, já que necessita do apoio da família, sociedade e do governo.

Nesse sentido, esperamos que as ideias trazidas nesse texto possam contribuir para levar a informação sobre a inclusão escolar aos professores. Ele será baseado em uma experiência vivida na Escola Estadual Básica Nereu Ramos (município de Itapoá) na qual foram construídos, juntamente com os alunos, materiais lúdicos com o intuito de atingir a inclusão escolar. Essa atividade obteve êxito para os alunos com deficiência e também para aqueles que não possuem deficiência; por isso será compartilhada. Posteriormente, sugerimos duas propostas metodológicas escolares sobre conteúdos geográficos, enfatizando a inclusão escolar.

Materiais lúdicos na Inclusão escolar

Os jogos no ensino e aprendizagem de Geografia mostram-se como alternativas possíveis para o desenvolvimento espacial e social

do aluno. Buscam-se possibilidades para a construção do conhecimento geográfico, a partir de práticas inovadoras e prazerosas que o lúdico pode proporcionar ao aluno.

Os jogos e as brincadeiras são ações que interagem com os alunos e ampliam o mundo infanto-juvenil, estimulando as representações a partir da descontração e da fantasia, conforme explica Piaget (apud BROUGÈRE, 2003, p. 85):

o jogo é o desenvolvimento da representação, da possibilidade de evocar, de manipular signos (criação de um instrumento indispensável ao desenvolvimento da inteligência). Enfim, a representação traduz o aparecimento do pensamento pré-sensório-motora de representar a realidade ausente, sair de uma inteligência sensório-motora para uma inteligência operatória.

Dessa forma, a utilização dos jogos e das brincadeiras em sala de aula estimula atividades espontâneas dos alunos, permitindo o desenvolvimento das funções simbólicas da criança, de maneira que a atividade pedagógica pode romper com as práticas tradicionais no processo de ensino aprendizagem, proporcionando assimilação e aquisição dentro de uma perspectiva inclusiva.

De acordo com Castelar e Vilhena (2010), a utilização de jogos e brincadeiras em sala de aula traz inúmeros benefícios ao aprendizado dos alunos. Os jogos como o material didático podem promover situações de desafios e raciocínio ao aluno sobre o conteúdo ensinado, e possibilita desenvolver cooperação, observação, análise e tomada de decisão. Além disso, auxilia na interação entre os alunos e, entre os alunos e o professor. Os jogos e materiais lúdicos didáticos também podem ser grandes aliados na educação inclusiva, conforme constatado em uma vivência com os alunos do 6º ano na Escola Estadual Básica Nereu Ramos Itapoá/SC. Foi com o intuito de suprir a carência no espaço escolar sobre a compreensão dos conteúdos trabalhados no currículo, que o lúdico se apresentou como uma forma de vivenciar, encantar e estimular a experiência dos alunos de inclusão.

Para a elaboração e implementação do material pedagógico, primeiramente realizou-se um levantamento no ambiente escolar, dos diferentes tipos de deficiências e logo na sequência, foram feitas entrevistas com os professores auxiliares dos alunos com deficiência, priorizando as seguintes questões: “Quais as maiores necessidades dos alunos? Quais as dificuldades de entenderem os conteúdos geográficos? O que eles (as) mais gostam de estudar na disciplina de Geografia? Quais as principais habilidades e dificuldades que os alunos apresentam?”.

Após as informações coletadas, foi realizado um levantamento teórico e bibliográfico em face dos diferentes tipos de deficiências encontradas, a fim de reconhecer um pouco mais as especificidades, comportamentos e atitudes nos diferentes tipos de deficiência. Posteriormente, fez-se uma análise minuciosa dos conteúdos de Geografia, do currículo, relacionando-os com as respostas apresentadas pelos alunos e, assim, selecionaram-se os conteúdos: região, espaço, território, lugar e o meio físico para elaborar o material “didático inclusivo”.

Ao finalizar o levantamento das informações, foram selecionados os jogos a serem elaborados como: tetrís, trilha geográfica, jogo da dama, livro geográfico tátil, dominó e caixa surpresa. Na construção desses materiais, foram levados em conta quais deles estariam aptos para a deficiência intelectual, auditiva, visual e física, de maneira que viesse despertar interesse, imaginação, possibilitar relações cognitivas e estimular relações sociais e afetivas no(s) jogador(es).

O processo de elaboração do material pedagógico foi realizado pelos alunos divididos em grupos, e eles realizaram pesquisas em mapas, livros didáticos e internet, com intenção de reconhecer as necessidades e especificidades da deficiência, logo na sequência houve uma discussão e verbalização de como poderiam desenvolver a temática. Assim, o professor se tornou o mediador do conhecimento e, ao final, foram produzidos inúmeros materiais inclusivos e com a exploração dos conceitos geográficos.

Na construção dos jogos, foram utilizados recursos acessíveis facilmente disponibilizados no espaço escolar e na comunidade: papelão, casca de ovo, algodão, sementes, E.V.A, cola e tesoura. Entre os materiais lúdicos criados e utilizados, os mais importantes serão destacados a seguir.

O Tetris (figura 2) é um tipo de quebra-cabeça que estimula o desenvolvimento de habilidades para identificar tamanhos, formas e posições das partes que formam o brinquedo. Esse jogo foi elaborado por um grupo composto por cinco alunos, que utilizaram os materiais: isopor, para montar a estrutura da base e das peças, papel dupla face colorida e fita durex transparente para proteger as peças.

O jogo pedagógico auxilia na construção dos conceitos geográficos de território e espaço. Pode ser utilizado por todos os alunos (com ou sem algum tipo de deficiência); de certo modo, o Tetris também pode ser utilizado em outras disciplinas escolares, como na Matemática e Educação artística.

Figura 2 – Tetris



Fonte: Martins Junior (2014)¹.

¹ Martins Junior foi o Responsável por fotografar as atividades.

O Jogo de Damas (figura 3) auxilia no entendimento da localização, além das noções de direita e esquerda, frente e atrás. O jogo pode desenvolver a noção de espacialidade e totalidade, podendo ser pertinente aos alunos com deficiência visual e intelectual. Para realização do jogo, os alunos formaram grupos com cinco integrantes, discutiram sobre as deficiências e como poderiam confeccionar essas peças; na confecção do jogo, utilizaram os seguintes materiais: isopor, para montar a estrutura base; E.V.A de cor azul e preta, para dividir os campos dos espaços, e também, com o mesmo material foram confeccionadas as peças circulares e quadradas. Durante o processo de execução do material pedagógico, os alunos buscaram manter as características de identificações para os alunos com deficiência visual, de maneira que viessem a entender e desenvolver os objetivos ali traçados.

Figura 3 – Jogo da dama



Fonte: Martins Junior (2014).

O livro “O mundo nas pontas dos dedos: mãos, cérebro e paisagem”, foi desenvolvido para trabalhar com deficiência visual, intelectual e auditiva, do qual foram representados os conceitos regionais, climáticos e econômicos do Brasil. Dentre os assuntos destacamos o relevo: planalto, planícies e depressões; clima: tropical, equatorial, tropical de altitude e semiárido, recurso mineiros e suas transformações: transportes, ferrovias e telecomunicação. A figura 4 mostra uma parte desse material criado, e ao lado esquerdo da imagem está representado o mapa de climas do Brasil e o relevo. O mapa representado foi criado com os seguintes materiais: algodão, lixa e cola colorida, visando criar diferentes texturas no mapa, deixando-o compreensível para alunos com deficiência visual.

Para utilizar o livro como um jogo, o educador deve fazer intervenções, inicialmente explicando o contexto e objetivo do jogo, e posteriormente, conduzindo o aluno a refletir e relacionar-se à sua realidade. Por exemplo, no momento em que se está tratando da questão do clima, o professor pode questionar/provocar o aluno através de perguntas: qual o clima predominante em seu bairro? E em seu estado? O clima interfere em sua vida? De certo modo, o sujeito aluno passa a compreender o conceito de clima e relacioná-lo ao seu cotidiano. Além de relacionar o tipo do clima com o seu bairro/estado, o professor pode fazer com que esse aluno pense e relacione outros fatores importantes, como sua interferência na vegetação ou na erosão do relevo. Espera-se que com esse jogo o aluno desenvolva a habilidade de tatear, refletir, relacionar e assimilar conteúdos geográficos.

Figura 4 – lado direito: capa do livro geográfico, lado esquerdo: climas do Brasil e relevo



Fonte: Martins Junior (2014).

O Jogo de Dominó (figura 5) é uma atividade que já faz parte do contexto da educação e visa desenvolver as habilidades matemáticas, mas na proposta geográfica foi planejado para inclusão e desenvolvimento de raciocínio. O jogo foi montado por um grupo de 5 alunos, que antes de sua confecção fizeram pesquisa sobre esse jogo e então o confeccionaram; no entanto, sua confecção buscou atender a todos os tipos de deficiência. Para tal, foram utilizados os materiais como papelão e E.V.A. coloridos.

Para potencializar o jogo, pode-se jogá-lo com olhos vendados, promovendo assim a habilidade de pensar, sentir e executar, de modo que os jogadores cheguem ao resultado final por meio de erros e acertos. Essa atividade pode proporcionar também a empatia com os alunos portadores de deficiência visual se realizada com os olhos vendados.

Figura 5 – Jogando dominó adaptável



Fonte: Martins Junior (2014).

O Jogo da Caixa Surpresa (figura 6) foi a atividade que despertou o maior interesse e curiosidade dos alunos. Esse jogo é uma proposta para trabalhar com alunos com deficiência intelectual, mas na prática pode se constatar que serve para socializar todos os alunos com ou sem deficiência. Sob orientação do professor, o jogo se dá da seguinte forma: o aluno coloca a mão dentro da caixa e através do tato tenta adivinhar o objeto em suas mãos. Para essa atividade, foram utilizados objetos relacionados com a Geografia, mas a atividade pode ser aplicada em qualquer disciplina, utilizando objetos que tenham relação com ela. O jogo é composto com uma caixa de papelão forrada internamente por um véu, de modo que o aluno possa colocar a mão internamente e retirar um objeto. O segundo item do jogo, são justamente os objetos a serem tateados e identificados pelos alunos. Os objetos podem ser confeccionados por cartolina ou E.V.A ou ainda objetos reais.

Esse jogo promove o desenvolvimento de habilidades como: descobrir, pensar, sentir e imaginar. Cabe ao professor ser o mediador entre a “brincadeira”, o conhecimento e a realidade do participante, sendo capaz de promover ao aluno a compreensão do conhecimento junto a sua realidade.

Figura 6 – A caixa de surpresa



Fonte: Martins Junior (2014).

Ao aplicar as oficinas dos jogos, constatamos a participação efetiva dos alunos com deficiência ou sem, de maneira que no momento dos jogos não houve resistência da não participação por parte de algum aluno e nenhuma distinção de classe social, cor, raça e tipo de deficiência. Estávamos como num dia de festa com muita diversão e alegria, mas com um objetivo em comum: “entender, aprender, socializar e compartilhar sentimentos, valores e conhecimentos”, de forma que, quando a escola rompe com o ensino tradicional e

propõe um ensino inovador, podem-se obter resultados positivos no ensino aprendizagem.

Ter o contato com os alunos de maneira diferente, e consequentemente vivenciar experiências inéditas, torna o ensino aprendizagem significativo e transformador, pois ao tocar e mover as peças dos jogos, os alunos percebem novas ideias para aprender. Um dos objetivos da criação desses materiais e das atividades realizadas era o de “plantar sementes”, para que futuramente os alunos sejam a diferença no meio em que vivem, a partir de uma nova mentalidade, maneira de agir, fazer e pensar diante de tais circunstâncias em nossa sociedade.

Com o objetivo de exemplificar melhor como trabalhar a inclusão por meio do lúdico e conteúdo de Geografia, selecionaram-se duas propostas metodológicas: a primeira já foi desenvolvida e aplicada em um colégio, e a segunda ainda não foi aplicada, mas ambas foram planejadas com o objetivo descrito anteriormente e serão explicadas a seguir.

Quebra-cabeça do mapa do Brasil

A proposta sugerida é de um quebra cabeça tátil (figura 7) desenvolvido para o 6º ano do ensino fundamental. O quebra-cabeça foi confeccionado no formato do mapa do Brasil, com a intenção de trabalhar em sala de aula o tema “Brasil e suas regiões”. Tem o objetivo de criar no aluno compreensão cartográfica e conhecimento regional. O material pedagógico buscou representar o mapa do Brasil em uma escala menor, de maneira que o aluno compreendesse as proporções de tamanho e forma, bem como uma maneira de trabalhar as divisões regionais. Diferentes cores foram usadas no mapa, para que o aluno sem deficiência visual conseguisse encaixar as peças de forma fácil e compreensiva, e para os alunos com deficiência visual colaram -se gravuras em alto relevo caracterizando as regiões.

Atividade didática como essa favorece a diversão, atenção e imaginação, fazendo com que o aprendizado se efetue e o aluno desenvolva diversas habilidades cognitivas e motoras.

Figura 7 – Quebra-cabeça tátil



Fotografia: Luiz Martins Junior, 2014.

Atividade lúdica desenvolvida nessa proposta foi elaborada para inclusão de alunos com deficiência visual, mas não impede sua utilização em alunos que apresentem (ou não) outras deficiências. Os materiais utilizados na confecção são flexíveis e leves como papelão, isopor e E.V.A, não apresentam perigo de manuseio aos alunos e atingem o objetivo da compreensão dos símbolos geográficos.

O jogo pode ser executado de duas maneiras: primeiramente, monta-se o quebra-cabeça, individualmente, sobre orientação do responsável, ou seja, o educador inicia explicando ao aluno qual a importância do jogo, e propõe vendar seus olhos para montar o quebra-cabeça; na sequência, o aluno inicia rateando e logo relata ao professor o que ele está sentindo. Nesse momento, o professor deve perguntar ao aluno (a) o formato da peça e que região ela lhe lembra;

na sequência, orienta o aluno a encaixar a peça e assim repetidamente. Com essa mediação, o corpo do quebra-cabeça vai ganhando forma e tamanho, e assim o aluno passa a vivenciar a situação-problema e depois sua resolução.

Outra maneira de jogar pode ser realizada em forma de competição, ou seja, quem monta mais rápido o quebra-cabeça. Nessa proposta podem ser usados olhos vendados ou não, dependendo da proposta do professor e de como será conduzida.

É importante salientar que cada região do quebra-cabeça possui um símbolo em alto relevo que demonstra uma característica da região. Por exemplo, na região Sudeste, foram colocados três carinhos, buscando demonstrar a concentração de pessoas, e o trânsito caótico de algumas cidades que formam a região. Dessa forma, procura-se que o aluno desenvolva noções cartográficas e compreenda características do espaço geográfico de cada região brasileira.

Pela realização da atividade lúdica, pôde-se perceber, na participação efetiva dos alunos com e sem deficiência, que o jogo despertou interesse, curiosidade e atenção. Nos momentos de tomadas de decisões, acertos e erros, a construção do raciocínio acontece e, de certo modo, faz com que os alunos aprendam e entendam os conceitos ali trabalhados.

No momento do jogo, alguns dos alunos puderam relacionar características culturais, sociais e econômicas de determinadas regiões com o que já tinham visto nos meios de comunicação ou conhecido pessoalmente.

Ensinando sobre solos

Um dos temas de Geografia trabalhados no 6º ano do ensino fundamental é “solos”. Nessa fase do ensino, a formação dos conceitos é importante, e, parece ser mais fácil a compreensão de conceitos da Geografia física (relevo, solo, rios e lagos...) para alunos visuais, pois já têm em sua mente uma imagem visual dos elementos geográficos.

Em contrapartida, um aluno com cegueira congênita pode ter dificuldade na compreensão desse tipo de conceito, criando a necessidade de o professor elaborar uma metodologia inclusiva em sua aula.

Levando isso em consideração, propomos uma maneira de lecionar sobre solo em uma sala de 6º ano com aluno(s) com deficiência visual. A proposta apresentada foi baseada no livro “Solos (Sugestão de atividades)”, coordenado por Hamburger (2006).

O objetivo da aula proposta é desenvolver no aluno a percepção de que os solos são diferentes entre si e que suas características são consequências do tipo de rocha, clima, relevo e vegetação do local onde o solo se encontra. Para o desenvolvimento dessa proposta, serão necessárias amostras de solos diferenciadas, e elas devem ter granulometria e cores diferentes; algumas também podem ter restos de folhas e pequenas raízes misturadas.

A dinâmica da aula consiste em três momentos: formação de grupos, análise das amostras e exposição oral das observações. Ao dividir a sala em grupos, é importante incluir o aluno com deficiência em grupos de alunos sem deficiência, pois se acredita que assim haverá troca de conhecimento entre os envolvidos.

Posteriormente, cada grupo receberá de três a quatro amostras diferentes de solo e com elas os alunos deverão tatear, analisando se os solos são secos ou úmidos, se conseguem sentir grãos e restos de folhas e pequenas raízes. Os alunos também deverão indicar a coloração do solo, e tais informações deverão ser anotadas para posteriormente serem expostas ao restante da turma.

Como existem solos de diferentes de colorações e isso faz parte de suas características, é importante que as cores também sejam percebidas pelos alunos. Acreditamos que não devemos ocultar essa informação aos alunos cegos, pois, apesar deles não conseguirem distinguir as cores sem o auxílio de alguém sem deficiência visual, entender que fazem parte das características dos solos é relevante para seu aprendizado.

Ressalta-se, assim, a importância de formar grupos de alunos com e sem deficiência visual; assim o primeiro pode auxiliar em características visuais enquanto o último auxiliará no ato de tatear.

Após cada grupo tatear e anotar as características de cada amostra, acontece a exposição oral das observações. Através dessa exposição, o professor realiza uma aula dialogada esclarecendo o conceito do solo e a influência do meio físico na sua formação. O professor também poderá levar fragmentos de rochas e saibro para os alunos tatearem, facilitando o aprendizado sobre o processo de formação do solo. Além disso, o professor poderá abordar a importância e utilidade do solo nas atividades humanas.

Considerações finais

Precisamos formar sujeitos alunos mais autônomos e criativos, que sejam capazes de construir o seu próprio conhecimento. Por isso, é mister criar possibilidades para um aprendizado mais emancipatório; para tanto é fundamental que se leve em conta o próprio sujeito aluno e suas vivências, levando-o a explorar e vivenciar o seu mundo.

Na atual conjuntura, a educação inclusiva é fato, não podemos tapar os olhos e acharmos que não estamos preparados para desenvolver um trabalho na perspectiva inclusiva. Se mudarmos nosso olhar e enxergarmos as potencialidades de cada ser, entenderemos que todos conseguem aprender, cada um no seu tempo, ritmo e seu modo singular. A garantia do acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos contribuem para a construção de uma nova cultura de valorização das diferenças.

A educação inclusiva é também um grande desafio ao professor, que, geralmente em sua formação, não encontrou um suporte teórico e prático da educação inclusiva. Na tentativa de auxiliar essa demanda, sugere-se o trabalho com jogos, outras atividades lúdicas e também com os próprios elementos da natureza. Cabe ao professor

o planejamento e adaptações na dinâmica da aula, coerentemente com as aptidões de cada aluno.

Com o desenvolvimento prático das atividades aqui relatadas, ficou evidenciado que todos os alunos que fazem parte da comunidade escolar podem aprender, independentemente de sua condição física ou social. O potencial de cada aluno é percebido durante a realização das atividades desenvolvidas pelo professor, principalmente nas atividades lúdicas.

Trabalhando com os materiais produzidos, constatou-se uma reação positiva nos alunos em relação à inclusão, aprendizagem e integração. Percebeu-se a manifestação dos alunos da educação inclusiva por meio da curiosidade, atenção, sensibilidade, vontade e o conhecimento do experimento com os materiais. Os alunos também trocaram conversas, pensando e movendo peças, com a vontade de querer vencer. O quebra-cabeça tátil, que propunha fazer com que o aluno desenvolvesse os conceitos das regiões com suas características econômicas, sociais, políticas e ambientais, criou possibilidades de o aluno relacionar a teoria à prática através do lúdico e aprender. Também o livro tátil teve muito sucesso, pois o mundo geográfico aguçou um grande interesse em todos os alunos.

Os jogos e outros materiais didáticos aqui propostos auxiliam a romper os paradigmas que sustentam o conservadorismo dos sistemas educacionais, que fixam modelos ideais e selecionam as diferenças, provocando a inserção e/ou exclusão. A possibilidade de reinventar o cotidiano tem sido a saída adotada para a melhoria da qualidade da educação brasileira subjacente a todas essas mudanças propostas na Política atual da Educação Especial.

Referências bibliográficas

BROUGÉRE, G. **Jogos e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CASTELAR, S.; VILHENA, J. Jogos, brincadeiras e resolução de problemas. In: _____; _____. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage, 2010, p. 43-63.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência**. Piracicaba: Unimep, 1994.

HAMBURGUER, E. W. (Coord.). **Solos: sugestão de atividades**. São Paulo: 2006. Disponível em: <http://www.ciencia.iao.usp.br/dados/mnm/_solos.texto.pdf>. Acesso em: 17 out. 2013.

JIMÉNEZ, R. B. **Educación Especial y Reforma Educativa: necessidade educativa especiales**. Málaga: Aljibe, 1993.

MILLS, N. D. A educação da criança com Síndrome de Down. In: SCHWARTZMAN, J. S. ET AL. **Síndrome de Down**. São Paulo: Memnon, 1999.

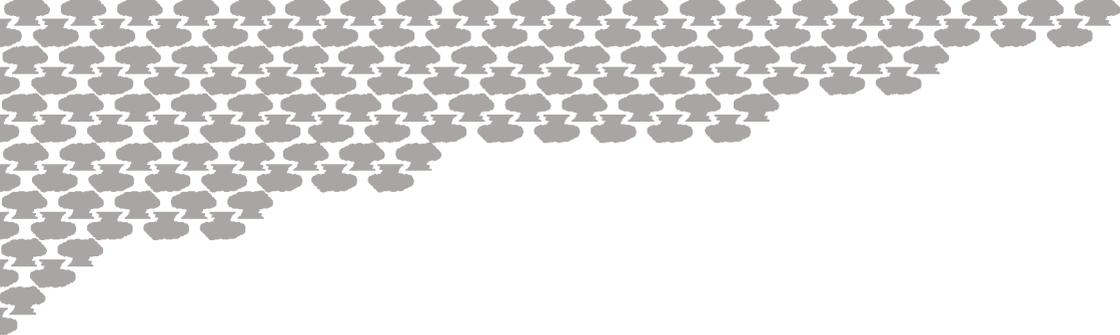
MEC – MISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA. **Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília; Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2013.

_____. **Educação básica**. 2010. Disponível em: <http://gestao2010.mec.gov.br/indicadores/chart_42.php>. Acesso em: 17 out. 2013.

MISÉS, R. **A criança deficiência mental: uma abordagem dinâmica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

MRECH, L. M. O que é Educação inclusiva. **Revista Integração MEC/SEESP**, ano 8, n. 20, p. 34-38, 1998.

SILVEIRA, T. S. dos; NASCIMENTO, L. M. do. **Educação inclusiva**: caderno de estudos. Indaial: Uniasselvi, 2013, p.3-38.



Capítulo 13

Metodologia LABTATE - recurso didático no ensino superior de Geografia para apoio ao aluno com deficiência visual

“O ser humano só será humano na sua plenitude quando se enxergar no cuidado com o outro”

Um início de vários começos

No ano de 2014, foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE) que vigorará até 2024. Nesse novo plano, há uma série de comprometimentos do governo para a educação mediante diretrizes objetivas e 20 metas, vinculadas às estratégias específicas de concretização. Tais diretrizes abordam a inclusão de alunos com deficiência e a participação comunitária no monitoramento e cobrança das conquistas previstas. O Plano Nacional de Educação, instrumento em vigor e aprovado pela Lei nº 10.172, de 09/01/01, já possui uma série de direitos e diretrizes, como garantias de acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior.

Conforme Atique e Zaher (2006), a inclusão no âmbito do ensino superior “pode ser inferida a partir da análise do acervo normativo pátrio, especialmente no âmbito da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases, diplomas esses que, em diversos dispositivos, dispõem acerca da acessibilidade universal”. Frente aos documentos anteriores e ao novo reforço do PNE 2014, assegurando mais condições de igualdade pelos mesmos direitos a uma educação de qualidade para as minorias como alunos com Deficiência Visual, o Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (LABTATE – www.labtate.ufsc.br) junto aos pesquisadores vem, desde 2001, desenvolvendo pesquisas na área da Cartografia Escolar e Tátil visando apoiar a educação básica e superior de Geografia. Tais pesquisas permitiram a criação da METODOLOGIA LABTATE. Na Cartografia Tátil, essa metodologia se baseia na padronização de alguns produtos como simbologia, mapas, maquetes geográficas, gráficos, desenhos e esquemas táteis. Tais recursos construídos permitem acesso a informação espacial em grande escala para apoio a mobilidade urbana, quanto em pequena escala para entender os objetos, fenômenos e categorias de análise da Ciência Geográfica. Sendo assim, este capítulo vem apresentar uma das etapas da METODOLOGIA LABTATE na elaboração dos recursos didáticos para ensino superior de Geografia, assim como socializar a primeira experiência do Curso de Graduação em Geografia com uma acadêmica deficiente visual.

Consideramos nesse desafio vários começos no aprendizado de toda a comunidade acadêmica, no tratamento da deficiência visual e ensino superior, principalmente numa ciência predominantemente visual: a Geografia. Assim, o desenvolvimento dessa metodologia vai muito além de apenas criar, aplicar, acompanhar e avaliar a aprendizagem do deficiente visual; ela pretende criar caminhos que auxiliem o professor em sala de aula nesse processo tão complexo e ao mesmo tempo compensador de ensinar Geografia.

Curso de graduação em Geografia - UFSC e a deficiência visual: a experiência da primeira vez

A educação no ensino superior brasileiro tem sua origem a partir de 1808, com a chegada da família real no Brasil. Entretanto, somente a partir de 1930, com a elaboração de um estatuto para as universidades, a Geografia surge como disciplina ofertada pelo Curso de Filosofia para formação de professores de outros níveis de ensino. Mas foi com a implantação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo que se deu início a formação de professores e pesquisadores de Geografia no País, e, no ano seguinte, a Universidade do Brasil. Hoje a atual Universidade Federal do Rio de Janeiro oferece o Curso de Geografia. A partir desse momento, define-se o marco na pesquisa e qualidade dos trabalhos geográficos nos moldes acadêmicos (PINHEIRO, 2005). Passados mais de setenta anos, hoje o Brasil possui 294 cursos de graduação em Geografia cadastrados no sistema de Instituições de Educação Superior do MEC – Ministério da Educação e da Cultura. O Curso de Graduação de Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) faz parte desse sistema. Com 52 anos de existência, já formou inúmeros geógrafos e professores de Geografia, e, no primeiro semestre de 2011, o Curso recebeu a primeira acadêmica Deficiente Visual-DV. Seu histórico escolar com notável desempenho traz uma especialização técnica do ensino médio em meio-ambiente pelo Instituto Federal de Santa Catarina, o que demonstrou sua capacidade intelectual em aprender e superar os desafios a serem encontrados na academia. Antes, porém, trouxemos algumas linhas sobre a questão do ensino de Geografia na produção do conhecimento, para depois relatar os impactos desse processo num momento singular no Curso de Geografia da UFSC.

Navegando na história do pensamento geográfico e nas suas variadas formas de expressão na educação brasileira, nos deparamos

com uma intensa discussão sobre democracia, igualdade de direitos, lutas históricas de movimentos sociais, vozes minoritárias de alguns seguimentos da sociedade escutadas por todos e garantias de oportunidades; em fim surge o que se denominou a “era dos direitos” (BRASIL, 2001).

A Educação também foi um direito garantido na forma da lei, haja vista a Constituição Federal brasileira, que apesar de ser um direito para todos, ainda não consegue atingir essa totalidade quando falamos de pessoas com necessidades diferentes, como os deficientes. Não por não existirem vagas nas unidades de ensino, mas por não haver professores preparados e nem material pedagógico adaptado para atender a essas necessidades especiais.

Em sua dissertação de mestrado, Chaves (2010) cita que até então os deficientes eram reclusos em “guetos” excluídos de uma convivência social, e hoje passam a frequentar o ambiente escolar como qualquer outro estudante. Lembra, porém, que a escola foi planejada para estudantes sem deficiência, onde aos poucos algumas unidades estão se adaptando para atender à demanda.

Diante de uma realidade e necessidade moral de inclusão, temos outros documentos que o Brasil resolveu adotar como os da Declaração Mundial para Educação para Todos, firmada na Tailândia em 1990 e também os postulados de Salamanca, na Espanha, em 1994, que trata sobre Princípios, Políticas e Práticas nas Áreas das Necessidades Educativas Especiais. Esses documentos trazem diretrizes que envolvem um processo de cooperação mútua entre Estado, sociedade, comunidade escolar e família. Pois possibilita a ampliação de oportunidades de acesso ao ensino de qualidade, entre outras. Tais diretrizes também estão sendo aplicadas em vários Cursos na UFSC e em outras universidades, onde já observamos a inserção de vários estudantes com alguma deficiência no ensino superior.

Na trajetória do ensino-aprendizagem para inclusão do deficiente visual

Citado anteriormente, o Curso de Graduação em Geografia (<http://geografia.ufsc.br>) foi criado em 1960 e tem na sua trajetória três reformas curriculares, sendo a última em 2006, onde o olhar para as habilitações: Licenciatura e Bacharelado, tiveram diferenciais diante as atuais exigências da sociedade. Porém, estão surgindo outros desafios, que demonstram uma futura reforma curricular quando nos deparamos com a possibilidade de termos profissionais da Geografia com Deficiência Visual-DV. Isso nos permite indagar como as disciplinas atenderão a essa demanda, pois a Ciência Geográfica é essencialmente visual. Seu objeto de estudo está no espaço geográfico, nas suas diversas facetas e processos em conteúdos textuais, gráficos, imagéticos, trabalhos de campo e visitas técnicas.

No ano de 2011, recebemos a primeira acadêmica Deficiente Visual-DV no Curso de graduação em Geografia. Podemos relatar que foi um espanto para todos envolvidos com o nosso curso, pois não fomos preparados para lidar metodologicamente com qualquer deficiência. Tivemos que mediar os medos dos docentes sem preparo e a carência de metodologias específicas (materiais adaptados, métodos e técnicas) para as disciplinas. Estávamos acostumados com a nossa metodologia pedagógica para os que enxergam e nada preparados para lidar com educação para os DVs. Percebemos o incomodo de ter tirado todos da zona de conforto e ter que aprender a lidar com as suas excelências do conhecimento dominado, em detrimento de ter que ensinar para quem não enxerga.

Esse era o desafio, como fazer uma educação especial no ensino superior em atendimento ao que preconiza essa modalidade de educação, como citam os documentos de Salamanca entre outros, ao revelarem que a Educação Especial (EE) é uma proposta pedagógica que deve assegurar um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complemen-

tar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes que apresentem qualquer necessidade especial (BRASIL, 2001).

Nessa linha de pensamento, agimos institucionalmente na busca de ajuda para orientação pedagógica, psicológica, acompanhamento, construção e adaptação de materiais didáticos e avaliação. Primeiramente, elegemos um professor tutor, que a princípio era o coordenador do Curso. Porém, a coordenação é temporária a cada dois anos, e seria necessário alguém iniciar e terminar esse processo que duraria de quatro a cinco anos. Sendo assim, o coordenador do Curso, cuja gestão terminou em 2011, passou a tutoria para a professora coordenadora da gestão 2011-2013. Ao final da gestão, a professora assumiu a tutoria da aluna DV até ela se formar, e é sua professora orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Em seguida, a tutora entrou em contato com a profissional em Pedagogia que acompanha todos acadêmicos com qualquer deficiência da UFSC, e orientou e destinou uma bolsista-assistente para acompanhar e auxiliar a aluna DV em todas as aulas e atividades. Em seguida, buscou-se ajuda na Psicologia, para orientar os professores referente à postura metodológica em sala de aula frente à aluna DV e disponibilidade de materiais para adaptar de forma tátil. E por último, buscamos o Ambiente de Acessibilidade Informacional – AAI (UFSC, 2014).

O AAI é um ambiente/serviço que trabalha na disponibilização de informação em formatos acessíveis, e a Comunidade Universitária nas demandas informacionais de pessoas com deficiência, disponibilizando espaços de estudo e equipamentos adequados (computadores com softwares de leitura, lupas, micro system, máquina de escrever em Braille, scanner, TV, entre outros). Dentre os serviços oferecidos, estão:

- Orientação aos usuários no uso adequado das fontes de informação e recursos tecnológicos;

- Acervo Braille, digital acessível e falado;
- Leituras e digitalização de material didático;
- Empréstimo de materiais tais como: lupas, CDs, DVDs, notebooks, etc.;
- Disponibiliza computadores, com softwares específicos para os usuários;
- Espaços de estudo;
- Impressão (Braille, texto em fonte maior para baixa visão, etc.) e cópias ampliadas (UFSC, 2014, p. 1).

Enviamos os textos dos professores pelo AAI, para serem digitalizados e transformados em áudio, mas o AAI não estava preparado para confecção de muitos materiais geográficos como esquemas, gráficos, desenhos específicos, mapas/maquetes geográficas táteis e modelagem em 3D de imagens geográficas. Para nosso curso não foi problema, pois desde 2001 o LABTATE – Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (2014) foi criado para atender às demandas pedagógicas da cartografia escolar e tátil no âmbito da Ciência Geográfica, possuindo equipamentos e instrumental adequado à pesquisa e desenvolvimento de materiais didáticos tradicionais e táteis. Sendo assim, precisamos desenvolver projetos de pesquisa e extensão na modalidade da Geografia Tátil para o Ensino Superior, necessitando de bolsistas para atender aos professores e à DV na construção dos materiais junto à equipe do LABTATE.

Construindo e adaptando paisagens imagináveis

Em todo processo de produção de recursos didáticos pedagógicos há uma metodologia; segundo (MANZINI e DELIBERATO, 2007, p. 21), primeiramente é preciso reconhecer a situação da pessoa deficiente visual a ser atendida, pois “cada necessidade é única e, portanto, cada caso deve ser estudado com muita atenção. Devem ser observados seus desejos e suas características físico-psicomoto-

ras”. A figura 1 mostra um esquema metodológico para construção de recurso didático adaptado.

A nossa experiência com a educação superior em Geografia para o DV também permitiu implementarmos a METODOLOGIA LABTATE, envolvendo várias instâncias da Universidade e procedimentos. As instâncias permitiram acesso aos profissionais vinculados ao conhecimento da deficiência visual, aquisição de bolsistas e materiais, e os procedimentos estão na base da METODOLOGIA LABTATE para a construção dos recursos didáticos para o DV.

Figura 1 – O processo de desenvolvimento das ajudas técnicas para pessoas com necessidades educacionais especiais



Fonte: Manzini e Santos (2002)

Procedimentos iniciais

A construção de todos os recursos didáticos para apoio à DV na graduação em Geografia foi através do projeto de extensão

“Construção e adaptação de recursos didáticos para deficientes visuais no ensino superior do curso de graduação em Geografia”, elaborado e desenvolvido no LABTATE (www.labtate.ufsc.br), pois o projeto permitiu obter os materiais e alunos bolsistas para confecção.

Após a definição da equipe e obtenção dos materiais, aplicamos a METODOLOGIA LABTATE: reunião com a equipe, planejamento dos recursos, seleção dos materiais, confecção, avaliação em laboratório, aplicação em aula e avaliação do conteúdo.

Reunião com a equipe

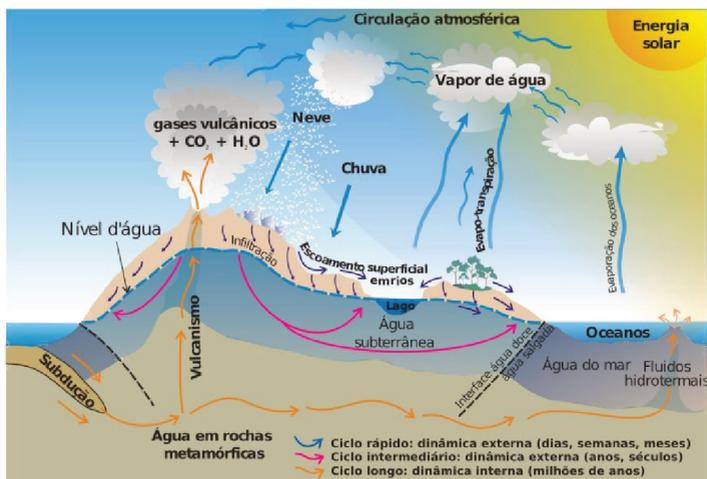
Em todo início de semestre, era realizada uma reunião com todos envolvidos: professora tutora, a aluna DV, professores dariam dar aula para a DV e os bolsistas. Na reunião, era tratada a postura do professor em sala de aula para com a acadêmica DV, apresentação dos bolsistas que acompanhavam e faziam os recursos, e solicitação de todos os materiais a serem usados pelo professor ao longo do semestre, como textos, mapas, esquemas, imagens, desenhos, tabelas e gráficos para serem adaptados pelo menos uma semana antes de cada aula.

Planejamento dos recursos

Após receber os originais (mapa, gráfico, tabela e outros), organizam-se os prioritários conforme o cronograma das aulas. Em seguida, escolhe-se o recurso, conforme a Figura 2, que dão subsídios aos diálogos da Tutora com os bolsistas sobre a adaptação da informação visual em tátil, tipos e disponibilidade de materiais confecção. A adaptação dos desenhos visuais em táteis são realizadas por generalizações feitas à mão ou por *software*, como o *Inkscape*, eliminando detalhes que o DV terá dificuldade em entender. A partir daí são definidos os materiais e as medidas para a confecção do recurso o mais fiel ao original.

A figura 2, a seguir, é um exemplo de recurso visual, como uma imagem esquemática do ciclo hidrológico a ser utilizada na disciplina de Recursos Hídricos.

Figura 2 – Representação visual do ciclo hidrológico fornecida pelo professor da disciplina de Recursos hídricos para a Geografia



Fonte: Adaptado de Teixeira *et al* (2000, p. 115).

Seleção dos materiais

Os materiais utilizados para a construção dos recursos são de papelaria e armarinho, peças de bijuteria e uma máquina de datilografia em Braille. Cerqueira e Ferreira (1996, p. 25-26) apontam que para a elaboração de recursos didáticos, alguns critérios devem ser considerados como:

- Tamanho: os materiais devem ser confeccionados ou selecionados em tamanho adequado às condições dos alunos. Materiais excessivamente pequenos não ressaltam detalhes de suas partes componentes ou se perdem com facilidade (menos que o tamanho do dedo indicador, por exemplo), enquanto o exagero pode prejudicar a apreensão da totalidade (como áreas maiores que um palmo da mão);

- Significação tátil: o material precisa possuir uma superfície perceptível, constituindo-se de diferentes texturas para melhor destacar as partes componentes, principalmente nos aspectos liso/áspero e fino/espesso;
- Aceitação e facilidade no manuseio: o material não deve ferir ou irritar a pele de quem o utiliza, e deve ainda ter um manuseio prático, não provocando reação de desagrado;
- Estimulação visual: o material deve ter cores fortes e contrastantes para melhor estimular portadores de baixa visão;
- Fidelidade e resistência: o material deve ter sua representação tão exata quanto possível do modelo original, e ser confeccionado com materiais duráveis, que não se estraguem com facilidade, permitindo que até mesmo outros deficientes visuais o utilizem.

Mais detalhes sobre tipo, tamanho, forma e simbologia utilizados estão de acordo com os catálogos de materiais disponíveis no site do LABTATE (2014).

Confeção dos recursos táteis

A confecção inicia-se com uma base (papel-cartão ou cartolina), sobre a qual será criada a adaptação. As texturas a serem utilizadas, e que estão disponíveis no LABTATE, são de inúmeros tipos, tamanhos e espessuras: cordornês (linha urso extra forte 000/ textura 230, linha urso extra forte 000/ textura 550), barbante, sutache e miçangas do tipo “rosário” são utilizados para a representação de linhas; cortiças, papel sanfonado, étamine, linho, juta, feltro, EVA e outros para a representação de áreas; as miçangas são utilizadas geralmente para a representação de pontos, e as cortiças e EVAs também podem ser usadas, quando recortadas em tamanhos adequados. Para tanto, explora-se a criatividade e emprega-se o bom senso para o procedimento. Em algumas ocasiões, em razão da grande quantidade de informações a serem repassadas à pessoa deficiente visual, as texturas citadas não são suficientes para a produção, requerendo maior empenho de quem está participando do processo de criação.

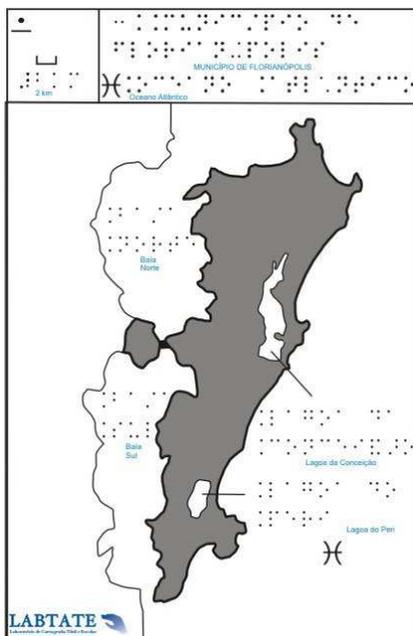
No entanto, esse incremento de informações deve ser evitado, valendo-se do exemplo dos mapas táteis produzidos pela METODOLOGIA LABTATE.

Na contribuição aos recursos didáticos para a aluna em questão, há também a necessidade do emprego da escrita Braille. O sistema Braille, segundo Machado e Merino (2009, p. 59), “é apresentado como um código universal de leitura tátil e de escrita, especificamente dos dedos [...], sendo o mais efetivo recurso criado para a educação dos cegos”. Criado em 1824 por Louis Braille, é formada por uma combinação de seis pontos em relevo, distribuídos em duas colunas de três pontos, que permitem a representação das vinte e seis letras do alfabeto, os acentos, a pontuação, os números, os símbolos matemáticos e químicos. O símbolo Braille é ajustado propositalmente para a ponta do dedo, sendo identificado e compreendido pelo leitor de maneira rápida. No projeto voltado para a aluna Sabrina, a escrita Braille é materializada por meio de uma máquina de datilografia *Perkins Brailleur*, sobre folha sulfite A4 (gramatura de 120 gramas). Nela são digitados textos relacionados à descrição das informações quantitativas e qualitativas dos objetos representados, encontrados tanto nas representações por meio de texturas quanto em tabelas e gráficos, geralmente colados sobre papel-cartão, podendo ainda ser sobre os esquemas adaptados ou em legenda anexa.

Na adaptação de recursos didáticos para deficientes visuais, por vezes é necessária a criação de legendas que auxiliem a pessoa destinada na compreensão do conteúdo que está sendo representado, através das diferentes texturas seguidas de textos em Braille. De acordo com a definição apresentada por Nogueira (2009, p. 253), “legenda é um elemento cartográfico indispensável para a maioria dos mapas”, servindo para a decodificação entre os diferentes significantes (cores, formas e texturas) e seus respectivos significados. Para o processo de adaptação, a legenda é criada de forma separada do seu respectivo mapa, sendo aplicado também em esquemas para facilitar o manuseio durante a leitura.

Quando os esquemas são criados sobre papel-cartão ou cartolina de tamanho A3, a legenda, geralmente, também é criada no mesmo formato, assim como acontece no tamanho A4. Porém, ao sobrar espaço na folha da representação esquemática, coloca-se a legenda ao lado ou abaixo do mesmo. É preferível que se coloquem os itens na seguinte ordem: um título em Braille na parte superior do substrato, seguida de pontos de referências do esquema trabalhado, das linhas e por último das áreas, concebendo-se assim ao deficiente visual uma abrangência daquilo que está sendo tateado. O texto em Braille é acompanhado ainda do texto em tinta, para o caso de dúvidas do leitor em relação ao que estiver escrito, possa pedir auxílio a qualquer pessoa alfabetizada.

Figura 3 – Mapa Tátil do município de Florianópolis/SC confeccionado na metodologia LABTATE



Fonte: LabTATE (2014).

É importante destacar que a orientação de norte dos recursos didáticos táteis quando mapas e maquetes ficam no canto superior esquerdo com uma cortiça cortada na forma de ponto, com 0,5cm de diâmetro, acima de um cordonê de 1cm de comprimento. Os demais recursos (como imagem) ficam no canto superior direito, feitos por um corte em diagonal (de 3cm por 3cm do canto superior direito), conforme pode ser observado no círculo preto na Figura 4.

Figura 4 – Recurso tátil, adaptado da representação visual do ciclo hidrológico fornecida pelo professor da disciplina de Recursos hídricos para a Geografia



Fonte: Adaptado de Teixeira *et al* (2000, p. 115).

No entorno do desenho e da legenda, coloca-se cordonê (linha urso extra forte 000/ textura 550) com distância das bordas do substrato de aproximadamente 1cm, sendo aconselhável fazer uma borda interna para colocar a orientação do mapa com cortiça e cordonê, se essa for a opção, e o título, de 3cm a 4cm de distância, a partir da extremidade formada pelo cordonê de textura 550, além da escala

(se houver) representada por um cordonê de 1cm de comprimento, com as extremidades voltadas (0,5cm) para cima em cada lado, com o texto em escrita Braille logo abaixo.

Avaliação do recurso – laboratório e sala de aula

Após a confecção do recurso didático tátil (figura 3), ocorre a avaliação preliminar do seu uso, isto é, o teste do material pelo DV antes de ir para uso em sala de aula com o professor, corrigindo-se, desse modo, possíveis falhas de escrita Braille e preferências por texturas. Sendo o recurso didático levado para a sala, é necessário acompanhar seu uso e verificar possíveis alterações, ou a adição de algum outro tipo de adaptação. A avaliação do conteúdo se dá conforme Nascimento, Ferretti e Paulino (2013), sendo importante a participação dos autores junto à acadêmica na avaliação da disciplina de Cartografia:

Para vencer as dificuldades nesse processo ensino/aprendizagem pelo menos dois elementos foram de grande importância, o apoio dos especialistas do LABTATE e do aluno-bolsista acompanhante, e a incontestável disposição da aluna para aprender. Assim, inicialmente procuramos entender como funciona a linguagem tátil e os métodos e materiais que estão desenvolvidos no Laboratório, depois disso, conversando com o discente, fizemos uma inversão dos papéis, quem deveria aprender – ensina como ensinar, e quem deveria ensinar – aprende as dificuldades do aprendizado. E assim construiu-se uma relação de confiança, sem a qual não se obteria algum sucesso no aprendizado. Já confiando que poderia dar certo, buscamos produzir novos materiais táteis utilizando os recursos sugeridos pelos pesquisadores do LABTATE e, principalmente modificando algumas posturas em sala de aula, como a exposição oral de conceitos acompanhada de exemplos que permitissem a formação de uma clara “visão” espacial dos fenômenos representados. Entre os recursos desenvolvidos, consideramos que a utilização de um quebra-cabeças, formado por figuras geométricas regulares, para cálculo de superfícies (foto 1), esse recurso substitui os métodos do papel milimetrado, do planímetro de

pontos ou decomposição das áreas irregulares em figuras regulares (quadrados, retângulos, triângulos).

Figura 5 – Foto 1. Material de ensino para cartometria



Também, o sucesso obtido pelo discente na realização de uma avaliação sobre escala, trabalhando com os mesmos mapas em linguagem tátil observados na foto 2, foram os momentos de destaque na relação de aprendizado.

Figura 6 – Foto 2. Material para avaliação de escala



As principais dificuldades encontradas nesses dois momentos pela aluna DV foram:

- O material utilizado para confecção do quebra-cabeça confeccionado, em E.V.A era muito flexível e não permitiu uma boa montagem sobre o mapa; mesmo assim, o resultado final esteve entre 10% a 15% de diferença entre os valores encontrados pelos demais alunos que utilizaram, no mesmo momento, o método do papel milimetrado para calcular a mesma área;
- O tempo de realização da prova utilizando materiais adaptados tem que ser maior do que o tempo destinado aos demais alunos. Ressalto que alguns equipamentos especiais, como régua, transferidor, ábaco e um software especial para realização de cálculos e escrita são essenciais nesse evento.
- Para o Cartógrafo de muitos quilômetros já mapeados, no campo e no gabinete, ficou o entendimento claro que, mesmo com a necessidade da generalização cartográfica, imposta pelos materiais utilizados para a “visualização tátil” e das dificuldades do usuário deficiente visual, é possível aprender e explorar os conteúdos desses mapas de forma consistente e segura. Como experiência, verificamos que há necessidade da tematização ou estratificação dos elementos contidos em mapas muito complexos, principalmente no caso das cartas e mapas topográficos, com representação do relevo através de curvas de nível, pois relevo e hidrografia deveriam compor uma única representação e, além disso, em regiões onde o relevo seja muito íngreme, deveríamos representa-lo por curvas com maior equidistância vertical.

Ao final, os autores redescobrem a cartografia como uma “nova Cartografia” tão ou mais complexa do que as geotecnologias para produção e utilização de informações geográficas por meio da própria cartografia. Cartografia Tátil permite o entendimento do espaço na escala de mobilidade, assim como na escala do conhecimento geográfico mundial.

Me dá a mão: um viés de mão-dupla

A Geografia é uma ciência em sua magnitude visual espacial. Para os Deficientes Visuais, tal habilidade deverá ser estimulada pela sua

experiência Tátil-Cinestésica, pois ela permite reconhecer objetos através dos sentidos, principalmente pelo tato, para definir dimensão, forma, tamanho, etc. sem ajuda da visão. E também reconhecer sensações táteis em sua localização no corpo, intensidade e direção. Na pesquisa de Alliprandini, Paulab e Barcellos (2009), sobre “Memória visual e tátil-cinestésica para estimativas de comprimento e área”, observou-se que alguns resultados têm demonstrado uma grande similaridade entre o julgamento visual e tátil-cinestésico, sugerindo que a sensibilidade tátil é tão acurada quanto a sensibilidade visual, e o estímulo é o grande aliado desse aprendizado. No entanto, o aprendizado deverá ser constante, e o DV deve ser orientado para ter noção espacial, além da necessidade de acompanhamento do DV ajudando-o a suprir essa lacuna, que, no meio científico requer, “uma atenção crítica em fóruns acadêmicos, como revistas e conferências” (GLEISSON *apud* SEEMANN, 1996, p.161).

A entrada da acadêmica DV foi enfrentada com muita dificuldade no curso universitário, pois ela não estava preparada para uma nova realidade, bem como os professores, que ainda não estão aptos para receber alunos com deficiência. Inicialmente, Sabrina tentou tornar-se independente, porém os inúmeros obstáculos fizeram com que o seu processo de aprendizagem fosse prejudicado e limitado, ficando condicionada ao auxílio dos colegas de classe. Desse modo, verificou-se a necessidade de a aluna ter um acompanhante fixo em sala de aula, para estimular a sua compreensão da ciência geográfica e complementar o conhecimento transmitido através dos recursos didáticos pedagógicos, os quais já faziam parte de sua vida acadêmica.

O processo de acompanhamento vem desde a locomoção da aluna pelos espaços da UFSC, devido à falta de piso podotátil em determinadas áreas do campus por onde ela se desloca, estendendo-se até as saídas de campo oferecidas pelo curso universitário. Na sala de aula, a função da acompanhante é estreitar a comunicação entre

Sabrina e os professores, buscando maneiras de facilitar o seu entendimento do conteúdo ministrado, contribuindo com a descrição de imagens projetadas durante as aulas, sejam elas fotografias ou recursos pedagógicos adaptados, através de meio oral ou por comunicação por meio do tato (figura 5).

Figura 7 – Bolsista auxiliando a acadêmica com DV na leitura da imagem



Fonte: Nascimento *et al* (2013).

Em contrapartida, os professores que se organizam enviam os textos a serem usados para o AAI – Ambiente de Acessibilidade Informacional, localizado na Biblioteca Central da UFSC. Ele digitaliza os textos e disponibiliza livros em Braille para a aluna citada e toda a comunidade universitária. Com relação às avaliações didáticas, a acompanhante auxilia, em primeiro momento, na adaptação do conteúdo, material ou algum questionamento. Assim, a aluna consegue fazer a prova através de meio digital com o *software* que possui em seu computador pessoal.

Palavras que não chegaram ao fim

Ainda estamos no início de um processo de compromisso com a construção do conhecimento geográfico, permitindo que o impossível aconteça: ensinar uma ciência visual e complexa a quem não possui a possibilidade da visão. Mas, surpreendentemente, estamos presenciando conexão e interação dos elementos geográficos no entendimento que o DV faz acerca do aprendido, dos significados desse conhecimento e outros que estão por vir.

Quanto à confecção de recursos didáticos táteis, constatou-se que a participação do aluno DV é fundamental, pois ele utilizará os materiais adaptados, possibilitando suas preferências de textura, cor, tamanho, e outros aspectos relevantes. Deve-se situá-lo como figura central do processo, objetivando motivá-lo no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, e, conseqüentemente, influenciando-o no seu rendimento escolar e científico.

A experiência de acompanhar o DV foi difícil e desafiadora, uma vez que as bolsistas obtiveram o conhecimento inclusivo somente a partir da convivência prática com a aluna, que não possuía nenhuma formação específica. Assim, o trabalho com a estudante tornou-se enriquecedor, e isso pode ser divulgado para a comunidade científica, diminuindo-se as diferenças entre o ensino comum e o ensino inclusivo.

Em relação à Geografia, o deficiente visual pode não ter uma visão clínica perfeita, porém, com o auxílio dos recursos didáticos combinados com acompanhamento constante em sala de aula, e fora, ele pode obter claramente um olhar geográfico semelhante às pessoas que enxergam, superando a ideia de que a Geografia é uma ciência puramente visual. Como assevera Mittler (2003, p. 183), “[...] ninguém pode ser excluído de ser capacitado para a inclusão [...] todos têm algo a aprender sobre ela”.

Finalmente, digamos que foi e está sendo um desafio vivido pelos docentes e discentes nessa nova realidade de pensar a disciplina para

quem não enxerga, mas quem aos poucos está enxergando com as mãos e descobrindo a ciência geográfica através da ação conjunta: Apoio institucional – Professor interessado-bolsistas de apoio-Esforço da aluna DV. Pois não devemos nos preocupar quais atribuições profissionais em Geografia e os Deficiente Visuais desenvolverão. Eles conduzirão a sociedade ao caminho que irão conseguir trilhar com suas habilidades e conhecimento geográfico adquiridos, baseados em todos seus esforços de superação, conseguidos a cada dia, vivenciado numa sociedade ainda despreparada para lidar com diversidades como a Deficiência Visual.

Nota de agradecimento

Agradecemos à aluna Sabrina Mangrich de Assunção, pela sua participação e contribuição nas atividades realizadas no processo da elaboração e avaliação dos recursos didáticos para o DV no ensino superior de Geografia.

Referências bibliográficas

ALLIPRANDINI, Paula M. Z.; PAULAB, Andrea de; BARCELLOS, Ricardo T. S. Memória visual e tátil-cinestésica para estimativas de comprimento e área. **Ciências & Cognição**, v. 14, n. 1, p.2-13. 2009.

ATIQUÉ, Manuela e ZAHER, Hugo. Educação inclusiva no ensino superior: políticas públicas e acesso às pessoas portadoras de deficiência. In: **CONGRESSO NACIONAL: DIREITO, SOCIOBIODIVERSIDADE E SOBERANIA NA AMAZÔNIA**, 15. Anais..., Manaus: CONPEDI; pela Universidade do Estado do Amazonas, 15-18 nov. 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e da Cultura. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, MEC, SEESP, 2001, 79 p.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 4 de 13 de julho de 2010**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: maio 2014.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CERQUEIRA, Jonir Bechara; FERREIRA, Elise de Melo Borba. Recursos didáticos na educação especial. **Benjamin Constant**, n. 5, p. 24-29, dez./1996). Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, n.5 (dez.1996), p. 24-29.

CHAVES, Ana Paula Nunes. **Ensino de Geografia e a cegueira**: diagnóstico da inclusão escolar na Grande Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

Metodologia LABTATE - recurso didático no ensino superior de geografia para...

LABTATE – Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar. [Site Institucional]. Disponível em: <http://www.labtate.ufsc.br/cartografia_tatil.html>. Acesso em: maio/2014.

MACHADO, R. do C.; MERINO, E. A. D. **Descomplicando a escrita Braille**: considerações a respeito da deficiência visual. Curitiba: Juruá. 2009, 93p.

MANZINI, Eduardo José; SANTOS, Maria Carmem Fidalgo. **Portal de ajudas técnicas para educação – Equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados**. Secretaria de Educação Especial, Brasília: MEC/SEESP, 2002, fascículo 1. 54p.

MANZINI, Eduardo José; DELIBERATO, Débora. **Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados II**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: ABPEE-MEC: SEESP, 2007. Fascículo 4. 72 p.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2003. 264 p.

NASCIMENTO, Rosemy da S., FERRETTI, Orlando; PAULINO, L. A. O ensino superior de geografia para deficientes visuais-dvs: uma experiência na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). In: GT 3: **ENSINO DE GEOGRAFIA E MULTICULTURALIDADE. ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA - ENPEG**. Paraíba 15-19 set/2013.

NOGUEIRA, Ruth Emília. **Cartografia**: representação, comunicação e visualização de dados espaciais. 3. ed. rev. e amp. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009. 327p.

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. Sistema de Bibliotecas Universitárias. **Ambiente de Acessibilidade Informacional**: AAI. Disponível em: <<http://portal.bu.ufsc.br/servicos/aai-acessibilidade/>>. Acesso em: maio/2014.

PINHEIRO, Antonio Carlos. **O ensino de Geografia no Brasil**: catálogo de dissertações e teses (1967-2003). Goiânia, 2005.

SEEMANN, Jörn. Geografia e deficiência visual: uma agenda esquecida? In: **Ciência geográfica**: ensino, pesquisa, método. Bauru: Associação dos Geógrafos Brasileiros, v. 9, n.2, maio/ago. 2003, p. 160-164.

TEIXEIRA, Wilson; FAIRCHILD, Thomas Rich; TOLEDO, Maria Cristina Motta de; TAIOLI, Fabio (Orgs.). **Decifrando a Terra**. São Paulo: Oficina de Textos, 2000. 568 p.

Sobre os autores

Adriano Henrique Nuernberg é Professor Associado do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Atua em projetos de pesquisa e extensão na área de Psicologia Escolar e Educacional e Estudos sobre Deficiência. Ministra disciplinas, orienta pesquisas e supervisiona estágios nestas áreas na graduação e pós-graduação. Coordena o Núcleo de Estudos sobre Deficiência da UFSC e o grupo de pesquisa Psicologia e Processos Educacionais, vinculado ao Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional na UFSC.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6153766002891833>

adriano@cfh.ufsc.br

Fabiany de Cássia Tavares Silva é doutora em Educação pelo Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Realizou estágio de doutoramento na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade do Porto (Portugal), no Centro de Intervenção e Investigação Educativa (CIIE), com bolsa PDEE - Capes. Atualmente é professora-pesquisadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), atuando na Graduação e no Programa de Pós-Graduação (Cursos de Mestrado e Doutorado), tendo como objetos de estudo e pesquisas os Estudos Comparados (Método), o Currículo (História, Políticas, Documentos e Práticas), a Escola e a Cultura Escolar. Editora Científica da Revista InterMeio.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2155039635962400>

fabiany@uol.com.br

Fernanda Albertina Garcia atua no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, como professora de Educação Especial. Mestranda no PPGE/ UFSC, na linha de pesquisa Educação e Comunicação. Possui graduação em Pedagogia, com habilitação em Educação Especial, pela Universidade Federal de Santa Catarina (2007). Concluiu curso de especialização em Educação Especial e Psicopedagogia. Tem experiência na área de Educação inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Especial e Inclusão.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4993257060725940>
garciaafernanda@gmail.com

Gabriela Alexandre Custódio possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010) e Mestrado em Geografia pela mesma universidade (2013). Atualmente faz doutorado na linha de pesquisa Geografia em Processos Educativos, pelo Programa de Pós-Graduação da UFSC. É colaboradora do Laboratório Cartografia Tátil e Escolar da Universidade Federal de Santa Catarina. Tem experiência na área do ensino de Geografia, com ênfase em Cartografia Tátil e em educação inclusiva.

Currículo Lattes : <http://lattes.cnpq.br/7313476116264337>
gabialexandre27@gmail.com

Geovana Mendonça Lunardi Mendes possui graduação em Pedagogia e Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Catarina e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É Professora Associada do quadro permanente da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, atuando no Centro de Ciências da Educação, no curso de Pedagogia e no curso de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação, na linha de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia. Suas pesquisas e produções têm sido voltadas para área de Currículo e práticas escolares, em especial, as questões relativas às mudanças, novas tecnologias e inovações curriculares no espaço escolar, e também as práticas curriculares voltadas à inclusão de sujeitos com deficiência. Entre suas diversas atividades de pesquisa, atualmente coordena o Consórcio “Educação e Diversidade” do programa CAPES e Observatório da Educação: Tablets,

Computadores e Laptops, aprovado no Edital OBEDUC/ CAPES e também do Observatório em parceria com UNIVALI e UFRRJ.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6078460594205572>

geolunardi@gmail.com

Giséle Neves Maciel é doutora em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina, onde atuou como Professora Substituta no Departamento de Metodologia de Ensino, entre 2015 e 2016. Possui mestrado na área de concentração Desenvolvimento Regional e Urbano, realizado na mesma instituição. cursou a graduação na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, obtendo as habilitações de Licenciada e Bacharel em Geografia. Pesquisa a permanência de erros sobre Santa Catarina nos conteúdos de livros didáticos, as mudanças nas avaliações do Programa Nacional do Livro Didático e a concentração do mercado editorial. Tem experiência docente no ensino fundamental, onde trabalhou com classes inclusivas no Colégio de Aplicação/UFSC, e na Educação de Jovens e Adultos, no município de Florianópolis. Ministrou disciplinas nos cursos de Geografia e Pedagogia; Metodologia do Ensino de Geografia, Estágio obrigatório Supervisionado em Geografia I, e Geografia, Infância e Ensino. Realiza oficinas sobre a escolha de livros didáticos em cursos de formação continuada para professores da educação básica.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4292635025720380>

giselenm@gmail.com

Kátia Spinelli é doutoranda pela Universidade Federal de Santa Catarina no curso de geografia. Possui graduação e mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atua como professora e coordenadora do curso de geografia, modalidade a distância, no Centro Universitário Leonardo Da Vinci (Uniasselvi). Realiza pesquisas relacionadas aos temas: climatologia geográfica, estiação e vulnerabilidade socioambiental.

Currículo Lattes: CV: <http://lattes.cnpq.br/9717809322645632>

kageografia@gmail.com

Kleicer Cardoso Rocha é mestrando em Geografia pelo Programa de Pós Graduação em Geografia/ UFSC. Graduado em Geografia pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC (2007). Atualmente é professor de Geografia no Colégio de Aplicação Univali - CAU - Campus Tijucas, no CAU - Campus Balneário Camboriú, e no Projeto de Educação Comunitária INTEGRAR - Florianópolis. Tem experiência na área do ensino de Geografia, com ênfase na Educação Popular (Educação de Jovens e Adultos), atuando principalmente nos seguintes temas: geopolítica, integração América Latina, Desenvolvimento regional e Urbano, movimentos sociais, políticas públicas, e políticas de ações afirmativas.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1144353361221424>

kleicer@gmail.com

Leia Andrade é licenciada em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá. Mestre em Geografia, e doutoranda no Programa de Pós-graduação na Universidade Federal de Santa Catarina. Atua em projetos de Ensino de Geografia, com ênfase na Cartografia Tátil.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8628064670478022>

leia_geo@hotmail.com

Luiz Martins Junior é licenciado e bacharel em Geografia na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Mestre em Geografia pela UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC, onde desenvolveu a pesquisa “O uso da oficina pedagógica no ensino da Geografia em uma perspectiva inclusiva”. Atualmente é doutorando em Educação na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC e desenvolve pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação no ensino de geografia numa perspectiva inclusiva.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8358618581829653>

luizmartins.jr@hotmail.com

Marcia Denise Pletsch é graduada em Educação Especial, com Habilitação em Deficiência Mental, pela Universidade Federal de Santa Maria e Doutora em Educação, com mestrado em Educação e especialização em Altas Habili-

dades pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. É professora adjunta do Instituto Multidisciplinar e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Coordena o grupo de pesquisa Observatório de Educação Especial e inclusão educacional: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem na UFRRJ e entre a UFRRJ e a UERJ. Lidera o grupo de pesquisa Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais. Atualmente é editora adjunta da Revista Brasileira de Educação Especial.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5622440291569151>

marciadenisepletsch@gmail.com

Marivete Gesser possui graduação em Psicologia pela FURB (2003), Mestrado em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004) e Doutorado em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010). Atua como Professora Adjunta III no curso de Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC. Foi pesquisadora do MEC no âmbito da Prevenção às Violências na Escola. É integrante do Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional da UFSC; do Margens? Núcleo de Estudos Modos de Vida, Família e Relações de gênero; do NED - Núcleo de Estudos sobre Deficiência; além de membro do GT da ANPPEP Psicologia, Política e Sexualidades. Atua nos seguintes temas: gênero e diversidade na escola, processos educativos e constituição do sujeito, deficiência e direitos humanos.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8346556857126554>

marivete.gesser@ufsc.br

Nair Fernanda Burigo Mochiutti é doutoranda em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2013) com concentração em utilização e conservação de recursos naturais. Graduação em Bacharelado em Geografia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2009). Atua dentro das temáticas de geodiversidade, patrimônio geológico, geoconservação e espeleologia.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9298584141656679>

fernandamochiutti@yahoo.com.br

Rafael dos Santos é mestre em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina, Bacharel e Licenciado em Letras – Alemão pela Universidade Federal de Santa Catarina e Bacharel em Relações Internacionais pela Universidade do Vale do Itajaí. Áreas de interesse: Desenvolvimento Socioeconômico Regional, Economia Internacional, Geografia Industrial, Relações Internacionais, Administração de Negócios Internacionais, Marketing e Análise de Mercado, Comércio Exterior, Diplomacia, Línguas Estrangeiras Modernas (Alemão, Espanhol e Inglês) e Turismo e Eventos.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1634700617436510>

rafaelnaalemanha@hotmail.com

Roberta Alencar nascida e criada na geografia da Ilha de Santa Catarina vivenciou entre os anos de 2003 e 2008, o curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia, na Universidade do Estado de Santa Catarina. Ampliando seus horizontes acadêmicos entre 2011 e 2013, desenvolveu sua pesquisa de mestrado na Universidade Federal de Santa Catarina. Sua prática profissional como docente e consultora ambiental permeia o ensino de geografia e meio ambiente. Atuou em escolas da rede pública e privada de ensino de Florianópolis, em Organização-Não-Governamental e empresas. Atualmente, dedica-se aos estudos da geodiversidade da Ilha de Santa Catarina.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6647968060418388>

alencaroberta@gmail.com

Roberto Souza Ribeiro é doutorando pelo programa de Pós-Graduação em Geografia ano de 2016 pela Universidade Federal de Santa Catarina, com pesquisa na área de Metodologias de Ensino de geografia com aporte de bolsa Cappes DS. Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina ano de 2013. É bacharel e licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina ano de 2007 e 2008. Tem experiência e desenvolve pesquisa na área: Metodologias de ensino em Geografia, com ênfase em Ensino de Geografia, Geografia e Imagens, Geografia e EAD - TDIC. Atualmente é Doutorando e trabalha como professor Formador no Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital, ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina na

disciplina de Ensino de Geografia no Ensino Médio.

Currículo Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4291680Y5>

rsribeirogeografo@hotmail.com

Rosemy da Silva Nascimento é geógrafa, doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e professora do Departamento de Geociências CFH/UFSC. Ministra disciplinas na Graduação e na Pós-Graduação em Geografia, desenvolve pesquisa, extensão e orienta na área de Cartografia e Geotecnologias voltadas para o ensino em Geografia e Educação Ambiental. Atua também na Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica Guarani, Kaingáng e Xokleng, da UFSC.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2298176439926963>

rosemy.nascimento@gmail.com

Ruth Emilia Nogueira é graduada em Engenharia Cartográfica pela Universidade Federal do Paraná, Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina e Doutora em Engenharia Florestal pela Universidade Federal do Paraná e Pós-doutorado em Geografia na Universidade de Lisboa, Portugal. É professora no Departamento de Geociências da Universidade Federal de Santa Catarina desde 1992. Tem experiência na área de Geociências, com ênfase em Cartografia Básica e Temática e Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: cartografia escolar, cartografia temática, cartografia tátil e ensino de Geografia, na Graduação e Pós-Graduação em Geografia. É coordenadora do Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar - LabTATE e coordenadora de diversos projetos de pesquisa financiados por agências de fomento nacionais como FINEP e CNPq. Tem larga experiência em extensão universitária na cartografia escolar e tátil e na produção de mapas e atlas para deficientes visuais.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6095042026143286>

ruthenogueira@gmail.com

Sarah Andrade é licenciada e bacharel em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC e Mestre em Geografia pelo Programa de

Pós- Graduação da UFSC. Possui experiência na área da educação inclusiva, cartografia tátil, educação de surdos e ensino de Geografia. Educadora a seis anos da rede pública e particular de ensino, atuando no ensino fundamental e médio. Atualmente é professora de Geografia do ensino médio do Centro Educacional Marista- São José.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4903669928154965>

santinhasarah@yahoo.com.br

Sandra Regina Carrieri de Souza possui Graduação em Pedagogia com habilitação em Educação Especial, pela PUC/SP, Especialização em Educação Especial e Práticas Inclusivas e Mestrado em Administração Universitária/UFSC. É Pedagoga da Educação Especial da UFSC no colégio de Aplicação. Pesquisa na área de Educação, com ênfase na formação de professores e políticas institucionais para a inclusão das pessoas com deficiência e trans-tornos específicos de aprendizagem.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0065664735752589>

sandra.carrieri@hotmail.com

Silvio Marcio Montenegro Machado é licenciado e bacharel em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina e mestre em Geografia pela mesma Universidade. Atuou como professor de Geografia na Rede Municipal de Florianópolis e na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina entre os anos de 2009 e 2013. Atualmente reside no estado da Bahia, trabalha como professor na rede pública estadual no subúrbio de Salvador e atua como pesquisador no Grupo de Pesquisa Geografar ligado ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Bahia.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6786195205346888>

marciogeoufsc@gmail.com

Tamara de Castro Regis é Pós-graduanda, a nível de doutorado, em Geografia na Universidade Federal de Santa Catarina. Possui graduação em Geografia (bacharelado) pela Universidade Federal de Santa Catarina (2013) e licenciatura em 2014 e mestrado em geografia (2016) também por esta uni-

versidade. Participou de diversos eventos e apresentou trabalhos em eventos nacionais e internacionais de sua área de pesquisa. Foi ministrante de diversos cursos para formação inicial de professores de geografia e pedagogos e ministrou algumas oficinas na formação continuada de professores, estes de modo geral abordaram estratégias didáticas e metodológicas para o ensino de geografia, assim como recursos didáticos adaptados para a educação geográfica de estudantes com deficiência visual e inclusão escolar. Ministrou por dois anos (2013 e 2014) aulas de geografia física no cursinho pré vestibular Gauss que é um projeto de extensão vinculado ao Pet da matemática, onde um corpo de professores voluntários semanalmente ministra aulas com conteúdos do vestibular da UFSC para jovens socioeconomicamente vulneráveis.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0563878412886901>

tahregis@gmail.com

Diana Marcolino é bacharel e licenciada em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Foi bolsista do Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (LabTATE), como acompanhante da aluna deficiente visual. Atualmente é professora na rede estadual de ensino de Santa Catarina.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2882025076030065>

d.marcolino@gmail.com

Geovano Pedro Hoffmann é bacharel e licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Foi bolsista no Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (LabTATE), no período entre 2012 e 2013, contribuindo com a produção de recursos didáticos adaptados destinados à primeira aluna deficiente visual do curso. Atualmente está cursando Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFSC.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8128624232549970>

hoffmange@hotmail.com