ANAIS DO II ENIGEO - 2021

II ENCONTRO NACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR EM GEOGRAFIA

Organizadores:
Adriany de Ávila Melo Sampaio (Coord.); Dulce Pereira dos Santos (Coord.); Rahyan de Carvalho Alves (Coord.); Adriano De La Fuente; Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena; Fernanda Santos Pena; Luciana Maria Santos de Arruda

Anais
II ENIGEO

II Encontro Nacional de Inclusão Escolar em Geografia
"(Re) Pensando práticas e saberes"
29 e 30 de Outubro de 2021 – Montes Claros – MG

Montes Claros – 2021

ANAIS II ENIGEO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ESTÁGIOS E PRÁTICAS ESCOLARES
PROGRAMA BIOTEMAS

REITOR
Professor Antônio Alvimar Souza

VICE-REITOR
Professora Ilva Ruas Abreu

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO
Professor Paulo Eduardo Gomes de Barros

PRÓ-REITORA ADJUNTA DE EXTENSÃO
Professora Valéria Daiane Soares Rodrigues

DIRETORA DO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
Professora Mariléia de Souza

CHEFA DO DEPARTAMENTO DE ESTÁGIOS E PRÁTICAS ESCOLARES
Professora Alda Aparecida Vieira Moura

COORDENADORA DO PROGRAMA BIOTEMAS
Professora Dayse Magna Santos Moura

COORDENAÇÃO DO II ENIGEO
Professora Adriany de Ávila Melo Sampaio (Universidade Federal de Uberlândia – UFU)
Professora Dulce Pereira dos Santos
Professor Rahyan de Carvalho Alves

COMISSÃO CIENTÍFICA

Fernanda Santos Pena (Coordenadora) (Universidade Aberta do Brasil – UAB e Prefeitura Municipal de Uberlândia – PMU)
Adriano R. De S. De La Fuente (Universidade Federal de Uberlândia – UFU)
Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena (Universidade Estadual Paulista – UNESP)
Luciana Maria Santos de Arruda (Instituto Benjamin Constant – IBC)

COMISSÃO DE SECRETARIA

André Zeferino Soares
Caio Carvalho Santos
Luan Marcos Vieira de Azevedo
Lúcio Meira David
Fátima Rita Santana Aguiar (Coordenadora)

COMISSÃO DE APOIO TÉCNICO

Antônio Carlos Freire Sampaio (Universidade Federal de Uberlândia – UFU)
Caio Carvalho Santos
Cleber Roberto Nascimento (Prefeitura Municipal de Uberlândia – PMU)
Cristiano Araújo Soares (Universidade Federal de Uberlândia – UFU)
Ednéa do Nascimento Carvalho (Universidade do Oeste do Pará – UFOPA)
Eduardo Pereira da Silva (Universidade Federal de Uberlândia – UFU)
Herivelton Pereira Pires (Universidade Federal de Uberlândia – UFU)
Leonardo Ferreira Alves (Apoio Cultural)
Luciene do Nascimento da Cruz
Márcia Verssiane Gusmão Fagundes (Apoio)
Rosa Maria da Silva (Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM)

Apresentação

A Inclusão é um dos grandes desafios para a educação de qualidade e para uma escola que realmente se preocupe com o ensino e a aprendizagem de cada estudante. As demandas são grandes e a cada dia mais famílias se sentem com maior segurança para buscar uma vaga para seus filhos e filhas na escola comum, seja nas instituições públicas, em sua maioria, e também nas escolas privadas.

A Lei Brasileira de Inclusão de 2015 reforçou o que a Constituição de 1988 iniciou como prerrogativa: "Todas as pessoas têm o direito à Educação". Contudo, nem todas conseguem aprender da mesma forma, por isso é necessário pensar em diferentes metodologias, técnicas e recursos mais adequados para cada situação singular.

No 2° ENCONTRO NACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR EM GEOGRAFIA, que ocorreu entre os dias 29 e 30 de outubro de 2021, com sede na UNIMONTES, na cidade de Montes Claros, Minas Gerais, tivemos a oportunidade de encontrar o tema Ensino de Geografia relacionado com: pessoas Cegas e com Baixa Visão, pessoas Surdas, com Deficiência Física, com Deficiência Intelectual, com Deficiências Múltiplas, com Transtornos Globais do Desenvolvimento, com as Questões de Gênero, a Educação de Jovens Adultos, com pessoas em Situação de Vulnerabilidade Social e a Inclusão Social. Todas estas possibilidades foram colocadas para justamente contemplar as amplas necessidades de inclusão presentes na escola.

Na avaliação dos artigos inscritos contamos com uma comissão científica composta por profissionais da Geografia e da Educação de diferentes instituições em diferentes estados brasileiros, todos com preocupações e pesquisas na temática da inclusão.

Ao todo foram 27 trabalhos de pesquisa inscritos que apresentaram reflexões sobre: a legislação sobre a inclusão, a formação do profissional de Geografia e inclusão social, a escola comum e a educação especial, a lei federal 10.639/2003 e o combate à intolerância religiosa; a educação patrimonial e a inclusão social, o bullying, o jogo como recurso lúdico, as tecnologias da informação e da comunicação, o ensino remoto emergencial, a educação de jovens e adultos, os mapas mentais, a aula de campo, o raciocínio geográfico, maquetes e mapas táteis, o atendimento educacional especializado, as pessoas com cegueira e baixa visão, a deficiência intelectual, o transtorno do espectro autista, as pessoas surdas, a Língua Brasileira de Sinais e o intérprete de libras, entre outros temas interessantes.

Esperamos que este Anais traga novas proposições e argumentos reflexivos que possam contribuir com a formação continuada e com a prática de professoras/es interessadas/os com o tema da inclusão na escola e fora dela.

Sumário

A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE GEOGRAFIA E INCLUSÃO SOCIAL: AS POSSIBILIDADES DA LEI FEDERAL 10.639 NO COMBATE À INTOLERÂNCIA RELIGIOSA…… 7

A IMPORTÂNCIA DO TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS NA RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES E ESTUDANTES SURDOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ…….. 14

A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO SUPERIOR……... 21

BORDADO CARTOGRÁFICO TÁTIL: UMA PROPOSTA ARTÍSTICA DE REPRESENTAÇÃO DE MAPAS TÁTEIS…..... 28

CARTOGRAFIA TÁTIL E O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO……... 34

COMO O PROFESSOR PODE TRABALHAR A DISCIPLINA DE GEOGRAFIA COM OS ALUNOS CEGOS OU COM BAIXA VISÃO……... 41

COMO O PROFESSOR PODE TRABALHAR A DISCIPLINA DE GEOGRAFIA COM OS ALUNOS SURDOS……. 47

CONTRIBUIÇÕES DA GEOGRAFIA PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO……... 53

ENSINO DE GEOGRAFIA E INCLUSÃO: REFLEXÕES SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA……... 59

ENSINO DE MAPAS E DEFICIÊNCIA VISUAL: OS CONHECIMENTOS MOBILIZADOS PELOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA/GO……... 65

GEOGRAFIA INCLUSIVA: (RE)PENSAR A ESCOLA COMO UM LUGAR DE INCLUSÃO PARA PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA…… 71

GEOGRAFIAS, TERRITORIALIDADES E LINGUAGENS COM CRIANÇAS NO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT... 84

HISTÓRIA, GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: ENSINAR E APRENDER A INCLUSÃO SOCIAL POR MEIO DA CATEDRAL DE MONTES CLAROS, MINAS GERAIS…….. 88

LEGISLAÇÃO, DICIONÁRIOS EM LIBRAS E INCLUSÃO DO ALUNO SURDO: Primeiras discussões……. 95

MAQUETES INTERATIVAS EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA…… 101

O ATO DE APRENDER COMO PARTE INERENTE DO SER: DESCOBRINDO CAMINHOS POSSÍVEIS……... 7

O JOGO COMO RECURSO LÚDICO NO ENSINO E APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA: Uma experiência de inclusão no ensino remoto emergencial…… 115

O PANTANAL NA METRÓPOLE CARIOCA: GEOGRAFIA E MEIO AMBIENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS……. 124

O USO DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, CÓDIGO DE RESPOSTA RÁPIDA (QR Code) NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA PARA ESTUDANTES SURDOS…….. 7

OS DESAFIOS DA AULA DE CAMPO NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CURSO DE GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO…… 138

OS DESAFIOS DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O BULLYING……. 147

PROFESSORES DE GEOGRAFIA E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NA ESCOLA COMUM…….. 7

(RE)PENSANDO PRÁTICAS E MATERIAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ESTUDANTES SURDOS NO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU/RJ……. 7

A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE GEOGRAFIA E INCLUSÃO SOCIAL: AS POSSIBILIDADES DA LEI FEDERAL 10.639 NO COMBATE À INTOLERÂNCIA RELIGIOSA

MORAIS, Marcelo Alonso[1]
NUNES, Rafael da Silva[2]

Resumo:

Nesse artigo defendemos a inserção, no âmbito da formação dos graduandos em Geografia, do entendimento das práticas espaciais das religiões como instrumentos de análise espacial que possam colaborar com o combate à intolerância religiosa. Metodologicamente, o artigo se fundamenta, inicialmente, no entendimento da Lei Federal Nº 13.146/15, que versa sobre a educação especial no Brasil, definida e estabelecida enquanto direito do cidadão, e da Lei Federal Nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira em todo o currículo, como instrumentos para a construção de um currículo praticado de Geografia. A seguir, apresentamos fontes pesquisadas que nos permitiram acesso a dados e relatórios que retratam os casos de intolerância religiosa no território fluminense. Finalmente, um material já elaborado que possibilita a reflexão sobre a temática da intolerância religiosa na formação dos futuros profissionais de Geografia no Departamento de Geografia e Meio Ambiente da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Palavras-chave: Graduação em Geografia – Inclusão – Intolerância Religiosa.

Introdução

A promulgação da Constituição Federal em 1988 reconhece a necessidade de garantir a inclusão de pessoas que apresentam algum tipo de deficiência na sociedade brasileira. Em 06 de julho de 2015 foi editada a Lei Brasileira de Inclusão, que somente entrou em vigor no dia 03 de janeiro de 2016, criada com o intuito de cumprir, efetivamente, a **Convenção Internacional da ONU** sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados pelo Brasil, em Nova York, no dia 30 de março de 2007.Apesar dos avanços, há outros impedimentos de longo prazo que vão além da natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que interferem na interação e que podem obstruir a participação plena e efetiva de determinados grupos na sociedade como, por exemplo, racismo, homofobia, transfobia e intolerância religiosa.

Por isso, defende-se aqui que uma formação inclusiva precisa ser trabalhada na Graduação em Geografia, sendo capaz de permitir/criar um olhar que gere estratégias, ao longo do trabalho futuro do geógrafo, para integrar grupos sociais historicamente marginalizados à sociedade, privados de direitos básicos de educação, emprego digno, moradia, saúde e, no caso do nosso objeto deste artigo, as liberdades de crença e culto. Assim, o geógrafo precisa ser formado, cada vez mais, para ser um profissional que promova a inclusão social, reforçando a tentativa de corrigir a exclusão de alguns grupos, como negros, indígenas, pessoas com deficiência, homossexuais, travestis e transgêneros, bem como aqueles que praticam suas religiões. A partir desta perspectiva, entende-se a necessidade, no âmbito da Graduação em Geografia, de uma formação inclusiva colaborativa, ou seja, a educação inclusiva colaborativa pode ser definida como um engajamento de, no mínimo, dois parceiros equivalentes, com o objetivo de interagir em tomadas de decisão com uma

[1] Prof. Dr. do Departamento de Geografia e Meio Ambiente da PUC-Rio, do Departamento de Geografia do Colégio Pedro II e da Escola Alemã Corcovado. Professor associado ao GEOPPOL/UFRJ. E-mail: alonsomarcelogeo@yahoo.com.br
[2] Prof. Dr. do Departamento de Geografia e Meio Ambiente da PUC-Rio. Professor associado ao GeTERJ/PUC-Rio. E-mail: rsngeo@puc-rio.br

finalidade comum (FRIEND e COOK, 1990). Para que tal ocorra, deve haver compromisso de todos os professores, famílias e gestores no/do espaço universitário.

Para além das necessidades educacionais especiais determinadas pela Lei, entendemos que a formação do profissional de Geografia, numa perspectiva inclusiva, deve promover "uma cultura educacional mais plural, que questione estereótipos sociais e promova uma educação verdadeiramente intercultural, antirracista e antissexista, como princípio configurador do sistema escolar como um todo e não somente orientada a determinadas áreas curriculares, situações e grupos sociais (CANDAU,2000,p.158), permitindo ao graduando o exercício da cidadania, definida aqui como "qualidade ou status de cidadão", "pertença passiva e ativa de indivíduos em um Estado-nação com certos direitos e obrigações universais em um específico nível de igualdade" (GUERRA,2012,p.62-64). Sendo assim, defendemos que o estudo das religiosidades e suas práticas espaciais pode ser um instrumento de compreensão do espaço que o graduando ocupa, articulando práticas culturais e constituição identitária, no combate à intolerância religiosa.

Dada a relevância da análise espacial como instrumento de entendimento da realidade que nos cerca, vislumbramos a promulgação da Lei Federal nº 10.639/03, política pública de ação afirmativa voltada para o ensino básico que reformulou a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394, de 20 de dezembro de 1996, como um passo importante para a inserção não somente de conteúdos inerentes às heranças afro-brasileiras, mas como um meio de inclusão social e combate à intolerância religiosa, desconstruindo preconceitos e estereótipos contidos nas representações hegemônicas dos grupos que praticam as religiões de matrizes africanas no espaço fluminense. Segundo Santos (2007), citado por DINIZ (2010, p.24),

> A agenda colocada pela Lei, neste sentido, não indica apenas inserir conteúdos, mas fundamentalmente também, rever conteúdos (que ocultam mais do que revelam, que silenciam mais do que mostram), rever práticas e posturas, rever conceitos e paradigmas no sentido da construção de uma educação antirracista, uma educação para a diversidade e para a igualdade racial. Esta missão envolve, portanto, uma intervenção: a coordenação das relações cotidianas no âmbito escolar, a transversalização da temática racial pelas diferentes disciplinas, com a revisão de materiais e didáticos, e a utilização de métodos e técnicas pedagógicas alternativas quando necessário. (p.24).

Desenvolvimento

A **Lei Brasileira de Inclusão**, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, é um conjunto de normas destinadas a assegurar e a promover, em igualdade de condições, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e a cidadania.

A inclusão social é o conjunto de medidas direcionadas a indivíduos excluídos do meio social, seja por alguma deficiência física ou mental, cor da pele, orientação sexual, gênero ou poder aquisitivo dentro da comunidade. Dessa forma, o objetivo dessas ações é possibilitar que todos os cidadãos tenham oportunidades de acesso a bens e serviços, como saúde, educação, emprego, renda, lazer, cultura, entre outros.

> Partindo da noção de que a educação é um direito assegurado por lei a todo e qualquer indivíduo, a inclusão de pessoas com deficiência deve ser algo a ser pensado primeiramente nos espaços acadêmicos, nos locais de formação docente. As universidades precisam retomar os olhares à inclusão a partir da formação de professores que sejam aptos a usufruir de metodologias diversas e práticas de ensino inclusivas no objetivo de tornar o espaço escolar e a sociedade mais justa e igualitária e, se tratando de um estudo voltado à educação geográfica, suas categorias devem ser capazes de serem compreendidas por todos. A formação docente influencia a atuação dos professores em sala e uma boa formação desses professores é

> fundamental para a eficácia da inclusão, visto que a inaptidão em lidar com as diferenças acaba por se caracterizar como uma das principais barreiras à sua efetivação (SILVA, 2021. p.18 – 19).

Torna-se importante, portanto, como demonstrado por Gabrilli (2015) a compreensão de como nas últimas duas décadas a LBI saiu do campo das ideias para aprovação na Câmara dos Deputados e no Senado até a sanção da mesma no ano de 2015 pela Presidente Dilma Rousseff. Salienta-se ainda que no decorrer do processo, diversos outros movimentos (nacionais e internacionais) corroboraram para a determinação da importância da Lei e da sua própria (re)construção da mesma para o atendimento da Convenção elaborada pela ONU (2008) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, como demonstrado na figura a seguir (Figura 1).

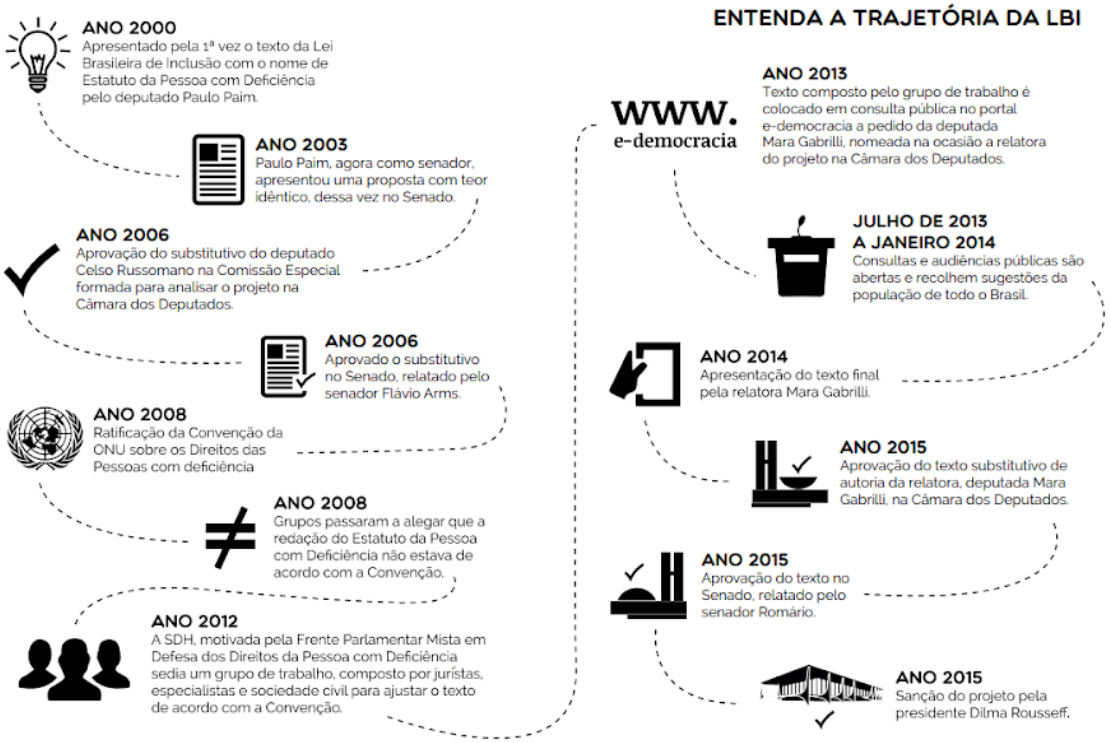


Figura 1: Tramitação da **Lei Brasileira de Inclusão**
Fonte: Gabrilli (2015, p.10/11)

A Lei 10.639/03, como política pública educacional, pode se revelar como um instrumento importante para uma proposta de reestruturação curricular dos cursos de Graduação em Geografia que colabore com um olhar inclusivo por parte do geógrafo. No entanto, não podemos nos ater a uma visão simplista de currículo e de lei, como que se bastasse sua mera aplicação, já que devemos, também, entender esta legislação de caráter afirmativa como parte de um contexto político. Mainardes (2006) traz uma importante contribuição para a análise de políticas educacionais a partir da discussão realizada sobre a abordagem dos ciclos de política. Para o autor, esses ciclos apresentam como características a

> desconstrução de conceitos e certezas do presente, engajamento crítico, busca de novas perspectivas e novos princípios explicativos, focalização de práticas cotidianas (micropolíticas), heterogeneidade e pluralismo e articulação entre macro e microcontextos (2006, p.11).

Apesar das críticas de alguns autores, e não é o nosso intuito aqui abordá-las, o ciclo de políticas, que envolve os contextos de influência, produção de texto, prática, resultados e efeitos e o de estratégia política,

pode ser considerado um método de se pensar políticas. Esta maneira de pensar políticas educacionais destaca a relevância de uma abordagem mais aberta, ou seja, de natureza flexível. Segundo o sociólogo, é quase como uma peça teatral, onde existem as palavras do texto da peça, mas a realidade desta só toma vida quando alguém as representa. Sendo assim, a aplicação da Lei 10.639/03 não se limita a uma mera renovação ou inserção de conteúdo, mas também - e principalmente – implica em valorizar a aplicação/elaboração de conceitos, a capacidade de observação e de crítica sem perder o foco nos valores básicos que regem a convivência humana, como o diálogo e o respeito às diferenças, através do desenvolvimento de competências que, através de determinadas habilidades específicas da disciplina, promovam o desenvolvimento integral da pessoa, valorizando atitudes em três níveis, a saber: intrapessoal, interpessoal e de inserção e atuação social. Para isso, segundo o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, as vivências escolares precisarão oferecer situações que estimulem o aluno a conhecer-se a si mesmo, a descobrir o outro e, consequentemente, a reconhecer e aceitar as diferenças. Enxergando-se como sujeito de capacidades múltiplas e como sujeito de relações, o graduando reunirá as melhores condições para desenvolver sua personalidade e agir cada vez com maior capacidade de autonomia, de discernimento, de diálogo, de cooperação e de respeito às regras, leis e normas estabelecidas.

É, portanto, uma das funções do futuro geógrafo se preocuparem analisar os arranjos espaciais a partir de um prisma multidimensional (religiosa, social, econômica e política), entendendo que as relações sociais, que se especializam, são multiescalares e complexas. Nesse contexto, e diante da relevância das práticas religiosas na construção da identidade de inúmeros habitantes do estado do Rio de Janeiro, desempenhando um papel crucial na produção do espaço, pensamos que estas possam, em suas múltiplas territorialidades, servir de âncora para, espacialmente, garantir os direitos e liberdades de crença e culto para o maior número possível de pessoas. Dentro dessa perspectiva, as novas configurações territoriais exigem o enfrentamento de novos desafios, como o conhecimento das demandas, o diálogo com as diferenças e a compreensão das representações socioespaciais hegemônicas dos grupos que possuem crenças religiosas. A organização dos currículos dos cursos de Graduação em Geografia deve levar em conta ações

> para estruturar os conteúdos e os conceitos, a metodologia, a didática e sua concepção das ciências para repensar sobre prática na busca de um ensino que inter-relacione as questões do vivido e produzido da sociedade em que o aluno está inserido. Nas últimas décadas, vários foram os estudos que indicam a articulação do conhecimento, a partir do momento em que o professor se reconheça como pesquisador, mediador e orientador desse conhecimento. Ao elaborar o currículo escolar de geografia, o professor deve não só destacar os conteúdos relacionados à ciência geográfica como também organizar suas ações didáticas, com a perspectiva de uma transformação do conhecimento do aluno, e este compreenda a importância da Geografia. Uma das preocupações do professor ao organizar o currículo é articular as aulas e o conhecimento do aluno em relação ao seu cotidiano. Portanto, deve entender os fenômenos geográficos que estão inseridos (SACRAMENTO, 2007, p.8).

A partir desta concepção pode-se adotar, como exemplo, a reflexão sobre as práticas religiosas de matriz africana. Tal abordagem pode ser muito útil na interpretação das representações socioespaciais de diversos segmentos marginalizados, notadamente no espaço fluminense, onde se situa parte expressiva dos grupos sociais que professam essas religiões. Nossa escolha se justifica a partir dos dados de intolerância religiosa neste recorte. Como fontes, recorremos à pesquisa institucional realizada pelos Núcleos

Interdisciplinares de Reflexão e Memória Afrodescendente (NIREMA) e de Meio Ambiente (NIMA) da PUC-Rio, em 2013, intitulada Mapeamento das Casas de Religiões de Matrizes Africanas no Rio de Janeiro, e ao Relatório sobre Intolerância Religiosa, publicado pelo CCIR, em 2017 (MORAIS, 2021). A fim de compreendermos a importância do uso de espaços por estes grupos religiosos, especialmente os públicos, consideramos principalmente as reflexões feitas por Gomes (2002, 2012, 2013), Innerarity (2006), Albernaz (2007) e Parkinson (2012).

Ao serem envoltas pelas *brumas da modernidade*, as experiências desses grupos no cotidiano (fundamentais na constituição do *eu* e da identidade territorial dos umbandistas e candomblecistas no espaço geográfico), são invisibilizadas. O futuro profissional de Geografia pode, portanto, trabalhar com as representações socioespaciais de práticas religiosas, como os de matrizes africanas, como um dos caminhos para o entendimento da dinâmica social no estado do Rio de Janeiro e, consequentemente, um instrumento importante na construção de agendas que busquem qualidade de vida, levando em conta as demandas materiais e imateriais das populações envolvidas, criando, assim, condição de cidadania num contexto democrático.

É justamente neste sentido que as representações cartográficas podem (e devem) ser utilizadas enquanto recursos de desvelamento de realidades que se estabelecem sobre a paisagem citadina. A busca por representações pode corroborar decisivamente para a construção de múltiplas percepções acerca de diferentes fenômenos. Portanto, pensar o fenômeno da intolerância religiosa requer do geógrafo o esforço na identificação de variáveis que favorecem o lume sobre a sua própria realização. A espacialização do ser que se percebe no espaço e, a partir destas representações, promove estratégias diferenciadas para resistir e se fortalecer no mesmo se torna central no direito citadino por parte dos cidadãos. A partir de disciplinas como a Cartografia, a Geografia Cultural, a Geografia da População e a Geografia Urbana realizam-se construções sinergéticas entre diferentes leituras que caminham para um entendimento do fenômeno religioso como algo complexo. Assim, ao nos debruçarmos com a importância da espacialização de dados socioeconômicos e culturais (Figura 2) verificam-se construções daquilo que pode explicar a ocorrência da intolerância num determinado espaço, como a cidade do Rio de Janeiro. A espacialização de múltiplas representações favorece a reflexão sobre o(s) fenômeno(s) e, a partir dela, o estabelecimento de estratégias que visem dirimir potenciais problemas provocados, justamente, pela simplificação daquilo que muitos entendem por inclusão. O geógrafo, neste caso, passa a se valorizar não apenas pelo domínio técnico de como pensar representações (que podem ir muito além das produções cartográficas), mas na composição de diferentes instrumentos que permitem ao mesmo enxergar possibilidades metodológicas (e analíticas) para que se ampliem os direitos dos cidadãos, independentemente do seu credo, gênero e cultura.

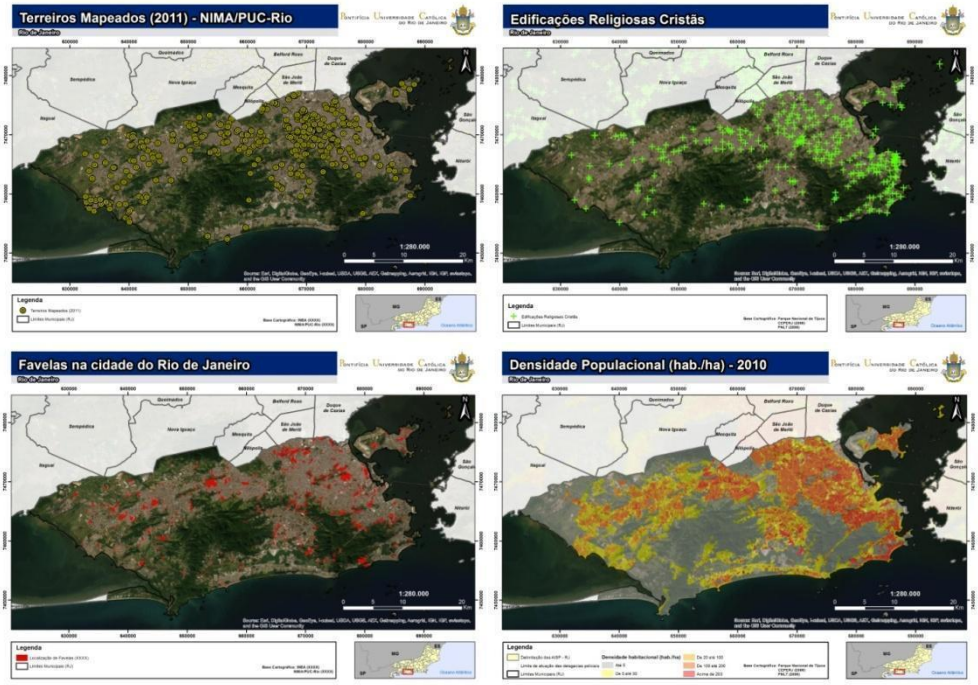


Figura 2: Exemplos de diferentes representações e padrões socioculturais na cidade do Rio de Janeiro
Fonte: Elaboração própria

Considerações Finais

Com o advento da Lei Federal Nº 13.146/15, torna-se relevante a aplicação efetiva da Lei Federal nº 10.639/03, no currículo praticado de Geografia, possibilitando a realização de uma releitura de visões de mundo e o desenvolvimento de atitudes, habilidades e conhecimentos para o combate à intolerância religiosa.

Se os sistemas simbólicos fornecem novas formas para dar sentido à experiência das clivagens e disparidades sociais e aos meios pelos quais alguns grupos são estigmatizados (WOODWARD, 2000), as práticas religiosas podem ser um referencial simbólico de luta nos espaços onde parte expressiva de seus habitantes a professam. Dado o maior número de casos de intolerância religiosa no estado do Rio de Janeiro, percebemos que torna-se mister discutir o fenômeno da intolerância religiosa em sua dimensão espacial, com o intuito de atender aos direitos dos atores sociais que as expressam, tanto no âmbito material quanto no espiritual-simbólico, pois não possível "pensar de forma dissociada a natureza simbólica e subjetiva (representações) e seus referentes mais 'objetivos' e 'materiais' (a experiência social em sua materialidade)"(CRUZ, 2007, p.99).

Para atingirmos tal objetivo, em primeiro lugar, devemos compreender a Geografia praticada dentro de um contexto social, tal como propõem os teóricos críticos do currículo. É preciso, segundo Moreira e Silva (2005), "desnaturalizar" e "historicizar" o currículo, criando alternativas aos vigentes. A Lei 10.639/03 não é de fácil aplicação. Mas diante da urgência de reconhecimento das diferenças e da construção de uma identidade individual e social pautada no encontro de religiosidades, etnias, sociedades e visões de mundo que estabeleçam relações, produzam sentidos e construam conhecimento a partir do reconhecimento das diferenças (OLIVEIRA, REIS e LINS, 2009, p.53-58), acreditamos que ela se torna em um poderoso instrumento para que se construa um currículo de Geografia que contemple as necessidades de uma sociedade idiossincrática.

Segundo Candau (2000, p.158), trata-se de articular igualdade e diferença através da exigência de uma cultura educacional mais plural, que promova um questionamento dos estereótipos sociais.

Referências

ALBERNAZ, P. Reflexões sobre o espaço público atual. In: LIMA, E. F. W.; MALEQUE, M. R. **Espaço e cidade: conceitos e leituras.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**, 2015.

CAVALCANTI, L. de S. **Pensar pela Geografia – ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

FRIEND, M.; COOK, L. **Collaboration as a predictor for success in school reform. Journal of Educational and Psychological Consultation**, n. 1, 1990.

GOMES, P. C. C. **A Condição urbana**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

GOMES, P. C. C. Espaços públicos: um modo de ser do espaço, um modo de ser no espaço. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C.; CORRÊA, R. L. **Olhares geográficos: modos de ver e viver o espaço.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

GOMES, P. C. C. **O lugar do olhar: elementos para uma geografia da visibilidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

CANDAU, V. A didática hoje: uma agenda de trabalho. In: CANDAU, V. (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2000.

CRUZ, V. C.. Itinerários teóricos sobre a relação entre território e identidade. In: **Itinerários Geográficos**. BEZERRA, A. C. A. ,NASCIMENTO, F. R. do e ARRAIS, T. A. (orgs). Niterói: EdUFF, 2007.
_____. Territorialidades, identidades e lutas sociais na Amazônia. In ARAÚJO, Frederico Guilherme Bandeira de; HAESBAERT, R. (org.).**Identidades e territórios: questões e olhares contemporâneos.**Rio de Janeiro: Editora Access, 2007.

DINIZ, F. G. A utilização de obras cinematográficas que retratam o continente africano por docentes da disciplina de geografia no ensino básico: uma possibilidade de aplicação da lei nº 10.639/03. **Monografia de graduação apresentada no Departamento de Geografia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ**. São Gonçalo, 2010.

GABRILLI. M. C. Lei Brasileira de Inclusão. Brasília, 2015. Disponível em: <http://maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Guia-sobreaLBI-digital.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2021.

INNERARITY, Daniel. **O novo espaço público: que significado pode ter hoje uma cultura pública comum?** Teorema, 2006.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In: **Revista Educação e Sociedade, Vol. 27, no 94.** Campinas, Jan/Abril de 2006.

MAINARDES, J. e MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. In: **Revista Educação e Sociedade, Vol.30, no 106.** Campinas: Jan/Abril de 2009.

MORAIS, M. A**. Espaço, política e religião: a construção de espaços políticos por grupos umbandistas na cidade do Rio de Janeiro.** Curitiba: Editora Appris, 2021.

MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA A. F. B. e SILVA, T. T. (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade.** São Paulo: Editora Cortez, 2005.

OLIVEIRA, L. F., REIS, M. C. e LINS, M. R. Lei 10639/03: uma proposta intercultural no CAP – Uerj? In: **Diálogos interculturais, currículo e educação: experiências e pesquisas antirracistas com crianças a educação básica**. Editora Quartet – FAPERJ, 2009.

PARKINSON, J.R. **Democracy and Public Space: the physical sites of democratic performance**. Oxford: Oxford University Press, 2012.

SACRAMENTO, A. C. R. **O Currículo na construção do conhecimento geográfico: um estudo da ação docente de duas escolas estaduais de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07122007-150954/publico/TeseAnaClaudia1.pdf>.
Acesso em: 14 jun, 2021.

SILVA, L. M. V. Martins, L. **Paisagens Sonoras na Geografia Escolar: um estímulo à inclusão,** Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Geografia e Meio Ambiente da PUC/Rio, como parte dos requisitos para obtenção dos títulos de Licenciada e Bacharel em Geografia, 2021.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: Uma introduçãoteórica e conceitual. In: SILVA, T.T. (org). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: EditoraVozes, 2000.

A IMPORTÂNCIA DO TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS NA RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES E ESTUDANTES SURDOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ

CARVALHO, Ednéa do Nascimento [1]
LIRA, Darlene Seabra de [2]
SIQUEIRA, Ariela Soraya do Nascimento [3]

Resumo:
O presente artigo trata da função do tradutor/intérprete de Libras (TILS) que atua na sala de aula e sobre a diferença entre sua responsabilidade e a do professor no ensino superior. O objetivo é apresentar como acontece a relação entre o TILS com os professores e os estudantes surdos, e mostrar que a acessibilidade na universidade somente ocorre para o aluno surdo com a presença deste profissional que promove a mediação. Para obtenção dos dados realizou-se uma pesquisa quantitativa, na qual aplicou-se um questionário com quatro perguntas objetivas tendo três opções de respostas sobre o trabalho do intérprete e sobre as dificuldades que ele encontra no seu cotidiano. Constatou-se que muitos professores desconhecem qual a real função do intérprete de Libras no ensino superior e que eles acreditam, erroneamente, que a responsabilidade pela formação do acadêmico surdo seria do intérprete, portanto este aluno não receberia a formação adequada que deve ser ofertada a todos os estudantes inseridos na universidade.

Palavras-chave: Atuação do Intérprete. Ensino. Libras na Universidade. Mediação do conhecimento.

Introdução

A relação entre o profissional Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais – TILS, com os professores e com os estudantes surdos da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) é muito relevante para que o processo do aprendizado aconteça dentro do ambiente acadêmico.

---

[1] Doutora em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará. Mestra, Licenciada e Bacharel em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: edneancar@yahoo.com.br

[2] Mestranda em Ciências da Sociedade pela Universidade Federal do Oeste do Pará, Especialista em Estudos Surdos pela Faculdade Santa Helena, Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Humanas de Olinda, Professora do Curso Letras Libras da Universidade Federal de Roraima. E-mail: darleneseabra@hotmail.com

[3] Mestra em Letras pela Universidade Federal do Amazonas, Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará e em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Paulista, Graduada em Letras-Língua Portuguesa pela UFPA, Professora de Língua Portuguesa e Tradutora/Intérprete de Libras/Língua Portuguesa na Universidade Federal do Oeste do Pará. E-mail: ariela.banhos@hotmail.com

Isso se torna mais perceptível devido ao fato de que muitas dessas pessoas surdas já tiveram experiências anteriores educacionais no ensino básico, no qual não havia o profissional TILS e os professores não eram bilíngues – (Libras/Português), ou seja, não tinham conhecimento sobre o que é a língua de sinais e como ela funciona e, desta forma, não teriam condições de oferecer um ensino adequado que considere a singularidade linguística do aluno surdo. Assim, esses alunos enfrentaram muitas dificuldades, pois não havia comunicação e, sem ela, o ensino e o aprendizado não ocorrem. Percebe-se a falta do reconhecimento e do uso da língua de sinais nos espaços escolares.

Diante disto, o presente estudo torna-se relevante, pois buscou verificar como o trabalho do profissional intérprete de Libras é importante para a efetivação do aprendizado do acadêmico surdo dentro da universidade. A Ufopa dispõe de quatro TILS, número muito restrito para as demandas da universidade, que conta com a presença de estudantes surdos na graduação e na pós-graduação stricto sensu, e ainda tem uma professora surda. Assim, é relevante que haja o devido respeito pelo trabalho do profissional TILS, que torna viável a relação entre professores e estudantes surdos, sendo, portanto, um mediador na comunicação entre eles em sala da aula.

O profissional TILS tem experiência nesse processo de mediação e percebe, na sua área de trabalho, que essa mediação proporciona a interação entre os professores, que usam a língua oral e os estudantes surdos que usam a língua de sinais, portanto a atenção do aluno surdo estará direcionada ao TILS para compreender o que está sendo explicado pelo professor. Assim, haveria uma problemática em relação ao TILS e ao professor, pois é uma dificuldade para os estudantes surdos compreenderem as aulas das disciplinas, pois sua atenção deve estar compartilhada todo o tempo entre professor e intérprete.

A língua de sinais é muito recente em relação às demais e a sua presença na sala de aula sendo utilizada pelo tradutor/intérprete e pelos estudantes surdos, ainda é uma novidade para o professor. Além disso, existem dificuldades impostas para os três sujeitos neste processo educacional, como temáticas específicas de disciplinas que exigem esforço de compreensão dos conteúdos pelos alunos surdos, e esforço de interpretação e mediação por parte dos intérpretes, além de empenho por parte dos professores para transmitir esses

conteúdos para todos os alunos. Estamos vivenciando um momento de estudos e pesquisas que são indispensáveis para termos um conhecimento histórico sobre esse processo educacional.

O objetivo deste trabalho é apresentar como acontece a relação entre o TILS com os professores e os estudantes surdos no ambiente da universidade. De acordo com Quadros (2004, p. 56), o "intérprete especialista para atuar na área da educação deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como, entre os colegas surdos e os colegas ouvintes." A autora afirmou que este profissional deve ter bem esclarecido qual sua função para que seu trabalho não seja confundido com o trabalho do professor na sala de aula, e que o TILS deve mediar esta relação aluno surdo e professor ouvinte.

Como objetivos específicos deste trabalho: mostrar que a função do TILS é ser o profissional mediador; que sua presença é indispensável para que ocorra a comunicação com estudantes surdos e que para que os estudantes surdos possam compreender as disciplinas existe a necessidade da presença do intérprete corriqueiramente na sala de aula. Sabe-se que o TILS sempre está preocupado em exercer bem o seu papel de mediador, porém é papel do TILS tentar esclarecer todas as disciplinas? De quem é a responsabilidade do aprendizado do aluno surdo?

Serão expostas, no decorrer deste trabalho, algumas questões que envolvem a problemática a respeito da atuação do TILS na relação com os estudantes surdos na Ufopa, questões quanto ao seu trabalho e as suas experiências na relação com os professores ouvintes. Esperamos poder esclarecer qual a função específica do TILS, e que ele precisa ter o respeito pela sua atuação por todos nesse espaço, a fim de evitar prejuízos quanto ao aprendizado das disciplinas pelos estudantes surdos, e que estes possam aprender todos os assuntos ofertados.

Desenvolvimento

O que é Libras?

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi estabelecida na lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), como língua oficial das pessoas surdas. De acordo com o próprio termo, a Libras é utilizada somente no Brasil.

> Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002)

A Libras é a língua oficial dos surdos do Brasil, é a língua natural da comunidade surda. Todavia, não é mímica ou gestos soltos, precisamos entender que a Libras possui estrutura gramatical própria em todos os níveis linguísticos, na fonologia, na morfologia, na sintaxe, na semântica e na pragmática.

> A Libras é uma língua de modalidade visual-espacial que, diferentemente das línguas orais-auditivas, utiliza-se da visão para sua apropriação e de elementos corporais e faciais, organizados em movimentos no espaço, para constituir unidades de sentido: as palavras ou, como se referem os Surdos, os "sinais". (FERNANDES, 2011, p. 82)

Assim, Fernandes (2011) nos esclarece que as pessoas surdas usam a modalidade visual-espacial, que é diferente das línguas orais-auditivas que utilizam a modalidade oral, porque os surdos não necessitam dos ouvidos para se comunicarem, pois utilizam outros meios para isso, especificamente a visão para compreender

o mundo e interagir em sociedade. Através da Libras se é possível expressar qualquer ideia abstrata ou concreta, expressar sentimentos e emoções, utilizando-se das expressões corporais e faciais, que exprimem tristeza, felicidade, ansiedade, preocupação etc., portanto, constitui-se de todos os elementos linguísticos indispensáveis que compõem uma língua.

Formação Tradutor/Intérprete de Libras – TILS

Para a regulamentação da profissão de TILS há a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, que complementa o reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão instituído através da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. De acordo com a lei do TILS, ele precisa ter competência nas duas línguas (Libras/Português) para sua atuação profissional. "Art. 2º O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa." (BRASIL, 2010). Já no art. 4º desta Lei explicita o quão importante que o TILS tenha formação e conhecimento quanto a linguística da Libras para atuar nos espaços educacionais.

Esta Lei 12.319 esclarece que o TILS deve buscar capacitação e conhecimento constante sobre a Libras, sobre a comunidade surda, sobre a identidade e a cultura surda, visto que esse conhecimento é importante em todas as áreas que o TILS possa vir a atuar, portanto deve ser parte do perfil do intérprete, a busca permanente pela competência profissional. Lira, Siqueira e Oliveira (2021, p. 30) afirmam que "A atuação do profissional TILS no Brasil vem sendo alvo de diversos estudos e debates, tendo como foco também a formação e capacitação desses profissionais, além da importância deste profissional para o entendimento e interação dos surdos no meio social." Portanto, o profissional TILS necessita ter competência, responsabilidade, postura, ética e formação constante.

TILS e a relação professores e estudantes surdos

De acordo com Quadros (2004, p. 60) o profissional TILS educacional deve mediar a relação entre professores e estudantes surdos:

> O intérprete especialista para atuar na área da educação deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como, entre os colegas surdos e os colegas ouvintes. No entanto, as competências e responsabilidades destes profissionais não são tão fáceis de serem determinadas. Há vários problemas de ordem ética que acabam surgindo em função do tipo de intermediação que acaba acontecendo em sala de aula. Muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. (QUADROS, 2004, p.60)

Entende-se que o TILS trabalha como mediador da comunicação entre professores e estudantes surdos. Mas, precisamos saber qual o papel dos professores, que sua responsabilidade é com toda diversidade de estudantes, e que o papel do TILS é de ser intérprete bilíngue (Libras/Português), portanto não é responsabilidade deste profissional o aprendizado do aluno surdo. Atualmente, as universidades passaram a respeitar os direitos de inclusão dos surdos na sociedade, isto sendo resultado de diversas leis e decretos. Precisa-se esclarecer quais as responsabilidades de cada profissional. O intérprete e o professor exercem diferentes funções, mas ambos compartilham o mesmo espaço, a sala de aula. É necessário que se pesquise e

que tenha conhecimento sobre os livros, as leis, a comunidade surda e sobre as universidades inclusivas, dando-se destaque para o professor que é o responsável pelos alunos surdos e ouvintes, e por todos que estejam matriculados em suas turmas, já o profissional TILS é responsável por mediar a comunicação oral para a visual-espacial.

A maioria dos sujeitos que estão no espaço acadêmico não sabe qual a função do profissional TILS e sobre o que é a Libras, falta conhecimento sobre estes aspectos na universidade. Alguns professores pensam que o TILS é o responsável pelos estudantes surdos. Quadros (2004, p. 61-62) esclarece sobre a função do TILS e a responsabilidade do professor na sala de aula:

> Em qualquer sala de aula, o professor é a figura que tem autoridade absoluta.
> Considerando as questões éticas, os intérpretes devem manter-se neutros e garantirem o direito dos alunos de manter as informações confidenciais.
> Os intérpretes têm o direito de serem auxiliados pelo professor através da revisão e preparação das aulas que garantem a qualidade da sua atuação durante as aulas. (QUADROS, 2004, p. 61)

Observa-se, portanto que o intérprete e o professor têm funções bem distantes no desenvolvimento do seu trabalho em sala da aula. É interessante destacar ainda que qualquer dificuldade vivenciada na sala de aula entre professor e estudante surdo, o respeito e a ética do profissional TILS deve estar sempre em foco, portanto o profissional apenas atuará como mediador na comunicação entre estes sujeitos.

Metodologia

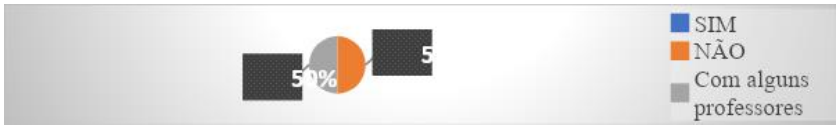
Este trabalho é um estudo de referências de artigos e leis que tratam da atuação do profissional TILS. Nesta pesquisa, rastreamos as opiniões dos TILS, que vivem a experiência de acessibilidade na relação professores e estudantes surdos em sala da aula. Foi realizado um estudo quantitativo junto aos profissionais TILS que trabalham na Ufopa, em Santarém, no estado do Pará. Foram enviadas 4 questões por WhatsApp no dia de 30 de junho de 2021. Participaram desta pesquisa 4 TILS, sendo 3 efetivos na Ufopa e um egresso por contrato. As perguntas foram de múltiplas escolhas com três opções de resposta. Não existiu uma interação presencial. A pesquisa foi de forma quantitativa de caráter exploratório. As questões forneceram subsídios para analisar a percepção do indivíduo TILS, diante das necessidades encontradas quanto a relação de comunicação entre professores e estudantes surdos. As perguntas propostas foram as seguintes: Você sente dificuldade na sua relação com o professor? Você sente dificuldade em interpretar aulas de alguma disciplina? O professor pensa que o TILS é o responsável pelos estudantes surdos? Você sente que os estudantes surdos se relacionam com o TILS e com o professor?

É importante sabermos o que é de responsabilidade de cada um desses profissionais que atuam no mesmo espaço educacional com estudantes surdos, e, principalmente, isto poderá estimular um aumento da acessibilidade na universidade, como também o conhecimento sobre a comunidade surda, sobre a linguística da Libras e sobre o papel do profissional TILS. Isto fica claro em Lira, Siqueira e Oliveira (2021, p. 34) “com o crescimento da comunidade surda atuante na sociedade e frente a sua cultura linguística, faz-se necessário que, nos diversos ambientes, a comunicação entre surdos e ouvintes aconteça de forma legal e acessível.” Portanto, é priorizado que o conhecimento específico do trabalho do TILS exige uma relação de respeito entre

os sujeitos que participam do processo educacional dos alunos surdos, com o objetivo primordial da valorização desses sujeitos e da língua utilizada por eles.

Resultados e discussão

Você sente dificuldades na sua relação com o professor?



Fonte: Própria das autoras

Sobre esse primeiro questionamento, 50% dos TILS entrevistados responderam que "não". Percebe-se com isso que metade deles não sentem dificuldades nas suas interações com os professores, o que é importante para o respeito com este profissional na sala de aula. Os outros 50% sentem dificuldades "com alguns professores", o que pode ser explicado pela falta de conhecimento sobre a profissão do TILS, trabalho este que é de ser um mediador para proporcionar a comunicação, interação e, consequentemente o aprendizado dos estudantes surdos.

Você sente dificuldade em interpretar aulas de alguma disciplina?

Fonte: Própria das autoras

Nesta questão todos os TILS responderam sentir dificuldade, portanto 100% deles têm dificuldade "em algumas disciplinas". Essas dificuldades podem ocorrer porque são diversos os cursos de graduação em que estes alunos surdos estão cursando, além de também estarem presentes na pós-graduação, em um dos programas mestrado da Ufopa. Sendo assim, a interpretação dessas aulas exige do profissional intérprete muito estudo e preparação prévia antes de cada aula ministrada pelo professor. Rocha e Ventura (2018, p. 8) citam que "No trabalho com a segunda língua, o professor de sala deve ter um cuidado redobrado e sempre fornecer antecipadamente ao intérprete os conteúdos e textos a serem trabalhados, para que este estude a melhor forma de interpretá-los."

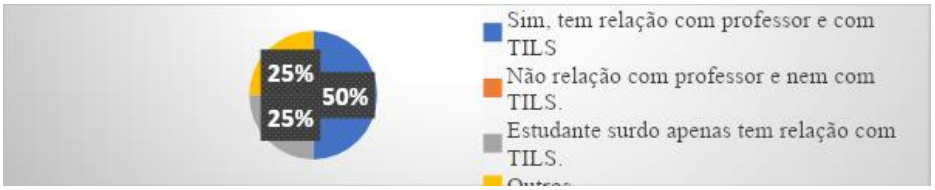
O Professor pensa que o TILS é o responsável pelos estudantes surdos?

Fonte: Própria das autoras

Nesta questão podemos analisar que a maioria dos professores pensam que a responsabilidade pelo aluno surdo seria do intérprete, o que ocorre pela falta de conhecimento sobre a função do TILS, que é de mediar a comunicação e proporcionar a interação do aluno surdo com os professores e com os demais alunos no ambiente educacional. Deve-se deixar claro que a responsabilidade pela formação de todo e qualquer aluno sempre foi e é do professor. Precisamos entender que o TILS trabalha com foco na mediação, conforme Santos;

Diniz; Lacerda, 2016, p.149): “O profissional, desde então, tornou-se uma figura indispensável nos processos de inclusão social e escolar do indivíduo surdo, visto que ele é responsável pela mediação entre surdos e ouvintes – e pela mediação entre o aluno surdo e o conhecimento.”

Você sente que os estudantes surdos se relacionam com o TILS e com o professor?



Fonte: Própria das autoras

Nesta questão, verificamos que 50% responderam que “Sim, tem relação com professor e com TILS”. É importante que os TILS tenham uma boa relação com professores e com os estudantes surdos. E 25% responderam que “Estudante surdo apenas tem relação com TILS”, isso possivelmente ocorre porque o TILS interage com o aluno surdo e, em algumas situações, a única pessoa que conversa com o aluno surdo é o intérprete. Torna-se relevante afirmar que os professores precisam atender as demandas do aluno surdo e para isso, o mínimo de interação é necessário, o conhecimento básico da Libras já favoreceria essa interação.

Considerações finais

Verificamos que diversos professores desconhecem qual a real função do intérprete de Libras na sala de aula no ensino superior, sendo sua responsabilidade primordial a acessibilização do conhecimento ofertado pelos professores, pois mediam a comunicação da língua portuguesa oral e escrita para a língua de sinais.

Também verificamos que muitos professores acreditam que a responsabilidade pela formação do acadêmico surdo seria do TILS, o que demonstra o amplo desconhecimento sobre qual a sua função, o que pode trazer um significativo prejuízo para o aprendizado do aluno surdo, pois se o professor pensa não ser o responsável pelo desenvolvimento daquele aluno, este não receberá a educação que deve ser destinada a todos os estudantes inseridos na universidade.

Percebemos que as legislações garantem a todos o direito à comunicação intermediada pelo profissional TILS, para que professores e estudantes surdos possam interagir e para que o ensino seja ofertado ao aluno surdo. E, com o uso da Libras, tanto na sala de aula, como em eventos dos quais os alunos surdos participem, poderá levar a uma ampla divulgação da língua de sinais em todos os espaços da universidade. Acreditamos que, com essa divulgação da Libras na UFOPA, irá crescer o reconhecimento dela como segunda língua oficial do Brasil e o reconhecimento do direito à comunicação e à participação dos alunos surdos nos setores da universidade. Isto posto, é indispensável a presença do TILS como mediador do conhecimento para os estudantes surdos, oportunizando a eles a garantia do seu direito à educação.

Referências

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. **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/L10436. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 12.319 de 1º de setembro de 2010**. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 30 jun. 2021.

FERNANDES, S. **Educação de Surdos**. 2ed, Atual. Curitiba: Ibpex, 2011.

LIRA, D. S. SIQUEIRA, A. S. N. OLIVEIRA, M. S. FORMAÇÃO PARA TRADUTORES/INTÉRPRETES DE LIBRAS – LINGUA PORTUGUESA: primeira experiência do programa de extensão da Ufopa. *In* Pedagogia: leituras e vivências na formação [recurso eletrônico]. CALIXTO, Hector; COLARES, Maria. **Pedagogia leituras e vivências na formação**. Santarém, PA: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021. p. 20 – 41.

QUADOS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa** / Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2004. p. 94.

ROCHA, R. G. VENTURA, F. F. **A importância do TILS na educação bilíngue de surdos:** utopia X realidade. RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, V. 04, edição especial, nov., 2018, artigo nº 1008 | claec.org/relacult |e-ISSN:2525-7870.

SANTOS, L. F. DINIZ, S. L. L. M. LACERDA, C. B. F. Práticas de interpretação no espaço educacional: para além dos limites da sala de aula. **Escola e diferença:** caminhos para educação bilingue de Surdos. LACERDA, Cristina; SANTOS, Lara; MARTINS, Vanessa. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO SUPERIOR

JESUS, Carolina Gomes de[3]
COSTA, Auristela Afonso da[4]

Resumo:
Essa pesquisa tem como uma de suas preocupações entender quais são as especificidades das pessoas com deficiência intelectual e quais as reflexões podemos fazer sobre a inclusão educacional desse grupo, especialmente no ensino superior. Assim, o presente artigo tem como objetivo central proporcionar reflexões sobre a inclusão dos alunos com deficiência intelectual no Ensino Superior, uma vez que no cenário brasileiro muitas instituições não possuem estruturas e preparação necessária para acolher de fato estes discentes. Para a realização desse artigo utilizou-se de pesquisa bibliográfica e levantamento de dados estatísticos sobre a temática. Nesse sentido, após o termino do mesmo percebeu-se o processo de inclusão deve ir além da inserção dos alunos com deficiência intelectual nas instituições de ensino superior, pois é necessário que o processo de aceitação e acolhimento deste também ocorra na mudança da própria estrutura social e física vigente a qual está inserido.

Palavras-chave: Inclusão. Deficiência intelectual. Ensino superior.

Introdução

Falar sobre inclusão implica necessariamente refletir sobre seu antônimo, pois apesar dos esforços de tantas pessoas em prol de uma inclusão efetiva e por uma sociedade mais justa, mais humana, que valorize a

[3] Mestranda do Programa de Pós Graduação em Geografia – Universidade Estadual de Goiás/Campus Cora Coralina carolinagdj@hotmail.com
[4] Profa. Dra. do Programa de Pós Graduação em Geografia – Universidade Estadual de Goiás/Campus Cora Coralina Campus Coralina aurigeo16@hotmail.com

diversidade e acolha as diferenças sem transformá-las em inferioridades, ainda temos a exclusão de várias pessoas, inclusive no ambiente escolar.

Não podemos esquecer que a sociedade brasileira foi constituída sob pilares de cunho machista, sexista, patriarcal, estereótipos de beleza, de comportamentos, enfim, de várias coisas que em última instância, excluem aquelas pessoas que não se enquadram nos "moldes ou padrões" esperados.

Mediante ao exposto, essa temática se justifica pela necessidade de falar de um assunto, que muitas vezes é velado na sociedade por parte de algumas instâncias sociais, inclusive, dentro de algumas Universidades, que é a inserção do aluno com deficiência intelectual no Ensino Superior.

Neste sentido, salienta-se que um dos viés da investigação é entender quais são as especificidades das pessoas com deficiência intelectual e quais as reflexões podemos fazer sobre a inclusão educacional desse grupo, especialmente no ensino superior. Essa investigação é parte de uma pesquisa maior que busca compreender a contribuição do uso de geotecnologias como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual do curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás/Campus Cora Coralina, na realização de estudos ambientais do Cerrado.

Assim, o objetivo central desse artigo é proporcionar reflexões sobre a inclusão dos alunos com deficiência intelectual no Ensino Superior, uma vez que no cenário brasileiro muitas instituições não possuem estruturas e preparação necessária para acolher de fato estes discentes.

Essa pesquisa possui caráter bibliográfico e também foram trabalhados alguns dados estatísticos. A priori, fizemos uma discussão mais geral sobre a inclusão escolar das pessoas com deficiência intelectual, trazendo, inclusive, conceitos e especificidades dessas pessoas no processo de ensino. Na sequência, provocamos algumas reflexões sobre essa inclusão no Ensino Superior.

Inclusão Escolar no Brasil e Deficiência Intelectual

No Brasil, um dos grupos sociais excluídos é constituído pelas pessoas com deficiência, entre os quais estão aqueles com deficiência intelectual. Parece contraditória essa afirmativa, após tantas mudanças estruturais e paradigmáticas que tem ocorrido nas últimas décadas, mas o fato é que essas pessoas ainda são vítimas do olhar preconceituoso e, principalmente, não tem tido seus direitos efetivados, inclusive no ambiente escolar.

A inclusão escolar tem como foco a construção de uma escola que acolha sem discriminação, nem critérios de seleção e mecanismos que impeçam a permanência e sucesso de todos os alunos. Desta maneira, são necessárias que na escola haja mudanças de concepções e práticas, de forma que as diferenças humanas sejam compreendidas em sua complexidade pelos educadores.

Nascimento e Carreta (2014) e Pletsch (2009), trazem à tona uma importante discussão sobre os desafios enfrentados na concretização da inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual (DI) e, ao abordar a questão dos conceitos, destacam que após a Declaração de Montreal, aprovada em outubro de 2004

pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em consonância com a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), o termo "deficiência mental" foi alterado para "deficiência intelectual"

Estes autores trazem o entendimento de que a deficiência intelectual se trata de uma espécie de interrupção no desenvolvimento ou formação completa da mente, o que acaba por gerar limitações relativas ao trato intelectual e quanto aos comportamentos adaptativos de um indivíduo, o que pode ser ocasionado por vários fatores, seja de ordem genética, nutricionais, ambientais, perinatais, pós-natais, entre outros.

Pletsch (2009) destaca que com relação às concepções, uma gama de revisões e discussões passou a ser tecida em diferentes áreas do conhecimento, como a educação, psicologia, neurologia, dentre outros, e ressalta que os termos utilizados para nomear a deficiência mental passaram por transformações ao longo dos anos e que estes foram influenciados pelo saber médico. A autora destaca que termos como "idiotia", "debilidade mental", "infradotação", "imbecilidade", "retardo mental", "déficit intelectual/cognitivo" já foram utilizados no passado, e que o termo deficiência mental é recente, já que foi cunhado em 1939, no Congresso de Genebra e este resultaria dos esforços para reduzir a carga negativa presente nos termos anteriores e assim, buscava-se ainda criar um padrão internacional.

Pletsch (2009) salienta que com o passar dos anos, foram havendo mudanças e progressos trazidos por estudiosos e as concepções com relação ao desenvolvimento destes sujeitos, antes baseado em diagnósticos médicos, começa a receber novos olhares, sobretudo a partir do século XX, com a introdução do uso das medidas de QI por Alfred Binet. A partir de então, outros ramos do conhecimento, tais como a Psicologia começa a se voltar para os estudos ligados às capacidades mentais. Segundo essa autora, com as contribuições de Binet, os estudos científicos relativos à deficiência mental ganharam espaço e começa haver então percepções quanto à interação do indivíduo com o meio, contudo, tal a pessoa com deficiência continuou sendo apontada como incurável e possível de ser verificada a partir de testes padronizados.

Neste contexto, Pletsch (2009) revela o entendimento de que os conceitos, termos e forma que o deficiente intelectual foi visto no passado acabou por gerar a aceitação da segregação destas pessoas em escolas e hospitais, o que sofre mudanças positivas, sobretudo após a publicação da quinta edição do manual da Associação Americana de Retardo Mental (*American Association on Mental Retardation* - AAMR), o que também repercutiu no Brasil, principalmente após a publicação de 1992. As mudanças positivas se pautaram no fato de que o foco não mais se pautava unicamente nos fatores biológicos, pois começou a se observar os aspectos sócio educacionais da pessoa com deficiência intelectual.

Quanto ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual, Pletsch (2009) destaca que crianças e adolescentes com deficiência mental compõe o maior grupo entre as com deficiências atendidas em escolas especiais e na rede regular de ensino. Tal constatação aponta para o fato de que historicamente, graças aos marcos legais, foram havendo mudanças positivas, que possibilitaram o ingresso de alunos com deficiência intelectual na rede regular de ensino, o que no Brasil, ocorreu após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996.

Entretanto, apesar deste e de outros avanços em relação ao ensino das pessoas com deficiência, Nascimento e Carreta (2014, p. 82) trazem a preocupação sobre como tem se dado de fato a inclusão escolar

de alunos com deficiência intelectual de várias escolas pelo país afora e apontam que mesmo que tenha havido mudanças favoráveis, “ainda há muito a se avançar a fim de que possamos dar oportunidades de acesso e sucesso a todos no interior das escolas”. Pletsch (2009), por sua vez, vem destacar que mesmo com as mudanças relativas à inclusão presentes desde a década de noventa, não houve grandes transformações que possam ser apontadas como realmente significativas destinadas aos alunos com deficiência intelectual quanto à questão das oportunidades e programas públicos direcionados a estes sujeitos.

Segundo Pletsch (2009), o acompanhamento pedagógico dos educandos com déficit cognitivo vem sendo apontado por vários estudiosos como um grande desafio da educação, o que se deve ao fato desta ser tradicionalmente pautada em “um modelo único de ensino-aprendizagem” e que por consonância, se acostumou a lidar com os alunos tidos como “ideais”.

Para essa autora, embora exista a dedicação por parte de muitos educadores, os educandos com deficiência intelectual ainda continuam a serem excluídos dos conhecimentos científicos ofertados pelas escolas e as histórias vão se repetindo ao longo dos anos, o que aponta para a constatação de que mudanças são necessárias, para que tais alunos sejam vistos como sujeitos capazes de aprender. Também que tenham oportunidades isentas de preconceitos e que as escolas brasileiras atendam satisfatoriamente as necessidades deste público.

Em seu estudo, Nascimento e Carreta (2014) assinalam ainda algumas dificuldades para a realização da inclusão de alunos com deficiência intelectual, tais como: diagnóstico do aluno, falta de capacitação profissional, ausência de trabalho colaborativo, questões ligadas à infraestrutura da escola, ausência de profissionais que possam dar suporte no processo inclusivo, dentre outros, que infelizmente são mencionados por vários autores que se debruçam sobre essa temática.

Ao se tratar da questão da pessoa com deficiência e da inclusão no Brasil, é interessante notar através dos dados do acordo com o censo de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que uma considerável parcela da sociedade brasileira possui alguma deficiência. A partir deste censo, pode se apreender que 8,3% (15.832.731,3) do total da população brasileira apresenta pelo menos um tipo de deficiência **severa**, o que compreende as pessoas que marcaram em suas respostas, as categorias “não consegue de modo algum” e “tem grande dificuldade” (BRASIL, 2012). Nesse percentual de pessoas com deficiência severa, 3,46% (6.600.150,65) da população brasileira contava com a deficiência visual, seguida de 2,33%(4.444.610,12) de deficiência motora, 1.4% (2.670.581,19) de deficiência mental/intelectual e 1,12% (2.136.464,95) de deficiência auditiva (**gráfico 1**).

Importante lembrar que estes dados são referentes apenas às pessoas com deficiência severa, não sendo incluídos aqueles que apresentam “alguma dificuldade”, o que nesse caso, elevará mais os números. Todavia, independente do quantitativo, não podemos esquecer que se tratam de cidadãos brasileiros, com direitos e deveres, que devem ser contemplados nas políticas públicas.

Gráfico 1: Porcentagem da população, por tipo de grau de deficiência no Brasil, em 2015.

Fonte: IBGE Educa. Censo Demográfico 2010. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html. Acesso em: 17 maio 2021.

Neste contexto, a Pesquisa Datafolha, encomendada pelo Instituto Alana (2019), também se utiliza dos dados do IBGE referente a 2010 e chama a atenção para o fato de que do total de pessoas com deficiência no Brasil, cerca de 3,5 milhões são crianças de até 14 anos de idade, fato que aponta para a importância da efetivação da educação inclusiva, que se colocada devidamente em prática, pode fazer a diferença na vida deste público de maneira grandiosa. Ainda segundo a Pesquisa Datafolha (2019), cerca de 90 % da população pesquisada se mostrou favorável à educação inclusiva e acreditam que as escolas se tornam melhor com a inclusão, e cerca de 80% acreditam que as crianças com deficiências têm a chance de aprender mais na escola inclusiva.

Inclusão de Pessoas com Deficiência Intelectual no Ensino Superior

Pereira e Albuquerque (2017) trazem ricas reflexões a respeito do panorama inclusivo relativo ao ensino superior voltado para pessoas com deficiência no Brasil e em Portugal. Para tanto, apontam a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade como algo resultante de ações e discursos políticos que despontaram com maior força a partir dos anos noventa, e destacam ainda, que a luta das famílias, ONGs e dos próprios sujeitos com deficiência, já vinha ocorrendo desde meados do século XX. No entanto, os autores ressaltam que estes anseios vieram a ser atendidos a partir de aparatos legais, o que não foi diferente nas universidades.

Estes autores discorrem que nos últimos anos tem havido uma crescente preocupação com os direitos das pessoas com deficiência e com a formação de uma sociedade que ofereça igualdade de oportunidades aos alunos também do ensino superior, o que vem destacar os direitos de cidadania na promoção da mobilidade social e de inclusão. Entretanto, a partir de suas análises, Pereira e Albuquerque (2017) apontam para a

constatação de que mesmo após todas as conquistas legais em várias áreas, ainda há grandes barreiras para essas pessoas.

Neste sentido, os autores mencionados destacam que a situação da inclusão no ensino superior ainda se encontra confusa e não totalmente resolvida no Brasil e Portugal, destacando a existência de barreiras atitudinais, arquitetônicas e de comunicação, o que evidentemente requer mais atenção e ações, que atuem para concretizar uma inclusão desejável e satisfatória.

Especificamente quanto ao panorama brasileiro, Pereira e Albuquerque (2017, p. 35) trazem a percepção que a partir da Constituição Federal, no que diz respeito à política e leis, a inclusão passa a ganhar mais destaque, no entanto, os princípios de igualdade e equidade ganharam mais respaldo e notoriedade a partir de 2000, quando passou a haver maior preocupação governamental quanto à diversidade no ensino superior. "Isso pode ser elucidado em razão das políticas de ampliação do ensino superior que tiveram em suas ações, não apenas as pessoas com deficiências, mas os grupos minoritários sob a ótica da diversidade".

Estes autores mencionam a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criada pelo Decreto nº 6.096/2007 e destacam o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) como aquele mais voltado para pessoas com deficiência no ensino superior, ressaltando que este propõe várias ações que visam garantir o devido acesso destas pessoas nas instituições federais de ensino superior. O que se verifica é que este programa não contempla as universidades estaduais, a exemplo da Universidade Estadual de Goiás, onde estamos realizando a pesquisa, o que dificulta os serviços e programas de acessibilidade nestas. E segundo Pereira e Albuquerque (2017), o programa Incluir ainda carece se desenvolver mais na prática, haja vista que não contemplou todas as universidades.

Segundo os autores acima, as políticas educativas necessitam ser pensadas e articuladas em consonância com outras políticas de desenvolvimento, frisando assim que a verdadeira promoção da igualdade de oportunidades deve ser multidimensional, o que requer a existência das pessoas com deficiência como parte integrante nos debates, exigências múltiplas, princípios diversos, negando se assim, a mera existência de medidas compensatórias e paternalistas que acabam por ignorar o insucesso e a discriminação que este público continua a enfrentar.

Neste sentido, quando se fala da inclusão da pessoa com deficiência intelectual no Ensino Superior, convém salientar que

> Professores encontram-se inseguros na prática docente em relação ao aluno com DI, assim como acontece na educação básica, hoje um pouco mais avançada por conta dos estudos, mas ainda não preocupada na trajetória que esses estudantes têm alcançado com as progressões "automáticas". Isso, porque o fato de não ter uma ideia no avanço do aluno por conta dos conceitos adquiridos, são promovidos baseados na legislação e compaixão humana, o que nem sempre é o melhor. O aluno tem passado pelos anos iniciais e anos finais, sem preocupação de como chegará ao Ensino Médio e Superior (BOTELHO; OLIVEIRA, 2011, p.11).

Diante do exposto, percebe-se que é de fundamental importância a inserção da pessoa com deficiência na práxis educativa, através da oportunidade de realização de atividades diversas, que estimulem o processo de aprendizagem sociocultural, independentemente das condições, limitações ou dificuldades que se

apresente, uma vez que a proposta da educação inclusiva é tornar a escola acessível, garantindo a participação de todas as pessoas.

Entretanto, é notável o despreparo de muitos profissionais em atender alunos com deficiência intelectual e isto, não pode ocorrer, pois quando se fala em inclusão no contexto educacional deve se entender que para que esta ocorra é necessária uma mudança de paradigma educacional, à medida que "requer que ocorra uma organização das atividades escolares que necessitem de planejamentos, bem como, Currículo, avaliações e uma reformulação nas propostas educativas"

Não devemos esquecer, porém, que o professor sozinho não conseguirá promover a inclusão do aluno com deficiência. Assim, a ausência de políticas voltadas à inclusão nas instituições de ensino superior, torna um dos principais elementos a agir de forma contrária nesse processo, ou seja, a promover a exclusão.

Desse modo, entende-se que o grande desafio de se incluir o DI é criar mecanismos para que de fato isto ocorra na prática e não apenas em teorias. Assim, o processo de inclusão deve ir além da inserção destes alunos no Ensino Superior, pois é necessário que o processo de aceitação e acolhimento deste também ocorra na mudança da própria estrutura social e física vigente a qual está inserido.

Ademais, é necessário que se tenha dentro da Universidade uma nova organização tanto nos processos de ensino e aprendizagem, como na própria postura dos educadores, pois estes precisam estar atentos em seus atos, pensamentos e planejamento em relação a esses alunos.

Considerações Finais

Abordar a temática inclusão no Ensino Superior nos dias de hoje é uma tarefa fundamental, haja vista que ao se fazer uma retrospectiva histórica, percebe-se que desde a antiguidade os deficientes foram relegados às margens de diversas sociedades pelo mundo afora, vistos como seres "incompletos", "defeituosos" e, que em última instância, deveriam ser afastados das pessoas "normais".

Nas últimas décadas, essa forma de pensar e conceber tem mudado, a própria estrutura social tem sofrido transformações e, graças às mudanças paradigmáticas e a marcos importantes ocorridos em vários países, entre os quais o Brasil, as pessoas com deficiência começaram a ser integradas na sociedade. Todavia, essas mudanças tem sido relativamente lentas e há muito o que se fazer para, de fato garantir os direitos dessas pessoas, entre eles o direito a um ensino de qualidade e que ofereça iguais oportunidades.

Assim, diante do objetivo central dessa pesquisa que foi falar da importância da inclusão da pessoa com deficiência intelectual no Ensino Superior, percebeu-se que não é uma tarefa fácil, seja em instituições públicas, ou até mesmo em particulares, pois muitas dessas instituições e também seus profissionais ainda não estão preparados para atender esses alunos. Assim, percebe-se que é indubitável a real necessidade de se romper barreiras de modo a valorizar sobretudo, a diversidade, respeitando as diferenças e contribuindo para a dignidade das pessoas com deficiências, sejam elas qual for.

Referências

ALANA. **O que a população brasileira pensa sobre a educação inclusiva**. Pesquisa Datafolha encomendada pelo Instituto Alana. Jul. 2019.

BOTELHO, Deuzimar Helena de Oliveira. OLIVEIRA, Valéria Marques de. **Inclusão no Ensino Superior:** desafios da aprendizagem do universitário com Síndrome de Down. São Paulo, 2011. Disponível em: https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos18/32326402.pdf. Acesso em: 19 maio 2021.

NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. CARRETA, Priscila Maciel. Deficiência intelectual e processo inclusivo: dificuldades enfrentadas. **Rev. Educa**, Porto Velho, v.1, n.2, p. 70-87, 2014.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. Orientadora: Rosana Glat. 2009. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.p.01-254

PEREIRA, Carlos Eduardo Candido. ALBUQUERQUE, Cristina Maria Pinto. **A inclusão das pessoas com deficiência:** panorama inclusivo no ensino superior no Brasil e em Portugal. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 3, p. 27-41, dez. 2017.

BORDADO CARTOGRÁFICO TÁTIL: UMA PROPOSTA ARTÍSTICA DE REPRESENTAÇÃO DE MAPAS TÁTEIS

SILVA, Juliana Moreira[5]

Resumo:

A necessidade humana de representação do real caminhou com a evolução desde os primórdios da humanidade, mas logo as demandas de representações mais precisas também chegaram. Em meados do século XIX não havia uma significativa preocupação com o processo de inclusão educacional, movimento que tem como tese a inclusão como cenário ideal na educação, onde todos estariam presentes tanto fisicamente como intelectualmente a par dos conteúdos educacionais por meio das escolas públicas. Na busca de uma cartografia para todos, as pesquisas cartográficas se voltam para o ensino de cartografia para grupos com deficiência visual com objetivo de uma educação mais igualitária e inclusiva. Surge a cartografia tátil, uma cartografia para pessoas cegas e de baixa visão, que tem como meta, a inclusão, adaptação, elaboração de mapas e acesso à informação espacial para grupos com necessidades especiais, por meio de mapas táteis com uma grande diversidade de texturas e relevos que servem para orientação e localização. Com ela é possível se trabalhar conteúdos igualitariamente com ambos os grupos de alunos, com deficiências ou não. Criar um mapa tátil como recurso didático e com técnicas manuais e artesanais do bordado parece arriscado, mas por outro lado o bordado oferece uma enorme riqueza de texturas agradáveis ao toque, uma maior durabilidade e maleabilidade do produto e a afetividade de se produzir com as próprias mãos. Sua produção necessita de produtos acessíveis resultando em um baixo custo de produção, além de permitir a transmissão de conhecimento de conceitos geográficos, históricos e artísticos.

Palavras-chave: Cartografia tátil. Bordado. Inclusão. Arte.

Introdução

[5] Possui licenciatura em geografia pela Universidade Estadual Paulista -UNESP - Campus de Ourinhos.
E-mail: juliana.m.silva@unesp.br

Neste presente trabalho serão apresentados temas e discussões da cartografia tátil, arte e bordado. O objetivo central da pesquisa é produzir mapas táteis confeccionados por técnicas de bordado para a comunidade de pessoas com deficiência visual. Para isso foi necessário compreender a importância dos mapas táteis para pessoas cegas e de baixa visão para a compreensão do espaço geográfico, para isso houve um levantamento bibliográfico acerca dos temas cartografia tátil e seus métodos e aplicações, geografia inclusiva e artes manuais.

A linguagem gráfica tátil tem uma grande importância no processo educacional de pessoas com deficiências visuais, é por meio desta que se é possível trabalhar conceitos geográficos tão associados ao visual para indivíduos que não os tem. Para a construção de materiais didáticos táteis é preciso utilizar técnicas de representação de imagens em relevo, baseadas na linguagem cartográfica tátil. Para isso usa-se técnicas de representações cartográficas táteis, como mapas com lâmina de alumínio, colagem, porcelana fria ou serigrafia. (SENA; CARMO; ALMEIDA, 2009).

O caráter artístico do bordado é intrínseco e indissociável, a reprodução da percepção individual do artista é algo íntimo, onde é possível enxergar seus ideais, que podem subverter pautas impostas pela vida em sociedade. A arte contemporânea vai além da estética, ela se baseia na realidade cultural, que de forma direta se relaciona com muitas áreas do conhecimento, como antropologia, história, psicanálise e até mesmo a geografia. (LEIRIAS, 2012).

As práticas manuais estão presentes no cotidiano humano desde o período mesolítico, o artesanato surge muito cedo na história da humanidade, é por meio dele que os povos construíram objetos para facilitar a vida na época, como a costura, cerâmica e tear. As atividades manuais também baseavam a divisão do trabalho, homens caçavam e coletavam alimentos, enquanto as mulheres eram as artesãs que confeccionam peças úteis para o convívio do grupo. (CÁURIO, 1985).

A cartografia e a arte sempre estiveram juntas, mapas antigos eram confeccionados de forma artesanal por grandes artistas que pensavam em cada detalhe dos mapas e símbolos. Esse método de construir um mapa com as próprias mãos e pensar em como representar, quais símbolos usar e aliar essa produção com a infinidade de texturas e relevos da cartografia tátil me fez perceber que podemos ir mais ao fundo na cartografia para pessoas com deficiências visuais. O objetivo é ir além do conteúdo geográfico promovido pelo mapa, é trabalhar conceitos artísticos manuais e táteis, especificamente o bordado.

Assim como o bordado manual, a cartografia surge de uma necessidade, a necessidade de se localizar e mapear o nosso entorno. A história da cartografia é até que parecida com o bordado, ambos eram feitos de formas manuais e os processos de produção são semelhantes em alguns aspectos. Ambos eram produzidos de forma coletiva, onde um grupo trabalhava em conjunto para o resultado final. A seleção de símbolos e pontos que melhor representasse os seus objetivos também acontece nos dois. O bordado e a cartografia são feitos pensando em um propósito, onde é levado em conta quem usará, qual é o objetivo, e qual caminho utilizar para chegar ao resultado esperado.

Desenvolvimento

Na busca de uma cartografia para todos, as pesquisas cartográficas se voltam para o ensino de cartografia para grupos de pessoas com deficiência visual com objetivo de promover uma educação igualitária. Surge a cartografia tátil para auxiliar pessoas cegas e de baixa visão, que tem como meta a inclusão, adaptação, elaboração de mapas e acesso à informação espacial para grupos com necessidades especiais, por meio de mapas táteis com uma grande diversidade de texturas e relevos que servem para orientação e localização. Por meio das informações espaciais que um mapa tátil demonstra é possível trabalhar história e geografia, dando assim um embasamento crítico social para a sua percepção de mundo. (LOCH, 2008)

É possível encontrar trabalhos científicos sobre cartografia tátil desde a década de 1970, porém no Brasil, apesar da produção de mapas táteis datar do final do século XIX a primeira tese na área é a de Vasconcellos (1993)[6]. O número de pesquisas sobre cartografia tátil aumenta nos anos 1990 e 2000. Meneguette (1997), Sena (2002, 2009), Sena e Carmo (2005), Almeida e Loch (2005), Ventorini (2007), Carmo (2010, 2016) são as principais referências dessas décadas.

Para a construção de materiais didáticos táteis é preciso utilizar técnicas de representação de imagens em relevo, baseadas na linguagem cartográfica tátil. Mas construir um material didático tátil não quer dizer que apenas estudantes com deficiência visual poderão usa-o, quando produzido, o material deve alinhar a linguagem cartográfica comum à tátil, utilizando braille e letras impressas, para que o produto final possa alcançar um maior número de leitores e assim se efetivar como um verdadeiro material didático inclusivo.

Existem muitos tipos de técnicas de representações cartográficas táteis, como lâmina de alumínio, colagens, serigrafia, porcelana fria e papel micro capsulado. Mas a técnica proposta aqui é o bordado manual.

Criar um mapa tátil como recurso didático e com técnicas manuais e artesanais do bordado parece arriscado, já que em minhas pesquisas não encontrei nenhum outro mapa tátil confeccionado por essa técnica, mas por outro lado o bordado oferece uma riqueza de texturas agradáveis ao toque, uma maior durabilidade e maleabilidade do produto quando comparado ao mapa de colagens, sem contar a afetividade de se produzir com as próprias mãos. Sua produção necessita de produtos acessíveis resultando em um baixo custo de produção.

Esse trabalho propõe a produção de um mapa tátil com sistema braille confeccionado por técnicas manuais de bordado, que possa trabalhar conceitos geográficos, históricos e artísticos de forma prática e lúdica. A criação de um mapa tátil bordado une o objetivo da cartografia que é em síntese, transmitir e apresentar o espaço por meio de representações e comunicações geográficas; ao objetivo da inclusão, que é abrir portas a todos os tipos de pessoas, especificamente às pessoas com deficiências visuais que carecem tanto desse método.

O bordado tátil é diferente do bordado em relevo, a grosso modo, toda linha que passar por um tecido trará um mínimo de relevo, devido à introdução de um corpo ao outro. Mas para considerarmos um bordado verdadeiramente tátil é preciso sistematizá-lo e seguir algumas regras. Todo bordado ou mapa tem um objetivo, e no caso dos mapas e bordados táteis é preciso levar em consideração as necessidades especiais do

[6] A autora utiliza o sobrenome (Vasconcellos) até 1995, a partir desse ano passa a usar (Almeida).

leitor, no caso das pessoas com deficiência visual, temos que ter o cuidado de pensar em cores complementares que facilitem o contraste para pessoas com baixa-visão. O uso de diferentes texturas encontradas nas mais diferentes técnicas também é de suma importância. O uso de diferentes materiais também deve ser levado em conta, como linhas de algodão, lã, seda, sintéticas, enceradas, de palha e etc, bem como aplicação de pedrarias e contas.

Figura 1 e 2: Mapa tátil bordado Domínios Morfoclimáticos e Relevo do Brasil

Fonte: Fonte: IBGE, Adaptação: SILVA, 2021

Metodologia

O primeiro passo da produção dos mapas táteis bordados, foi o levantamento e seleção de tecidos e pontos de bordado que oferecessem textura diferenciada e de fácil percepção ao toque, dentre os muitos selecionados estarão pontos que são básicos e clássicos da técnica do bordado livre, alguns já eram de meu conhecimento, outros encontrei em livros, revistas, blogs e etc. Foi necessário buscar outras técnicas manuais têxteis, como a feltragem, patchwork e tapeçaria. Após a pesquisa, iniciou-se os testes dos pontos, que infelizmente não puderam ser feitos com pessoas com deficiência visual, devido a pandemia de Covid 19. O processo funcionou da seguinte forma: execução dos pontos selecionados, posteriormente ocorreu o teste de toque dos pontos considerando a dificuldade, a durabilidade e a textura final do ponto. Uma vez selecionado, o ponto deve ser colocado em contraposição a outro, levando em consideração o contraste entre eles, para que ambos sejam interpretados de forma rápida e eficaz, por exemplo, buscar colocar pontos chatos e rentes ao tecido ao lado de pontos de maior altura, para uma maior facilidade de interpretação.

As escolhas dos mapas foram feitas baseando-se em conceitos importantes da geografia, os escolhidos foram os quatro Brasis de Milton Santos (2001), os domínios morfoclimáticos de Aziz Ab'Saber (1970) e o Relevo Brasileiro segundo Jurandyr Ross (1990). São mapas conhecidos e estão presentes em livros didáticos, onde cada um deles repensa o conceito do espaço, cria uma nova perspectiva para a geografia e ressignifica. Tanto de forma espacial – econômica do caso de Milton Santos, como novas classificações de conceitos já existentes no caso de Ab'Saber e Ross.

A transferência do mapa digital para o risco no tecido colocando o tecido em cima da tela do computador e traçando as linhas que passam pela transparência do tecido. O risco foi feito com duas cores de

caneta que sai com o calor *(Pilot Ball Frixion* – caneta com tinta *Frixion* que submetida a 60°C fica incolor), para que quando o mapa já estiver bordado seja possível retirar os riscos de forma prática e rápida. Os três mapas foram confeccionados em um tecido plano de algodão cru, visto que é possível encontrá-lo em qualquer armarinho ou loja de tecidos, o algodão também é uma boa opção devido a sua durabilidade e resistência, bem como o espaçamento da trama e a ausência de elastano que facilitam a execução do bordado.

O tempo de produção de cada mapa é diferente, devido a pluralidade de pontos usados em cada um. Alguns pontos são mais complexos e levam mais tempo, outros apesar de aparentarem dificuldade são mais rápidos. A pré-produção também deve ser levada em conta, fazer o levantamento de pontos, buscar referencias, riscar o tecido com as informações gráficas e textuais do mapa, cortar tecido e fazer o ponto ajour em suas bordas, tudo isso faz parte do processo totalmente manual dos mapas. O mapa dos quatro Brasis levou por volta de 5 horas de bordado, mais 2 horas de pesquisa de referências de pontos, riscos de mapas, corte do tecido e etc. Os domínios morfoclimáticos levou mais tempo, foi escolhido seis pontos de bordado de diferentes técnicas, o tempo bordando foi de 8 horas e 4 horas de pré-produção. Já o mapa Relevo Brasileiro tem apenas três pontos, que custou por volta de 4 horas de bordado mais 3 horas de pré-produção.

Considerações Finais

O bordado tem muito para ensinar. Como qualquer outra prática milenar, o bordado contém uma rica base de conhecimentos artísticos e culturais para serem abordados. O bordado contemporâneo chega com o propósito de ser uma luta política, onde muitas mulheres encontram nesse método de representação, o lugar de fala na sociedade. Pensando assim, chegamos à conclusão que o mundo das manualidades pode caminhar juntamente com a inclusão.

As inúmeras possibilidades de texturas que o bordado traz, juntamente com a bagagem histórica e cultural, mostra como pode ser usado como forma diferenciada de elaboração de mapas táteis. Essa técnica tão ancestral e de multiculturalidade aliada aos conhecimentos artísticos, pode resultar na sensibilização de estudantes, professores e comunidade para a importância da inclusão de pessoas com deficiência na escola.

A cartografia pode abrir as portas da inclusão, se trabalhada cotidianamente nas escolas, a cartografia tátil pode aproximar a inclusão do cotidiano de estudantes e professores. O poder da cartografia em mostrar as diversas perspectivas de mundo para as crianças, apresenta uma discussão atual que enriquece a construção da cidadania.

O fazer manual acompanhou a trajetória humana, técnicas elaboradas de trabalho criadas para facilitar o dia a dia do ser humano basearam o que hoje conhecemos por processo de produção. A criação de uma peça de vestuário ou um objeto é a materialização de uma ideia, que conta uma história em um determinado espaço, baseado no princípio do materialismo dialético, onde a matéria, o social e o psicológico tem uma relação dialética.

Portanto, a produção de mapas táteis bordados são um tipo de subversão que denuncia, alerta e sensibiliza pessoas para a causa inclusiva. O ato de bordar não é mais considerado algo delicado e frágil, hoje é sinônimo de resistência, e que expressa o imaginário espacial de um povo.

A proposta de produção dos mapas táteis bordados tem muitas vantagens, além da reflexão inclusiva provinda da confecção de seus próprios mapas, o bordado carrega muitos significados, que quando utilizado reverbera todo o conhecimento coletivo de um oficio global e ancestral. Para se produzir bordado cartográfico tátil não é preciso conhecer todas as técnicas utilizadas aqui, graças a grande versatilidade dos pontos de bordado, pode-se construir um mapa tátil complexo com apenas um ponto, utilizando uma boa combinação entre ponto e variável tátil, um exemplo seria a produção de um mapa de regiões do Brasil da classificação do IBGE, confeccionado apenas com o ponto atrás em diferentes orientações.

A principal desvantagem da proposta é necessidade de uma certa aptidão e destreza na costura, a paciência também é necessária na produção artesanal. Portanto, os mapas táteis bordados não são apenas mais uma técnica de representação tátil, mas sim uma nova forma de produzir e refletir sobre o fazer manual e a inclusão educacional.

A produção desse trabalho teve um triste plano de fundo, um vírus que distanciou e ceifou a vida de milhares de pessoas no mundo, a pandemia do Covid-19. Em respeito aos protocolos sanitários, os testes dos mapas serão adiados até que não exista riscos à segurança dos voluntários da pesquisa. Para uma perspectiva futura, fica aqui a proposta de produção de oficinas de bordados táteis para professores, estudantes com baixa visão e comunidade em geral.

Referências

ALMEIDA, Regina A.; CARMO, Waldirene Ribeiro do; SENA, Carla Cristina Reinaldo Gimenes. **Cartografia inclusiva: reflexões e propostas.** Boletim paulista de geografia, v. 100, p. 224-246, 2018.

ARRUDA, Luciana Maria Santos. **O ensino de Geografia para alunos com deficiência visual: novas metodologias para abordar o conceito de paisagem**. Dissertação de Mestrado. 149 f. 2014. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2014.

CARMO, Waldirene Ribeiro do; SENA, Carla Cristina Reinaldo Gimenes de. **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:Anales del 12° Encuentro de Geógrafos de América Latina. Montevideo: EasyPlanners, 2009. v. 1.

CARMO, W. R. **A cartografia tátil na formação de professores de geografia: da teoria à prática**. 2015. Tese (Doutorado em Geografia Física) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016

CAUQUELIN, Anne. **A arte contemporânea**. Portugal: Editora Rés, 1993

CONDE, A. J. M. **Definição de cegueira e baixa visão.** Rio de Janeiro: Insituto Benjamin Constant, 2002.

HOUDELIER, Cláudia. **A história dos Bordados**. Disponível em: < http://houdelier.com/paginas/bordadoshistoria.html> Acessado em: 4 de abril de 2020

LEIRIAS, Ana Gabriela. **Novas Cartografias Online, Arte Contemporanea e outras geografias**. In: Geograficidade, v.2, p. 115-133, número especial, Primavera, 2012

LOCH, R. E. N. **Cartografia tátil: mapas para deficientes visuais**. In: Portal da Cartografia. Londrina, v.1, n.1, maio/ago., p. 35 - 58, 2008. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/portalcartografia>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2020;

SANTOS, E. M. **Entrelaçados socioculturais: uma história crítica do bordado.** UNB. Brasilia, 2018

SEEMANN, Jorn. **Subvertendo a cartografia escolar no Brasil**. Revista Geografares, n°12, p.238-174, Julho, 2012

SENA, C. C. R. G de. **O estudo do meio como instrumento de ensino de Geografia: desvendando o Pico do Jaraguá para deficientes visuais**. São Paulo: Dissertação (Mestrado), Departamento de Geografia da FFLCH –USP, 2002

SENA, C. C. R. G de**. Cartografia tátil no ensino de geografia: uma proposta metodológica de desenvolvimento e associação de recursos didáticos adaptados a pessoas com deficiência visual**. 2009. p.186. Tese Doutorado) -Curso de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SCHLÜNZEN , E.; RINALDI , R.; SANTO S, D. **Inclusão escolar: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência.** In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULI STA . Prograd. **Caderno de Formação:** formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 148-160, v. 9.

SASSAKI, K. R. **Da exclusão à participação plena na sociedade: um panorama internacional dos 30 anos do AIPD.** 30 anos do AIPD: Ano Internacional das Pessoas Deficientes 1981- 2011./Secretaria dos direitos da pessoa com deficiência, memorial da inclusão. – São Paulo: Imprensa oficial do estado de são Paulo,2011.

VASCONCELLOS, R. A. **Cartografia tátil e o deficiente visual: uma avaliação as etapas de produção e uso do mapa**. 1993. Tese (Doutorado) -Curso de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993

CARTOGRAFIA TÁTIL E O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO

JORDÃO, Barbara[7]

Resumo:
A partir da disseminação dos mapas táteis por centros de pesquisas e por iniciativas individuais, a Cartografia Tátil tem ganhado destaque no desenvolvimento de uma Geografia inclusiva, considerando a comunicação por meio da linguagem cartográfica como essencial no processo de aprendizagem do estudante. Este artigo tem por objetivo reforçar a conexão entre a educação geográfica e os mapas adaptados para a construção do raciocínio geográfico nos sujeitos com baixa visão ou cegueira. Para tanto, a pesquisa que originou esse texto se deu à medida que 100 estudantes foram voluntários nos estudos de Jordão (2011;2015) e puderam avaliar os materiais e metodologias propostos pela autora. Trazemos como problema deste artigo investigar quais as contribuições que os materiais cartográficos táteis dão ao processo de construção do raciocínio geográfico em estudantes com deficiência visual a partir de experiências empíricas. Em busca de atender ao objetivo proposto, apresentamos a abordagem qualitativa e o método hipotético-dedutivo que balizou desde a concepção do problema, o levantamento de hipótese, até a coleta de dados e análise dos mesmos. Os resultados foram obtidos através de entrevista, de questionários e de avaliações presenciais com os estudantes com deficiência visual. A hipótese comprovada é de que o raciocínio geográfico se tornou deficitário na ausência de materiais

[7]Barbara Gomes Flaire Jordão. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Universidade de São Paulo. Membro do GEPED. barbaraflaire@hotmail.com. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)

cartográficos adaptados à medida que diminuem a possibilidade de estabelecer as relações entre os elementos espaciais. Nos resultados, apresentamos ainda, uma preocupação com o desenvolvimento de metodologias para a que a inserção da Cartografia Tátil nas aulas seja revalidada.

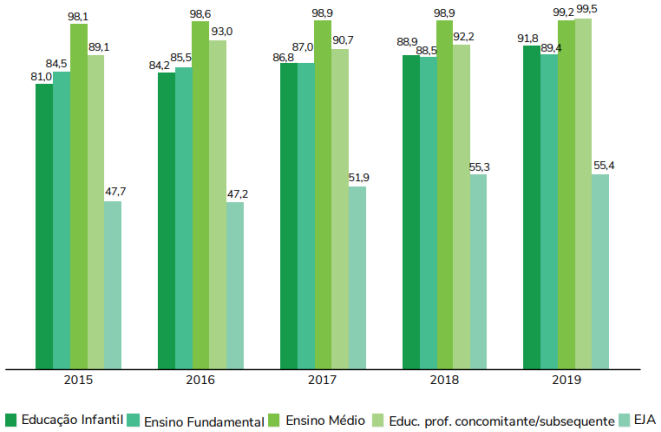
Palavras-chave: mapas táteis, Geografia inclusiva, raciocínio, deficiência visual.

Introdução

No Brasil, a inclusão de estudantes com deficiência em ambiente escolar tem sido crescente a partir da Constituição de 1988, reforçada pela assinatura da Declaração de Salamanca, em 1994, e validade pelo Plano Nacional da Educação em 2014. Resultado de longas lutas por direitos por essa parcela da população, a obrigatoriedade de inclusão desses estudantes nas instituições regulares de ensino é, atualmente, uma realidade. As escolas devem, por sua vez, dar condições para aprendizagem e socialização desses alunos, consolidando o processo de inclusão.

Os gráficos mais recentes disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apresentam um acréscimo no número de matrículas na educação especial chegando a 1,3 milhão em 2019, um aumento de 34,4% em relação a 2015. Neste relatório apresentam-se, ainda, dados relacionados à concentração desses alunos em classes comuns (Gráfico 1), ou seja, que não possuem atendimento educacional especializado, devendo acompanhar as atividades com as turmas regulares em que foram matriculados. Com exceção da Educação de Jovens e Adultos – EJA - as demais etapas da educação básica apresentam mais de 80% de alunos incluídos em classes comuns em 2019.

Gráfico 1 - Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns segundo etapa de ensino – Brasil – 2015 a 2019



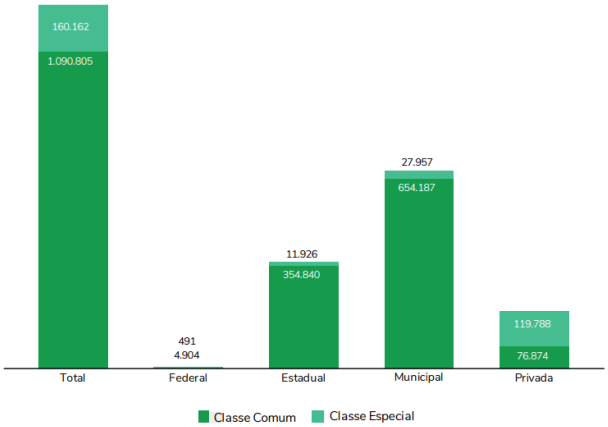
Fonte: Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2019.
Elaborado por DEED/INEP com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Os dados evidenciam que há a expectativa de que o professor da classe comum esteja apto a desenvolver metodologias, materiais ou exigi-los, a fim de atender as diversidades e singularidades do ensino. Esse é um grande desafio se considerarmos os obstáculos presentes nas classes, como os elevados números de alunos, a falta de tempo para planejamento em contra partida com a necessidade de desenvolvimento de ações

necessárias a inclusão escolar, os baixos salários que forçam os professores a encararem longas jornadas de trabalho, muitas vezes em mais de uma escola, entre outros desafios.

Esses obstáculos relacionados à docência são observados, sobretudo, nas redes públicas de ensino, justamente onde se concentram os maiores percentuais de alunos com deficiência. O gráfico 2 compara a oferta de educação inclusiva por dependência administrativa (municipal, estadual ou federal) e mostra que o predomínio das matrículas se encontra nas redes estadual (96,7%) e municipal (95,9%). Em contrapartida, na rede privada, a realidade ainda é diferente: do total de 196.662 matrículas da educação especial, somente 76.874 (39,1%) estão em classes comuns.

Gráfico 2 - Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas segundo a dependência administrativa – Brasil – 2019



Fonte: Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2019.
Elaborado por DEED/INEP com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Os dados compilados pelos gráficos acima ilustram um panorama da educação básica no país com algumas estatísticas apresentadas em série histórica, o que nos possibilita traçar algumas tendências, desafios e necessidades da área, os quais se apresentarão, em algum momento, também ao professor de Geografia.

Tendo como uma de suas características, a Geografia escolar utiliza como linguagem essencial a Cartografia, sendo necessário que se torne passível de compreensão também por sujeitos com deficiência a partir do desenvolvimento de materiais e metodologias adequadas, e incentivando a formação do professor para a pluralidade de alunos.

O uso de mapas é recorrente nos materiais de ensino desde os primeiros anos do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, sobretudo os temáticos, pois estes viabilizam a compreensão das complexidades espaciais apresentando conexões, permitindo comparações, entre outras relações entre os objetos ou os fenômenos apresentados. Ao utilizar a representação atrelada aos conteúdos geográficos, promove-se a construção de habilidades que refletem a relação do indivíduo com o seu lugar, contribuindo para a análise das configurações espaciais de diferentes escalas geográficas e cartográficas de maneira crítica.

A Cartografia apresenta uma linguagem de símbolos própria para a comunicação dos fenômenos (BERTIN, 1967) e para a representação espacial. Se essas premissas são ignoradas na modalidade tátil, o mapa

não comunicará a informação desejada, tornando-se inútil, pois não auxiliará na compreensão do raciocínio geográfico e dificultará a apropriação e a interação autônoma desse sujeito com o lugar (ALMEIDA, 1993).

Além dos mapas, o ensino de Geografia é permeado ainda por imagens, fotos, esquemas, gráficos e outros recursos imagéticos que são características desta disciplina. Por este motivo, destacamos como desafiadora a ausência desses recursos para a aprendizagem de alunos com deficiência visual. Para que haja uma educação geográfica inclusiva, se faz necessário que estes recursos sejam adaptados para o público que não enxerga ou enxerga pouco, no sentido de superar dificuldades, remover barreiras ambientais e sociais.

A adaptação de materiais e metodologias relacionadas ao ensino de Geografia para esses estudantes fica a cargo da Cartografia Tátil. Introduzida no Brasil em 1993 pela tese da Professora Doutora Regina de Araújo Almeida[8], a Cartografia Tátil tem apresentado ganhos expressivos para aprendizagem de Geografia por estudante com alguma deficiência visual.

É primordial que os estudantes tenham acesso e façam uso dessa linguagem para que a educação geográfica promova a autonomia e a reflexão crítica através da compreensão da dimensão espacial da realidade. Nesse sentido, o raciocínio geográfico, processo cognitivo pelo qual as relações espaciais são compreendidas e analisadas em busca de solucionar problemas e levantar hipótese será consolidado.

A pesquisa que originou esse texto se deu à medida que 100 estudantes foram voluntários nos estudos de Jordão (2011;2015) e puderam avaliar os materiais e metodologias propostos pela autora. Trazemos como problema deste artigo investigar quais as contribuições que os materiais cartográficos táteis dão ao processo de construção do raciocínio geográfico em estudantes com deficiência visual a partir de experiências empíricas.

Em busca de atender o objetivo proposto, a abordagem qualitativa e o método hipotético-dedutivo que balizaram desde a concepção do problema, o levantamento de hipótese, até a coleta de dados e análise dos mesmos. Os resultados foram obtidos através de entrevista, de questionários e de avaliações presenciais com os professores e estudantes, que, de alguma forma, vivenciam as especificidades do público com deficiência visual.

O uso de mapas táteis e o desenvolvimento do raciocínio geográfico

As pesquisas escolhidas para esta análise mais específica não haviam sido estudadas com o foco no raciocínio geográfico. Estes trabalhos estavam analisando, principalmente, o desenvolvimento do material adaptado sob os preceitos da Cartografia Tátil e sua aplicabilidade.

Para situar as pesquisas supracitadas, em Jordão (2011) houve o desenvolvimento de um globo terrestre tátil para as aulas de Geografia, a princípio pensado para o conteúdo de coordenada geográfica do 6º ano do Ensino Fundamental. O material tem uma base de velcro "fêmea", que se refere a parte fofa deste material, e as linhas imaginárias separadas construídas com diferentes texturas coladas na parte "macho", áspera, do

[8] Vide VASCONCELOS. R. A. A Cartografia Tátil e o Deficiente Visual: uma avaliação das etapas de produção e uso do mapa. Tese de Doutorado em Geografia. Departamento de Geografia. FFLCH-USP. 1993

velcro. A ideia é que os conceitos de divisão de mundo por linhas sejam compreendidos por partes, indo do mais simples ao complexo. Foram ao todo 60 estudantes, entre baixa visão e cegueira adquirida e congênita, na análise qualitativa dos materiais e das funções didáticas do globo. Essas avaliações foram realizadas em duas instituições especializadas, uma no Rio de Janeiro/RJ e a outra em Jacarezinho/PR.

A continuidade da pesquisa se dá em 2015, na qual a mesma autora apresentou a adaptação de 22 mapas para a modalidade tátil, bem como os enunciados dos exercícios que envolveram essas representações, dando a estas características de situações geográficas também para o estudante com deficiência visual a partir do Caderno do Aluno, material disponibilizado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para todos os estudantes da rede pública estadual. Este material conta com as versões em braille e ampliado, mas apresentou sérios obstáculos à aprendizagem, desde a logística para a sua aquisição até a qualidade da adaptação para a execução das atividades. A avaliação deste produto foi realizada com 40 estudantes com baixa visão nos mais variados graus de percepção e com cegueira, em uma instituição especializada, em Ribeirão Preto/SP.

Entretanto, questionou-se se a execução correta das atividades propostas de posse do material adaptado seria o suficiente para o desencadeamento do raciocínio geográfico. Esse questionamento ocorre devido à grande relevância que este processo cognitivo tem para a caracterização e revalidação da Geografia no currículo escolar, bem como pode dar sustentação a Cartografia Tátil enquanto responsável no seu desenvolvimento para estudantes com deficiência visual, a princípio.

O raciocínio geográfico, como a própria concepção conceitual demonstra, é o processo racional e formativo desenvolvido pela aprendizagem da Geografia. Compreende uma maneira de entender e explicar os fenômenos geográficos, por meio de procedimentos lógicos que instigados pelo contexto de um determinado mobiliza o pensamento para fazer e compreender uma análise geográfica.

Para que sua mobilização e desenvolvimento aconteça segundo Castellar e De Paula (2020), é necessário que estejam presentes nas práticas 5 campos do conhecimento: as categorias de análise e os princípios geográficos (1) e uma situação geográfica (2) e o pensamento espacial (composto por habilidade 3, representações 4 e conceitos espaciais 5). De forma breve elucidaremos estes cinco campos no parágrafo adiante.

As *categorias* que estruturam os fundamentos teóricos da Geografia são paisagem, território, região, natureza e lugar. Com relação aos *princípios* geográficos, tratam-se dos de conceitos que estão presentes na compreensão e análise de uma categoria. Permitem a análise pautando-se em leis e acordos com os quais se podem compreender aspectos específicos que os constituem. São eles: extensão, localização, causalidade, analogia, conexidade e atividade, numa perspectiva de visão atual do espaço geográfico. Por *situação geográfica*, o um dos campos de conhecimentos para o raciocínio geográfico, compreende-se a um feixe de eventos (SANTOS, 1996) em busca de uma visão completa dos fenômenos a partir dessas conexões. Integra em sua constituição o singular e o global do espaço e do tempo. Por fim, temos o *pensamento espacial* apresenta-se como uma coleção de habilidades cognitivas que podem ser combinadas a fim de realizar

operações ou compreender relações espaciais. É constituído por um amálgama entre conceitos espaciais, representações e habilidade ou processos espaciais (CASTELLAR e DE PAULA, 2020).

Nesse sentido, raciocinar geograficamente é um processo complexo para aquisição do conhecimento, exige que as bases da Geografia estejam consolidadas na prática do professor. Exigem o domínio do objeto desta disciplina e das linguagens, principalmente a cartográfica, para seu desenvolvimento. Para o estudante com deficiência, incluem-se as questões de adaptação, de percepção e cognição a partir dos sentidos remanescentes, e o conhecimento sobre as especificidades da deficiência visual e a trajetória do aluno permitem que a Geografia possua significado e relevância durante o seu período escolar, mas que também lhe servirão como elementos de autonomia e cidadania.

Durante as experiências apresentadas (JORDÃO, 2011; 2015), os estudantes que se voluntariaram para a pesquisa tiveram condições estabelecer o raciocínio geográfico somente a partir de um mapa adaptado adequado às suas especificidades, que levou em consideração a trajetória desses alunos e as questões relacionadas a semiologia gráfica. Até o momento das intervenções descritas, os voluntários permaneciam aptos a identificar os elementos do mapa de maneira satisfatória e a estabelecer a localização dos eventos a partir de descrições feitas pelos professores e/ou ainda de posse de alguns mapas em relevo, de caráter emergencial, elaborados pelas instituições que frequentavam. Dos 100 estudantes, pouco mais de 70% não utilizavam mapas com frequência (mais de uma vez por mês) nos estudos de geografia e limitavam-se a reproduzir o que tinham acesso por meio da audição nas salas de aula. Não apresentavam, portanto, autonomia na construção científica de saberes geográficos mais complexos.

Em Jordão (2015), alguns estudantes faziam uso do material adaptado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, mas estes surtiram poucos efeitos Desses 30% restantes, que faziam o uso dos mapas com maior frequência, 25% não avançavam da leitura de seus elementos para a construção de relações mais complexas, evidenciando que não basta ter o mapa tátil, é preciso saber usá-los, estabelecendo condições para que suas potencialidades culminem na construção de um raciocínio próprio da Geografia.

Nesse sentido, a intervenção da pesquisadora foi fundamental na ampliação das análises para além das relações espaciais mais básicas e imediatas. A transcrição de umas das atividades permite ilustrar o que dissemos até aqui:

> Carlos: Onde fica Ribeirão nesse mapa?
> Pesquisadora: Fica a nordeste do estado de São Paulo, quase chegando em Minas Gerais.
> Carlos: Aqui?
> Pesquisadora: um pouco mais a direita, posso colocar seu dedo no local correto?
> Carlos: Pode sim.(...). Ah eu quase acertei.
> Pesquisadora: Sim, foi por pouco, agora me diz, é perto ou longe do mar, sabendo que cada dedo seu tem aproximadamente 120 km nesse mapa? Oh lembra que Sertãozinho está a 24 km daqui hein? Pensa...
> Carlos: Nossa, muito longe! por isso não conheço a praia ainda.
> Pesquisadora: E pra Minas Gerais, você já foi?
> Carlos: Já sim, professora.
> Pesquisadora: E porque você acha que foi mais fácil conhecer Minas do que a praia?
> Carlos: Porque é mais perto né? E porque minha mãe tem parente lá.
> Pesquisadora: E depois de você tatear esses dois mapas, a que conclusão você chega?

> Carlos: Ah tem muito mais estradas aqui (aponta para o sudeste), onde nós estamos. Acho que isso é porque o Sudeste é mais desenvolvido, tem mais riqueza, mais indústria, mais escola e precisa ter como as pessoas e as mercadorias viajarem.

Neste trecho, verificamos a mobilização dos conceitos espaciais de localização e posição bem como as habilidades de reconhecimento e comparação do pensamento espacial. O estudante estava de posse de dois mapas – um desdobramento necessário, referente a situação de aprendizagem do caderno do aluno avaliado para evitar a poluição tátil - um com as regiões do Brasil e outro com as vias de acesso terrestres, que correspondem ao elemento das representações espaciais.

Na síntese proporcionada pela leitura háptica desses recursos o aluno começa a identificar pontos, áreas e linhas na superfície determinam a conexão entre as relações estabelecidas em seu cotidiano e aqueles formulados na escola. Nota-se, nesse processo, que as categorias da Geografia apresentadas são o território e sua conexão com lugar. Além disso, durante a interação com a pesquisadora, o estudante apropriou-se dos princípios de localização, causalidade, analogia e conexidade ao refletir sobre o espaço cartografado.

Quando uma pessoa cega tateia algum objeto como os mapas táteis, ela faz com que sejam estimuladas as terminações nervosas responsáveis pelo tato, analisando parte por parte até chegar à percepção do todo. Essa impressão tátil será transmitida através do sistema nervoso até o cérebro, que por sua vez criará uma imagem correspondente e um banco de dados que será acionado caso haja necessidade.

Entretanto, nesta atividade e nas demais presentes no Caderno do Aluno, notamos a ausência de situações geográficas que permitissem avanços na análise do recurso e ainda possibilitassem um incremento na memória perceptiva dos estudantes. Grande parte dos exercícios que apresentam o mapa nas experiências retratadas, pretendem apenas compreendê-lo de forma estática. Neste último exemplo, o estudante deveria apenas identificar se era um mapa físico ou político, dentro de uma sequência que apresentava os elementos do mapa. Acreditamos que essa subutilização dos mapas no material disponibilizado pode invalidar o poder que esta linguagem tem e compartimentar o conhecimento relacionado à Cartografia. É como se só pudéssemos ensinar uma análise dos fenômenos depois de ensinar legenda, escala e demais elementos.

A intervenção da pesquisadora, portanto, foi essencial, à medida que promoveu avanços na leitura e na síntese de informações dos mapas táteis, aprendendo sobre eles e por meio deles os fenômenos representados por texturas e formas diferentes. Permitiu que o estudante estabelecesse relações sobre a concentração viária no sudeste do Brasil e avançasse ao que o exercício propôs, estabelecendo a mobilização dos 5 elementos que constituem o raciocínio geográfico. Possibilitou ainda que o estudante se situasse no espaço conectando-o sua vivência, maximizando o uso desses recursos mesmo que ainda não tenham sido explicados todos os componentes básicos da Cartografia. Nesse sentido, a partir da teoria e dos procedimentos didáticos pedagógicos, os estudantes com deficiência visual tiveram condições de relacionar os seus elementos de vivência a uma compreensão mais estruturada e racional a partir da educação geográfica, que promove a compreensão consciente da dimensão espacial da realidade.

Considerações Finais

As situações apresentadas fortalecem a necessidade de materiais adaptados ao ensino de Geografia para estudantes com deficiência visual, à medida que é a partir das representações que há a aquisição de novos conceitos espaciais e habilidades relacionadas ao pensamento espacial. É ainda, por meio da Cartografia Tátil que se tornam acessíveis aos estudantes as categorias de análise e a utilização dos princípios geográficos.

Entretanto, é importante ressaltar que a presença de materiais adaptados não garante o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Este é mais complexo, como visto e é necessário que o docente esteja apto a extrapolar a simples localização dos elementos e fenômenos do espaço, garantindo que este seja o ponto de partida, mas não o de chegada, evitando a subutilização de materiais tão caros ao seu uso.

A utilização de mapas táteis atrai o estudante para descobrir o mundo e redescobrir-se, tornando apto a relacionar, explicar e argumentar sobre o fenômeno estudado, bem como apresentar soluções dentro de uma perspectiva mais plural e diversa ao inserir a sua percepção e compreensão espacial particular, fazendo assim com que a Geografia faça sentido e esteja em consonância com uma escola e uma sociedade inclusiva. Neste sentido a Cartografia Tátil é crucial para a percepção espacial pelo estudante com D.V.

Referências

ALMEIDA (Vasconcellos), R.A., 2011. **Bertin graphic semiology and its relevant contributions for research and teaching in Brazil**. Proceedings, 25th International Cartographic Conference Paris, France.

BERTIN, J. La **Graphique et le Traitment Graphique de l'Information**. França: Flamarion, 1977, 277p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2020**: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2021.

CASTELLAR, S. M. V.; DE PAULA, I. R. O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 294–322, 2020. DOI: 10.46789/edugeo, v10i19.922. Disponível em: http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/922. Acesso em: 2 mar. 2021.

JORDÃO, B. G. F **Cartografia tátil para alunos com deficiência visual**: a experiência do globo adaptado. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado – Geografia).2011. Universidade Estadual Paulista, Campus Experimental de Ourinhos. Ourinhos – SP.

JORDÃO, B. G. F. **Cartografia tátil na educação básica**: os cadernos de Geografia e a inclusão de estudantes com deficiência visual na rede estadual de São Paulo. 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia) – USP - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo – SP.

SANTOS, M. **Pensando o espaço do homem**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

COMO O PROFESSOR PODE TRABALHAR A DISCIPLINA DE GEOGRAFIA COM OS ALUNOS CEGOS OU COM BAIXA VISÃO

CARVALHO, Karinise da Silva[9]

[9]Karinise da Silva Carvalho (Universidade Potiguar, especialização, estudante, karyenego2022@gmail.com)

Resumo:
Este artigo apresenta algumas argumentações a respeito de como se trabalhar a disciplina de Geografia com alunos cegos ou com baixa visão. Mostraremos algumas estratégias que os professores de Geografia poderão utilizar para desenvolver a aprendizagem desses alunos com esse tipo de deficiência. Discutiremos a importância do profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE), para auxiliar o professor de geografia, com relação aos métodos e metodologias aplicados, para desenvolver a aprendizagem desses alunos, mostrando como a união desses profissionais pode contribuir para o êxito no ensino e no aprendizado dos estudantes cegos ou com baixa visão. Trataremos de discutir um pouco sobre a importância do profissional de apoio ou auxiliar de sala, para o auxílio no desenvolvimento das atividades propostas pelo professor de Geografia.

Palavras-chave: Aprendizagem. Estratégias. Deficiência Visual.

Introdução

Este artigo tem a finalidade de abordar como a disciplina de Geografia pode ser trabalhada na sala de aula com alunos com cegos ou com baixa visão. Os professores podem fornecer educação de qualidade para alunos com essas deficiências apenas por meio da Educação Inclusiva. Portanto, é importante falar um pouco sobre isso.

Para BRASIL (2011):

> "A educação inclusiva, fundamentada em princípios filosóficos, políticos e legais dos direitos humanos, compreende a mudança de concepção pedagógica, de formação docente e de gestão educacional para a efetivação do direito de todos à educação, transformando as estruturas educacionais que reforçam a oposição entre o ensino comum e especial e a organização de espaços segregados para alunos público alvo da educação especial. Nesse contexto, o desenvolvimento inclusivo das escolas assume a centralidade das políticas públicas para assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos nas escolas regulares, em igualdade de condições. (BRASIL- MEC, 2011).

Muitos profissionais apresentam diversas dificuldades para desenvolver o trabalho pedagógico com alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente com deficientes visuais. Os professores não estão preparados para assumir uma sala de aula com alunos que apresentam alguma deficiência. É notório que os professores de Geografia não estão preparados para desenvolver práticas pedagógicas com os conteúdos da disciplina de Geografia com os alunos cegos ou com baixa visão, pois, não estão qualificados ou não possuem experiência com a Educação Inclusiva.

Diante do exposto, cabe indagar: como a disciplina de Geografia pode ser trabalhada com os alunos com deficiência visual pelos professores da disciplina de Geografia? Buscaremos respaldo em autores, para alcançar caminhos viáveis para o desenvolvimento de práticas metodológicas, que esses professores de Geografia poderão desenvolver em sala de aula e procurar respostas para o problema exposto na temática.

Temos como objetivo principal investigar algumas estratégias que os professores de geografia podem adotar para suas aulas, com relação aos alunos com necessidades educacionais especiais, se tratando da deficiência visual.

Esta pesquisa justifica-se pela grande necessidade encontrar respostas para que os professores do ensino de Geografia possam desenvolver metodologias para trabalharem com os alunos com deficiência visual em sala de aula. Buscaremos propor argumentos para que esses profissionais desenvolvam estratégias de aprendizagem para esses alunos de forma eficaz e significativa.

Desenvolvimento

Para alcançar os resultados e objetivos propostos, buscou-se como elemento essencial a pesquisa de cunho bibliográfico, que serviu como norteadora para que os argumentos apresentados fossem discutidos ao longo do trabalho. As propostas são baseadas em autores que discutem sobre a temática abordada nesse artigo.

No Brasil muitos professores de geografia possuem bastante dificuldade para transmitir os conhecimentos que envolvem a disciplina trabalhada com os alunos com deficiência visual. Esses professores precisam estar cientes e tentar acolher da melhor forma o aluno com esse tipo de deficiência. Umas das formas de realizar isso, é através do auxílio do profissional do AEE. Este profissional poderá dar o suporte necessário, para que esse professor possa desenvolver melhores práticas dentro da sala de aula, para desenvolver a aprendizagem desse aluno com deficiência visual. O Art. 3° ressalta os objetivos desse profissional do AEE.

De acordo com a Nota Técnica SEESP/GAB/N° 11/2011 da Secretaria de Educação Especial do MEC

> "Art. 3° São objetivos do Atendimento Educacional Especializado: I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011)

Se o professor de Geografia se unir ao profissional do AEE, poderão desenvolver uma melhor qualidade de ensino e de aprendizagem para esse aluno com deficiência visual. Juntos é possível desenvolver melhores técnicas, métodos, metodologias e estratégias para facilitar a aprendizagem dos alunos com deficiência visual na sala de aula. Basta trabalharem com união e poderão desenvolver os conhecimentos desses alunos com êxito.

De acordo a Nota Técnica - SEESP/GAB/N° 11/2010 são atribuições dadas ao com professional do AEE:

> "I. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos; II. Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola; III. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo; IV. Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares;

> bem como as parcerias com as áreas intersetoriais; V. Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação; VI. Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa - CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva - TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

O professor de Geografia precisa se capacitar para poder atender de forma eficaz a necessidade do aluno com deficiência visual. Assim, ele estará pronto para desenvolver os melhores métodos pedagógicos, visando o desenvolvimento do aprendizado desse aluno. Para isso, ele precisa se qualificar e adquirir conhecimentos sobre a educação inclusiva, para assim, estar apto a trabalhar e desenvolver uma boa prática pedagógica através da educação Inclusiva. A Resolução CNE/CEB 02/2001 estabelece que:

> "§ 1° São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II- flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. § 2° São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. § 3° Os professores especializados em educação especial deverão comprovar: I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para a educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. § 4° Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios".

O professor da disciplina de geografia poderá tirar um tempo em que não estiver ministrando aulas, para desenvolver atividades com o aluno com deficiência visual, contando com o apoio do profissional do AEE na sala de recursos multifuncionais. Assim despertarão uma aprendizagem cada vez mais significativa nesse aluno. É importante destacar o que é sala de recursos multifuncionais.

Para SARTORETTO & SARTORETTO (2010):

> "A sala de recursos multifuncionais é um espaço da escola comum provido de materiais didáticos, pedagógicos e de tecnologia assistiva, onde trabalham profissionais com formação específica para o atendimento dos alunos com dificuldades educacionais especiais em razão de algum tipo de deficiência (auditiva, visual, motora, cognitiva, verbal), de transtornos globais de desenvolvimento ou de altas habilidades/superdotação (SARTORETTO & SARTORETTO 2010).

Por lei todo o aluno com necessidade educacional especial tem o direito de ser acompanhado na sala de aula individualmente, por um auxiliar de aprendizagem ou cuidador. Esse profissional poderá ajudar a desenvolver uma melhor qualidade de atendimento educacional para esse aluno com deficiência. Logo, o professor de geografia poderá contar com o apoio desse profissional para desenvolver suas práticas pedagógicas com esse aluno com excelência.

> "O cuidador deve acompanhar o aluno de maneira individualizada e auxiliar nas necessidades pessoais e auxilio das tarefas. Para cada uma dessas situações, há um profissional que melhor atende às necessidades dos alunos - podendo ser um(a) professor(a) auxiliar, um(a) especialista em inclusão, um(a) estagiário(a) de Pedagogia ou Psicologia, ou alguém da área da saúde. A única orientação que algumas secretarias de educação seguem vem do artigo 58 da LDB que afirma que "haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial" (SÁ, 2017).

Os professores de Geografia precisam proporcionar a aprendizagem do conhecimento geográfico para aluno, através da forma tátil. Para TUAN (1980, p.9) "O tato é a experiência direta da resistência, a experiência direta do mundo como um sistema de resistência e de pressões que nos persuadem da existência de uma realidade independente de nossa imaginação". Assim, esse aluno terá a oportunidade de desenvolver suas aprendizagens com relação aos conhecimentos derivados da disciplina de Geografia de forma significativa.

Umas das formas de trabalho docente com os conhecimentos derivados da Geografia, é proporcionar uma aula através de um componente presente nos conhecimentos derivados dessa disciplina, que é a paisagem. Sabemos que o aluno não poderá enxergar a paisagem trabalhada, mais ele poderá sentir o seu cheiro e tocar nos seus componentes através da forma tátil, proporcionando assim, aprendizagens significativas. Para SANTOS (1996, p.61) "Tudo aquilo que vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista alcança. Não é formada apenas por volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons, etc.".

Quando o professor permite que aluno possa utilizar os seus outros sentidos para desenvolver seus conhecimentos propõe uma forma prazerosa do desenvolvimento da aprendizagem. Para BUENO (2003, p.193) "aguça de maneira inata os demais sentidos. É necessário que exista uma estimulação sistemática adequada, que abranja todas as capacidades".

O professor poderá trabalhar a paisagem a partir de uma aula de campo, pois, o estudo de campo é uma metodologia bastante significativa.

> "[...] um rico encaminhamento metodológico para analisar a área de estudo (urbana ou rural), de modo que o aluno poderá diferenciar, por exemplo, paisagem de espaço geográfico. Parte-se de uma realidade local, bem delimitada para se investigar a sua constituição histórica e as comparações com os outros lugares, próximos ou distantes. Assim a aula de campo jamais será apenas um passeio, por que terá importante papel pedagógico no ensino de Geografia". (CASTROGIOVANNI; CALLAI; KAERCHER, 1999, P. 99)

Ainda sobre o trabalho de campo NEVES (2010 apud SANTOS; CHIAPETTI, 2014, p. 75-76) aborda:

> "O trabalho de campo vem a ser toda a atividade que proporciona a construção do conhecimento em ambiente externo ao de quatro paredes, através de concretização de experiências que provocam a observação, percepção, o contato, o registro, a descrição e a representação, a análise e a reflexão crítica de uma dada realidade, bem como a elaboração conceitual mais ampla, que é o ensino escolar".

O trabalho com a paisagem, leva o aluno a desenvolver sua aprendizagem de forma prazerosa. Dessa forma, é importante que os professores de Geografia busquem as metodologias simples e eficazes para desenvolver a aprendizagem desses alunos com deficiência visual, pois, o mais simples, muitas vezes se torna o mais necessário e eficaz meio de aprendizagem.

Os professores de Geografia poderão utilizar também, os recursos tecnológicos em sua sala de aula, com os alunos cegos ou com baixa visão. Esses recursos proporcionarão aos discentes com esse tipo de deficiência, a oportunidade de desenvolver sua aprendizagem e suas potencialidades, diante dos conteúdos ministrados na disciplina de Geografia. A tecnologia é essencial para o educando desenvolver os seus conhecimentos e proporcionar ao mesmo uma qualidade educacional diferenciada.

Considerações Finais

Concluímos que através da realização da nossa pesquisa, contribuímos para o ramo dos conhecimentos científicos, principalmente com relação aos conhecimentos derivados da disciplina de Geografia. Conseguimos destacar de forma simples, algumas estratégias que poderão ser utilizadas pelos professores de Geografia, para desenvolver os conhecimentos dos alunos com deficiência visual.

Observamos a importância dos profissionais do AEE juntos com os professores de Geografia, e o quanto esses dois profissionais poderão desenvolver as melhores técnicas, para trabalharem com os alunos com tipo de deficiência discutida. E a importância do profissional de apoio de sala, para o auxílio no processo de desenvolvimento desse aluno. Notamos o quanto é necessário que os professores de Geografia se qualifiquem profissionalmente e academicamente, para poder ofertar um ensino de qualidade aos educandos.

Notamos também, que os alunos com deficiência visual, poderão desenvolver seus conhecimentos através, dos seus outros órgãos dos sentidos. Mas, que para que isso aconteça os professores tem que proporcionar atividades, para que os mesmos possam desenvolver suas habilidades e conhecimentos.

A Educação Inclusiva é a chave para que os alunos com deficiência se desenvolvam por completo. Dessa forma, poderão ser garantidos por lei os seus direitos e os mesmos poderão desenvolver sua aprendizagem de forma prazerosa.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Nota TécnicaSEESP/GAB/N° 11/2011. **Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE em salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares**. Brasília, 2010.

BUENO, S. T.; et al. **Deficiência Visual Aspectos Psicoevolutivos e Educativos**. São Paulo: Santos, 2003.

CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: ed. da Universidade Federal do Rio Grande do Sul / AGB – seção Porto Alegre, 1999.

DECRETO N° 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília, 2011.

SÁ, R. **Porque os auxiliares são necessários**. Disponível em: http://www.infoescola.com/educacao/porque-os-auxiliares-sao-necessarios/Acesso em: 26 mai. 2017.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: Difel, 1980.

SANTOS, M. **Metamorfoses do Espaço Habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia**. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

SARTORETTO, M.L. & BERSCH, R., **Atendimento Educacional Especializado - AEE, 2014**. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/aee.html. Acesso em: 26 mai. 2017

COMO O PROFESSOR PODE TRABALHAR A DISCIPLINA DE GEOGRAFIA COM OS ALUNOS SURDOS

CARVALHO, Karinise da Silva[10]

Resumo:
O artigo apresenta algumas argumentações a respeito do desenvolvimento do fazer pedagógico nas salas de aulas, a partir da disciplina de Geografia com alunos com surdez. Destacando algumas contribuições que essa área do conhecimento tem, para a formação do discente. Também tem o propósito de mostrar como desenvolver métodos de ensino com alunos surdos, em uma área do conhecimento tão relacionada às ciências humanas. Mostraremos algumas estratégias que os professores de Geografia poderão utilizar para capacitar os alunos surdos, de modo que esses estudantes assimilem com sucesso os conhecimentos adquiridos na disciplina. Nos concentramos em enfatizar as metodologias educacionais utilizadas pelos professores para promoção de uma a educação igualitária, de aprendizagens significativas e atividades geradoras de inclusão aceitação do conhecimento e das deficiências dos alunos surdos.

Palavras-chave: Aprendizagem. Metodologias. Deficiência Auditiva.

Introdução

Este artigo tem a finalidade de abordar como a disciplina de Geografia pode ser trabalhada com alunos surdos. Abordaremos como o desenvolvimento de práticas metodológicas educacionais relacionadas aos conhecimentos derivados da Geografia poderão ser utilizadas para a promoção da aprendizagem dos alunos com surdez nas salas de aula. Desse modo é importante estabelecer alguns conceitos de surdez.

Skliar (1998) afirma que:

> "[...] a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; é uma identidade múltipla ou multifacetada, que está localizada dentro do discurso sobre

[10]Karinise da Silva Carvalho, (Universidade Potiguar, especialização, estudante, karyenego2022@gmail.com)

> deficiência. E há a possibilidade de estar sempre buscando e propondo, conhecer a apropriação das potencialidades do sujeito surdo, voltados para análise dos discursos acerca da surdez seja no contexto político, social e escolar inclusivistas, sem, entretanto esquivar da importância desse sujeito como agente de transformação, como um todo no meio social ". (SKLIAR, 1998 apud ANDRADE, 2013, p. 21).

Não se pode ignorar que os professores das instituições de ensino têm grande dificuldade em formular métodos para desenvolver a aprendizagem dos alunos surdos. Isso, por que eles geralmente não estão preparados para o desenvolvimento de metodologias de aprendizagem desses discentes. A maioria dos professores de Geografia tem o mesmo problema. Diante do exposto, cabe indagar: como a disciplina de Geografia pode ser trabalhada com os alunos surdos pelos professores em sala de aula? Buscaremos encontrar respostas para alcançar resultados pertinentes ao problema exposto.

Temos como objetivo principal investigar algumas estratégias que os professores podem tomar para facilitar o processo de ensino aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, com ênfase nas metodologias voltadas para o desenvolvimento educacional dos estudantes com surdez.

Esta pesquisa justifica-se pela grande necessidade encontrar caminhos para que os professores que lecionam a disciplina de Geografia, possam inovar as suas práticas pedagógicas e adquirir novas metodologias, para o desenvolvimento amplo de conhecimentos e de ensino dessa área do conhecimento, com os alunos com surdez. Buscaremos promover várias contribuições para ampliar os nossos conhecimentos e criar conceitos relevantes a temática abordada. Onde propomos conhecimentos a respeito do desenvolvimento de atividades eficazes dos alunos com surdez, bem como, na ampliação das práticas metodológicas dentro da disciplina de Geografia com esses discentes com esse tipo de deficiência.

Desenvolvimento

Para alcançar os resultados e objetivos propostos, buscou-se como elemento essencial, a pesquisa de cunho bibliográfico, que serviu como norteadora para que os argumentos apresentados fossem discutidos ao longo do trabalho. Propomos argumentos baseados em autores que discutem sobre a temática abordada e que contribuirão para desenvolvermos argumentos fundamentais para a solução dos questionamentos levantados.

É notório que os alunos surdos têm uma grande dificuldade no seu processo de ensino. Por isso criou-se a língua de sinais, que é um sistema linguístico essencial para que o surdo possa desenvolver sua aprendizagem com facilidade. Logo, a estrutura gramatical dessa língua contribui para que ela seja universal para os surdos, promovendo assim a interação entre eles.

Para SKLIAR (1999):

> "[...] que os contatos que os surdos estabelecem entre si proporcionam uma troca de representação da identidade surda. Através de um conjunto de significados, informações intelectuais, artísticas, éticas, estéticas, sociais, técnicas, etc. Esta autoprodução de significados parece ser o fundamento da identidade surda: uma estratégia para o nascimento cultural (SKLIAR, 1999 apud ANDRADE, 2013, p. 21).

Na disciplina de Geografia, o professor precisa estar ciente que necessita apropriar-se dessa língua de sinais. Dessa forma poderá desenvolver com os alunos, novas metodologias e práticas inovadoras, gerando o sucesso da qualidade da educação dos surdos. Assim, esse professor irá compreender como os surdos se comunicam e passará a assimilar a cultura desses alunos.

Andrade (2013) destaca que:

> "O professor de Geografia compreendendo a comunidade Surda em seu seio escolar pode possibilitar aos alunos uma apreensão crítica da realidade, percebendo as diferentes identidades, suas histórias, subjetividades, sua língua, valorização de suas formas de viver e se relacionar (ANDRADE, 2013, p. 23).

O professor de Geografia precisa qualificar-se profissionalmente, buscando cursos de formação inicial e continuada que abarquem a área da Educação inclusiva. Pois, a educação na atualidade exige docentes qualificados, capazes de desenvolver melhores práticas e metodologias eficazes no trabalho com todos os alunos ditos normais, bem como, com aqueles que apresentam algum tipo de deficiência. Esse professor precisa trabalhar com a Educação Inclusiva, despertando nesses alunos um aprendizado significativo e acolher das deficiências desses discentes.

> "[...] inclusão ou educação inclusiva não é um outro nome para a educação dos alunos com necessidades especiais. Inclusão envolve uma abordagem diferente para identificar e resolver dificuldades que emergem na escola [...] [a inclusão educacional] implica em um processo que aumente a participação de estudantes [nas atividades e vida escolar] e reduza sua exclusão da cultura, do currículo e das comunidades das escolas locais (CSEI, 2000 apud BEZERRA, 2014, p. 11).

Nossa sociedade já excluiu de diversas formas as pessoas com deficiência. Na atualidade nossos sistemas de ensino e políticas públicas garantem que os alunos que apresentam qual quer tipo de deficiência tenham seus direitos assegurados por leis e que sejam cumpridos todos os deveres por parte dos órgãos públicos e privados, em relação ao acolhimento e atendimento das deficiências desses cidadãos.

Para Bezerra (2014)

> "Ao recorrer à história da humanidade percebemos que esse pensamento de exclusão ao diferente esteve presente em todas as sociedades, pois ao longo do tempo produziram uma visão padronizada e classificaram as pessoas de acordo com estereótipos pré-estabelecidos, elegendo padrões de normalidade e esquecendo-se de que a sociedade é formada e construída na diversidade (BEZERRA, 2014, p. 11).

Os alunos surdos têm muitas dificuldades na comunicação tanto com os professores, como também com os estudantes da sala de aula. Esse estudante se sente diferente dos demais alunos, encontra muitos obstáculos e diariamente surge um novo desafio na sua vida escolar. Se o professor de Geografia não se importa como entrega o conteúdo ao aluno surdo, se o trata como uma pessoa normal, infelizmente levará à rejeição desse discente.

> "As dificuldades encontradas pelo surdo em se comunicar e fazer atividades que para o ouvinte se tornam triviais, fazem com que estas mesmas atividades se constituam como desafios. Considerando este aspecto desafiador do cotidiano do surdo, surgem abordagens não raramente relacionadas com interesses políticos, e propostas que promovam inadequadamente a inclusão, que se configura na prática como exclusão do mesmo (BRITO, 2012, p. 6).

Os professores de Geografia precisam desenvolver atividades que promovam a interação entre os alunos surdos e os demais discentes da turma. Dessa forma, o professor deve considerar cuidadosamente os métodos e estratégias que utilizará para realizar este trabalho de forma significativa e promover a aceitação dos conhecimentos e necessidades desses alunos. Isso contribuirá para uma educação inclusiva de alta qualidade. A este respeito, Gonçalves e Festa (2014) apontam:

> "[...] elaboração de trabalhos que promovam à interação em grupos na sala de aula e espaço físico adequado a circulação de todos. A presença do aluno Surdo em sala exige que o professor reconheça a necessidade da elaboração de novas estratégias e métodos de ensino que sejam adequados à forma de aprendizagem deste aluno Surdo, o aluno Surdo está na escola, então cabe aos professores criar condições para que este espaço promova transformações e avanços a fim de dar continuidade a um dos objetivos da escola, ser um espaço que promove a inclusão escolar (GONÇALVES E FESTA 2014, p. 2)

A disciplina de Geografia permite que os professores trabalhem com seus alunos o espaço geográfico. Com os estudantes surdos, o docente precisa desenvolver melhores métodos e proporcionar que esse aluno possa compreender os conteúdos abordados de forma eficiente, trabalhando metodologicamente para que tanto os discentes, quanto eles mesmos "enriqueçam suas representações sociais, seus conhecimentos sobre as dimensões da realidade social, natural e histórica, compreendendo melhor o mundo em seu processo". (ANDRADE, 2013, p. 27).

> "[...] o ensino de geografia para alunos surdos, deve valorizar a construção do conhecimento a partir de interações entre professor – conteúdo – aluno, valorizando o conhecimento prévio que o aluno trás consigo, sobretudo aquele relacionado a seu espaço de vivência, capacitando-o para ir além do senso comum, promovendo efetivamente a construção e aquisição do conhecimento (FERNANDES, 2016, p. 108).

O campo da Geografia é uma área que abrange os espaços físicos, como também acontecimentos ocorridos com a humanidade. Logo, ela permite que o professor desenvolva diversas formas de trabalho na sala de aula com seus alunos. O docente precisa desenvolver metodologias que englobem a interdisciplinaridade, e, de certa forma, atividades lúdicas, que são muito importantes para despertar o interesse dos alunos nos conteúdos abordados na sala de aula. Dessa forma, ele estará despertando o potencial dos alunos e auxiliando na assimilação dos conteúdos. Tudo isso é importante para despertar no aluno surdo a geração de conhecimentos significativos e na promoção de um ensino de qualidade.

> "A Geografia, por sua própria lógica de conhecimento, caracteriza-se pelas relações entre fenômenos físicos e humanos, ou entre a sociedade e a natureza, também presta sua contribuição na escola para a realização da interdisciplinaridade, confirmando sua exclusividade, ou seja, que ela própria se forma a

> partir de grande variedade de temas, conservando sempre o espaço geográfico como eixo principal (FONSECA E TORRES, 2014, p. 10).

Os professores de Geografia precisam desenvolver métodos pedagógicos para que os alunos com surdez se sintam inseridos dentro do contexto escolar. É fundamental que o docente procure sugestões de atividades que possam ser desenvolvidas na sala de aula, promovendo uma aprendizagem significativa no estudante com surdez. Para Skliar (1997):

> "[...] se os surdos forem excluídos de aprendizagens significativas, obrigados a uma prática de atividades sensório-motoras, mas não de conteúdos de abstração, se forem impedidos de utilizar a língua de sinais em todos os contextos de sua vida, então nada tem que ver os surdos nem a língua de sinais com as supostas limitações no uso dessa língua, na aquisição de conhecimento e no desenvolvimento de seu pensamento (SKLIAR, 1997 apud ANDRADE, 2013, p. 30).

Obviamente, a tecnologia é uma ferramenta importante para auxiliar os professores, na prática, docente. O professor de geografia pode utilizar essa ferramenta para desenvolver melhores estratégias de ensino e a aprendizagem dos alunos com surdez. Promovendo assim, atividades que possam despertar e garantir que os alunos recebam uma educação de qualidade. No entanto, a tarefa de facilitar a aprendizagem dos alunos não depende apenas dos professores, pois, as escolas devem estar atentas à qualidade do ensino que oferecem aos estudantes com deficiência. É fundamental que os estabelecimentos de ensino possibilitem a modernização da sua infraestrutura e ofereçam diversos recursos físicos, e ambientes acolhedores das deficiências desses alunos.

> "Art. 24: Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários". (BRASIL, Decreto-lei 5296, 2004)

As escolas também precisam atualizar seus currículos e buscar uma melhor divulgação da disciplina de Geografia, destacando essa área do conhecimento geográfico e oferecendo recursos e tecnologias, que serão utilizados pelos professores, na busca de garantir um aprendizado cada vez mais eficaz. É fundamental que a escola possibilite a criação de um currículo flexível, amplo e que proponha conteúdos significativos capazes de oferecer as melhores possibilidades de aprendizagem, tanto para os alunos ditos normais, quanto para os discentes com algum tipo de deficiência. Também enfatizamos como resolver os problemas de habilidade e conscientização dos professores através de estudos, treinamentos e cursos profissionalizantes que envolvam a educação inclusiva. Capacitar, é preparar o professor para atender as necessidades e deficiências que os alunos apresentam, e auxilia no desenvolvimento da aprendizagem desses discentes, de forma a garantir que esses estudantes possam absorver o conteúdo da disciplina de Geografia e proporcionar o êxito no processo de ensino dos educandos surdos.

> "I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns". (BRASIL, 2010, p. 44)

Considerações Finais

Concluímos que, ao conduzir nossas pesquisas, estamos contribuindo para o campo da ciência. Também buscamos ampliar nossos conhecimentos e criar conceitos relacionados ao tema em questão. Isso criou conhecimentos sobre como desenvolver atividades eficazes com alunos surdos e como construir instrumentos e práticas pedagógicas, para a promoção do ensino a partir dos conteúdos derivados da Geografia com estudantes surdos.

Ficou claro que é necessário o uso das tecnologias para a promoção dos conhecimentos dos alunos, pois, estes recursos tecnológicos contribuem para que o aluno possa desenvolver o interesse pelos conteúdos abordados na sala de aula. Não cabe apenas ao professor a responsabilidade de desenvolver a aprendizagem do aluno, pois, a instituição escolar tem um papel essencial no ensino do educando. Esses estabelecimentos de ensino precisam oportunizar ambientes físicos que atendam às deficiências dos alunos, oferecendo assim, um suporte maior ao trabalho do professor no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes surdos. Observamos que o currículo também é essencial para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com deficiência. Desse modo, é necessário que os currículos das instituições escolares sejam flexíveis, adaptados de acordo com as deficiências do estudante e que os seus conteúdos sejam relevantes e significativos.

É fundamental que os professores de Geografia desenvolvam metodologias e estratégias pedagógicas significativas na sala de aula com seus alunos. É preciso que promovam atividades geradoras de inclusão e de acesso aos conhecimentos dos alunos, como também, de acolhimento dos saberes e deficiências desses estudantes. É necessário o desenvolvimento de metodologias significativas e também de atividades com tecnologias educacionais inovadoras, promovendo uma educação de qualidade para todos os discentes.

Referências

ANDRADE, Sarah. **A educação geográfica de estudantes surdos em uma escola polo da Grande Florianópolis**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis – SC, 2013.

BEZERRA, Ana de Souza. **Métodos de ensino para a inclusão escolar de alunos com deficiência auditiva**. Medianeira – PR, 2014.

BRASIL. **Decreto-lei N° 5296, de 02 de dezembro de 2004**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei n. 9394/96**. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010.

BRITO, Raiane Gonçalves Silva. **Ensino de Geografia e educação de surdos: desafios e possibilidades**. Campina Grande – PB, 2012.

FERNANDES, Jean Volnei. **Inclusão: ensino de Geografia para alunos surdos, com um olhar sobre a paisagem a partir de uma visão freireana**. Geografia, Ensino & Pesquisa, v.20, n.3, p. 107-114, 2016.

FONSECA, Ricardo Lopes; TORRES, Eloiza Cristiane. **Adaptações na Prática do Ensino de Geografia para Alunos Surdos**. Geografia (Londrina), v.23, n.2, jul/dez, p. 05-25, 2014.

GONÇALVES, Humberto Bueno; FESTA, Priscila Soares Vidal. **Metodologia do professor no ensino de alunos surdos**. Ensaios Pedagógicos Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET. 2013.

CONTRIBUIÇÕES DA GEOGRAFIA PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo[11]
SIQUEIRA, Sônia A. Tacon do Prado[12]
SAMPAIO, Antônio Carlos Freire[13]

Resumo:
A Lei de Inclusão abriu as portas das escolas públicas e privadas para receberem os estudantes com deficiência, visando a necessidade de criar na escola a sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE, que é o apoio complementar e suplementar da escolarização destes estudantes. Para trabalhar com estudantes com deficiência nessa sala, os recursos didáticos especializados são de extrema relevância, mas ainda há muito a ser explorado nesta área, pois faltam materiais, assim como profissionais qualificados para este trabalho. A sala de AEE está cada dia mais utilizada como apoio complementar ou suplementar a escolarização, fazendo parte da inclusão social e escolar dos estudantes com deficiência, transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/ Superdotação matriculados nas classes comuns de ensino regular público. As disciplinas que compõem o currículo também precisam se preocupar com o AEE, pois seus estudantes serão tanto na sala de aula comum quanto no atendimento especializado. Neste artigo discute-se um pouco sobre possibilidades da Geografia neste trabalho em conjunto com os professores do AEE.

Palavras-chave: Escola comum. Pastas de acompanhamento. Metodologias de ensino.

Introdução

A escola comum é um espaço que contribui para a aprendizagem social e educacional das pessoas, formando cidadãos conscientes, conhecendo o mundo de formas variadas e acreditando em suas habilidades e potenciais, abrindo caminhos para realizações futuras.

Com as Leis e Diretrizes referentes à Escola Inclusiva todas as pessoas com deficiência tem direito de estar na escola comum, surgindo assim o apoio importantíssimo da sala de recursos, ou a sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE.

[11] Professora Doutora Instituto de Geografia. LAGEPOP-IG-UFU. Email: adrianyavila2@gmail.com
[12] Professora Especialista da Rede Estadual MG. Email: sonia.tacon@gmail.com
[13] Professor Doutor Instituto de Geografia. LAGEPOP-IG-UFU. Email: acfsampa@uol.com.br

Nesta sala todos as pessoas com deficiência são beneficiadas com um profissional com conhecimentos que auxiliam o ensino de todos, oferecendo para os estudantes conhecimentos e aprendizagem com recursos diversificados. A intenção do AEE é possibilitar novas práticas e estratégias pedagógicas na tentativa de superar os obstáculos encontrados pelos caminhos da vida escolar, e também social, dando-lhes recursos para entender que todos podem manifestar seus desejos e insatisfações, demonstrando que todos são capazes de aprender, bastando apenas buscar recursos e estratégias diversificadas para o aprendizado.

A escola é uma instituição para o desenvolvimento dos estudantes sob. A maioria dos países têm sistemas formais de educação, que geralmente são obrigatórios. A criança entra na vida escolar para desenvolver e descobrir seus talentos, algumas situações as crianças não tem estímulo para explorar seus talentos podendo ficar escondidos durante sua jornada da vida.

Alguns anos atrás não se falava em estudantes com deficiências na escola, porque as escolas que eles podiam frequentar era a escola especial. Hoje há várias mudanças em relação às pessoas com deficiências, e a sociedade percebeu que todos têm suas habilidades e potenciais para a aprendizagem.

Através da capacidade de comunicação do ser humano com seus semelhantes e no seu ambiente familiar, social e até mesmo nas escolas especiais os movimentos tornaram assunto mundial em relação aos direitos das pessoas com deficiência em todos os lugares com as mesmas igualdades.

A Constituição Federal (1988), artigo 205, afirma que "A educação é direito de todos", mas faz-se necessário compreender que a educação está baseada na aceitação das diferenças e na valorização do indivíduo, independentemente dos fatores físicos e psíquicos. Nessa perspectiva é que se fala em Inclusão, em que todos tenham os mesmos direitos e deveres, construindo um universo que favoreça o crescimento, valorizando as diferenças e o potencial de todos.

Neste artigo será apresentado parte de um Projeto que ocorreu durante o ano de 2019 em uma disciplina de graduação da Licenciatura em Geografia, em uma universidade federal na região sudeste do Brasil.

Almejava-se contribuir com o Atendimento Educacional Especializado- AEE da Escola Pública, e ao mesmo tempo formar o professor na perspectiva do pesquisador, abrangendo o foco, o interesse e o questionamento por ele determinado.

O Objetivo Geral era Construir Material Didático de Geografia para Estudantes do Atendimento Educacional Especializado - AEE. Os Objetivos Específicos foram: conhecer diferentes tipos de Materiais adaptados para pessoas com deficiência e envolver Professores da Escola Básica que atuem no AEE e Estudantes de Geografia ainda em graduação.

Considerou-se que era possível ajudar crianças, jovens e adultos com deficiência a melhor compreender o Espaço Geográfico usando material adaptado, e respeitando cada tipo de deficiência com suas dificuldades e facilidades, entendendo que a Educação Inclusiva é um desafio necessário. Sendo assim, o docente precisa se aproximar mais e ver de perto cada estudante, a fim de realmente promover a inclusão no ensino e na aprendizagem para todos/as.

A formação docente ainda é pouco dedicada em relação à questão do ensino e da aprendizagem de pessoas com deficiência. E em geral a/o professor/a encontrará dificuldades para lidar com estes/as estudantes

em sala de aula, o que poderia ser resolvido, em parte, se a formação inicial lhe propiciasse mais momentos de teoria e prática na Educação Inclusiva.

Muitos estudantes com deficiência conseguem se desenvolver intelectualmente, contudo, necessitam estimular os outros sentidos para um melhor aprendizado. Assim, espera-se que com o material adaptado lhe ajude nesse importante processo da vida escolar.

A sala do Atendimento Educacional Especializado - AEE

As leis e a obrigatoriedade abriram as portas das instituições de ensino para todos sem critérios, e a escola comum precisou com urgência de apoio para atender as necessidades especiais dos estudantes com deficiência, surgindo a sala de recursos – AEE.

O Atendimento Educacional Especializado- AEE é um serviço da educação especial desenvolvido na rede regular de ensino que organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando as suas necessidades específicas. O AEE complementa e/ou suplementa a formação do estudante com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), dispõe sobre questões para garantir um sistema educacional inclusivo, sem discriminação, com igualdade de oportunidades para portadores de deficiência, no âmbito do AEE – Atendimento Educacional Especializado.

> Art. 1o O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:
>
> I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
> II - aprendizado ao longo de toda a vida;
> III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
> IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
> V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
> VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
> VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
> VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.
> § 1o Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.
> § 2o No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005.
>
> Art. 2o A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
> § 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:
> I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
> II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

> § 2o O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.
>
> Art. 3o São objetivos do atendimento educacional especializado:
> I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
> II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
> III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
> IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.
> Art. 4o O Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula nos termos do art. 9º-A do Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007.

O AEE é realizado no período inverso ao da classe comum frequentada pelo estudante, preferencialmente na própria escola ou escolas próximas da sua residência. A importância do período inverso é justamente não diminuir a carga horária do estudante na sala de aula, mas sim, acrescentar horas de ensino e aprendizagem.

Na sala do AEE é necessária a organização das pastas do estudante e do professor. Cada pasta apresenta uma capa com nome completo, ano e de escolarização, tipo de deficiência e a foto. Apresenta também um Relatório Circunstanciado com Identificação do estudante, Histórico Escolar; Auxílio Transporte Escolar; História de vida (familiar) com os documentos pessoais, laudo médico, relatório dos especializados que acompanha o desenvolvimento.

Entre as atividades realizadas no AEE ocorrem: adaptações e acesso ao computador, equipamentos de auxílio para déficits sensoriais, adaptações de postura, adaptações de jogos e brincadeiras nas diferentes situações. Atividades fortalecedoras de sua autonomia e noções fundamentais de higiene e alimentação (lavar as mãos, merendar, escovar os dentes, pentear-se etc.). Atividades que envolvam noções sobre Tempo (períodos do dia, dias da semana, meses e ano) e orientação espacial (rua, pátio, sala de recursos, etc.). Atividades com massa de modelar; construção de maquetes; utilização de jogos pedagógicos: letras, encaixes, gravuras.

Jogos e atividades variadas com alfabeto móvel, blocos lógicos. Jogos de memória, associação de imagens, quebra-cabeça. Contação de histórias e dramatizações. Dinâmicas com músicas online e instrumentos da bandinha. Deslocamentos em ambientes abertos através da expressão corporal com o uso de variados recursos, tais como: Tabela desenhada com giz, numerais, letras do alfabeto, linhas retas e curvas, jogo da amarelinha, dentre outros. Brincadeiras com bolas. Desenhos com diferentes materiais (giz, lápis de cor, guache, tinta aquarela).

Atividades com esquema corporal, como autorretrato, desenho referencial passo a passo, quebra-cabeça e imitação na frente do espelho. Brincadeira com bonecas, de casinha. Brincadeiras com miniaturas. Alinhavo. Brincadeiras com materiais de diferentes texturas, forma e cores.

Estimulação sensorial para desenvolver os cinco sentidos, como a explorar do ambiente escolar através dos sentidos, utilizando a linguagem não verbal gestual como sensores, realizar brincadeiras que possam explorar a atenção (descobrir e localizar objetos com olhar e as mãos).

Mostrar e tocar em tipos de texturas (áspero, liso, mole, quente, gelado, morno), identificando-as através do toque, propiciar a experiência com sabores e cheiros, realizar atividades que desenvolvam noções de cores, desenhos, figuras, ou seja, prancha de comunicação que estimulem a percepção visual.

Propiciar atividades que desenvolvam a coordenação motora fina e óculo – manual, óculo-motor) ou visomotora. Lançar bolas, papel amassado, saquinhos com areia dentro de um balde, caixa ou boca do palhaço, acompanhar os movimentos de uma lanterna, laser. Explorar as atividades como: movimentos coordenados de mão e olho, movimento dos olhos (direito, esquerdo, para cima, para baixo...), movimento das mãos e dedos. Entre outros.

O Desenvolvimento do Projeto

Participaram deste projeto trinta estudantes e seis professores. As atividades tiveram três etapas: a primeira foi identificar quem eram os estudantes do AEE para quem seriam construídos os materiais, e quais os conteúdos eram necessários serem abordados, a segunda etapa foi a pesquisa bibliográfica sobre o tipo de deficiência e as possibilidades de material adequado, e a terceira foi a aplicação do material.

A construção de seus próprios recursos didáticos demanda pesquisa por parte do professor. Além disso ele precisa estar atento às necessidades de seus estudantes e trabalhar na perspectiva da inclusão, não deixando ninguém sem ser atendido, e que o material atenda a todos.

Apesar da LDB (BRASIL, 1997) trazer como uma obrigatoriedade a abertura da Escola para a inclusão, e para salas de aula mais heterogêneas, "(...) no setor acadêmico, a questão da inclusão escolar das pessoas com necessidades especiais não têm ocupado espaço neste embate. A preocupação central continua sendo com a formação do professor para atuar no ensino regular, ignorando o processo de inclusão escolar." (SILVA et al., 2006, p.04).

Pensando nesta questão é importante que a formação do professor pesquisador passe também pela preocupação com as diversas potencialidades como também pelas suas limitações, como é o caso dos surdos, dos cegos e dos que têm baixa visão.

> "O dever dos professores é mediar a relação entre o estudante e o conhecimento, organizando o grupo e priorizando as atividades didáticas que possam ser significativas para a aprendizagem, de acordo com a realidade que trabalham e com o perfil de seus estudantes." (GOMES, 2003, p.270).

Todavia, quase sempre "os professores têm dificuldades para compreenderem que seus estudantes não compreendem. (...) [Pois alguns destes professores não aprenderam que] a construção do conhecimento é uma trajetória coletiva que o professor orienta, criando situações e dando auxílio, sem ser o especialista que transmite o saber, nem o guia que propõe a solução do problema". (PERRENOUD, 2000, p. 35; grifos do autor)

E é dever da Universidade ensinar o futuro professor, e também o professor em exercício a ensinar o estudante de forma a orientá-lo, e não o excluir.

Considerações Finais

O registro das atividades realizadas na sala do AEE, pelo professor especialista, foi por meio de um Portfólio e relatório diário com prioridades e conquistas. Há também o Registro semestral de acompanhamento individual da sala do AEE. A avaliação acontece de forma qualitativa, com observação diária e registro, sendo esse transformado em um relatório comparando os dois registros de acompanhamento semestrais para finalizar com um relatório final no ano. Esta já era a rotina destes professores.

Os Estudantes do Estágio Supervisionado, por sua vez, se envolveram durante cinco semanas, e assim, participaram de aulas do AEE onde conheceram os estudantes com deficiência. A partir deste momento começaram a pesquisa sobre o Estudante do AEE para quem desenvolveram o material adaptado. Para isso levantaram dados sobre o Tipo de Deficiência, o Diagnóstico do estudante realizado pelo AEE; quais Atividades Escolares facilitavam a aprendizagem das Pessoas com esta Deficiência; qual o referencial teórico metodológico existente sobre este tema, entre outras questões. Os Professores do AEE da Educação Básica foram os orientadores destes estagiários durante a pesquisa na escola.

A escolha da criança com deficiência atendido pelo AEE da escola de estágio, e o desenvolvimento do material partiu do interesse de cada estudante estagiário. Depois desta escolha foi iniciada a observação e identificação das condições do processo de aprendizagem dos estudantes do AEE, voltado para o ensino de Geografia, e a partir de então buscou-se o planejamento e a construção do material solicitado.

Para a realização e aplicação do material didático, foi necessário anteriormente estudar sobre a deficiência específica de cada estudante do AEE, também sobre o próprio Atendimento Educacional Especializado. Além de conhecer as possibilidades e limitações do estudante AEE, foi necessário ir para além da deficiência ou devido a ela. Desse modo, houve uma enorme contribuição na formação do futuro professor, pois, não só com o conhecimento geográfico foi exigido, mas também a parte da didática, sobre como ensinar para quele estudante.

Devido à diversas exigências de cada estudante AEE, seu aprendizado e as limitações do próprio planejamento e construção do material didático, o material deveria ser pensado como um recurso pedagógico possível de ser trabalhado de modo que a própria criança pudesse manuseá-lo, promovendo ainda sua autonomia. Com certeza o Material produzido foi um desafio no processo de ensino-aprendizagem dos estagiários, mas também muito recompensador.

Referências

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. AEE – Atendimento Educacional Especializado, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Estatuto da Pessoa com Deficiência.** Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 06 abr. 2021.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio. Ciências Humanas e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006. 133 p., v. 3.

GOMES, Rejane T. D. Os Recursos didáticos e a mediação entre o estudante e o conhecimento nas aulas de Geografia. In: **Anais...** ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 7o,2003,UFES. Vitória,14 a 18 de setembro. p.268-274.. (CDROM)
PERRENOUD, Philippe**. Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. 192p.

SAMPAIO, A. A. M. SAMPAIO, A. C. F. (org.). **LER O MUNDO COM OS OLHOS, OUVIR COM AS MÃOS**: Reflexões sobre o Ensino de Geografia em tempos de inclusão. Uberaba: Vitória, 2011.

SILVA, L. C. da et al. CAS - **Cursinho Alternativo para aprendizes surdos**. CEPAE on line. Disponível em: http://www.prograd.ufu.br/cepae.html. Acessado em: março de 2006.

ENSINO DE GEOGRAFIA E INCLUSÃO: REFLEXÕES SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

SILVA, Silvana de Sousa[14]

Resumo:
O artigo apresenta análises acerca do ensino de Geografia em contexto de inclusão, com ênfase para as leituras sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Objetivou-se construir reflexões sobre os desafios e as possibilidades para o ensino de Geografia no contexto da busca pela inclusão dos alunos com TEA. Dessa forma, trata-se de um debate desenvolvido mediante discussão teórica que engloba os aspectos para a caracterização do TEA, o ensino-aprendizagem em Geografia e a os debates sobre a inclusão no contexto escolar. Observa-se, portanto, a necessidade de uma prática docente conjunta com os demais profissionais na promoção de intervenções no TEA, mediadas por procedimentos metodológicos que possam auxiliar o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem capaz de contemplar conhecimentos geográficos elementares aos alunos com TEA.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Desafios. Procedimentos metodológicos.

Introdução

Diferentes demandas compõem o debate cotidiano sobre o processo de ensino-aprendizagem escolar. Nesse cenário, o ensino de Geografia perpassa as peculiaridades que englobam o seu objeto de estudo e as exigências da transposição didática nos diferentes níveis de ensino. Quando abordadas as características das práticas que abrangem pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), as reflexões sobre o ensino de Geografia ganham novas nuances, associadas aos desafios impostos para a promoção de práticas inclusivas

[14] Geógrafa, professora do Instituto Federal do Pará. Grupo de pesquisa: Educação, Ciência e Meio Ambiente (IFPA), syllsousa@hotmail.com

no âmbito escolar, e a necessidade de reflexões acerca dos limites e possibilidades do trabalho que visa a aprendizagem geográfica envolvendo as especificidades do espectro autista.

Nesse sentido, o debate foi desenvolvido mediante discussão teórica que engloba os aspectos para a caracterização do TEA, o ensino de geografia e os debates sobre inclusão no contexto escolar, assim como o papel dos recursos para a comunicação alternativa no contexto do ensino de geografia. Dessa forma, destaca-se como objetivo construir reflexão acerca dos desafios e as possibilidades para o ensino de Geografia no contexto da busca pela inclusão dos alunos com TEA.

A justificativa para a realização do trabalho, surge das reflexões efetuadas na Especialização *Lato Sensu* sobre TEA, ainda em curso na Universidade Estadual do Pará, e as inquietações teóricas acerca dos desafios que compõem a prática docente no trabalho cotidiano com alunos TEA no âmbito do ensino regular, constituindo, portanto, resultados parciais de pesquisa.

Desenvolvimento

A seção é composta pela apresentação dos procedimentos metodológicos, em associação com as abordagens teóricas sobre o tema delimitado para a composição do artigo.

Procedimento Metodológicos

Os procedimentos metodológicos foram constituídos pelo levantamento e sistematização de referencial teórico, integrado por análises sobre os debates realizados em torno dos temas relacionados à temática do TEA, inclusão escolar e ensino de Geografia. Nesse contexto, sobressaem-se as leituras sobre as características que integram o TEA, a inclusão no contexto educacional, o processo de ensino-aprendizagem com ênfase para os conteúdos geográficos; as contribuições das tecnologias assistivas e metodologias alternativas no ensino de Geografia.

TEA: características e inclusão escolar

Pensar a inclusão escolar de alunos com TEA, perpassa o reconhecimento das características que integram alguns conceitos, como o espectro que revela a existência de diversificação nas habilidades e dificuldades nas pessoas com autismo. Nessa senda, é possível identificar que

> Algumas crianças e jovens com autismo podem ter inteligência média ou acima da média e precisam de pouco apoio para funcionar de forma independente, enquanto outras crianças ou jovens podem ter deficiência intelectual grave, comunicação verbal limitada ou inexistente e comportamento adaptativo muito limitado (STEINBRENNER et al., 2020, p.8)

Complementando as observações supramencionadas, Mello (2007) aponta que na amplitude das possibilidades e variabilidades, podem ser encontrados desde casos sem linguagem verbal e com dificuldade

na comunicação, ausência de expressão facial ou expressão facial incompreensível e ainda, crianças com linguagem verbal repetitiva e sem comunicação.

Além disso, pode ser verificado o comportamento restritivo e repetitivo (RRB) marcado pelo comportamento ou fala estereotipada, fixação ou interesses em assuntos específicos e adesão estrita a rotinas, horários ou ambientes (STEINBRENNER et al., 2020, p.8).

Do exposto, é possível inferir que o autismo apresenta manifestações diversas que exigem intervenções de equipes interdisciplinares, situação nem sempre presente na realidade escolar. Além disso, Mello (2007) indica que muitas vezes a criança com autismo aparenta ser muito afetiva embora, na prática, esses atos correspondam a padrões repetitivos, uma vez que elas não apresentem diferenciações entre pessoas, lugares ou momentos. Dessa forma, as dificuldades que englobam o processo de sociabilização, atuam na redução da capacidade de imitação, que constitui um elemento importante para o aprendizado.

Logo, considerando as características de cada pessoa com TEA, torna-se necessário pensar as práticas para intervenções, como exemplo das observações de Machado (2019) ao destacar que nas situações com autistas não verbais ou com comunicação não funcional, as terapias no contexto escolar e na residência, tornam-se atividades fundamentais, uma vez que o processo de comunicação é elemento importante para a compreensão dos desejos e necessidades, possibilitando melhorias na qualidade de vida.

Ainda segundo o autor supramencionado a inclusão escolar de crianças com TEA envolve a inserção no âmbito social e nas atividades propostas, indo além da busca pela manutenção da permanência deste em sala de aula. Logo,

> Toda a equipe escolar deve estar apta a mudanças, pois o autismo é síndrome que afeta a criança organicamente e, esses déficits causam alterações sensoriais e comportamentais importantes para o seu convívio social e para as suas aprendizagens educacionais e sociais. Muitas atitudes devem ser tomadas para conseguir com que a criança com TEA compreenda a vida escolar e se sinta segura e confortável. Possibilidades de autonomia e liberdade para expressar-se devem ser apresentadas a criança com TEA. (MACHADO, 2019, p. 103).

A inclusão escolar de crianças com TEA, surge, portanto, como um desafio, especialmente quando considerado o crescimento nas matrículas de crianças com TEA no ensino regular em concomitância com as dificuldades no processo de escolarização das crianças com esse diagnóstico. No conjunto das demandas, ganha destaque a necessidade de análise das características que envolvem especificidades, inseridas nas realidades culturais, inserção escolar, interações, características da comunicação, com vistas a elaboração de estratégias pedagógicas no contexto de uma classe regular comum mediadas por estratégias pedagógicas e interações com a família. O exposto aponta para a necessidade de se repensar políticas públicas, projetos políticos pedagógicos, propostas curriculares como subsídio para auxiliar a prática docente (MACHADO, 2019, p. 108).

Ensino de Geografia, TEA e Inclusão Escolar

Os debates que envolvem o processo de ensino-aprendizagem no contexto da Geografia, são compostos por um conjunto de orientações e desafios que consideram a busca pela compreensão da

organização do espaço, mediada por conhecimentos diversos, que demandam, entre outros, a constituição de elementos para a transposição didática nas práticas cotidianas escolares. Nessa perspectiva, Cavalcanti (2008, p.25) defende que "a estruturação da geografia escolar é realizada e praticada em última instancia pelo professor dessa matéria, em seu exercício profissional cotidiano [...]"

Pensando o papel exercido pelos diferentes agentes que integram o âmbito escolar, Cavalcanti (2006) defende que os alunos devem ser compreendidos como sujeitos do processo de conhecimento, considerando a diversidade de contextos que integram a vivência destes. Para tanto, estes precisam estar envolvidos diretamente através de propostas que busquem a integração de atividades, visando ir além da memorização e permitindo a constituição de significações.

Nesse momento, destaca-se o debate sobre as atribuições da escola no debate sobre a inclusão, dessa forma, constata-se que esta constitui uma possibilidade de estímulo para os alunos com TEA, mediada pelas novas e múltiplas possibilidades de constituição de interações sociais.

Na oportunidade, as análises sobre a inclusão escolar revelam segundo Mantoan (2003, p. 12), que a escola passou a ser "marcada pelo formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia". Assim, a inclusão surgiria com a proposta de ruptura de base em sua estrutura organizacional, e, portanto, representando uma oportunidade para que a escola possa disseminar a ação formadora por todos os que dela participam.

Complementando as observações sobre a inclusão, Vicente (2015) salienta que entre os objetivos desse processo, sobressai-se a busca pela configuração de alterações no entendimento e execução de ações voltadas para intervenções nas dificuldades, e na forma como as deficiências nos processos de aprendizagem são encaradas. Assim, a escola pode constituir recorte capaz de oportunizar modificações que envolvem a sociabilidade e o desenvolvimento das funções intelectuais, tal caminho subsidiaria a constituição de novos sujeitos de direito.

Ademais, Mantoan (2003) defende que a inclusão constituiria produto de uma educação com características que remeteriam ao pluralismo, democracia e para transgressões. Logo, essa prática seria responsável pela configuração de crise escolar, implicando ainda na configuração de crise de identidade institucional, resultando em impactos na prática docente e ressignificações na identidade do aluno.

O resgaste do debate sobre a educação inclusiva, remete para as análises sobre a Declaração de Salamanca que destaca as especificidades que integram as crianças e a demanda pela adaptação dos sistemas educativos às diferenciações existentes. Ressaltando ainda os princípios das escolas integradoras com ênfase para a importância de que todas as crianças possam aprender juntas, mesmo no universo das diferenciações existentes.

Observa-se que na realidade brasileira a educação inclusiva está frequentemente associada à relação estabelecida com a Educação Especial. Nesse contexto, é importante compreender que a educação especial possui maior abrangência na medida em que contempla grupos que estão/estiveram fora da escola e ainda àqueles cujas necessidades educacionais não foram contempladas no ambiente escolar (BREITENBACH; HONNEF; COSTAS, 2016).

As análises sobre o papel do ensino de Geografia na inclusão escolar, revela inicialmente que esse debate está diretamente relacionado com as diretrizes que compõem a Geografia, observando que esta se constitui como um campo do conhecimento que envolve a busca pela formação de cidadãos conscientes de sua representação no espaço, envolvendo, entre outros, a promoção de reflexões sobre as desigualdades sociais (RIBEIRO, MACHADO, 2016). Além disso, ressalta-se que a ciência geográfica deve ser entendida como uma disciplina que envolve no âmbito da sala de aula as expectativas e as experiências dos alunos, ação que auxilia na busca pela compreensão da diversidade do mundo e a realidade que integra múltiplas faces do cotidiano (CUSTÓDIO, RÉGIS, 2016).

Essas colocações auxiliam a fundamentação das experiências desenvolvidas para o ensino de Geografia, pois apresentam exigências que se impõem a prática docente como iniciativas que possibilitam despertar a atenção dos discentes, envolvendo-os nas atividades não apenas como sujeitos passivos, mas também como agentes ativos que contribuem para a construção do processo de ensino-aprendizagem auxiliando o desenvolvimento de aprendizagens significativas para a vida cotidiana.

A compreensão da prática docente como elemento que embasa debates sobre a construção de conhecimentos, revela que as atividades no âmbito da sala, não podem estar restritas ao trabalho com conteúdos teóricos. Nesse sentido, Lessard e Tardif (2012) ressaltam que a ação cotidiana dos profissionais docentes deve ser considerada como um espaço de produção envolvendo saberes, teorias e o saber fazer. Assim, o saber não estaria relacionado apenas a teoria, mas também à prática, demonstrando, portanto, a necessidade de observação atenta das discussões que consideram a prática docente apenas como uma atividade para aplicações práticas dos conhecimentos debatidos nas universidades.

As reflexões iniciais centradas no ensino de Geografia e mediadas por fundamentação teórica, apontam que no contexto das demandas e possibilidades que englobam processo de ensino-aprendizagem em Geografia e as características que compõem o TEA, algumas proposições são indicadas para as atividades em Geografia.

Considerando as demandas por adaptações com vistas à abordagem dos conteúdos geográficos para a promoção de um processo de ensino capaz de proporcionar aprendizagens significativas, ganha relevo a busca pelo uso de recursos produzidos em instrumentos que proporcionam a confecção de material composto por metodologias alternativas no ensino de Geografia, voltado para a busca pela efetivação de aprendizagens significativas, considerando os recursos disponibilizados no contexto escolar vivido.

Nessa proposta, sobressaem-se as possibilidades de trabalho com os recursos de Tecnologia Assistiva (TA) e àqueles voltados para a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). Segundo Bersch (2017, p.2) o "objetivo maior da TA é proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho". Além disso, é importante observar na organização dos procedimentos metodológicos que estes devem proporcionar o desenvolvimento de diálogos mediados por emprego de palavras e construção de frases com compreensão acessível prática que requer atenção também na abordagem de conceitos geográficos.

Como proposições, destaca-se a possibilidade da construção de metodologias alternativas para os trabalhos com os temas em geografia, previamente selecionados pelo professor, acompanhados da busca pela transposição didática. Para tanto, podem ser utilizados recursos de baixo custo ou adoção de métodos como os Picture Exchange Communication System (PECS), que possibilita a comunicação por troca de imagens. Além disso, podem ser construídos croquis, maquetes, mapas mentais, quebra cabeças, considerando as características do aluno a ser atendido.

Considerações Finais

O artigo apresenta uma revisão de reflexões acerca das demandas que compõem o Ensino de geografia, a inclusão escolar e o TEA, em uma trajetória marcada por desafios ao processo de ensino-aprendizagem.

Destaca-se, portanto, a necessidade de uma prática docente conjunta com os demais profissionais, com vistas a possibilitar o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem capaz de contemplar conhecimentos geográficos elementares. Sobressaem-se os desafios da prática docente cotidiana, no âmbito de realidades escolares que podem representar percalços, mas também a possibilidade de adequações de metodologias alternativas, que podem ser desenvolvidas, por exemplo em salas de recursos.

Referências

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre, 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 12 fev. 2021.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa; HONNEF, Claucia; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio**. n. 24. abr./jun., 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/WGGRRYtXpZDHDNmM6XXhGzf/?lang=pt. Acesso em: 14 jan. 2021.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensino de geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. *In*: CASTELLAR, Sonia (org.). **Educação geográfica**: teorias e práticas docentes. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 66-78.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino da geografia para vida urbana cotidiana. Campinas, SP: Papirus, 2008.

CUSTÓDIO, Gabriela Alexandre, RÉGIS, Tamara de Castro. Recursos didáticos no processo de inclusão educacional nas aulas de geografia. *In*: NOGUEIRA, Ruth E. (org.). **Geografia e inclusão escolar:** teoria e práticas. Florianópolis: Edição dos Bosques, 2016.

LESSARD C. e TARDIF M. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MACHADO, Gabriela Duarte Silva. A importância da rotina para crianças autistas na educação básica. **Revista Gepesvida**. n. 9, v. 1, p. 100-114, São José, Santa Catarina, 2019. Disponível em: http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida. Acesso em: 12 fev. 2021.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo**: guia prático. 7.ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

RIBEIRO, Roberto Souza; MACHADO, Silvio Marcio Montenegro. A Geografia da Inclusão ou a inclusão da Geografia? *In*: NOGUEIRA, Ruth E. (org.). **Geografia e inclusão escolar:** teoria e práticas. Florianópolis: Edição dos Bosques, 2016.

STEINBRENNER, J. R., *et.al*. **Prática Baseada em Evidências para Crianças, Adolescentes e Jovens Adultos com Autismo**. Tradução: Luiza Guimarães e Roberta Dias. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team, 2020.

VICENTE, Tatiana Roncador. **O Ensino de Geografia no contexto da inclusão educacional**. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

ENSINO DE MAPAS E DEFICIÊNCIA VISUAL: OS CONHECIMENTOS MOBILIZADOS PELOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA/GO

COSTA, Auristela Afonso da [15]
OLIVEIRA, Ivanilton José de[16]

Resumo:
Esse trabalho tem por objetivo proporcionar reflexões sobre a contribuição da Cartografia Tátil no processo de inclusão educacional de alunos com deficiência visual, bem como fazer uma breve análise sobre os conhecimentos docentes mobilizados para a formação cartográfica desses alunos, tendo como subsídios dados levantados na Rede Municipal de Educação/RME. A proposta foi desenvolvida com base nos princípios da metodologia de pesquisa participante, com a compreensão de que pesquisadores e pesquisados são sujeitos de um trabalho comum, apesar de situações e tarefas diferentes. Os resultados indicam, entre outros aspectos, que os professores de Geografia atuam a partir dos conhecimentos acumulados na prática profissional, mas com experiência recente em relação à deficiência visual; professores de ensino regular e atendimento educacional especializado não planejam conjuntamente as atividades pedagógicas; escolas são desprovidas de estrutura e recursos pedagógicos adequados; há número elevado de alunos por sala; a formação cartográfica proposta por todos os professores se baseia somente na leitura de mapas, objetivando a localização dos fatos geográficos; o ensino do mapa, tem ocorrido através de precárias adaptações ou exposição oral para alunos cegos, e não adequação de nomenclaturas e cores, para alunos com baixa visão; as atividades com mapas são predominantemente individuais.

Palavras-chave: Deficiência visual. Conhecimento docente. Cartografia Tátil.

Introdução

Cada vez mais, a escola de ensino regular tem atendido alunos com características diversas, portanto, enriquecedoras no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, as ações no sentido de efetivar a inclusão desses alunos têm sido tímidas, consequência de diversos fatores como falta de investimentos governamentais,

[15]Professora do Curso de Licenciatura em Geografia e do Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Geografia – UEG/Campus Cora Coralina e Doutora pelo Instituto de Estudos Sócio-Ambientais/Universidade Federal de Goiás (IESA/UFG)
[16] Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Geografia do pelo Instituto de Estudos Sócio-Ambientais/Universidade Federal de Goiás (IESA/UFG)

despreparação do coletivo escolar, condições precárias de trabalho, estrutura escolar e recursos pedagógicos inadequados, entre outros.

Entre os alunos de inclusão atendidos pelo ensino regular tem-se aqueles com deficiência visual, sejam cegos ou com baixa visão. No ambiente escolar, esses alunos apresentam a maioria dos requisitos necessários para acompanhar os colegas que não possuem deficiência visual (CHAVES; NOGUEIRA, 2011), assim é preciso tratá-los no contexto da diversidade e não da incapacidade.

Para que alunos cegos e com baixa visão possam aprender, entre outros aspectos, é necessário que os materiais didáticos sejam adaptados. Entre esses materiais tem-se os mapas táteis, que podem auxiliá-los em suas atividades do dia a dia, como o deslocamento entre um e outro percurso, e na aprendizagem, sobretudo em aspectos relacionados ao espaço geográfico.

Por esse motivo, investigamos, entre outras questões, se os mapas estavam, de fato, fazendo parte do ensino de Geografia dos alunos com deficiência visual, quais os conhecimentos os professores estavam mobilizando para esse ensino e quais estratégias estavam sendo utilizadas nesse processo.

Este trabalho tece algumas reflexões sobre a contribuição da Cartografia Tátil no processo de inclusão educacional, bem como faz uma breve análise sobre os conhecimentos docentes mobilizados para a formação cartográfica de alunos com deficiência visual, tendo como subsídios dados levantados na Rede Municipal de Educação/RME.

A proposta foi desenvolvida com base nos princípios da metodologia de pesquisa participante (BRANDÃO, 2006), com a compreensão de que pesquisadores e pesquisados são sujeitos de um trabalho comum, apesar de situações e tarefas diferentes. Foram realizados levantamentos de dados na Secretaria Municipal de Educação/SME e no Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio do Deficiente Visual (CEBRAV), objetivando subsidiar as análises sobre a política inclusiva e o ensino de Geografia para alunos com deficiência visual, a partir do uso de mapas; entrevistas com os professores responsáveis pelo componente curricular Geografia para alunos com deficiência visual que estejam matriculados no ciclo II e III; realização da pesquisa qualitativa em uma escola selecionada a partir das entrevistas com os professores; análise e interpretação dos dados levantados em toda a pesquisa.

Cartografia Tátil no Brasil: algumas reflexões

No Brasil, as pesquisas sobre Cartografia Tátil já são realizadas há mais de duas décadas e muito têm sido suas contribuições no sentido de efetivar o objetivo dessa área do conhecimento, qual seja, pesquisar procedimentos metodológicos de elaboração e aplicação de documentos cartográficos que possam ser utilizados por pessoas cegas ou com baixa visão (LOCH, 2008).

Em relação aos mapas táteis, a revisão bibliográfica nos permitiu identificar dois objetivos principais: um focado em sua produção, testando diferentes tecnologias, métodos e materiais para que estes sejam acessíveis à percepção tátil e, outro, até mais forte, que investiga a aplicação desses materiais principalmente em sala de aula e o acompanhamento da aprendizagem dos alunos frente a determinados conceitos cartográficos.

A precursora sobre Cartografia Tátil em nosso país foi Vasconcellos (1993), cuja pesquisa representou uma inovação no ensino de Geografia voltado para pessoas com deficiência visual, destacando o papel das representações cartográficas táteis, no processo de percepção do espaço e na obtenção da informação geográfica. Seu estudo revelou que é possível, sim, trabalhar com mapas no ensino para alunos cegos. Os testes indicaram que, mesmo diante de algumas dificuldades, esses alunos conseguiram desenvolver noções cartográficas a respeito de ponto de vista, orientação, legenda, coordenadas geográficas e escala.

Nas décadas seguintes a essa publicação, vários estudos têm sido realizados sobre o uso de mapas e outros materiais táteis, mas também em outros formatos como o sonoro ou o multisensorial, visando facilitar a mobilidade e a aprendizagem das pessoas com deficiência visual.

Entre os pesquisadores que testaram a aplicação das representações gráficas táteis para fins de ensino há unanimidade sobre o potencial desses materiais na aprendizagem de conceitos geográficos e cartográficos. Dentre as várias pesquisas realizadas sobre a temática podemos citar aquelas realizadas por Vasconcellos (1993); Ventorini (2009); Sena (2009); Custódio e Nogueira (2014).

Importante ressaltar que as pesquisas realizadas nas duas últimas décadas partiram de um contexto no país em que havia desconhecimento em relação à produção e leitura das representações cartográficas táteis tanto para mobilidade como para fins pedagógicos, o que torna compreensível o fato das metodologias e dos materiais terem sido propostos pelos pesquisadores.

Esse fato, porém, evidenciou uma carência de pesquisas que partam do cotidiano da sala de aula, com seus desafios e singularidades, para acompanhar o processo de ensino-aprendizagem de crianças cegas e com baixa visão frente ao conteúdo cartográfico.

Tal configuração alerta para a necessidade de novas pesquisas com esse foco, especialmente para superar o distanciamento entre o saber acadêmico e o saber escolar (CALLAI, 2010; CAVALCANTI, 2008; LESTEGÁS, 2002), questão reconhecida pelos estudiosos e queixa constante entre os professores do ensino básico.

Nesse sentido desenvolvemos esse trabalho na expectativa de que venha somar com as pesquisas a respeito da formação cartográfica para alunos com deficiência visual, com análises e reflexões sobre os conhecimentos docentes que envolvam essa formação, tendo como referência alguns dados levantados na Rede Municipal de Ensino de Goiânia/RME.

O ensino de mapas e a deficiência visual na Rede Municipal de Educação de Goiânia

Para atingir o objetivo proposto para a pesquisa propusemos trabalhar apenas com professores do ciclo II (9 a 11/12 anos) e ciclo III (12 a 14/15 anos), fases em que o aluno já teria iniciado a alfabetização cartográfica e adquirido algumas noções básicas para a formação do *leitor crítico* e do *mapeador consciente* (Simielli, 2007).

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis professores responsáveis pelo conteúdo de Geografia no ciclo II e III, para investigar como eles vinham desenvolvendo o trabalho com mapas voltado

para alunos cegos ou de baixa visão. Além disso, procurou levantar também informações sobre educação inclusiva e organização do ensino em ciclos.

Entre os professores entrevistados, quatro eram pedagogos, e dois, geógrafos; os primeiros, professores do ciclo II, e os segundos, do ciclo III. Essa situação revela que parte dos professores responsáveis pelo componente curricular Geografia não tinham formação específica nessa área, o que, em parte, contribui para limitar o trabalho com os mapas, sobretudo os táteis, os quais, conforme destacamos inicialmente, exigem o "conhecimento pedagógico do conteúdo" (SHULMAN, 2005), para que não haja a simples substituição da linguagem visual pela tátil em todos os mapas e para que não desconsidere as experiências e as características que são específicas para cada aluno.

As entrevistas revelaram que nenhum dos professores tiveram preparação na formação inicial para trabalhar na educação inclusiva, até porque a grande maioria (80%) concluiu sua graduação na década de 1990, momento em que a discussão sobre inclusão começava a se fortalecer. Em relação à formação continuada, um(a) fez especialização específica sobre inclusão (20%), porém reconhece que a abordagem foi apenas teórica e sem foco específico para a deficiência visual; um(a) segundo(a) professor(a) (20%) teve uma breve formação oferecida pelo CEBRAV na própria escola (oferecida a ele(a), os(a) alunos(as) normovisuais e o(a) aluno(a) com deficiência visual); um(a) terceiro(a) professor(a) recorria à mãe do(a) aluno(a), que por sua vez, fez cursos e buscava orientações no CEBRAV. Os(as) dois(duas) outros(as) professores(as) (40%) nunca fizeram nenhum curso específico sobre inclusão ou deficiência visual.

Assim, essa experiência começava a ser construída pelos professores a partir da própria prática profissional, mas é importante destacar que ela era muito recente e estava sendo construída com os alunos deficientes visuais matriculados no período da entrevista. Assim, 60% ou três professores(as) apresentavam uma experiência de pouco mais de um ano (2015 e início de 2016) com alunos(as) com deficiência visual; um(a) professor(a) acumulava experiência de aproximadamente seis meses com um aluno de baixa visão (20%) e de três meses com um(a) aluno(a) cego(a)[17] e um(a) professor(a) ou 20%, a experiência de três meses. O(a) professor(a) que teve experiência com dois(duas) alunos(as), disse que para um(a) deles(as) nada foi trabalhado sobre o conteúdo de Geografia, pois o foco era a socialização do(a) aluno(a), que mesmo tendo sido matriculado(a) no final do ciclo II, nunca havia frequentado o ambiente escolar e tinha dificuldades de relacionar com professores e colegas.

Quanto aos(às) alunos(as) com deficiência no ensino regular, três dos(as) professores(as) (60%) não viam problemas nessa inserção e destacaram o fato de alguns alunos com essas características terem desenvolvimento cognitivo superior a alunos sem deficiência. Mas dois desses(as) professores(as) destacaram que essa inserção tem que ser avaliada, caso a caso, pois alguns alunos necessitam de um acompanhamento mais especializado e que terão pouco desenvolvimento a partir da atual estrutura do ensino em ciclo, com um tempo curto de atendimento individualizado (atualmente esse tempo é de uma hora por semana em cada componente curricular que o aluno demonstra ter mais dificuldades), salas com muitos alunos, sem a figura

[17] A experiência com o(a) aluno(a) de baixa visão havia ocorrido em anos anteriores, e com o(a) aluno(a) cego(a), no início de 2016.

do cuidador ou de um profissional especializado trabalhando conjuntamente com o professor da sala regular, e com o agrupamento baseado apenas no critério idade.

As ressalvas sobre a organização do ensino em ciclos, a inclusão como um processo imposto pela SME e a ausência de infraestrutura e material pedagógico para trabalhar com as necessidades educacionais dos alunos foram aspectos que apareceram na fala de todos entrevistados. Essa situação é recorrente, pois já havia sido registrada em pesquisas realizadas em dois outros momentos distintos: em 2002, por Mundim e, em 2008, por Aguiar.

Por fim, quanto à formação cartográfica, cinco dos(as) seis professores(as) entrevistados(as) responderam ter trabalhado com a leitura de mapas com os(as) alunos(as) com deficiência visual, indicando que a formação de leitores de mapas compunha a proposta de ensino em Geografia para alunos(as) com deficiência visual, e também para normovisuais, visto que admitiram trabalhar com as mesmas representações cartográficas para essas duas categorias de aluno.

Entre esses(as) cinco professores(as), a localização dos fatos geográficos foi a função do mapa que ficou mais evidente. Merece destaque, também, o fato de dois(duas) desses entrevistados(as) terem destacado o uso do mapa como recurso visual, com o propósito de ilustrar o conteúdo trabalhado. Havia, por parte desses(as) professores(as), uma expectativa de que os(as) alunos(as), ao visualizarem o mapa, que é uma abstração do real, conseguissem dar significado ao que estava sendo representado, conseguindo até entender a organização e a dinâmica do espaço representado.

O mapa como recurso visual, para Oliveira (2007) é um dos problemas didáticos no uso dessa representação do espaço geográfico, visto que, ao utilizá-lo de tal forma – geralmente mapas de adultos, o professor desconsidera o desenvolvimento cognitivo do aluno. É o que a autora denomina de “ensino pelo mapa” quando recomenda que deveria ocorrer o “ensino do mapa”, o que, entre outros aspectos, significa avaliar se o mapa é adequado para a etapa de desenvolvimento da criança.

Essa situação evidenciava um duplo desafio para os(a) alunos(as) de baixa visão, que eram alunos(as) desses(as) dois(duas) últimos(as) professores(as), pois, além de terem que “decifrar” o mapa, tinham que “visualizar” o que estava representado, sem nenhuma adaptação que atendesse a suas necessidades educacionais decorrentes da visão.

A respeito das estratégias utilizadas no ensino com mapas pelos três professores(as) dos(as) alunos(as) com cegueira, qual seja a descrição oral, esclarecemos que essa prática é um dos caminhos indicados por especialistas em deficiência visual para tornar uma imagem acessível a esse grupo de pessoas. Todavia, no caso dos mapas, estudiosos da Cartografia Tátil, entre os quais Ventorini (2009), destacam que os conceitos são muito abstratos e difíceis de serem compreendidos somente através da descrição da imagem. Além disso, não podemos esquecer que a pessoa cega percebe o mundo através do tato, audição, paladar, olfato e cinestesia, sendo que quem descreve as representações, e também a realidade, pouco utiliza esses sentidos na sua percepção espacial. Essa descrição, segundo a autora, muitas vezes, é discrepante das experiências privadas dos sujeitos com deficiência visual, o que acaba por gerar constantes conflitos em sua compreensão do mundo e aquela apresentada na descrição.

Diante da conjuntura, reduzir o ensino das imagens apenas à descrição é limitar a aprendizagem do(a) aluno(a) com cegueira, privando-o(a) da experiência de conhecer a realidade a partir de outras linguagens, a exemplo da linguagem cartográfica. Os mapas táteis são reconhecidamente um material que pode contribuir com a autonomia e aprendizagem do(a) aluno(a) com cegueira.

Importante destacar, ainda, que dos três professores(as) de alunos(as) com cegueira, apenas um(a) disse ter trabalhado com adaptações de mapas, o que pudemos constatar a partir da entrevista e análise do caderno do(a) aluno(a), que se tratou de um mapa em formato de quebra-cabeça (em 2015) e com três mapas políticos com limites destacados com cola auto relevo (no decorrer de todo ano letivo de 2016).

Quanto aos professores(as) de alunos(as) com baixa visão (dois/duas), estes(as) não fizeram nenhuma adaptação no sentido de filtrar os detalhes desnecessários no mapa, fazer uso de cores contrastantes ou ampliar as letras para que esses(as) alunos(as) pudessem fazer sua leitura. As estratégias às quais esses(as) docentes recorreram eram, na verdade, de organização e gestão da sala de aula (SOUZA, 2013) adaptadas à realidade das escolas.

Em relação à organização da turma, a partir das entrevistas, identificamos que dois(duas) professores(as) realizavam atividades com mapas individualmente, devido à indisciplina dos(as) alunos(as); dois(duas) trabalhavam em grupo e um(a) recorria às duas formas de organização.

Sobre essa questão, é preocupante a atitude dos(as) dois(duas) professores(as) que disseram trabalhar apenas individualmente, pois, conforme Vygotsky (1993) *apud* Cavalcanti (2012), no ensino, a construção do conhecimento é uma atividade social e mediada pelo professor, mas que pode contar com participação dos colegas. Essa troca de experiências, por sinal, é importante tanto para alunos(as) normovisuais quanto para alunos(as) com deficiência visual.

Essa forma de organizar a turma, sempre a partir de atividades individuais, somada às aulas expositivas e ao uso do mapa como recurso visual, certamente resultavam no desinteresse dos alunos, incluindo aquele(a) com deficiência visual, em relação ao conteúdo de Geografia.

Por fim, quanto aos materiais cartográficos adaptados à deficiência visual, entre as cinco escolas que visitamos, apenas duas dispunham de algum material dessa natureza: uma dispunha de um globo tátil, e outra, de uma coleção de atlas táteis.

Considerações Finais

As reflexões aqui apresentadas trazem para o debate a atuação dos professores que ministram o conteúdo de Geografia, sendo eles os principais responsáveis pela formação cartográfica dos alunos com deficiência visual. É preciso entender os limites e os alcances dessa atuação no cotidiano escolar frente ao atual quadro do sistema educacional brasileiro, com um forte discurso de educação para todos, mas ainda sem as condições necessárias para garantir a qualidade do ensino.

No caso da RME, os fatores que parecem interferir negativamente na formação cartográfica dos alunos com deficiência visual são a pouca experiência dos professores frente a esse grupo de alunos, o distanciamento

entre a SME e as escolas e a falta de estrutura e materiais pedagógicos específicos para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com cegueira e baixa visão.

Esse quadro revela que as políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência visual ainda não conseguem garantir a cidadania de seus integrantes, sobretudo no ambiente escolar.

Referências

AGUIAR, S. de M.. **Organização escolar em ciclos de formação e Desenvolvimento humano como fator de inclusão educacional em Goiânia**, 2009, 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.

BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa Participante.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

CAVALCANTI, L. de S.. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012. 208 p.

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. C. de; VENTORINI, S. E.. **Cartografia Tátil**: orientação e mobilidade às pessoas com deficiência visual. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p. 279-302.

CUSTODIO, G. A.; NOGUEIRA, R. E.. O aporte da Cartografia Tátil no ensino de conceitos cartográficos para alunos com deficiência visual**. Revista Brasileira de Cartografia**, Rio de Janeiro, v. 04, n. 63, p. 757-772, jul./ago. 2014.

MUNDIM, M. A. P.. **A Rede Municipal de Ensino de Goiânia e a implantação dos ciclos de formação (1997-2000)**, 2002, 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2002.

LESTEGÁS, F. R.. Concibir la Geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servício de la cultura escolar. **Boletín de la A.G.E**, n.33, p.173-186, 2002.

OLIVEIRA, L. de. Estudo metodológico e cognitivo do mapa. In: ALMEIDA, R. D. de. **Cartografia Escolar.** São Paulo: Contexto, 2007, p. 15-42.

SIMIELLI, M. E. R.. O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica. In: ALMEIDA, R. D. de. **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 71-93.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Professorado**: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, Granada, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <www.ugr.es/local/recfpro/rev92art1.pdf>. Acesso em: 01 maio 2015.

VASCONCELLOS, R. A. de A.. **A Cartografia tátil e o deficiente visual:** uma avaliação das etapas de produção e uso do mapa. 1993. 268 f. Tese (Doutorado em Geografia). Departamento de Geografia. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

VENTORINI, S. E.. **A experiência como fator determinante na representação espacial da pessoa com deficiência visual.** São Paulo: UNESP, 2009. 112 p.

GEOGRAFIA INCLUSIVA: (RE)PENSAR A ESCOLA COMO UM LUGAR DE INCLUSÃO PARA PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

SILVA, Marilza[18]
SANTOS, Clézio[19]

Resumo:

A Geografia, com uma ciência social, tem um papel muito importante para fomentar o debate: que professor de geografia deveríamos ser para o público alvo da educação que deveria ser inclusiva? Este trabalho tem como objetivo (re)pensar a escola como um lugar de inclusão das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a necessidade de o educador ir ao encontro de informação e formação para saber atuar, não somente com esse grupo em especifico, mas com todos os estudantes público-alvo da Educação Especial. Nesse contexto, este trabalho elucidará o estudo de caso de dois jovens autistas, no que tange a escola com lugar de vivência, e, assim, através de suas representações mentais (desenhos), compreender qual o sentimento dessas pessoas quando se faz referência à escola. Nessa perspectiva, a idealização desse trabalho foi construída na base da experiência como educadora e fonoaudióloga, onde em contato com pessoas autistas de várias faixas etárias, em constante diálogo com seus responsáveis, trouxe inquietações e o dever de dar voz as necessidades que permeiam esse público, assim, transpor os moldes presentes em leis, diretrizes, currículos que anseiam por homogeneizar, colonizar e institucionalizar o ser outro. Nessa concepção, conclui-se que quando a geografia se torna inclusiva e se propõe (re)pensar a escola como um lugar de inclusão para pessoas com Transtorno do Espectro Autista, ampliam-se o lugar de vivência social, as experiências vividas, o sentimento de pertencimento ao lugar e consequentemente apreensão dos conteúdos trabalhados, onde a escola se torna inclusiva.

Palavras-chave: Autismo. Inclusão. Geografia. Lugar. Formação.

Introdução

A Geografia, como uma ciência social, tem um papel muito importante para fomentar o debate: que professor de geografia deveríamos ser para esse público-alvo da educação que deveria ser inclusiva? Nesse propósito, este trabalho tem como pressuposto, (re)pensar a escola como um lugar de inclusão das pessoas como Transtorno do Espectro Autista (TEA), a necessidade de o educador ir ao encontro de informação e formação para saber atuar com os alunos público alvo da Educação Especial. Melhor explanando, transpor aos documentos teóricos e dados quantitativos, pois muito tem se 'escrito' e 'reproduzido' sobre a deficiência e muito pouco sobre a alteridade deficiente (SKILIAR, 2003).

Como destacado por SILVA (2017), o autismo é um transtorno invasivo do desenvolvimento, caracterizado por alterações na interação social, comunicativa e do comportamento, que se manifesta antes dos 3 anos de idade e persiste durante a vida adulta. As Diretrizes de Atenção às pessoas com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2013) abordam que antes era classificado como Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e, mais recentemente, classificado como pessoa com TEA.

De acordo com Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM – V (2014) o TEA é classificado em dois fatores principais: relativos aos déficits de comunicação social, os comportamentos/interesses restritos e repetitivos. E ainda com as percepções de Silva (2017), o TEA é por

[18] Marilza Santos da Silva – Mestra em Geografia – UFRRJ; Licenciatura plena em Geografia – UFRRJ e Bacharel em Fonoaudiologia - UNESA

[19] Clézio dos Santos – Prof. Dr. UFRRJ /IM

vezes considerado como uma síndrome neuropsiquiátrica, sem etiologia específica, destacando que não é uma doença única, mas sim, um distúrbio do desenvolvimento complexo, com etiologias múltiplas e graus variados.

De acordo com dados oficiais do Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020), o número de matrículas na Educação Especial apresentou um aumento no período de 2008 a 2019. Esse dado nos fornece o parâmetro que esse público é crescente e real. No período de 11 anos, ocorreu um aumento significativo do público-alvo da Educação Especial, que salta de 376 mil matrículas para 1,1 milhão, o que equivale, quando se analisa o dado, um aumento de 190,3%. Logo, há uma urgência para o debate efetivamente inclusivo dessas pessoas.

Considerando a escola como um lugar de inclusão e a responsabilidade social de ser educador, (nos) leva a refletir sobre a base histórica e social em que se desenvolve a educação, com padrões pré-estabelecidos, quem diverge desses padrões, são excluídos. Considerando que há uma tendência a homogeneização dos sujeitos, não levando em consideração a individualidade, a bagagem cultural e a identidade se cada um. Logo, se torna cada vez mais importante, o debate e a mudança dos padrões que tendem a segregação e a exclusão, não somente da pessoa com TEA, mas de todas as outras público-alvo da Educação Especial.

Desenvolvimento

São dentro de espaços e temporalidades preestabelecidas que são moldadas a diferença, a alteridade e a identidade das pessoas público-alvo da Educação Especial, especificamente o sujeito autista, nesse trabalho. Muitas das vezes, se limitam a uma data especifica no calendário, para que seja lembrada a luta dessas pessoas, de seus pais e familiares, para que o mínimo seja feito. Dentro dessa prática hegemônica, que se constituiu a identidade e o ser diferente das pessoas autistas, que são moldadas a estereótipos.

Skiliar (2003) nos conduz (re)pensar a escola como um lugar de inclusão para pessoas com TEA. No que compreende a Educação Especial na perspectiva inclusiva, várias leis, diretrizes, textos, documentos, currículos são propostos, “mas nenhuma palavra sobre as representações como olhares ao redor do outro. Nenhuma palavra sobre a necessidade de uma metamorfose nas nossas identidades. Nenhuma palavra sobre a vibração com o outro.” (SKILAR, 2003, p. 40). Quando o olhar permanece preso a deficiência, a mudança nada mais é, que a burocratização e banalização do outro.

A geografia como uma ciência social, tem um papel importante para impulsionar e propor o debate de uma geografia inclusiva, proporcionando ao aluno: ler e compreender o mundo em diferentes escalas (Cartográfica e Geográfica), acima de tudo, compreender-se como sujeito atuante no espaço, podendo estar envolvido com a vida em sociedade. Elucidando esse olhar, Cavalcanti (2012, p. 45) destaca o papel social da geografia e a função social da escola, para a autora, a escola é um lugar:

> [...] de encontro de culturas, de saberes, de saberes científicos e de saberes cotidianos, ainda que o seu trabalho tenha como referência básica os saberes científicos. A escola lida com

> culturas, seja no interior da sala de aula, seja nos demais espaços escolares, e a geografia escolar é uma das mediações pelas quais o encontro e o confronto entre culturas acontecem. (CAVALCANTI, 2012, p. 45)

Ainda com as contribuições de Silva (2017), se torna importante salientar que o conceito de 'Espaço Vivido' é trabalhado pela geografia humanística, por autores como Tuan (1983, p. 151), retratando que "o espaço se transforma em lugar à medida que adquire definição e significado", nesse sentido, o lugar é o espaço que possui significado para as pessoas que vivem nele, das relações intrínsecas que são estabelecidas, como o próprio lar. O autor afirma que: "o lar é um lugar íntimo. Pensamos na casa como lar e lugar" (TUAN, 1983, p.160).

Na concepção da importância social da escola como lugar, que a autora Carlos (2007, p. 20) destaca: "O lugar é o mundo do vivido, é onde, formulam-se os problemas da produção no sentido amplo, isto é, o modo onde em que é produzida a existência social dos seres humanos. " A mesma autora ainda corrobora que cada lugar "é à base de reprodução da vida", podendo ser analisado segundo a mesma autora pela tríade: habitante – identidade – lugar – que possui função própria, envolvendo elementos como cultura, tradição, língua, hábitos que são inerentes a cada indivíduo. O "Espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo" (CARLOS, 2007, p. 17).

Ainda na perspectiva da importância do lugar, Santos (2006, p. 218) destaca que o conceito de lugar está intimamente relacionado ao conceito de 'Espaço Vivido', logo, o lugar é:

> [...] um cotidiano compartido entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições - cooperação e conflito são a base da vida em comum. Porque cada qual exerce uma ação própria, a vida social se individualiza; e porque a contiguidade é criadora de comunhão, a política se territorializa, com o confronto entre organização e espontaneidade. O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade. (SANTOS, 2006, p.218)

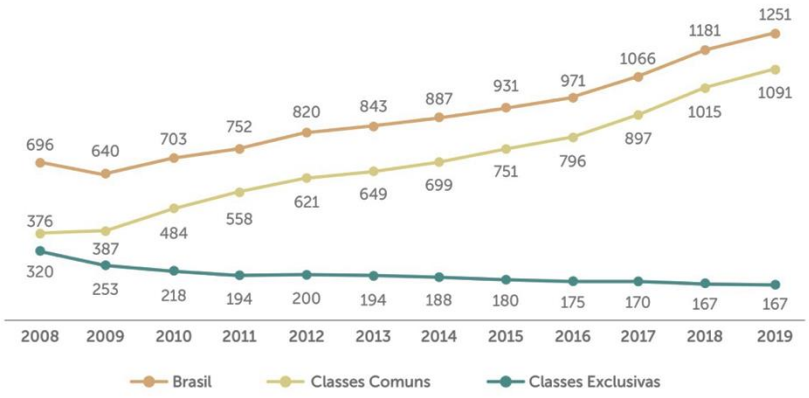
A escola se torna um lugar efetivamente inclusivo, quando proporciona o relacionamento social e desenvolvimento das habilidades de todos os educandos. A pergunta que (nos) inquieta e promove o pensar esse trabalho é: Que escola inclusiva é essa onde estão os alunos autistas? Até onde essas pessoas estão inseridas e invisibilizadas? É importante compreender que o aluno autista pensa, tem sentimentos, escolhas, quereres, assim como qualquer outro aluno. Dessa forma, enxergá-los em suas individualidades, faz parte do processo efetivo de inclusão. Como professora e fonoaudióloga, me inquieta a fala de alguns responsáveis e da pessoa autista quando descrevem a escola e suas relações, como apresentarei mais adiante nesse trabalho.

A escola, e para além dela, é um lugar de afirmação de identidade do sujeito, onde se constrói a relação com coletivo, é onde os sujeitos constituem formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com o que regem as relações entre as pessoas, dentro e fora da escola. Para isso, quando se direciona o olhar para o outro 'diferente', o educador precisa superar o estereótipo da anormalidade, reconhecendo as potencialidades desses alunos, acolher, valorizar e respeitar as diferenças, superando, assim, o olhar hegemônico da mesmidade.

Para contextualizar essa fala, torna-se importante evidenciar dados quantitativos que retratam a realidade em números de matrículas da Educação Especial nos sistemas de ensino. Esse trabalho não tem intenção de quantificar o público-alvo da Educação Especial, mas a nível de informação, esses dados mostram que é crescente, real e concreto o número de matrículas dessas pessoas, revelando a importância do debate.

A seguir, serão expostos os Microdados do Censo Escolar Inep/MEC (2020), no período entre 2008 e 2019, retratando o total de matrículas da Educação Especial nos sistemas de ensino, tanto nas classes especializadas e comuns. Observa-se que o número de matriculados tanto na escala Brasil e na subdivisão classe comum, vem aumentando (os números estão expressos em milhares) e em classes exclusivas houve um pequeno decréscimo com tendência a estável, visto a política pública de inclusão social de alunos público-alvo da Educação Especial em classes comuns, como pode ser analisado na Figura I:

Figura I – Total de matrículas da Educação Especial nos sistemas de ensino



Fonte: Microdados do Censo Escolar Inep/MEC (2020) no período entre 2008 e 2019.

A pessoa com TEA em sua maioria apresenta Distúrbio do Processamento Sensorial, assim, a escola passa a ser muitas das vezes um lugar de recusa para a pessoa autista, pois há muitos estímulos visuais, auditivos, olfativos, gustativos, táteis e proprioceptivos que desencadeiam sensações de angústia e de fuga, tornando, assim, um lugar "desagradável". Como o professor pode lidar com isso? O primeiro passo, é ir em

busca de informação, formação continuada para sua atuação educacional efetiva, segura e inclusiva com esse público.

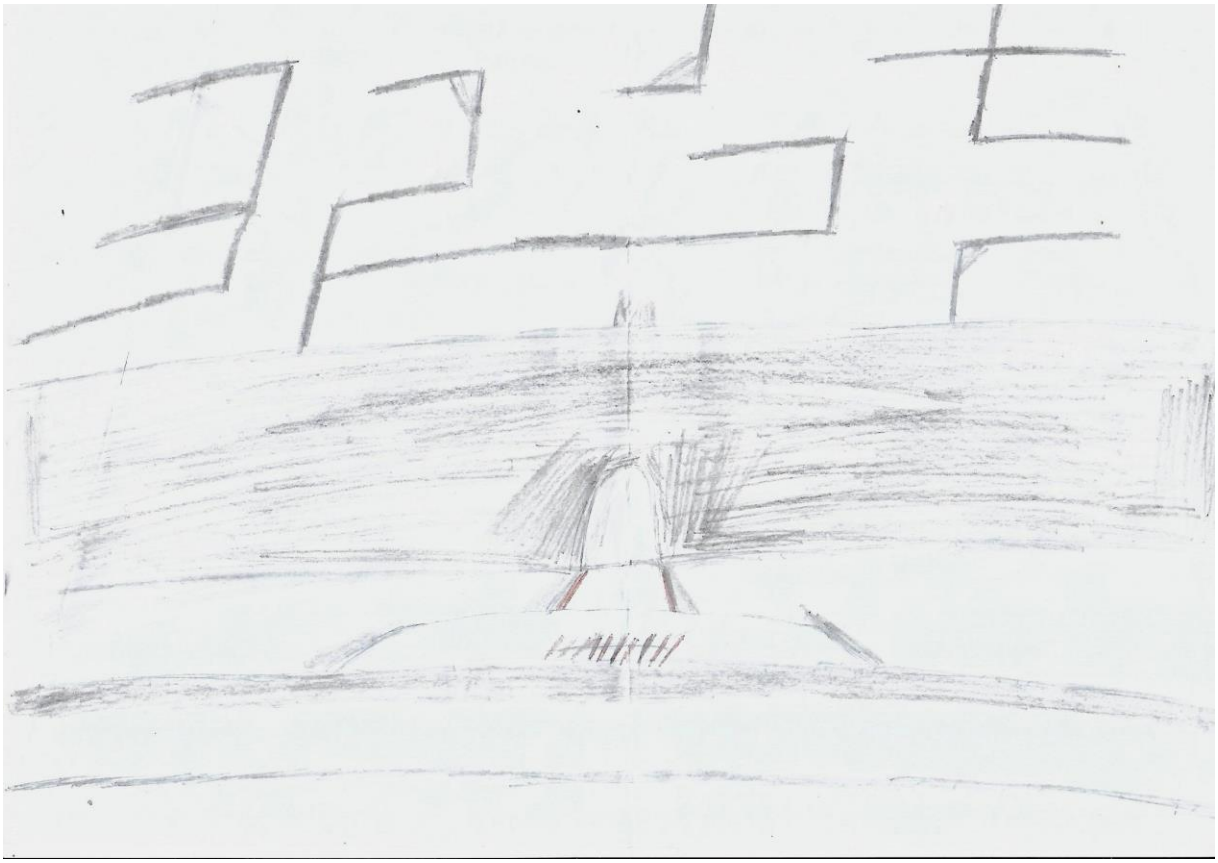
Considerando que esse aluno com TEA é real e passará muitas horas de seu dia no ambiente escolar, podendo precisar algumas vezes, sair da sala de aula para se reorganizar internamente ou mesmo a ajuda para ser incluído em um grupo de trabalho. São ações simples que perpassam o querer das pessoas autistas, pois muitas das vezes, essas pessoas não conseguem sozinhos serem incluídos em atividades simples do dia a dia do ambiente escolar.

Nessa perspectiva, e considerando a responsabilidade social da geografia, que este trabalho se pretendeu a desenvolver através do estudo de caso de dois jovens autistas e suas representações mentais, corroborando a escola como um lugar de vivência. A experiência como educadora e terapeuta, me trouxe a necessidade de tornar perceptível/concreta a experiência dessas pessoas na escola. Com isso, em um ambiente de terapia fonoaudiológica, foi proposto que essas pessoas representassem através do desenho, o que sentiam quando estavam na escola.

Com isso, em uma das conversas com um dos jovens autistas, *E* de 16 anos (irei identificá-lo apenas com a letra inicial de seu nome: *E*) que está cursando o Segundo Ano do Ensino Médio em uma escola privada, ao perguntá-lo sobre sua semana e como foi na escola, *E* me relata: *"você sabe, né? A escola é um lugar muito difícil para mim. O professor falou que eu tenho que fazer o trabalho em grupo e eu não consigo".* Nesse momento, o que pude orientá-lo, diante de sua dificuldade de socialização e comunicação, seria na próxima aula falar com o professor que não consegue e pedir ajuda para ser incluído em um grupo. Essa fala (nos) leva a reflexão que professores estamos sendo para essas pessoas? Assim, mais uma vez surge a necessidade do debate da escola como um lugar de vivência para pessoa autista.

Com isso, pedi para que esse jovem rapaz de 16 anos supracitado, que representasse por desenho, o que sente quando está na escola. Assim, foi disposto para *E*: 1folha A4 branca, lápis e lápis de cor, como pode se ver na Figura II, *E* não usou o colorido para sua representação:

Figura II: Representação da escola como lugar por um jovem autista (E)

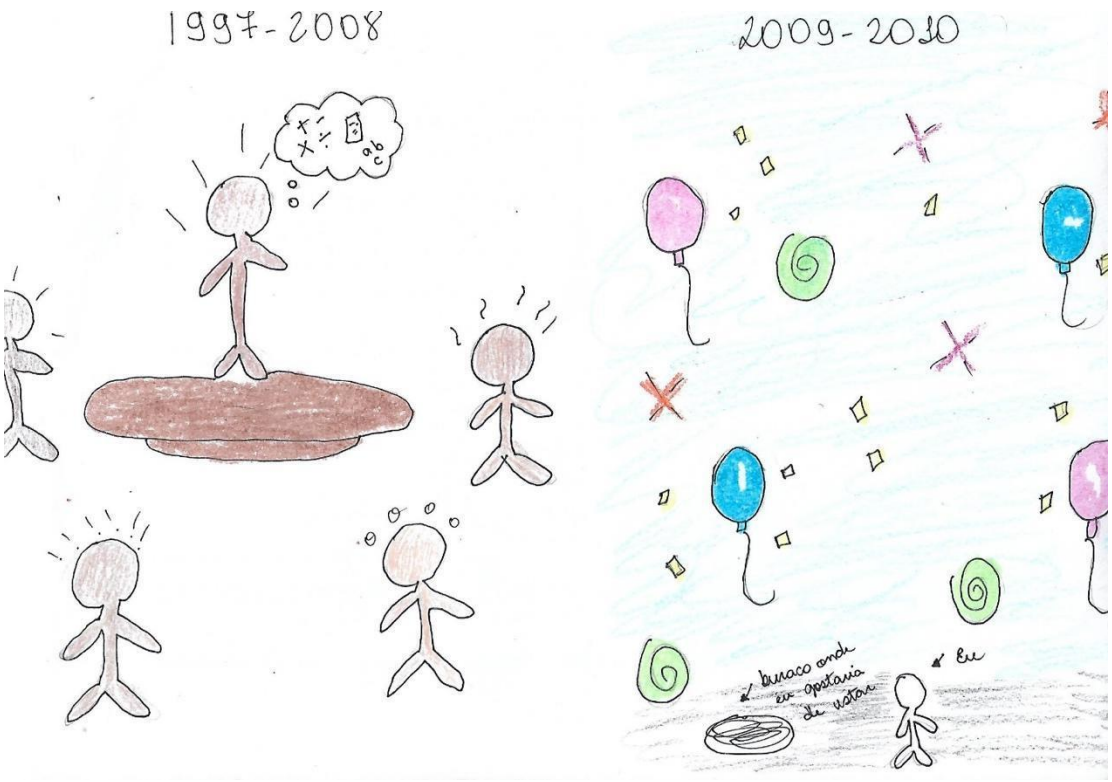


Fonte: Silva, 2020

Quando o pedi para que me explicasse sua representação, *E* me descreve: "*na escola eu me vejo preso em um labirinto, em um trem de pensamentos, penso em cada lado e onde pode me levar."* Mais uma vez, quando esse jovem descreve a escola como um labirinto, (nos) sugere a (re)pensar nossas práticas e atuação como educadores. Skiliar (2003) propõe uma outra epistemologia para entender as relações de saber e poder, e assim, outras formas de se enxergar a alteridade, em outras perspectivas de discursos e, assim, superar rótulos e estigmas.

O mesmo processo foi sugerido para uma jovem autista de 22 anos (irei identificá-la apenas com a letra inicial de seu nome: *T*) que há dois anos foi diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA) de grau I/Asperger. O mesmo material foi disposto para *T*. Abaixo segue sua representação, como pode se ver na Figura III:

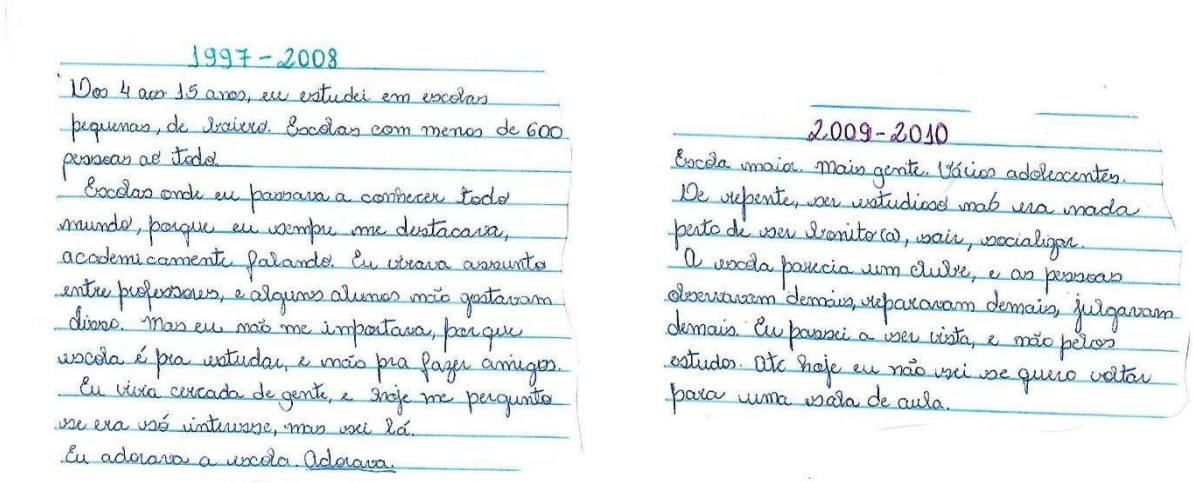
Figura III: Representação da escola como lugar por uma jovem autista (*T*)



Fonte: Silva, 2020

Quando a pedi que explicasse sua representação, *T* contribui com alguns detalhes não especificados em sua escrita (*T* fez questão de escrever com muito zelo), assim, decide assinalar temporalmente sua vivência na escola privada no período entre 1997 a 2008, onde se encontrava desde a Educação Infantil ao 1 ano do Ensino Médio (*T* destaca que foi dos 4 anos aos 15 anos). *T* destaca que nesse período, ela dominava a escola, conteúdos e aparentemente suas relações, quando se encontrava em uma escola menor de bairro, muito diferente quando precisou mudar para uma escola pública maior no 2 ano do Ensino Médio, onde precisou aprender a imitar as pessoas para facilitar sua vivência (a imitação é uma atitude muito comum em pessoas autistas Asperger). Abaixo, na Figura IV segue a representação escrita de *T* na escola:

Figura IV: Representação escrita da escola como lugar por uma jovem autista (*T*)



Fonte: Silva, 2020

Torna-se importante destacar, que essas representações da escola como um lugar de vivências de dois jovens autistas, (nos) proporciona o [re]pensar e [re]significar a concepção de ser educador. Para isso, são necessárias mais do que mudanças pontuais, mas mudanças nos paradigmas dos sistemas educacionais. Como pode se enfatizar nessa fala de Miranda; Galvão (2012, p. 12):

> Nessa perspectiva, a inclusão de pessoas com deficiência nos processos institucionais dos vários ambientes, dentre os quais, os escolares requerem, muito além de mudanças pontuais, mas transformações paradigmáticas e culturais no sistema organizacional, assim como o desenvolvimento de concepções, estruturas relacionais e referenciais culturais capazes de agenciarem a complexidade e o conflito inerentes à interação entre diferentes sujeitos, linguagens, interesses, culturas. (MIRANDA; GALVÃO, 2012, p.12)

Diante dessa demanda, uma das propostas, é a formação continuada dos educadores, a fim de se [re]pensar as necessidades escolares e os processos de escolarização dos sujeitos que também são público-alvo da educação inclusiva. Assim como, o estágio supervisionado do professor em formação, acreditando que a escola é o lócus da formação docente, pois é o lugar onde se possibilita a interação crítica e reflexiva de conceitos das práticas pedagógicas.

Para os autores Khaoule e Souza (2013) o que se almeja alcançar, é a reflexão sobre o contexto em que está inserido a formação de qualidade dos professores, proporcionando-os o conhecimento da geografia, de forma que esses futuros educadores sejam capazes de ensinar compreendendo o seu ‘papel’ e o compromisso social através da aprendizagem dos seus alunos, uma aprendizagem mútua, para além dos muros da escola.

Ainda nessa reflexão, o [re]pensar a formação docente, pode ser contextualizada com essa fala de Jesus e Effgen (2012, p. 18): retratando que a escola é um lugar que dispõe da “oportunidade para (re)pensar as relações de poder existentes no currículo, os mecanismos utilizados para validar os conhecimentos e os pressupostos que fundamentam quem pode ou não aprender”, assim, nesse momento, pode correlacionar a

importância do estágio docente, contribuindo para formação do educador, proporcionando conhecimento e reflexões importantes para sua formação.

Ainda nas reflexões de Skliar (2003, p. 157) “O lugar no mundo desses outros deficientes tem sido permanente relacionados e confundidos com seu lugar institucional que foi frequentemente profanado pela perversidade de pensar tudo em termos de inclusão e exclusão.” Nas propostas atualmente impostas, a Educação Especial, nada mais é, que uma espacialidade colonial em seus discursos e práticas.

Considerações Finais

Quando a geografia se torna inclusiva e se propõe (re)pensar a escola como um lugar de inclusão para pessoas com Transtorno do Espectro Autista, ampliam-se o lugar de vivência social, as experiências vividas, o sentimento de pertencimento ao lugar e consequentemente apreensão dos conteúdos trabalhados, onde a escola se torna efetivamente inclusiva.

Torna-se necessário, que educadores busquem formação e informação que os conduzam a enxergarem as pessoas com deficiência, como um ser outro, na sua diferença, na sua identidade, para além dos estereótipos da anormalidade e das dificuldades. Que tendem a igualar como sujeitos iguais. Superar as práticas dos moldes de currículos como uma proposta de conceitos universalizantes e únicos no processo de ensino aprendizagem da geografia.

Assim, diante das representações desses dois jovens autistas, pode se apreender o quão importante é a escola como lugar de vivência, de construção das relações com o coletivo, de afirmação da identidade. Assim, como educadores, a busca de conhecimento, da superação dos rótulos e estigmas para com a pessoa autista e com todo o público-alvo da Educação Especial, (nos) proporcionará conhecimentos ímpares e práticas incríveis.

Referências

BRASIL. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com transtorno do Espectro Autista (TEA).** Ministério da Saúde; Brasília-DF, 2013.

_____. **Censo Escolar**. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdfAcesso em: 01 jun. 2016.

_____ Ministério da Educação. Secretária de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial:** Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida/secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP.2020.

CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo.** São Paulo: Labur Edições, 2007, 85p.

CAVALCANTI, L. S. **O ensino de geografia na escola.** Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 45 – 47.

DSM-V – **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** / [American Psychiatnc Association, traduç. Maria Inês Corrêa Nascimento [et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli... [et al.]. -. e. Porto Alegre: Artmed, 2014. xliv, 948 p.; 25 cm. Disponível em: file:///F:/DSM%20V.pdf Acesso em: 18/05/2016.

JESUS, D. M.; EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Org.) **O professor e a educação inclusiva:** formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

KHAOULE, A. M.. K; SOUZA, V. C. Desafio atuais em relação à formação do professor de Geografia - In: SILVA, E. I. e PIRES, L. M. (Org) **Desafios da didática de geografia**. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2013.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO, T. A. G. **O professor e a educação inclusiva:** formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço.** Técnica e Tempo. Razão e Emoção. São Paulo: Hucitec (2006).

SILVA, M. S. **O ensino de geografia e os mapas mentais de crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista no município de Duque de Caxias – RJ**. Dissertação de mestrado – UFRRJ, Nova Iguaçu, 2017.

SKILIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? [tradução, Giane Lessa]. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TUAN, YI-Fu. **Espaço e lugar a perspectiva da experiência**. São Paulo: Ed. DIFEL, 1983.

GEOGRAFIAS, TERRITORIALIDADES E LINGUAGENS COM CRIANÇAS NO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT

ARRUDA, Luciana Maria Santos de[20]

Resumo:
Este trabalho faz parte da pesquisa de doutorado que visa contribuir para o ensino de Geografia nas séries iniciais no Instituto Benjamin Constant (IBC), assim auxiliar cada vez mais as crianças e as professoras na construção de novas metodologias para o ensino de Geografia na infância. Foram realizadas atividades com as crianças a partir dos acompanhamentos das aulas da turma com as professoras regentes, essas atividades também contribuíram para a construção do conhecimento geográfico. Foram fundamentais nessas atividades, ouvir a voz das crianças, como agentes criadores de outras linguagens geográficas, tornando-as protagonistas deste trabalho e possibilitando escutas por parte das professoras e da pesquisadora. As atividades perpassaram outras disciplinas como Ciências, História, além da Geografia. Foram selecionadas três atividades: a horta suspensa, o polvo, e a visita ao museu de Geografia. A construção do conhecimento de diferentes paisagens, territórios, tornou possível novas geografias com crianças cegas e com deficiência múltipla, a partir dessa produção COM e para as crianças.

Palavras-chave: Enunciação**.** Infância. Paisagens.

[20]Professora de Geografia no Instituto Benjamin Constant, doutora em Educação pela UFF, membro do GRUPEGI, email: luciana.maria.arruda@gmail.com Este trabalho faz parte da tese de doutorado "Eu quero que o vento leve a gente lá... pra outro país": (E)Ventos e encontros com crianças no Instituto Benjamin Constant – defendida em 29 de junho de 2020. Todas as imagens que estão neste artigo fazem parte do arquivo da tese.

Introdução

Uma mudança de paradigma foi necessária para pensar o tema dessa pesquisa com crianças cegas, baixa visão e com deficiência múltipla, no primeiro momento, parecia que a construção de materiais táteis seria o melhor caminho a continuar seguindo, não refletindo que o público alvo era outro. Observar que, como diz Paulo Freire (2011, p. 31), "enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando (...). Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo." Assim, nessa nova caminhada, aprendendo com novos encontros e descobertas, nesse novo universo do ensino com crianças, no qual estava inserida na pesquisa, foram necessárias novas reflexões, estudos e diálogos com outros teóricos.

Não posso deixar de apontar que, no decorrer do percurso desse estudo, minhas mudanças se deram também em outro campo: as reflexões teóricas e metodológicas sobre o "fazer pesquisa" me fizeram assumir outras posturas no oficio de pesquisadora. Foram novas condutas, desde situações pontuais, como optar pela escrita marcada em primeira pessoa - uma escolha por acreditar que o texto apesar de ser coletivo tem uma condição autoral como aponta os estudos nos campos dos teóricos Bakhtin (obras diversas, mas especificamente em Estética da criação Verbal) e Vigotski (obras diversas, mas especificamente em Imaginação e criação na infância) – a situações mais ontológicas e epistemológicas.

Passei a compreender que o envolvimento dessas pesquisas com o ser humano, um ser que possui histórias, geografias e se expressa no mundo a partir de suas múltiplas linguagens. Decerto que sendo professora, trabalho diretamente com a formação do ser humano, mas que humano estou formando? E o quê de humano eles deixam na minha pessoa, na minha vida? E, pesquisando com alunos cegos, o que eles deixam na professora, na pessoa? Deixo claro que, conquanto não sejam essas as questões da minha pesquisa, são indagações que, de alguma maneira, estão inseridas no meu envolvimento com este trabalho.

Acredito que esses questionamentos emergiram a partir das primeiras leituras de Bakhtin (2010), do livro "Para a filosofia do ato responsável", nas aulas da disciplina Estudos Bakhtinianos. Nesses estudos, pude compreender a necessidade de me ver de fora, na minha exotopia, de me distanciar e de refletir, no meu ato responsável, com esses alunos, não só com os que participaram das minhas pesquisas até hoje, mas com os meus próprios alunos nas turmas em que fui professora.

Nesta escrita do doutorado, talvez consiga ver para onde esse caminho me levará, como na fala de Luciano Ponzio[21]: "o escritor não vê o que está escrevendo, assim como o cego guia-se com a bengala. Os dois se deslocam por um espaço que não conhecem, a escrita nos permite ver alguma coisa, ela é necessária, ela nos permite ver algo novo, algo que não foi escrito".

Também foi importante, nesta pesquisa, destacar a questão da inclusão dialogando com Vigotski (1997) sobre a defectologia, um estudo sobre crianças com deficiência. Para o autor, não há pessoas diferentes, a deficiência é uma construção social, na ideologia de um organismo perfeito, um ser humano perfeito. Vigotski observa que a pessoa cega cria estratégias para viver nessa sociedade de videntes.

[21] Palavras de Luciano Ponzio, no encontro da disciplina Tópicos Especiais em Linguagem, Cultura e Processos Formativos: Estudos bahktinianos, Universidade Federal Fluminense (UFF) junho/julho de 2017.

Importante destacar que, ao pensarmos em incluir todos, precisamos trazer essa inclusão de fato para a pesquisa, mesmo essa pesquisa envolvendo um grupo heterogêneo de crianças que apresentam outras deficiências, além da cegueira. Então, não distinguimos as crianças que participaram deste trabalho, não os classificamos em crianças cegas e com múltiplas deficiências. Ainda que, em alguns momentos, isso tenha sido necessário para a caracterização individual de cada uma, nós o fizemos de forma a tratar os termos com ética e respeito, quando for relacionado às crianças. Se distinguíssemos, a todo o momento, quem era somente cega, ou que tem múltiplas deficiências, estaríamos indo contra o que entendemos como inclusão.

Os referenciais teóricos desta pesquisa foram orientados pelos estudos da linguagem em Bahktin (obras diversas, mas especificamente em Estética da criação Verbal) que dialogaram com outros que deram embasamento para este trabalho, como enunciação, alteridade, ato responsável. Ainda que também devêssemos estar atentos às narrativas das crianças na busca de compreender suas geografias, nosso percurso também foi norteado pelos escritos de Vigotski (obras diversas, mas especificamente em imaginação e criação na infância) na compreensão do desenvolvimento dessas crianças a partir da teoria histórico-cultural, buscando também refletir sobre o processo de imaginação, criação e vivência na construção do conhecimento.

Já nos estudos da Geografia da Infância, foram de suma importância as pesquisas de Jader Lopes (2018), com relação à condição histórico-geográfica, protagonismo infantil, paisagens de infâncias, que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa, por esta estar diretamente ligada às crianças das séries iniciais do IBC. Na criação de geografias outras, esses estudos auxiliaram nos caminhos seguidos com relação ao desenvolvimento do trabalho. Esta pesquisa abre passagem para novas possibilidades de linguagens geográficas que fujam das tradicionais, pois as crianças foram co-autoras de suas construções.

Desenvolvimento

Assim como Pereira (2012, p. 62), "entendemos a atividade de pesquisa como acontecimento, no sentido bahktiniano, como um processo dinâmico de interlocução e produção de sentidos (...). Por isso o acontecimento é da ordem do ser. É criação humana, realidade socialmente construída (...)". Nesse sentido, a pesquisa com crianças do IBC na construção de linguagens geográficas nos leva a pensar nessas construções a partir de diálogos que se dão no cotidiano, no que essas crianças enunciam e criam a partir das suas falas.

Todo esse movimento me fez compreender as diferenças que forjam a existência humana e como a Geografia pode contribuir para essa dimensão maior do ser humano, que é seu inacabamento. No Departamento de Educação (DED) As espacialidades das crianças nos mostram que nem todos os "territórios" são ditos como "oficiais" para elas.

Decerto que nos espaços permitidos a elas também existe um certo controle para a sua permanência. Isso foi observado a partir dos horários estabelecidos, por exemplo, para as crianças irem para a brinquedoteca. Cada turma possui seu tempo determinado para as crianças brincarem nesse espaço. Quando isso ocorre, na maioria das vezes, as brincadeiras também já são pré-selecionadas. Foi obsevado que em poucos momentos as crianças fizeram escolhas por conta própria, o que ocorreu somente duas vezes, durante o período do trabalho de campo.

O território oficial observado no campo desta pesquisa permitiu que fosse possível reconhecer que vários são os espaços vedados às crianças e, mesmo nos espaços permitidos, existe o controle do tempo cronos estabelecendo a permanência deles nesses espaços oficiais, ditados pelos adultos. A sala de aula, a brinquedoteca, o complexo esportivo e o pátio interno são exemplos de territórios oficiais em que as crianças podem estar, mas com horários controlados e sempre acompanhadas.

Figuras 1 e 2: a sala de aula e a brinquedoteca

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Dessa forma, esses são os espaços em que as crianças, acompanhadas de seus cuidadores, dos assistentes de alunos ou de seus próprios familiares, estão no seu dia-a- dia, estando, portanto, "territorializados" nesse local. Sabendo que esses espaços se interligam a outros departamentos que, em muitos casos, não são permitidos para as crianças, a não ser que estejam com adultos. Na brinquedoteca foi possível observar, durante uma brincadeira no escorregador, que as crianças redefiniram o brincar, possibilitando novas configurações daquele espaço.

Transformaram o escorregador em um ônibus definindo tarefas e personagens, como a mãe com o filho, o motorista, a senhora e outros passageiros. Lopes (2005, p.39) sinaliza que "as crianças, ao apropriarem-se desses espaços e lugares, reconfiguram-nos, reconstroem-nos e, além disso, apropriam-se de outros, criando suas territorialidades, seus territórios usados. A isso chamamos **territorialidades de crianças**, das **geografias** construídas pelas crianças".

Assim, as culturas infantis são construídas nesse coletivo, nesses espaços destinados a elas, que os redefinem e ali constroem suas culturas. Dessa forma, ainda segundo Lopes (2006, p. 111), "as crianças, ao compartilharem essa realidade com as demais, irão estabelecer uma relação horizontal de identidade entre elas e criar uma relação vertical com os adultos (...)". Compreender as diferentes paisagens que formam o IBC também nos faz pensar em como as crianças se relacionam com essas paisagens, a partir do momento que, na maioria das vezes, estão sempre acompanhadas dos adultos em diferentes atividades que realizam nessa instituição.

Uma vivência muito marcante e relatada por muitas crianças é a percepção da mudança de piso que separa as séries iniciais da segunda fase. O piso da primeira fase, original desde a fundação do instituto, é de madeira, portanto, o barulho da madeira e o cheiro identificam em que paisagem se está nesse momento. Já chegando ao saguão principal e seguindo para a segunda fase encontramos o piso de granito (os alunos chamam de piso de pedra) utilizado na segunda parte da construção do instituto. Essa mudança de paisagem tem uma carga simbólica muito grande, pois é a constatação da mudança de fase e também das possibilidades de outras vivências com outros pares.

Outro fator importante de destacar sobre as paisagens do IBC é que, devido à sua dimensão, são várias as paisagens encontradas, as quais também podem ser diferenciadas através da percepção, como o cheiro, o som, a mudança de temperatura, o tato, o sabor. Os espaços em que as crianças circulam fora da sala de aula de alguma forma contribuem para a construção de suas culturas e, no encontro com outras crianças e adultos, constituem outras geografias. Suas vivências na sala de aula e nesses espaços com diferentes linguagens formam um arcabouço para o desenvolvimento junto com seus pares, "tentando compreender o espaço numa perspectiva sócio-histórica, como um artefato construído culturalmente" (LOPES, 2010, p.213). Assim, quando estão nas atividades na brinquedoteca, no teatro, na música, na biblioteca, estão construindo suas culturas através dessas vivências.

Figuras 3, 4 e 5: As crianças nas atividades de música, biblioteca e brinquedoteca

Fonte: Arquivo da pesquisadora

As atividades com a turma

A investigação foi empreendida a partir de metodologia de encontros com as crianças nas aulas de Geografia, na participação da pesquisadora junto com as professoras regentes da turma. Esse acompanhamento aconteceu de duas a três vezes por semana, sempre no horário de aula. Foram observadas as atividades desenvolvidas pelas professoras Bárbara e Jaqueline. Várias atividades tinham relação com a disciplina de Geografia, promovendo um contato da criança com elementos que a ajudam no seu processo de localização e no desenvolvimento de sua espacialidade, entre outros assuntos.

Uma atividade que foi realizada em conjunto com as professoras de música e teatro e que prosseguiu na sala de aula foi o trabalho com a lateralidade. As crianças se posicionaram no centro da sala junto com as professoras e fizeram uma roda. Uma delas iniciou com uma música os comandos: passo para frente, passo para trás, abaixar, levantar. A música[22], como músicas de roda, relacionadas aos animais, que utilizavam o corpo, é muito utilizada na turma. Em vários inícios de aula, conforme as crianças vão chegando, as professoras costumam recebê-los com músicas de que cada um gosta. Isso sem contar os momentos de chegada à sala de aula de outras atividades, em que frequentemente foram recebidos com música.

[22] Sabemos que muitas vezes as músicas são usadas como forma de controle nos movimentos das crianças. Mas no caso do trabalho realizado no IBC tem como objetivo uma experiência sonora para as crianças que não enxergam.

Outra atividade que também gerou uma grande movimentação deles em relação ao ambiente da sala de aula e com as demais pessoas que os acompanhavam foi a construção de uma horta autoirrigável suspensa dentro da sala de aula. Todo o processo de produção do material até a fase final de plantio das sementes foi acompanhado por todos os alunos, conforme a presença nos dias desse evento. A despeito de alguns apresentarem receio de tocar na areia, nas pedras, em colocar as sementes no vaso, de regar essas sementes, cada um fez sua parte na horta com calma e com a colaboração das professoras. A professora Bárbara explicou cada etapa da montagem e preparação do material. As crianças trouxeram garrafas pet cortadas ao meio e fizeram suas montagens. As sementes eram as seguintes: alface, manjericão, cebolinha, hortelã. Ao final da atividade, as crianças foram observar seus vasos já colocados no material suspenso para serem irrigados, todos devidamente identificados com os nomes de cada aluno.

Figuras 6, 7 e 8: Produção da horta suspensa

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Observamos, nessa atividade, como foi importante o contato com outras texturas, cheiros, cores e todo o processo de aprendizagem para essas crianças sobre a questão do meio ambiente, reciclagem de material, como a utilização da garrafa pet, a preparação do solo, sua irrigação, o cuidado com a semente e todo o processo de plantio. Esse material ficou na sala durante um período de 15 dias até as sementes germinarem. Depois, com as orientações da professora, cada um levou seu vaso reciclado para casa.

Também realizaram atividades com o próprio corpo para trabalhar o equilíbrio, sempre utilizando música. As crianças tocavam no pé direito e depois no pé esquerdo, mão na cabeça, ombro direito, ombro esquerdo e assim sucessivamente. Foi observada que a mesma atividade ocorria no início da aula de música e de teatro para uma preparação corporal das crianças e, como a professora falava, era feita "para acordar os dorminhocos". Não menos importante era o reconhecimento do corpo por parte dessas crianças propiciado pela atividade. Alguns, ao se tocarem, tinham dificuldades de reconhecer os comandos indicados pelas professoras. Essas vivências corporais ajudam na sua organização espacial, como cita Bruno (1993) com relação ao corpo:

> Necessitam de vivências corporais significativas para poderem organizar suas ações no tempo e espaço. A construção da imagem corporal advém também da oportunidade de relacionar-se com crianças de sua idade, para poder perceber o próprio corpo em relação ao do outro, e construir desta forma a noção do eu-outro e a noção da permanência do objeto (BRUNO, 1993, p. 22).

Assim, atividades que promovam esse contato das crianças têm resultados muito significativos, como foi o caso de uma atividade de brincar com o polvo, em que a criança teria que passar o polvo para o colega do lado. Todos participaram da brincadeira com o auxílio das professoras e dos cuidadores. Passando o objeto, tocava-se no colega e assim sucessivamente. Foi observado que a textura do polvo feito de crochê proporcionou às crianças agradáveis sensações, estimulando todos a participarem da brincadeira.

Figuras 9, 10 e 11: Brincadeira com o polvo

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Nas aulas de Geografia, também foram realizadas atividades das quais as crianças participaram ativamente que envolveram deslocamento dentro da instituição. Foi feita uma atividade na sala de maquetes do IBC, localizado no segundo andar, onde também estão localizados mais dois museus. Segundo as professoras, o objetivo era que as crianças conhecessem a maquete do instituto e reconhecessem alguns lugares pelos quais elas já circulavam e que faziam parte do seu dia-a-dia. Em alguns momentos, sozinhas elas conseguiam indicar alguns lugares, algumas paisagens. Em outros momentos, era necessária a ajuda das professoras para indicar os lugares corretos.

Figuras 12, 13 e 14: Sala de maquetes

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Considerações finais

O conhecimento ofertado pela pesquisadora e as professoras se deu no ato responsável com cada criança, cujas enunciações construíram diálogos amorosos e responsáveis. Nesse processo, as crianças com deficiência múltipla, que não verbalizavam, também enunciavam com sorrisos, sons e expressões do corpo. A descoberta da Geografia das crianças se deu no encontro delas com esse novo, que foram as informações geográficas, a descoberta de novas palavras, histórias, novos encontros na construção de outras histórias e, claro, na ressignificação da vida, no dia-a-dia no instituto, no caminho de casa para a escola, na descoberta de novos lugares, novos espaços e novas paisagens no IBC.

Assim, pudemos ver a Geografia participando nas diferentes linguagens de comunicação que foram estabelecidas com as crianças também foram muito importantes, como nos sorrisos e nos movimentos do corpo as respostas aos trabalhos realizados com as crianças com deficiência múltipla, cada um com a sua singularidade.

As territorialidades construídas com as crianças a partir da ressignificação dos espaços que foram ofertados em conjunto com as professoras, os territórios oficiais que eram explorados em conjunto, os territórios não

oficiais que somente eram acessados com os adultos e as crianças ressignificaram esses territórios. Também nas aulas de Geografia onde o destaque foi na relação espacial na mudança de piso no IBC onde os sentidos são trabalhados na construção de uma nova territorialidade.

Referências

ARRUDA, Luciana Mara Santos de. **"Eu quero que o vento leve a gente lá... pra outro país": (E) ventos e encontros com crianças no Instituto Benjamin Constant**. Tese de Doutorado em Educação, UFF, 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.
_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Org. por Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – CEGE/UFSCAR. Trad. Por Valdemir Miotello; Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual**: da intervenção precoce à integração escolar. Apoio Laramara – Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual. São Paulo: Neswwork, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LOPES, Jader Jane Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da infância**: reflexões sobre uma área de pesquisa e estudos. Juiz de Fora: FEME/UFJF, 2005.

_____. VASCONCELOS, Tânia. Geografia da Infância: Territorialidades Infantis. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp.103-127, jan/jun 2006.

_____. **Geografia e Educação Infantil**: espaços e tempos desacostumados. Porto Alegre: Mediação, 2018.
PEREIRA, Rita Marisa Ribes, Nélia Mara Rezende Macedo. **Infância em pesquisa.** Rio de Janeiro: Nau, 2012.

VIGOTSKI. Lev Seminiovitch. **El niño ciego**. En L. S. Vygotski, Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología (pp. 99-113). Madrid: Visor. 1997.

HISTÓRIA, GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: ENSINAR E APRENDER A INCLUSÃO SOCIAL POR MEIO DA CATEDRAL DE MONTES CLAROS, MINAS GERAIS

REIS, Filomena Luciene Cordeiro[23]
REIS, João Olímpio Soares dos[24]
PINTO, Marcos Paullo Siqueira[25]
SILVA, Thais Francine Alves[26]

[23] Professora da Universidade Estadual de Montes Claros e Centro Universitário Funorte; Doutora em História pela Universidade Federal de Uberlândia; Grupo de Pesquisa Gênero e Violência; filomena.joao.reis1996@gmail.com

[24] Professor da Universidade Estadual de Montes Claros; Doutorando em Educação pela Universidade de Santa Fé; joão.luciene.reis1996@gmail.com

[25] Acadêmico da Universidade Estadual de Montes Claros; bolsista de Iniciação Científica Voluntária/Unimontes; paullosiqueiramp23@gmail.com

[26] Acadêmica da Universidade Estadual de Montes Claros; bolsista de Iniciação Científica Voluntária/Unimontes; thaisfrancine92@hotmail.com

SILVA, Leilane Caroline Alves[27]

Resumo:
Ao pensar o ensino de Geografia e Inclusão Social nos remetemos às possibilidades diversas de atuação por meio da interdisciplinaridade. Desse modo, aliar Geografia, História e Educação constituiu-se a materialização do ato de ensinar e aprender por meio do patrimônio cultural de Montes Claros, envolvendo espaços de inclusão social e (re)conhecimento identitário e de pertencimento. Essa pesquisa e ato de educar é parte do projeto denominado "Educação, Patrimônio Cultural e Tecnologia: Memórias e Histórias do Norte de Minas Gerais Voltadas Para os Bens Culturais", que encontra-se em fase parcial de execução. O estudo objetiva, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais, articular memórias e histórias na perspectiva da educação patrimonial, atentando para os bens culturais, proporcionando efetivar o processo ensino e aprendizagem da História e Geografia para a inclusão social. A metodologia adotada para oportunizar a inserção do patrimônio cultural com vínculo, ou não, na identidade dos estudantes se fez por meio de visitas *in loco* ou virtual a edificações de Montes Claros, cunhadas como tais, contempladas com narrativas históricas diversas, vislumbrando outras construções e percepções. Nesse sentido, descrevemos uma das visitas pedagógicas realizadas em Montes Claros, Minas Gerais, sobre a Catedral Nossa Senhora Aparecida.

Palavras-chave: Ensino de Geografia e História. Interdisciplinaridade. Educação Patrimonial. Catedral de Montes Claros.

Introdução

A cidade por si só é um espaço contraditório, pois constitui um lugar onde a sociabilidade deve se concretizar por meio das relações que os homens estabelecem entre si no cotidiano das suas vivências, no entanto, é igualmente um campo de disputas constantes. Há projetos dominantes que se consolidam em vários âmbitos na cidade, geralmente manipulados pelo âmbito político, que priorizam concepções e planos de um pequeno grupo mantenedor do/no poder. Todavia, o território[28], no qual os homens experimentam a vida, consiste na pluralidade dessa existência que necessita do relacionamento, se colocando, muitas vezes, por meio das disputas. Esse outro - ou alguns deles - possui ideias que confrontam com os interesses da maioria, ou seja, da coletividade. A cidade, esse espaço plural e diverso, é palco de possibilidades dos homens se (re)conhecerem nele, por exemplo, através dos seus bens culturais.

Nesse sentido, ensinar e aprender sobre patrimônio cultural através da interdisciplinaridade, reunindo Geografia e História, com o intuito de fomentar a inclusão social em determinados espaços de Montes Claros, constituiu possibilidades de "ocupação" da cidade por meio de um lugar religioso remetente a vários outros aspectos, entre eles, cultural, social, político, econômico, etc. A ideia consistiu em permitir aos estudantes e professores realizarem um passeio por essa cidade, *in loco* por alguns e virtualmente pela maioria, proporcionando (re)conhecê-la melhor, assim como os seus moradores e, consequentemente o lugar de cada um, enquanto identidade e sentimento de pertencimento.

---

[27] Acadêmica da Universidade Estadual de Montes Claros; bolsista de Iniciação Científica Voluntária/Unimontes; leilanecaroline127@gmail.com

[28] A concepção de território remete ao exercício de poder, seja de ordem política, econômica, cultural e institucional, de um grupo social sobre um determinado espaço. Sendo assim, estamos compreendendo território como o espaço e as relações sócio-históricas qualificadas pelo poder (MAIA, C.; CORDEIRO, F. L. In: Anais do IX Congresso Regional de História: Territórios da História. Montes Claros: Unimontes, 2008. p.7-8). Ver também: HAESBAERT, Rogério. *Territórios Alternativos*. Niterói: EDUFF; São Paulo: Contexto, CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Org). *Geografia:* conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

Caminhos percorridos: uma construção coletiva

Hoje em dia, o patrimônio cultural possui uma abrangência ampla e dinâmica. Essa circunscrição é vasta, porque o patrimônio cultural é visto como um conjunto de bens materiais, imateriais e naturais. Ela é dinâmica, porque esses bens são testemunhos do conhecimento aprimorado a cada dia pela humanidade, homem e mulher, atentando para a "(de)evolução" de hábitos, usos e costumes, que formam a identidade de um povo.

O patrimônio cultural é a herança de um passado vivo e latente, que permite ao homem e a mulher saber quem são e quem foi desde o início da sua existência até o momento. É a diversidade dos modos de viver de um povo. Esse modo de viver, que constitui na manutenção do cotidiano é muito importante para a existência da humanidade, reforçando os seus elos de cidadania e o senso de pertença a uma comunidade e a uma história, porque cria identidade (CHOAY, 2003).

Nessa perspectiva, a cidade constitui um espaço, a princípio, pertencente a todos. Entretanto, a indagação de pesquisa e do processo ensino e aprendizagem dessa observação construída nessa narrativa é pensar se o espaço urbano e suas edificações são, de fato, do povo vivente do lugar. Para responder ou, pelo menos, obter possibilidades de respostas, essa experiência se organizou sob a orientação dos professores João Olímpio Soares dos Reis e Filomena Luciene Cordeiro Reis, professores da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), por meio da execução do projeto de pesquisa "Educação, Patrimônio Cultural e Tecnologia: Memórias e Histórias do Norte de Minas Gerais Voltadas Para os Bens Culturais". Ressalta-se que, o tripé instituidor de uma universidade constituída como ensino, pesquisa e extensão se efetivou nesse ato de educar.

Para tanto, foram realizadas reuniões de formação e administrativa com a finalidade de proporcionar a construção de arcabouço teórico e discutir questões próprias do projeto. Leituras foram indicadas relativas ao tema, trazendo autores como Rudney Uezu, Rita Donato, Choay, IPHAN, entre outros.

Após a partilha das leituras e referências teóricas e, desse modo, a compreensão acerca de patrimônio cultural e educação patrimonial, em grupo, decidiu-se o que pesquisar e como aprender e ensinar sobre patrimônio cultural de Montes Claros. Escolheu-se pesquisar e conhecer a Catedral Nossa Senhora Aparecida, considerada significativa no âmbito religioso, congregando pessoas de diversas regiões da cidade.

Em tempo de pandemia do Coronavírus[29], passeios *in loco* e em grupo constituiu-se uma questão importante para se pensar e resolver. Dessa maneira, visitas individuais ou grupos pequenos de pessoas e virtuais foram as soluções encontradas. Também realizou entrevistas com pessoas que trabalham e estudam sobre o assunto, bem como utilizou-se pesquisa executada anteriormente no projeto denominado "Conhecendo BR: história, patrimônio, meio ambiente e cultura", coordenado pelos professores Eduardo Silveira Neto Nunes e Sheila Fernandes do Centro Universitário Sant"Anna (UniSant"Anna).

[29] Veja informações sobre o assunto em: encurtador.com.br/chBR6

Levantou-se a história e informações da igreja, assim como fotografias em vários ângulos como, por exemplo, fachada frontal, lateral, fundos, aéreas e curiosidades. Com os dados e imagens, o ato de educar pôde acontecer com o objetivo de verificar o sentimento de pertencimento e identitário dos estudantes.

É importante salientar que, o estudo se encontra em fase parcial, por isso, seus resultados se apresentam nesse formato, ou seja, com a análise de, apenas, um bem arquitetônico, a Catedral de Nossa Senhora Aparecida de Montes Claros.

Catedral Nossa Senhora Aparecida de Montes Claros:

A cidade, sendo um espaço de todos, *a priori*, possui bens que pertencem a sua população. Contudo, como se efetiva essa questão de forma concreta? Como ela se materializa na vida dos moradores da cidade? A cidade é inclusiva? Ou excludente? Como promover a inclusão social em uma cidade diversa? Como a História e a Geografia possibilitam a inclusão social? Os bens culturais de Montes Claros constituem possibilidades de concretizar uma educação patrimonial e efetivarem o processo ensino e aprendizagem? Essas foram algumas inquietações dessa atividade e, para buscar algumas respostas, torna-se elementar conhecer a história da referida Catedral. Desse modo, uma pesquisa foi realizada com essa finalidade, tornando momento da aliança entre Geografia e História, pensando categorias próprias de campo do saber, proporcionando o ensino e (re)conhecimento de quem somos nesse lugar e espaço social. Vamos construir essa narrativa sobre a Catedral de Nossa Senhora Aparecida com esse propósito, cujas informações foram contempladas no projeto "Conhecendo BR: história, patrimônio, meio ambiente e cultura", do qual fizemos parte como estudante do curso de Pedagogia.

A atual Catedral de Nossa Senhora Aparecida, localizada na Praça Pio XII, no centro de Montes Claros, cidade do norte de Minas Gerais, conforme relato de Marta Verônica Vasconcelos Leite (02 ago. 2020), foi construída entre 1926 e 1950. De acordo com nossa colaboradora, o projeto arquitetônico da Catedral é de origem belga e chegou a Montes Claros entre os anos de 1900 e 1905. Em uma publicação do jornal "O Norte", Haroldo Tourinho narra que,

> Já faz parte do imaginário do montes-clarense a possibilidade do Vaticano ter trocado a planta arquitetônica da catedral de Córdoba, Argentina, pela da nossa catedral Nossa Senhora Aparecida no momento de enviá-las para a América do Sul. Saber exatamente de onde surgiram essas suspeitas é um mistério ainda sem respostas. Os dados oficiais descritos pelo historiador Dimas Lima Fulgêncio demonstram que a possibilidade de ter havido extravio da planta, não passa de imaginação popular (O NORTE, 17 mar. 2008, *online*).

Leite (02 ago. 2020), afirma que, segundo as informações relatadas por vários memorialistas de Montes Claros, o projeto arquitetônico da igreja foi elaborado pelo padre Jerôme Lambin. Francisco José Guimarães e Santos Guimarães, irmãos, foram contratados para construírem a edificação, contudo, estavam sob a orientação do padre Jerôme Lambim. Entretanto, até alcançar essa fase Camilla de Albuquerque Cabral narra o processo para encontrar um profissional com as habilidades para o exercício de tal função:

> A construção da Freguesia de Nossa Senhora Aparecida partiu do ideário de D. João Antônio Pimenta, primeiro bispo da diocese, cujo sonho era consolidar a mais nova cidade episcopal através da construção de uma Catedral que fosse capaz de proporcionar maior conforto aos moradores bem como representar o bom gosto local. Tendo sua construção iniciada na década de 20 e concluída somente em 29 de janeiro de 1950, a igreja de estilo neogótico se tornou a maior representante da arquitetura religiosa de Montes Claros, bem como, um marco na história da cidade. Ao retornar à Bélgica em janeiro de 1926, em visita a sua abadia e familiares, o Cônego Maurício Gaspar, da ordem dos Premonstratenses, recebeu a importante missão de encontrar um sacerdote de sua ordem capaz de projetar e dirigir a obra da futura Catedral. Seguindo de bom grado a incumbência, foi ao encontro de diversas abadias que dispusessem de pessoas suficientemente habilitadas e abnegadas para concretização da obra. Diante de diversas objeções, já quase por desistir, foi informado da existência da abadia do Bom Senhor Isac, na divisa entre Bélgica e França. Devido a quantidade insuficiente de sacerdotes o pedido não pôde ser atendido de imediato, mas em 4 de dezembro de 1929 chegava ao Brasil o Sr. Cônego Jerônimo Lambin que rapidamente pôs-se a trabalho. Apresentou a D. João duas possibilidades de projeto, sendo uma delas mais econômica e facilmente executável. Mesmo ciente de que despenderia de muito esforço e tempo, devido as condições da diocese, escolheu o outro e mais grandioso deles. Se recusando a receber qualquer remuneração, o Cônego Jerônimo trabalhou firmemente no detalhamento do projeto e cuidou pessoalmente de sua execução por dois anos, retirando-se para a freguesia de Salinas somente quando julgou que sua presença não seria mais necessária para o andamento da obra. Transferiu sabiamente a execução para os irmãos Francisco José e Santos Guimarães, devidamente amestrados por ele. Uma vez que D. João se julgava carecer de forças físicas necessárias para fiscalização, delegou o cargo ao Pe. Marcos Van In que não somente administrou o bom andamento da obra como arrecadou donativos para a construção. Após o falecimento de D. João, os demais bispos assumiram a construção (CABRAL, s.d., *online*).

A Catedral de Montes Claros foi construída em um local ao lado do cemitério da cidade. Leite narra que,

> A Catedral foi construída ao lado do cemitério. Para desativar o cemitério foi necessário levar as ossadas para outro lugar, onde hoje chamamos de Cemitério do Bonfim. Esse traslado da ossada foi traumatizante para a população, pois um caminhão da prefeitura foi o responsável e as pessoas contam que as ossadas se perdiam pelo caminho. Então, como percebemos esse momento foi tenso para a comunidade. (LEITE, 02 ago. 2020).

Haroldo Tourinho diz que, em "1926, foi lançada a pedra fundamental para a construção da igreja. Em 1929, Lambi foi transferido para Salinas e José Guimarães assumiu a obra; e em 1941, morre Francisco Guimarães e o funeral sai da Igreja que ele ajudou a construir" (O NORTE, 17 mar. 2008, *online*). Nesse sentido, a Paróquia Nossa Senhora Aparecida foi criada no dia 29 de janeiro de 1950, quando foi desmembrada da Paróquia Nossa Senhora da Conceição e São José, a Matriz de Montes Claros. De acordo com o *site* da Paróquia Nossa Senhora Aparecida Catedral Metropolitana de Montes Claros:

> Na época era bispo diocesano, dom Antônio de Almeida Morais Júnior, o terceiro na linha sucessória e cujo pastoreio ocorreu de 1948 a 1951, a quem coube nomear o primeiro pároco, padre Silvestre Isidoro Clasen, que governou de 1950 a 1952. Seguiram-se a ele os padres Gustavo Ferreira de Sousa (1953-1954), Paulo Emílio Pimenta (1954), Agostinho José João Beckauser (1954-1960), João Machado Gomes (1960-1965), Joaquim Cesário dos Santos Macedo (1965-1967), Tarcísio Guimarães Mendes (1967), José Osmar Teixeira (1967-1969), Raymundo Tadeu de Carvalho (1969-1979), João Machado Gomes (1979-1985), Raymundo Tadeu de Carvalho (1985-1988), Luiz Martins Parente (1988-1993), Antônio Alencar Monteiro (1993-2002) e Dorival Souza Barreto Júnior, que tomou posse em 2002. Atualmente é pároco da Catedral, padre Valdomiro Soares Machado (Frei Valdo) (PARÓQUIA NOSSA SENHORA APARECIDA CATEDRAL METROPOLITANA DE MONTES CLAROS, s.d., *online*).

Atualmente, conforme o *site* da Paróquia Nossa Senhora Aparecida Catedral Metropolitana de Montes Claros:

> Trata-se de uma paróquia atípica: atende a população que mora na área central da cidade, distribuída nas comunidades do Santuário Bom Jesus, da Capela São José e da sede (Catedral). A paróquia atende também duas comunidades rurais. Existem ainda muitos "paroquianos afetivos", aqueles que, apesar de residirem em localidades pertencentes a outras paróquias, frequentam o território em questão (PARÓQUIA NOSSA SENHORA APARECIDA CATEDRAL METROPOLITANA DE MONTES CLAROS, s.d., *online*).

A Igreja tem características arquitetônicas nos estilos neogótico, românico e clássico e, por isso, o estilo artístico predominante é eclético. Cabral afirma que,

> O Revivalismo Gótico presente na Catedral de Montes Claros tem como característica marcante a busca pela transparência; a luz incidente que ultrapassa os vitrais coloridos contribui para a construção da mística no interior do edifício. Pináculos presentes nas três torres realçam o sentido de verticalidade e ascensão, toda a fachada apresenta rendilhados e demais ornamentações que também referenciam o Gótico, bem como uma rosácea na torre principal que abriga em seu centro o relógio. No interior, apresenta abóbadas de aresta sustentadas por colunas que se desdobram em colunelos, elementos esses que conferem maior leveza a grande estrutura; proporcionam também uma insigne amplitude ao edifício, além de direcionarem o olhar do observador para o altar central (CABRAL, s.d., *online*).

No interior, no fundo da Catedral, encontra-se a cripta, onde estão enterrados os bispos da Diocese de Montes Claros, entre eles, Dom Geraldo Magela de Castro (1988 – 2007) e Dom José Alves de Sá Trindade (1956 – 1988). A vista aérea da Catedral revela a sua fachada posterior, com vitrais e terminações em agulha, reforçando seu estilo gótico. Mostra as três torres da fachada frontal, bem como as três naves, ressaltando a principal. Verifica-se que a Catedral ocupa um quarteirão, sendo ladeada por residências e casas comerciais no fundo e laterais esquerda e direita e ao fundo. À sua frente está a Praça Pio XII. Constata-se uma planta arquitetônica com formato de cruz latina. As construções góticas, ou como é o caso da Catedral de Montes Claros, neogótica, são altas e pontiagudas. A verticalidade associa-se à proximidade com os céus.

As fachadas da lateral esquerda e direita mostram os elementos pontiagudos, que se elevam ao céu e ao encontro de Deus, conforme propõe o gótico, e o emprego de rendilhados e relevos na ornamentação exterior. A fachada da lateral esquerda aponta para a fachada posterior, ao contrário da fachada lateral direita que se direciona para as torres na fachada frontal.

O interior da Catedral é dividido em três naves, apresentando suas divisões por meio de duas 2 colunatas de colunas justapostas, as quais embelezam o templo. Têm janelas de vitrais coloridos com detalhes dourados e prateados, seus altares laterais contêm representações das famílias "importantes" da época da construção. O teto em abóbada de berço mensurado, sem decoração, revela o estilo gótico. Constatamos a presença de arcos de ogiva, bem como arcadas, com sua sequência de arcos sustentados por colunas. Há abóbodas**,** estruturas côncavas usadas nos tetos. Verificamos maior número de janelas e portas e, por isso, há uma iluminação interior mais intensa.

O altar principal possui elementos do estilo gótico, sendo três capelas dedicadas a Nossa Senhora Aparecida e a outras aos santos de devoção da Catedral. O altar mor é separado da nave por uma mesa da eucaristia, que não é mais usada, mas serve para separar o altar principal da nave central. Encontra-se com teto em forma de domo. Constatamos ao fundo do altar principal oito vitrais.

A Catedral de Nossa Senhora Aparecida foi tombada por meio do decreto datado de 28 de setembro de 1999 e constitui a única construção neogótica de Montes Claros. Ela teve algumas restaurações, ganhou pintura e reforma do piso, sem, contudo, alterar as características originais. A Catedral pertence à Arquidiocese de Montes Claros.

Conhecer essa história significa colocar-se perante o bem cultural e reconhecê-lo como sendo seu por fazer parte de um todo e referenciar algo maior que um único indivíduo, mas grupos. Entretanto, se faz necessário perceber seu lugar, ou não, nesse espaço geográfico, histórico e religioso para sua formação como cidadão e posição frente a ele.

Considerações Finais

O projeto, conforme abordagem anterior, encontra-se em fase parcial de execução, contudo, apresenta material consistente para análise e construção de narrativas acadêmicas históricas, tratando acerca da inclusão.

Conhecer a Catedral de Nossa Senhora Aparecida de Montes Claros, igreja que ocupa espaço na cidade como símbolo religioso e agregando fiéis de diversos bairros, demonstra vínculo com a edificação ou somente com a religião? Pensar no prédio se faz necessário refletir seu papel na sociedade em que se acha inserida? Apresentar esse bem cultural de Montes Claros é importante para "criar" identidade, e em especial aos estudantes de História e Geografia? Ensinar Geografia e História são possibilidades de incluir socialmente pessoas em lugares e espaços geográficos e históricos? Essa experiência trouxe muitas outras inquietações e indagações, que poderão ou não ser respondidas com o prosseguimento da pesquisa.

Entretanto, verificou-se que, ensinar Geografia e História faz diferença para a formação e conscientização acerca dos bens culturais locais, regionais, estaduais, nacionais e mundiais para que os estudantes se coloquem no mundo e realidade em que se encontram inseridos. Comprometer-se ou responsabilizar-se pela sua conservação e preservação constituirá um processo no ato de educar, sabendo que, referências culturais de uma maioria, podem ou não, serem nossas. O fato é que, Geografia e História, de forma interdisciplinar, por meio de seus profissionais devem atentar para a educação patrimonial, possibilitando aos estudantes conhecerem seu lugar de pertencimento onde moram e vivem.

Esse é um estudo de caráter pedagógico com o intuito de lidar com a educação patrimonial e, assim conscientizar e sensibilizar para a guarda e cuidado com os bens culturais.

Referências

CHOAY, Françoise. **O Urbanismo**. Utopias e Realidades. Uma Antologia (1965). São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

MONTES CLAROS. **CONSTRUÇÃO da Catedral (Década de 1930)**. Disponível em: <http://www.montesclaros.mg.gov.br/cidade/aspectosgerais/galeria_antigas/pages/Constru%E7%E3o%20Catedral%20D%E9cada%2030_JPG.html>. Acesso em: 03 ago. 2021.

LEITE, Marta Verônica Vasconcelos. **Entrevista concedida a Filomena Luciene Cordeiro Reis**. Montes Claros, MG, 02 ago. 2020.

PARÓQUIA NOSSA SENHORA APARECIDA CATEDRAL METROPOLITANA DE MONTES CLAROS. Disponível em: <https://arquimoc.com/paroquia-nossa-senhora-aparecida-catedral-metropolitana-de-montes-claros-2/>. Acesso em: 04 ago. 2020.

RUDNEY Uezu; DONATO, Rita. **Fora da sala**: relatos de experiências no Programa de extensão universitária. São Paulo: Instituto Santanense de Ensino Superior, 2019.

TOURINHO, Aroldo. **Catedral**: planta trocada ou não? In: O Norte. Disponível em: <https://onorte.net/montes-claros/catedral-planta-trocada-ou-n%C3%A3o-1.516499>. Acesso em: 03 ago. 2020.

VIANA, Arnaldo Viana; RIBEIRO, Luz. **Igreja com estilo gótico e romano impressiona moradores de Montes Claros**. In: Estado de Minas. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2011/11/09/interna_gerais,260914/igreja-com-estilo-gotico-e-romano-impressiona-moradores-de-montes-claros.shtml>. Acesso em: 04 ago. 2020.

LEGISLAÇÃO, DICIONÁRIOS EM LIBRAS E INCLUSÃO DO ALUNO SURDO:

primeiras discussões

CRUZ, Luciene do Nascimento[30]
SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo[2]

Resumo:
Este artigo faz parte do projeto de pesquisa sobre Minidicionário de Geografia em Libras. O projeto está no início com a leitura bibliográfica, no qual apresentar-se-á neste presente trabalho as primeiras discussões como: Legislações referente a Inclusão de Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/ 2015 (BRASIL, 2015); a Língua Brasileira de Sinais - Libras como segunda Língua reconhecida oficialmente no Brasil através da Lei nº 10.436/ 2002 (BRASIL, 2002) e o Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta a Lei de Libras no Brasil (BRASIL, 2005). Outras obras que serão aqui abordadas são dois Dicionários em Libras que são o Dicionário Ilustrado de Libras de Brandão (2011) e o Dicionário Da Língua de Sinais do Brasil: A Libras em suas mãos por Capovilla et al (2019) e também abordaremos o artigo: O processo de inclusão de alunos surdos nas escolas sob o ponto de vista do professor de Geografia de Fonseca e Torres (2013).

Palavras-chave: Legislação. Glossário. Educação de surdos. Inclusão Escolar.

Introdução

O artigo apresentado discute as primeiras leituras sobre Legislação na perspectiva de Inclusão, Dicionários de Língua Brasileira de Sinais – Libras e Ensino de Geografia para estudantes surdos.

[30]PET Geografia - UFU/LAGEPOP-IG-UFU. E-mail: luciene.nc2015@gmail.com
[2] LAGEPOP-IG/UFU. E-mail: adrianyavila2@gmail.com

Dessa maneira, procura-se fazer apontamentos sobre as seguintes Legislações: a Lei nº 13.146/ 2015 (BRASIL, 2015); Lei nº 10.436/ 2002 (BRASIL, 2002); e o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) e mostrar o que essas dizem sobre Inclusão de Pessoas com Deficiências, as garantias para pessoas surdas e usuárias da Libras e além disso, o que o Decreto acima mencionado ratifica sobre a Lei nº 10.436 de 2002.

Posteriormente abordar-se-á sobre dois dicionários em Libras a saber: Dicionário Ilustrado de Libras pela autora Flávia Brandão (2011) e ainda o Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: A Libras em suas mãos dos autores CAPOVILLA, RAPHAEL, TEMOTEO e MARTINS. (2019)

Sendo assim, para finalizar a explanação apresentaremos observações sobre o artigo denominado O processo de inclusão de alunos surdos nas escolas sob o ponto de vista do professor de Geografia de autoria de Fonseca e Torres. (2013) Dessa forma, traremos as considerações finais para concluir o texto.

O objetivo geral almejado é elaborar um Minidicionário de Geografia em Libras dando enfoque na Cartografia Básica e consequentemente os objetivos específicos em linhas gerais têm como premissa realizar o levantamento bibliográfico para embasar a pesquisa, bem como construir um protótipo do Minidicionário de Geografia em Libras com a perspectiva dentro da Cartografia, testar o material formulado dentro de sala de aula presencial ou mesmo remotamente e realizar uma análise dos resultados obtidos.

Em virtude disso, o projeto tem como justificativa a contribuição conjunta com os professores de Geografia e professores de Geografia Bilíngues, intérpretes de Libras assim como estudantes surdos e até mesmo para estudantes ouvintes como forma de conhecer melhor e explorar o recurso de modo que facilite a cognição neste contexto escolar.

Desse modo, apresentaremos a seguir os textos que já foram lidos previamente e passaremos então para os apontamentos sobre cada assunto proposto neste presente artigo.

Desenvolvimento

1. Leis que amparam a Inclusão

Em primeiro lugar, apresentaremos a Lei nº 13.146 vigente em 6 de julho de 2015, que estabelece a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – PCD. Conforme o Estatuto da Pessoa com Deficiência, no qual afirma "É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania." (BRASIL, 2015, Art. 1º).

Desse modo, com base nesta Lei que o Estatuto da Pessoa com Deficiência foi possível de fato e assim ficou conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, uma vez que tem em seu texto, diversos pontos para garantir e possibilitar os direitos de isonomia para todo e qualquer cidadão ou cidadã independente da sua condição física, intelectual e social.

Outrossim, a Lei nº 10.436 passa a vigorar no dia 24 de abril de 2002 e trata-se da sistematização da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como meio de comunicação para as comunidades surdas de todo território Nacional Brasileiro. Além disso, a Libras é uma Língua viva, dinâmica e flexível, pois de igual modo, em

comparação com a Língua Portuguesa é passível de mudanças a depender a região, da cultura e da identidade, logo de uma região a outra é possível que o sinal possa sofrer mudanças para o mesmo termo.

Sendo assim, a Lei em questão, defini como Libras o seguinte:

> Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002, § único)

A última legislação que apresentaremos é o Decreto nº 5.626 no qual foi sancionado no dia 22 de dezembro de 2005, e regulamenta primeiramente a Lei acima supracitada em que determina o cumprimento sobre a Língua Brasileira de Sinais, de maneira que, em linhas gerais passa a ser obrigatória a inclusão desta como disciplina curricular nos curso de licenciatura no ensino superior, bem como a formação de professores de Libras e do instrutor de Libras, o uso e a promoção da Libras no ensino educacional das pessoas surdas e o acesso da Libras para atender as pessoas surdas tanto em locais público como nas empresas.

A fim de garantir a acessibilidade na comunicação das pessoas surdas, o decreto compreende que: "Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras" (BRASIL, 2005, Art. 2º).

2. Dicionários em Libras

Primeiramente, para contextualizar, o dicionário a ser apresentado é o Dicionário Ilustrado de Libras escrito por Flávia Brandão, que nasceu em fevereiro de 1995 na cidade de São Paulo e após contrair caxumba não conseguia escutar pelo ouvido esquerdo, isto aos nove anos de idade. Assim, na fase adulta formou em Artes Plásticas pela Fundação Armando Álvares Penteado – FAAP e no ano de 1986 foi trabalhar como ilustradora, contudo, foi instigada a partir da sua experiência ajudar as pessoas surdas de algum modo.

Somado a isso, desenvolveu-se um dicionário com Ilustrações em Libras, contendo mais de 3.200 sinais, imagens por meio de fotos das configurações de mãos e setas indicando os movimentos da mesma e além disso, com termos e seus respectivos conceitos com explicações para a execução destes sinais e também termos diferentes, porém com o mesmo sinal e que sejam sinônimos entre si.

A obra ainda conta com explicações de como usar o dicionário, posicionamento e orientações das mãos e nos apêndices apresenta o alfabeto completo, os números e classe dos mil, milhão e bilhão, dias da semana, meses do ano e por último sinais de gentileza e cumprimentos tudo em Libras. Ademais, uma fonte bibliográfica utilizada na elaboração da obra foi o Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: A Libras em suas mãos por Capovilla e et al como fonte de pesquisa.

Outro dicionário importante para a comunidade surda é o Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: A Libras em suas mãos com os autores Capovilla, Raphael, Temoteo e Martins (2019), o mesmo citado logo a cima. Destarte, o material é composto por três volumes dedicado a comunidade surda brasileira e composta de uma grande equipe de parceiros como colaboradores surdos de diversas regiões do Brasil, com ilustradores

diferentes dividindo o trabalho, equipe de revisões, alunos de graduação bolsistas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, ligados ao Ministério da Educação – MEC, colaboradores e ouvintes do Deit – Libras Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras).

Em vista disso, o Dicionário conhecido como "Dicionário Capovilla" pelo senso comum, dispõe elementos para pesquisa como: alfabeto manual, números, formas adicionais do uso das mãos (mão aberta dedos unidos; mão aberta dedos separados; mão aberta dedos flexionados, dentre outros), instruções para o uso da obra, escrita visual direta do sinal em *SignWriting* [31] , verbetes em Português e Inglês, definição do significado do sinal, ilustrações da forma de sinal, descrição detalhada e sistemática da forma do sinal, ilustração do significado do sinal, exemplos ilustrativos do uso funcional apropriado de verbetes em frases, descrição da etimologia do sinal, descrição da iconicidade do sinal e soletração digital em Libras do verbete.

Ademais, o conjunto da obra é divido em três volumes, sendo o primeiro da letra A a D, o segundo compreende as letras E até letra O e por fim, o terceiro e último volume da letra P a Z, assim a obra completa possui mais de 14 mil sinais de Libras. Neste cenário, o dicionário ficou em 1º lugar na categoria Ciências Humanas pelo Prêmio ABEU – Associação Brasileira das Editoras Universitárias no ano de 2018.

3. Educação de Pessoas Surdas

No tocante ao ensino e educação de pessoas surdas, deve- se ressaltar o artigo: O processo de inclusão de alunos surdos nas escolas sob o ponto de vista do professor de Geografia de Fonseca e Torres (2013), no qual aborda de um contexto histórico marcante na educação de pessoas surdas que foi o II Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos em Milão, visto que ficou estabelecido que o uso das mãos como meio de comunicação poderia assim prejudicá-los no desenvolvimento educacional destas pessoas.

Contudo, com a insatisfação do novo modelo implantado para o ensino aprendizagem para as pessoas surdas, surgiu novas propostas didáticas direcionadas a educação. Assim Sendo, a chamada "Comunicação Total" que se trata do favorecimento do uso de sinais, leitura orofacial e alfabeto digital, que ajudava no desenvolvimento educativo das pessoas surdas.

Outrossim, os autores afirmam que as principais abordagens na educação de surdos são o oralismo, comunicação total e bilinguismo, sendo que cada qual possui as suas vantagens e desvantagens. Cabe, portanto, a melhor escolha a fim de obter o modo mais eficiente no tocante o ensino aprendizado.

De acordo com Fonseca e Torres, um fator importante apresentado no texto é sobre a "normalidade" e "anormalidade" em que a sociedade insiste em delegar as pessoas surdas e isto são preconceitos existentes

[31] SignWriting é um sistema que permite ler e escrever qualquer língua de sinais sem a necessidade de tradução para uma língua oral. Ela expressa os movimentos, as formas das mãos, as marcas não-manuais e os pontos de articulação através de símbolos que são combinados para formar um sinal específico da língua de sinais.

dentro da sociedade inclusive a outras pessoas inseridas em diferentes grupos sociais, no qual são limitações forçadas e que reforçam ainda mais o comportamento preconceituoso.

Outro ponto abordado na obra é o termo "deficiente" que leva em consideração o quadro patológico, como se a pessoa surda fosse doente e por isso precisasse de cura. Todavia, hoje usa-se o termo pessoa com deficiência auditiva conforme a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015). Ademais, o uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras coopera para que a comunidade surda avance mediante as problemáticas por esta enfrentadas no meio social.

No entanto, outra questão pelos autores debatidos foi as dos professores de Geografia concernente ao ensino aos estudantes surdos em que há uma dificuldade em ensinar o mesmo conteúdo a alunos ouvintes e alunos surdos com a mesma metodologia e que segundo relatos de professores de Geografia na rede pública de Maringá, o ensino precisa ser diferenciado aos estudantes ouvintes e surdos, mas que não é culpa desses alunos surdos até porque a percepção para observação deles é até melhor do que a dos alunos ouvintes.

Logo, o maior responsável por esta estrutura educacional é do próprio Governo e que consoante aos professores entrevistados que foram sete no total é sempre muito difícil ou até constrangedor ter intérpretes dentro de sala de aula e ter que adaptar o conteúdo ao intérprete ou ainda a tradução, uma vez que demanda duas metodologias pedagógicas de maneira que seja uma ao estudante surdo e outra ao estudante ouvinte. Face a isso, é fundamental pensarmos em diversas práticas pedagógicas mais dinâmicas para que utilizem neste contexto de sala de aula.

E por fim, Fonseca e Torres conclui propondo cinco diferentes atitudes, visando a melhoria do ensino aprendizagem dos estudantes surdos e não apenas somente incluí-los, mas prepará-los para uma convivência social mais igualitária independentemente da sua condição social, cultural, econômica e sobretudo física.

Considerações Finais

Em virtude do que foi mencionado, o texto descreve sobre três Legislações primordiais para a temática em questão e devemos salientar a Lei nº 13.146/ 2015; Lei nº 10.436/ 2002 e o Decreto nº 5.626/2005 como também foi exposto dois dicionários muito usado para consultas de sinais em Libras e seus respectivos significados que foi o Dicionário Ilustrado de Libras elaborado por Flávia Brandão e o Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: A Libras em suas mãos sob a autoria de CAPOVILLA, RAPHAEL, TEMOTEO e MARTINS (2019).

Além disso, apresentamos o artigo O processo de inclusão de alunos surdos nas escolas sob o ponto de vista do professor de Geografia por Fonseca e Torres (2013), que apresenta uma breve perspectiva histórica na educação de surdos passando alguns pontos relacionados à surdez, o ponto de vista de professores de Geografia e finaliza dialogando com os professores de Geografia de escolas públicas e suas possíveis soluções para a problemática.

Somado a isso, o assunto explanado, visa conhecer melhor a Legislação sobre as pessoas com deficiência auditiva especificamente, assim como os meios de pesquisa para uma melhor e mais ampla

cognição de sinais em Libras, por intermédio do uso de dicionários específicos para a temática. Além disso, por intermédio do artigo proposto, deseja-se analisar sob a perspectiva de um professor de Geografia na inserção do ensino-aprendizagem dos estudantes da rede pública, tal como seus apontamentos intrínseco no que tange a questão de inclusão de pessoas surdas no campo educacional.

De acordo, com os textos apresentados entendemos por meio das legislações aqui debatidas que são garantias e obrigatoriedades instituídas para o cumprimento da mesma, visando a igualdade e os direitos fundamentais da Pessoa com Deficiência. Neste contexto, a respeito dos Dicionários em Libras são soluções palpáveis para eventuais consultas tanto para professores de modo geral, bem como estudantes surdos, estudantes ouvintes que pretende aprender mais sobre a Libras e intérpretes de Libras.

Já sobre o artigo, fica o aprendizado sobre o ponto de vista de professores de Geografia dentro de sala de aula junto com estudantes com deficiência auditiva e as necessidades de diferentes metodologias de ensino que propiciem o modo mais eficiente de prática pedagógica, concernente ao desenvolvimento destes alunos.

Posto isto, a pesquisa como um todo, necessita de mais leituras para o referencial teórico, a exemplo de: Cartografia Escolar, Ensino para surdos e Metodologias de pesquisa, a fim de enriquecer o trabalho dando mais embasamento e assim consolidando o projeto de pesquisa em questão.

Referências

BRANDÃO, Flávia. **Biografia**. Disponível em: https://grupoeditorialglobal.com.br/autores/lista-de-autores/biografia/?id=1913. Acesso em 18 jun. 2021.

BRANDÃO, Flávia. **Dicionário ilustrado de Libras**. São Paulo: Global, 2011. 719 p.

BRASIL. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em 02 de março de 2021.

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/ccivil03/leis/2002/110436.htm acesso em 02 de março de 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Estatuto da Pessoa com Deficiência.** Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 06 abr. 2021.

CAPOVILLA, F. C. RAPHAEL, W. D.; TEMOTEO, J. G.; MARTINS, A. C.. **Dicionário da Língua de Sinais do Brasil**: A Libras em suas mãos. 1º ed. 2. Reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019. 3 vol.

FONSECA, R. L.; TORRES, E. C. O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NAS ESCOLAS SOB O PONTO DE VISTA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, *[S. l.]*, v. 17, n. 3, p. 46-54, 2013. DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geousp.2013.75437.

MAQUETES INTERATIVAS EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

RIBEIRO, Diego Alves[32]
SENA, Carla C.R.G. de[33]

Resumo:
A necessidade de se pensar em acessibilidade e inclusão no ensino tem crescido cada vez mais, devido ao acesso, garantido por lei, de alunos com necessidades especiais em salas regulares, o que ressalta ainda mais a importância de se proporcionar uma educação de qualidade para todos. Seguindo este pressuposto, o objetivo deste trabalho é o de estudar e elaborar um material didático interativo, sonoro e tátil, somando as técnicas da Cartografia Tátil com o celular e a tecnologia do QR Code, buscando contribuir de forma positiva para o ensino, sendo o aluno portador de necessidades especiais ou não. Os educadores precisam garantir uma inclusão efetiva desses indivíduos em salas de aula, proporcionando metodologias e materiais adaptados que os ensinem de forma que eles possuam o conhecimento teórico, social e histórico necessário para serem membros ativos em suas comunidades. Este trabalho busca desenvolver um material por meio de uma prática de ensino, não somente um material, que colabore para a criação de metodologias pedagógicas inclusivas adaptadas à realidade do aluno e professor.

Palavras-chave: Cartografia Tátil. Inclusão. Maquete Topográfica. QR Code.

Introdução

Existem na atualidade, diversos recursos didáticos disponíveis para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem em Geografia, cada um com suas vantagens, desvantagens, usos e elaborações. O recurso escolhido para este trabalho foi a maquete, uma representação tridimensional em escala reduzida de um objeto ou local.

Com a criação de leis como a nº 13.146, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que garantem a matrícula de alunos com necessidades especiais em salas de aula regulares, houve um aumento no número desse público na educação básica. Segundo dados do censo escolar de 2018, cerca de 1,2 milhão de alunos com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento estão matriculados em escolas da rede pública e privada de ensino, desses 92,8% (INEP, 2019) incluídos em salas comuns, trazendo à tona a necessidade de se repensar o ensino de forma que a educação desses estudantes, bem como sua interação com o espaço escolar seja satisfatória, já que a educação é, e sempre foi, a maior ferramenta de emancipação do indivíduo na sociedade, ainda mais no caso de alunos com alguma deficiência.

Para auxiliar o processo de construção e as discussões sobre o conteúdo, diversas mudanças vem acontecendo, sendo a inserção de recursos didáticos, entre eles as maquetes, no meio acadêmico uma das mais implementadas, com o objetivo de melhorar as condições de formação dos estudantes.

Segundo Almeida (2003) o uso da maquete permite a operação de fazer sua projeção sobre o papel e discutir essa operação do ponto de vista cartográfico, o que envolve: representar em duas dimensões o espaço tridimensional, representar toda a área sob um ponto de vista e guardar a proporcionalidade entre os elementos

[32]UNESP, bacharel em Geografia, alves.ribeiro@unesp.br
[33] UNESP, doutora em Geografia, carla.sena@unesp.br

representados. Tornando o conhecimento mais dinâmico e a busca por entender as transformações do espaço se torna concreta, permitindo que o aluno desenvolva a capacidade de observar e relacionar conceitos como relevo, suas formas, suas transformações ao longo do tempo e como tudo isso pode ser conectado às dinâmicas e problemas sociais presentes na realidade.

Para Passini (2001), a melhor forma de ensinar os conceitos para os alunos, é colocá-los em contato direto com o real, de modo que possam ver, sentir e tocar nos elementos que estão representados, no caso pela maquete. De acordo com Simielli et al. (1991), a maquete aparece, então, como o processo de restituição do "concreto relevo" a partir de uma abstração (curva de nível), centrando-se aí sua real utilidade, complementada com os diversos usos a partir de modelo concreto, partindo do concreto para o abstrato.

Pode-se afirmar que a maquete não apresenta fim didático, e sim um meio didático para a leitura de vários elementos que compõem o espaço, contribuindo para a abstração do aluno na leitura e na percepção da paisagem, criando uma relação entre a realidade e a teoria.

Levando em consideração que não são apenas os alunos videntes que enfrentam dificuldades em relação à abstração de conceitos, os estudantes com deficiência visual incluídos em salas regulares necessitam de uma abordagem diferente, já que mapas e até mesmo maquetes comuns são visuais e assim se tornam um obstáculo para esses alunos.

A educação inclusiva é tema constante de políticas educacionais, podendo-se evidenciar tal situação nas propostas e ações governamentais, nos discursos políticos e nos projetos pedagógicos (BUENO, 2008). Para tratar dessa Cartografia inclusiva, é preciso retomar o debate sobre a inclusão que se inicia com a Constituição Federal Brasileira de 1988, que estabelece, no art. 205, que a educação é "direito de todos e dever do Estado". O paradigma da inclusão ganha força com a assinatura, pelo Brasil, da Declaração de Salamanca, em 1994. Segundo a Lei 13.146/2015, todos os estudantes com necessidades educativas especiais devem estar matriculados na rede regular de ensino. Dessa forma, é necessário dar condições institucionais e pedagógicas para que os princípios da inclusão possam chegar às escolas, através de uma revisão de práticas educativas nas salas de aula, sendo necessária a criação de recursos pedagógicos adaptados, que criam um vínculo entre o ensino e o aluno, já que Incluir um aluno não se limita apenas em sua inserção física em salas regulares, mas sim proporcionar a sua participação nas atividades escolares, criando um ambiente que amenize as discriminações e as diferenças impostas pela sociedade.

Sena (2009) e Jordão (2015) afirmam que, embora a legislação brasileira sobre inclusão de alunos com deficiência seja uma das mais completas e avançadas, os materiais disponíveis para o ensino de alunos com deficiência visual não são tão facilmente encontrados nas escolas, tampouco são utilizados de forma regular, o que contribui para um baixo rendimento escolar desses alunos.

Buscando atender essa problemática, a maquete proposta na pesquisa foi construída a partir dos princípios da Cartografia Tátil, que segundo Silva et. al. (2014), surge como metodologia de construção de materiais adaptados. Carmo (2009) coloca que, essa metodologia pode ser definida como "a ciência, a arte e a técnica de transpor uma informação visual de tal maneira que resulte em um documento que possa ser utilizado por alunos com deficiência visual".

Para Almeida (2011), a pessoa com deficiência visual não pode prescindir do uso de recursos como mapas e maquetes, que, adaptados ao tato, ajudam na organização de suas imagens espaciais internas. Então se as técnicas de construção de mapas táteis forem somadas com a elaboração de maquetes, podemos usar esse material para facilitar a compreensão de conteúdos extremamente complexos e abstratos que requerem auxílio visual (mapas, gráficos etc.) com alunos com deficiência visual, facilitando assim todo o processo de ensino.

Temos atualmente, somado a esse cenário, um novo desafio sendo apresentado em sala de aula, o constante uso da tecnologia, sendo o uso dos aparelhos celulares pelos alunos um dos mais comuns, que é um reflexo do que ocorre na sociedade como um todo, com essa mesma tecnologia fazendo parte constante de nosso cotidiano. As transformações tecnológicas impõem novas formas e ritmos para se ensinar e aprender (KENSKI, 2015), mas não adianta inserir a tecnologia se a concepção de educação do professor continua sendo a mesma: é preciso repensar a forma de transmitir e construir o conhecimento. Monereo e Pozo (2010) afirmam que “não se trata apenas de se fazer uma reciclagem do conteúdo introduzindo o computador nas salas de aula [...] trata-se de uma mudança epistemológica".

O aparelho nas mãos dos alunos pode se tornar um grande empecilho para a aula, mas também possui um grande potencial para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, se trabalhada de forma correta. O celular e o *QR Code* foram aplicados na construção e uso do material como forma de dinamizar o recurso construído, deixando-o mais atraente para os alunos e aumentando a quantidade de informações armazenadas.

Desenvolvimento

A metodologia escolhida para a construção da maquete é a proposta por Simielli et. al. (1991), que consiste na transposição das curvas de nível da carta topográfica para uma superfície que possa ser, então, sobreposta, criando assim uma representação do relevo. Optou-se pelo uso de placas de isopor, pois o objetivo foi construir uma maquete leve, fácil de transportar e durável. Porém, é possível utilizar outros materiais, como papelão e EVA, por exemplo. A escolha do material deve levar em consideração os recursos disponíveis e os objetivos para a sua utilização.

Inspirada nos blocos diagrama, comuns nos livros didáticos, a carta topográfica que serviu de base foi criada pensando na representação de formas de relevo. Foi elaborada uma carta topográfica fictícia, que contivesse o máximo de formas de relevo possíveis para a escala proposta.

A partir da carta topográfica, produziu-se a maquete (Figura 1), utilizando uma placa de isopor de 1 cm para a base e placas de 0,5 cm para cada uma das camadas.

Figura 1: Maquete em isopor sem cobertura e textura.

Fonte: Ribeiro, 2019 p. 49

Para o acabamento, utilizou-se a massa corrida PVA, suavizando os degraus e criando uma aparência mais próxima ao relevo original. Além da topografia, a maquete foi recoberta com diferentes texturas para ressaltar cada forma de relevo, inspirada na maquete do Memorial da Inclusão, localizado no Memorial da América Latina em São Paulo.

Dessa forma, a combinação entre formato e textura foi utilizada para a diferenciação entre as formas de relevo representadas. Cada textura também recebeu uma cor, possibilitando o uso da maquete pelos estudantes com baixa visão e mesmo para os videntes, em um recurso inclusivo.

Figura 2: Texturas utilizadas para construção da maquete (da esquerda para direita: mistura de cola branca com massa de rejunte, barbante, massa *foamy* de E.V.A., papel machê e cola de relevo)

Fonte: Ribeiro, 2019, p. 52

A legenda, constituída dos dezessete elementos representados na maquete (Ilha, Arquipélago, Península/Cabo, Istmo, Escarpa, Baía/Golfo, Rio, Foz em Delta, Foz em Estuário, Planície, Planalto, Morro, Morro Testemunho, Depressão, Bacia Hidrográfica, Montanha e Cordilheira) foi construída pela junção da placa base, as miniaturas das formas de relevo e a impressão gráfica da forma de relevo, o *QR Code*,

As miniaturas foram feitas utilizando a mesma técnica de construção, textura e cores da maquete, porém como uma carta topográfica em tamanho A3 como base e uma placa de isopor de 0,5 cm para cada duas da maquete, criando uma representação em menor escala.

Um *QR Code* foi gerado para cada item representado na legenda, utilizando o site *QR InfoPoint*, plataforma online gratuita que permite a criação de sites multimídias por meio de uma interface gráfica simples, comportando informação em forma de texto, imagens, vídeos e sons.

Os sites criados para o trabalho foram desenvolvidos com um fundo preto, em contraste com letras brancas e com uma fonte grande, facilitando o acesso de usuários com baixa visão. Também foram inseridas

imagens de cada uma das formas de relevo representadas, além de um áudio executável contendo o mesmo conteúdo escrito.

Figura 3: Recurso didático finalizado e montado, com legenda, maquete e carta topográfica tátil

Fonte: Ribeiro, 2019, p. 56

Aplicação e avaliação

A aplicação e avaliação do material foi realizada em dois momentos com voluntários adultos com deficiência visual, sendo a primeira no campus da Unesp de Ourinhos/SP e a segunda na AADF (Associação de Assistência Ao Deficiente Físico) de Ourinhos/SP.

A avaliadora 1 foi uma estudante de pedagogia que possui baixa visão de nascença, devido a toxoplasmose. Sua visão residual é de 30% no olho direito e 10% no olho esquerdo. Ela relata que encontrou muita dificuldade durante sua formação escolar, pois conseguiu enxergar apenas o centro da lousa, necessitando que o professor ou colegas ditassem o conteúdo, não tendo nenhum tipo de material adaptado.

Após a explicação do recurso didático e quais os objetivos esperados, foi realizado um teste com as texturas e cores usadas e a relação entre os conteúdos da maquete com a legenda.

Figura 4: Comparação dos elementos representados na maquete e as miniaturas da legenda

Fonte: Ribeiro, 2019, p. 59

Todas as cinco texturas foram consideradas agradáveis ao toque e distintas entre si, sendo de fácil identificação. Como ela enxerga cores de forma regular, também foi possível fazer uma distinção satisfatória dessa variável. Quando questionada sobre o uso do *QR Code*, ela contou que já havia ouvido falar, mas nunca tinha usado a tecnologia, conseguindo utilizar o celular para escanear os códigos e acessar os sites após uma breve explicação sobre seu funcionamento.

Para ela, o uso do aplicativo foi intuitivo, as letras em contraste com o fundo facilitaram a leitura dos textos e o áudio foi apontado como a melhor característica do site. Ao ser questionada sobre a maquete, respondeu que um material adaptado como esse teria sido muito útil durante sua formação, pois sempre contou apenas com textos para compreensão de conteúdos da Geografia Física.

A segunda experiência foi realizada com dois adultos, na AADF/Ourinhos-SP. O avaliador 2 possui baixa visão desde criança, devido à catarata, enxergando apenas vultos e cores embaçadas; o avaliador 3 possui baixa visão em decorrência de um acidente de moto que sofreu depois de adulto, ainda enxergando cores e conseguindo ler com letras ampliadas. A formação escolar do avaliador 2 se deu em uma escola especial, onde teve acesso a diversos materiais adaptados, mas, como ainda possuía resquícios de visão quando criança, não chegou a aprender braille. Ele nunca havia trabalhado com maquetes. Já o avaliador 3 teve sua formação em uma escola regular, pois sofreu o acidente depois de adulto.

Durante os testes com o material, os dois avaliadores consideraram as texturas agradáveis ao toque, sendo possível fazer uma clara diferenciação entre elas (Figura 5). As cores apresentaram um certo grau de dificuldade para o avaliador 2, devido ao seu tipo de deficiência e a baixa visão residual, o que tornou difícil enxergar a divisão entre elas.

Figura 5: Avaliadores utilizando os materiais para testar as texturas

Fonte: Ribeiro, 2019 p. 60

Assim como ocorreu na primeira experiência, os dois já haviam ouvido falar sobre o *QR Code*, mas nunca o utilizaram. A leitura da informação escrita no site não foi possível para nenhum dos dois avaliadores, mas com a informação em áudio foi realizada uma descrição mais detalhada da maquete, possibilitando que eles identificassem nas legendas as formas de relevo.

Durante as duas experiências de avaliação, foi possível observar que a maquete consegue transmitir as informações de forma satisfatória após uma breve explicação sobre seu funcionamento e quais seus componentes, tornando-se um recurso importante em aulas de Geografia para alunos com deficiência visual.

Considerações Finais

A legislação brasileira declara que alunos com necessidades educativas especiais devem estar matriculados na rede regular de ensino. Porém, para que seja possível a inclusão desses alunos de forma satisfatória no que se refere ao aprendizado, é preciso uma adaptação do ambiente escolar, o que inclui a inserção de materiais didáticos e o preparo dos professores em formação continuada, o que não é a realidade de muitas escolas, como ficou evidente durante a pesquisa.

Para os alunos com deficiência visual, a disponibilidade de materiais didáticos táteis é indispensável e de grande importância. As representações gráficas táteis oferecem a esses alunos a oportunidade de se tornarem ativos durante todo o processo de aprendizagem, podendo, assim, ter uma melhor noção de percepção espacial na vida prática, facilitando sua orientação e mobilidade.

A pesquisa mostra, também, que esse tipo de recurso não é muito difundido, resultando em uma implementação mais trabalhosa, uma vez que existe pouca ou nenhuma prática para lidar com maquetes táteis por parte dos alunos e dos professores. No geral, a produção de uma maquete adaptada que atenda tanto alunos com deficiência visual quanto os videntes apresentou uma série de desafios, tendo em mente as dificuldades de criar um material que atenda a todos os alunos da mesma forma.

É importante salientar que não houve nenhuma comparação em relação ao desempenho dos voluntários ao testarem o material, uma vez que o objetivo era testar o material em si e não os avaliadores, para que fosse possível obter melhores resultados para a adaptação tátil do recurso.

Os materiais utilizados para a confecção da maquete foram escolhidos com base na facilidade de uso, no preço e na disponibilidade. Porém, espera-se que outros materiais e técnicas sejam experimentados por aqueles que desejarem construir a maquete, aumentando ainda mais as possibilidades de ensino para os alunos.

É preciso pensar no *QR Code* como uma ferramenta diversa, que engloba diferentes usos e técnicas, buscando resultados significativos na educação por meio de práticas de ensino inovadoras, que alcancem as especificidades encontradas em cada caso em que sejam implementados. Um bom planejamento de aula se torna necessário nessa situação, pois o uso dessa ferramenta deve ser muito bem pensado para que atinja um resultado interessante e não se torne um empecilho na sala de aula.

Espera-se que este trabalho possa, mesmo que pontualmente, contribuir para a discussão acerca da Cartografia Tátil, da inclusão e da investigação sobre novas formas de se trabalhar os conteúdos da Geografia em sala de aula, principalmente para colaborar com a inclusão de estudantes com deficiência visual na escola.

Referências

ALMEIDA, R. A. **A cartografia tátil no ensino de geografia: teoria e prática**. In: ALMEIDA, R.D. (Org). Cartografia Escolar. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2011;

ALMEIDA, R. D. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. Rosângela Doin de Almeida. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

BRASIL. Presidência da República - Casa Civil. **Lei nº 13.146 de julho de 2015**, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso: junho de 2021.

BUENO, J.G.S. **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: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES, 2008. p. 43-63.

CARMO, W. R. **Cartografia tátil escolar: experiências com a construção de materiais didáticos e com a formação continuada de professores**. Dissertação (Mestrado em Geografia) Departamento de Geografia - FFLCH, USP. 2009.

INEP, 2019 – INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica. Acesso: junho de 2021.

JORDÃO, B. G. F. **Cartografia tátil na educação básica: os cadernos de geografia e a inclusão de estudantes com deficiência visual na rede estadual de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Geografia Física) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

KENSKI, V. **Educação e Internet no Brasil**. Cadernos Adenauer. XVI. 133, 2015;

MONEREO, C; POZO, J. I. **O aluno em ambientes virtuais: condições, perfil e competências**. In: COLL C. & MONEREO C. Psicologia da Educação virtual. São Paulo: Artemed, 2010.

PASSINI. E. Y. **Geografia, ver, tocar, sentir**. In: Boletim de Geografia, Universidade Estadual de Maringá, v.1, n.1. pág.173 – 179, 2001.

SENA, C. C. R. G. **Cartografia tátil no ensino de geografia: uma proposta metodológica de desenvolvimento e associação de recursos didáticos adaptados a pessoas com deficiência visual**. Tese (Doutorado em Geografia Física) – Departamento de Geografia, FFLCH, USP, São Paulo, janeiro de 2009.

SILVA, P. A.; VENTORINI, S. E.; CARVALHO, L. H. V. V.; ROCHA, P. H. **Cartografia tátil: elaboração de material didático como apoio ao ensino/aprendizagem de geografia**. In: I SIMPÓSIO MINEIRO DE GEOGRAFIA. Alfenas, 2014, p. 1916-1930.

SIMIELLI, M. H. et.al. **Do plano ao tridimensional: a maquete como recurso didático**. In: Boletim Paulista de Geografia. 70: 5-21. 1991.

O ATO DE APRENDER COMO PARTE INERENTE DO SER: DESCOBRINDO CAMINHOS POSSÍVEIS

NASCIMENTO, Cleber Roberto[34]

Resumo:

Este artigo consiste numa proposta de reflexão e prática sobre o aspecto fundamental do ato de educar e aprender como sendo um direito básico do ser humano e mais especificamente dos estudantes que frequentam o Ensino de Jovens e Adultos. Os alunos, públicos desse ensino, são aqui vistos como sujeitos de sua próprias histórias, fazendo parte da sociedade e não sendo marginalizados por ela. Para isso, busca-se compreender a seguinte indagação: como tem-se efetivado o ensino de jovens e adultos em tempos de pandemia? Assim, pretende-se apresentar a proposta didático-pedagógica implantada em 2021 na Escola Municipal Mário Godoy Castanho em virtude da adoção do ensino remoto imposto pela necessidade de isolamento gerada pela pandemia. Neste momento, o enfoque será a facilitação das condições de aprendizagens dos estudantes num contexto novo e desafiador, que é o da pandemia do COVID-19 na modalidade de ensino híbrido e/ou remoto.

Palavras-chave: Ensino de Jovens e Adultos. Inclusão. Direitos Humanos. Pandemia.

Introdução

Este artigo consiste primeiramente em uma reflexão sobre o aspecto fundamental do ato de educar e aprender como um direito básico do ser humano e mais especificamente acerca do Ensino de Jovens e Adultos. Para isso, inicialmente desenvolvemos um panorama geral da realidade da EJA para posteriormente introduzirmos o problema da pesquisa. Este estudo parte do princípio que participar efetivamente da educação faz parte de um direito fundamental, portanto, parte fundamental dos direitos humanos.

A incorporação dos estudantes da EJA que se tornando sujeito de sua própria história faça parte da sociedade e não seja marginalizado por ela. Por isso, buscaremos compreender a seguinte indagação: como se tem efetivado o ensino de jovens e adultos em tempos de pandemia? Consideramos esse questionamento especialmente relevante porque não se pode prescindir a educação de seu contexto socioeconômico, pois a educação está para além dos muros da escola. O que pretendemos discutir agora é como o acesso à educação por parte dos alunos da EJA que até o início de 2020 já era excludente e muitas vezes precário, tornou-se um abismo ainda mais profundo com a chegada no território brasileiro do vírus Covid-19.

Depois de realizada essa parte dos objetivos gerais descritos, pretende-se analisar uma proposta de intervenção implantada na Escola Municipal Prof. Mário Godoy Castanho em virtude da adoção do ensino remoto imposto pela necessidade de isolamento gerada pela pandemia.

[34] Mestre em Artes pela Universidade Federal de Uberlândia

Desenvolvimento

A dimensão ontológica do Aprender

Nossa pesquisa parte da premissa que participar efetivamente da educação faz parte de um direito fundamental, portanto, parte fundamental dos direitos humanos. Isso porque abordaremos o ser humano em uma de suas dimensões inerentes que é buscar "conhecer as coisas". Diferente das outras espécies, a espécie humana busca sempre transpor e superar sua condição original. Haddad afirma que essa maneira de viver do homem é uma vocação:

> Conceber a Educação como Direito Humano diz respeito a considerar o ser humano na sua vocação ontológica de querer "ser mais", diferentemente dos outros seres vivos, buscando superar sua condição de existência no mundo. Para tanto, utiliza-se do seu trabalho, transforma a natureza, convive em sociedade. Ao exercitar sua vocação, o ser humano faz História, muda o mundo, por estar presente no mundo de uma maneira permanente e ativa. (2004, p.1)

Podemos citar os mitos como uma das primeiras expressões utilizadas pelo homem para explicar a si próprio e a natureza que o cercava. O mito era uma tentativa de esclarecimento (ADORNO, HORKHAIMER,1985). Na Grécia antiga, por exemplo, os mitos exerciam um papel essencial na formação da sociedade grega. Como nos sugere Branco:

> Para Eliade (1968), a primeira fonte escrita da Grécia, a Ilíada de Homero contém a mais antiga literatura grega e está escrita numa linguagem rica, bela e subtil, implicando antes do seu aparecimento, o decurso de muitos séculos, durante os quais os homens se haviam esforçado por exprimir o seu pensamento com clareza e beleza. Grimal (1990) destaca que os contos da mitologia grega não lançam o mínimo raio de luz sobre o que foi a humanidade primitiva, antes revelam e em larga escala, o que foram os gregos primitivos, um assunto da maior importância para nós, dado que deles descendemos dos pontos de vista intelectual, artístico e político. (p. 63, 2005)

Observa-se que muitos séculos antes da Ilíada de Homero (século IX a.C.) ter sido escrita, já havia uma busca da civilização grega em exprimir seu pensamento. Obviamente que a civilização grega aqui é utilizada como um exemplo, o que significa dizer que várias outras civilizações também se utilizaram dos mitos para explicar as coisas da natureza e a natureza das coisas. Um ótimo exemplo para nós educadores brasileiros que lidamos em nossa prática profissional com o ensino de jovens e adultos, cuja parcela significativa dos alunos são negros e pardos é citar os mitos africanos. Os povos da etnia iorubá, por exemplo, tinham a figura de Exú como um ser extremamente poderoso e sua personificação contribuíam para aquele povo explicar uma infinidade de fenômenos tanto espirituais, quanto naturais. (BARROS, BAIRRÃO, 2009) Poderíamos buscar vários exemplos de diferentes povos em diferentes partes do mundo para exemplificar o quanto o ser humano desde os seus primórdios vivencia a educação. A trajetória do homo sapiens tem sido transformar a natureza, transformar a si, viver em comunidade/sociedade e ensinar e aprender. Andrade (2008) enfatiza que só somos realmente humanos, quando experimentamos verdadeiramente um processo educacional, não importa se é uma educação formal ou mesmo não formal.

Como educadores do ensino de jovens e adultos precisamos considerar os espaços de educação não formal e toda a bagagem de vivências trazidas por nossos alunos, aproveitar essa riqueza de diversidade para agregá-la ao espaço formal de ensino. Não é uma tarefa simples, mas é extremamente necessária quando se pretende fazer uso dos espaços formais da educação para contribuir na formação dos alunos/sujeitos, na

maioria das vezes estigmatizados e com profundas carências socioeconômicas, para que sejam profundamente conscientes de si, da realidade e possam transformar essa mesma realidade em uma melhor e menos injusta. Acerca da complexidade dos processos educacionais o autor disserta:

> Assim como Marx instituiu o trabalho como princípio do processo educativo, Gramsci instituiu a hegemonia como essência da relação pedagógica. As duas visões do processo convergem e se completam, porque ambas partem do mesmo pressuposto de que a tomada de consciência não é espontânea, isto é, a formação da consciência do indivíduo não é inata exige esforço e atuação de elementos externos e internos ao indivíduo: a educação é um processo contraditório de elementos subjetivos e objetivos, de forças internas e externas. Ambos partem da crítica ao espontaneísmo. Se a educação fosse um processo espontâneo, "natural" e não cultural, não haveria necessidade de se organizar esse processo, de sistematizá-lo (GADOTTI, 1995:62).

De um modo elucidativo Gadotti introduz o aspecto central da hegemonia[35] como um aspecto pedagógico e o quanto essa relação é contraditória.

O direito à educação da EJA: um Direito Humano

O filósofo e historiador Norberto Bobbio (1992), sugere que, apesar das profundas contradições que vivemos na contemporaneidade, o fato dos direitos humanos estarem em pauta em diversos debates indica um ponto positivo de nossa sociedade. Desde a Constituição de 1988, o Estado brasileiro demonstra um esforço em defender e estender os direitos fundamentais (individuais e coletivos) às parcelas da população que não possuíam acesso a ele. Construímos um amplo aparato de normas e políticas públicas com o intuito de defender e ampliar os direitos humanos. Fato totalmente insuficiente se levarmos em conta as profundas desigualdades sociais, violência, racismos, sexismos, corrupção, dentre outros que fazem parte sistematicamente da realidade brasileira.

Alguns autores como Santos (2006) descrevem que para o Brasil colocar os direitos humanos realmente em prática é preciso acima de tudo levar em conta a história do país que foi fundada na expropriação, assassinatos e exclusão. Por conseguinte, considerar que mesmo com uma nova roupagem essa história se perpetuou e ignorá-la ou não considerá-la não contribuirá para uma efetivação dos direitos humanos. Portanto, trazendo a o acesso à educação sob essa ótica, significa considerar que mesmo em meio a tamanhas disparidades socioeconômicas, absolutamente todos devem ter um acesso igualitário à educação.

As características da educação também são fundamentais nesse processo. Uma perspectiva educacional de troca de saberes e conhecimentos entre os sujeitos do conhecimento. A incorporação desse indivíduo que se tornando sujeito de sua própria história faça parte da sociedade e não seja marginalizado por ela. Por isso, formulamos para o próximo tópico a reflexão do seguinte questionamento: como se tem efetivado o ensino de jovens e adultos em tempos de pandemia e ensino remoto? Consideramos esse questionamento especialmente relevante porque não se pode prescindir a educação de seu contexto socioeconômico, pois a educação está para além dos muros da escola.

---

[35] Para o autor, o conceito de hegemonia refere-se a uma espécie de consentimento social da instância da desigualdade. O mesmo utiliza como exemplo a classe burguesa impondo suas determinações à classe operária. Consideramos totalmente relevante trazer a tona essas relações pautadas na desigualdade para expor o aprofundamento ainda maior dessas desigualdades no acesso a educação em tempos de pandemia.

> [...] a educação de jovens e adultos tem sua história muito mais tensa do que a história da educação básica. Nela se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos. (ARROYO, 2001, p.1)

O que pretendemos discutir agora é como o acesso a educação dos alunos da EJA, que até o início de 2020 já era precário e excludente, tornou-se um abismo ainda mais profundo com a chegada no território brasileiro do vírus Covid-19.

Direito à educação para quem? Crise da educação como parte de uma crise civilizatória.

Entendemos a crise trazida pelo COVID-19, como parte de uma crise maior, chamada por alguns autores de crise civilizatória. Isso significa dizer que não vivemos somente uma crise social ou econômica agravada pelo COVID-19. A pandemia aprofundou uma crise presente em todos os países, mas obviamente muito mais acentuada nos chamados países do sul.

> Os referenciais pós-coloniais e as epistemologias do Sul giram em torno da reinvenção da emancipação social a partir da crítica à modernidade eurocêntrica marcada por seus três eixos de dominação – o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado – os quais afetam principalmente os povos do Sul Global. Este é entendido não geograficamente, mas como metáfora dos povos e regiões oprimidos pela dominação colonial, que continua mesmo com o fim das colônias por práticas como o racismo que invisibilizam e excluem certos povos e grupos sociais. A ideia de um Norte Global, mais que uma representação do centro do poder político e econômico em torno do qual orbita o sistema-mundo no capitalismo globalizado, expressa-se na pretensão de uma superioridade ontológica na construção da modernidade eurocêntrica, predominantemente branca, masculina e logocêntrica. (PORTO, 2020, p.3)

Esses três pilares citados pelo autor, capitalismo, colonialismo e patriarcado se constituem como eixos que perpetuam a dominação e manutenção das desigualdades presentes dentro do nosso país. A educação, dentro desse contexto profundamente desigual, além de excluir de seu processo uma quantidade significativa de indivíduos, não é desenvolvida da mesma maneira nas instituições de ensino do país. (SAMPAIO, OLIVEIRA, 2015) De acordo com os autores, o modo como se efetivou o ensino básico no Brasil, já por si só constitui um elemento de desigualdade. A Lei Imperial, conhecida como Lei Geral de 1827, atribuía às províncias a responsabilidade por implantar a educação básica e o Poder Central a educação superior. A partir desse ponto, estados pertencentes ao sudeste e ao sul do país conseguiram assumir tal responsabilidade, enquanto o restante do território não conseguiu colocar a lei em prática. Uma relação desigual, neste ponto similar ao momento em que vivemos.

Em tempos de pandemia, se a sociedade está doente a escola também vivencia o seu caos de ensino-aprendizagem em virtude do aumento da quantidade de pessoas incluídas no mapa da fome, do desemprego e da falta de acesso aos meios digitais. Foi prescrita para a EJA uma saída para modificar-se e aderir às tecnologias, sem tornar visível quem são a maioria dos alunos da escola pública, sobretudo do ensino noturno e as condições materiais da vida desses alunos. Argumenta-se que as escolas sempre estiveram em desníveis sociais gritantes, onde ter o acesso à educação não assegura ao jovem ou adulto um ensino de qualidade. Ainda que esta fosse uma determinação por lei de direitos e garantia. Para nós, estarmos na educação nestes tempos requer enquanto seres humanos que tenhamos um equilíbrio mental, baseado na seguridade de estar fazendo não o correto, mas o possível e continuar a luta para se realizar da melhor forma aquilo que é possível. Isso

porque, a instituição escolar deve ser um espaço democrático e inovador no que tange à relação entre escola e comunidade e sua importância na materialização do direito a educação. Ao Estado cabe criar as condições para materializar o direito de igualdade de oportunidade e permanência na escola. E para nós educadores, nesse período de caos pandêmico e caos sistêmico, tem-se a tarefa de produzir alternativas e soluções em prol de nosso público. A equipe administrativa e pedagógica da Escola Municipal Mário Godoy Castanho elaborou um conjunto de medidas a serem implantadas no REANP com o objetivo de aumentar o acesso remoto dos alunos da EJA e melhorar, por conseguinte o processo de aprendizagem desses alunos.

Proposta de atuação para o ensino remoto: o caso da Escola Municipal Prof. Mário Godoy Castanho.

Neste relato de experiência o enfoque não será tanto a ação pedagógica, fruto de uma relação em que os protagonistas, em geral são, estudantes e professores. A finalidade continua sendo o ensino-aprendizado e, portanto, indiretamente tem repercussão na didática e no ato de ensinar-aprender. Contudo, o enfoque deste relato será a facilitação das condições de aprendizagens dos estudantes num contexto novo e desafiador, que é o da pandemia do COVID-19 na modalidade de ensino híbrido e/ou remoto. A gestão pedagógica da EJA/PMAJA após inúmeras reuniões com a equipe escolar noturna traçou os seguintes objetivos:

- ✓ traçar e elucidar melhor o perfil dos estudantes do noturno, principalmente no que diz respeito às suas prováveis dificuldades em relação às tecnologias digitais implantadas emergencialmente e de forma repentina devido a pandemia;
- ✓ acolher e entender seus anseios e necessidades que, em princípio, já imaginávamos serem grandes e complexas devido às próprias condições sócio-econômicas da região onde se localiza a Escola e ainda mais agravadas em decorrência do estado de pandemia em que nos encontramos.

É importante ressaltar que somente após terem sido estruturados os objetivos de maneira clara é que foi elaborado o planejamento do semestre letivo para o ensino remoto.

De um lado, os professores se dedicaram a elaborar e preparar as atividades de ensino de forma mais adaptadas aos perfis de nossos estudantes e de outro, de forma concomitante e alinhada buscaram formas e aplicações para facilitar e tornar mais efetiva a relação à distância entre estudantes e professores. Para realizar a proposta, algumas ferramentas foram fundamentais, as principais delas, dentro do WorkSpace da Google como: meet, sala de aula, formulários e documentos.

Ainda assim, não era suficente simplesmente adotar o uso das ferramentas, era necessário adaptá-las à realidade dos professores e estudantes. Com esse propósito de aliar as ferramentas aos profissionais e estudantes da EJA que conseguimos efetivar a proposta e torná-la eficaz. São relatadas a seguir algmas dificuldades e sucessos nesse processo.

Para superar a difiuldade do horário das aulas, foi criado um quadro de horário em formato pdf utilizando a ferramenta Google Apresentações para inserir hiperlinks em que os próprios estudantes poderiam acessar as aulas do Google Meet clicando diretamente no link oculto (hyperlink) sob nome do professor/a. Um exemplo dessa estratégia pode ser visualizado no link a seguir:

https://drive.google.com/file/d/1vqmzjiKugi5W8UaBRxb2AUp_38IrmJKX/view?usp=sharing

A segunda dificuldade encontrada foi o acesso dos estudantes às atividades remotas. Para diminuir a dificuldade e aumentar o quantitativo de acessos foi criado um quadro com as atividades semanais de todas as disciplinas no Google Formulários separando as disciplinas por seções como sugere o exemplo no link:

https://forms.gle/qvpoxVuygSaokLxQ6

A terceira dificuldade era a irregularidade do ato de responder as atividades e as consequentes tarefas atrasadas que se acumulavam com frequência. Devido à inconstância própria dos estudantes da EJA, aumentada pela situação do ensino remoto, em relação à dinâmica escolar como comparecimento às aulas e resolução das atividades de ensino, foi criada uma aplicação que possibilitasse ao estudante que estivesse com tarefas em atraso verificar quais eram estas tarefas e respondê-las de imediato e já verificar se o/a professor/a as recebeu, já que nossas atividades eram elaboradas nos formulários e disponibilizadas no Google Sala de Aula ou por link via Whatsapp, como exemplo no link **https://drive.google.com/file/d/1JsSnkXMvHjjlL_RHE0- sLsfGMf_RL9v0/view?usp=sharing**

Essas intervenções, aparentemente simples,aumentaram e melhoraram os acessos de nossos estudantes da EJA às aulas e atividades.O percentual desses alunos que atualmente são assíduos no ensino remoto é de 99% e essa participação efetiva trouxe à equipe de professores e estudantes um estímulo na relação ensino-aprendizagem.

Considerações Finais

Desenvolvendo essa pesquisa que envolveu uma abordagem tanto teórica quanto prática pode-se perceber que os obstáculos e limitações para o desenvolvimento do ensino de jovens e adultos é extremamente complexo e amplo. As desigualdades de acesso e permanecia desses estudantes na escola é histórica e garanti-los, significa cumprir nesse âmbito a lei dos direitos humanos.

Salienta-se que a proposta de intervenção adotada pela escola Municipal Prof. Mário Godoy Castanho está sendo bem sucedida porque envolveu trabalho em equipe e a utilização do princípio da empatia. Foram consideradas nesse processo as dificuldades de acesso a equipamentos, a dificuldade em lidar com a tecnologia em si e o desânimo e descrença que por vezes acometia professores e/ou alunos, frente a uma situação de calamidade na saúde pública, crise econômica e tantas incertezas. Ainda assim, com resiliência os profissionais fizeram o seu melhor e evidentemente temos colhido alguns resultados.

O ensino de jovens e adultos é um grande desafio e compartilhar as ações e projetos e bem sucedidos, em prol dos estudantes é um compromisso ético com o próximo e com a própria pesquisa.

Referências

ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max, 1985. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos.** Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. 254 p.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e cidadania.** São Paulo: RAAB, n. 11, abr., 2001

ANDRADE, M. É a educação um direito humano? Por quê? In: SACAVINO, S.; CANDAU, V. M. **Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas**. Petrópolis: Dp et Alli, 2008.

BARROS, Maria Leal de; BAIRRÃO, José Francisco Miguel Henriques. **Narração de mitos africanos na educação infantil: possibilidades de atuação para uma aprendizagem democrática**. Disponível em: Acesso em: 27 abr. 2021.

BRANCO, Alberto Manuel Vara (2005). A Mitologia grega, uma concepção genial produzida pela humanidade: os condicionalismos religiosos e históricos na civilização helénica. Millenium. **Revista do ISPV**, 31, pp. 59-73. Disponível em http://www.ipv.pt/millenium /Millenium31/4.pdf acesso em 28 abr. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, Apr. 2008 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100005&lng=en&nrm=iso>. access on 02 May 2021

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo, Cortez, 9ª edição, 1995.

HADDAD, S. O direito à educação no Brasil. **Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação**. Curitiba: DhESC Brasil, 2004.

PORTO, Marcelo Firpo. **No** meio da crise civilizatória tem uma pandemia: desvelando vulnerabilidades e potencialidades emancipatórias, **Revista Visa em Debate: sociedade, ciência e tecnologia.** <https://www.visaemdebate.incqs.fiocruz.br> acesso em 01 mai. 2021.

SAMPAIO, G. T. C.; Oliveira, R. P. (2015) Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. In: **RBPAE** - v. 31, n. 3, p. 511 - 530 set./dez. 2015

O JOGO COMO RECURSO LÚDICO NO ENSINO E APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA: uma experiência de inclusão no ensino remoto emergencial

MENEZES, Marcos[36]
PRADO, Graziella de Souza[2]
COIMBRA, André de Souza[3]

Resumo:
O presente artigo tem como proposta inicial apresentar a aplicabilidade de jogos online como recurso lúdico educacional no modelo de ensino remoto emergencial. Para isto foi feita uma experiência de aplicabilidade com as turmas do 7° Ano, da instituição de ensino estadual, Escola Estadual João Neto de Campos, a partir do programa Residência Pedagógica, programa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Governo Federal. Para isso além de se apresentar de discutir os resultados da experiência, utilizaremos como metodologia a revisão bibliográfica dos conceitos como ensino remoto emergencial, o lúdico, jogo, jogo geográfico e Inclusão. Os resultados parciais apontam

[36] Graduando em Geografia Licenciatura na Universidade Federal de Catalão. (markinhouz@gmail.com)
[2] Graduanda em Geografia Licenciatura na Universidade Federal de Catalão. (graziellasprado@gmail.com)
[3] Graduando em Geografia Licenciatura na Universidade Federal de Catalão. (andr.souza01@gmail.com)

uma boa aceitação por parte dos alunos, além de pouca divergência entre os dados obtidos, mostrando a generalidade das turmas em relação a esta ferramenta.

Palavras-chave: Ensino remoto emergencial. Inclusão. Jogo geográfico. Lúdico.

Introdução

O ensino remoto tem se consolidado cada vez mais como modelo de educação nos últimos anos, não apenas em âmbito regional, mas também mundial, tendo em vista que nos confrontamos com uma pandemia global do Vírus SARS-CoV-2, também conhecido popularmente como Coronavírus e COVID 19, iniciada no ano de 2019.

Com a necessidade de um distanciamento social como forma se conter o avanço do vírus basicamente todas as atividades que necessitavam de um convívio social aproximado precisaram ser modificadas, dentre elas a educação. Com escolas fechadas a educação se manteve totalmente paralisada no início da pandemia, porém assim como outras atividades essenciais precisaram retornar.

De forma remota, porém emergencial, onde nem os professores nem os alunos foram preparados para essa transição brusca no modo de educação, novos desafios foram colocados frente aos professores, dentre estes desafios destaco o: como avaliar o aprendizado dos alunos de geografia e ao mesmo tempo mantê-los interessados? Na tentativa de se procurar uma forma de se enfrentar esse desafio, foi proposta em uma das aulas de geografia do programa Residência Pedagógica, programa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Governo Federal, na UFCAT (Universidade Federal de Catalão) a utilização de jogos como recurso lúdico no ensino de geografia.

Nesse sentido o uso de jogos como recurso lúdico podem ser usados como forma de se manter no aluno a capacidade reflexiva ao se estudar a ciência geográfica e destacando sua importância frente ao distanciamento entre professor e aluno imposto pelo momento pandêmico.

Mas será que esse ensino apresentado de forma emergencial consegue levar uma educação de qualidade, e de forma que inclua todos os alunos levando em conta a subjetividade do sujeito? Como lhe dar com a distância colocada entre Professor e aluno na resolução das atividades assíncronas, onde o professor na maioria das vezes não consegue tirar uma eventual dúvida do aluno?

Tendo em vista os problemas acima citados e presenciados através do programa Residência Pedagógica, buscamos, numa relação entre preceptora e residentes, recursos que não servissem como substitutos do professor, mas que pudessem, através do lúdico, oferecer aos alunos aulas que fossem ao mesmo tempo divertidas, inclusivas tendo em vista que cada aluno tem seu tempo e forma de aprender, e ainda assim emancipadoras e reflexivas. Assim chegamos à conclusão de que os jogos poderiam suprir as questões levantadas no parágrafo acima quando utilizados não como substituição de uma aula, mas como recurso lúdico auxiliar no processo de aprendizagem.

A inclusão na educação começa a ser citada ainda no século XIX, porém a mesma vista como utópica. Apenas na segunda metade do século XX com o fim de um sistema educativo que fosse restrito às aristocracias e famílias de alto poder aquisitivo, e tomando o seu lugar, um sistema educacional que buscasse a inclusão de

100% das crianças, e não sendo apenas nas séries iniciais, mas até a adolescência e o ensino médio. É nesse momento que se começa e se desenvolver uma educação para todos sem distinção.

Pretendemos com este artigo, se colocar em discussão a importância dos estudos de geografia de forma lúdica, através de jogos educativos online criados pelo professor e utilizados neste ensino remoto emergencial, de forma que o lúdico também seja inclusivo. As experiencias aqui citadas fizeram parte de programa Residência Pedagógica em aulas que foram aplicadas para turmas do 7° Ano do Colégio Estadual João Neto de Campos, situado na cidade de Catalão no Estado de Goiás, em mediação com a Universidade Federal de Catalão.

O Ensino de Geografia e o uso de recursos lúdicos: o exemplo do jogo

O Ensino de Geografia nas escolas tem como propósito proporcionar ao aluno um conhecimento do espaço geográfico e de seus fenômenos, e fazer como que ele se entenda como participante, cidadão e atuante desse espaço, segundo Cavalcanti (2013) "o pensar geográfico contribui para a contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, ao contextualizar espacialmente os fenômenos, ao conhecer o mundo em que vive, desde a escala local á regional, nacional e mundial." Assim, a Geografia é uma disciplina fundamental para a formação de todos os alunos enquanto cidadãos. Daí dá-se a importância da inclusão na Geografia, proporcionar o conhecimento geográfico a todos é uma tarefa necessária a aqueles que vão ensinar Geografia nas escolas.

No processo de inclusão, o professor de Geografia deve se atentar as necessidades dos indivíduos a quem ensina. No caso da experimentação deste artigo, o professor tem o cuidado de observar o que cativa o aluno no modo remoto, sendo os jogos uma ferramenta que está no cotidiano dos alunos, que aproxima o conhecimento a vivência dos mesmos e alcança resultados proveitosos.

> faz-se necessário que os professores criem condições de trabalho que favoreçam as diferentes estratégias cognitivas e ritmos de aprendizagem, para que o aluno aprenda de forma ativa, participativa, evoluindo dos conceitos prévios aos raciocínios mais complexos assumindo uma postura ética, de comprometimento coletivo. (CASTROGIOVANNI, 2006, p. 8)

Assim, trabalhar o lúdico foi uma maneira de conseguir essa aproximação dos alunos com o conhecimento e trazer uma metodologia que inclui todos os estudantes no processo de aprendizagem.

Segundo Mantoan (2003), um dos passos para se garantir a inclusão nas escolas é conseguir a participação de todos os alunos nas aulas e atividades desenvolvidas. Deste modo, promove-se a inclusão social dos alunos, fazendo com que haja uma interação uns com os outros e com o professor. Entende-se que esse é um processo fundamental no ensino remoto, onde os alunos tem pouca interação social, a vista que essa modalidade de ensino que se faz necessária no contexto pandémico, não dá a possibilidade de trocas entre os alunos.

Pensar o ensino de Geografia no momento pandêmico, não implica apenas manter o seu papel como disciplina que precisará ser repensada para esse modelo de ensino remoto emergencial, é preciso se pensar no alcance social que essa disciplina terá e de que forma ela alcançará seu papel como ferramenta que levará ao aluno a instrumentalização para a análise do espaço, sem que seja enfadonha e decorativa. Nesse contexto o lúdico ganha importância e destaque para que, aliada a geografia o professor possa continuar a ensinar de forma participativa, divertida e não menos geográfica.

> A palavra lúdico vem do latim ludus e significa brincar. Neste brincar estão incluídos jogos, brinquedos e divertimentos e é relativo também à conduta daquele que joga e se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do individuo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão do mundo. (SANTOS, 1997, p.9)

Por lúdico entende-se qualquer atividade, física ou mental, que seja divertida, que entusiasme, a mesma hoje está ligada a atividades artísticas ou esportivas. É um recurso didático e dinâmico que quando usado de forma correta adquiri resultados eficazes na educação. Santos (2007) afirma ainda que "a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão." Nesse sentido além do caráter animador e divertido, o mesmo pode ser visto como ferramenta de reflexão e de construção do conhecimento, além de proporcionar progressão de habilidades operatórias como cita Freitas e Salvi (2007).

> No processo de ensino-aprendizagem as atividades lúdicas ajudam a construir uma práxis emancipadora e integradora, ao tornarem-se um instrumento de aprendizagem que favorece a aquisição do conhecimento em perspectivas e dimensões que perpassam o desenvolvimento do educando. O lúdico é uma estratégia insubstituível para ser usada como estímulo na construção do conhecimento humano e na progressão das diferentes habilidades operatórias, além disso, é uma importante ferramenta de progresso pessoal e de alcance de objetivos institucionais. (FREITAS e SALVI, 2007, p. 4)

A atividade lúdica no ensino de geografia além de atribuir as aulas prazer e divertimento, ela também funciona como ferramenta de desenvolvimento cognitivo e físico tanto para os alunos que a estudam como para os professores que as planejam, pois o próprio ato de se planejar uma atividade lúdica e também o ato de executa-la leva ao professor esses benefícios, além de proporcionar ao mesmo metodologias inovadoras, maior participação da turma e por consequência um maior sentimento de satisfação e prazer profissional.

A educação brasileira vem evidenciando a desmotivação por parte dos alunos, que não sentem interesses no ambiente escolar, por diversas razões, desde problemas familiares até relacionados a dificuldade de manter o foco e o interesse nas aulas remotas. Dessa forma fica ao professor o desafio de tornar as aulas mais prazerosas e instigantes aos alunos, fugindo do cíclico e monótono. O lúdico se encaixa como ferramenta educacional sendo ao mesmo tempo funcional e satisfatória, podendo trazer de volta à educação um interesse e motivação distante dos alunos nesse momento pandêmico, como explicitado por Freitas e Salvi (2007).

Jogo é uma construção humana que se modifica de acordo com o tempo e o lugar, sendo construído de acordo com contextos sociais, históricos e geográficos. Para HUIZINGA (2018) no jogo devem haver regras e o mesmo deve ser realizado com tempo e espaço bem definidos.

> O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de

> um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da 'vida quotidiana' (HUIZINGA, p. 33, apud OLIVEIRA, 2018 p.55)

Tendo isto em vista, viemos a pensar como utilizar desse recurso em de sala de aula, no contexto de aulas remotas e ensino a distância decorrentes da pandemia de COVID-19, de forma a instigar a participação dos alunos e o desenvolvimento do raciocínio geográfico por meio de jogos inclusivos que sejam realizados de forma remota, tanto por *smartphones* quanto em computadores.

A introdução de jogos geográficos tem o objetivo de apresentar os conteúdos de forma interessante e divertida aos alunos, de forma que sejam realizados sem que haja algum tipo de estresse ou preocupação em estarem sendo avaliados. Esse processo deve tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas, criando nos alunos interesse, além aproximar os conteúdos da realidade vivida.

> O uso de atividades lúdicas e de jogos em sala de aula deve fazer parte do fazer, do ser, e do pensar do aluno. Assim, propõe-se por meio da cartografia desenvolver jogos geográficos que servirão como material pedagógico para a aprendizagem de questões ligadas ao território brasileiro. (MOURA e SAWCZUK, 1012, p.3)

Os resultados e Discussão acerca da utilização de jogos como recurso lúdico serão divididas em duas partes, sendo a primeira delas responsável por explicitar o processo de criação dos jogos e planejamento da aula enquanto a segunda parte tratará da aplicação e dos resultados obtidos com o mesmo, alguns relatos dos alunos serão apresentados neste artigo, de forma que suas identidades serão preservadas, por se tratarem de alunos menores de idade.

A iniciativa de se trabalhar com jogos como recurso lúdico para o ensino de Geografia veio através de uma conversa com a professora e também preceptora do programa Residência Pedagógica Silêda Lara Alves, através da qual alertava sobre a dificuldade de se manter os alunos atentos as aulas, e propondo que utilizássemos aulas mais dinâmicas e menos expositivas possíveis. Levando em conta as colocações da professora comecei a procurar programas que oferecessem um recurso mais lúdico e dinâmico para a criação de atividades e exposição da temática. Durante a procura acabei por me deparar com o programa *WordWall*, que pode ser encontrado na web e trabalhado de forma gratuita. O *WordWall* oferece alternativas de se criar jogos educativos, o diferencial deste aplicativo está na possibilidade da criação, além de oferecer gráficos e planilhas dos resultados das resoluções de cada aluno e turma que o acessa.

A temática proposta pela professora era Regiões Brasileiras, onde a mesma aula seria aplicada nas turmas do 7°A, 7°B e 7°C respectivamente, a primeira parte da aula seria com uma metodologia Expositiva, pelo fato de os alunos não estarem tão participativos neste modelo de ensino remoto emergencial. Era esperado que os alunos não fossem muito participativos neste primeiro momento, o que não aconteceu, a apresentação da turma e dos alunos por parte da professora preceptora me permitiu conhece-los de modo que eu conseguisse interagir com eles e chama-los para a discussão do tema.

Ao se iniciar cada uma das aulas era dito que ao final jogos com a temática trabalhada e criados por mim seriam disponibilizados. O simples fato de se citar que jogos fariam parte da aula trouxe uma certa euforia

para as três turmas, os alunos foram participativos durante todo o momento em todas as aulas, perguntas e contribuições eram feitas durante todo o tempo, de modo que a aula deixou Expositiva e se tornou “Semi expositiva dialogada”.

Nestas aulas além de utilizar dos conhecimentos prévios pertencentes aos alunos, foi atribuída uma característica abstrativa, onde ao invés de se entregar as respostas prontas, as mesmas eram construídas em conjunto, na própria discussão. Fotos e mapas foram também utilizados para uma melhor interpretação, abstração e reflexão acerca do tema proposto. O conceito de Região foi apresentado seguido de índices demográficos, dados ambientais, socioeconômicos de cada umas das regiões. Por fim os jogos eram disponibilizados para os alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram criados três jogos com grau de dificuldade crescente, onde eles poderiam aprender de forma lúdica e divertida. O primeiro jogo, denominado “Descobrindo as Regiões” era bem simples, onde o aluno deveria apenas ligar cada uma das regiões brasileira até seu respectivo nome. Através dos dados obtidos, foi possível perceber que a quantidade de acessos era maior do que a quantidade de alunos (em média 20 alunos por turma), o que demonstrou que diversos alunos voltaram a jogar por mais de uma vez.

O segundo jogo denominado “Verdadeiro ou Falso” apresentava um grau de dificuldade maior que o primeiro, características demográficas, econômicas, sociais e culturais apareciam na tela acompanhadas do nome de umas das regiões, onde cabia ao aluno somente escolher entre as alternativas verdadeira e falsa para a questão. O número de acessos a esta atividade se manteve no número médio de alunos e a pontuação média foi 10,02.

O terceiro jogo denominado “Coloque no local certo” apresentava o maior grau de dificuldade entre os três jogos, mostrava características demográficas, econômicas, sociais e culturais, e cabia ao aluno colocar cada umas das opções na região que detinha aquela característica, o número de acessos se manteve na média geral de alunos, porém os resultados foram melhores que o esperado, com uma pontuação média total de 7,6 e com 13 alunos alcançando a pontuação máxima.

Diante das informações apresentadas é possível observar que o rendimento dos alunos diante de um recurso lúdico como a utilização de jogos foi excelente, como uma aula dinâmica onde o aluno é atuante no processo de aprendizagem, os dois primeiros jogos tiveram uma pontuação máxima enquanto o terceiro foi acima da média do próprio jogo. Diante de uma perspectiva de ensino remoto emergencial, o lúdico traz uma quebra de rotina, o aluno passa a não vê as aulas como mais uma das tarefas diárias comuns, a mesma se torna um espetáculo de diversão e aprendizado, onde o segundo não fica preterido em relação ao primeiro.

É possível confirmar isto a partir do relato dos alunos e da professora sobre como foi o desenrolar das aulas com a utilização dos jogos como recurso lúdico no 7°A, 7°B e os dois últimos alunos sendo do 7°C: *''*A experiência de jogos tornou as aulas mais interessantes e com mais aproveitamento, pois os alunos participavam de aulas sobre assuntos de geografia, como por exemplo, a regionalização do Brasil segundo o IGBE, e imediatamente para fixar esse assunto participavam de jogos. Assim o aprender mais era até uma necessidade para realizar algo que alunos nessa idade se interessam muito, a ludicidade dos jogos, o competir e adquirir pontuação maiores. Desta forma, houve grande envolvimento." **(Professora Preceptora)** "achei incrível a proposta dos dois primeiros jogos com perguntas fáceis mais ao mesmo tempo difíceis ,agora a terceira ficou muito difícil com pouco tempo pra responder e voce provavelmente começa a ficar desesperado mas contudo ficou muito bom o jogo*''* **(aluno01)**, o aluno01 cita que o terceiro jogo foi mais difícil pra ele, e o "desespero" de acordo que o tempo vai passando, porém as suas pontuações nos jogos foram crescentes, o mesmo aluno jogou por três vezes cada jogo até alcançar a pontuação máxima em todos eles.

O Aluno02 cita como os jogos podem ser inclusivos quando se tratando de alunos que tem dificuldade de estudar, o mesmo ainda pede que se crie um campeonato onde os jogos serviriam como incentivo para que os alunos estudarem e ganharem: "Os jogos são ótimos,tem bons gráficos,boa jogabilidade, parabéns pela dedicação e esforço.esses jogos podem ajudar muitas crianças e adolescentes qui gostam de jogar e tem dificuldade de estudar.se fizesse um campeonato com alunos selecionados,ou turmas selecionadas,isso iria insentivar mais os alunos a estudarem,pra ganharem o "campeonato" **(Aluno02)**.

O aluno03 em especial se mostrou introvertido no início da aula, sequer havia ligado a câmera, porém com o desenrolar da aula o mesmo foi se entrosando e participando cada vez mais, nesse sentido foi interessante perceber o alcance da inclusão do jogo como recurso lúdico *''*Os jogos foram legais. E a primeira vez que estudo jogando eu gostei bastante dos jogos realmente dá para aprender com eles, o conteúdo entrou na minha cabeça. E ele entrou de uma forma muito *easy* e ao mesmo tempo foi divertido." **(Aluno03).**

A partir dos relatos dos alunos é possível perceber que os jogos como recurso lúdico funcionaram como fator inclusivo de maneiras diferentes nas turmas. No primeiro relato o aluno sente dificuldade com as perguntas, porém joga novamente até alcançar nota máxima nos três jogos. O segundo aluno situa a questão de os jogos incluírem alunos que tem dificuldades de aprendizado, enquanto o terceiro aluno mostra surpresa nas palavras ao dizer que é a primeira vez que estuda enquanto joga e termina seu depoimento dizendo que o conteúdo foi absorvido de uma forma "*easy*".

O depoimento do aluno é primordial pra se entender a importância dos jogos como recurso lúdico, pois são eles os agentes principais do processo de ensino e aprendizagem. A média dos pontos das turmas, a quantidade de acessos aos jogos, todos esses fatores mostram que é possível se planejar e executar uma aula de forma inclusiva, lúdica e eficiente que o divertido não é menos educativo e que até os alunos mais introspectivos podem ser alcançados com recursos como este, cabe ao professor no ato do planejamento de suas aulas pensar em maneiras de alcançar seus alunos, tarefa que se tornou mais difícil no modelo de ensino

remoto emergencial, no qual diversos fatores sejam eles sociais e educacionais colocaram os alunos em uma corda bamba no que se refere à escola e a educação.

É um fato que se planejar aulas que contenham recursos lúdicos pode ser um desafio para o professor de Geografia, fatores como a quantidade de turmas e alunos, má valorização, qualidade de acesso à internet dentre outros fatores coloca os professores frente ao caminho mais curto, que seria uma aula expositiva, sem o mínimo de diálogo e participação do aluno, e por consequência uma aula excludente. Se criar mecanismos como os jogos e outros recursos lúdicos requer ao professor de Geografia sair de uma zona de conforto e entrar em uma zona de confronto, confronto esse que é o de tornar a disciplina Geografia, uma disciplina emancipadora e que além de capitais e países, instrua o aluno a se compreender o espaço como um todo, que seja emancipadora e crítica, que seja Geografia!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista as dificuldades impostas pelo momento pandêmico frente a educação, novas formas de se manter o vínculo do aluno com a escola e com o processo de ensino e aprendizagem busca-se novos recursos que tampem os buracos deixados pelo distanciamento inesperado entre professor e aluno. Neste sentido o lúdico ganha destaque frente a recursos já usados no modelo de ensino presencial. No momento em que as interações são digitais, aliar estas tecnologias ao lúdico se mostrou uma ferramenta necessária para se manter uma educação, sobretudo de Geografia, que seja além de emancipadora e reflexiva também possa ser divertida.

Há tempos que os modelos tradicionais de ensino e aprendizagem estão em processo de reconstrução, no momento em que o professor deixa de ser o detentor do saber e o aluno se torna o indivíduo principal do processo de ensino e aprendizagem, tanto suas carências como seu novo cotidiano devem ser empregados na educação. O lúdico e as tecnologias quando aliadas e usadas de forma correta pelo professor pode proporcionar ao aluno uma experiência educativa ao mesmo tempo efetiva na construção do saber, e não mais enfadonha e decorativa, rótulos esses que o ensino de geografia recebe desde o seu início.

Desta junção entre o lúdico e as tecnologias surgem como um recurso educacional promissor os jogos digitais educativos. A experimentação do mesmo nas turmas de 7°Ano demonstrou uma enorme eficácia, pois ao mesmo tempo que os alunos aprendiam geografia eles se divertiam e refletiam sobre seus papeis quanto sujeitos capazes de modificar sua realidade e do espaço em que vivem. A partir dos depoimentos dos mesmos e da professora que acompanhava a turma, foi possível notar e eficiência desse recurso no modelo de ensino emergencial remoto.

Conclui-se com este artigo, que de modo teórico e prático apresentou os resultados de um correto uso das tecnologias digitais, mais precisamente os jogos como recurso lúdico podem levar a aula de Geografia a emancipação e a criticidade sem que com isso o processo seja menos divertido, e que a inclusão dos alunos em sua subjetividade é possível mesmo que remotamente, o lúdico por si só tem o poder de incluir quando usado de maneira correta, aliado aos jogos digitais tem-se um processo educacional ao mesmo tempo inclusivo, divertido e eficiente, onde professor e aluno aprendem de forma mútua e tanto o ensino de geografia quanto a própria sociedade ganham neste momento em que o comum tem sido perder.

Referências

CASTROGIOVANNI, A. C. **Ensino de Geografia: práticas e textualização no cotidiano.** 5º ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. 173 p.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** 18º ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. 192 p.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 1º ed. São Paulo: Moderna, 2003. 50 p.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997. 75 p.

MATOS, Marcela Moura. **O lúdico na formação do educador: Contribuições na educação infantil.** Serrinha-BA: UNEB, 2013. Disponível em: <https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2013_1/09_LUD_FOR_EDU_133_142.pdf>. Acesso em: 17 de junho de 2021.

PINHEIRO, Igor de Araújo et all. **BRINCAR DE GEOGRAFIA: o lúdico no processo de ensino e aprendizagem.** Piaui. Revista Equador, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/equador/article/view/1451>. Acesso em: 15 de junho de 2021.

SAWCZUK. Márcia Inês Lorenzet. MOURA. Jeani Delgado Paschoal. **JOGOS PEDAGÓGICOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA.** Santa Catarina. Secretaria de Educação de Santa Catarina, 2012. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_uel_geo_artigo_marcia_ines_lorenzet_sawczuk.pdf>. Acesso em: 20 de junho de 2021.

OLIVEIRA. Tais Pires de. **A UTILIZAÇÃO DE JOGOS PARA PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.** Paraná. UEM. 2018. Disponível em: <http://www.pge.uem.br/documentos-para-publicacao/dissertacoes-1/dissertacoes-2018/TaisPiresOliveira.pdf>. Acesso em: 22 de junho de 2021.

O PANTANAL NA METRÓPOLE CARIOCA: GEOGRAFIA E MEIO AMBIENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

COSTA, Vinícius de Luna Chagas[37]
SILVA JUNIOR, Diomario da[38]
FARIA, Marcus Vinícius Castro[39]

Resumo:
O artigo em questão discute a ideia de que na Educação de Jovens e Adultos a construção de uma educação ambiental e geográfica deve reposicionar o olhar do estudante, enquanto sujeito que atua na produção do espaço. Utilizando o trabalho de campo como metodologia de ensino da Geografia, disciplina que carrega um saber fulcral aos sujeitos que a acessam, elaboramos um roteiro geográfico que contemple uma visão consistente sobre as ações antrópicas no meio ambiente tendo como foco a Lagoa de Marapendi, localizada na Zona Oeste do Rio de Janeiro, região que ainda abriga uma vegetação residual de manguezal e restinga. Além da discussão geográfica sobre a importância do campo como prática em outros espaços que ressignificam o currículo, dialogamos aqui com autoras que pesquisam a educação de Jovens e Adultos como Oliveira (2007) e Paiva (2009), fundamentais para compreendermos a formulação de propostas para a diversidade de sujeitos presentes nesta modalidade de ensino. O trabalho apresentado demonstrou que o conjunto de atividades de campo propostas são fundamentais para o desenvolvimento de um pensamento geográfico e ambiental crítico ao considerar os espaços da cidade.

Palavras-chave: Geografia escolar; Educação popular; Trabalho de campo; Meio ambiente; Espaço urbano.

Introdução

A apropriação do território e o acesso à cidade em sua plenitude é um direito aos alunos da EJA? Pretendemos aqui propor uma abordagem geográfica capaz de fomentar o saber de forma mais leve e

[37] Doutorando em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Professor II no Município de Nova Iguaçu, membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas (GPMC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: viniciusgeografo@gmail.com
[38] Doutorando em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Professor de Geografia do Município do Rio de Janeiro e da rede privada, membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas (GPMC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: doma.kli@hotmail.com
[39] Mestre em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Professor de Geografia da rede privada do Rio de Janeiro. E-mail: marcusvgeo@hotmail.com

dialógico. Ao discutir assuntos relacionados ao meio ambiente nos conduziu a elencar diversos eixos temáticos relevantes que serviram como suporte para orientar a prática docente. Esses assuntos indicaram o caminho para tratar de conteúdos relacionados ao cotidiano dos educandos, bem como relacioná-los com acontecimentos locais e regionais, isto porque têm estreita relação com o mundo globalizado e interferem diretamente na vida social de cada sujeito. De um modo geral, procuramos responder à indagação inicial: Que educação de jovens e adultos precisamos para torná-la de fato emancipatória? Como podemos fortalecer nossa educação ambiental e ampliar conhecimentos geográficos, desenvolver autonomia e ser construtor de uma sociedade mais igualitária?

Para esta tarefa tecemos algumas considerações sobre o ensino de geografia na educação básica, tomando o trabalho de campo como possibilidade de saberes de fundo geográfico que ganhem similitudes e relações com as experiências vividas pelos estudantes.

Nosso foco será analisar como a experiência de trabalho de campo pode contribuir para uma educação ambiental. Revelamos com esta experiência uma prática pouco utilizada na educação básica por conta de sua oferta no ensino público, portanto, quase impeditiva para os estudantes, sejam eles jovens, adultos e idosos – trabalhadores formais ou não. A questão central nos parece esta: como este tipo de prática pode dialogar com as vivências e percepções de professores e alunos e que conhecimentos geográficos são mobilizados neste contexto?

Entendemos que educar numa perspectiva ambiental pressupõe eixos que se dimensionam a partir do eu e da alteridade; ampliando a relações dos seres humanos (enquanto indivíduos e seres sociais) com o meio ambiente; e com a cultura, retomando a condição de sujeitos que produzem e consomem cultura e da percepção desta como construção que é coletiva e humana, que influencia cada um de nós e os diversos grupos sociais. O conhecimento contido no currículo para as questões ambientais assume um movimento de deslocamento onde a centralidade ganha sentido a partir do olhar do estudante, sujeito que experiencia o mundo.

O roteiro geográfico escolhido inscreve-se em uma arena de disputa material e simbólica, especialmente marcada pela luta por territórios entre os moradores dos condomínios próximos a lagoa, pescadores locais que dependem de suas águas e grupos preocupados com a questão ambiental, desconhecidos e invisibilizados - inclusive para uma parcela significativa dos moradores do bairro da Barra da Tijuca. Restritos e pressionados cotidianamente pelo avanço da urbanização, pela lógica da especulação imobiliária urbana e pela falta de reconhecimento e valorização do meio ambiente. Delimita-se, assim, um campo de disputa de dimensão territorial – considerada como um todo: econômico, simbólico e político.

A escolha pelo Lagoa de Marapendi se dá exatamente por se tratar de um território a margem das áreas centrais da cidade, um exemplo a olhos vistos da desigualdade social no espaço, ou seja, da segregação socioespacial e do desrespeito ao meio ambiente. As visitas pré-campo contaram com uma aula e exposições trazidas pelo biólogo Mario Moscatelli.

Do mesmo modo, várias questões presentes no debate sobre os impactos ambientais no Complexo Lagunar de Jacarepaguá devem fazer parte dos conteúdos de Geografia ensinados em sala de aula, construindo temas em diversas séries, presentes de distintas maneiras. Esses conteúdos permitem revelar como o

crescimento expressivo da população da Barra da Tijuca, pavimentação de ruas e edificação de elevadas torres residenciais impactaram fauna e flora locais, conteúdo que não deve ser apenas apresentado, mas problematizado no ensino de Geografia.

A atual conjuntura política nos desafia a ir mais longe: por meio de práticas insurgentes dinamizar a cultura de consciência ambiental no campo educacional e disputar com as forças conservadoras a constituição do currículo e os sentidos acerca da educação.

Desenvolvimento

Quando lançamos o foco do nosso olhar sobre a prática de campo, percebemos uma iniciativa que potencializa aos estudantes compreenderem a interação entre os vários fenômenos em suas diversas escalas de manifestações, a partir do sentido mais amplo do lugar com que os mesmos se expressam (FERRAZ, 2002). Nas práticas pedagógicas cotidianas, buscamos explorar práticas científicas alternativas, tornadas visíveis por meio de outras epistemologias trabalhadas a partir de temas geradores que abordaram questões sociais como: economia sustentável, ética, cidadania, público, privado, tecnologia, meio ambiente, diversidade e desigualdade. Nesse sentido, esta é uma geografia que passa a considerar fatores como a identidade, cultura e pertencimento na trajetória educacional dos alunos, contribuindo sobremaneira para uma leitura melhor da realidade ao romper a distância entre a escola e a realidade em que vivem.

A experiência geográfica extramuros apresenta singularidades concernentes à geografia científica e, no âmbito da educação de jovens e adultos, pode potencializar o exercício da observação, sentido e reflexão sobre a paisagem, onde, na maioria das vezes, o ambiente em sala de aula não permite a relação plena com os temas abordados. A problematização do trabalho desenvolvido mostrou-se tão importante quanto o registro e a sistematização do pré-campo.

No material elaborado por Fernandes (et. al. 2016), Dicionário de Geografia aplicada: terminologia da análise, do planejamento e da gestão do território, percebemos uma importante referência no verbete destinado ao “trabalho de campo” (p. 495) apontado como uma “prática tradicional nos trabalhos de investigação em Geografia que se consubstancia na busca e produção da informação geográfica, útil para se compreenderem aspectos geográficos que permitem a compreensão de diferentes questões e temas”.

No sentido colocado neste trabalho, pretendemos transpor esta prática cientifica para a Educação Básica, desenvolvida como estratégia pedagógica para combater o racismo e poder, também, contribuir para fomentar o combate a outras formas de opressão. Desse modo, a experiência de campo de geografia apresenta singularidades concernentes à geografia científica e, no campo da educação de jovens e adultos, pode contribuir com o exercício da observação, sentido e reflexão sobre a paisagem, onde, na maioria das vezes, o ambiente em sala de aula não permite o contato direto com os temas abordados.

Por isso, postulamos que o trabalho de campo deva se fazer presente na escola pública como protagonista de potencialidade formativa em relação à leitura de fenômenos geográficos sob o recorte ambiental, ao compreender a realidade para além do proposto nos currículos ditos oficiais, passando a viabilizar o que os praticantes pensantes formulam e fazem acontecer nas escolas públicas da EJA para/com

sujeitos de direitos (PAIVA, 2009). Esta compreensão deve, portanto ser suleadora da contribuição da geografia trabalhada dentro de sala de aula: as ações pedagógicas servem como instituintes, para sabermos interpretar esse mundo, conhecer a sua posição no mundo e agir neste mundo. Isto implica conceber o espaço geográfico como sendo estrutura - e, a partir disso, estudar sua organização, seus elementos, seus objetos etc. -, mas também como experiência: as posições que os indivíduos e grupos sociais ocupam.

Os conhecimentos válidos nos currículos atuais são insuficientes para uma abordagem consistente que atribua uma maior importância para refletirmos sobre a dificuldade que o Rio de Janeiro possui em gerir, monitorar e manter a qualidade de seus recursos hídricos seja pela falta de educação ambiental e bom uso recursos financeiros, aliados a histórica insuficiência da fiscalização pelos órgãos competentes. Desta forma, o roteiro apresentado registra o percurso e conjunto de atividades possíveis para turmas do ensino fundamental II da Educação de Jovens e Adultos.

Em um momento anterior ao campo, entendemos que existe a necessidade de conhecer mais profundamente os pontos a serem visitados. Desta forma, os professores necessariamente precisam agendar uma visita prévia ao local, evitando o risco de os estudantes considerarem o campo como um passeio, ou interpretarem a atividade como não sendo um saber importante, e, portanto, inferiorizando-a hierarquicamente em relação aos demais conhecimentos geográficos.

A primeira fase contemplou a definição do local a ser apresentado aos educandos. Consideramos aqui as variáveis de tempo e condições de acessibilidade, visita prévia ao campo, elaboração do roteiro e orientação aos estudantes quanto ao vestuário e normas de segurança. O roteiro pelo complexo lagunar contou com três paradas. A primeira delas apresenta o Parque Natural Municipal de Marapendi, localizado na Avenida Lucio Costa. O local foi criado no ano de 1978 como espaço de preservação ambiental. No parque também está o Centro de Referência em Educação Ambiental de Marapendi, criado para a troca de conhecimento por meio de atividades socioambientais. O centro dispõe de sala de ciências com informações sobre a fauna e a flora da região, composta por manguezais e restingas.

Figura 1 - Registro de manguezal

Fonte: dos próprios autores, 2021.

O objetivo desta parada foi discutir a modificação temporal da paisagem, explícita pela urbanização que foi denominada por Magalhães Corrêa como “sertão carioca” (1936, p.208).

O segundo ponto de parada ocorre no embarque das ecobalsas. Cabe destacar que a região da Barra da Tijuca foi impactada pela crescente ocupação urbana desde a década de 70 e que se estende até os dias de hoje. Apontamos que esse crescimento urbano não foi monitorado pela prefeitura, perdendo a oportunidade de planejar uma infraestrutura que caminhasse na direção do desenvolvimento econômico sustentável. A viagem por meio das ecobalsas demonstrou que mesmo com estações de tratamento de água no entorno da lagoa os esgotos domésticos estão sendo lançados in natura diretamente nos corpos hídricos da região causando uma overdose de nitrogênio e fósforo. Entre os muitos problemas a superar: desmatamentos, substituição da vegetação nativa por espécies invasoras como a amendoeira, retiradas de manguezais e faixas marginais de proteção das lagoas, para dar lugar a grandes empreendimentos imobiliários. Como consequência disso, verifica-se a poluição, eutrofização e assoreamento da lagoa.

Figura 2 – Observação do espelho d´água na franja do mangue.

Fonte: dos próprios autores, 2021.

O terceiro e último ponto se localiza em frente ao parque, mais precisamente na faixa litorânea da Barra da Tijuca. O objetivo, além de discutir a importância da paisagem natural para a manutenção do bioma tratou de explorar as políticas, projetos ambientais desenvolvidos na região nos últimos anos e seus impasses, buscando concepções e lógicas que os orientam. A questão ambiental exige que nossas atividades tenham limites, evitando uma cultura de degradação.

Pensamos em diversos temas que permitissem discutir possibilidades que não tivessem um fim apenas na discussão geográfica e o simples cumprimento do currículo, mas que promovessem a emancipação dos sujeitos, a partir da consciência de um conhecimento mais amplo que reforce sua identidade e permita

compreender as semelhanças desses impactos em sua realidade, dando mais sentido a sua aprendizagem. Segundo Oliveira (2007, p. 15):

> Podemos dizer que, com relação à seleção dos conteúdos, cabe ressaltar a necessidade de uma lógica que os compreenda não como uma finalidade em si, mas como meio para uma interação mais plena e satisfatória do aluno com o mundo físico e social à sua volta, oportunizando a essas populações a valorização dos saberes tecidos nas suas práticas sociais em articulação com saberes formais que possam ser incorporados a esses fazeres/saberes cotidianos, potencializando-os técnica e politicamente.

Entendemos que o trabalho de campo é currículo e permite como prática a observação e contato direto com os territórios que se pretende investigar, se mostrando eficaz no ensino de geografia, onde o professor desempenha muitas vezes o papel de aguçar a curiosidade dos estudantes, de maneira a manter a atenção durante todo o percurso. Essa conceituação deverá se manter na verificação da aprendizagem, não aferida apenas através de instrumentos tradicionais como as provas formais. Como professores, buscamos lançar mão de atividades que não terminassem em si, e, para isso, diferentes linguagens foram propostas, como as rodas de conversa e uma novidade para o grupo de estudantes: o relatório de campo, pensando a geografia a partir de suas vivências. Também estamos estimulando o pensamento cientifico, produzindo conhecimento e recorrendo à abordagem própria das ciências.

O trabalho nos motivou a pensar na dimensão desafiadora da condição imposta pelo momento pandêmico, e principalmente a condição dos sujeitos que vivem em contextos sociais marcados pela globalização. Mesmo que o conceito possibilite ideias que geram alguma crítica, pensamos ser útil sua utilização já que pretendemos trabalhar esse fenômeno numa perspectiva crítica, como uma construção que resulta de escolhas dos seres humanos, carregadas de seus aspectos positivos e negativos.

Considerações Finais

A escolha do trabalho de campo na EJA deve ser encarada como uma estratégia didática e metodológica, com o objetivo de favorecer aprendizagens dos educandos, uma vez que facilitava a articulação entre áreas do conhecimento.

É fundamental destacar que esta prática terá um maior sentido quando o educando observar sua relação com esse contexto, reforçando sua identidade. Dessa forma, oportunizar o acesso a outros lugares, fora da rotina dos educandos concede maior concretude aos temas já discutidos em sala de aula. Avaliamos que o desenvolvimento de uma aula com maior dinâmica poderia instigar suas falas e levá-los a refletir e propor novos temas. Apontamos ainda que por uma série de questões como a demanda das rotinas comuns da escola e da própria vida do estudante dificulta a viabilidade deste tipo de atividade extramuros.

Observamos que para professores de geografia da EJA um desafio corrente é a necessidade de desconstruir nos educandos a ideia de que não aprendem. Caminhamos na direção de propostas onde as turmas possam construir seus pensamentos e narrativas ao se afastar do medo de escrever ou de ser avaliado, ao

contrário, propiciar uma percepção de capacidade, de que é possível pensar geograficamente. Da mesma forma em que há necessidade de estimular os educandos para que avancem nas aprendizagens geográficas, o professor carece de certa humildade para perceber que os educandos estão de fato aprendendo.

O cuidado em problematizar a realidade observada como exercício do pensamento geográfico se sustenta pelo fato desse conhecimento ser construído e desconstruído pelo estudante, enquanto sujeito que aprende ao longo da vida, numa relação que revela uma complexidade. Entendemos que na EJA a dialogicidade é importante, pois pode revelar os saberes do educando a partir de suas experiências vividas, únicas, onde se conformam diferentes saberes.

Referências

FERNANDES, José Alberto Rio; TRIGAL, Lourenzo López; SPÓSITO, Eliseu Savério. **Dicionário de Geografia aplicada**: terminologia da análise, do planejamento e da gestão do território. Porto: Porto Editora, 2016.

FERRAZ, C. B. O. **Geografia e Paisagem**: entre o olhar e o pensar. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

MAGALHÃES CORRÊA, Armando. **O sertão carioca**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1936.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Reflexão acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA**. P.83-100. Educar. Curitiba, n.29, 2007. Editora UFPR.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et Alii: FAPERJ, 2009.

O USO DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, CÓDIGO DE RESPOSTA RÁPIDA (QR Code) NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA PARA ESTUDANTES SURDOS

SILVA, Eduardo Pereira[40]

Resumo:
A inclusão social é um tema recorrente e de grande relevância atualmente em todas as áreas da sociedade, em especial na Educação. Diante dessa realidade, se faz necessária uma nova abordagem para trabalhar com o diferente uma nova visão sobre como educar, pois, esses estudantes surdos, estão na sociedade e principalmente nas escolas, hoje consideradas escolas especiais e ou inclusivas. O estágio curricular supervisionado é um componente curricular obrigatório que visa à implementação do desempenho profissional do estudante-docente por meio da experiência e vivência das práticas educativas em campo, propiciando ao discente uma aproximação à realidade na qual atuará. O programa de estágio é ofertado em quatro etapas distintas e contínuas: estágio supervisionado I, II, III e IV. O estágio IV trouxe um grande desafio, uma proposta que até então tínhamos vivenciados somente no campo teórico, o trabalho com estudantes com necessidades especiais e conhecer na prática o cotidiano de uma sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Palavras-chave: Alfabetização digital. Estudantes com deficiência. Sistema socioeducativo. Inclusão.

[40] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: eduardojjsilva@gmail.com.

Introdução

O estágio supervisionado é formado por quatro etapas e a última delas não deve encerrar o processo de aprendizagem, dado que o mesmo deve ser contínuo e permanente. Para finalizar essa etapa de formação docente, o estágio 4 trouxe um grande desafio para os discentes estagiários, proposta que até então tínhamos vivenciados somente no campo teórico: trabalhar com estudantes com deficiência.

Conhecer o cotidiano da sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma escola e vivenciar na prática os principais desafios e fragilidades do ensino foi desafiador, porém o desafio maior foi elaborar e produzir um material didático para o ensino de Geografia para esses estudantes.

O presente trabalho é fruto do enceramento do ciclo dos estágios supervisionados do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) entre o período de 2018 a 2019, os quais foram realizados nas escolas municipais e estaduais urbanas do município Uberlândia, estado de Minas Gerais, tendo sido realizadas diversas atividades e intervenções pedagógicas no Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Desse modo, este artigo tem como objetivo discorrer sobre o uso da Tecnologia de Informação e Comunicação, código de resposta rápida (QR Code) no ensino de Geografia para estudantes Surdos, apresentando os principais desafios e potencialidades desse tipo de metodologia em aula.

Para atender ao objetivo, o trabalho está dividido em: introdução, considerações finais e uma discussão teórica que engloba o assunto, apresentação e reflexão da atividade desenvolvida em sala.

Relato e descrição da atividade

Na atividade, cada discente – professor em formação – pode escolher o tipo de deficiência com a qual gostaria de trabalhar. Tive a oportunidade de escolher a estudante A. L. A. R.[41], que é Surda, não alfabetizada na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e com dificuldades no português. Essa parte foi bem difícil, pois havia os questionamentos: Como escolher? Como atingir as expectativas do estudante? E as minhas próprias expectativas? A proposta de trabalhar com o diferente trouxe uma nova visão sobre a educação, pois, esses estudantes com deficiência estão na sociedade como um todo, para além das escolas, em que muitas já são consideradas “escolas especiais”:

> (...) pois até então as pessoas que não eram consideradas normais tinham o direito apenas a segurança do asilo. Por sua vez, a segurança do asilo foi também um avanço, na medida em que, antes disso, as pessoas “anormais” eram mortas ao nascer ou abandonadas. (MELO SAMPAIO; SAMPAIO, 2011, p. 17).

[41] O nome da estudante bem como os nomes indicados posteriormente foram suprimidos para garantir o anonimato dos mesmos.

Ao longo dos três primeiros estágios a preparação foi para atuação com estudantes que até então não necessitavam de uma atenção diferenciada. Porém, a escola não vive à margem da sociedade, uma vez que é parte e reflexo dela. Assim, coube a "última fase" da licenciatura o contato com diferentes realidades.

Ensinar Geografia para pessoas com deficiência

A mudança nos currículos das escolas para que haja a inclusão do estudante com deficiência, é de fundamental importância, pois além de ser uma obrigação legal segundo a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

> Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Anos depois, reforçada pela lei nº 13.146 de julho de 2015 garante a educação as pessoas com deficiência. Em relação a pessoa com surdez seus direitos e garantias educacionais estão garantidos nos incisos:

> IV - Oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; e, XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação (BRASIL, 2015).

No que se refere a educação para Surdos a (Lei 14.191, de 3 de agosto de 2021 Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Traz em seu Capítulo V-A no Art. 60-A. "Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos".

Para o desenvolvimento de um país e de seus cidadãos, o papel da educação é de grande relevância. Por se tratar de um direito fundamental, a educação de qualidade permite um maior acesso ao conhecimento e informações, assegurando assim o cumprimento de outros direitos como: saúde e bem-estar, boas condições de trabalho a um meio ambiente saudável e principalmente um tratamento digno para as pessoas com deficiência.

No ensino efetivo de Geografia para Surdos, a educação bilíngue é grande aliada. Um exemplo é o trabalho desenvolvido no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), escola bilíngue em que a LIBRAS

é a principal língua de instrução (L1) e, o português escrito a segunda língua (L2) (ARRUDA, 2016). Os professores do INES, mesmo ouvintes, utilizam-se das duas línguas em sala, mesmo mantendo um currículo semelhante ao das escolas regulares, o INES possui um grande diferencial: estudantes são usuários predominantemente de uma língua de natureza visual-motora.

Nesse sentido, o ensino de Geografia para estudantes surdos parte do princípio visual de que as imagens possam propiciar um novo entendimento para o estudante, não somente como uma tradução do português para LIBRAS em sim o aprendizado de um novo conteúdo ampliando o conhecimento. Assim sendo, a produção de um material didático que auxilie no processo socioeducativo não somente dos surdos, mas de todas as pessoas com deficiência, é essencial para incluir o cidadão na escola e também prepará-lo para o convívio em sociedade.

O que é o Atendimento Educacional Especializado (AEE)?

Ao longo de anos de luta, a sociedade brasileira conseguiu inserir nas escolas do país um grande número de crianças com algum tipo de deficiência. Essas crianças tiveram o direito a aprendizagem com igualdade de condições de acesso ao currículo e demais áreas do conhecimento, assegurando assim a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Esses direitos são garantias legais, abarcados pela Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948), garantindo direitos às pessoas com deficiência e com a Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência aprovada pela ONU em 2007 e ratificada pelo Brasil em 2008, em que foi reafirmado:

> (...) os direitos humanos e liberdades fundamentais, os quais estão inseridos os direitos à educação e à aprendizagem em um sistema educacional inclusivo mais justo para todos, sobre tudo para os portadores de necessidades especiais, em que todos possam ter acesso às escolas e possibilidades de aprender por meio de recursos e quebrar barreiras existentes na sociedade (ONU, 2007).

O Brasil assumiu esse compromisso em que o Ministério da Educação (MEC) criou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/1996, que garante o ensino inclusivo seguindo os preceitos da Constituição Brasileira (1988) "é dever do Estado o acesso à educação escolar pública e a "garantia de Atendimento Educacional Especializado, de forma gratuita aos educandos com necessidades educacionais específicas, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1996).

O serviço do AEE é voltado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e poderá ser ofertado em classes, escolas ou serviços especializados, sendo complementar ou suplementar a escolarização dos mesmos matriculados em classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2009).

De acordo com Resolução nº. 4, das Diretrizes operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, deve 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 AEE da rede pública ou

de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados ou dos Municípios (BRASIL, 2009).

A SRM, onde funciona o AEE da instituição de ensino em que o estágio foi aplicado, segue os princípios estabelecidos pela lei. As dificuldades enfrentadas pelas escolas brasileiras, a falta de verba e a inadequação da estrutura física dos prédios dificultam, mas não impossibilitam o excelente trabalho realizados com os estudantes do AEE pela professora S. T. A sala é pequena porém aconchegante, com uma mesa que ocupa quase toda a sala, em que são realizados os trabalhos com os estudantes; há diversos computadores e alguns são adaptados para os estudantes com problema de visão. A sala pequena dificulta a locomoção dos estudantes cadeirantes. Contudo, mesmo com esses contratempos, o trabalho é realizado de forma eficiente e muito carinhosa cumprindo assim a sua finalidade de apoiar o desenvolvimento dos estudantes e complementar a formação visando a autonomia e independência na escola e fora dela.

Estudante do AEE

A estudante A. L. A. R possui 22 anos de idade cursa o 1º ano do Ensino Médio, apresenta o quadro de deficiência auditiva de classificação CID H 90.5 (Perda de audição neurossensorial não especificada). Devido à pouca convivência com a estudante, não foi possível conhecer melhor suas vontades, desejos e sonhos futuros, porém o breve momento em pude acompanhá-la e posteriormente ministrar uma aula, pude perceber o seu empenho e dedicação nas atividades, mesmo com a dificuldade que sua deficiência causa. Devido à isso a estudante ainda não é alfabetizada em LIBRAS e nem no Português.

A surdez por si só não compromete o processo de ensino e aprendizagem do estudante. Nesse sentido, os estudantes surdos, assim como os ouvintes, precisam ser estimulados para desenvolverem suas capacidades. Portanto é necessário que a família, os professores e a sociedade incentivem e aprendam a língua de sinais assim facilitando o desenvolvimento desse estudante não somente na alfabetização, mas em todas as áreas do conhecimento.

Construção de material didático de Geografia específico para estudante do AEE

O início do estágio supervisionado 4, quando foi apresentada a proposta de produzirmos um material didático para um estudante com deficiência, foi muito desafiador. Até então os contatos que tivemos foram com os estudantes ditos “normais”. As dúvidas começaram a aparecer: como farei? Será que vai funcionar? O estudante vai aprovar? Qual a deficiência o estudante apresenta? Durante as aulas teóricas ministradas em sala de aula, o estudo de conteúdos apresentados pela orientadora proporcionou a criação de um arcabouço teórico-metodológico capaz de colocar em prática a atividade de construção do material.

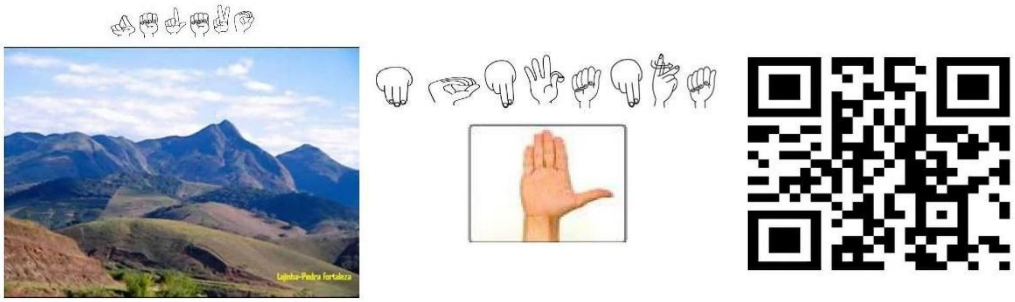
Como trabalhei com uma estudante surda, fiquei a princípio mais tranquilo, pois a surdez por si só não interfere em seu desenvolvimento cognitivo, no entanto é necessário um estimulo maior na parte visual, pois assim os estudantes surdos tem uma maior facilidade de aprender. A proposta da atividade era de fazer um material referente ao conteúdo daquele período escolar – “As principais formas de relevo”.

Partindo do princípio que o estimulo visual é o mais importante para o ensino de estudantes com surdez e, devido a estudante em especifico ainda não ser alfabetizada em LIBRAS, tampouco em português, foi muito instigante produzir um material que suprisse essas necessidades e referente a disciplina que estava sendo ministrada.

Nesse contexto, o material didático construído foi pensado em um caderno de cartões plastificados com o tema "Principais formas de relevo" em que, de um lado do cartão estaria o conceito do relevo apresentado em português e uma imagem identificando esse relevo, do outro lado da página o mesmo conceito porem no formato de datilologia. Houve também a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) que são "um conjunto de recursos tecnológicos integrados entre si, que proporcionam, por meio das funções de hardware, software e telecomunicações, a automação e comunicação dos processos de negócios, da pesquisa científica e de ensino e aprendizagem" (BRASIL, sem ano). A TIC utilizada foi o código de resposta rápida (QR Code), é um código de barras bidimensional que pode ser facilmente escaneado usando a maioria dos telefones celulares equipados com câmera".

Como funciona? Primeiro é necessário encontrar um vídeo em algum repositório na internet: como YouTube, dicionário *online* de LIBRAS, etc. Identificando os vídeos copia-se a sua *URL*, que é seu endereço na rede e com esse endereço cria-se o *Qr Code*, em diversos sites isso é possível gratuitamente. Os aparelhos celulares possuem diversos aplicativos que fazem a leitura desses códigos à vista disso é só fazer a atividade através do celular e o estudante será direcionado para o vídeo do conceito traduzido em LIBRAS. Como na figura a seguir:

Figura 1. TICs: aplicação em atividade sobre relevo brasileiro



Organização: SILVA, E. P. (2019).

No dia de ministrar a aula, como em todas as outras, apareceu um certo nervosismo e a ansiedade. Talvez um pouco mais intenso por se tratar de uma estudante Surda, pois a aula teria que ser muito especial. Como a estudante não é alfabetizada, pensei em uma aula rica em imagens. Para entender a capacidade da estudante em descrever uma paisagem, planejei uma atividade simples: imprimi duas imagens para que a mesma descrevesse o que observava.

Com a atividade foi possível perceber as dificuldades da estudante em observar, descrever e reconhecer as paisagens, sendo necessário um direcionamento para a conclusão da atividade. Ao final foi apresentado o material didático construído com o QR Code para a estudante, a explicação da dinâmica para a utilização do material, foi possível devido ao conhecimento básico em LIBRAS que possuo, expondo a importância do conhecimento da língua pelos profissionais da educação. A estudante ao fazer a leitura do QR Code utilizando

se telefone, foi direcionada ao vídeo explicando o conceito do tema apresentado em libras, a surpresa foi imediata e o sorriso dela assistindo o vídeo demonstrou nesse momento que o material despertou sua curiosidade, cumprindo assim o proposito para o qual foi criado.

O material, mesmo simples, cumpriu a finalidade, uma vez que o aprendizado aconteceu de forma lúdica e a estudante pode visualizar os conceitos de relevo tanto em português e em LIBRAS, quanto os vídeos em libras dos conceitos referentes aos relevos apresentados. As figuras abaixo ilustram a estudante desenvolvendo a atividade.

Figuras 2 e 3. Estudante desenvolvendo atividade no AEE.

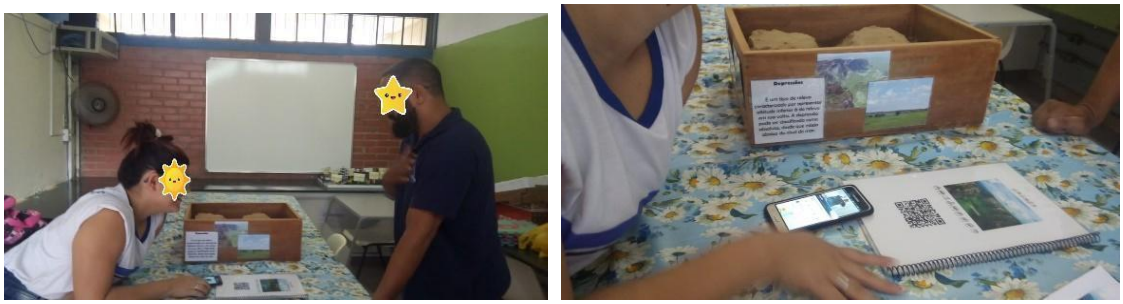


Foto: SILVA, E. P. (2019).

Como é possível observar nas figuras acima, a importância de sala de AEE possuir materiais didáticos diversificados, pois um pode complementar o outro auxiliando o processo de ensino e aprendizagem. Tendo por exemplo, a caixa de relevo (Figura 4), que consiste uma simples caixa com areia em que é possível trazer para realidade o formato dos relevos vistos nas imagens. Enriquecendo e tornando a aula dinâmica e despertando o interesse da estudante nos conceitos apresentados. O material didático utilizando o QR Code não se restringe a Geografia, como dito anteriormente existindo vídeos em repositórios na internet, traduzindo para LIBRAS, conceitos, histórias entre outros, qualquer disciplina poderá fazer uso desse tipo de material didático.

Figura 4. Atividade “O relevo na caixa”.

Foto: SILVA, E. P. (2019).

Como é tratado por (ARRUDA, 2016), é necessário que o material didático bilíngue contemple: Libras, Português e imagens. Utilizando essa tríade o material didático construído com QR Code, favoreceu o

entendimento da estudante Surda sobre os conceitos de relevos apresentados. A atenção ao assistir os vídeos, ensinando os sinais dos relevos apresentados, confirmou a funcionalidade do material.

Considerações Finais

O estágio supervisionado proporciona grande aprendizagem e uma convivência muito especial com a comunidade escolar para que os futuros professores possam realizar um bom trabalho, também nos ensina a ter um olhar crítico sobre a realidade e saber refletir sobre os diversos acontecimentos que ocorrem durante essa convivência. Os estágios, são de fundamental importância para estreitar os laços entre a comunidade escolar e a universidade.

O estágio 4 trouxe uma proposta totalmente inovadora e junto a isso um grande desafio para os discentes, pois produzir material didático para ser utilizado por estudantes na sala do AEE foi de muita responsabilidade, porém com os diversos ensinamentos teóricos e em sala de aula desde o Estagio Supervisionado 1, foi possível criar um arcabouço teórico-metodológico dando a segurança necessária para lidar com as adversidades que por ventura surgissem.

As etapas do estágio 4, foram relevantes, pois a cada etapa superada os conhecimentos adquiridos proporcionaram uma maior segurança para a elaboração e construção do material didático que auxiliasse de forma efetiva na educação geográfica dos alunos que frequentam a sala do AEE, além de proporcionar a oportunidade de convivência com esses estudantes.

O que eu aprendi? É difícil elencar, mas o principal aprendizado foi descobrir o quanto é gratificante o trabalho com os estudantes, além de um choque de realidade, é uma quebra de paradigmas, em que podemos observar que cada um possui um tempo e um modo de aprender é só estimulo ser positivo que resultados aparecem, aprendi também que a deficiência está em quem acredita que esses estudantes especiais não são capazes, que eles possuem uma capacidade superior aos ditos “normais”, pois mesmo com todas as dificuldades enfrentadas, continuam o seu caminho no processo de formação e de inserção em uma sociedade que não os enxergam, esse foi o maior aprendizado. Esse breve contato foi de grande aprendizagem, e uma convivência maior enriqueceria ainda mais o processo de formação.

Por fim, a oportunidade em passar esse breve período de tempo na sala do AEE. Contribuiu de forma significante para minha formação, acredito que em toda preparação que tive nesses últimos quatro anos de graduação, garantiu a segurança para desempenhar da melhor forma possível profissão de professor de Geografia, mesmo que vivamos tempos sombrios, em que a educação se tornou alvo de perseguições, em que ao se tentar formar um cidadão crítico capaz de criar suas próprias narrativas está sendo considerado um crime, porém acredito que ainda possamos fazer a diferença e assim mudar os rumos da educação em nosso país, pois somente assim com um povo com uma educação crítica capazes de analisar o espaço vivido.

Referências

ARRUDA, G. B. **Material didático no Ensino de Geografia para Surdos.** Rio de Janeiro: Giramundo, 2016. http://dx.doi.org/10.33025/grgcp2.v3i5.1358

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 1996. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em out. 2020. Acesso em out. 2020.

BRASIL**. Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008 – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

BRASIL. **Diretrizes operacionais da Educação Especial para o atendimento educacional especializado na Educação Básica**. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192#:~:text=O%20AEE%20%C3%A9%20realizado%2C%20prioritariamente,conveniado%20com%20a%20Secretaria%20de. Acesso em out. 2020.

BRASIL. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em out. 2020.

BRASIL. **Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm

INSTITUTO SENAI DE EDUCAÇÃO. **Mas afinal de contas, o que é TICs?** Disponível em: https://isitics.com/2019/07/01/mas-afinal-de-contas-o-que-e-tics/#:~:text=Tecnologias%20da%20Informa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Comunica%C3%A7%C3%A3o,com%20a%20populariza%C3%A7%C3%A3o%20da%20internet. Acesso em out. 2020.

SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo; SAMPAIO, Antonio Carlos Freire (Org.). **Ler com as mãos e ouvir com os olhos.** Reflexões sobre o ensino de Geografia em tempos de inclusão. Grupo de pesquisa espaços de educação e espiritualidades: Uberaba/ MG, 2011.

ONU. **Declaração Universal de Direitos Humanos (1948).** Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm. Acesso em out. 2020.

OS DESAFIOS DA AULA DE CAMPO NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CURSO DE GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

ASSIS, Gilson Rodrigues de[42]
GALVÃO, Indira Luiza Bedoni
FORATINI, Matheus Zatta
SCHWAMBACH, Wallace Julio

Resumo:
Neste artigo discutiremos as condições e barreiras encontradas por nosso amigo e companheiro de trabalho Matheus Zatta Foratini, em seu desenvolvimento enquanto aluno da universidade federal do Espírito Santo, mais precisamente

42

Graduandos – Universidade Federal do Espírito Santo – Geografia/Licenciatura – UFES.
E-mails: grodriguesassis@gmail.com; indirapolly@hotmail.com; matheuszatta.foratini@gmail.com; wallacejulio2@gmail.com

em sua presença em aulas de campo. Matheus Zatta Foratini tem uma doença degenerativa, que é a distrofia muscular de Duchenne (DMD), caracterizada como uma enfermidade neuromuscular que causa progressivamente a limitação de locomoção. Nos últimos anos vem aumentando o acesso de estudantes com deficiência ao ensino superior, como grande parte das universidades apresentam problemáticas relacionadas a inclusão de alunos com deficiência, observamos a necessidade de discutirmos sobre o assunto.

Palavras-chave: Aulas de Campo. Ensino Superior. Inclusão.

Introdução

O acesso de estudantes com deficiência ao ensino superior tem aumentado nos últimos anos, haja vista os movimentos internacionais e as orientações legais brasileiras que tem perpassado todos os níveis de ensino. Entendemos que a de inclusão nas universidades brasileiras, é recente e precisa ser fomentada ao passo que, essa comunidade tem recebido estudantes com necessidades distintas.

É importante pontuar que a partir da década de 1980, ocorreram algumas mudanças no cenário mundial, e “se até aqui a pessoa com deficiência caminhou em silêncio, excluída ou segregada em entidades, a partir de 1981, Ano Internacional da Pessoa Deficiente, promulgado pela ONU, passou a se organizar politicamente” (FIGUEIRA, 2008). Esse evento teve como objetivo instigar as nações a criarem políticas de valorização e integração à sociedade de pessoas com deficiência e nesse ínterim, houve a regulamentação da educação inclusiva na Constituição Federal de 1988: "Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino"; A partir desse marco da redemocratização brasileira, a constituição brasileira, os assuntos envolvendo educação de forma inclusiva emergiram.

Posteriormente, foi assinado a Declaração Mundial sobre Educação para todos no ano de 1990 (Conferência de Jomtien – 1990) que foi um “plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” (UNICEF Brasil), onde uma das categorias prioritárias eram as pessoas portadoras de deficiência onde a UNICEF diz: "(ii) definem as categorias prioritárias (por exemplo, os pobres, os portadores de deficiências)", e da declaração de Salamanca, na Espanha em 1994 (Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade), que teve o objetivo de promover "(...) a perspectiva da Educação inclusiva, examinando as mudanças fundamentais das políticas públicas educacionais necessárias para desenvolver tal abordagem (...)", e também "(...) de modo que os governos, com apoio das organizações internacionais, pudessem conceder maior prioridade ao desenvolvimento de seus respectivos Sistemas Nacionais de Educação, sob a perspectiva inclusiva, através de medidas políticas e orçamentárias compatíveis com esse imperativo ético (UNESCO, 1994)".

As declarações de 1990 e de 1994 serviram como base para ações do governo brasileiro, influenciando a legislação de 1996 com a Lei n. 9394/1996 que traz como ideal, toda população tenha acesso ao ensino gratuito e permanência na educação brasileira.

Existe em 2015, outro ponto importante a ser destacado em relação à legislação para pessoas com deficiência, chamado de Estatuto da Pessoa com Deficiência, que estabelece no "artigo 1°: diretrizes e normas gerais, assim como os critérios básicos para garantir, promover e proteger o exercício pleno e em condições de igualdade de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais pelas pessoas com deficiência, visando

a sua inclusão social e cidadania plena e efetiva" e no artigo 7°, afirma que "todas as pessoas com deficiência são iguais perante a lei e não sofrerão nenhuma espécie de discriminação." (Estatuto da Pessoa com Deficiência-2015).

Tendo em vista que o ingresso dos estudantes com deficiência no ensino superior vem sendo possível, por conta das ações afirmativas das políticas de acessibilidade incorporadas nos processos seletivos e nos vestibulares. Porém quando esses alunos ingressam na universidade a realidade é outra, pois ainda encontram barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais, o que dificulta a permanência no ensino superior, como destacado por Sousa (2013) "a inclusão não se resume apenas ao acesso, o que temos hoje é uma integração desses alunos, estes que tem que se adaptar a rotina da universidade".

A proposta deste artigo é discutir as condições e barreiras encontradas por nosso amigo e companheiro de trabalho de conclusão de curso Matheus Zatta Foratini, em seu desenvolvimento enquanto aluno da única Universidade pública do Estado do Espírito Santo, mais precisamente em sua presença em aulas de campo. Matheus Zatta Foratini tem uma doença degenerativa, que é a distrofia muscular de Duchenne (DMD), caracterizada como uma enfermidade neuromuscular que causa progressivamente a limitação de locomoção.

Considerando, as acessibilidades como medidas que visam o deslocamento com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços públicos, privados, serviços de transporte e lazer, para pessoas com mobilidade reduzida, garantindo assim socialização e integração, de forma igualitária, e como estabelece, no Brasil, a lei n° 10.098, "Art. 1º Esta Lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação".

É importante situar o leitor de que o curso de Geografia na Universidade Federal do Espírito Santo é oferecido em duas modalidades, licenciatura e bacharelado. Ambas possuem planejamentos para formação, ofertando disciplinas teóricas e/ou práticas, por conta dessas disciplinas práticas o curso tem uma demanda muito grande por aulas de campo.

Essas aulas de campo são essenciais para formação de um Geógrafo, sua ausência não determina a formação superior, mas todas as práticas dos estudos em teorias debatidas em sala de aula são prejudicadas, portanto são necessárias para o desenvolvimento do estudante como futuro profissional da área. Muitas aulas não são planejadas de uma forma em que a inclusão de pessoas com deficiência seja capaz de acontecer.

Em algumas disciplinas os professores realizam as aulas de campo em cidades do interior, ou até em outros estados, necessitando assim da disponibilidade da turma, na maioria das vezes com duração de um fim de semana. Nesses casos a universidade, pode ou não dispor de ônibus para a locomoção dos estudantes e professores responsáveis, porém, torna-se complexo a aquisição ou disponibilização do transporte adaptado para acomodar alunos cadeirantes.

Revisão de Literatura

A acessibilidade prevista na lei 13.146/2015 tem como objetivo a promoção de condições de igualdade do exercício dos direitos e liberdades fundamentais pela pessoa com deficiência através da inclusão social. É dever do poder público garantir o acesso total em condições de igualdade, assegurando um sistema educacional inclusivo que oferte os recursos de acessibilidade. Conforme o que está previsto em lei, no que diz respeito às escolas inclusivas, o Estado tem a obrigação de oferecer o ensino bilíngue, isto é, o ensino para surdos da primeira língua em Libras e a segunda língua o português.

O estatuto da pessoa com deficiência (PCD'S) estabelece, no artigo 1°, "diretrizes e normas gerais, assim como os critérios básicos para garantir, promover e proteger o exercício pleno e em condições de igualdade de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais pelas pessoas com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania plena e efetiva" (Brasil 2013), no artigo 7°, afirma que, "todas as pessoas com deficiência são iguais perante a lei e não sofrerão nenhuma espécie de discriminação"(Brasil 2013).

O poder público tem a obrigação de criar propostas de incentivo que possibilite a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência, garantindo assim tecnologia assistiva que desenvolva planos que tem a finalidade de obter recursos e serviços que possam promover vida independente e inclusão social, criando estratégias e práticas que aplicadas diminuem os problemas encontrados pelos indivíduos com deficiência.

Segundo Nozu, Garcia e Cabral 2017, em um estudo sobre as propostas de inclusão no ensino superior da Universidade Federal da Grande Dourados expõem políticas, práticas e estratégias para efetivação do direito e acesso de pessoas com deficiência, elas são divididas nos seguintes eixos temáticos: ações de ensino, pesquisa e extensão, serviços ofertados ao PAEE (Público alvo da educação especial), onde é visto uma tentativa de aproximar o ensino superior das pessoas com deficiência.

Os autores descrevem o contexto histórico, político e legislativo que deram um avanço às questões sobre acessibilidade de pessoas com deficiência física, que acontecem concomitantes ao progresso da acessibilidade no Brasil e no mundo e demonstram ainda dados de que com ações realizadas e apoio de órgãos governamentais e universitários é possível fazer com pessoas com deficiências em diversos aspectos podem acessar espaços universitários.

Souza (2013), realizou um estudo que analisa como se dá a inclusão dos alunos com deficiência na Universidade Federal do Espírito Santo, tanto que ao longo do desenvolvimento a análise se dá a partir do que o poder público propõe a ser feito e em relação a isso, a autora cita o programa Incluir, pensado também pelo governo federal, tem como objetivo criar e consolidar núcleos de acessibilidade nas IF do país, de forma que elimine os empecilhos que privam o público alvo de estarem nesses lugares, esse núcleo tem como objetivo orientação e verificação se esses espaços realmente estão sendo acessíveis.

O contexto histórico atual da educação inclusiva tem progredido e possibilitado a abertura para programas e projetos institucionais que apoiam a diversidade humana e que promovem o acesso e permanência de todos na educação básica. No ensino superior o cenário de inclusão de pessoas com deficiência é mais recente, onde nas décadas passadas era raro pessoas com algum tipo de deficiência frequentar esses espaços, tanto por barreiras sociais e psicológicas quanto as barreiras físicas.

Uma das formas de facilitar o acesso foi a adesão do vestibular, mas mesmo assim ainda existe o problema de identificação em meio aos estudantes posterior a matrícula, o que leva a autora chegar na ideia que somente o acesso não é suficiente, se faz necessário também a integração, "a inclusão não se resume apenas ao acesso, o que temos hoje é uma integração desses alunos, estes que tem que se adaptar a rotina da universidade" (Souza 2013).

Entende-se que as universidades precisam discutir e construir ações de acessibilidade, com a comunidade acadêmica e por meio dos seus núcleos de acessibilidade, que possam atender às necessidades de locomoção físicas, e que esses acessos vão além do ambiente físico, esbarrando-se em questões culturais, sociais, econômicas e até de preconceitos.

Não podemos deixar de ressaltar que é essa problemática relacionada a inclusão de alunos com deficiência não está isolada apenas a UFES e a UFGD, mas, na maioria das Universidades públicas do país, além de escolas regulares e outros ambientes públicos e privados.

Ressaltamos que mais especificamente no âmbito do curso de Geografia na UFES, a acessibilidade para formação de um geógrafo com deficiência deixa a desejar, em vários momentos e situações, e, principalmente ao acesso de aulas fora do campus, além de encontrar-se barreiras físicas no próprio campus da Universidade Federal do Espírito Santo em Goiabeiras, Vitória-ES, evidenciando a quase inexistência de aulas fora do ambiente da sala de aula e do espaço físico da universidade para esse público específico.

> "...mecanismos de inclusão e de exclusão em que as diferenças, a diversidade e o direito de igualdade são elementos da engrenagem social e contextual. Nesse sentido, discutir mecanismos para viabilizar a inclusão significa admitir a lógica intrinsecamente excludente presente nos atuais modos de organização e produção social, que remetem ao campo do "direito à diferença", sobretudo quando circunstâncias impedem aos estudantes o acesso a elementos culturais, tecnológicos, científicos e humanos. Identificam-se barreiras comunicacionais, pedagógicas, atitudinais e arquitetônicas que se sobrepõem ao acesso do PAEE ao ensino superior, inclusive desfavorecendo a convivência e a transformação de atitudes e comportamentos no próprio contexto universitário. (Cabral, 2017, p. 383).

Metodologia

Neste artigo fez-se uso da metodologia de pesquisa qualitativa que é extremamente reconhecida por suas possibilidades, pode-se abordar diversas questões com esse método e como diz Godoy 1995 "a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes".

A metodologia de pesquisa qualitativa tem uma abordagem temporal, local e cultural em aspectos humanos e sociais. Esse tipo de pesquisa tem como função abordar temas que não podem ser enquadrados dentro de um gráfico ou quantificados estatisticamente, por exemplo, necessitando-se fazer um estudo amplo sobre o tema referido, normalmente baseando-se numa experiência de campo.

Na educação a pesquisa qualitativa tem um grande papel pois envolve os pesquisadores no tema que está sendo abordado, e não só na análise dos dados já prontos, possibilitando a análise de um caso aprofundado, configurando como nesta pesquisa uma análise qualitativa com estudo de caso. Além dessa qualidade de poder estar na pesquisa diretamente tem-se a possibilidade de estudar coisas vivenciadas e sem grandes estudos para

se apoiar, estudar em quanto é experiência o fenômeno sempre com o cuidado de não se tornar algo irrelevante ou extremamente tendencioso.

A pesquisa exploratória encontrada neste artigo tem como etapas que costumam partir de um levantamento bibliográfico, entrevistas ou como no caso aqui disposto vivência do problema estudado e análise de dados e textos que ajudam a compreender o proposto.

Os pesquisadores já com alguma vivência com o tema, percebe que são necessárias futuras pesquisas sobre o proposto e demonstra o que foi encontrado e experienciado até o momento de forma introdutória propondo um aprofundamento do tema.

Análise de Dados

As aulas de campo possuem metodologias que contrapõem ao ensino tradicional, aquela que o aluno recebe informações passivamente. Os alunos são inseridos em ambientes que colaboram para seu desenvolvimento, com participações diretas para instigar as habilidades e reflexões, adicionando a valorização de todo conteúdo aplicado na dinâmica extra sala.

Aulas de campo são oportunidades em que os alunos poderão descobrir novos ambientes fora da sala de aula, objetivando perceber e conhecer a natureza por meio dos diversos recursos visuais, ou seja, conduzi-los ao ambiente propriamente dito para estimular os sentidos de forma lúdica e interativa. A aula é um processo e não uma troca de mercadoria, como relatada por Manoel Fernandes de Sousa Neto:

> A atividade da aula realiza o professor; é como se, ao mesmo tempo em que faz a aula, também fosse feito por ela. Pensada nesse sentido, a aula é processo e não produto; não é atividade com finalidade plenamente determinada, ainda que tenha um objetivo; não é algo sujeito a troca, como uma mercadoria. (MF de Sousa Neto. A Aula.2001.p.115/1)

A atividade extrasala relatada ocorreu no dia 09 de Junho de 2018, e teve início às 8h00 da manhã, sendo finalizada às 13h30min. Nosso professor, docente de Geopedologia do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Msc. Fernando M. Caus planejou uma atividade em campo com os discentes da turma 2016/2 de Geografia. A atividade foi desenvolvida na Área de Preservação Permanente (APP) Lagoa Encantada, em Vila Velha, Espírito Santo.

As APPs são áreas de proteção da vegetação definidas pelo Novo Código Florestal em seu artigo 4º (BRASIL, 2012). De acordo com a Prefeitura Municipal de Vila Velha, a área da Lagoa Encantada se configura uma APP por apresentar “vegetação natural situada no topo de morros encostas ou parte destas com declividade superior a 45º, equivalente a 100% na linha de maior declive” (PMVV, 2013).

Nossa percepção sobre a aula de campo desta matéria é que não foi apenas uma aula qualquer, foi uma jornada do herói, que proporcionou o desenvolvimento de nossa formação como humanos, de vivência e relações pedagógicas diversas, provocados pelo esforço de todos para conclusão da aula.

A atividade de campo teve por objetivo a análise e descrição dos solos em quatro pontos da APP Lagoa Encantada em Vila Velha (ES), verificando as distintas formações pedológicas nos diferentes pontos.

A APP Lagoa Encantada é uma área de vegetação brejosa, mesclada com floresta ombrófila densa, restinga, vegetação rupestre e manguezal (VALADARES & CALAZANS, 2018), e encontra-se na área de influência das bacias dos rios Jucu e Aribiri.

O grupo foi conduzido a pé na região pelo pesquisador do laboratório de Geografia Física da UFES, Pablo, que definiu quatro pontos de análise em áreas distintas quanto ao regime de alagamento, características do relevo e/ou altitude. Os pontos analisados e o trajeto percorrido são apresentados nos mapas a seguir. Para escavar o perfil dos solos foram utilizadas ferramentas como a pá, facão e cavadeira reta.

É importante ressaltar que, em função de chuvas registradas no dia anterior na região da Grande Vitória, o perfil dos solos da região apresentou maior grau de umidade, dificultando a locomoção de todos. O tempo no momento da atividade de campo encontrava-se parcialmente nublado.

> "...além disso é preciso respeitar as minorias e respeitá-las não apenas por ser minoria, mas porque elas são a expressão de opções que precisam ser respeitadas." (MF de Sousa Neto. A Aula.2001.p.116/2)

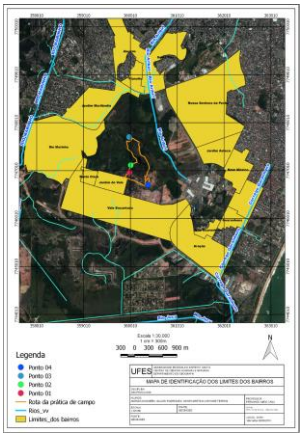
Toda aula gera certa ansiedade que aumenta quando a aula é de campo, pela óptica do Matheus a preocupação se intensifica muito por causa da falta de acessibilidade encontrada na maioria dos espaços e por conta de experiências frustradas em aulas de campo anteriores. Em uma outra ocasião o Matheus não conseguiu acompanhar a aula porque o professor impôs seu próprio "ritmo", ou seja, não considerou as limitações físicas. A ânsia experimentada por Matheus vai além do professor e barreiras físicas, mas também em relação com os demais participantes da aula, como os relatos a seguir.

> "Durante a aula de campo foi difícil o acesso aos pontos de investigação da aula, pois foi necessário o esforço do meu pai, condutor da cadeira de rodas, e dos demais alunos e do professor". (Matheus Zatta Foratini)

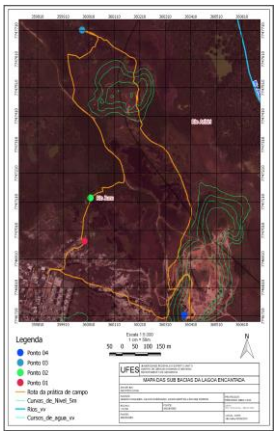
> "Fiquei completamente exausto após a aula, mas com certeza valeu a pena, e consegui aprender o conteúdo da aula". (Matheus Zatta Foratini)

Após o término da aula a observação de grande parte da turma foi que há uma necessidade de planejamento minucioso, com analise de trajetos, esforço, condições climáticas favoráveis além da metodologia.

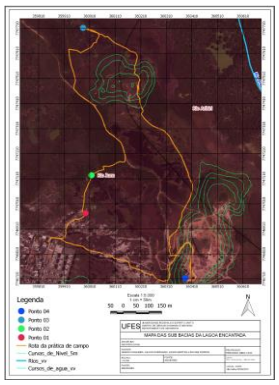
O aluno Matheus Zatta Foratini possui dois tipos de cadeiras de rodas, uma delas batizada com o nome de Juliette, foi preparada por seu pai, voltada para terrenos irregulares, no dia da aula a cadeira não estava finalizada (Figura 1). A cadeira foi motivo de reportagem, hoje encontra-se na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) uma doação feita por Matheus.



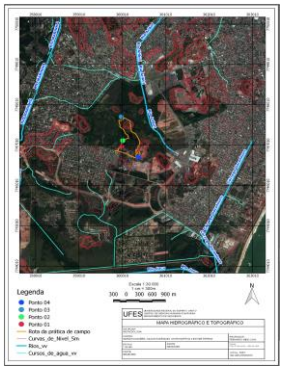
Mapa 1: APP Lagoa Encantada.



Mapa 2 – Topografia com as curvas de nível da região da APP Lagoa Encantada, Vila Velha.



Mapa 2 – Topografia com as curvas de nível da região da APP Lagoa Encantada, Vila Velha.



Mapa 3 – Pontos analisados na região da APP Lagoa Encantada, Vila Velha.

Como a atividade não contou com o transporte da universidade, cada aluno precisou chegar de alguma forma, nem todos puderam ir. As fotos a seguir são da participação de alguns alunos da turma na aula de campo.

Foto 01: Caminhada dos estudantes entre os pontos de estudo (Pai de Matheus o conduzindo, camisa cinza de costas).

Foto 02: Explicações do professor sobre o estudo.

Foto 03: Passagem do Matheus e dos alunos.

Foto 04: Alunos atravessando a lagoa.

Alunos da Ufes criam cadeira de rodas especial para colega

Solução e solidariedade. Com equipamento, Matheus Zatta Forattini, 19 anos, pode ir a áreas de difícil acesso nas aulas de campo do curso de Geografia. Pai dele foi quem construiu a cadeira

Roubos. Câmera mostra: mesmos ladrões agem na universidade

Bancos em 2017 só até hoje

Equipe da Ufes conquista 4º lugar

Figura 1 – Imagem da reportagem sobre a cadeira (Dez/2017).

Considerações Finais

Após um breve levantamento histórico, revisão bibliográfica e uma investigação sobre uma aula de campo, conseguimos refletir e opinar de maneira sucinta a questão da acessibilidade e inclusão no ensino superior. Percebemos que, apesar de existir legislações e ações afirmativas que promovem a acessibilidade, o acesso e a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, ainda não ocorre uma inclusão de maneira plena ao ensino superior, com falta de ações coletivas para garantir esse direito.

A educação inclusiva necessita da participação coletiva na definição das questões da sala de aula e da instituição bem como a necessária flexibilização na utilização dos recursos institucionais, humanos e materiais, mesmo em situações como uma aula de campo, importante no processo de formação docente.

Constantemente, os alunos são os primeiros a perceber as dificuldades do companheiro de sala de aula. A inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior, principalmente em nossa instituição parece ser uma exceção à regra, com poucos alunos acessando esse espaço acadêmico, por conta da falta, ou de poucas ações de acessibilidade e inclusão.

Nossa instituição precisa incluir o professor neste processo, assim podemos conceber um ambiente inclusivo fundado no compromisso, onde a diversidade dos corpos e a pluralidade das ideias, sejam respeitadas, ouvidas e sentidas por todos, garantindo nosso direito à cidadania.

Referências

COHEN, Regina. **Cidade, corpo e deficiência: percursos e discursos possíveis na experiência urbana**. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Rio de Janeiro - EICOS/IP/UFRJ, 2006.

ROZANTE, Gessica Torres. **Percurso escolar de pessoas com distrofia muscular de duchenne: contingências sociais e constituição dos sujeitos**. 2016. 188 f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, 2016.

DE SOUZA BARBOSA, Daniella; FIUZA FIALHO, Lia Machado; DOS SANTOS MACHADO, Charliton José. **Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional**. 2018, vol.18, n.2, pp.598-618. ISSN 1409-4703.

AMARAL Lígia. A. **Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação**. Diferenças e preconceito na escola – São Paulo: Summus.1998.Pg 11 a 27.

BRASIL. **Constituição - Educação Especial** (**1988**). **Constituição** da República Federativa do Brasil.

UNESCO. **Declaração** mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. **Jomtien**, Tailândia: UNESCO, 1990.

SOUSA, Haila Lopes de. **Para lembrar que você existe: um estudo de caso sobre as políticas de inclusão para os estudantes com deficiência na Universidade Federal do Espírito Santo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Artigo 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

MAIOR Izabel. **Breve trajetória histórica do movimento das pessoas com deficiência**.

FIGUEIRA, E. **Caminhando em silêncio: uma introdução à trajetória da pessoa com deficiência na história do Brasil**. São Paulo: Giz Editorial, 2008.

NETO, M. F. de S. **A aula**. Geografares, [S. l.], n. 2, 2001. DOI: 10.7147/GEO2.1146.
Tumelero N. **Pesquisa exploratória: conceito, características e aplicação em 4 passos**. Mettzer. 2019.

BARBOSA R. A. Portal da Educação – 2014.**Pesquisa qualitativa em educação**.

OS DESAFIOS DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O BULLYING

AZEVEDO, Cristiane Ribeiro[43]
SANTOS, Dulce Pereira[44]

Resumo:
O *bullying* é um fenômeno que afeta crianças e jovens em todo o mundo. Os alunos da educação especial têm dois grandes desafios ao serem inseridos na rede de ensino regular: lidar com as suas limitações diante do novo e com o enfrentamento de situações de preconceito e *bullying*. Este trabalho tem como objetivo apresentar reflexões sobre o *bullying* com alunos com deficiências, utilizando-se da metodologia de revisão de literatura para tecer discussões sobre o tema e buscar alternativas de prevenção que envolvem toda comunidade escolar. Entende-se que a educação inclusiva é desafiadora para os docentes e para os próprios alunos, sendo assim, buscar um ambiente harmonioso e plural de respeito as diferenças e que assegurem condições iguais de aprendizagem é um dos pontos de partida para enfrentá-la.

Palavras-chave: Bullying. Exclusão. Inclusão. PcD's

Introdução

[43]Graduada em Geografia Licenciatura, cris.ribeiroaz@gmail.
[44] Profª. Drª do Departamento de Estágios Escolares da Unimontes – dulce.santos@unimontes.

O *bullying* ou intimidação sistemática é um fenômeno que ocorre nas escolas por todo o mundo. O termo é de origem inglesa não possui tradução exata para o português e deriva da palavra *"bully"* que quer dizer, valentão, fanfarrão, tirano. A denominação surge a partir dos estudos de Dan Olweus, em 1970 na Noruega.

Apesar das discussões acerca do fenômeno *bullying* deste trabalho estarem voltadas para o ambiente escolar, vale lembrar que este não ocorre apenas dentro da escola, podendo ocorrer, como por exemplo, no trabalho ou em quaisquer outros ambientes onde um ou mais sujeitos sem motivação aparente "frequentemente" intimidam outro causando-lhe desconforto, podendo esta intimidação ser feita de maneira física, verbal ou psicológica. Lopes Neto (2005), caracteriza o *bullying* como atitudes agressivas, intencionais e repetidas sem motivação que causam dor e angústia, e ocorrem dentro de uma relação desigual de poder.

Atualmente, tem se observado cada vez mais o fortalecimento de uma outra vertente do *bullying*, o *cyberbullying*, caracterizado pela intimidação sistemática apoiada nas tecnologias. Lopes Neto (2005), define o *cyberbullying* como uma modalidade de *bullying* que extrapola os limites da escola, utilizando as tecnologias como, mensagem de textos, e-mail, redes sociais e sites que atacam diretamente a vítima ou utilizam estes sítios como forma de disseminação de boatos e imagens maldosas sobre a vítima.

O momento atual (2020) de distanciamento social e suspensão das aulas presenciais por um longo período advindo da pandemia do COVID- 19, fez com que os jovens passassem mais tempo dentro de casa, com acesso a computadores e smartphones, abrindo brechas para que esse tipo de *bullying* ocorra entre os escolares, tendo em vista que muitos acreditam que a *Internet* é uma "terra sem lei" onde podem falar o que quiserem de maneira maldosa e ofensiva, utilizando seus perfis ou as vezes perfis falsos.

Nas escolas, nota-se que o *bullying* é uma realidade que necessita ser discutida e jamais negligenciada pela própria escola e pelos responsáveis pelos alunos, tendo em vista que, por vezes, acredita-se que o *bullying* é algo normal da fase escolar, o que é prejudicial para o seu enfrentamento e que infelizmente pode ocasionar casos de evasão, depressão e baixo desempenho escolar. Como mencionado, o *bullying* ocorre dentro de uma relação desigual de poder, podendo ser por uma diferença de força física, idade, tamanho ou por número de apoiadores do agressor.

Dito isso, entende-se que as pessoas com deficiência (PcD's) e com necessidades educacionais especiais por possuírem peculiaridades e muitas vezes serem frágeis podem vir a ser vítimas de *bullying*, tendo em vista principalmente a falta de respeito ao próximo e de uma educação inclusiva que vise abarcar o processo de inserção do aluno como um todo no ambiente escolar não apenas como obrigatoriedade legal.

O objetivo deste trabalho é propor a discussão sobre a ocorrência da *bullying* na trajetória escolar de pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais, afim de tecer reflexões sobre o tema e buscar apresentar sugestões que possam ajudar esse quadro conforme as leituras feitas. A relevância do trabalho se encontra no âmbito das discussões acerca da "inclusão" destes alunos dentro do ambiente escolar, que vai além da sua matrícula e permeia por um processo precioso de inserção de valores sociais que deve englobar toda a comunidade escolar, capacitação de professores, estrutura física e de atenção aos sinais que as crianças

e adolescentes dão quanto ao que ocorre dentro de seus corações, pois na maioria dos casos as vítimas se calam.

Desenvolvimento

O *bullying* é um fenômeno que afeta crianças e jovens em todo mundo, desta forma a sua explanação se torna relevante para que o debate sensibilize pais, professores, autoridades e as próprias vítimas e agressores. Infelizmente, qualquer aluno pode se tornar vítimas deste fenômeno, inclusive crianças com deficiências físicas ou intelectuais incluídas nas redes de ensino regular.

A metodologia aplicada na construção deste trabalho consiste em uma revisão de literatura, onde buscou-se reflexões de autores sobre o tema *bullying*, *bullying* escolar e *bullying* contra alunos com deficiências físicas ou intelectuais, aspirando compreender e tecer discussões acerca da ocorrência de *bullying* contra este público específico de alunos.

Os primeiros estudos sobre o fenômeno, são da década de 1970, a partir das abordagens feitas por Dan Olweus na Noruega, que pesquisou a relação entre o suicídio de jovens com algum tipo de violência sofrida, física ou psicológica. As agressões advindas do *bullying* podem ser físicas, verbais ou psicológicas, sendo que em todas as suas manifestações as consequências mesmo que não visíveis podem desencadear problemas na vida da criança ou adolescente, que podem levar esses traumas até mesmo para a vida adulta. Mas o que são essas atitudes caracterizadas como *bullying*?

Conforme Lopes Neto (2005) são atitudes tradicionalmente tidas como naturais dentro da escola e muitas vezes negligenciadas pelos professores e pais, o que dificulta a ação efetiva para detecta-lo e mitiga-lo. O autor define o *bullying* como:

> Por definição, *bullying* compreende todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudante contra outro(s), causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder (LOPES NETO, 2005, p. 165)

Sendo assim, nota-se que para que o acontecimento seja caracterizado como *bullying* é necessário que exista uma repetição/insistência contra a vítima, que ocorre sem motivação evidente e que lhe causa desconforto, sendo que na maioria das vezes o agressor está em posição superior, por ser mais velho, mais forte, ter o apoio de outros alunos, etc.

Smith (2002, p. 189) exemplifica ainda algumas atitudes tidas como *bullying* físico, verbal e indireto, sendo elas:

> -Físicas: bater, chutar, socar, tomar os objetos pessoais;
> -Verbais: implicar, insultar (incluindo as novas formas, como intimidação por e-mail e por telefone);
> - Exclusão social: “você não pode brincar conosco”;
> - Indiretas: espalhar boatos maldosos, dizer a alguém para não brincar com um colega.

Observa-se então, a exclusão social como forma de *bullying* social colocado por Smith (2002) e também por Lopes Neto (2005) já que excluir um colega das atividades escolares ou tirar sua liberdade de ir

e vir no ambiente escolar também é considerado um tipo de intimidação. As vítimas de *bullying* por vezes, acabam se isolando completamente no horário do recreio, por exemplo, ficando longe dos outros alunos, ou dentro do banheiro, pois, temem intimidações e suas interações com outros alunos ficam escassas, podendo afetar o desenvolvimento e enfraquecer suas relações sociais dentro e fora da escola.

Segundo Lopes Neto (2005, p. 165), essa relação desigual de poder pode estar alicerçada em diferenças como "idade, tamanho, desenvolvimento físico ou emocional, ou do maior apoio dos demais estudantes". A partir disso, pode-se inferir que crianças e adolescentes que possuem algum tipo de deficiência podem acabar sendo vítimas de *bullying*, visto que possuem limitações físicas ou intelectuais que não são respeitadas pelos agressores, resultado de uma convivência não harmônica que não respeita as peculiaridades de corpos distintos.

Vivemos em uma sociedade que cada vez mais busca inserir a pessoa com deficiência para que ela possa exercer seu papel como qualquer outro cidadão em todos os ambientes, sendo eles, a escola, o trabalho ou o lazer. A legislação brasileira é dotada de diversas leis que regulamentam a Educação Inclusiva, sendo uma delas a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e conforme seu Art. 2º:

> Art. 2º Cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 1986).

Contudo, sabe-se que a inserção de alunos com algum tipo deficiência ou necessidades educacionais especiais dentro da rede de ensino regular não necessariamente está ligada ao processo real de inclusão, que vai muito além. Dito isto, considera-se relevante a fala de Rocha (2020, p.81) ao afirmar que:

> "[...]o simples fato de inserir crianças com deficiências ou quaisquer necessidades educacionais especiais em classes regulares não é suficiente para que haja de fato sua inclusão, pelo contrário, por vezes a obrigatoriedade pode engendrar processos que vulnerabilizam ainda mais esse público"

A fala da autora abre uma discussão válida e necessária, levando em consideração ao que se espera do processo de inclusão de criança com deficiência, pois, inseri-la num contexto de classe regular pode ao invés de inclusão causar a exclusão deste aluno, tendo em vista que, é essencial que os professores também estejam preparados didática e intelectualmente para ofertar uma educação de qualidade para este aluno.

Além disso, conforme Rocha (2020), outro ponto que merece destaque é a relação destes alunos com seus colegas, onde o desejável é uma educação que englobe a diversidade do aprender junto, mesmo que existem diferenças físicas, sociais e culturais, favorecendo assim um ambiente plural e de respeito ao próximo, almejado dentro da educação inclusiva e que beneficia a prevenção do *bullying* entre os escolares.

Para Oliveira, (2017) é imprescindível que o aluno com deficiência se relacione com outros, para seu desenvolvimento social, afetivo e cognitivo. Da mesma maneira é importante que o professor informe aos

outros alunos as limitações e dificuldades do aluno, favorecendo o respeito e compreensão das diferenças. Além disso, a autora pontua que em seus estágios observou que os alunos com deficiências ficavam de lado e que raramente outros alunos interagem para conversar ou brincar. Por isso, nota-se a importância de didáticas não excludentes que contemplem todos os alunos e suas peculiaridades, favorecendo a interação entre todos.

A pessoa com deficiência já teve distintos tratamentos na sociedade, sendo que no princípio eram até mesmo abandonadas e excluídas do convívio social, pela população indígena, por exemplo (Silva, 2010). Atualmente, a sociedade felizmente tem visado a inclusão de pessoas com deficiência, seja no ambiente de trabalho como também no ambiente escolar. Alunos que anteriormente estudavam em escolas especiais ou em casa são inseridas no processo de educação regular. Em relação as escolas inclusivas, conforme a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994, apud ROCHA, 2020, p.84-85):

> As escolas inclusivas devem: incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais, exceto em casos justificados; proporcionar programas educativos tendo em vista a vasta diversidade das características e necessidades de cada criança, adotar uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro das suas necessidades, combater as atitudes discriminatórias, contribuir para a criação de comunidades abertas e solidárias, contribuir para a construção de uma sociedade inclusiva onde a educação seja para todos.

Destaca-se como importante o papel da escola e do professor no fomento de ações que visem projetos de integração de alunos e adotem didáticas voltadas também para a criança com necessidades educacionais especiais. O desafio da educação inclusiva também se manifesta na falta de estrutura e metodologias inclusivas dos profissionais de educação e da própria escola, por isso é desejável que sejam realizadas capacitações voltadas para este fim, buscando fazer com que o professor regente e o professor de apoio do aluno (se houver) trabalhem juntos.

Solucionar o problema do *bullying* dentro das escolas não é fácil, levando em consideração que muitos agressores carregam consigo um histórico de problemas escolares de difícil solução e as vítimas por vezes apenas mudam de escola buscando fugir do problema. Contudo, como pontua Fante (2005), após a realização de campanhas de combate ao *bullying* nas escolas obteve-se uma redução de aproximadamente 50% dos casos de *bullying* nas escolas da Noruega, incentivando com que outros países também adotem medidas de prevenção.

Além disso, as campanhas de combate ao *bullying* são de baixo custo e não se restringem apenas as vítimas, mas a toda a comunidade escolar, evidenciando as consequências para agressor, vítimas e expectadores. O papel das escolas além de importante passa a ser obrigatório a partir de Lei nº 13.185/2015 que institui o Programa de Combate a Intimidação Sistemática (bullying) em todo território nacional.

Uma estratégia de dinâmica em grupo que pode ser adotada pelos professores visando abarcar o respeito a compreensão as diferenças é a apresentada por Rocha (2020), onde deve-se dividir a turma em grupos de 5 ou 4 alunos, pedir para que cada grupo desenhe numa folha um barco, onde cada integrante da equipe só poderá fazer um traço por vez e em seguida passar para próximo aluno, dando um tempo total de 2 minutos para que o barco seja desenhado, não sendo uma tarefa de difícil execução.

Após este tempo, o mediador deve informar que se passava apenas de um ensaio e que os alunos irão realizar novamente a dinâmica, só que desta vez algumas características serão adicionadas a cada participante (colocar na lousa ou em um cartaz), por exemplo, aluno 1: não tem o braço esquerdo, aluno 2: é cego, aluno 3: não tem o braço direito e assim por diante. Pode-se utilizar fitas ou barbantes para prender os membros para que por reflexo o aluno não tente utiliza-lo para fazer o traço corretamente, o tempo para execução deve ser de 04 minutos. A intenção da dinâmica é mostrar aos alunos as diversidades e dificuldades das pessoas com deficiência, tirando-os da sua zona de conforto.

Como pode-se perceber essa dinâmica não requer muitos materiais ou espaço específico, pode ser executada dentro da sala da aula, em turmas de vários anos do ensino e modificada a partir do número de alunos ou grau de dificuldade. É muito interessante essa dinâmica pois proporciona a todos os alunos a vivência de algum tipo de deficiência o que contribui para que a empatia prevaleça nesse ambiente.

Considerações Finais

Os alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais ao serem inseridos em escolas de ensino regular tem dois grandes desafios, lidar com suas próprias limitações e lidar com uma sociedade que pode se apresentar desrespeitosa e sem valores humanos, ocasionando o *bullying* contra esses alunos. O diagnóstico a prevenção desse fenômeno só pode ser feito através da parceria entre escola, aluno e família, buscando identificar e erradicar essas atitudes, que refletem na autoestima, desenvolvimento cognitivo e nas relações sociais da criança e do adolescente.

Isto posto, a educação inclusiva configura-se como algo desafiador para escolas, professores, alunos e para a família. Contudo, essa construção é algo necessário para que um dia se alcance a desejada educação inclusiva de verdade, que entregue os alunos com necessidades educacionais especiais e deficiências a rede de ensino regular, uma rede de ensino que vise não apenas cumprir a lei e matricular o aluno, mas sim integra-lo ao processo de ensino aprendizagem. Para isso, é necessário empenho e esforço das escolas em desenvolveram didáticas que abarquem todos os alunos e suas peculiaridades e os fortaleça, mostrando que apesar de suas limitações podem ter uma vida escolar assim como qualquer outro aluno.

Além disso, é necessário que se trabalhe com os outros alunos dinâmicas que busquem mostra-los que os alunos com deficiências ou necessidades educacionais especiais, devem ser respeitados e que não devem ser excluídos só porque são diferentes. O respeito e o amor ao próximo são a base para que se vençam essas barreiras de preconceito, *bullying* e exclusão dentro das escolas.

Referências

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. Bullying Cartilha 2010 - **Projeto Justiça nas Escolas** [Internet]. 3ª ed. Brasília: Conselho Nacional de Justiça. 2010. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/cnj/cartilha_bullying.pdf>. Acesso em: 30 de maio, 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.185**, de 06 de novembro de 2015. Disponível em: <L13185 (planalto.gov.br)>. Acesso em: 30 de maio, 2021.

BRASIL, **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm >. Acesso em: 30 de maio, 2021.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying:** como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2º ed. São Paulo: Verus Editora, 2005.

LOPES NETO, Aramis Antônio. Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**. Rio de Janeiro, vol. 81, n. 5, p. s164-s172. Nov. 2005. Disponível em:<https://www.scielo.br/j/jped/a/gvDCjhggsGZCjttLZBZYtVq/?lang=pt&format=pdf >. Acesso em: 30 de maio, 2021.

SMITH, P. K. (2002). Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la. In: E. Debarbieux& C. Blaya (Orgs.), **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília, DF: Unesco. p. 187-205.

ROCHA, Termisia Luiza. Combate ao bullying na escola contra pessoas com deficiência**. Cadernos da Funcamp**, vol. 19, n. 38, p. 80-95. 2020. Disponível em: <https://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/2094 >. Acesso em: 30 de maio, 2021.

OLIVEIRA, Karine de. **Inclusão e educação física**: uma análise do preconceito/bullying em alunos com deficiência em uma escola pública de Vitória-ES. Monografia (Licenciatura em Educação Física) - Centro Universitário Católico de Vitória. Vitória, p. 85. 2017. Disponível em: <http://www.ucv.edu.br/fotos/files/2018-1_Ed-Fis_Karina.pdf >. Acesso em: 30 de maio, 2021.

PROFESSORES DE GEOGRAFIA E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NA ESCOLA COMUM

PENA, Fernanda Santos[45]
SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo[46]

Resumo:
A formação docente adequada e a realização de práticas pedagógicas que contemplem as necessidades educacionais dos estudantes surdos são importantes para a inclusão escolar desses sujeitos. Esse artigo teve como objetivo discutir a formação de professores de Geografia e as suas práticas para estudantes surdos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) em escolas municipais de Uberlândia/MG. Foi utilizada a pesquisa qualitativa, por meio de dois instrumentos de coleta de dados: a entrevista semiestruturada e a observação. Buscou-se conhecer, em especial, a formação dos profissionais que atuam com os estudantes surdos, as metodologias e os materiais didáticos de Geografia utilizados, a eficiência dos recursos visuais, os apoios oferecidos para a melhoria da prática pedagógica, assim como as demandas para que os estudantes surdos tenham maior sucesso escolar. A pesquisa concluiu que a maioria dos professores de Geografia não é capacitada para lecionar para estudantes surdos e não está realizando um ensino inclusivo. O ensino de Geografia deve ser recorrente às práticas pedagógicas baseadas na visualização, pois os recursos visuais facilitam o aprendizado dos surdos e podem fazer a ponte entre os conhecimentos cotidianos e científicos. Os artefatos tecnológicos, a Internet, os

[45]Professora de Geografia e professora do Atendimento Educacional Especializado da Prefeitura Municipal de Uberlândia, Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e integrante do Grupo de Estudo de Geografia e Inclusão Escolar. E-mail: fernandapena.edu@gmail.com
[46]Professora Doutora do Instituto de Geografia da UFU, integrante do Grupo de Estudo de Geografia e Inclusão Escolar. E-mail: adrianyavila@gmail.com

mapas conceituais, o uso de imagens, de mapas e maquetes, assim como o Trabalho de Campo são promissores, sendo imprescindível a utilização da Libras.

Palavras-chave: Formação Docente. Inclusão Escolar. Libras. Metodologias de Ensino.

Introdução

A inclusão escolar de estudantes surdos nas escolas comuns originou o desafio de se realizarem metodologias de Geografia que atendam a este público. De acordo com pesquisadores da área, estudantes surdos possuem o canal visual como principal receptor de informações, sendo necessário explorar materiais concretos e imagéticos para um melhor aprendizado. Para isto, a formação docente é primordial, pois a qualificação profissional irá direcionar o professor de Geografia mediante sua prática.

Nesse sentido, o ensino de Geografia inclusivo perpassa pela formação adequada do professor, sendo que a qualidade de sua mediação pedagógica dependerá de sua formação. Sabendo-se da importância dessa formação e da adoção de metodologias de ensino de Geografia significativas para os estudantes surdos, esta pesquisa teve como objetivo analisar o ensino de Geografia para estes estudantes no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Durante a pesquisa, conheceu-se o processo de inclusão e identificaram-se as concepções e as práticas pedagógicas de professores de Geografia, em sete escolas municipais de Uberlândia/MG.

Foi utilizada a pesquisa qualitativa, por meio de dois tipos de coleta de dados: a entrevista semiestruturada em sete escolas, com 11 professores pesquisados, e a observação de aulas de Geografia em uma escola com 15 estudantes surdos. Buscou-se conhecer, em especial, a formação dos profissionais que atuam com estes estudantes, as metodologias e os materiais didáticos de Geografia utilizados, a eficiência dos recursos visuais, os apoios oferecidos para a melhoria da prática pedagógica dos professores de Geografia, assim como as demandas para que os estudantes surdos tenham maior sucesso escolar. Este artigo discute alguns dos resultados da pesquisa.

1. O Ensino de Geografia para estudantes Surdos: formação, práticas e concepções de professores

Na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência, o município de Uberlândia-MG desenvolve, desde o ano de 1991, programas educacionais que buscam atender às necessidades educacionais especiais dos estudantes surdos, sob coordenação da equipe do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (Cemepe), por meio do Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas (NADH).

Com o intuito de incluir o aluno com deficiência nas escolas comuns, o Cemepe implantou o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em escolas da Prefeitura Municipal de Uberlândia; oferece cursos de formação aos profissionais da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil, na perspectiva da Educação Especial; e também busca oferecer ao professor e à escola suportes para a sua ação pedagógica junto aos alunos com deficiência, incluindo a contratação de intérpretes e instrutores de Libras.

Apesar dos esforços exercidos pela Prefeitura Municipal de Uberlândia, sabe-se que investigações e intervenções constantes são necessárias para que os estudantes surdos não sejam apenas inseridos nas escolas, mas também permaneçam nestas, obtendo sucesso em sua escolarização. Para se conhecer a realidade da

inclusão dos estudantes surdos, realizaram-se no ano de 2012, entrevistas semiestruturadas com onze professores de Geografia de sete escolas municipais de Uberlândia/MG (identificados por meio de siglas durante este artigo, para a preservação de suas identidades), as quais atendem o total de 32 estudantes surdos. Buscou-se conhecer as suas percepções acerca da inclusão escolar dos estudantes surdos e do ensino de Geografia para esses estudantes. Realizaram- se, também, observações de aulas de Geografia, a fim de se conhecer as relações e a forma como ocorrem o ensino e a aprendizagem de Geografia na sala de aula.

Com relação à formação docente dos professores de Geografia, sabe-se que, a partir do aumento significativo de alunos com deficiência matriculados nas escolas comuns, tornou-se fundamental uma formação capaz de atender às diferenças de todos os alunos.

Sobre os estudantes surdos, a maioria dos professores entrevistados afirmou não ter sido formada para lecionar para esse alunado durante o curso de Geografia (91%). Na perspectiva da formação continuada, o Cemepe oferece cursos que dão a oportunidade de qualificação profissional aos educadores da Rede Municipal de Ensino. Dentre os cursos oferecidos, havia os cursos de Libras Básico e Intermediário. Dos onze professores de Geografia entrevistados, apenas quatro realizaram o curso de Libras Básico. Entretanto, afirmaram que dominam alguns sinais de Libras, sem conseguir uma comunicação satisfatória com os estudantes surdos.

O desconhecimento da Libras reflete nas sensações dos professores de Geografia ao terem conhecimento de que iriam ministrar aulas para estudantes surdos. Durante a entrevista, a maioria dos professores (37%) disse que a primeira sensação foi a preocupação com a dificuldade de comunicação com os estudantes surdos. Uma professora respondeu: “Fiquei assustada, como iria me comunicar? Não tinha intérprete de Libras e havia muitos surdos” (GEO2). Além da dificuldade em não possuir intérprete na sala de aula, a ausência de comunicação direta com os estudantes surdos também foi motivo de preocupação por parte dos professores entrevistados, tendo em vista que a mediação por parte do intérprete de Libras ocorre em todas as ocasiões.

Outra professora disse que se preocupou com a comunicação com os alunos surdos, mas que não rejeitou a situação, como fazem alguns professores. De acordo com as entrevistas, em algumas ocasiões os professores não se sentem preparados e, estando cientes que a educação dos alunos surdos não depende somente deles, tendem a rejeitar os alunos com deficiência, ignorando suas necessidades especiais. O sentimento de falta de preparo, ou ausência de formação adequada, foi experimentado por dois professores: GEO3b e GEO7b.

A professora GEO4a afirmou: “Fiquei surpresa, pois só descobri quando entrei na sala. Não há avisos no contrato ou na escola”. Esse fato realmente ocorre nas escolas, pois no início do ano não se nota uma preocupação por parte da equipe pedagógica em informar e subsidiar os professores com relação aos alunos com deficiência. O mesmo ocorre com os professores que ingressam na escola, durante o ano letivo, por substituição ou desistência de algum outro professor.

Quanto às metodologias e materiais didáticos significativos para o ensino e aprendizagem de Geografia para alunos surdos, as opiniões dos professores entrevistados foram diversas. Conhecer as metodologias e os materiais didáticos que os professores consideram significativos para a aprendizagem dos alunos surdos pode

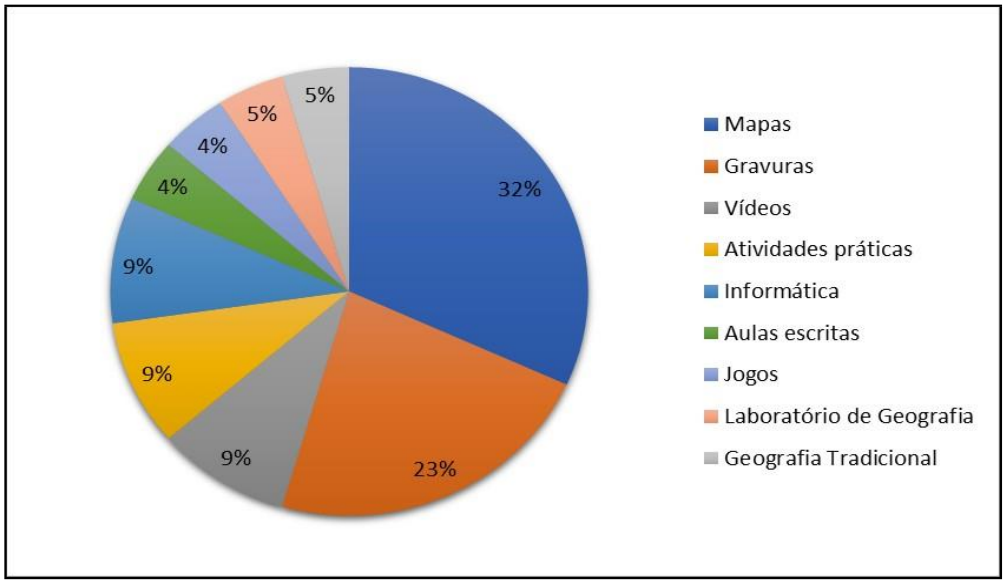
fazê-los refletir se estão praticando em suas aulas aquilo que acreditam. Também podem ser alvo de pesquisa, pois, se eles não possuem uma formação adequada para atender alunos surdos, podem estar equivocados sobre suas opiniões e práticas pedagógicas.

Um exemplo é a concepção da professora GEO3b, a qual acredita que a Geografia Tradicional era o melhor caminho para a educação dos alunos surdos, por ser embasada na memorização e em respostas prontas.

Os mesmos responderam aleatoriamente, sem direcionamentos por parte da pesquisadora. A maioria dos professores enfatizou o uso de recursos visuais, como: informática, gravuras, revistas, gráficos, mapas, rochas, globo terrestre, vídeos e maquetes. Esses recursos são realmente propícios para um aprendizado mais significativo para os alunos surdos, pois favorecem o emprego da visão, muito expressiva e utilizada pelos sujeitos surdos.

A figura 1 apresenta as suas opiniões, de acordo com a frequência com que foram citadas.

Figura 1 - Metodologias e materiais didáticos significativos de Geografia para surdos



Fonte: Pesquisa realizada com 11 professores de Geografia de escolas com estudantes surdos em Uberlândia/MG, 2012.

De acordo com as orientações da Secretaria de Educação do Governo do Estado de Minas Gerais, “atividades e recursos visuais são indispensáveis e enriquecedores do processo de ensino-aprendizagem dos surdos” (MINAS GERAIS, 2007, p.8).

O trabalho com mapas foi citado por sete professores, o que exige uma formação cartográfica adequada para que esse recurso seja utilizado com sucesso. Atividades como colorir e memorizar nomes e localização de rios, cidades, capitais, estados, países e continentes não são significativas quando trabalhadas sem a contextualização com o conteúdo estudado. Como sugestão, pode-se trabalhar com imagens dos lugares estudados no mapa e explorar os seus aspectos físicos e humanos.

Sabendo-se que os recursos visuais são importantes aliados na educação dos estudantes surdos, os professores de Geografia entrevistados responderam se os utilizam ou não em suas aulas e, quando utilizados, quais são esses recursos. Segundo as respostas dos professores, a maioria utilizava recursos visuais, o que pode ser muito promissor na educação dos surdos. O recurso visual mais citado pelos professores foi o mapa, utilizado por sete professores. Também eram utilizados o atlas e o globo terrestre. A informática foi o segundo

recurso mais citado, sendo utilizada por seis professores. Nesse recurso, foram mencionadas as pesquisas na Internet, feitas pelos alunos em casa ou com a utilização do laboratório de informática, e o Datashow.

A Internet é uma ferramenta que os alunos surdos se interessam muito, pois, geralmente, é por ela que eles se comunicam com os amigos surdos, por meio do bate-papo virtual. Desse modo, a maioria dos estudantes surdos tem interesse em utilizá-la, estando em contato com informações diversas, imagens, vídeos e conhecimentos gerais. O Datashow, apesar de ser pouco utilizado, também é muito interessante, pois permite ao professor elaborar slides com várias imagens, esquemas, vídeos e resumos, de modo que tanto os alunos surdos quanto os alunos ouvintes tenham uma aula mais interessante e significativa.

O vídeo foi um recurso utilizado por cinco professores de Geografia. Os filmes e documentários eram explorados, na perspectiva de complementar as temáticas estudadas nas aulas.

O professor precisa estar atento para que os vídeos apresentados possuam legenda e para que os alunos surdos estejam conseguindo visualizá-las. O intérprete deve permanecer durante a apresentação desse recurso, pois, geralmente, o estudante surdo não consegue interpretar todas as informações apresentadas na legenda, devido ao vocabulário extenso da Língua Portuguesa e ao seu pouco contato com esta, tendo em vista que, ao contrário dos ouvintes, possuem apenas a relação visual com essa língua.

Outros recursos visuais citados por professores foram: o livro didático, as fotos, as imagens, as cópias de xérox, os desenhos esquemáticos no quadro negro, os gráficos e as tabelas. Todos esses recursos são propícios a um melhor entendimento das aulas de Geografia, pois permitem explorar de diversas formas o conteúdo apresentado. Sua utilização requer que o professor esteja atento para oferecer ao aluno surdo momentos de observação e análise individuais e outro momento de explicação. Os alunos ouvintes são capazes de observar os recursos juntamente com uma explicação oral; entretanto, os alunos surdos, por possuírem, nesse momento, apenas o canal visual-gestual, precisam visualizar a explicação em Libras, feita pelo intérprete dessa língua, separadamente da observação do recurso. Aconselha-se que, primeiramente, o surdo leia o texto no quadro ou impresso e/ou faça a observação de imagens e materiais concretos, para posteriormente observar a sua sinalização.

A maioria dos professores de Geografia entrevistados (82%) acreditava que os alunos surdos se mostravam mais propícios à aprendizagem a partir dos recursos visuais. A professora GEO3b disse que às vezes eles se interessavam e a professora GEO4b disse não ter observado. Essa constatação confirma o interesse que os alunos surdos apresentam pelos recursos visuais, evidente nos estudos da área.

Com relação às avaliações dos alunos, todos os professores entrevistados (100%) utilizavam as avaliações escritas, a participação na sala de aula e as pesquisas em casa. As avaliações escritas realizadas pelos alunos surdos eram as mesmas dos alunos ouvintes. A diferença estava em sua aplicação, pois havia a participação do intérprete de Libras, o qual interpretava a prova escrita na Língua Portuguesa, traduzindo-a para a Libras.

O intérprete deve traduzir todas as questões da avaliação – do Português escrito para a Língua de Sinais – sem acréscimo de esclarecimentos, adendos, exemplificações ou demais auxílios, pois eles, quando necessários, dizem respeito somente ao professor. (MINAS GERAIS, 2007, p.16)

Conforme a citação anterior, os alunos surdos possuem o direito de ter suas avaliações interpretadas em Libras, desde que o intérprete não interfira no entendimento ou nas respostas das questões, restringindo-se à compreensão da Língua Portuguesa.

Os surdos possuem, devido à falta de ensino adequado do Português como segunda língua, dificuldades de leitura, compreensão e escrita da Língua Portuguesa. É essencial que o professor considere essa diferença linguística (MINAS GERAIS, 2007, p. 9). Dessa forma, os professores de Geografia precisam avaliar de modo diferenciado as respostas dos alunos surdos, considerando os conhecimentos expostos e não a estrutura gramatical das frases. Nesse momento, o intérprete pode esclarecer e acompanhar a correção das avaliações e a leitura dos textos dos alunos, mediante solicitação. A avaliação em Libras também deve ser uma opção.

Comparando os alunos, a maioria dos professores acreditava que havia diferença entre os alunos surdos e os alunos ouvintes para aprender Geografia. O professor GEO5 afirmou que "o aluno ouvinte tem mais possibilidades de acesso à comunicação e informação", o que facilita o aprendizado da Geografia a partir dos exemplos e atualidades. De fato, os sujeitos ouvintes são mais privilegiados por estarem inseridos em uma comunidade cuja forma de comunicação majoritária é a Língua Portuguesa oral-auditiva.

Os demais professores citaram como diferença dos alunos surdos: a impossibilidade de se trabalhar com músicas e vídeos (GEO4a); a dificuldade com a Língua Portuguesa escrita (GEO6); e a necessidade de tempo maior para a compreensão dos conteúdos (GEO3a).

Outro assunto abordado durante as entrevistas foi o apoio oferecido, por parte da equipe pedagógica, para que os professores de Geografia ministrassem aulas para os alunos surdos. De acordo com os professores, a equipe pedagógica da escola (supervisão e especialistas) não oferecia informações e suporte para ensinar alunos surdos. Esse fato contradiz o que é proposto nas orientações do Governo do Estado de Minas Gerais, o qual expõe que "é importante que a escola busque e ofereça regularmente aos professores informações sobre a especificidade dos surdos e o seu processo de inclusão educacional" (MINAS GERAIS, 2007, p.7).

Em todas as escolas municipais, cujos professores de Geografia entrevistados atuam, é oferecido o Atendimento Educacional Especializado, sendo que todos os seus alunos surdos o frequentam. De modo geral, observou-se que os professores de Geografia acreditavam que o AEE era oferecido como forma de reforço escolar, onde os estudantes surdos realizavam as atividades de sala de aula, os trabalhos avaliativos e faziam revisões para as provas. Essa concepção precisa ser mudada, pois o AEE realiza um trabalho que busca a formação do aluno, visando à sua autonomia na escola e fora dela.

> Art. 2º. O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, o professor do AEE, dentre as suas atribuições, possui a função de oferecer metodologias e materiais didáticos complementares para o ensino de Geografia, na perspectiva de auxiliar o entendimento dos conteúdos ministrados na sala de aula.

Percebe-se que não havia no ambiente escolar um tempo exclusivo para que o professor da sala de aula comum se reunisse com o professor do AEE. Os horários de trabalho eram diferenciados, visto que o AEE era

realizado no contraturno. Apenas teriam contato direto os professores que trabalhavam em dois períodos, coincidindo os horários.

Por fim, os professores de Geografia informaram o que acreditavam que deveria ocorrer para que os alunos surdos se desenvolvessem melhor nas escolas comuns. Abaixo são citadas e discutidas cada sugestão.

A presença constante do intérprete de Libras na sala de aula foi a mais assinalada para o desenvolvimento e aprendizado dos alunos surdos (21%). A capacitação dos professores, incluindo o aprendizado da Libras, também foi informada por quatro entrevistados. Essa capacitação deve ser considerada na formação inicial e na formação continuada. Para os professores de Geografia em exercício, devem ser dadas condições de frequentarem os cursos de Libras e de formação para a inclusão de alunos surdos, abrangendo a pesquisa e a elaboração de materiais didáticos, preferencialmente no mesmo turno em que trabalham na escola municipal, pois muitos atuam em mais de uma escola, em horários diversos.

A necessidade de aproximação entre o AEE e os professores da sala de aula comum foi apontada por três professores. A existência e a utilização de materiais didáticos significativos para os alunos surdos foram especificadas por três professores de Geografia. Sugeriu-se que o Cemepe proporcionasse, além dos cursos de Libras, oficinas práticas para a confecção de materiais didáticos e para a elaboração de metodologias diferenciadas para o ensino de alunos surdos. Outra questão é a falta de recursos tecnológicos que algumas escolas ainda enfrentam, sem a disponibilidade de microcomputadores para os alunos e Datashow.

O menor número de alunos por sala de aula foi citado, assim como a implementação de laboratório de Geografia, sugerida pela professora GEO4b, certamente contribui significativamente com a educação dos alunos surdos. Nesse espaço, é possível utilizar materiais concretos, como mapas diversos, atlas, globo terrestre, imagens, rochas, assim como computador, Datashow e vídeo.

A alfabetização dos alunos surdos também é fundamental para o aprendizado de Geografia e de todas as disciplinas escolares, assim como o desenvolvimento pleno do surdo no âmbito escolar. O apoio da família também foi citado como importante.

As sugestões mencionadas pelos professores de Geografia são muito válidas para a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos surdos na escola comum. Acredita-se que todas elas são oportunas de serem realizadas, principalmente por meio do apoio dos dirigentes escolares e das superintendências regionais de ensino.

Considerações Finais

A pesquisa concluiu que a maioria dos professores de Geografia não tem sido formada para lecionar aulas para estudantes surdos. De modo geral, os professores não faziam uso da Libras, ou seja, não conseguiam se comunicar com seus alunos surdos. A maior preocupação desses professores estava relacionada à dificuldade de comunicação e à falta de preparo, o que, de fato, reflete negativamente no ensino, pois os alunos surdos sentiam-se frustrados e incomodados por não conseguirem ser compreendidos pelos professores quando não havia a mediação do intérprete.

Nesse aspecto, a realidade investigada em Uberlândia ilustra um paradoxo. A escola tem a intenção de incluir o estudante surdo e valorizar o uso da Libras. Entretanto, no momento em que ela o insere na sala de

aula comum, composta de alunos surdos e alunos ouvintes que não sabem a Libras, com o professorado sem formação e sem um apoio pedagógico adequado, há, de fato, uma integração.

Não se trata de incluir para garantir o direito constitucional de igualdade educacional; a questão principal é garantir aos estudantes surdos o acesso e a permanência na escola, com qualidade educacional. Caso essa realidade não seja transformada, os estudantes surdos continuarão sendo vítimas de uma cultura ouvintista, a qual privilegia as metodologias direcionadas para os estudantes ouvintes. Diante dessa realidade, a comunidade surda defende, cada vez mais, a implementação de escolas bilíngues para surdos, as quais possuem o compromisso com o ensino da Libras como língua principal, seguido pela compreensão da Língua Portuguesa escrita.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº13/2009**. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

MINAS GERAIS. Secretaria de estado de Educação de Minas Gerais. **A inclusão de alunos com surdez, cegueira e baixa visão na Rede Estadual de Minas Gerais**: orientações para pais, alunos e profissionais da educação. Belo Horizonte: SEE/MG, 2007.

PENA, Fernanda Santos. **Ensino de geografia para estudantes surdos**: concepções e práticas pedagógicas. 2012. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

(RE)PENSANDO PRÁTICAS E MATERIAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ESTUDANTES SURDOS NO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU/RJ

NICACIO, Giulia Gonçalves Arigoni[47]
SANTOS, Clézio dos[48]

Resumo:
Refletimos aqui sobre o ensino de Geografia/Cartografia para estudantes surdos do segundo segmento do ensino fundamental no município de Nova Iguaçu (RJ). Tal pesquisa tem por objetivo analisar como se dá o ensino de Geografia, mais especificamente da Cartografia Escolar, para discentes surdos. Para tanto, analisamos não somente práticas já estabelecidas como também geramos materiais didáticos e estratégias específicas sobre a alfabetização cartográfica, enfocando o discente surdo. Mostraremos como foi confeccionado o material impresso que deu suporte as oficinas sobre os princípios da alfabetização cartográfica para estudantes surdos e ouvintes de turmas de sexto, oitavo e nono anos da Escola Municipal Monteiro Lobato, escola pública inclusiva do município de Nova Iguaçu (RJ), e as observações iniciais do mesmo. Discutimos os aspectos teóricos que embasam a pesquisa: considerações sobre a Cartografia Escolar, o ensino inclusivo e a surdez. O material didático sobre noções básicas de Cartografia voltado para alunos com surdez é fundamental para a efetivação da educação inclusiva na esfera pública da Baixada Fluminense, região onde se localiza o município de Nova Iguaçu, com inúmeros problemas sociais e especialmente educacionais. O ensino de Geografia auxilia o desafio do processo inclusivo nas escolas públicas.

Palavras-chave: Alfabetização Cartográfica. Ensino de Cartografia. Inclusão. Surdez.

[47]Licenciada em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Mestra em Geografia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGGEO/UFRRJ) e pesquisadora do GEPEG/UFRRJ. giuliaarigoni@id.uff.br.
[48] Professor Associado de Ensino de Geografia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e professor do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO/UFRRJ) e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia (GEPEG/UFRRJ). cleziogeo@yahoo.com.br

Introdução

O texto traz algumas ponderações sobre questões observadas na trajetória de nossa pesquisa de mestrado no Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Na pesquisa-ação, buscamos compreender que materiais e métodos podem ser utilizados para a alfabetização cartográfica de estudantes surdos no âmbito da escola inclusiva. Para tanto, além da revisão teórica sobre o que se têm produzido na área, propomos também uma prática para o segundo segmento do Ensino Fundamental, que se iniciou no segundo semestre de 2019 na Escola Municipal Monteiro Lobato no centro da cidade de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, região metropolitana do Rio de Janeiro.

Ao presumirmos que a leitura do espaço é uma das principais incumbências da Geografia na escola e ao considerarmos o mapa como modo de espacialização de fenômenos essencial para tal ciência, a Cartografia Escolar se apresenta como conteúdo essencial no ensino básico. E considerando que em um colégio inclusivo todos os conteúdos devem ser acessíveis para todos os estudantes, é relevante discutirmos metodologias que integrem a Língua de Sinais à linguagem cartográfica para o ensino significativo de Cartografia para discentes com surdez.

Haja vista que, em levantamento de dados, constatamos que o ensino de surdos não tem sido amplamente discutido no âmbito da Geografia (NICACIO; SANTOS, 2020); reflete a necessidade de nós, geógrafos, debatermos mais não só sobre a surdez, mas também sobre o processo de inclusão de uma maneira geral, no sentido de debatermos e compartilharmos métodos, processos, materiais, experiências etc.

Neste artigo, portanto, compartilhamos os resultados iniciais de nossa pesquisa, abordando aspectos teóricos e práticos que deram origem a nossa proposta de material e oficinas. Abordando, primeiramente, uma revisão teórica de aspectos sobre o ensino inclusivo, sobre a surdez e sobre a Cartografia Escolar. E posteriormente analisamos o material didático de Cartografia Escolar produzido para os alunos surdos e as estratégias utilizadas para a introdução de aspectos sobre a alfabetização cartográfica em perspectiva bilíngue (Língua de Sinais-Português), durante oficinas para estudantes surdos e ouvintes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Desenvolvimento

Os debates acerca do ensino inclusivo foram intensificados, sobretudo, nas duas últimas décadas. O ideal de “educação para todos”, no entanto, surge após a Segunda Grande Guerra culminando na Declaração dos Direitos Humanos em 1948, que estabelece que “toda pessoa tem direito à instrução” (PLETSCH, 2009). Deslocando a responsabilidade pela aprendizagem ou não, somente do sujeito e a colocando igualmente sobre as condições do meio e de recursos que promovam a aprendizagem.

Após a Declaração de Salamanca, de 1994, da qual o Brasil é signatário, houve um reforço na tendência à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais já presente em políticas educacionais anteriores, instituindo o termo “inclusão escolar”. A Educação Inclusiva surge como uma diretriz para a qualificação e desenvolvimento das crianças independentemente das condições socioeconômicas. São as escolas que devem

se adaptar às necessidades dos alunos para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Essa modalidade de educação surge como um "novo modelo de escola", uma "nova cultura escolar" com "respostas educativas" que atinjam todos os estudantes; a escola que deve responder às necessidades dos alunos, passando por um processo de reestruturação (GLAT; BLANCO, 2007).

De legislações que versam especificamente sobre os surdos, destacamos a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que reconhecem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, além definir padrões para a classificação da surdez e aspectos sobre seu ensino.

Quanto à educação da pessoa surda, subsistem três diferentes abordagens que convivem de diferentes maneiras até hoje: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo. A abordagem oralista busca a capacitação da pessoa surda para o uso da língua da comunidade ouvinte de forma oral, ou seja, a utilização da voz e da leitura labial permeiam o processo educativo. O oralismo predominou por muitas décadas especialmente entre 1880 e os anos 1960. Esta metodologia, no entanto, vem carregada de um histórico de repressão à comunidade surda uma vez que a utilização da linguagem visogestual é cerceada (GOLDFELD, 2002).

A Comunicação Total é uma prática bimodal que se utiliza de todos os recursos disponíveis (como aparelhos auditivos e leitura labial) associando a Língua de Sinais a língua oral simultaneamente, chegando de maneira branda ao Brasil no fim dos anos 70 como alternativa a prática oralista. Enquanto isso, a abordagem educacional com bilinguismo é aquela que assume a Língua de Sinais como natural ao surdo e que deve ser adquirida tanto quanto a língua oral. Assim, a escola bilíngue usa as duas línguas, com diferentes pesos: a Língua de Sinais como a primeira língua (chamada de L1) e a língua da comunidade oral local como segunda língua (chamada de L2). Tal abordagem chegou com forças ao Brasil na década de 1980 sendo defendida por diversos profissionais e surdos. Tornou-se a principal metodologia em escolas especiais e algumas inclusivas. Atualmente, no Decreto 5.626 (Art. IV) e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146 de 2015, é a prática recomendada para ser adotada no ensino de surdos.

A língua está associada não só a comunicação como também ao desenvolvimento cognitivo, psicológico e emocional, sendo fundamental para a constituição do sujeito e de sua identidade. Assim, de acordo com todo este histórico de sistemas educativos, a partir de estudos culturais e linguísticos e até da chegada de pessoas surdas às universidades e à pesquisa, começou a ganhar forças uma concepção socioantropológica da surdez, que reconhece as múltiplas identidades surdas e a cultura surda, valorizando a diferença (linguística) em detrimento da deficiência (SKLIAR, 1997). Por isto, neste texto utilizamos o termo *surdo* e não *deficiente auditivo* – especialmente para os que não se reconhecem dessa maneira. Portanto, fica caracterizada a comunidade surda enquanto minoria linguística, afastando-se a ideia de déficit, de perda, do olhar do "colonizador ouvinte". As pesquisadoras surdas Gladis Perlin e Karin Strobel definem o que é a cultura surda:

> Assim como ocorre com as diferentes culturas, a cultura surda é o padrão de comportamento compartilhado por sujeitos surdos na experiência trocada com os seus semelhantes quer seja na escola, nas associações de surdos ou encontros informais. Isto origina a identificação de

> pertencer a um povo distinto, caracterizado por compartilhar língua de sinais, valores culturais, hábitos e modos de socialização. (PERLIN; STROBEL, 2014, p.25)

A partir desse trecho vemos que a escola deve ser também o espaço de encontro entre pares, o espaço onde se partilha uma cultura, onde a linguagem tem papel essencial. Porém a presença de intérprete em sala de aula não é a única condição para a inclusão do estudante com surdez. Daí vem as principais críticas quanto ao processo de inclusão, uma vez que este pode resultar em afastamento entre as crianças surdas, o que pode gerar prejuízos não só emocionais como também atraso linguístico; uma vez que esta criança, sem identificação com um adulto surdo e outras crianças surdas, vai demorar mais para aprender a Libras (que a princípio deveria ser sua primeira língua) e consequentemente o português, o que afetará toda sua vida escolar. Lembrando que a grande maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes (SKLIAR, 1997). Nesse sentido, a escola assume papel fundamental.

Destacamos que estratégias de ensino com foco em recursos visuais e a utilização da Libras em conjunto com português escrito são fundamentais para a aprendizagem e a inclusão de fato, como revela Strobel:

> O ideal sobre a inclusão nas escolas de ouvintes, é que as mesmas se preparem para dar aos alunos surdos os conteúdos pela língua de sinais, através de recursos visuais, tais como figuras, língua portuguesa escrita e leitura, a fim de desenvolver nos alunos a memória visual e o hábito de leitura (STROBEL, 2006, p. 252-253)

Enquanto isso, as discussões sobre Cartografia Escolar também remontam uma preocupação relativamente recente. Um mapa específico para ensinar não era uma realidade a cerca de cinquenta anos atrás. A primeira pesquisa que apontou para a especificidade de uma Cartografia voltada para o ensino surgiu em 1978 com a tese de Lívia de Oliveira na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - campus Rio Claro (UNESP- Rio Claro), publicada no mesmo ano pela Universidade de São Paulo (USP). Este precursor estudo versava sobre o "estudo metodológico e cognitivo do mapa" (OLIVEIRA, 2010), onde a autora trata o mapa como meio de comunicação, buscando fomentar a transformação do ensino *pelo mapa* em ensino *do mapa*, ou seja, abordando aspectos psicocognitivos e metodológicos sobre os mapas, uma alfabetização para a leitura e escrita da linguagem gráfica, com base em estudos sobre a construção psicocognitiva do espaço pelas crianças. Assim, esta tese fundamentou (e fundamenta até hoje) diversos estudos de base piagetiana que buscavam entender a criança e, principalmente, aqueles que agora são classificados como da Cartografia Escolar.

Entre os anos 1980 e 1990 há um grande incremento na produção acadêmica a esse respeito, diversas autoras e autores descreveram métodos, propostas e teorias a respeito do que, como e quando ensinar sobre os mapas às crianças e jovens. Mas somente a partir dos anos 1990 surge o questionamento sobre a abordagem das necessidades educacionais especiais, isto é, a atenção com uma Cartografia que fosse inclusiva é mais recente ainda. Também pela USP, em 1993, a tese de Regina Almeida (Vasconcellos) discute sobre o desenvolvimento e a avaliação de uma linguagem visual e tátil para a comunicação geográfica, estabelecendo

etapas da construção e utilização dessas representações por pessoas com deficiência visual (CARMO, 2009). Hoje a Cartografia tátil se estabelece como ramo importante da Cartografia.

Como definir, então, o que exatamente vem a ser alfabetização cartográfica? Considerando os elementos cartográficos como linguagem, como capazes de transmitir variadas informações, aprender a interpretar esta linguagem gráfica ocorre num processo, estabelecendo relações e ressignificações (CASTROGIOVANNI; COSTELLA, 2006, p.14). Para Maria Elena Simielli, a alfabetização cartográfica deveria ocorrer já nas séries iniciais do ensino fundamental onde as crianças deveriam compreender o processo de representação, preparando "o aluno para a visão cartográfica" (SIMIELLI, 2009, p. 97). Aliás, a Cartografia deveria estar presente em todo o currículo durante a vida escolar e não isolada em alguns poucos bimestres. A autora sugere, também, a utilização de recursos visuais e o estudo do espaço concreto do estudante (o mais próximo a este).

Castrogiovanni e Costella (2006) definem como "problemas cartográficos" alguns elementos que compõe um mapa e que são fundamentais para sua interpretação como: legenda, convenções cartográficas, escala, lateralidade, orientação e visão vertical. Para os autores a resolução dessas questões está em trabalhar

> a partir de atividades condizentes e bem elaboradas (...) [as quais] devem estar de acordo com o desenvolvimento cognitivo e interesse dos alunos, sendo elaboradas a partir da participação em oficinas, em atividades que utilizem o lúdico e/ou concreto como ponto de partida" (CASTROGIOVANNI; COSTELLA, 2006, p.51)

Portanto, como pensar em uma Cartografia que facilite a compreensão de alunos surdos? Acreditamos que seja a união dos aspectos básicos da Cartografia Escolar ao ensino para estudantes surdos, na perspectiva bilíngue. E no contexto da escola inclusiva, o aprendizado deve estar acessível a todos. Pensando nisto e levando em conta tudo o que vimos até aqui, confeccionamos um material simples na tentativa de tornar os conteúdos sobre alfabetização cartográfica mais acessíveis para estudantes surdos e de que fosse possível utilizar em conjunto com os alunos ouvintes.

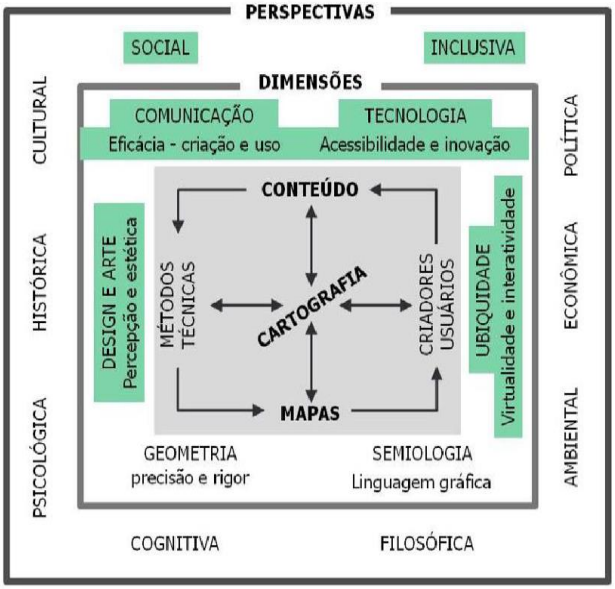
O esquema gráfico (Figura 1) sobre a Cartografia Inclusiva organizado por Almeida, Sena e Carmo (2018), representa bem os desafios da Cartografia Inclusiva:

> (...) inclui perspectivas e dimensões direcionadas a uma Cartografia para todos, incorporando as tecnologias da informação e comunicação atuais. Por exemplo, quatro perspectivas são destacadas (cultural, social, inclusiva e política) juntamente com quatro dimensões, que são: design e arte, comunicação, tecnologia e ubiquidade (onipresença). As últimas quatro são consideradas vitais para a Cartografia nos dias de hoje. Os mesmos elementos da comunicação cartográfica continuam em pauta: por quem, o quê, por que, como, através de quais signos, meios e dispositivos, para quem e com que resultados. (ALMEIDA, SENA, CARMO, 2018, p.228-229)

Os desafios da Cartografia Inclusiva foram adotados em nossa pesquisa e a primeira questão a ser pensada foi na tradução/interpretação em Libras do recurso utilizado. Na Língua de Sinais nem todos os termos têm um sinal específico. No caso da Cartografia a dissertação de Mazzarollo (2017) foi fundamental por elaborar, junto à comunidade surda, sinais em Libras para os termos específicos da Cartografia. Com o

vocabulário em mãos, cada sinal necessário ganhou uma ilustração feita por uma jovem surda. Depois elaboramos pequenos textos complementados por imagens, mapas, dobraduras e atividades em formato de jogo que deram corpo ao material impresso final. O material foi avaliado pela ilustradora citada acima e por professores de Geografia que trabalham diariamente com surdos, tanto em perspectiva inclusiva como em colégio especial.

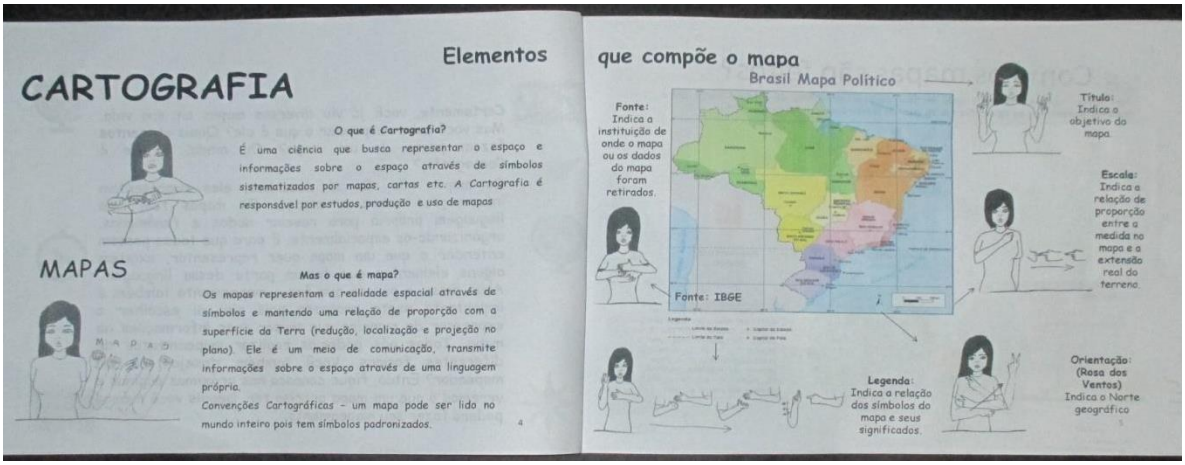
Figura 1 – Quadro teórico para uma Cartografia Interativa e Inclusiva



Fonte: Almeida; Sena; Carmo (2018).

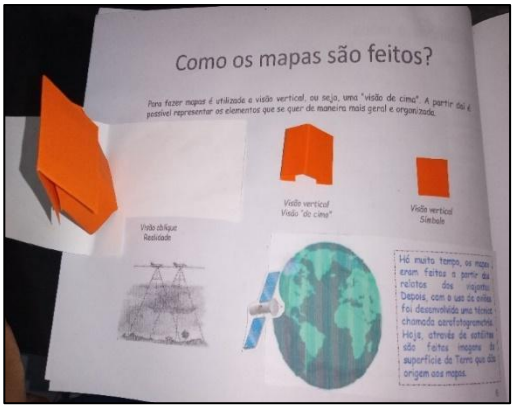
Portanto, buscamos sistematizar as principais ideias da alfabetização cartográfica em um caderno de atividades impresso em papel comum, tamanho A4 e orientação paisagem. Trata-se de algo de fácil transporte e manejo, o qual os estudantes poderão guardar e consultar posteriormente. Entre as principais ideais retratadas estão: visão oblíqua/visão vertical, imagem tridimensional/imagem bidimensional, representações cartográficas, estruturação da legenda, proporção/escala e orientação espacial. Na figura 2, vê-se uma parte que compõe a referida sequência didática apresentada no formato de Caderno de Atividades.

Figura 2 – Definições iniciais do Caderno de Atividade



Fonte: Material elaborado pelos autores, 2019.

Figura 3 – Recurso visual utilizado no Caderno de Atividade



Fonte: Material elaborado pelos autores, 2019.

A aplicação ocorreu sob o formato de oficinas durante as aulas de Geografia. Iniciamos a atividade tentando descobrir o que os alunos já sabiam sobre Cartografia e se saberiam dar uma definição a esta. Posteriormente, havia as definições de “mapa” e “Cartografia” com seus respectivos sinais. Havia também uma relação com os elementos que devem estar presentes em um mapa. Em seguida, abordamos o processo de confecção de mapas, destacando a questão da passagem da visão oblíqua para a visão vertical e da representação simbólica de elementos da realidade. Outros temas abordados foram a escala enquanto redução proporcional; a orientação, direção e localização, destacando os pontos cardeais em um rápido jogo onde o aluno deveria localizar com pontinhos certas coordenadas em um planisfério (aqui tanto os cartões com as localizações a serem encontradas, quanto os pontinhos que se colavam facilmente, vinham anexados ao material). Já na parte final do Caderno de Atividades, havia diferentes tipos de mapas da cidade de Nova Iguaçu, reproduzidos também em tamanho maior, onde localizamos certos pontos do município, a escola e o bairro de residência de alguns alunos. Observamos também uma imagem de satélite da escola e seu entorno e, como atividade final, propusemos a confecção de um mapa da escola.

Este material foi aplicado no último bimestre de 2019 em turmas de sexto, oitavo e nono ano, do turno da manhã, na Escola Municipal Monteiro Lobato em Nova Iguaçu (RJ). As turmas tinham de dois a seis alunos surdos, possuindo em torno de quarenta estudantes cada no total. A oficina foi reproduzida em cinco turmas. Quanto aos resultados que observados, podemos dizer que o material foi bem aceito: tanto os alunos ouvintes quanto os surdos pareceram compreender bem o conteúdo e a maioria não teve dificuldades em realizar as tarefas propostas. Foi interessante observar que muitos estudantes ouvintes sabiam Libras e aprenderam também o sinalário específico da Cartografia em Libras. O material foi bem avaliado pelos professores e pelas intérpretes da escola, os quais agradecemos aqui pela parceria e pelo tempo dispensado.

Considerações finais

Enfatizamos a relevância do mapa para o ensino de geografia e da educação em geral, de acordo com questões: o reconhecimento da Cartografia enquanto linguagem, a alfabetização cartográfica enquanto processo e interpretação de uma linguagem gráfica, a necessidade de clareza sobre o processo de confecção do mapa, o entendimento e a interpretação da legenda e título essenciais para interpretar mapas e a relevância do trabalho desenvolvido em oficinas didáticas.

Com base nas metodologias desenvolvidas por pesquisadores para o ensino de surdos e de pesquisadores em Cartografia Escolar, nos levaram a confeccionar o livreto com estratégias de ensino em que se sobressalte a Libras, aliando ainda, recursos visuais e o português escrito, em uma perspectiva bilíngue. E quando falamos "estratégias de ensino", queremos ressaltar que a Libras é uma língua visual e nem todos seus aspectos serão capturados pelo papel, mas se modificará por diversas razões, como conforme o nível de proficiência de aluno e professor por exemplo. Desta forma, a oficina e o material reuniram diretrizes dessas diferentes áreas em um só propósito.

Na prática vimos que o livreto pensado primeiramente para o estudante surdo, atende também ao ouvinte, fato fundamental na escola inclusiva. Estas análises revelam como materiais e estratégias de ensino específicas são fundamentais para o ensino de Geografia para o aluno surdo.

Referências

ALMEIDA, Regina Araujo de; SENA, Carla Cristina Reinaldo Gimenes de; CARMO, Waldirene Ribeiro do. **Cartografia inclusiva**: reflexões e propostas. Boletim Paulista de Geografia, v. 100, p. 224-246, 2018.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Brasília, dez. 2005.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF, jul. 2015.

CARMO, Waldirene R. do. **Cartografia Tátil Escolar**: Experiências com a construção de materiais didáticos e com a formação continuada de professores. São Paulo, 2009, 195 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade De São Paulo (USP), São Paulo, 2009.

CASTROGIOVANNI, Antonio C; COSTELLA, Roselane Z. **Brincar e Cartografar com os diferentes mundos geográficos**: a alfabetização espacial. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. 126p.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana. (Org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 2007.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus Editora, 2002. 172 p.

MAZZAROLLO, Thiago R. **Sinalizando a Cartografia para dar sentido na Geografia para surdos**. Francisco Beltrão, 2017, 170 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Francisco Beltrão, 2017.

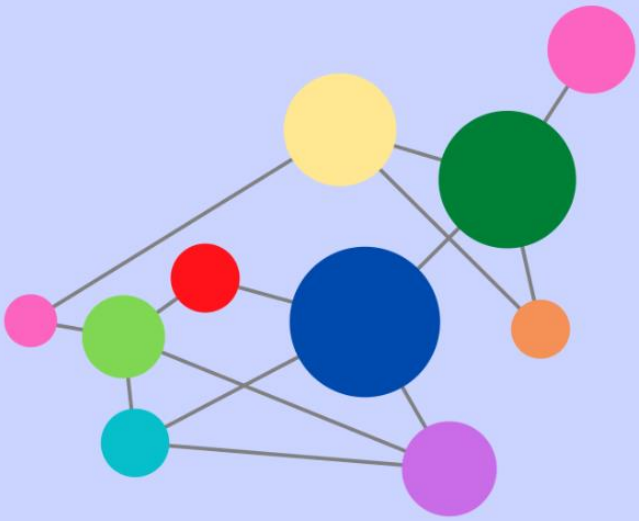
NICACIO, Giulia G. A.; SANTOS, Clézio dos. Panorama da produção científica sobre ensino de Cartografia e Geografia para estudantes surdos. In: Anais do VII Seminário do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pelotas, VII, 2020, Pelotas. **Anais**, Pelotas: PPGeo/UFPel, 2020. p. 62-65.

OLIVEIRA, Lívia de. Estudo Metodológico e Cognitivo do Mapa. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Cartografia Escolar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010. 224p. Cap. 1, p. 15-41.

PLETSCH, Márcia D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro, 2009. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SIMIELLI, Maria E. Cartografia no Ensino Fundamental e Médio. In: CARLOS, Ana Fani A. (Org.) **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009.

SKLIAR, Carlos B. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: ____. **Educação e Exclusão**. Porto Alegre: Mediação, 1997. p.106-149.
PERLIN, Gladis.; STROBEL, Karin. **História cultural dos surdos: desafio contemporâneo**. Educar em Revista, Curitiba, n. 2, 2014, p. 17-31.



PROGRAMA

BIOTEMAS