

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

DARIANE RAIFUR ROSSI

**GEOGRAFIA MULTISSENSORIAL: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O  
ENSINO DE PESSOAS DEFICIENTES VISUAIS**

PORTO ALEGRE

2015

**Reitor:** Carlos Alexandre Netto

**Vice-Reitor:** Rui Vicente Oppermann

**INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS**

**Diretor:** André Sampaio Mexias

**Vice-Diretor:** Nelson Luiz Sambaqui Gruber

Rossi, Dariane Raifur

Geografia Multissensorial: uma contribuição para o ensino de pessoas deficientes visuais. / Dariane Raifur Rossi. - Porto Alegre: IGEO/UFRGS, 2015.  
[178 f.] il.

Tese (Doutorado).- Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Instituto de Geociências. Porto Alegre, RS - BR, 2015.

Orientador(es): Nelson Rego

1. Geografia 2. Educação e Educação Especial 3. Deficientes Visuais 4. Multissensorialidade I. Título.

CDU 911

---

Catálogo na Publicação

Biblioteca Instituto de Geociências - UFRGS

Veleida Ana Blank

CRB 10/571

---

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Campus do Vale Av. Bento Gonçalves, 9500 - Porto Alegre - RS - Brasil

CEP: 91501-970 / Caixa Postal: 15001.

Fone: +55 51 3308-6329 Fax: +55 51 3308-6337

E-mail: bibgeo@ufrgs.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

DARIANE RAIFUR ROSSI

**GEOGRAFIA MULTISSENSORIAL: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O  
ENSINO DE PESSOAS DEFICIENTES VISUAIS**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências da UFRGS, como requisito para obtenção do título de Doutor em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Rego  
Linha de Pesquisa: Ensino de Geografia

PORTO ALEGRE

2015

**DARIANE RAIFUR ROSSI**

**GEOGRAFIA MULTISSENSORIAL: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O  
ENSINO DE PESSOAS DEFICIENTES VISUAIS**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências da UFRGS, como requisito para obtenção do título de Doutor em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Rego  
Linha de Pesquisa: Ensino de Geografia

Aprovada em 15/12/2015

Prof. Dr. Nelson Rego – Orientador

Prof. Dra. Dirce Maria Antunes Suertegaray – POSGEA / UFRGS

Prof. Dra. Tânia Ramos Fortuna – FACED / UFRGS

Prof. Dr. Claudionir Borges da Silva - Escola Bilíngue para Surdos Vitória da Prefeitura Municipal de Canoas/RS

Prof. Dra. Lígia Beatriz Goulart – FACOS/Osório/RS

Dedico está tese aos deficientes visuais que me ensinaram perceber o mundo de outras formas.

## **AGRADECIMENTOS**

A escrita de uma tese de doutorado é um produto de responsabilidade individual, mas, sem um intenso e incondicional apoio da família e dos amigos, com certeza este trabalho não teria tido este delineamento.

Agradeço a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela minha licença para estudo o que possibilitou a minha dedicação para realização da tese.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, professores e técnicos pela oportunidade de aprendizagem.

Meu agradecimento especial, ao professor Nelson Rego, meu orientador, que tive a oportunidade de conhecer desde o meu ingresso na Graduação e, que aceitou trilhar este caminho diferente e novo. Obrigada, pela sua disponibilidade, sua forma crítica, sábia, criativa e divertida de arguir as ideias que auxiliaram na construção deste trabalho.

Meu agradecimento, para as professoras Dirce Maria Antunes Suertegaray e Cláudia Luísa Zeferino Pires pelas sugestões construtivas para tese.

Agradeço a professora Adriany de Ávila Melo Sampaio, da Universidade Federal de Uberlândia, pelas ideias significativas para escrita da tese e sugestões bibliográficas valiosas.

Agradeço as professoras Tânia Ramos Fortuna, Lígia Beatriz Goulart, Ivaine Tonini e ao professor Claudionir Borges da Silva pela atenção.

Agradeço meus colegas do Colégio de Aplicação, professores e técnicos, que de diferentes maneiras apoiaram no meu doutorado.

Entre as instituições com as quais me relatei para desenvolver esta pesquisa e muito aprendi, agradeço ao Instituto Santa Luzia, em Porto Alegre, onde toda minha busca por alternativas de ensino para os deficientes visuais se iniciou; ao Laramara, e ao Instituto Benjamin Constant, pelas oportunidades concedidas na concretização desta pesquisa.

Ainda, gostaria de destacar no LARAMARA, pessoas que colaboraram muito, sendo elas: Sra. Mara Olímpia Siaulyš; aos profissionais Angela Paiva, Eliana Ormelezi, Cecília Oca, Júnia, Graça, Adelson, Sra. Ana, Samara, Alex e ao professor de Orientação e Mobilidade João Álvaro Felipe. Bem como, minha eterna gratidão aos pais e crianças pela colaboração e participação.

No Instituto Benjamin Constant, agradeço ao diretor Prof. João Ricardo Melo Figueredo, profa. Claudia Paschoal, as professoras Luciana Maria Santos de Arruda e Ione de Souza Bezerra da Silva e aos alunos pelo auxílio e aprendizado que me proporcionaram.

Agradeço aos meus familiares, minha mãe Daniela, pelo carinho e ajuda constante; ao meu irmão Marcos, pelo apoio e várias conversas; ao meu marido Walter, pela presença amorosa, ajuda e parceria incondicional; ao meu filho Arthur, que nasceu entre a pesquisa e a escrita da tese, trazendo leveza e alegria para minha vida.

Agradeço a minha amiga Maria Alice Canabarro, pela competência e incansável ajuda na correção desta tese.

Estendo meu obrigada aos seguintes amigos Adriane Strey, Graziela Loureiro, Dolores Viali, Maíra Suertegaray, Dakir Larara da Silva, Carlos Aigner, Ana Paula Zanella, Adriana Zanella, Ana Fagundes, Nilo Piana, Vivian Hsu, Camila Nunes e Benhur Pinós.

A todos, minha profunda gratidão.

## RESUMO

### GEOGRAFIA MULTISSENSORIAL: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DE PESSOAS DEFICIENTES VISUAIS

A tese apresenta e demonstra a ideia de que o ensino geográfico multis sensorial possibilita uma compreensão mais abrangente e interligada de conceitos abordados na disciplina de Geografia, que são considerados abstratos, por não poderem ser visualizados pelo aluno deficiente visual. Para o desenvolvimento da pesquisa foram levantadas três questões norteadoras, sendo a primeira: de que maneira a deficiência visual interfere na aprendizagem?; a segunda: como ensinar Geografia para alunos com deficiência visual? e a terceira: qual a contribuição dos recursos multis sensoriais numa aula de Geografia? O objetivo geral proposto foi de analisar os resultados, alcances e limites de um ensino multis sensorial de Geografia, a partir do desenvolvimento de recursos pedagógicos dirigidos para deficientes visuais. O suporte teórico-metodológico foi feito a partir de autores das áreas de educação, educação especial, geografia e multis sensorialidade. A metodologia empregada foi a da pesquisa participante, onde a pesquisadora realiza o trabalho de cunho teórico e prático em duas Instituições especializadas, sendo elas: o LARAMARA, na cidade de São Paulo e o INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, no Rio de Janeiro. Os dados foram coletados nas instituições a partir de observações dos locais e participantes, entrevistas com pais, professores e alunos, desenvolvimento e realização prática de atividades e construção de materiais multis sensoriais para os alunos deficientes visuais. O critério para seleção dos participantes que foram analisados, baseou-se no quesito de possuírem deficiência visual total. Os participantes do LARAMARA foram dois alunos do grupo G2-5 e uma participante do grupo G4-8. No INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT foram onze participantes, sendo cinco da turma 701, quatro da turma 702, um da turma 501 e um da turma 502, os alunos das turmas 501 e 502 contribuíram participando da Oficina Sonora. A análise dos resultados obtidos na pesquisa sinalizam e confirmam o quanto são importante as experiências multis sensoriais para a compreensão conceitual geográfica e, do quão necessário são as modificações que o processo de ensino precisa fazer na sua trajetória em prol de todos aqueles que dela fazem parte. O aluno deficiente visual possui condições plenas para se desenvolver, mas, necessita de atividades e materiais adequados numa perspectiva não visual, para poderem aprimorar seus conhecimentos, estimular sua participação e romper as barreiras do preconceito que só dificultam o estabelecimento sólido da almejada inclusão escolar e social. Nas Considerações finais, a reflexão sobre a inclusão escolar e das contribuições metodológicas sobre os materiais multis sensoriais desenvolvidos para contextualizar o ensino de Geografia para deficientes visuais.

**Palavras-chave:** Geografia. Educação. Educação Especial. Deficientes Visuais. Multis sensorialidade.

## ABSTRACT

### MULTISENSORY GEOGRAPHY: A CONTRIBUTION TO THE EDUCATION OF VISUALLY IMPAIRED PEOPLE

This thesis presents and demonstrates the idea that the geographical multisensory teaching enables a more comprehensive and interconnected understanding of concepts broached in the subject of Geography, which are considered abstract because they cannot be visualized by the visually impaired student. For the development of this research, three guiding questions were raised; the first one is: how visual impairment interferes in learning process; the second one is: how to teach geography to students with visual impairment; and the third one is: what is the contribution of the multisensory resources in a geography class. The proposed overall objective was to analyze the results, scope and limits of Geography multisensory teaching, from the development of learning resources targeted for the visually impaired. The theoretical-methodological support was based on the authors in the areas of Education, Special Education, Geography and Multisensoriality. The methodology used was the participatory qualitative research, where the researcher conducted theoretical and practical research in two specialized institutions: The LARAMARA Institute, in the city of São Paulo, and the BENJAMIN CONSTANT INSTITUTE, in Rio de Janeiro. The data was collected in the institutions, from observations of the locals and participants, interviews with parents, teachers and students, development and practical realization of activities and construction of multi-sensory materials for the visually impaired students. The criteria for selecting participants who were analyzed was based on the requirement of having total visual disabilities. Participants of The LARAMARA Institute were two students from the group G2-5 and one participant from the group G4-8. From BENJAMIN CONSTANT Institute there were eleven participants: five from class 701, four from class 702, one from class 501 and one from class 502; the students from classes 501 and 502 contributed participating in the Sonora workshop. The results obtained in this research indicate and confirm how important the multi-sensory experience is for the geographic conceptual understanding and the way this is taught needs to change for everyone involved. The visually impaired students have the full capacity to develop the ability to learn, but they need specific activities and non-visual material, in order to further their education, encourage their participation and break down the barriers of prejudice, which only hinder the solid establishment of the desired educational and social inclusion.

**Keywords:** Geography. Education. Special education. Visually Impaired. Multisensoriality.

## RESUMEN

### GEOGRAFÍA MULTISENSORIAL: UNA CONTRIBUCIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE PERSONAS CON DEFICIENCIA VISUAL

La tesis presenta y demuestra la idea de que la enseñanza geográfica multisensorial posibilita una comprensión más extensa e interconectada de conceptos abordados en la asignatura de Geografía, que son considerados abstractos, al no poder ser visualizados por el alumno con deficiencia visual. Para desarrollar este estudio, se plantearon tres preguntas que rigen y orientan. Primera: ¿de qué manera la deficiencia visual interfiere en el aprendizaje?; segunda: ¿cómo enseñar Geografía a alumnos con deficiencia visual?, y la tercera: ¿cuál es la contribución de los recursos multisensoriales en una clase de Geografía? El objetivo general propuesto fue analizar los resultados, alcances y límites de una enseñanza multisensorial de Geografía, a partir del desarrollo de recursos pedagógicos dirigidos a deficientes visuales. El soporte teórico-metodológico se realizó a partir de autores de las áreas de Educación, Educación especial, Geografía y Multisensorialidad. La metodología empleada fue el del estudio participante, en donde la investigadora realiza el trabajo de cuño teórico y práctico en dos Instituciones especializadas, siendo una de ellas: LARAMARA, en la ciudad de São Paulo, y el INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, en Rio de Janeiro. Los datos fueron recolectados por las instituciones, a partir de las observaciones de los lugareños y participantes, entrevistando a padres, profesores y alumnos, desarrollando y realizando prácticas de actividades y construcción de materiales multisensoriales para los alumnos con deficiencia visual. El criterio para la selección de los participantes analizados se basó en el siguiente requisito: Tener deficiencia visual total. Los participantes de LARAMARA fueron dos alumnos del grupo G2-5 y una participante del grupo G4-8. En el INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT fueron once participantes, siendo cinco del grupo 701, cuatro del grupo 702, uno del grupo 501 y uno del grupo 502, los alumnos de los grupos 501 y 502 contribuyeron participando en la Oficina Sonora. El análisis de los resultados obtenidos en el estudio señala y confirma cuán importantes son las experiencias multisensoriales para la comprensión conceptual geográfica y cuán necesarias son las modificaciones que se debe realizar en el proceso de enseñanza y en su trayectoria, en pro de todos aquellos que forman parte de ella. El alumno con deficiencia visual posee condiciones plenas para desarrollarse, pero necesita actividades y materiales adecuados, en una perspectiva no visual, para poder perfeccionar sus conocimientos, estimular su participación y romper las barreras del prejuicio, que sólo dificultan el establecimiento sólido de la anhelada inclusión escolar y social.

**Palabras-clave:** Geografía. Educación. Educación Especial. Deficientes Visuales. Multisensorialidad.

## RÉSUMÉ

### LA GÉOGRAPHIE MULTISENSORIEL: UNE CONTRIBUTION POUR L'ENSEIGNEMENT A DES INDIVIDUS DEFICIENTS VISUELS

La thèse présente et démontre l'idée que l'enseignement géographique multisensoriel rend possible une compréhension plus large et interconnectée des concepts liés à la Géographie qui sont généralement perçus par l'élève malvoyant comme abstraits en raison de l'impossibilité de leur visualisation. Le développement de la recherche a été guidé par trois questions. La première: comment la déficience visuelle interfère-t-elle dans l'apprentissage ? La deuxième: comment enseigner la Géographie à des élèves déficients visuels ? La troisième : quelle est la contribution des ressources multisensorielles dans un cours de Géographie? La thèse a eu pour objectif général d'analyser les résultats, la portée et les limites d'un enseignement multisensoriel de la Géographie, basé sur le développement de ressources pédagogiques destinées aux déficients visuels. Le cadre théorique et méthodologique a été composé par des oeuvres appartenant aux champs de l'Éducation, de l'Enseignement Spécialisé, de la Géographie et de la Multisensorialité. La méthodologie employée a été celle de la recherche participative, dans laquelle la chercheuse entreprend son travail de nature théorique et pratique dans deux institutions spécialisées, à savoir le LARAMARA, dans la ville de São Paulo, et l'INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, dans la ville de Rio de Janeiro. Les données ont été recueillies dans ces deux institutions, par voie d'observations des participants et des locaux, d'entretiens avec les parents, les professeurs et les élèves, du développement et réalisation d'activités, et de la construction de matériaux multisensoriels pour les élèves déficients visuels. En ce qui concerne le critère de sélection, les participants analysés ont été choisis en raison de leur déficience visuelle totale. Les participants de LARAMARA ont été deux élèves du groupe G2-5 et une participante du groupe G4-8. Dans le cas de l'INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, le nombre de participants a été d'onze : cinq de la classe 701, quatre de la classe 702, un de la classe 501 et un de la classe 502. Les élèves des classes 501 et 502 ont contribué avec leur participation à l'«Oficina Sonora». L'analyse des résultats obtenus avec la recherche confirme l'importance des expériences multisensorielles pour la compréhension conceptuelle géographique, aussi bien que la nécessité de modifications qui rendent le processus de l'enseignement plus bénéfique à tous ceux qui en font partie. L'élève déficient visuel est pleinement capable de développement. Cependant, des activités et des matériaux appropriés, liés à une perspective non-visuel, sont nécessaires pour enrichir ses connaissances, stimuler sa participation et l'aider à briser les barrières du préjugé, qui ne font qu'entraver la tant attendue inclusion scolaire et sociale totale de l'individu déficient visuel.

**Mots-clés:** Géographie. Éducation. Enseignement Spécialisé. Déficiants Visuels. Multisensorialité.

## LISTA DE FIGURAS, TABELAS, QUADROS E FOTOS

|   |     |
|---|-----|
| Gráfico 1 – Gráfico sobre o tipo de deficiência.....  | 25  |
| Gráfico 2 – Gráfico sobre o tipo de deficiência severa .....  | 26  |
| Tabela 1 – CID-10 sobre cegueira .....  | 27  |
| Tabela 2 – CID-10 sobre visão subnormal (baixa-visão).....  | 28  |
| Quadro 1 - Participantes do Laramara .....  | 97  |
| Quadro 2 - Participantes do IBC (turmas – 701/702) .....  | 98  |
| Quadro 3 - Participantes do IBC (oficina sonora) .....  | 98  |
| Quadro 4 - Observações do Laramara e do IBC .....   | 103 |
| Foto 1: LARAMARA - Corredor da Instituição com pisos diferenciados.....                                     | 111 |
| Foto 2: LARAMARA – Identificador da porta do Grupo G2-5 – Almofadinha com brilho e textura .....            | 112 |
| Foto 3: LARAMARA – Identificador da porta do Grupo G4-8 – Mochilinha fofinha de veludo.....                 | 112 |
| Foto 4: LARAMARA – Grupo G4-8: atividade de deslocamento para conhecimento dos espaços da Instituição ..... | 113 |
| Foto 5: LARAMARA – Espaço da Roda com tapetes emborrachados, almofadas e bichinhos de pelúcia .....         | 113 |
| Foto 6: LARAMARA – Grupo G2-5 na roda.....  | 114 |
| Foto 7: LARAMARA – Grupo G4-8 na roda.....  | 114 |
| Foto 8: LARAMARA – Atividade no espaço da Roda (mãe e filha) .....  | 114 |
| Foto 9: LARAMARA – Máscara indígena do Caderno de Tarefas de uma criança do G4-8 .....                      | 119 |
| Foto 10: LARAMARA - Toque no ingrediente do Bolo.....   | 122 |
| Foto 11: LARAMARA – Prova do ingrediente .....  | 122 |
| Foto 12: LARAMARA - Produção do bolo .....  | 122 |
| Foto 13: LARAMARA – Mão na massa do bolo .....  | 122 |
| Foto 14: LARAMARA – Toque no bolo .....   | 122 |
| Foto 15: LARAMARA – Comendo bolo .....  | 122 |
| Foto 16: LARAMARA – Produção das latas .....  | 125 |
| Foto 17: LARAMARA – Latas texturadas .....  | 125 |
| Foto 18: LARAMARA – Pais, criança e profissionais com os materiais .....                                    | 125 |

|   |     |
|---|-----|
| Foto 19: LARAMARA – Pais e criança se deslocando no parque .....          | 128 |
| Foto 20: LARAMARA – Grupo se deslocando no parque .....                   | 128 |
| Foto 21: LARAMARA – Toque na ave .....                                    | 128 |
| Foto 22: LARAMARA – Toque no galinho para sentir a textura das penas..... | 129 |
| Foto 23: LARAMARA – Grupo reunido no piquenique .....                     | 129 |
| Foto 1: IBC – Jogando o V ou F .....                                      | 134 |
| Foto 2: IBC – Fichas do Jogo V ou F em papel cartonado .....              | 135 |
| Foto 3: IBC – Jogo dos Círculos em EVA.....                               | 136 |
| Foto 4: IBC – Organizando as peças do jogo pelo aluno.....                | 136 |
| Foto 5: IBC – Jogando o Jogo dos Círculos .....                           | 136 |
| Foto 6: IBC – Organizando as peças da Batalha Geo .....                   | 138 |
| Foto 7: IBC – Jogando a Batalha Geo .....                                 | 138 |
| Foto 8: IBC – Alunos jogando Batalha Geo .....                            | 138 |
| Foto 9: IBC – Perfil PA em lixa .....                                     | 140 |
| Foto 10: IBC – Perfil PA em EVA texturado .....                           | 140 |
| Foto 11: IBC – Perfil do Relevo do BR .....                               | 141 |
| Foto 12: IBC – Explorando o Relevo .....                                  | 141 |
| Foto 13: IBC – Toque do Relevo .....                                      | 141 |
| Foto 14: IBC – Lendo sobre o Relevo .....                                 | 141 |
| Foto 15: IBC – Brasil regional 1 .....                                    | 143 |
| Foto 16: IBC – Brasil regional 2 .....                                    | 143 |
| Foto 17: IBC – Leitura mapa tátil .....                                   | 143 |
| Foto 18: IBC – Aluno lendo o mapa regional tátil .....                    | 143 |
| Foto 19: IBC – Aluna lendo o mapa regional tátil brasileiro .....         | 143 |
| Foto 20: IBC – Globo Tátil ..   | 145 |
| Foto 21: IBC – Camadas texturadas do Globo .....                          | 145 |
| Foto 22: IBC – Toque no Globo Tátil .....                                 | 145 |
| Foto 23: IBC – Conhecendo o Globo Tátil .....                             | 145 |
| Foto 24: IBC – Explorando as camadas internas do Globo .....              | 146 |
| Foto 25: IBC – Maquete do Pão de Açúcar .....                             | 147 |
| Foto 26: IBC - Toque na maquete do Pão de Açúcar .....                    | 147 |
| Foto 27: IBC – Explorando o Pão de Açúcar .....                           | 147 |
| Foto 28: IBC – Explorando as texturas da maquete do Pão de Açúcar .....   | 148 |

|   |     |
|---|-----|
| Foto 29: IBC – Gráfico do Censo feito em papel texturado e EVA..... | 148 |
| Foto 30: IBC – Aluna lendo o gráfico de barra tátil.....            | 151 |
| Foto 31: IBC – Gráfico de pizza tátil .....                         | 151 |
| Foto 32: IBC – Leitura do gráfico de barras tátil .....             | 152 |
| Foto 33: IBC – Produção do desenho .....                            | 154 |
| Foto 34: IBC – Alunos e seus desenhos .....                         | 154 |
| Foto 35: IBC – Aluna desenhando .....                               | 154 |
| Foto 36: IBC – Alunos desenhando.....                               | 154 |
| Foto 37: IBC – Aluno explicando seu desenho .....                   | 154 |
| Foto 38: IBC – Frasco com aromas .....                              | 156 |
| Foto 39: IBC – Aroma e Fita.....                                    | 156 |
| Foto IBC 40 – Fita olfativa.....                                    | 156 |
| Foto 41: IBC – Aluna sentindo o aroma .....                         | 156 |
| Foto 42: IBC – Bolacha do Pão de Açúcar .....                       | 159 |
| Foto 43: IBC – Aluna tocando o relevo da bolacha .....              | 159 |
| Foto 44: IBC – Prova da bolacha do Pão de Açúcar .....              | 154 |

## **LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS**

ABEDEV – Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CF – Constituição Federal Brasileira

DV – Deficiente visual

DV's – Deficientes Visuais

IBC – Instituto Benjamin Constant

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LARAMARA - Associação Brasileira de Assistência à Pessoa com Deficiência Visual

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OMS – Organização Mundial da Saúde

REI - Regular Education Initiative

SEESP – Secretária de Educação Especial

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>ANTECEDENTES DA PESQUISA .....</b>   | <b>18</b> |
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>21</b> |
| <b>CAPÍTULO 1 CONCEITUANDO E REFLETINDO SOBRE A DEFICIÊNCIA VISUAL ..</b>                                   | <b>24</b> |
| 1.1 A Cegueira .....  | 25        |
| <b>CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTEXTUALIZAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....</b> | <b>38</b> |
| 2.1 Aspectos históricos no atendimento à pessoa com deficiência.....  | 40        |
| 2.2 O Desenvolvimento Histórico da Educação Especial Brasileira.....  | 43        |
| 2.3 O discurso político .....   | 50        |
| 2.4 O papel do professor e sua formação para a Educação Inclusiva.....                                      | 54        |
| 2.5 A atuação familiar.....   | 60        |
| 2.6 As Instituições especializadas e a inclusão de alunos com deficiência .....                             | 64        |
| 2.7 As Instituições da Pesquisa .....   | 67        |
| 2.7.1 A atuação do LARAMARA na prática inclusiva .....  | 68        |
| 2.7.2 A atuação do Instituto Benjamin Constant na prática inclusiva .....                                   | 70        |
| <b>CAPÍTULO 3 - A MULTISSENSORIALIDADE .....</b>  | <b>73</b> |
| 3.1 Alguns conceitos.....   | 73        |
| 3.2 A Multissensorialidade .....  | 77        |
| 3.3 Contribuições da Multissensorialidade para a Aprendizagem e o Ensino da Geografia.....                  | 79        |
| <b>CAPITULO 4 - METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>   | <b>89</b> |
| 4.1 A Tese.....   | 89        |
| 4.2 Método do Estudo .....  | 89        |
| 4.2.1 Critérios do Estudo .....   | 90        |
| 4.3 Questionamentos .....   | 91        |
| 4.4 Objetivo Geral.....   | 92        |
| 4.5 Objetivos Específicos .....   | 92        |
| 4.6 Etapas da Pesquisa.....   | 93        |
| 4.7 Os Participantes da Pesquisa e as Instituições Especializadas .....                                     | 94        |
| 4.7.1 Caracterização das Instituições.....  | 94        |
| 4.7.1.1 LARAMARA.....   | 94        |

|  |            |
|--|------------|
| 4.7.1.2 <i>INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT</i> .....                       | 95         |
| 4.7.2 Identificação dos Participantes e suas Instituições.....         | 96         |
| 4.7.2.1 <i>Participantes do LARAMARA</i> .....                         | 96         |
| 4.7.2.2 <i>Participantes do Instituto Benjamin Constant</i> .....      | 97         |
| <b>4.8 Observações</b> .....   | <b>98</b>  |
| <b>4.9 Entrevistas</b> .....   | <b>99</b>  |
| 4.9.1 No LARAMARA .....  | 99         |
| 4.9.2 No Instituto Benjamin Constant .....                             | 100        |
| <b>4.10 Atividades e Materiais</b> .....                               | <b>101</b> |
| <b>CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA</b> .....           | <b>103</b> |
| <b>5.1 Resultado das Observações</b> .....                             | <b>103</b> |
| 5.1.1 No LARAMARA .....  | 103        |
| 5.1.2 No Instituto Benjamin Constant .....                             | 104        |
| <b>5.2 Resultado das Entrevistas</b> .....                             | <b>105</b> |
| 5.2.1 No LARAMARA .....  | 106        |
| 5.2.2 No Instituto Benjamin Constant .....                             | 107        |
| <b>5.3 Resultado das Atividades e Materiais Multissensoriais</b> ..... | <b>108</b> |
| 5.3.1 Atividades selecionadas do LARAMARA .....                        | 108        |
| 5.3.2 Atividades e Materiais No Instituto Benjamin Constant .....      | 131        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....                                      | <b>162</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | <b>167</b> |
| <b>APÊNDICE</b> .....  | <b>178</b> |

## ANTECEDENTES DA PESQUISA

Nestes vinte e um anos como professora, sempre acreditei que todas as experiências geram aprendizagem muito significativas para o professor, independente da escola ser particular ou pública.

Durante o ensino médio, como fiz magistério, tive oportunidade de fazer um estágio, com duração de um mês, na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), na cidade de Maringá, no Paraná. Nesse estágio, fui aprendendo com os alunos, diariamente. Aprendi a importância de respeitar, saber perceber as particularidades e dar significado para o que se pretende ensinar.

Após essa experiência, fiz Faculdade de Estudos Sociais, na UNICRUZ e Graduação e Mestrado em Geografia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Na Graduação em Geografia, fiz uma disciplina eletiva, chamada O Jogo e a Educação, ministrada pela professora Tânia Fortuna; esta disciplina foi de significativa importância para a minha prática docente.

Trabalhei com professora em escola regular, com turmas do ensino fundamental, médio e ensino de jovens e adultos e, sempre que possível, buscava, nos jogos, uma forma de desenvolver os conteúdos da Geografia.

Nos anos de 1999 até 2004, tive o privilégio de trabalhar numa escola particular e especializada, na cidade de Porto Alegre, o Instituto Santa Luzia, onde, na mesma sala de aula, alunos que enxergam (videntes), alunos com baixa visão e alunos deficientes visuais compartilhavam o dia a dia.

Durante esse período, surgiam, diariamente, muitas questões na minha cabeça relacionadas ao ensino especial e, principalmente, à forma de ensinar Geografia para alunos que não podiam enxergar. Algumas dessas questões eram: como posso ensinar geografia para deficientes visuais?; quais recursos didáticos são mais eficientes para o ensino da geografia?; como os recursos didáticos e jogos podem favorecer o trabalho conjunto de Dv's e videntes?

Diante dessas questões, procurei fazer um levantamento bibliográfico, para saber como ensinar os conceitos geográficos e de que forma esses fossem compreendidos com clareza. No final desse levantamento, observei que existiam

poucos livros a respeito na área de Geografia, alguns na área de Cartografia e várias literaturas na área da educação.

Todas as bibliografias encontradas foram importantes, mas gostaria de destacar algumas que foram significativas para o meu desenvolvimento pessoal e pedagógico.

Na área da Cartografia, a tese de Vasconcellos (1993), onde foram apresentados vários recursos que favoreciam o ensino cartográfico tátil. Depois, destaque, a publicação de Siaulyš (2005) sobre o desenvolvimento de brinquedos para deficientes visuais. Em 2000, participei de um Congresso, promovido pela ABEDDEV, em Guarapari, onde fiz parte de uma oficina, onde Siaulyš relatou sua experiência de vida e de como os brinquedos foram importantes no estabelecimento do vínculo entre ela e a filha. Após, ouvir sua experiência, muitas dúvidas que eu tinha sobre como trabalhar com deficientes visuais foram esclarecidas e, com isso, dando um impulso na minha prática.

Na área da Educação, gostaria de destacar Fortuna (2011) que através das aulas ministradas sobre o Jogo e a Educação, contribuiu e enriqueceu minha caminhada pedagógica.

Na área da Geografia, existem autores que foram muito significativos para minha prática, como: Almeida (1999, 2007, 2014); Callai e Callai (1998); Castrogiovanni (1998, 2007); Cavalcanti (1998, 2002); Castellar (1996, 2000, 2005); Kaercher (1998); Sampaio (2011); Passini (1999, 2007, 2012); Rua (1993); Suertegaray (2000) e Rego (2000, 2007) Sendo que este último, sempre incentivou e acreditou no meu trabalho com deficientes visuais.

Com essas informações de cunho teórico, procurei ir adaptando na minha prática alguns materiais, ir aprendendo com colegas mais antigos da escola e, escutando os próprios alunos.

Estes questionamentos e a prática diária levaram-me a desenvolver as pesquisas no Mestrado e, agora, na tese do Doutorado, busco apresentar jogos, atividades e recursos multissensoriais para o ensino da Geografia.

No Mestrado, o trabalho com os deficientes visuais estava pautado na realidade vivida em sala de aula, gerando a dissertação – Deficiência Visual: desafios do ensino de Geografia em sala de aula – onde foi apresentado todo o estudo de caso, buscando mostrar algumas maneiras de ensinar Geografia através

de materiais adaptados para os deficientes visuais, mas que favoreciam a aprendizagem de alunos videntes. Com esse tipo de prática, gerou-se não só a formação conceitual, mas uma maior integração e colaboração entre os grupos de alunos. Ficou claro que esses recursos motivavam os alunos deficientes visuais, porque saíam do binômio leitura e texto.

A pesquisa do Mestrado, como foi dito anteriormente, foi um estudo de caso, um relato de experiências de sala, vivenciadas e descritas pela professora (pesquisadora) e seus alunos, onde as práticas mostravam outras formas de aprender e ensinar Geografia, além do estímulo entre o grupo de deficientes visuais e videntes de serem mais integrados e parceiros.

No Doutorado, a pesquisa foi desenvolvida em duas Instituições especializadas para deficientes (visual, baixa-visão e outras especificidades), sendo a Associação Brasileira de Assistência à Pessoa com Deficiência Visual (LARAMARA), situada no bairro da Barra Funda, na cidade de São Paulo e o Instituto Benjamin Constant (IBC), situado no bairro da Urca, na cidade do Rio de Janeiro.

A investigação pensada para ser desenvolvida no decorrer do doutorado, foca no uso de recursos multissensoriais para Geografia como uma forma de ensinar e aprender através dos sentidos e pela adaptação e criação de recursos pedagógicos para a acessibilidade conceitual geográfica por alunos deficientes visuais.

## INTRODUÇÃO

Só escuto as paisagens há mil anos  
Chegam aromas de amanhã em mim  
Tem um cheiro de malva esta manhã  
Quero apalpar o som das violetas  
Cheiroso som de asas vem do sul  
Escuto a cor dos peixes  
Hoje eu desenho o cheiro das árvores<sup>1</sup>

Quando nós, videntes, abrimos nossos olhos, somos bombardeados por várias imagens que passam pelo nosso campo visual.

Ficamos totalmente hipnotizados e reféns dessas informações que os ambientes nos proporcionam.

Quando fechamos os olhos, nos libertamos do apelo visual. Surge um outro mundo, que é dimensionado com texturas, temperaturas, aromas, sons, gostos. A nossa percepção passa pela riqueza sinestésica, onde, primeiro, ouvimos os sons atenciosamente e, num segundo momento, temos a percepção parcial dos objetos que compõem o lugar em que estamos. Ao tocarmos um objeto, sentimos sua textura, sua forma, sua consistência, sua temperatura, seu cheiro e seu sabor.

Toda essa experiência perceptiva não precisa acontecer somente porque fechamos os olhos, a dinâmica das sensações deve estar sempre presente no nosso cotidiano. Os sentidos e percepções estão a nossa disposição, mas precisamos estar atentos para percebê-los.

As pessoas deficientes visuais não enxergam com os olhos, mas, sim, com as mãos, ouvidos, nariz, boca, ou seja, enxergam com todo o corpo. Percebem pelo seu sentido tátil ou tátil.

A sua percepção se faz com sensibilidade e experiência, com o uso da sua memória e através das vivências partilhadas no âmbito familiar, social, educacional e cultural.

As colocações feitas anteriormente, são uma forma de chamar a atenção para o modo como vemos, percebemos e interagimos com o deficiente.

Existem muitas pesquisas, onde a abordagem feita compara o deficiente visual com o vidente, geram controvérsias sobre os seus resultados. Já outras, apresentam propostas onde os deficientes visuais são analisados a partir de um

---

<sup>1</sup>Manoel de Barros. Frases de *O livro das ignorâncias*. Rio de Janeiro: Record (2007).

outro deficiente visual; com isso, os resultados diferenciais valorizam as potencialidades e formas de intervenção assertivas para o desenvolvimento dos deficientes visuais.

A realidade atual mostra que atitudes discriminatórias, ou de condescendência em relação ao deficiente, estão sendo, gradativamente, substituídas por posturas onde o deficiente compete em muitas áreas produtivas, com eficiência.

Este pleito de posicionar-se socialmente está vinculado à sua convicção de ultrapassar os limites e barreiras impostos pela sua condição e por todo um crescente amparo legal, respeito e consciência social que vêm sendo construído na sociedade.

A inclusão é um tema discutido há três décadas, por diversos estudiosos. Foram criadas diversas leis que respaldam sua aplicabilidade e, mesmo assim, ainda causa estranhamentos, desconfortos, inseguranças e incertezas para professores, pais, políticos, dirigentes de escolas e todos os que não compreendem a sua dimensão, que é propiciar acesso e educação de qualidade para todos.

Não podemos pensar num modelo educacional ou práticas pedagógicas ou metodologias de ensino que sejam únicas e voltadas somente para atender um determinado grupo, porque isso não é incluir e, sim, maquiagem uma situação.

Para que o processo inclusivo seja efetivo, é fundamental incluirmos, para que haja valorização e crescimento mútuo e com práticas pedagógicas voltadas e pensadas para as particularidades daqueles que precisam.

As Instituições que fazem parte desta pesquisa são especializadas no atendimento do deficiente visual e, também, quando a deficiência visual vem atrelada a outro comprometimento. São elas o LARAMARA, na cidade de São Paulo e o INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, na cidade do Rio de Janeiro. A opção por instituições especializadas foi porque objetivou-se analisar a aprendizagem dos deficientes visuais e como as atividades e recursos multissensoriais auxiliariam na compreensão dos conceitos geográficos. A outra razão da escolha foi que essas instituições atuam para que os processos inclusivos sejam efetivados e propiciam, formação de profissionais de várias áreas.

O objetivo central dessa pesquisa foi pensado através de uma análise de resultados, alcances e limites de um ensino multissensorial geográfico, onde as atividades, os jogos e recursos pedagógicos foram dirigidos para o deficiente visual.

A estrutura deste trabalho está organizada em cinco capítulos:

No capítulo 1, apresentamos os conceitos de deficiência e da deficiência visual, sendo que o conceito de deficiência visual será tratado com referência nas definições médica e educacional; alguns dados estatísticos e de que forma se dá o desenvolvimento e a aprendizagem, a partir de autores que fazem suas abordagens seguindo o enfoque diferencial.

No capítulo 2, abordaremos as bases históricas e os paradigmas que envolvem a Educação Especial e suas tendências, permeando as discussões e concepções sobre o sistema educacional, incluindo a legislação, parâmetros e recomendações para a inclusão escolar. Na discussão sobre a educação inclusiva, a abordagem será de acordo com o momento educacional e social, o papel da escola, a formação do professor, a participação familiar e da instituição especializada na área da deficiência.

No capítulo 3, trataremos do tema da multissensorialidade, sendo destacadas sua conceituação, suas tendências, termos que compõem a pesquisa, sua importância no processo de aprendizagem do deficiente visual e o enfoque didático multissensorial na Geografia.

No capítulo 4, apresentaremos a metodologia utilizada no desenvolvimento deste trabalho, partindo do delineamento da tese, da formulação das questões, da definição dos objetivos, dos critérios usados, dos participantes da pesquisa e dos procedimentos adotados para coleta e análise dos dados.

No capítulo 5, realizaremos a apresentação e análise interpretativa das observações, dos registros e relatos feitos por pais, professores, alunos e pesquisadora acerca do tema e há um entrelaçamento das reflexões, com base no referencial teórico.

Nas Considerações Finais, os dados analisados articulam-se com os objetivos e questões que instigaram e nortearam a pesquisa, fazendo referências às contribuições, limites e à abertura para novas investigações.

## CAPÍTULO 1 CONCEITUANDO E REFLETINDO SOBRE A DEFICIÊNCIA VISUAL

El mundo del ciego no es la noche que la gente supone. En todo caso estoy hablando en mi nombre y en nombre de mi padre y de mi abuela, que morieron ciegos; ciegos, sonrientes y valerosos, como yo también espero morir.<sup>2</sup>

Neste capítulo, abordaremos os conceitos de deficiência, de deficiência visual, tendo como referências as definições médica e educacional; alguns dados estatísticos e de que forma se dá o desenvolvimento e a aprendizagem.

A valorização e a forma como se dá o desenvolvimento do ser humano, vêm sendo umas das atividades mais significativas a serem analisadas dentro do campo social, através dos tempos; é justamente dentro dessa perspectiva e preocupação que o trabalho se insere.

Dos diferentes conceitos sobre deficiência, o que foi estabelecido na Convenção da Guatemala, que ocorreu em 1999 (Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência) e, que vem ao encontro das reflexões para esta pesquisa, diz o seguinte, no artigo 1º:

o termo deficiência significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.

O conceito mencionado acima não evoca padrões de normalidade, a compreensão sobre a deficiência volta-se para as condições do sujeito, não tendo o outro como referência.

No Brasil, através do Decreto nº 3.956/2001, foi aprovado o texto da Convenção, no que diz respeito às formas de discriminação, eliminação de barreiras de caráter social e quanto ao acesso à escolarização. Com isso, para que haja acessibilidade na educação, exige-se uma nova interpretação sobre a educação especial.

Percebe-se, cotidianamente, crianças ou jovens com dificuldades no aprendizado e que requerem apoio pedagógico especializado para alcançar seu

---

<sup>2</sup> Jorge Luis Borges. Frase do poema *La Ceguera*, no livro *Siete Noches*. México: Fondo de Cultura (1992).

pleno desenvolvimento educativo. As dificuldades variam, desde problemas motores com a visão, audição ou linguagem, bem como dificuldades de cunho emocional ou comportamental.

A atenção e o auxílio para atender a essas necessidades especiais de educação podem acontecer nas escolas inclusivas ou nas específicas. Em função dessa demanda, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), desenvolve materiais de referência para professores e coordenadores de escolas. Esse material procura esclarecer, de forma básica, a esses profissionais sobre as deficiências e como acompanhar o desenvolvimento educativo de cada uma das especificidades.

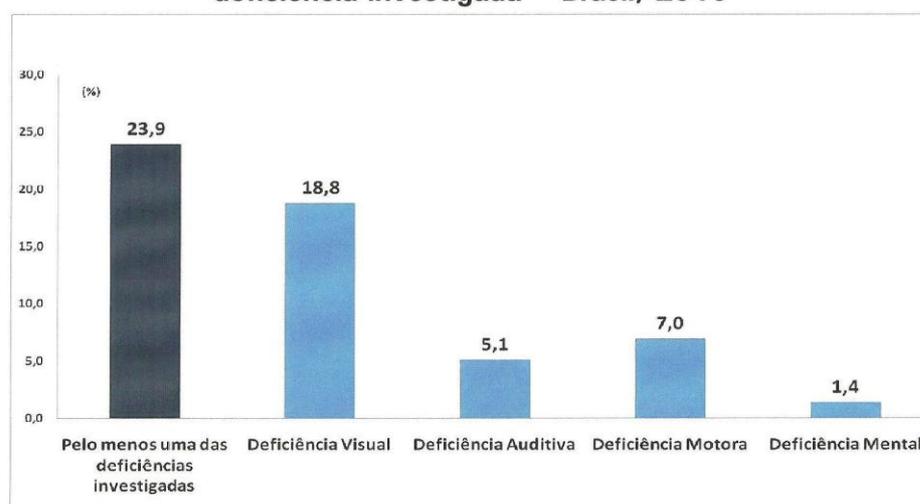
## 1.1 A Cegueira

Segundo o último censo demográfico, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), estima-se que 23,9% da população brasileira apresenta, pelo menos, uma das deficiências investigadas (visual, auditiva, motora e mental), ou seja, 45,6 milhões de pessoas apresentam alguma deficiência que exige utilizar-se da educação especializada no decorrer da sua vida escolar.

Observe a seguir os gráficos 1 e 2, que são do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), a respeito das deficiências no Brasil:

Gráfico 1

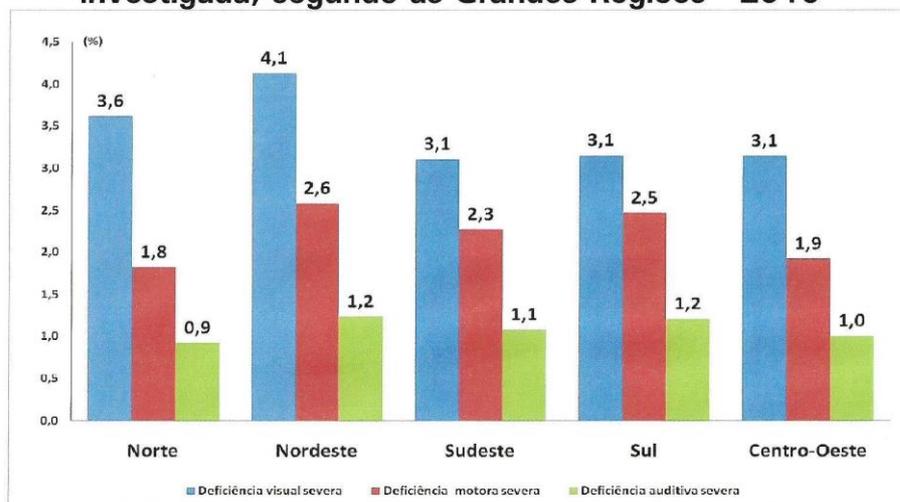
**Percentual da população com deficiência, segundo o tipo de deficiência investigada - Brasil, 2010**



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Gráfico 2

**Percentual da população por tipo de deficiência severa investigada, segundo as Grandes Regiões - 2010**



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Nas pesquisas do censo, a deficiência visual foi a mais frequente, atingindo 35,8 milhões de pessoas com dificuldades para enxergar (18,8%), mesmo usando óculos ou lentes contato. No caso da deficiência visual severa, quando as pessoas possuem grande dificuldade para enxergar, ou que não conseguem fazê-lo, chega-se a 6,6 milhões de pessoas, sendo que 506,3 mil eram cegos (0,3%).

De acordo com Sá, Campos e Silva (2007, p. 15), “a cegueira pode ser compreendida como uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta a capacidade perceptiva.”

Para Ormelezi (2000, p.18), classifica-se “a cegueira por uma limitação de ordem sensorial no órgão da visão, o que ocasiona um modo específico de percepção e organização do mundo.”

De acordo com as definições acima, a falta da visão vai ocasionar uma limitação perceptiva visual, todavia ocasionará outras formas para se perceber o que está à volta e, principalmente, possibilitar outros tipos de experiências sensoriais.

A Organização Mundial da Saúde (1999), na década de 70, criou normas para conceituar e para dar unicidade aos valores de acuidade visual.

Sendo assim, para essa organização, a cegueira, a partir do ponto de vista médico e quantitativo, é considerada quando a acuidade visual é menor do que

20/200 (medida em pés), no melhor olho, após tratamentos e máxima correção óptica, entendendo que aquilo que a pessoa que enxerga normalmente pode ser visualizado a 200 pés, sendo que o cego enxerga até 20 pés, que correspondem à distância de 6 metros. São considerados cegos aquelas pessoas cujo campo visual é restrito a um ângulo menor do que 20 graus, porque, mesmo tendo acuidade visual nessa região, ficam impedidos da principal função dada pela percepção visual, ou seja, não conseguem apreender a totalidade do ambiente físico.

E, com a 10<sup>a</sup> revisão da Classificação Internacional das Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10), da OMS (1999), é considerada cega a pessoa que tem acuidade visual abaixo de 20/400 (categorias 3, 4, 5 graus de comprometimento visual). Segue, abaixo, a tabela com os dados da OMS (1999):

Tabela 1 – Definição da CID-10 sobre cegueira

| Graus de comprometimento visual | Acuidade visual com a melhor correção                          |  |
|---------------------------------|--|--|
|                                 | Máxima menor do que  | Mínima igual ou maior do que   |
| 3                               | 3/60<br>1/20 (0,05)<br>20/400                                  | 1/60 (capacidade de contar dedos a 1m)<br>1/50 (0,02)<br>5/300 (20/1200) |
| 4                               | 1/60 (capacidade de contar dedos a 1m)<br>1/50 (0,02)<br>5/300 | Percepção de luz   |
| 5                               | Ausência da percepção de luz                                   |  |

Fonte: OMS (1999).

Ainda, na tabela da deficiência visual, o termo baixa-visão aplica-se quando a acuidade visual residual for menor do que 20/70 e maior ou igual a 20/400 (categorias 1 e 2 de graus de comprometimento visual), no melhor olho, após ocorrência de máxima correção. Para isso, segue o mesmo referencial citado anteriormente e os dados apresentados na tabela 2 da OMS.

**Tabela 2** – Definição da CID-10 sobre visão subnormal (baixa-visão)

| Grau de comprometimento visual | Acuidade visual com a melhor correção |                               |
|--------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------|
|                                | Máxima menor do que:                  | Mínima igual ou maior do que: |
| 1                              | 6/18<br>3/10 (0,3)<br>20/70           | 6/60<br>1/10 (0,1)<br>20/200  |
| 2                              | 6/60<br>1/10 (0,1)<br>20/200          | 3/60<br>1/20 (0,5)<br>20/400  |

Fonte: OMS (1999).

A preocupação de criar normas únicas é embasada no contexto médico, relacionado ao quanto uma pessoa pode ou não ver. O diagnóstico da cegueira, fundamentalmente médico, centra-se na capacidade visual apresentada pelo sujeito após tratamentos, cirurgias e correções ópticas.

Do ponto de vista médico e educacional, os cegos fazem parte de um grupo maior de indivíduos com problemas no órgão visual, chamados de deficientes visuais. Pelas considerações médicas, a cegueira é vista como uma falha orgânica. Nota-se, então, que a pessoa cega passa a ser excluída da “sociedade sadia”; dessa maneira, a deficiência visual, quando constatada como irreversível, leva a pessoa a viver à margem social.

Apesar de todas essas colocações, foi observado que pessoas cegas, mas com a mesma medida oftalmológica, apresentam diferenças no uso do resíduo visual. Sendo assim, foi necessário estabelecer a concepção educacional sobre a cegueira, respaldada pela eficiência visual que a pessoa possui e não, simplesmente, pela acuidade. Essa constatação foi importante, já que o método Braille, até a década de 70, se baseava, apenas, no diagnóstico médico.

De acordo com Amiralian (1997, p. 31), apresentam-se duas considerações para o quesito educacional:

assim, passaram a ser considerados cegos aqueles para quem o tato, o olfato e a cinestesia são os sentidos primordiais na apreensão do mundo. E sujeitos com visão residual, aqueles, mesmo prejudicados na visão, a utilizam satisfatoriamente em seu processo de aprendizagem.

Com essa nova distinção, o método Braille deixa de ser recomendado somente para cegos clinicamente diagnosticados e passa a ser indicado para todas as pessoas que não apresentavam uma percepção eficaz.

Ainda do ponto de vista educacional, é fundamental que o educador tenha o conhecimento se a cegueira é congênita ou adquirida. Esse tipo de informação propõe distinções no desenvolvimento e na aprendizagem, porque se a cegueira foi adquirida numa fase mais madura, a formação conceitual vai ser diferente daquela adquirida ao nascer.

Sobre isso, Lowenfeld (1950) diz que quem perde a visão antes dos cinco anos, não retém imagem visual, e os que perdem posteriormente podem reter uma referência visual útil.

A colocação acima propõe a seguinte reflexão: se a criança, ao perder a visão antes dos cinco anos estará ainda na fase pré-operatória e que todas as informações obtidas, até o momento, são insuficientes para representar processos desconhecidos, o que impossibilita a utilização de uma possível memória visual.

Respalhando o que foi dito pelas propostas de Piaget e Inhelder (1993) referente às imagens estáticas, cinéticas e transformacionais, sabe-se que essas só ocorrem após o período das operações concretas.

Dessa forma, em decorrência de todos esses estudos, ficou estabelecida a idade base de cinco anos para se considerar a cegueira congênita ou adquirida, para fins educacionais.

É importante salientar que a cegueira não está atrelada ao quesito físico, mas a todas as questões psicológicas e sociais que vão estar vinculadas à vida e à formação dessa criança ou jovem.

Diante desses dados, percebe-se a importância do educador ter acesso e conhecimento sobre a época da ocorrência da cegueira na vida da criança ou do jovem, para que, com essa informação, possa acompanhar seu desenvolvimento e sua forma de pensar.

Além disso, a grande maioria de crianças e jovens que apresentam problemas relacionados à cegueira buscarão solucioná-los dentro das redes de ensino fundamental e médio; somente uma minoria recorre ao ensino especializado em decorrência da deficiência apresentar uma maior complexidade e pelo conjunto de serviços que permitam assegurar que a didática se ajuste à necessidade dessa criança ou jovem.

A visão tem a função de estruturar todas as outras percepções, em um todo significativo. Mas, a falta dela não significa que nada mais vai fazer sentido ou que o

mundo da pessoa cega é desprovido de informação, na verdade, é um mundo onde a informação chega por outros sentidos que possuem vital importância.

Sacks (1995, p. 138) traz a seguinte colocação sobre a capacidade perceptual das pessoas deficientes visuais:

nós, com a totalidade do sentidos, vivemos no espaço e tempo; os cegos vivem num mundo só de tempo. Porque os cegos constroem seus mundos a partir de sequências táteis, auditivas e olfativas. O mundo de uma pessoa cega é temporal.

Quando falta um dos sentidos, obtemos a informação de elementos por intermédio de outros sentidos perceptivos, já que ocorre uma adaptação eficiente do organismo, direcionando para que haja um desenvolvimento e organização próprios pela ausência da visão.

O importante é que as ações junto com a pessoa deficiente visual sejam voltadas para a compreensão das outras percepções, ou seja, através de trabalhos onde a multissensorialidade fortaleçam aquelas percepções elaboradas entre: tato e audição, tato e olfato, tato e paladar e outras, que possam ser utilizadas para beneficiar o desenvolvimento do deficiente visual.

Dentre os sentidos remanescentes para as crianças que nascem cegas, o mais significativo, para a compreensão do mundo por meio da exploração sensorial, é o tato. O desenvolvimento tátil não ocorre sozinho ou por acaso. É necessário que os pais ou educadores compreendam a sequência do desenvolvimento dentro da modalidade tátil, a fim de propiciar à criança a possibilidade de cultivar sua inteligência, criatividade e promover capacidades sócio-adaptativas.

Podemos dizer que o desenvolvimento do tato pela criança deficiente visual passa por quatro etapas, sendo elas: percepção da qualidade tátil; reconhecimento da estrutura e da relação das partes com o todo; compreensão de linguagens e representações gráficas e a utilização da simbologia.

A percepção dos sentidos pode ser compreendida como um conjunto de elementos que podem ser influenciados pelas experimentações que cada indivíduo faz do ambiente em que vive, assim, suas visões e inter-relações com o mundo podem sofrer modificações.

A forma de apreensão do espaço relaciona-se com as formas como cada indivíduo percebe o seu lugar de vivência.

Merleau-Ponty (2011) traz a seguinte contribuição, diante do que foi exposto acima, ver é, por princípio, ver mais do que se vê, o sensível não é feito somente de coisas. É composto de tudo o que nelas se desenha, tudo o que nelas deixa vestígio.

## **1.2 A importância dos sentidos para o desenvolvimento e a aprendizagem do deficiente visual**

As concepções relacionadas ao desenvolvimento e à aprendizagem sempre fazem parte do rol das pesquisas, que norteiam todo o processo e o trabalho educacional.

As pesquisas que envolvem a temática da deficiência visual, por muito tempo, trouxeram para literatura especializada um modelo de aprendizagem e desenvolvimento, onde o deficiente visual apresentava o mesmo desenvolvimento que outras crianças, porém num processo mais lento. Dentro dessas linhas teóricas, os sujeitos são analisados comparativamente, deficiente visual e vidente.

Este modelo pauta-se pelo referencial visual, numa perspectiva do vidente, já que, na nossa cultura, no nosso cotidiano e nas nossas percepções sobre o que nos rodeia, tendemos a representar e descrever o que nos cerca, conforme as informações visuais.

As pesquisas mais atuais, feitas por Warren (1994), demonstram que a criança deficiente visual segue uma sequência diferenciada de desenvolvimento, assim, as informações e comportamentos são apreendidos em uma outra ordem, que não é a visual. Dentro deste contexto teórico, os sujeitos são estudados a partir de um enfoque diferencial, onde as comparações são feitas entre populações.

Trago a existência desses dois enfoques, comparativo e diferencial, procurando indicar que existe uma distinção, mas não significa que exista uma supremacia de um para outro.

No que tange a essa pesquisa, procuro destacar as abordagens feitas pelo enfoque diferencial proposto por Warren (1994), que favorecem o entendimento de como o sujeito deficiente visual percebe e organiza as informações que o rodeiam.

Acredito que as dificuldades de desenvolvimento e aprendizagem, que podem surgir, dependem muito de como esse sujeito foi cuidado e auxiliado no decorrer da

sua vida, para sentir-se socialmente, afetivamente e educacionalmente incorporado na sua comunidade.

Para Vygotsky (1997, p. 12), “uma criança, cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito, não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que as outras, mas uma criança que se desenvolve de outra maneira”.

Quando a criança nasce, ela estabelece sua primeira relação com o mundo social através da mãe ou do adulto por quem vai ser cuidada. Este vínculo inicial é primordial, através dele serão construídos sentidos e significados por meio da linguagem e todo o contato que estabelecer.

Laplane e Batista (2008, p. 212-13) trazem a seguinte contribuição para reforçar o que foi exposto acima, colocam: “as percepções tátil, olfativa, visual e auditiva são as vias de acesso da informação que compõem esse mundo social que se apresenta ao recém-nascido como fonte do alimento, segurança e bem-estar”.

Assim, a visão tem um papel importante na configuração desse vínculo, sem esse sentido, as trocas entre a criança e sua mãe ou cuidadora vão ter uma modificação.

Essa modificação, nada mais é do que a compreensão que o adulto terá que ter para interpretar os sinais emitidos pela criança cega sobre suas preferências. Neste caso, pais ou cuidadores precisam aprender as formas de interação que a criança utiliza para se relacionar com eles e, depois, como expressa suas vontades em relação aos objetos.

Durante o período sensório-motor, que vai do nascimento até os dois anos, conforme os estímulos recebidos, os movimentos corporais podem ser mais ou menos desenvolvidos.

Apesar de vários autores concordarem que a audição não supre a visão no que tange ao desenvolvimento motor, as pesquisas feitas por Warren (1994) sinalizam que existem poucas pesquisas sobre as reações que a voz humana gera nos bebês cegos. Esse mesmo autor pontua que as reações dos estímulos sonoros nos bebês cegos, normalmente, são feitas usando objetos sonoros e, não o som produzido pela voz humana.

Sobre como os bebês reagem à voz humana, Warren (1994) contribui, afirmando, que o bebê faz diferenciações (rindo ou movendo o corpo) quando escuta

a voz de alguém que cuida dele e não apresenta a mesma reação quando a voz é de uma pessoa estranha.

Com isso, percebe-se que a criança presta atenção seletiva no som da voz da pessoa próxima e que cuida dela.

Para Leonhardt (1992), suas pesquisas ressaltam que o bebê distingue entre a voz da mãe e uma voz estranha, girando seu corpo na direção da voz materna.

Então, quando o contato visual com a criança não for possível, a mãe ou os adultos em volta devem, preferencialmente, estabelecer um contato pelo toque, que é um estímulo indispensável para o desenvolvimento, e, também, propiciar experiências, mesmo que muito pequenas, para que a criança possa se sentir fazendo parte de algo.

Nos estudos de Warren (1994), as dificuldades verificadas no desenvolvimento motor em crianças cegas são nas áreas que precisam de orientação para exploração do meio, ou seja, nos gestos de esticar os braços para tocar ou pegar objetos, engatinhar e andar.

O que foi dito acima se explica, porque a criança cega não se sente motivada em movimentar seu corpo para um espaço diferente daquele que é ocupado por ela, com isso, restringe-se a observação e exploração do seu espaço corporal e dos objetos que faz contato, podendo ser as roupas, chupeta, partes do berço.

Ainda, Warren (1994) aborda que a interação da criança com o mundo físico é um longo processo, que se inicia na infância e leva muito tempo para se completar. O contato da criança com o mundo físico se faz através dos sentidos, e a qualidade da capacidade perceptiva da mesma está diretamente ligada à aquisição de habilidades motoras que permitem a interação com o ambiente.

Quando a criança recebe atenção adequada e estímulo para movimentar-se, terá uma melhor plasticidade nos seus gestos e movimentos, caso contrário, poderá ocasionar dificuldades de movimentos e no andar.

Sobre isso, Dias (1995, p. 26) afirma que:

Quanto ao desenvolvimento motor, a visão tem um papel crucial, que a audição só poderá suprir, e apenas parcialmente, a partir dos dez meses, embora o desenvolvimento postural seja semelhante da criança que enxerga. A mobilidade da criança cega, por falta de estímulos do mundo exterior, experimenta dificuldades tanto no gatinhar como no início da marcha.

Para Ochaita e Rosa (1995), as aquisições posturais da criança (engatinhar, sentar, andar) podem ter um desenvolvimento com maior qualidade quando forem estimuladas e motivadas por aqueles que fazem parte da sua vida diária.

Entende-se, então, que as dificuldades do desenvolvimento motor ocorrem mais pela falta de experiências do que pela cegueira.

Com o início da sua mobilidade, sendo primeiro a marcha e depois o andar, quando recebe um estímulo adequado, a criança cega começa ter um domínio em relação a sua postura, e o som começa ter uma função mais concreta. Neste caso, todo trabalho de estimulação pode ser feito com um objeto que emita um som, para que a criança procure realizar movimentos de busca e apreensão do objeto associado ao som. A intenção do objeto com som é criar uma atração sonora que estimule a criança buscar o objeto e explorar o espaço.

Para contribuir, Almeida (2003, p. 36) coloca que o domínio da postura é uma das aquisições mais importantes da vida da criança, sendo que “a postura influi na apreensão das informações sobre o entorno. Estabelecendo-se, desde o início da vida, referências espaciais com relação ao próprio sujeito”.

As referências espaciais relacionadas ao próprio sujeito são fundamentais para o deficiente visual, porque, independente da idade e experiências adquiridas, o seu corpo é um importante referencial para percepção de um ambiente.

Os estudos feitos por Felipe e Felipe (1997), com indivíduos deficientes visuais, trazem as seguintes constatações sobre organização perceptiva e consciência espacial, sendo elas: quanto à organização perceptiva: falta à criança cega uma maior profundidade e complexidade exploratória, ou seja, a exploração tátil de um objeto será feita das partes para o todo. Com isso, a compreensão fica fragmentada e, quando o objeto estiver fora do alcance, essa criança não consegue estabelecer uma relação. Da mesma forma, vai ocorrer com os sons e os odores sem significado, esses elementos não servirão para formação conceitual por não terem sentido para a criança. No caso da consciência espacial, os conceitos de posição, localização, direção e distância serão apreendidos de forma mais limitada. Isso ocorre porque, muitas vezes, a criança deficiente visual possui uma imagem corporal restrita e, com isso, pode ter dificuldades em se descentralizar, sair de si mesma, dificultando a exploração e compreensão do espaço ao seu redor.

Para amenizar estes comprometimentos, a estimulação é imprescindível. Quando realizada precocemente, a estimulação, os benefícios para as habilidades e capacidades como a mobilidade, formação da imagem corporal, lateralidade e coordenação motora do deficiente visual são bastante significativas.

No que tange ao entendimento dos efeitos que a cegueira gera para o desenvolvimento cognitivo, tem sido alvo de estudo e recebido especial atenção por parte de muitos cientistas.

Como foi o caso dos estudos de Cutsforth (1950) e Lowenfeld (1950), ambos salientam a importância da formação de conceitos, o raciocínio, a representação mental e espacial, pois constituíam-se como fatores críticos para a educação da criança cega. Tal constatação gerou uma série de novas pesquisas.

As realizadas pelo referencial piagetiano apresentam um destaque pela forma que foram desenvolvidas, tendo cegos e videntes vedados, assim, o pensamento lógico e as aquisições cognitivas dos cegos em relação aos videntes percebe-se foi similar, e não houve distinção entre os grupos.

As feitas por Hall (1981) são controversas, porque afirmam que as diferenças em tarefas de raciocínio observadas em crianças DV ocorrem devido aos diferentes modos de representação, mostrando diferentes habilidades no processo cognitivo. Todavia, essas considerações foram baseadas em estudos comparativos e os testes foram feitos para crianças videntes.

No caso dos estudos sobre a formação e desenvolvimento das imagens mentais, Hall (1981) contribuiu, esclarecendo que, ao realizar atividades com crianças cegas de 6 a 11 anos, descobriu que as imagens formadas possuíam cunho mais reprodutivo, ou seja, eram mais estáticas.

Para a pesquisadora Ormelezi (2000), sobre a aquisição de representações mentais por cegos adultos, esta constatou que a formação de imagens e conceitos dos participantes se dava através de experiências táteis, auditivas e olfativas inter-relacionadas com a linguagem das pessoas com quem conviviam. A linguagem fornece pistas, dicas para que se compreenda a origem dos objetos, suas relações de causa-efeito e as possíveis transformações.

Vygotsky (1993), sob a perspectiva sociocultural, concebeu a formação de conceitos como um sistema de inter-relação organizado na estrutura cognitiva como redes de significados articulados entre si, mediante uma construção coletiva pela

linguagem e imersão na cultura, o que permite a compreensão do mundo e a elaboração de conceitos mais abstratos por qualquer pessoa, sendo ela deficiente ou não.

Ainda, para o autor, é a linguagem que nos diferencia dos animais, levando-nos a transcender o lado biológico para o social, criando um sistema de significados que são compartilhados com um grupo e, que são fundamentais nos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Dessas ideias, decorre a de que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem no espaço construído pelas relações sociais, onde os indivíduos interagem entre si e com os objetos do mundo.

Sobre todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem do DV, as análises apresentadas, pautadas nos autores, podem não ser coesas e nem podem dimensionar, suficientemente, a compreensão dos sujeitos cegos.

Mas, tais discussões são fundamentais para refletirmos sobre as particularidades que envolvem ensinar o deficiente visual e que tipo de implementações pedagógicas são importantes para tornar sua aprendizagem significativa.

O deficiente visual se apropria e percebe o mundo de maneira peculiar, ou seja, utiliza-se de meios não usuais para estabelecer relações com o mundo, pessoas e objetos que o cercam. Essa condição imposta pela falta de visão reflete na estruturação cognitiva, psicológica e social do sujeito.

A construção de recursos e atividades multissensoriais intentam encontrar caminhos para o DV ampliar seu contato com o mundo, através da ampliação da sua percepção e compreensão dos conhecimentos.

Para que essa apropriação ocorra de forma adequada, é importante a utilização de materiais adaptados e atividades que auxiliem no seu desenvolvimento cognitivo e social; dessa maneira, os recursos multissensoriais foram pensados para facilitar a aprendizagem do aluno DV, levando em consideração os seguintes níveis perceptivos: aqueles que trabalham com a percepção da imagem visual e corporal, através dos estímulos táteis ou sonoros; aqueles que trabalham com a imagem visual, que levam informações não visuais, mas que são percebidas pelos outros sentidos, sendo eles táteis, olfativos e sonoras; e, por fim, aqueles que trabalham

com uma imagem visual não compreendida, ou seja, aquelas imagens de eventos, informadas por meios de comunicação ou eventos cotidianos.

O universo da criança deficiente visual se amplia consideravelmente quando nos seus espaços de vivência são oportunizadas experiências sensoriais, motoras, cognitivas e sociais significativas para o seu desenvolvimento.

## **CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTEXTUALIZAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA**

A pior cegueira é a mental, que faz com que não reconheçamos o que temos pela frente.<sup>3</sup>

Neste capítulo, abordaremos as bases históricas e os paradigmas que envolvem a Educação Especial e suas tendências, permeando as discussões e concepções sobre o sistema educacional, incluindo a legislação, parâmetros e recomendações para a inclusão escolar.

Na discussão sobre a educação inclusiva, trataremos uma abordagem de acordo com o momento educacional e social, discutindo o papel da escola, formação do professor, a participação familiar e da instituição especializada na área da deficiência.

O paradigma e a política da educação inclusiva são processos bem definidos na história da educação especial, visto que as ideias integradoras, pautadas no pensamento da não-segregação do deficiente na escola, inspira propostas, lutas e ações em diversos países do mundo.

Num primeiro momento, temos a proposta da integração escolar que, na sequência, inspira o processo de inclusão escolar, porém, sabe-se que essa diferenciação ainda é muito discutida no meio acadêmico internacional e nos sistemas de ensino. O conceito da proposta inclusiva apresenta uma ação de garantir, no sistema educacional, a inserção e a permanência do aluno deficiente na escola de ensino regular.

Dessa maneira, a inclusão escolar remete a uma nova forma de olhar da sociedade e, com isso, uma mudança de postura dos indivíduos sobre a deficiência.

Atualmente, as políticas educacionais estão direcionadas para uma escola que respeite os direitos humanos e que defenda o direito para que todos os alunos tenham acesso e permanência na escola, sem qualquer forma de discriminação.

Para que essa política educacional tenha êxito, exige-se uma mudança na lógica escolar; ou seja, a escola deve deixar de ser um ambiente excludente, padronizador, para tornar-se um ambiente de universalização, onde todos os estudantes são atendidos com qualidade, com reconhecimento das suas

---

<sup>3</sup> José Saramago (extraído de [caderno.josesaramago.org](http://caderno.josesaramago.org) (2015)).

especificidades e, principalmente, buscando atender suas diferenças e, com isso, romper os preconceitos.

No processo escolar inclusivo, a comunidade escolar passa a ter responsabilidades coletivas, ou seja, todos os envolvidos são responsáveis pelo sucesso ou insucesso de cada estudante.

Pela Declaração de Salamanca (1994, p. 11), é feito um pedido aos governos para “assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação docente, tanto inicial como contínuo, estejam voltados para atender às necessidades educativas especiais nas escolas”.

Assim, nenhum educador pode ficar à margem, ou ser excluído de receber capacitação, pois, somente dessa forma, os profissionais da educação poderão atuar com as diferenças de todos os alunos em classe.

Além do papel da escola, a família se torna imprescindível como formadora e apoiadora das crianças ou jovens, tendo eles deficiência ou não.

A função socializadora, educativa, dentro da família, é muito importante, porque prepara a criança para o seu ingresso na sociedade, com a transmissão do legado social e cultural. Ao desempenhar uma ação socializadora, a família desempenha o papel de agência transmissora de ideologias, através de hábitos, costumes, ideias, valores, padrões de comportamento, dependendo do seu status social.

A família e a escola constituem o alicerce da sociedade, pois são os principais agentes no desenvolvimento da criança. Apesar da existência de debate em torno do papel atual da família e da sua composição, ela permanece como o elemento chave na vida e desenvolvimento da criança.

Portanto, a escola e a família devem estreitar os laços, especialmente quando se trata de crianças com deficiência. Esse estreitamento se refere ao fato de que a ação educativa atualizada não deve se direcionar ao indivíduo à margem de suas necessidades sociais, econômicas e culturais, ou nos problemas concretos em que se encontra inserido, mas, sim, a um sujeito, constituído de direitos a uma cidadania concreta.

## 2.1 Aspectos históricos no atendimento à pessoa com deficiência

A Educação Especial foi estruturada, na sua origem, como uma área de saber ou de atuação, respaldada por um modelo médico ou clínico. Embora esse padrão seja bastante criticado, esses profissionais foram os primeiros que visualizaram a necessidade de uma educação para o deficiente. A deficiência era vista como uma doença crônica; sendo assim, todo deficiente, dentro da visão médica, tinha que receber um atendimento e isso incluía a área educacional. A ação educacional desenvolvida com o deficiente era voltada para o processo de alfabetização, sem grandes expectativas com as capacidades desses indivíduos.

A maneira como a sociedade de diversos países europeus e da América do Norte encaravam as pessoas deficientes estava vinculada aos fatores sócio-econômicos-culturais de cada época, o que implica estágios ou fases para o atendimento desses indivíduos, de acordo com autores como Kirk e Gallagher (1979); Mendes (2010); Sassaki (1997); Serra (2002).

O **primeiro** período, antes da era cristã, é marcado pelas críticas que a sociedade fazia a respeito aos não normais; nesse momento, a omissão ou negligência ao indivíduo com deficiência era pleno e foi denominada fase da exclusão social: a sociedade escondia ou eliminava as pessoas com qualquer tipo de deficiência.

O **segundo** período, que ocorreu entre os séculos XVIII e XIX, era marcado pela segregação da pessoa com deficiência, que passou a receber atendimento assistencial e educativo em instituições especiais. Mesmo parecendo um avanço dos atendimentos especiais, as pessoas com deficiência eram tratadas isoladas do convívio social, em instituições-residências. Cabe salientar que, nesse período, o modelo médico enfatizava que a classificação e diagnóstico se sobrepunham à educação, sendo assim, os indivíduos deficientes eram atendidos nas instituições especiais, públicas, para receber cuidados médicos, psicológicos, sociais e educativos com maior controle.

No fim do século XIX e início do século XX, inicia-se um **terceiro** período, onde a segregação imposta à pessoa com deficiência começa a ser reduzida e enfatiza-se a inserção desses indivíduos em escolas ou classes especiais, em instituições públicas.

O **quarto** período, por volta da década de 1970, surgiu com o movimento mundial de integração social das pessoas com deficiências, estipulando, ainda, que todos os cidadãos, do ponto de vista político, social e educativo possuem direitos iguais. Com isso, todos os deficientes deveriam frequentar o ensino universal e gratuito, levando em consideração as suas necessidades e os limites de sua capacidade, visando uma maior proximidade com o ensino oferecido pela cultura a pessoa considerada normal.

Este período foi emblemático no processo da educação especial, pois os estudantes com deficiência seriam integrados na escola normal. Mas essa inserção foi apenas parcial, chamado de sistema de cascata, que estava atrelado às capacidades e possibilidades dos alunos, ou seja, os alunos deficientes é que teriam que adaptar-se à realidade escolar.

Dessa maneira, o paradigma da integração acabou sendo dirigido pelo princípio da normalização. Tal princípio, baseava-se nas dificuldades encontradas pelos alunos, ou seja, responsabiliza os alunos deficientes pelos seus insucessos.

Uma outra abordagem para integração escolar denominava-se *mainstreaming* ou corrente principal. Tal termo, para Sassaki (1997, p. 32) significa:

levar para os alunos com deficiência os serviços educacionais disponíveis na corrente, podendo ocorrer em classes regulares durante o almoço, em matérias específicas (música, artes e educação física) e em atividades extracurriculares.

Assim, essa tentativa de inserção na corrente principal, possibilita que o aluno deficiente possa transitar pelo ensino regular e especial sem restrições, todavia, esse sistema foi criticado porque segrega os alunos, ou seja, a inserção depende do aluno, sem alterar o esquema escolar.

Conforme Masini (1994, p. 15) sobre a integração: “o processo de integração permanece atrelado a uma educação funcionalista, que entende a formação do homem determinada pela sociedade já formada, à qual ele deve se adaptar.”

Se tivermos uma visão histórica, observaremos que a sociedade apresentou evoluções significativas na luta pelos direitos da pessoa com deficiência, inclusive a participação e inserção no sistema de ensino regular. Mas, por outro lado, essas ações não conseguiram terminar com o preconceito em relação ao deficiente, então, sua participação social e escolar ainda ficam limitadas.

Para Sasaki (1997, p. 34), “nenhuma dessas formas de integração social satisfaz plenamente os direitos de todas as pessoas com deficiência, pois a integração pouco exige da sociedade em termos de espaços, de objetos e de práticas sociais.”

Todavia, o mérito da integração foi estabelecido pela luta contra a exclusão e a segregação da pessoa com deficiência. Esse esforço é no sentido de aproximar a pessoa deficiente do seu contexto social, ou seja, na escola, no trabalho e assim por diante.

Diante de todas as transformações das práticas sociais e educacionais relacionadas à forma de inserir as pessoas deficientes, surge um **quinto** período, no final da década de 80 e fortemente incrementado nos anos 90, denominado inclusão escolar.

O processo de inclusão como educação para todos foi alicerçado num trabalho desenvolvido pela UNESCO, em favor de que a educação seja oportunizada para todas as crianças em idade de escolarização. O reconhecimento do termo educação inclusiva foi adotado, internacionalmente, em 1994, com a Declaração de Salamanca.

Outro movimento de destaque no reconhecimento da inclusão aparece nos EUA, chamado “Regular Education Initiative” (REI), objetivando a inclusão de crianças com alguma deficiência na escola regular. Esse movimento luta pelo desaparecimento da educação compensatória e defende uma reformulação significativa na educação geral e especial, visando o maior atendimento educacional ao alcance de todos os alunos.

Pela Declaração de Salamanca (1994, p. 11-12) todos os participantes desse processo teriam o compromisso de seguir o seguinte princípio base das escolas inclusivas:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consistem em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

Dessa maneira, os sistemas educacionais devem buscar uma atualização e desenvolver programas que correspondam à diversidade de habilidades, características e necessidades dos estudantes, buscando, é claro, dar uma atenção especial para àqueles alunos desfavorecidos e marginalizados.

A ideia chave da escola inclusiva indica que ela deve ser para atender a todos os alunos, sem nenhum tipo de distinção. Educação inclusiva não significa uma educação com baixa expectativa em relação aos alunos, mas, sim, o entendimento em relação ao papel importante das situações estimulantes sobre os graus de dificuldade e de complexidade, que confrontem os professores e alunos com aprendizagens significativas e criativas.

Falar de educação inclusiva é abordar como se dá a aprendizagem dentro da sala de aula, no grupo e com grupo heterogêneo; para Sánchez (2005), numa escola inclusiva, os alunos devem receber auxílio no interior da sala, junto com seus colegas.

Fundamentalmente, para que a inclusão seja uma realidade, é necessário pensar e significar o tipo de inclusão que buscamos para o aluno na escola, quais os indicadores que nos permitem afirmar que esse aluno está totalmente incluído na escola e o aprimoramento dos professores que atuam juntos a esses alunos.

## **2.2 O Desenvolvimento Histórico da Educação Especial Brasileira**

Para entendermos o contexto histórico brasileiro, é necessário resgatar alguns marcos da educação especial no Brasil. Para isso, as produções dos autores Bueno (1999), Ferreira (1998), Jannuzzi (1992), revelam como foi este contexto.

A organização do atendimento escolar da pessoa com deficiência, no decorrer da história brasileira, revela, segundo Januzzi (1992), que tanto na prática como no âmbito teórico, as expectativas sociais de cada período retratavam a preocupação de tornar mais viável a vida dos deficientes dentro das comunidades, como patenteando a segregação imposta para essas pessoas.

Tal preocupação ganha força no campo da Educação Especial, baseada em duas vertentes: a de atendimento médico-pedagógico e de atendimento psicopedagógico. A vertente médico-pedagógica era a mais segregadora, pela sua preocupação de higienização social através da criação de escolas em hospitais. Já a

vertente psicopedagógica, defendia a educação dos deficientes e buscava um conceito para a anormalidade; então, nesse modelo buscavam-se medidas pedagógicas alternativas às existentes e, por outro lado, desenvolvia-se e adaptava-se níveis de inteligência para utilização nos diagnósticos para os diferentes patamares intelectuais.

O modelo psicopedagógico se sobrepôs ao modelo médico, mas suas medidas se mostravam segregadoras, já que originaram as classes especiais para os deficientes, isso conforme Januzzi (1992).

Apesar do modelo médico ter suas características segregantes, foi a classe médica que levantou a importância da questão pedagógica no atendimento do deficiente, bem como a criação de instituições escolares para atender crianças com comprometimento cognitivo, evidenciando, com isso, a necessidade educacional para as pessoas deficientes. Assim, o modelo médico tratava, mas buscava alternativas educativas, passando a educar.

Apesar dessa divergência entre o modelo médico e o psicopedagógico, o atendimento educacional especial brasileiro vai ser um pouco diferenciado do contexto mundial. Como no Brasil não houve uma forte institucionalização para o atendimento do deficiente, teremos duas fases para caracterizar.

De acordo com Mendes (2010), as duas fases, no contexto da educação especial brasileira, são: a **primeira fase**, denominada da exclusão social, que, em outros países é observada até o século XVII, mas que, no Brasil, se estendeu, conforme o autor, até a década de 50, no século XX. Durante esse período, os conhecimentos teóricos referentes à deficiência eram restritos aos meios acadêmicos, porque havia poucas ofertas de atendimento especializado para o deficiente.

A fase da exclusão social perdurou no Brasil, enquanto em outros países se desenrolava a **segunda fase**, marcada pela institucionalização, que aconteceu entre os séculos XVIII e XIX. Nesses outros países, a deficiência era vista como um problema hereditário, o que evidenciava a degeneração da espécie; sendo assim, era justificada a segregação social do deficiente, com isso, esses indivíduos deveriam ser assistidos em instituições. No Brasil, não havia interesse pelo atendimento especial, então permanecia a exclusão.

No final do século XIX e início do século XX, no Brasil, começam ser observadas iniciativas em prol das pessoas deficientes, começa uma busca pela inserção em escolas ou classes especiais e um maior interesse pelos profissionais da área, inspirados pelo movimento da Escola-Nova, tendo como exemplos, Decroly e Montessori, representantes que desenvolveram um belo trabalho educacional, voltado para indivíduos que possuíam comprometimento físico/intelectual.

Então, na década de 20, no quadro educacional brasileiro, surge a preocupação de definir, identificar e classificar a deficiência, para, com isso, ser ofertado um atendimento educativo mais especializado. Nesse momento, surge a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

A primeira escola de cegos, o Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, em 1784, desenvolveu a escrita em relevo e, logo após, Louis Braille, em 1834, criou o sistema de escrita e leitura. Tais ações favoreceram a forma de comunicação e a independência das pessoas cegas (ORMELEZI, 2000).

No Brasil, o ensino de pessoas deficientes visuais foi fortemente influenciado pelo modelo europeu, e os ensinamentos da escrita e leitura foram trazidos no período de D. Pedro II, através de um jovem cego, que teve toda a sua base de estudos feita no Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris e que passou a ensinar Braille para filha de um médico da Corte brasileira. Graças a isso, D. Pedro II inaugura em, 1954, a primeira escola de cegos brasileira, que, atualmente, chama-se Instituto Benjamin Constant.

Outras instituições para o atendimento de pessoas deficientes visuais foram surgindo no Brasil, no decorrer do século XX, sendo elas: Instituto São Rafael (Belo Horizonte, 1926), Instituto Padre Chico (São Paulo, 1928), Instituto de Cegos da Bahia (Salvador, 1929), Instituto de Cegos do Ceará (Fortaleza, 1934), Instituto Santa Luzia (Porto Alegre, 1941), Fundação para o Livro do Cego no Brasil (São Paulo, 1946), Instituto de Cegos Florisvaldo Vargas (Campo Grande, 1957), LARAMARA (São Paulo, 1991) entre outros.

Todavia, o estudo e a ênfase em caracterizar os indivíduos para o recebimento de ensino adequado estimulam um processo de identificação daqueles que não atendiam às exigências impostas pelo modelo escolar vigente, justificando, assim, sua segregação e uma ênfase no diagnóstico médico, respaldando a ação do professor.

Para Januzzi (1992), as concepções de deficiência explicadas pelos educadores, embutiam as expectativas sociais existentes no momento histórico. Nesse contexto, a deficiência passou a englobar diversos tipos de comportamentos divergentes, ou seja, se a criança não correspondia ao “padrão normal” era classificada como “anormal”.

Analisando o contexto histórico, observa-se que, na verdade, a defesa da educação das “pessoas anormais” visava, nada mais, do que economizar dos órgãos públicos, já que a segregação e a manutenção dessas pessoas em asilos ou manicômios era onerosa. Buscava-se, com a educação, a possibilidade de tornar esses cidadãos produtivos.

Na década de 50, observa-se, no Brasil, uma expansão do atendimento educacional especializado através das classes especiais públicas, mas, somente a partir de 1957, o Ministério da Educação começou a prestar assistência técnica e financeira para as secretarias de educação e instituições especializadas filantrópicas.

Nos anos 60, houve um aumento significativo do interesse da sociedade em relação à deficiência, surgindo várias iniciativas na área da educação especial, promovendo o crescimento do número de serviços de ensino especial no país, bem como uma ênfase na filosofia da normalização, que se estendia aos serviços e às pessoas com deficiência.

O processo de normalização do Brasil foi respaldado na linha de pensamento dos EUA e da Europa, que se denominava *mainstreaming*, onde o indivíduo se insere na corrente principal.

De acordo com Mendes (2010), “a ênfase dada ao princípio da normalização no nosso país foi diferenciado dos EUA e da Europa, já que o histórico de atendimentos aqui seguiu conforme as peculiaridades da nossa realidade”.

No Brasil, a falta da etapa de institucionalização intensiva dos deficientes gerou uma outra interpretação para a filosofia da normalização. No nosso caso, a normalização justificou a instalação de classes especiais em escolas regulares, gerando, com isso, uma forma paralela de educação do deficiente, pois esse estava inserido no sistema, mas era discriminado ou segregado, social e educacionalmente, já que não podia compartilhar de atividades em conjunto com seus colegas que não eram deficientes.

A promulgação da Lei 4020/61, lançou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde dois artigos são dedicados ao atendimento educacional especial. O artigo 88 evidencia isso a partir do seguinte texto: “a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral da educação, a fim de integrá-los na comunidade”.

Observa-se, claramente, nesse artigo, que o indivíduo deficiente é que deve integrar-se ao padrão educacional estabelecido e às características sociais existentes, onde os conhecimentos eram abrangentes e a educação pautada numa formação generalista. Evidenciando, novamente, a sutil discriminação social e educativa.

No decorrer da década de 70, enquanto nos países europeus e nos EUA crescia o debate sobre maneiras de propiciar uma melhor integração social para os indivíduos deficientes, no Brasil, a Educação Especial institucionaliza-se plenamente, ou seja, oficializam-se os planos setoriais da educação, com vistas à centralização e planejamento.

A nova Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1 e 2 graus (Lei nº 5.692/71) apresentou uma certa flexibilização e condições favoráveis para o atendimento diferencial para alunos, no seu artigo 9º.

Art. 9º – Os alunos que apresentam deficiências, físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Tal artigo gerou muitos debates, já que colocava todos os que apresentavam atraso na idade escolar como alunos especiais, porque nem todos que tinham essa característica, eram pessoas com deficiência e, sendo assim, não precisavam de tratamento especial. Observa-se, que, nesse período, as classes de Educação Especial passam a ser um escape para os que não se adequavam ao Ensino regular e, com isso, justificavam o seu fracasso escolar.

Segundo Ferreira (1992, p.105 ),

a realização de estudos sobre fracasso escolar e deficiência demonstram que, na maioria dos casos, as classes especiais eram um estágio para segregação e exclusão do ensino regular dos alunos que estavam ‘fracassando’, do que um lugar para manutenção dos alunos com deficiência na escola.

Na década de 80, a prática da integração foi amplamente defendida, em decorrência dos movimentos de luta em prol dos direitos das pessoas deficientes e recomendado pelo artigo 208 da Constituição Federal de 1988.

O artigo 208 contempla o seguinte texto no parágrafo III: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Dessa maneira, foi estabelecida, nas políticas educacionais, a Integração.

O processo de integração baseava-se em inserir a pessoa com deficiência na sociedade, desde que apresentassem condições de seguir os padrões sociais vigentes, ou seja, a sociedade não se modifica, quem se adapta é o deficiente. Foi com essa nova forma de pensar, onde o deficiente pode se integrar na sociedade, que se consolidou a base política, científica e filosófica da Educação Especial.

Nesse momento, surgem duas áreas investigativas, sendo uma voltada para a Psicologia da Aprendizagem, utilizando os embasamentos do construtivismo de Jean Piaget e Emília Ferrero para Educação Especial e o Sociointeracionismo, de Vygotsky; tais pesquisas elucidavam como se dava a construção do conhecimento nas pessoas com deficiência (FERNANDES, 1994).

Já a outra área visava analisar os aspectos psicossociais, ou seja, suas pesquisas estavam voltadas para as condições de integração social e como ocorriam os processos de marginalização e segregação do deficiente Amaral (1995) e Glat (1995).

Com o decorrer do tempo, surgem novas discussões sobre a forma de integração educacional e social, ou seja, surgem movimentos de apoio na luta pela ampliação do acesso e da qualidade da educação recebida pelas pessoas com deficiência.

Para os autores Ainscow, Farrell e Tweddle (2000), a integração é vista como um movimento dos alunos dos programas especiais para a educação regular, enquanto que a inclusão faz referencia ao grau de participação desses alunos nas atividades da escola regular.

Podemos entender que a integração está relacionada com as pessoas, já a inclusão envolve os valores da sociedade.

Dessa maneira no início da década de 90, um novo horizonte começa se abrir, a partir das discussões geradas sobre as práticas de integração, outras formas

de inserção social, os tipos de atendimentos oferecidos ao deficiente e, principalmente, como ocorreria sua verdadeira participação, manutenção da igualdade, proteção dos direitos e oportunidades no âmbito escolar e social. Essa nova forma de pensar sobre as necessidades e ações em prol do deficiente configura-se como Educação Inclusiva.

Atualmente, a educação inclusiva está respaldada pela legislação em vigor e determinante nas políticas públicas educacionais em esfera federal, estadual e municipal Ferreira e Glat (2003).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC-SEESP, 2001), a escola regular deve apresentar no seu plano político-pedagógico, na base curricular, na metodologia de trabalho e na avaliação, práticas que atendam todos os seus alunos, valorizem a diversidade e promovam a inclusão social.

Sendo assim, para que a escola possa ofertar uma educação qualitativa para todos os seus alunos, sendo eles com ou sem deficiência, é fundamental uma organização e capacitação de todos os envolvidos no processo educativo.

Atualmente, verifica-se, ainda, no nosso país, que a prática da educação não é totalmente compartilhada ou difundida, mesmo com experiências bem sucedidas. Tal fato pode estar atrelado às diversas contradições que ainda existem no modelo inclusivo, isso vale em relação a seus princípios, como às suas disposições legais.

Para Sánchez (2005) a educação inclusiva traça um modelo curricular que inspira em como reformar as escolas, as práticas educativas e a formação do educador e tendo por finalidade proporcionar uma educação de qualidade ajustada nas características de todos os alunos.

A educação inclusiva busca transformar os sistemas educativos e, todas as teorias que envolvem a Educação Especial.

Ainda para Sánchez (2005), a educação inclusiva não é somente para os alunos com deficiência, mas para todos os alunos, educadores, pais e membros da comunidade.

Assim, a Educação Especial não deve mais ser vista como algo paralelo ou separado do processo educativo, mas como um recurso fundamental para a escola regular, no que diz respeito ao atendimento da diversidade de seus alunos. No caso

das Escolas Especiais, seu papel não é substituir a Escola Regular, mas oferecer uma complementação, para facilitar o aprendizado na classe regular.

De acordo com Prado (2007), a inclusão escolar do aluno com deficiência visual só terá maior eficácia, quando ocorrer uma ação de trabalho conjunta entre os profissionais da sala de recurso, o aluno, os pais e os profissionais da escola. Os profissionais da sala de recurso orientam os envolvidos no processo de ensino, favorecendo a inclusão.

Nessa linha de pensamento, Ferber (2005) afirma que os conflitos entre educação especial e escola regular são amenizados, quando ambas fazem um trabalho articulado.

Para que ocorram todas as transformações necessárias, segundo Mantoan (1998), não devem ser impostas, muito pelo contrário, devem resultar da conscientização cada vez mais evoluída e também do desenvolvimento humano.

Para uma maior efetivação da educação inclusiva, as redes de ensino precisam de condições melhores de viabilização dessa proposta, através do aprimoramento dos professores, favorecendo debates que promovam uma melhor reflexão sobre as suas atitudes avaliativas, novos posicionamentos e métodos de ensino, orientação às famílias dos alunos e para todos que estejam envolvidos no processo de inclusão.

### **2.3 O discurso político**

A Educação Inclusiva é vista como o novo paradigma educacional. O modelo inclusivo tem, por princípio, a concepção dos direitos humanos, a igualdade de oportunidades e a valorização dos indivíduos e suas diferenças, para que, com isso, crianças, jovens e adultos possam usufruir e fazer parte, efetivamente, do sistema regular de ensino, participando do processo de ensino sem discriminação.

O processo inclusivo teve como principais aportes o Programa de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência, estabelecida pela ONU, em 1983, onde toda a sociedade deveria viabilizar a educação dos deficientes em escolas regulares de ensino. Essa ideia foi embutida na Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990.

O paradigma da inclusão escolar refere-se à universalização do acesso à educação para todos, com isso estabelecendo um compromisso na melhoria da qualidade do ensino, voltado para as diversidades e especificidades de cada indivíduo, buscando, assim, a exclusão dos preconceitos e a formação de estereótipos.

O ponto máximo dessa política mundial ocorreu na Espanha, em 1994, com o estabelecimento da Declaração de Salamanca, que reforçou os princípios de direitos à educação das pessoas com deficiência. Através dessa declaração, os governos envolvidos adotariam leis, disponibilizariam orçamentos e possibilitariam educação e escolas inclusivas. Outra particularidade, feita pela Declaração de Salamanca, foi o uso do termo “necessidades educacionais especiais” que diz o seguinte:

[...] todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função da deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. As escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas (UNESCO, 1994, p. 3).

Analisando os termos da Declaração, vemos a necessidade de uma nova forma de olhar do ensino e da sociedade.

Em um outro trecho, a Declaração de Salamanca expõe a contradição do que se deseja em relação ao que vemos hoje:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parcerias com as comunidades (UNESCO, 1994, p. 5)

[...] Escolas inclusivas provêem um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais da escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade (UNESCO, 1994, p. 4).

O trecho citado enfatiza a contradição, mas, sugere que existe possibilidade de alcançarmos o desejado, porém, para isso, torna-se fundamental uma nova

estruturação dos governos, escolas, professores, metodologias, serviços especializados, pais e alunos.

Todos devem possuir responsabilidades nas mudanças e estar alinhados para a promoção de ações inclusivas apropriadas e não a individualização da deficiência, que ocorre até os dias atuais. Na perspectiva do modelo inclusivo, a ética deve ser praticada para conter qualquer tipo de barreira, sejam elas políticas, culturais ou pedagógicas.

O que foi exposto pode parecer um discurso utópico, mas deve ser analisado e propiciar uma reflexão crítica em relação às ações inclusivas e, assim, evitar um sistema que reforça a manutenção das diferenças e do preconceito.

Atualmente, existem inúmeras iniciativas políticas que aconteceram no Brasil e no mundo a cerca da Educação Inclusiva. A quantidade de leis e dispositivos legais que respaldam a implantação inclusiva são diversos e nem sempre compreendidos pelos profissionais que atuam na área, com isso, criam-se entraves para a implantação de todos eles. Esses entraves das leis expressam as contradições e os conflitos da própria sociedade.

O autor Beisiegel (2005) diz que: “a formulação de leis distantes da possibilidade de realização demonstram a ausência de uma autêntica intenção na implantação do que se propõe”. Fica evidente na citação que, se as leis fossem efetivadas, já teríamos uma sociedade mais justa.

A proposta da universalização do ensino básico até 2015 que foi feita pela UNESCO (2008), em termos numéricos não é uma meta impossível, mas o ponto dificultoso é o ensino de qualidade para todos.

Dessa maneira, se avaliarmos a atual estrutura da sociedade, vemos o distanciamento do que é proposto pela UNESCO e remete à citação de Beisiegel (2005) feita anteriormente, porque para que haja efetivação nas propostas é necessária uma nova formação cultural, e essa deve ser transformadora, principalmente nos campos ideológicos e de valores.

Considero que estamos caminhando para a efetivação das propostas, pois creio ser mais frutífero que a inclusão seja realizada de forma gradual e que haja uma formação mais sólida das futuras gerações. A criação de metas imediatistas, muitas vezes, são difíceis de cumprir ou realizadas parcialmente, sem discussão, gerando insatisfações e descréditos nas ações políticas.

Sobre o que foi exposto acima, os autores Veiga Neto (2005) e Prieto (2006) trazem considerações que analisam e questionam o discurso político e as reais intenções referentes à inclusão escolar.

Para Veiga Neto (2005), o discurso político que permeia a inclusão escolar brasileira está disposto em três grupos, que são: o primeiro grupo, os que reconhecem a escola como lugar para todos, que deixa de ser equalizadora de alunos para valorizar a diversidade humana; o segundo grupo, os que criticam qualquer tipo de reducionismo, seja ele de cunho econômico, político, psicológico, social, pedagógico, cultural e outros. Nesse grupo, a inclusão deve levar em conta que os processos ocorrem ao mesmo tempo; já o terceiro grupo, pela análise do autor, refere-se aos jogos de poder e saber que permeiam a questão da inclusão.

De acordo com o autor Veiga Neto (2005, p. 62) deve-se “analisar os documentos oficiais dos programas de governo, onde dizem que não deve mais haver classes especiais separadas das classes regulares”.

Os pesquisadores do terceiro grupo enfatizam que as ações políticas postas nos documentos oficiais levam em consideração as vontades de poder e suas imposições. Ainda, segundo o autor, as políticas de inclusão nem sempre objetivam a alteração do sistema para que ocorra uma educação de qualidade para todos, e sim, a política de inclusão e educação para todos, mudou o cenário excludente das ruas e colocou-os dentro das escolas.

Já o autor Prieto (2006) expõe que a exclusão escolar aparece através de dificuldades na aprendizagem, déficit intelectual ou problemas de conduta, que possuem função ideológica de legitimar a escola quanto ao fracasso escolar e, com isso, a segregação do indivíduo.

Contudo, é fundamental destacar que a entrada de alunos com deficiência e transtornos globais de aprendizagem nas classes regulares foi um avanço histórico. Fazendo uma breve consideração sobre esse avanço, veremos que ele é muito significativo, porque passamos pelo período do extermínio, da marginalização, do assistencialismo, da reabilitação, para a fase da integração e, finalmente, para a inclusão.

Todavia, a proposta inclusiva só será implantada, tal qual foi formulada, se a sociedade passar por uma mudança estrutural. A inclusão, sem dúvida, representa

um marco histórico, mas sua adesão, de forma alienada, pode resultar na sua aversão, o que causaria um retrocesso.

Contribuindo com o que foi abordado anteriormente, Masini (2003, p. 3) constatou que:

[...] a Educação não propicia a inclusão sem transformações no contexto das escolas, ao se matricular de forma indiscriminada, sem realizar estudos sobre as condições específicas para o atendimento da criança com deficiência e sem preparo dos professores. A Escola aceita, mas não se modifica.

Diante do exposto, é importante refletirmos que a inclusão escolar só será realizada gradualmente e interligada com as mudanças estruturais, porque os problemas da escola hoje reforçam as dificuldades do processo inclusivo dos alunos e, principalmente, do aluno com deficiência.

A história não é linear, vemos períodos em que há progressos e retrocessos, que devem ser lembrados. Assim, a educação inclusiva deve receber créditos por todas as transformações frutíferas que sugerem ou podem vir a sugerir para sociedade e, por consequência, para o meio escolar. Mas, não pode ser vista como a única possibilidade de justiça.

O modelo inclusivo sugere muitas transformações para a sociedade, que devem ocorrer de forma gradativa, promovendo a discussão em relação ao tipo de escola, professores e alunos que temos hoje e, ao mesmo tempo, lançar propostas de como alcançar uma escola de qualidade, com professores capazes de atender cada uma das particularidades e alunos que possam desenvolver suas habilidades.

## **2.4 O papel do professor e sua formação para a Educação Inclusiva**

As constantes modificações que o cenário mundial vivencia pelo processo da globalização influencia, numa escala local, as mudanças da sociedade. Dentro desse cenário de transformações, encontram-se a escola e o professor, esses dois devem estar prontos para atuar numa educação de diversidade, onde o professor deve ser capaz de ouvir, ter atenção ao diferente e aprender a respeitá-lo, e a escola estar pronta para receber os alunos.

A proposta da Educação Inclusiva pode ser considerada como algo novo no âmbito escolar. No caso do Brasil, a trajetória é lenta, pois as redes de ensino e as

escolas não cumprem a lei como deveriam e, ainda, existem movimentos resistentes à inclusão, no caso, instituições especializadas em deficiência mental, que continuam achando que o melhor é excluir, mantendo os alunos em escolas especializadas.

Pode-se dizer que essa atitude, assistencialista e mantenedora, vem sendo modificada através de um processo de conscientização dos profissionais, pais e alunos envolvidos. Em decorrência do impasse citado acima e do trabalho de conscientização, a inclusão gera uma série de angústias e questionamentos para o professor acerca dessa nova realidade.

Os professores são fruto de uma formação fragmentada e que, por muito tempo, foi concebida como estática no que se refere ao ensino-aprendizagem e, também, na existência de um só tipo de inteligência, o que não contribui para uma compreensão ampla do aluno e da dinâmica escolar.

Além disso, é importante salientar que o processo de formação do professor foi estruturado num contexto de Escola Regular X Escola Especial, com isso, cria-se um contexto segregador na formação e que se estende para a sua forma de atuação. Essa distinção ocasiona, muitas vezes, o sentimento de despreparo e de impotência que ficam muito evidentes no dia a dia desse profissional, quando o aluno em questão é uma criança com deficiência.

Antes de explanar sobre a formação para Educação Inclusiva, de forma mais ampla, faz-se necessário tratar da formação dos professores.

Na pesquisa de Ormelezi (2006, p. 57) foi identificado que:

Na prática, por parte de professores, ou diretores e coordenadores das escolas, preocupações pontuais para resolver os obstáculos que julgam os mais difíceis. Mas, raramente, essas preocupações são com barreiras atitudinais, as relações de parcerias, ou o comprometimento com a mudança de ordem pessoal e coletiva diante da deficiência/diferença, ou a disposição de rever posturas, programas pedagógicos, metodológicos e avaliativos, que levem em conta tempos de aprendizagem diferenciados de todos os alunos.

Concordo com o exposto pela autora pois, durante minha prática pedagógica, pude observar esse tipo de situação em escolas regulares e em escolas especializadas. Também observei, em cursos de formação para atuação com alunos deficientes, a preocupação real por parte dos professores de escolas regulares em

buscar alternativas para um atendimento adequado para seus alunos deficientes e, por outro lado, professores forçados a participarem da formação, sem ter vontade.

A atualização é uma exigência para todos os professores, justamente por ser um caminho para a conscientização sobre a inclusão e oportunizar a troca de experiências e análise da prática individual.

Essa ideia é reforçada através das palavras de Santos (1997, p. 130-31): “é preciso instrumentalizar o professor para saber trabalhar de modo diversificado em sala de aula, porque a realidade não é homogênea”.

Para alcançarmos a almejada Educação de qualidade, a reforma educacional tem que iniciar a partir da formação do professor. Nessa perspectiva, torna-se um desafio formar professores que, a partir de diferentes conhecimentos adquiridos em suas áreas, possam interpretar a realidade em que estão inseridos de forma crítica e construtiva.

Ainda sobre a formação e atuação do professor, Gadotti (2000, p. 48) nos traz a seguinte contribuição:

Se o Estado e a sociedade entenderem melhor qual é o papel da educação na formação para a cidadania e o desenvolvimento, poderão criar maiores condições para gerar os recursos para a construção de uma escola de qualidade para todos, isto é, uma escola que, além de formar aluno para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade, seja capaz de formá-lo para o exercício pleno de seus direitos e deveres.

A Educação para Todos é encarada como uma gama de possibilidades de ensinar e aprender, onde cada sujeito, com ou sem as dificuldades impostas pelo sistema de ensino, tem plena condição de aprender. Assim, é impossível falar em qualidade de ensino sem abordar a formação do professor, pois são questões interligadas.

Há algumas décadas, quando o professor terminava a graduação, estava pronto para atuar na sua profissão; atualmente, essa realidade mudou para o docente. A universidade oferece o potencial humano, pedagógico e uma estrutura física, para que a formação seja realizada no melhor nível de qualidade. Mas, o professor deve ter consciência de que sua formação é contínua e ligada ao seu dia a dia escolar. O processo de atualização se faz necessário, para que haja um desenvolvimento de práticas pedagógicas eficientes e uma reflexão crítica do seu fazer pedagógico.

O reconhecimento da importância da formação de professores para a sua prática são aspectos essenciais na composição de programas gerais de ensino e programas voltados para a educação inclusiva. Num programa de formação, segundo Perrenoud (2000), são relevantes os seguintes itens: plano de formação, organizado em competências, articulação entre teoria e prática e uma transposição didática, baseada na análise das práticas e suas transformações.

Ainda, pode-se considerar um outro aspecto na formação, que é refletir sobre sua qualidade e que tipo de professores se quer formar. Ou seja, uma formação que privilegia a autonomia e a construção de um pensamento crítico? Ou, simplesmente, forma um professor que reproduz o contexto vigente e sem uma proximidade com a realidade da sala de aula? As questões levantadas são importantes para a formação de qualquer educador, seja ele do ensino regular ou especial.

A base de conhecimentos de um professor é formada na escola, através da troca de experiências, das práticas pedagógicas, na busca coletiva por melhores formas de ação e, também, da reflexão sobre a sua prática.

Para Tardif (2002) “o saber docente é um saber plural, oriundo da formação profissional, de saberes disciplinares e curriculares e dos experienciais.”

Essa pluralidade exige do professor a capacidade de dimensionar, integrar e aprimorar tais saberes enquanto condição para sua prática diária.

Para Rozek (2010), “a formação do professor tem relação direta com a qualidade do ensino e este depende muito do comprometimento com a profissão docente. O trabalho educativo vislumbra sempre um horizonte ético.”

A Educação para Todos só será efetiva quando a aprendizagem também for de todos.

Dentro do propósito da Educação Inclusiva, todos os alunos são capazes de aprender, a escola não pode negar a matrícula do aluno com deficiência, visto que a lei garante seu ingresso (BRASIL, CF, 1988) e, com isso, os professores podem pedir suporte técnico, que auxilie nas necessidades específicas desse aluno. Todavia, observa-se que, entre as garantias da lei e a realidade da Escola, existe um desnível muito grande.

No cotidiano escolar, encontramos professores que acreditam nas mudanças propostas pela educação inclusiva e encontramos professores sem motivação,

desvalorizados, ou que não aceitam a nova proposta, por não conseguirem compreender suas dimensões e por falta de preparo.

A situação exposta é embasada em razões concretas, já comentadas nesse capítulo e sinalizadas por Mrech (1999, p. 8):

de longa data os professores têm sido invalidados na construção do seu desejo. É dado a eles, por um sistema pervertido, condições mínimas de trabalho. Da mesma forma que foram tratados como objetos pelo sistema educacional. Assim, não consegue lidar com os problemas de construção do saber dos alunos. O que acaba levando o professor a atribuir suas dificuldades ao outro. São os outros que deveriam saber para ensiná-lo a trabalhar melhor.

Chegamos, então, à seguinte reflexão: não basta ocorrer somente mudanças legais para implantar a Educação Inclusiva, é fundamental uma mudança social e cultural. A maior dificuldade para a inclusão dos alunos está vinculada à mentalidade daqueles que compõem a escola e a sociedade. Dessa maneira, falamos de uma mudança de valores das pessoas.

Segundo Crochík (2002, p. 282) “sem a adesão livre, consciente e refletida dos professores, sem a consideração pela sua experiência, não há proposta que possa ser bem sucedida”. No caso dos professores, esses precisam se conscientizar dos benefícios e motivos da educação inclusiva para os alunos. A importância de uma participação ativa do professor para que a inclusão ocorra é fundamental, porém ainda é bastante significativa a falta de preparo desses profissionais.

Reforço o quesito formativo por dois motivos, o primeiro, refere-se ao atendimento voltado para as necessidades de todos os alunos, com maior qualidade e o segundo, pela segurança que o professor sentirá por estar mais habilitado e entender as particularidades de seus alunos. Ainda enfatizo que a formação para atender e saber lidar, de forma competente, com a deficiência favorece o processo de aprendizagem dos demais alunos, justamente por oportunizar ao professor novas metodologias para a sua prática.

Para Mantoan (1998, p. 51), uma formação de professores que priorize a inclusão é:

aquela em que os professores são levados a uma reflexão sobre como se dá a inclusão e o melhor método para que a mesma ocorra, com troca de experiências e com conhecimentos articulados, resignificando o papel do professor, da escola, da educação e das práticas pedagógicas essencialmente excludentes. A formação do pessoal envolvido com

educação é fundamental, assim como a assistência às famílias, enfim, uma sustentação aos que estarão diretamente implicados com as mudanças é condição necessária para que estas não sejam impostas, mas imponham-se como resultado de uma consciência cada vez mais evoluída de educação e de desenvolvimento humano.

Diante do exposto, constata-se que a inclusão modifica a perspectiva educacional, porque não limita sua prática a ajudar os alunos com dificuldades escolares, mas sim, apoia todos, para que tenham sucesso na ação educativa.

A escola precisa garantir todas as adaptações da sua estrutura para o atendimento do aluno, sendo elas no espaço físico, nas diferentes estratégias de aprendizagem, corpo docente e técnico habilitado, acessibilidade e sistema avaliativo, que oportunizem a participação de todos os alunos nas atividades realizadas.

É importante dizer que o espaço escolar deve ser semelhante ao cotidiano fora dele. A inclusão escolar prioriza a igualdade e a valorização do diferente, ou seja, possibilita a todos que são discriminados (deficientes, cor, classe e outros) o direito de ter autonomia e participação social cidadã.

Para que isso ocorra, como sugestão, é necessária uma avaliação das escolas, através de indicadores feitos, em parceria, pela comunidade escolar, especialistas e Secretaria de Educação Especial, entendendo que esses indicadores seriam usados para melhorar o trabalho como um todo, e não como um mecanismo de punição para àqueles que ainda buscam melhorias e aprimoramento no ambiente escolar.

Para Forest e Lusthaus (1987, p. 6) a dinâmica do caleidoscópio serve para fazer uma metáfora da inclusão, quando se refere à formação da imagem: sendo que, o caleidoscópio precisa de todos os pedaços para formar a figura. Quando retiramos pedaços dele, a figura se torna menos complexa. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado.

O processo inclusivo oportuniza a diversificação de se ministrar a educação escolar para alunos com deficiência, criando nas escolas regulares ambientes acolhedores, heterogêneos, abertos às diferenças, com um currículo flexível e participação da comunidade.

A inclusão é um processo de conscientização diária, onde todos devem ser inseridos no sistema escolar de forma incondicional. Nessa trajetória, prioriza-se a

diversidade e, definitivamente, deve ocorrer o rompimento da ideia do absoluto, do padrão único de conduta e de corpos.

## 2.5 A atuação familiar

Sabemos que a família desempenha um papel importante no que tange ao desenvolvimento dos indivíduos e, atualmente, ela pode ser configurada de diferentes maneiras.

Sobre o conceito de família Chacon (2007, p. 134) apresenta a seguinte reflexão:

a denominação de família na contemporaneidade, temos uma pluralidade de composições, que inclui relações por laços consanguíneos, relações não formalizadas por parentesco, família conjugal extensa, famílias homoafetivas, núcleo doméstico, entre outras, contribuindo para que o quadro se apresente mais complexo, desafiador e paradoxal.

Através das relações familiares é que o indivíduo inicia toda a sua formação pessoal e social que, com o passar do tempo, vai se ampliando e se ajustando, conforme suas necessidades. Para Glat (1996, p. 113) “o tipo de inserção social que a pessoa terá dependerá fortemente do que ocorreu durante seus anos formativos.”

Entende-se que o processo de crescimento individual da criança dependerá das oportunidades que a família oferta para que o seu desenvolvimento pessoal e social sejam de experiências positivas ou não. Assim, a família pode servir de apoio ou bloqueio para a realização plena dos processos de desenvolvimento educacional, social e psicológico do indivíduo.

O nascimento de uma criança com uma deficiência ou doença crônica, que resulte numa imperfeição, geralmente impacta as relações familiares, através de uma gama de sentimentos (culpa, rejeição, desespero e outros), tais sentimentos devem ser entendidos, já que existia uma série de expectativas sobre essa criança.

No caso, os componentes da família, quando se deparam com a criança deficiente, terão que modificar suas atitudes e modo de vida, não digo isso no sentido de superproteger ou isolar a criança, mas sim, na forma como cada pessoa da família poderá contribuir para auxiliar e cuidar desse novo membro. Para que o

deficiente participe da sociedade à qual faz parte, ele precisa, inicialmente, ser aceito na sua família.

Todavia, nem sempre as pessoas envolvidas estão preparadas psicologicamente, por isso, a existência de sentimentos ambivalentes e do luto pela perda do filho idealizado que não veio ou, muitas vezes, o casal se separa por não suportar as pressões da família ou da sociedade, ou pela cobrança que um dos parceiros faz em relação à deficiência. Em outra situação, percebe-se uma forte união familiar para o enfrentamento dos problemas. Nesse momento, é crucial que os pais recebam ajuda profissional para aprenderem a lidar com seus sentimentos, com a criança e também com a pressão dos familiares e sociedade.

Durante a pesquisa, observei que o atendimento inicial para as famílias é pequeno na rede pública e, muitas vezes, a rede particular é uma opção muito cara para os pais, o que dificulta o trabalho com essa criança. Saliento que essa observação refere-se aos casos de deficiência que só foram detectados após o nascimento, com isso, entre a trajetória do diagnóstico, orientação, tratamento e acompanhamento psicológico e educacional, o caminho pode ser árduo e longo para as famílias.

Para Glat (1996, p. 115):

a superação da fase do luto e aceitação familiar não é um processo linear, que uma vez ultrapassado o choque inicial a vida continuará sem problemas. Este sofrimento psicológico voltará a acontecer em momentos-chave da vida da criança, já que seu desenvolvimento não é igual ao de outras crianças.

Diante do exposto, observa-se que cada família reage de uma forma e terá seu próprio tempo para elaborar sentimentos, adaptar sua rotina e postura diante da situação vivenciada.

Para Ormelezi (2006, p. 71):

a dinâmica do contexto familiar e social ocorrerá de duas maneiras na atitude dos pais: como superproteção ou como negação das limitações. No primeiro caso, os pais impedem vivências que oportunizam o desenvolvimento da pessoa com deficiência, gerando dependência, passividade e baixa auto-estima. No segundo caso, os pais cobram um alto desempenho na realização das atividades diárias pelo deficiente, gerando com isso uma postura agressiva e alta ansiedade para atender o desejo dos pais.

Os sentimentos e reestruturação da dinâmica familiar precisam ser acompanhados e trabalhados, para não influenciarem negativamente no desenvolvimento global da pessoa com deficiência. Conforme foi exposto, à medida em que as famílias do deficiente passam a receber orientação, apoio adequado e participação em grupos de famílias que possuem filhos deficientes, a aceitação da deficiência pode ser amenizada.

Durante a pesquisa, ficou evidenciado que o contato entre famílias que têm filhos com deficiência é muito importante, pois o compartilhamento de experiências faz as pessoas constatarem que os seus dilemas são vividos por outros e, principalmente, que a deficiência dos seus filhos não faz deles pessoas menos capazes.

Fuente (2003, p. 171) traz a seguinte reflexão a cerca da deficiência visual, mas que pode ser estendida para todos os casos de deficiência e as famílias: “aceitar significa aprender a confiar nas possibilidades do filho deficiente visual para levar uma vida normal, no seio da família, frequentando a escola com outras crianças de sua idade.”

Essa reflexão propõe que a família esteja atenta e participativa na vida do filho e vice-versa. Este vínculo, é fundamental, já que a família e a própria pessoa com deficiência serão agentes na busca dos direitos e de mudança na sociedade que vivem. Essa responsabilidade familiar também deve ser reportada na escola, ou seja, a participação familiar se torna essencial.

Atualmente, na proposta da educação inclusiva, a família torna-se um elemento chave no que diz respeito ao acompanhamento do filho e na tomada de decisões sobre a vida escolar da criança. Nesse espírito de cooperação, a família e a escola favorecem a construção de uma escola de qualidade.

Sabemos que família e escola passam por um momento de estruturação dentro da proposta da educação inclusiva, isso ocorre, justamente, porque esses dois núcleos sofreram um afastamento histórico. Esse fato é visível porque a família transferiu para a escola toda transmissão de conhecimento e, a escola, por sua vez, abraçou essa tarefa, já que a família não tinha preparo para condução educativa adequada do filho.

Todavia, entendemos que a escola não é só lugar de transmissão de conhecimentos e, sim, um lugar de relações sociais e de aprendizagem. A escola

não consegue, individualmente, promover todas as mudanças almeçadas pelo processo inclusivo sem estabelecer parcerias, seja com outras instituições ou com a família.

Nesse contexto, a parceria da família e escola pode ser estabelecida através da criação de um ciclo de aprendizagem onde os pais participam das ações pedagógicas, de forma orientada para auxiliarem o filho adequadamente; os professores têm um contato mais estreito com essa família e aprendem mais sobre o universo do aluno; já o aluno terá mais segurança e ampliação da sua auto-estima, ao sentir que todos participam e incentivam a sua vida escolar.

A Declaração de Salamanca (1994) propõe que na educação de pessoas com deficiência, a família seja vista como uma instituição importante na construção da Escola para Todos. No item “participação da comunidade” enfatiza a interação dos pais e, ainda, reforça que a educação da criança com deficiência é uma tarefa a ser compartilhada entre pais e profissionais. Salienta, ainda, que os pais são os principais agentes no que se refere à educação dos filhos e, na medida do possível, são eles que definem o tipo de educação que almejam para eles.

No Brasil, até o momento, segundo Chacon (2009) e Silva e Mendes (2008), não se presta a devida atenção à família, no que se refere ao direito dos pais em optarem por um tipo de educação para seu filho e, também, na participação dos pais no planejamento escolar.

Essa falta de atenção ainda existe porque tanto a família quanto a escola passam por mudanças internas e externas, e isso reflete nas possíveis alterações dos papéis que possuem na educação. Esse descompasso para incorporar novas formas de relacionamento entre professor e aluno, ou professor e família, ou família e alunos, ainda é um desafio a ser trilhado no processo inclusivo.

Durante a realização da pesquisa, foi possível perceber uma diferença entre as famílias de alunos deficientes visuais, daquelas famílias, onde os filhos possuíam a deficiência visual conjugada com outra deficiência ou comprometimentos de aprendizagem.

No primeiro caso, a família onde a criança ou jovem é deficiente visual, manifestavam o desejo de que ela fosse para uma escola regular, e que, se isso ainda não acontecia, era porque a escola regular não tinha aceitado, mas que continuariam buscando seus direitos. No segundo caso, a família da criança ou

jovem com múltipla deficiência acreditava que a escola especializada atende melhor às necessidades do filho, porque tinham tido uma experiência negativa na escola regular.

Em ambos os relatos, ainda fica evidente uma realidade de insegurança por parte dos pais, que vivenciam a situação de um sistema de ensino não adaptado para o acolhimento. Por outro lado, fica clara a ação de pais na validação dos direitos, por acreditarem que a escola deve ser um espaço de convivência flexível e de experiências positivas para todos.

## **2.6 As Instituições especializadas e a inclusão de alunos com deficiência**

As instituições especializadas marcam presença significativa no contexto da história da Educação Especial Brasileira.

Conforme, Jannuzzi (2004), Mazzota (1996) e Bueno (1993), foi nas instituições especializadas que se iniciaram os atendimentos das pessoas com deficiência.

Na atualidade, esse modelo de atendimento tem sofrido críticas, com o argumento de ser focado na deficiência e todo processo de ensino e aprendizagem no conceito médico-pedagógico, o que vem a contribuir para a exclusão da pessoa com deficiência.

No decorrer da minha prática docente e na realização da pesquisa, observei que o aluno com deficiência, durante seu processo educacional, busca a instituição especializada como um parceiro no auxílio das suas necessidades educativas especiais. A função da instituição especializada é de complementar e atender às necessidades da deficiência, no caso em questão, o aluno deficiente visual reforça seu Braille ou Sorobã ou, ainda, pede que algum material seja transcrito para o Braille, além do apoio psicológico ao deficiente, à família e à escola.

Vem crescendo o debate entre ensino regular e ensino especial, em função do movimento pela inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular. Na base desse movimento, temos duas vertentes, uma delas apoia veemente a inclusão plena, ou seja, que as instituições especializadas não ofereçam mais atendimento; e a outra, dos que apoiam a manutenção das instituições especializadas e seus serviços, já que existem limitações no nosso sistema educacional.

Refletindo sobre as posições divergentes entre as propostas de educação para pessoas com deficiência, Mendes (2006, p. 396) traz a seguinte análise:

Ao longo dos últimos trinta anos, tem-se assistido a um grande debate das vantagens e desvantagens, antes, da integração escolar, e, mais recentemente, da inclusão escolar. A questão sobre qual é a melhor forma de educar as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais não tem resposta ou receita pronta. Na atualidade, as propostas variam desde a ideia da inclusão total – posição que defende que todos os alunos devem ser educados apenas e só na escola regular – até a ideia de que a diversidade de características implica a existência de um contínuo de serviços e de uma diversidade de opções.

Para complementar a reflexão sobre o divisor existente entre ensino regular e especializado, Prieto (2006, p.45) assinala que:

De um lado estão os defensores da proposta de uma escola única, que se comprometa com o atendimento de todos os alunos, e de outro, aqueles que compreendem que a igualdade de oportunidades pode ser traduzida inclusive pela diversidade de opções de atendimento escolar, o que pressupõe a existência de recursos especializados para além daqueles de complementação e de apoio ou suporte à sua permanência na classe comum.

Percebe-se que a divergência encontra-se entre os que defendem a inclusão total daqueles que defendem a manutenção dos serviços especializados como apoio ao ensino regular.

A verdadeira base para a educação de todos é a possibilidade de os alunos com deficiência terem acesso ao conhecimento, e para que isso ocorra, é necessária a concretização, não de uma educação idêntica para todos, mas de uma educação que possa atender às diferenças de qualquer tipo.

Sobre isso, Sanfelice (1989, p.32-33) contribui assim:

O posicionamento do pensamento pedagógico que reivindica hoje a necessidade de garantir escolas organizadas diferentemente e com recursos metodológicos distintos para que assim se possa, no ponto de partida da ação pedagógica, estar realmente atendendo às características das clientela distintas é, sem dúvida, motivo de polêmica entre os educadores. Pensamos, entretanto, que a proposta é realmente democrática. Uma escola igual para todos, em uma sociedade cuja clientela escolar é social e culturalmente distinta ou física e mentalmente diferenciada – no caso dos deficientes – será teoricamente democrática e na prática discriminadora.

Para que a inclusão escolar de alunos com deficiência seja plena, é importante refletirmos sobre como uma escola única atenderá a todos com a mesma qualidade.

Lancillotti (2006, p. 48), ao analisar a proposta da inclusão escolar de alunos com deficiência, faz a seguinte colocação:

Uma escola que, municiada das condições materiais necessárias, possa incorporar e atender, paulatinamente, com qualidade, uma grande parcela de alunos que se encontram sem acesso escolar ou em condição marginal dentro da própria escola. Que possa contribuir para a construção de uma sociedade menos desigual, até que seja possível forjar em cada indivíduo que a ela ocorre, a humanidade, construída social e historicamente.

Todas as reflexões feitas sobre a inclusão, total ou parcial, são importantes porque auxiliam ou criam caminhos para buscarmos as melhores condições de ensino e de uma escola atenta para a qualidade do seu atendimento. Hoje, percebe-se uma ampliação do acesso à educação básica por parte das crianças e jovens com deficiência, o que é um marco para a educação, mas não significa que esse acesso gere um atendimento adequado e a permanência na escola.

Aproveito para trazer a seguinte experiência da inadequação da escola, relatada por um pai que tem o filho no LARAMARA e numa escola regular, durante a minha pesquisa:

o meu filho estuda à tarde numa pré-escola, está na fase de alfabetização, fui buscar ele para o médico e, quando cheguei à porta da sala, vi que os colegas faziam uma tarefa e ele estava ouvindo rádio. Perguntei para professora, ela me disse que não tinha material para deficiente visual e como ele gosta de música, deu o rádio pra ele escutar.

O pai busca uma outra opção de escola regular para o seu filho, com o auxílio e orientação da Instituição Especializada que o menino frequenta, duas vezes por semana pela manhã.

A defesa da inclusão é contraditória, segundo Laplane (2004, p.18), na medida em que:

O discurso contradiz com a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja a formação deixa a desejar. Essas condições de existência do nosso sistema educacional levam a questionar a própria ideia de inclusão como política que, simplesmente, insira alunos nos contextos escolares existentes.

Diante disso, a proposta da inclusão escolar para pessoas com deficiência na sociedade remete parte da responsabilidade para a escola.

Todo o questionamento referente à inclusão escolar não se encerra nas políticas públicas ou modelo econômico, mas sim em cada professor ou membro da escola.

Como uma sugestão para que o processo inclusivo não seja impedido pelos membros da escola, Ormelezi (2006, p.74-75) traz a seguinte colocação, que vem ao encontro das minhas reflexões. A autora diz o seguinte:

[...] Ouvir a escola talvez seja o primeiro passo para a realização de uma proposta de Educação Inclusiva, respeitando o professor, promovendo situações nas quais possam falar de suas dúvidas e demandas, fazendo emergir conteúdos a respeito de situações educativas diversas, incluindo o aluno com deficiência.

[...] O trabalho da instituição especializada será o de lidar com os preconceitos e suas imagens entranhadas; conceber a educação e o processo de ensino aprendizagem como algo dinâmico a ser construído e voltado para o que há de singular em cada escola, em cada cultura e em cada um dos sujeitos envolvidos.

Existem, ainda, muitas divergências na legislação e no paradigma da inclusão que devem ser explicitados, possibilitando que a teoria e a prática sejam mais realistas e afinadas. E, que a educação regular e especial possam estabelecer uma parceria em prol daquilo que realmente é significativo, ou seja, a educação para todos.

## **2.7 As Instituições da Pesquisa**

A pesquisa foi realizada em duas Instituições sendo elas: o LARAMARA, na cidade de São Paulo e o Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro.

As instituições foram selecionadas em função da sua história de existência, trabalho diferenciado na área da deficiência visual, atendimento pedagógico e médico (psicologia e oftalmologia) para as crianças e jovens deficientes visuais, bem como acompanhamento psicológico com as famílias, oferecimento de palestras e cursos para formação docente e orientação para escolas regulares, realização de pesquisa na área da educação especial e deficiência visual, estágio docente e construção de materiais pedagógicos que auxiliam o desenvolvimento tátil.

### 2.7.1 A atuação do LARAMARA na prática inclusiva

Os dados sobre o LARAMARA foram coletados através da entrevista com profissionais da Instituição, site oficial e material impresso. Com todas essas informações foi estruturado o histórico abaixo.

O LARAMARA foi fundado em 7 de setembro de 1991, no bairro Pompeia, na cidade de São Paulo, pelo casal Victor e Mara Siaulys, que são os pais de Lara, que ficou cega nos primeiros meses de vida, devido à retinopatia da prematuridade. A Instituição é uma organização civil, sem fins lucrativos e tem como objetivo oportunizar a educação e inclusão de crianças com deficiência visual, compartilhar experiências com as famílias e orientação sobre os direitos do deficiente. Essa iniciativa foi pensada pelo casal, por saberem das dificuldades e falta de serviços especializados na área da deficiência visual e pela necessidade de encontrar meios para educar sua filha e ajudar para que o seu desenvolvimento fosse como o de qualquer criança.

Assim, Mara, que é professora de Geografia, iniciou uma busca incessante e persistente de informações sobre a cegueira, cursando Pedagogia e depois cursou Habilitação em Deficiência Visual, pela USP/SP.

O convívio com Lara e outras crianças deficientes visuais fez com que Mara percebesse como o lúdico (brinquedos e brincadeiras) faziam a diferença para o desenvolvimento dessas crianças. Outro aspecto que ficou evidente para Mara refere-se às dificuldades enfrentadas pelas famílias, pela inexistência ou precariedade de serviços especializados, ausência de intervenção precoce (que deve ser feita nos primeiros meses de vida), falta de apoio e suporte às famílias, às creches e à inclusão dessas crianças no sistema escolar e interação com a sociedade.

O LARAMARA é uma instituição diferente, aberta, flexível, cujo foco de atenção não fosse apenas o atendimento individual da criança - como usualmente se fazia - mas sua educação e inclusão social, em um trabalho com total participação da família e da comunidade.

A Instituição iniciou atendendo crianças de 0 a 7 anos, mas, na medida em que elas cresciam, sentiu a necessidade de continuar este acompanhamento por mais alguns anos, o que demandou a ampliação de suas atividades e programas

para outras faixas etárias. O atendimento especializado é realizado com duas profissionais, sendo uma da área de psicologia e outra, da área de pedagogia, apresentando a seguinte configuração:

**Crianças de 0 a 6 anos** - Realizam atividades de convivência, estabelecimento e fortalecimento de vínculo com familiares e socialização no grupo, feito através de experiências lúdicas. Além disso, são trabalhadas especificidades do DV como orientação e mobilidade, atividades de vida diária e autonomia, atividades para o desenvolvimento da eficiência visual, uso dos outros canais perceptivos e acesso ao Braille.

**Crianças de 7 a 12 anos** - Nessa faixa, as atividades valorizam as experiências lúdicas, além das culturais e esportivas como formas de expressão, socialização e aprendizagem. O foco se aprimora para a formação, para a participação e cidadania, desenvolvimento do protagonismo e da autonomia.

**Adolescentes de 13 a 20 anos** - Nesse grupo, o foco é o fortalecimento do convívio familiar e comunitário, construção da identidade, autonomia e independência, além do incentivo à continuidade dos estudos e inserção para o trabalho. As atividades são de cunho pedagógico, funcional, psicossocial e na área de informática. A partir dos 15 anos, são oferecidas oficinas de Arte e Corporais.

Acima de 17 anos, os jovens podem realizar cursos para sua formação profissional na área de Massoterapia e Telemarketing, há, ainda, a realização de atividades externas de Orientação e Mobilidade para deslocamento exterior e vivência para utilização dos serviços básicos.

**Jovens a partir de 21 anos e adultos** - O serviço é voltado para o atendimento do adulto. As atividades envolvem o fortalecimento familiar e social; participação cidadã em associações, conselho de defesa e garantia dos direitos; encaminhamento para o trabalho e continuidade dos estudos.

O atendimento prevê cursos e oficinas para o Mercado de trabalho, como massoterapia, informática, musicografia, telemarketing, perfumista e faz todo um acompanhamento na orientação e encaminhamento profissional.

O LARAMARA trouxe para o Brasil a fabricação da máquina Braille e da bengala, instrumentos fundamentais para autonomia do DV. Através de uma parceria com empresas públicas e privadas, esses instrumentos são distribuídos para o Brasil todo. Realiza a importação e disponibilização, para o DV, de mais de

duzentos produtos de tecnologia assistiva, que auxiliam na qualidade de vida dessas pessoas.

As experiências e aquisições têm sido divulgadas de forma ampla por todo Brasil, através de recursos instrucionais feitos pela equipe, sendo eles livros, manuais e DVDs, contribuindo para a acessibilidade da informação. A fábrica produz 120 brinquedos especiais e adaptados para crianças com deficiência visual. Muitos desses brinquedos foram criados por Mara, para a filha Lara.

Durante a realização da pesquisa, tive oportunidade de participar do grupo de atendimento especializado na faixa de 0 a 6 anos, na confecção dos brinquedos, nas atividades externas de Orientação e Mobilidade e nas Oficinas de Formação (pais, docentes e outros).

Nos cursos e nos atendimentos, ficou evidenciada a preocupação dos profissionais em desenvolver a autonomia e, principalmente, incentivar sempre os familiares e jovens na busca e garantia de seus direitos, seja na escola ou comunidade. A riqueza de informações e materiais foram de suma importância para a compreensão, construção e ampliação do conhecimento sobre a deficiência visual.

### 2.7.2 A atuação do Instituto Benjamin Constant na prática inclusiva

O Instituto Benjamin Constant foi criado pelo Imperador D. Pedro II, através do Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, tendo sido inaugurado, solenemente, no dia 17 de setembro do mesmo ano, na presença do Imperador, da Imperatriz e de todo o Ministério, com o nome de Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Este foi o primeiro passo concreto, no Brasil, para garantir ao cego o direito à cidadania.

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi derrubando preconceitos e tornou realidade a educação dos deficientes visuais, bem como a profissionalização desse grupo.

Com o aumento da demanda, foi idealizado e construído o prédio atual, que passou a ser utilizado a partir de 1890, após a 1ª etapa da construção. Em 1891, o instituto recebeu o nome que tem hoje: Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem ao seu terceiro diretor.

Fechado em 1937, para a conclusão da 2ª e última etapa do prédio, o IBC reabriu em 1944. Em setembro de 1945, criou seu curso ginasial, que veio a ser equiparado ao do Colégio Pedro II, em junho de 1946. Com essa iniciativa, proporcionou aos deficientes visuais o ingresso nas escolas secundárias e nas universidades.

O Instituto Benjamin Constant foi a única instituição especializada para cegos no Brasil. Dele partiram as outras experiências no terreno da educação especial, favorecendo o surgimento de escolas similares, mas que, ainda hoje, são em número insuficiente.

Atualmente, o Instituto Benjamin Constant vê seus objetivos redirecionados e redimensionados. É um Centro de Referência, em nível nacional, para questões da deficiência visual. Possui uma escola de ensino fundamental, realiza cursos de formação profissional na área da deficiência visual, estágio de docência, encaminhamento profissional, assessoria para escolas e instituições, realiza consultas oftamológicas à população, atividades de reabilitação, impressos em Braille e produção e distribuição de material especializado para todo Brasil.

Durante a realização dessa pesquisa, participei das atividades escolares do IBC nas turmas do 7º ano, com o acompanhamento das professoras de Geografia Luciana Arruda e Ione da Silva. Durante esse período, participei das aulas, realizei a produção de materiais e jogos que atendessem à demanda das duas turmas. Além disso, visitei o centro de produção de material especializado, o centro para produção dos livros adaptados, o museu histórico, biblioteca para consulta técnica e convite para publicação na Revista da Instituição.

Na prática, foi perceptível a atuação dos profissionais e da Instituição em aprimorar e qualificar, a cada dia, seu trabalho para o atendimento dos deficientes visuais, suas famílias e, principalmente, em se disponibilizar para assessorar todos aqueles que buscam o IBC, ficando evidente que a Instituição Especializada oferece vias para o estabelecimento de parcerias em prol da Inclusão.

Nos próximos capítulos, serão descritas, com maior detalhamento, as práticas realizadas nas duas Instituições.

Durante esse capítulo, foram abordados temas que reforçam a importância da Inclusão Escolar, mas é fundamental, para que essa ocorra, um compartilhamento de ações, seja através das famílias, de uma escola que aceite as diferenças, de uma

instituição especializada flexível e disposta a somar experiências com a escola regular e, claro, que os grupos minoritários e excluídos explicitem suas vontades e participem, ativamente, dos espaços de defesa dos seus direitos.

Para finalizar o capítulo, faço o uso da proposta de reflexão feita por Sampaio (2011, p. 30 a 48) sobre os trajetos por onde passa a Educação Inclusiva:

pelo acolhimento do diferente, dos surdos, das pessoas cegas e com baixa visão, das pessoas com hiperatividade, dos deficientes intelectuais, dos deficientes físicos, dos superdotados, dos indígenas, do campo para o campo, dos ciganos, dos negros e dos descendentes de quilombolas, das classes populares, dos analfabetos, das pessoas de rua e dos presos.

A Educação Inclusiva abarca todas as diferenças e multiculturalidades, assim, a escola tem que estar renovada para essa gama de possibilidades, bem como cada pessoa que tenha sensibilidade para essa questão e, mais do que nunca, a sociedade.

## CAPÍTULO 3 - A MULTISSENSORIALIDADE

As Infinitas maravilhas do universo são reveladas à medida que somos capazes de recebê-las. A agudeza da nossa visão depende não de quanto podemos ver, mas de quanto conseguimos sentir.<sup>4</sup>

Neste capítulo, trataremos sobre o tema da multissensorialidade, sendo destacadas sua conceituação, suas tendências, termos que compõem a pesquisa, sua importância no processo de aprendizagem e seu encontro com a Geografia.

### 3.1 Alguns conceitos

O ser humano pode analisar o mundo ao seu redor através de informações oriundas das diversas modalidades sensoriais. A percepção do que ocorre a sua volta envolve a união dessas informações, em áreas multissensoriais existentes no nosso corpo, que são processadas pelo cérebro.

O desenvolvimento das percepções de forma adequada depende da maturação e das experiências vivenciadas pelo indivíduo.

As experiências vividas favorecem o desenvolvimento e a sofisticação das capacidades perceptivas, já o processo de maturação contribui dando precisão para a percepção.

O desenvolvimento perceptivo é fundamental para que ocorram, com sucesso, as ações cognitivas e motoras no indivíduo.

Antes de apresentarmos o significado e aplicabilidade da multissensorialidade, faz-se necessário abordarmos alguns termos muito significativos no desenvolvimento da pesquisa. São eles: os sentidos, a sensação, o estímulo, a estimulação precoce e a percepção. Existem diferentes conceitos para os termos que serão abordados na sequência; a sua variação depende dos autores que os conceituam e do entendimento da pesquisadora.

Os **sentidos** são os meios através dos quais os seres vivos percebem e reconhecem outros organismos e as características do ambiente.

Todas as relações humanas são o resultado de experiências sensoriais. Sem os sentidos, não existe vida (STRASBERG, 1990, p. 98).

---

<sup>4</sup> KELLER, Helen Keller. *The world I live*. New York: Dover ( 2009, p. 41).

Os sentidos, no ser humano, são o tato, olfato, gustação, visão, audição e equilíbrio. Para Soler (1999), os sentidos podem ser sintéticos (aqueles que dão uma percepção global dos fenômenos e que se relacionam aos processos de síntese) e são eles: a audição, o olfato, o paladar e a visão; analíticos (aqueles capazes de captar e perceber um fenômeno através de um somatório de percepções concretas e com isso gera uma análise). O sentido considerado analítico é o tato.

Através das informações que o sistema nervoso emite para os órgãos dos sentidos, essas são transformadas em um estímulo, que vai desencadear uma sensação e, por sua vez, a resposta aos sentidos vem através da nossa percepção.

O conceito de **sensação** foi compilado pela pesquisadora a partir da leitura dos autores que serão apresentados na sequência. Para Jung (1991), é a capacidade de codificar certos aspectos que nos circundam através dos órgãos dos sentidos (visual, auditivo, gustativo, olfativo e tátil). Já Gallahue e Ozum (2001) contribuíram salientando que a sensação é entendida como um estímulo recebido por várias modalidades sensoriais.

Após as leituras, o termo sensação ficou entendido como a capacidade de decifrar certos aspectos da energia que nos rodeia e que é captado por algum dos nossos cinco sentidos.

Sobre o conceito de **estímulo**, Schmidt e Wrisberg (2001) dizem que são informações recebidas pelo indivíduo para serem processadas, então, primeiramente é sentido para, depois, iniciar um processo de resposta para aquele determinado estímulo. Para Hurtado (1983), o estímulo pode ser conceituado pela fisiologia como qualquer alteração externa ou interna, que provoca uma resposta fisiológica ou comportamental num organismo.

Entende-se que o estímulo é uma ação recebida e sentida e que gera uma resposta. Os estímulos podem ser afetivos, físicos, cognitivos e sensoriais.

Para o termo **estimulação precoce** será utilizado o conceito extraído do material Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce (MEC/UNESCO, 1995, p.11).

O termo estimulação precoce, nos diz que deriva de traduções de termos utilizados em outros idiomas, como no espanhol “estimulación temprana” ou “estimulación precoz” e do inglês “early stimulation” ou “early intervention”.

E a conceituação é:

um conjunto dinâmico de atividades e de recursos humanos e ambientais incentivadores que são destinados a proporcionar à criança, no seus primeiros anos de vida, experiências significativas para alcançar pleno desenvolvimento no seu processo evolutivo (MEC/UNESCO, 1995, p. 11).

Alguns profissionais têm adotado o termo estimulação essencial, já que precoce pode gerar uma ambiguidade de sentido. Mas, nessa pesquisa, será adotado o termo estimulação precoce e, para precoce, entende-se todas as ações antecipadas, que visam atenuar os efeitos da deficiência, no caso, a visual e suas possíveis consequências. Outro motivo para a adoção desse termo, refere-se aos locais onde a pesquisa foi desenvolvida, já que os profissionais usavam essa terminologia.

O termo **percepção** possui uma variedade de significados, por conta de suas diferentes definições, conforme as áreas do conhecimento. O conceito de percepção será apresentado a partir das perspectivas expostas abaixo.

O termo deriva do latim “perceptio”, que significa a compreensão, faculdade de perceber. Também pode ser definido como o ato ou efeito de perceber; combinação dos sentidos no reconhecimento de um objeto; recepção de um estímulo; faculdade de conhecer independente dos sentidos; ideia e representação intelectual (HOUAISS, 2001).

Para Tuan (2012, p. 18), percepção é tanto a resposta dos sentidos aos estímulos externos como a atividade proposital, na qual certos fenômenos são claramente registrados, enquanto outros retrocedem para a sombra ou são bloqueados. Muito do que percebemos tem valor para nós, para a sobrevivência biológica, e para propiciar algumas satisfações que estão enraizadas na cultura.

Compactuando com o que foi exposto pelo autor, será através da percepção que o indivíduo apreende o mundo externo e interno, através de suas vias sensoriais e pela capacidade cinestésica, em outras palavras, é um conjunto de processos que permite ao indivíduo manter contato com o ambiente.

A percepção é um processo complexo, que depende não somente de fatores químicos, ambientais, sócio-culturais, mas também do sujeito que percebe. A percepção é uma forma de interação com o mundo. Conhecemos e nos relacionamos com o mundo, primeiramente, pela percepção sensível dos sentidos.

Este saber provém do sabor, do saborear os elementos do mundo, incorporá-los, trazê-los ao corpo (DUARTE Jr., 2001).

Assim, cada um de nós recebe informações do entorno, as quais transformamos em fenômenos sensoriais e perceptivos.

Merleau-Ponty (2011, p. 6) traz a seguinte contribuição sobre o tema: “a percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles.”

Podemos dizer que a percepção une as funções afetivas e motoras, associando informações sensoriais a nossa memória e cognição. Assim, formamos conceitos sobre o mundo, sobre nós mesmos e direcionamos nosso comportamento.

O processo perceptivo está estruturado em tipos, que são subdivididos em dois grupos, sendo eles: das percepções simples, que são as primeiras a se desenvolverem (nascimento e vão sendo aprimoradas com a maturidade) assim, temos a percepção visual, auditiva, tátil, olfativa e gustativa e a proprioceptiva ou cinestésica.

Já as percepções, denominadas complexas, dependem do desenvolvimento cognitivo mais aprimorado para serem interpretadas e utilizadas conjuntamente, sendo assim, são adquiridas depois das percepções simples. As percepções complexas referem-se à percepção espacial, temporal, espaço-temporal, figura-fundo, análise e síntese.

Merleau-Ponty (2011, p.103):

[...] as coisas percebidas não são objetos cujas leis de constituição detemos, mas um certo estilo de desenvolvimento, um processo de elaboração que jamais é concluído.

Perceber é tornar algo presente a si com a ajuda do corpo, tendo a coisa sempre seu lugar num horizonte de mundo e consistindo a decifração em colocar cada detalhe nos horizontes perceptivos que lhe convenha.

Para Merleau-Ponty, o corpo se apresenta como o sujeito da percepção, porque será através dele que sentimos, ou seja, o corpo é a fonte dos sentidos e, a partir da experiência perceptiva que nele ocorre, é que vai ser gerada a significação do sujeito com o mundo. A significação que será dada para as informações recebidas são denominadas processos perceptivos, elas estão relacionadas com as nossas experiências diárias e possuem um caráter afetivo-emocional.

A partir do momento em que propiciamos experiências significativas para nossos alunos, sejam eles deficientes visuais ou não, estaremos favorecendo uma outra maneira de vivenciar o mundo. A didática da multissensorialidade evidencia, justamente, a importância de utilizarmos todos os nossos sentidos no processo de aprendizagem.

### 3.2 A Multissensorialidade

O termo **multissensorialidade** refere-se à junção dos sentidos ou tudo que engloba mais de um sentido do corpo humano e as relações perceptivas que são estabelecidas. Nessa perspectiva, busca-se o enaltecimento destes sentidos para o âmbito sócio-histórico-cultural e afetivo.

Alguns autores utilizam a didática multissensorial como um instrumento no ensino de pessoas com deficiência, dentre eles podemos elencar Soler (1999), Marks (1978), Ballestero-Alvarez (2006) e Siauly (2006).

A didática da multissensorialidade, na prática, oportuniza ao aluno o reconhecimento de um mesmo fenômeno e a sua construção conceitual através de diferentes sensores do corpo, assim não reforça o uso de um sentido em substituição ao outro.

Para Ballestero-Alvarez (2006, p. 22), a compreensão de determinado fenômeno vai requerer que o aluno utilize estratégias de síntese e análise para promoção da aprendizagem, portanto, a multissensorialidade aborda os elementos necessários para essa finalidade e coloca em funcionamento todos os sentidos sintéticos ou analíticos.

Soler (1999, p. 45) contribui sobre o tema, expondo que:

Es un método pedagógico de interés general para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias experimentales e de la naturaliza, que utiliza todos os sentidos humanos posibles para captar información del médio que nos rodea e interrelaciona estos datos a fin de formar conocimientos multisensoriales completos y significativos.

Tal citação estabelece que todas as disciplinas que compõem as Ciências Naturais (Biologia, Geografia, Geologia, Geomorfologia e outras) podem fazer utilização da didática dos sentidos no estudo de suas áreas.

As colocações de Siaulys (2006) são importantes para essa pesquisa porque traz uma experiência de vida da autora, onde buscou formas de se comunicar e entender sua filha DV e, principalmente buscou formas de integrar e favorecer o seu desenvolvimento através dos jogos e brinquedos.

Para Siaulys (2006, p. 20): “o mais importante é o respeito à criança e que precisamos ouvi-la para melhor compreender seus anseios, fantasias e sentimentos. Que é necessário demonstrar-lhe isso muitas vezes, com palavras e ações”.

No decorrer da pesquisa e da sua prática pedagógica com alunos DVs, a pesquisadora constatou que todas as propostas de atividades que os alunos puderam observar, opinar e realizar usando a multissensorialidade foram mais prazerosas, facilitando e tornando a formação conceitual mais significativa.

Do autor Marks (1978), foram compiladas para essa pesquisa as três tendências onde ele apresenta a percepção e os sentidos sobre óticas diferenciadas no estudo da multissensorialidade.

Na primeira tendência, os diferentes sentidos podem perceber e informar-nos sobre os aspectos e características comuns existentes no mundo externo. Dentro dessa concepção, o autor, utiliza o atributo do movimento, que está presente em diferentes objetos e eventos, e que aparece como estímulo comum aos diferentes canais sensoriais: visão, tato e audição.

Essa tendência foi baseada no conceito aristotélico de *sensos communis*, Marks (1978, p.12) onde existiria uma função perceptiva, cuja sua ação seria a apreensão dos atributos sensíveis comuns. Para Aristóteles, esses atributos seriam repouso, movimento, número, tamanho, a unidade e a forma.

Nessa tendência, podemos concluir que a união dos sentidos tem por objetivo confirmar que os objetos e eventos existem em sua permanência e estabilidade.

A segunda tendência, no estudo da multissensorialidade, apesar de apresentar oposição à anterior pela inversão dos termos do problema, na verdade, reafirma a separação entre mundo externo e mecanismos sensoriais de apreensão.

Nessa tendência, a experiência sensorial é similar no seu modo operacional e não considera analogias entre as propriedades dos objetos e eventos externos. A correspondência entre os sentidos seria atribuída ao aparelho perceptivo.

Os atributos sensoriais, chamados de supra-sensoriais, fazem parte de qualquer modalidade perceptiva, sendo elas: intensidade, qualidade, extensão,

duração e claridade. Em algumas modalidades perceptivas, as semelhanças podem ser mais evidentes ou não, como no caso o paladar e o olfato, que atuam de forma conjunta.

Os sentidos podem perceber o mais sutil estímulo até a sua ação mais intensa.

Contribuindo com o que foi exposto, Arnheim (1989, p. 68) diz que: “o essencial no sensório-perceptivo não é o que separa os sentidos um do outro, mas o que os une; une-os a experiência total em nós próprios; une-os a totalidade do mundo externo, que está aí para ser vivenciado”.

A terceira tendência traz a definição de multissensorialidade a partir das propriedades psicofísicas. Sobre a psicofísica, entende-se como sendo as relações entre as propriedades físicas dos estímulos e as correspondentes experiências psicológicas.

O campo de investigação da psicofísica é a percepção das sensações e tem como objetivo investigar a interdependência entre o campo psicológico e o físico.

Para essa tendência, a sensibilidade e a discriminação são os parâmetros aplicáveis para qualquer modalidade sensorial.

A sensibilidade é compreendida como a rapidez com que o órgão sensorial responde a um estímulo, e a discriminação é a capacidade de detectar, comparar e selecionar os estímulos.

Então, para a psicofísica, os processos sensoriais e a propriedade dos estímulos geram respostas que comprovam a multissensorialidade.

No contexto da pesquisa, a didática da multissensorialidade é uma aprendizagem integral, porque valoriza o uso dos sentidos atrelado aos processos de cognição.

### **3.3 Contribuições da Multissensorialidade para a Aprendizagem e o Ensino da Geografia**

No caso das pessoas que enxergam, a maior parte das informações são captadas pelo canal visual, sendo uma informação do tipo globalizada e com uma velocidade rápida. Assim, notamos e compreendemos porque a nossa atenção é

voltada para os estímulos visuais, e que esses reforçam as informações que chegam por outras vias sensoriais.

Nos deficientes visuais, as sensações auditivas, olfativas, gustativas, térmicas e táteis ocupam um espaço privilegiado em sua experiência sensorial diária. Com isso, o desenvolvimento da percepção multissensorial acaba acontecendo naturalmente.

A forma de perceber e sentir o mundo é qualitativamente diferente. Esse mundo apresenta sons, aromas, texturas, temperaturas e, assim, a informação é recebida através da atividade corporal e da informação verbal.

A qualidade e a quantidade das informações perceptivas multissensoriais que se recebe são significativamente diferentes. Existem as percepções familiares, que usamos no nosso dia a dia, assim como, os vícios de linguagem, que, muitas vezes, para um deficiente visual, precisam de significação.

Outras noções, que precisam ser explicadas com mais detalhamento, são os conceitos de perspectiva e da cor, já que tais informações dependem da experiência visual.

No caso da Geografia, os fenômenos naturais se tornam pouco acessíveis por experiência sensorial direta, como por exemplo: o céu carregado de nuvens, a neblina e outros.

A partir do que foi exposto acima, é bem comum pensarmos que os deficientes visuais, por não terem visão, não possuem imagens representativas, mas para Soler (1999, p. 21):

En definitiva, lo importante es tener claro que las imágenes mentales que tiene una persona ciega del mundo que le rodea son iguales a las de la población general. Apesar de que la información entre por otros canales receptores, el resultado final es el mismo.

Com isso, comprovamos que o deficiente visual possui várias representações sensoriais (não visuais), que podem ser utilizadas e evocadas na falta dos objetos que as representam.

Essas reflexões são importantes no momento do trabalho na área educacional, com alunos deficientes visuais, para não cairmos em erros, como o “visuocentrismo”, ou seja, a inclinação de centrar-se em um mundo de representações visuais e a considerar o deficiente visual sempre em relação

comparativa com o vidente. Por outro lado, não devemos adotar uma postura diferencial, listando os “problemas” inerentes à cegueira, com o intuito de excluí-las mediante o ensino, porque um deficiente visual possui algumas limitações inegáveis em relação a um vidente, mas, por outro lado, possui uma forma de representar o mundo qualitativamente diferente e adaptada a sua evolução e funcionamento psicológico com a informação sensorial de que dispõe.

Para Ferrell (1984), a conduta dos pais e a forma como esses demonstram valores influenciam no desenvolvimento dos filhos, do mesmo modo que as características dos filhos influem no comportamento e atitudes dos pais.

Dentro desse contexto, se a participação dos pais é fundamental no desenvolvimento da criança, seja ela vidente ou deficiente visual, a atuação do professor é igualmente importante. Em última instância, é o professor que, de forma objetiva e intencionada, estabelece vínculos e aproxima a criança do conhecimento cultural.

Para que o ensino e a aprendizagem sejam o mais produtivo possível para todos os que dele participam, é importante, adotar algumas posturas significativas.

As posturas, aqui elencadas, foram construídas a partir dos autores pesquisados, com ênfase na proposta de Soler (1999), dos relatos de professores, pais e alunos participantes, bem como das vivências e práticas pedagógicas da pesquisadora.

Assim, serão divididas em dois grupos denominados práticas pedagógicas gerais (sugere-se que todos façam uso, independente da área de atuação ou disciplina) e práticas geográficas (específicas para geografia). Saliento que as práticas foram estruturadas dessa maneira em função da pesquisa, mas podem ser aplicadas em outras disciplinas, com outras formas de organização e com as devidas adaptações.

### **Práticas pedagógicas gerais**

- **O acolhimento:** O professor deve apresentar ao aluno deficiente visual o espaço da sala de aula, explicando cada lugar, objetos, móveis e tudo o que compuser o local. Tal postura facilitará a mobilidade e orientação desse aluno, além de incluí-lo socialmente. Devem ser excluídas atitudes especiais de compaixão ou superproteção, estas devem ser substituídas por atitudes de

cooperação, colaboração e aceitação. A promoção de atividades que explorem a multissensorialidade entre os alunos favorece outras formas de estruturação conceitual e de coleguismo.

- **A descrição verbal:** O professor deve ser o mais detalhista possível ao realizar a descrição, buscando, verbalmente, significar um fenômeno, desenho, vídeo, imagens, gráficos, mapa etc., pois agrega informações valiosas a todos. A descrição verbal, no decorrer de um acontecimento ou atividade de sala, facilita o entendimento do que está ocorrendo e situa o deficiente visual para os fatos ao seu redor.
- **A produção textual:** Quando o professor escrever na lousa ou utilizar algum meio audiovisual, deve ler as informações, pois, com isso, o aluno deficiente visual pode fazer suas anotações em Braille, acompanhando o assunto.
- **Aportes didáticos – pedagógicos:** Atualmente, o ensino valoriza práticas didáticas enfocando a utilização de recursos de multimeios visuais. Nota-se, com essa prática, as seguintes consequências: perda das informações não visuais, falta de percepção ou percepção parcial do ambiente ou empobrecimento da observação, gerando com isso uma falta de motivação para o alunos deficientes visuais, já que parte das informações só são expostas verbalmente e sem nenhum apelo tátil. Colaborando com este item, trazemos a reflexão de Fernandez Rey (1998, p. 105), “desde un punto de vista psicofísico los umbrales de percepción táctil, auditiva y olfativa son semejantes para los ciegos y los videntes, lo que significa que la sensibilidad passiva de estos sistemas sensoriales no aumenta para compensar la ausencia de visión”. A utilização da multissensorialidade, agregada à aprendizagem com significado, contribui para a construção conceitual dos alunos deficientes visuais e se mostra válida para os alunos videntes.

### **Práticas Intrumentalizadoras**

- **O uso do desenho:** Essa prática é usada por várias disciplinas, por ser uma linguagem que permite a comunicação entre todas as pessoas. Para utilizá-la com os alunos DV, sugere-se o uso de material adequado para o desenho, como a prancha que prende o papel, punção, lápis de cor, tela vazada, texturas variadas e outros, de acordo com a disponibilidade de recursos.

O desenho implica na representação única e particular que o aluno faz de uma determinada paisagem e qual o significado que ele representa para ele. No caso do aluno DV, ele pode entender o desenho, não de maneira direta, mas sim, através de outros elementos sensoriais, tais como texturas, aromas, sons, formas e outros. A sensibilidade na construção do desenho vai constituir sua essência. Porto (2005) contribui com o que foi exposto da seguinte forma: “o invisível aos olhos do cego não é invisível a sua sensibilidade, intencionalidade e interioridade.”

Durante a pesquisa, quando se fez uso do desenho, ficou evidenciada uma percepção única sobre a representação feita e agregada de experiências da vida de cada um dos alunos.

- **As texturas, formas e tamanhos:** Tudo o que está a nossa volta apresenta uma forma, um tamanho ou uma textura, sendo assim, é primordial instigar a criança ou jovem a tocar e a conhecer seu próprio corpo, os objetos e as pessoas que fazem parte do seu cotidiano. Sem esse estímulo, a criança perde referência quanto ao esquema mental, pois as informações são muitas, porém, sem relação e significado. Com isso, essa criança ou jovem vai perdendo a aptidão sensório-motora. É importante considerar a diversidade tátil dos objetos e brinquedos, buscando várias rugosidades, espessuras, texturas, formas, peso, tamanho, odores, favorecendo uma apreensão rica dos detalhes e fortalecendo os processos comparativos e associativos, motivando essa criança ou jovem a ter disposição de explorar o seu entorno e construir o seu conhecimento significativo a partir dessas experiências.
- **Os sons e a música:** Através dos sons reconhecemos um objeto ou um elemento ou um lugar sem um contato físico, ou seja, não é preciso tocar para associar um som a um elemento. Na verdade, os sons podem favorecer as associações conforme a variedade de experiências que a pessoa possui. Podemos ouvir o cantar dos pássaros, o ruído da rua, a movimentação de pessoas nos espaços públicos e outros. A utilização dos sons por parte dos educadores favorece positivamente as experiências dos seus alunos, sejam eles DV ou não. No caso, estaremos criando uma maior sensibilidade auditiva para aquilo que temos no nosso entorno. A música tem como um dos seus propósitos gerar uma experiência emocional.

- **O olfato e os cheiros:** O principal órgão do sistema olfativo é o nariz. As células olfativas, localizadas no topo da cavidade nasal, captam as substâncias dissolvidas no ar. A sensibilidade das células olfativas é muito grande, sendo assim, poucas partículas de qualquer substância podem estimulá-las e gerar o odor. Um odor pode trazer lembranças instantâneas que geram prazer, nostalgia ou aversão. Assim, cada pessoa, individualmente, deve procurar os odores que mais lhe agradam e, quando possível, evitar os odores que não agradam. Ao sentirmos um determinado cheiro, a informação vai diretamente para a área do cérebro ligada às emoções e, assim, nosso corpo responde antes que tenhamos tempo de pensar. No que se refere à educação olfativa, Soler (1999, p.132) diz: “es imprescindible que, desde el nacimiento, se procure un óptimo desarrollo biológico y afectivo de este sentido. Este objetivo es de interés para todos los niños, pero si éstos son ciegos, adquiere aún mayor relevância [...]”. De acordo com o que foi dito acima, conforme o indivíduo vai amadurecendo e tendo experiências que vão favorecendo o desenvolvimento da sua capacidade olfativa, esta vai se aprimorando. Neste sentido, uma pessoa cega, que teve um bom desenvolvimento olfativo, tem plenas condições de reconhecer, pelo cheiro, um lugar ou uma outra pessoa. O olfato não contribui apenas para identificarmos os aromas da gastronomia mas, também, o lugar onde vivemos e todos os que fazem parte do nosso círculo social.

Para a Geografia, esse sentido contribui para uma aprendizagem mais ampla e significativa, como por exemplo, a identificação dos odores de diferentes lugares, de elementos aromáticos que compõem a natureza ou a cidade ou o campo e o reconhecimento de rochas e minerais. Nos dois locais onde foram coletados os dados para essa pesquisa, o uso do cheiro tornou a atividade bastante significativa. No LARAMARA, os alunos, com auxílio das professoras e pais, puderam sentir o cheiro do bolo sendo assado e depois o cheiro do bolo que iam comer. O objetivo dessa prática foi desencadear a percepção e reação dos alunos e a estimulação do olfato. No INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, a pesquisadora trouxe essências que estimulavam a lembrança de partes da paisagem, como do Morro do Pão de Açúcar e da praia.

Tal proposta foi feita com o intuito de saber as percepções dos alunos a cerca da preferência dos cheiros.

Nossas percepções quanto aos cheiros são diferentes, cada pessoa estabelece uma relação própria com o cheiro que está sentindo, e isso tem relação direta com as experiências pregressas, que envolvem aquele cheiro em particular. Podemos dizer que muito do que definimos como odor é memória afetiva. Tanto o olfato quanto o paladar se desenvolvem com o treino e quanto mais diferenciadas forem as experiências olfativas de uma pessoa, sendo ela cego ou não, mais capacidade terá de distinguir os cheiros.

- **O paladar e os sabores:** É através do paladar que o homem, assim como os demais animais, percebe o sabor, o gosto dos alimentos. Sabemos que, através da amamentação, o bebê estabelece seus vínculos de afeto com a mãe. Nesse momento, além da satisfação de saciar a fome, cria-se elos de segurança e carinho para a criança, tais sentimentos favorecem positivamente no uso desse sentido. É importante lembrar que o paladar não é útil somente para suprir as necessidades nutricionais do corpo, ele regula uma das atividades promotoras do aprendizado social, que é comer. O órgão responsável pelo paladar é a língua. Na parte superior da língua encontramos as papilas gustativas. Cada papila é formada por um conjunto de pequenas células sensoriais. As papilas captam os estímulos do sabor e enviam a informação para o cérebro, que os transforma em sensações gustatórias. Através do paladar podemos saber a forma, a textura, a temperatura de determinado objeto ou alimento. Cada alimento ativa uma diferente combinação de sabores, ajudando a torná-lo único. Apreciar um sabor é um exercício que se aprimora com a prática. Para aprendizagem da Geografia, o paladar pode ser utilizado para o estudo dos minerais, das plantas que compõem uma vegetação e dos tipos de alimentos que compõem a culinária de determinado local. Como exemplo prático dessa pesquisa, podemos citar: no LARAMARA, em conjunto com as crianças, pais e professores foi feito um bolo de milho, a degustação iniciou com a prova dos ingredientes e, depois do bolo assado, a sua degustação. Nessa prática, o objetivo era a percepção dos diferentes sabores e a socialização do grupo. No INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, a degustação da bolacha com forma do Morro do Pão de Açúcar

objetivou o reconhecimento da forma do relevo que tinha sido estudado e a troca de percepções que os alunos manifestaram sobre a atividade. Reforça-se, aqui, que cada sentido tem sua função e cada indivíduo, sendo ele DV ou não, utiliza-o conforme suas necessidades, estímulos do meio e da convivência social. Por fim, graças ao paladar, nossa rede social se amplia, já que a comida é parte da nossa identidade como indivíduo e como grupo, e o nosso contato com o mundo fica mais interessante.

- **As representações de imagens, gráficos, jogos ou mapas:** Ao se utilizar desses recursos, o professor deverá explicá-los verbalmente, descrevendo e familiarizando os traçados, comparando semelhanças e diferenças pois, assim, evitará mau entendimento por parte do aluno deficiente visual, além de tornar cada objeto mais próximo da realidade do aluno. No caso das imagens, podem ter relevo; os gráficos, podem ser feitos com diferentes texturas; os jogos, devem ser adaptados para uso adequado e os mapas, construídos com texturas que permitam a diferenciação do que se pretende estudar.
- **O tato e o esquema tátil:** O tato, sentido háptico, apresenta para as pessoas uma gama de informações sobre lugar ou sobre a qualidade dos objetos, sendo liso ou rugoso, sua flexibilidade ou dureza e a temperatura. Através dele, estabelecemos um contato direto com um objeto ou com uma pessoa. O tato também tem como função o estabelecimento do afeto e vínculos entre as pessoas, dessa forma, é extremamente importante ser desenvolvido desde a mais tenra idade. A aprendizagem afetiva do tato nas crianças ou jovens oportunizam um melhor desenvolvimento dos sentimentos pelo outro e uma melhor relação corporal. Já, para a formação do esquema tátil, é necessário o reconhecimento adequado das formas, texturas e tamanhos para uma melhor compreensão da representação tátil bidimensional ou tridimensional.

Nesse contexto, os significados não são percebidos visualmente e, com isso, podem se perder ou escapar ao tato. Para que esses significados não se dispersem, a prática tátil deve ser incentivada desde muito cedo nas crianças pelos pais ou professores. A criança precisa conhecer e se familiarizar com as texturas, gerando com esse ato exploratório uma gama de sensações positivas ou negativas. Para isso, o educador ou a pessoa que cuida dessa criança deve perceber e verificar quais texturas são mais agradáveis ou não. Com isso, a construção de objetos pode

ser feita a partir de experiências táteis favoráveis, o que gera uma melhor aprendizagem. Para Soler (1999, p. 61), “para que se dé en las personas un desarrollo óptimo y odor estético del tacto, hace falta que, desde muy pequeñas tenido más experiencias táctiles positivas que negativas”.

Faz-se necessária uma adaptação didática para as particularidades dos alunos deficientes visuais, favorecendo que as informações recebidas do meio se produzam de forma igualitária para o aprendiz.

Nessa pesquisa, a Multissensorialidade encontra-se com a Geografia através da reflexão sobre as mudanças que promove na forma de ensinar e por favorecer uma compreensão mais abrangente dos fatos que fazem parte da nossa vida diária.

No que tange às práticas geográficas, o diferencial está relacionado à construção e uso dos materiais multissensoriais, que foram feitos levando em consideração os signos, os sentidos e as percepções estabelecidas no âmbito sócio-espacial.

Para Tuan (2012, p. 30) outra nuance da percepção é:

uma atividade, um estender-se para o mundo. Os órgãos dos sentidos são pouco eficazes quando não são ativamente usados. [...]. Para sentir a textura não basta colocar o dedo sobre ela; o dedo tem que se movimentar. É possível ter olhos e não ver; ouvidos e não ouvir.

A colocação feita acima, por Tuan (2012), apenas reforça a importância da vivência e experimentação para a aprendizagem geográfica, além da necessidade de materiais que oportunizem vivências de maneira positiva.

Diante do que foi exposto até o momento, para a construção dos materiais foram respeitadas algumas fases como: o favorecimento da estimulação sensorial, o reconhecimento dos diferentes signos e o desenvolvimento das percepções através de desenhos, imagens, músicas, mapas, maquetes, cheiros e sabores.

Cada uma das fases apresentou níveis variados no desenvolvimento da aquisição de habilidades por parte dos alunos.

Através da conexão dos sentidos é que favorecemos a abrangência do saber e também aprendemos a ter um maior cuidado com o nosso semelhante e a natureza.

A multissensorialidade, sem dúvida, proporciona um aprendizado significativo nos alunos deficientes visuais, e como foi exposto anteriormente, a prática é

benéfica para os alunos videntes, intensificando, da mesma forma, o significado do aprendizado em qualquer disciplina.

O olfato, o tato, o paladar, a visão e a audição, são canais de entrada de informações muito valiosos na formação e aquisição do conhecimento.

Colaboram com essa ideia, Fusari e Ferraz (1993, p. 43):

o mundo dos sons, das cores e do movimento marca sua presença junto às crianças e a nós como encantos e aquisições. Ora nos detemos a contemplá-los, ora nos atingem provocativamente. São imagens e sons que se justapõem ininterruptamente, constituindo a dimensão da nossa ambiência natural e cultural.

A colocação acima reforça, mais uma vez, que o enfoque multissensorial propõe a utilização de todos os sentidos no momento de ensinar e aprender, tornando a aprendizagem mais coesa.

A didática multissensorial, por não se respaldar somente na visão, constitui um fator para promoção da união escolar, pois beneficia alunos deficientes visuais e videntes. Para os professores, que aderem à multissensorialidade no seu trabalho diário, é fundamental propor uma prática de valorização dos seus alunos, ou seja, valorização das potencialidades cognitivas e pessoais.

Ainda compartilho com o que será exposto abaixo por Soler (1999, p.19-20) e reforço que, além dos professores de ciências, essa experiência é frutífera para todos os educadores, pois:

Y en general, es de interés para todos los profesores de ciencias que quieren tener una visión más amplia de la enseñanza de la asignatura que imparten, la cual redundará en beneficio cuantitativo y cualitativo. Cuantitativo porque aumenta el número de alumnos con posibilidades reales de percibir la información científica: personas con y sin problemas de visión; cualitativo porque aumentamos la cantidad de información recibida, lo que contribuye a la formación de conceptos con significación más completa, es decir, se produce un aprendizaje significativo de mayor calidad.

Podemos dizer que a utilização da multissensorialidade nos converte em pessoas mais receptivas, tendo melhor sintonia com nosso meio e com o nosso semelhante, pois aprendemos a conviver com tudo aquilo que nos cerca quando aprendemos a conhecer.

## CAPITULO 4 - METODOLOGIA DA PESQUISA

Toda experiência do visível sempre me foi dada no contexto dos movimentos do olhar, o espetáculo visível pertence ao tocar, nem mais nem menos.<sup>5</sup>

Neste capítulo apresentaremos a metodologia utilizada no desenvolvimento deste trabalho, partindo do delineamento da tese, a formulação das questões, definição dos objetivos, critérios usados, participantes da pesquisa, os procedimentos adotados para coleta e análise dos dados.

### 4.1 A Tese

A tese apresenta e demonstra a ideia de que o ensino geográfico multissensorial possibilita uma compreensão mais abrangente e interligada de conceitos geográficos, que são considerados abstratos por não poderem ser visualizados pelo aluno deficiente visual.

### 4.2 Método do Estudo

A pesquisa foi desenvolvida em duas Instituições, sendo a primeira o LARAMARA, na cidade de São Paulo, e a segunda, o INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, na cidade do Rio de Janeiro. Em ambas, a metodologia empregada foi da Pesquisa Participante, onde a pesquisadora realiza o trabalho de cunho teórico e prático dentro do contexto de cada ambiente institucional, com os professores e analisando o desenvolvimento dos deficientes visuais nas salas de aula.

Todos os dados da pesquisa foram coletados a partir de observações dos locais e de seus participantes; entrevistas; participação e realização de atividades; construção de materiais.

Uma vez que a pesquisa fundamenta-se justamente na construção de materiais multissensoriais e espacialidade, as atividades que farão parte do corpo da

---

<sup>5</sup> MERLEAU-PONTY, M. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva (2007, p. 133).

pesquisa serão realizadas e adequadas sem prejuízo dos conteúdos, aulas e cronogramas estipulados pelas instituições participantes.

De acordo com Lüdke e Andre (1986) a pesquisa participante seguirá alguns pressupostos. São esses pressupostos:

- O contato direto da pesquisadora nos lugares da pesquisa e a investigação fornecerão os dados dessa pesquisa, daí a necessidade da realização de trabalho de campo.
- Os dados coletados serão descritivos. E todo tipo de informação será de suma importância, já que dirá respeito a situações, descrições, entrevistas, registro fotográfico e outros documentos.
- A preocupação com o processo será muito significativa, já que o interesse se foca em verificar as dificuldades cotidianas e como os materiais multissensoriais contribuirão para amenizar tais dificuldades, sendo assim, possibilita-se a existência do imprevisto, quando necessário, no decorrer do desenvolvimento da pesquisa.
- A pesquisadora coleta as informações levando em consideração a perspectiva de cada participante, seja ele aluno ou professor.

#### 4.2.1 Critérios do Estudo

As Instituições participantes da pesquisa foram o LARAMARA e o INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, ambas atendiam alunos deficientes visuais totais, alunos com baixa visão e alunos que possuíam vários graus de deficiência visual, agregados a outras deficiências (hidrocefalia, paralisia cerebral e outros).

No decorrer da coleta de dados, as informações sobre os indivíduos foram feitas na totalidade, ou seja, sem excluir entrevistas dos alunos com baixa visão e dos que possuíam algum outro tipo de deficiência.

Mas, para as análises da pesquisa, os participantes de ambas as Instituições possuem cegueira total.

### 4.3 Questionamentos

O delineamento das questões foi pensado a partir dos referenciais bibliográficos consultados, na proposta pedagógica desenvolvida na pesquisa, levando em consideração o conhecimento geográfico e multissensorial para a construção prática de conceitos, bem como o desenvolvimento da consciência crítica e valorização das potencialidades do deficiente visual.

Sabendo-se da diversidade de fatores que geram e influenciam o processo cognitivo, social, cultural, técnico e pessoal, entre outros, levantou-se as seguintes questões:

- De que maneira a deficiência visual interfere na aprendizagem?
- Como ensinar Geografia para alunos com deficiência visual?
- Qual a contribuição dos recursos multissensoriais numa aula de Geografia?

A primeira questão indaga sobre como a deficiência visual pode interferir na aprendizagem. Normalmente, tal indagação aparece quando os pais recebem a notícia sobre a deficiência do filho e, com isso, acreditam que sua capacidade vai ficar totalmente comprometida. O fato de não enxergar não tira dessa criança seu direito de pertencimento numa cultura, sua formação como cidadão e também seu direito de aprender.

Um outro momento em que a indagação sobre a aprendizagem do deficiente visual se manifesta é com a entrada na escola. É comum os professores, sem uma devida formação e que recebem alunos deficientes visuais, terem dificuldades de lidar com tal situação.

Para essas situações expostas acima, é fundamental compreender que a deficiência visual engloba uma variedade de condições orgânicas e sensoriais, que têm consequências diferentes no desempenho visual dos indivíduos, assim como na sua aprendizagem.

A segunda questão refere-se a como ensinar Geografia para alunos com deficiência visual.

Vivemos num mundo onde a visão ocupa um grau de significância muito grande, com isso, deixamos num segundo plano outros sentidos que ao serem trabalhados, poderiam nos auxiliar na obtenção de informações quando não podemos contar com a visão.

No caso do ensino de Geografia para pessoas deficientes visuais, para que os conceitos geográficos possam ser compreendidos é importante desenvolver alternativas de ensino que incentivem a utilização de outras percepções sensoriais, como: a audição, o tato, o paladar, o olfato e outras.

Com isso, os conceitos geográficos podem ser trabalhados valorizando as diferentes maneiras de apreensão do espaço geradas pelas experiências multissensoriais.

A terceira questão aborda o papel dos recursos multissensoriais numa aula de Geografia, visando a compreensão sócio-espacial.

A pessoa deficiente visual compreende e apreende as informações ao seu redor, a partir de experiências sensoriais não visuais, dessa forma, os recursos devem ser pensados respeitando essa realidade, favorecendo assim, que haja um desenvolvimento cognitivo e social.

O desenvolvimento dos recursos multissensoriais foram realizados nas atividades de sala ou vida diária, culminando no aprendizado através das diferentes linguagens. Outro aspecto importante é que os recursos multissensoriais favorecem o aprendizado do aluno DV, mas, também oportuniza para aqueles alunos que enxergam a ampliação da sua percepção, assim promovendo a participação de todos os envolvidos no processo educativo.

#### **4.4 Objetivo Geral**

Analisar os resultados, alcances e limites de um ensino multissensorial de Geografia, a partir do desenvolvimento de recursos pedagógicos dirigidos para deficientes visuais.

#### **4.5 Objetivos Específicos**

– Verificar o conhecimento geográfico dos alunos, a fim de estabelecer relações entre o saber anterior e o constructo pedagógico dos alunos deficientes visuais após as práticas multissensoriais;

- Apresentar possibilidades de interpretação, representação e instrumentalização do espaço vívido através da percepção.
- Construir recursos multissensoriais facilitadores para compreensão conceitual geográfica.
- Realizar intervenções e práticas coletivas, utilizando os recursos multissensoriais.
- Doar para a Instituição o acervo de materiais multissensoriais construídos no decorrer da pesquisa.

#### **4.6 Etapas da Pesquisa**

As etapas da pesquisa foram realizadas da seguinte maneira:

- 1 - Seleção, leitura e revisão bibliográfica, que perpassa todo período da tese;
- 2 - Seleção e visitas de apresentação da proposta nas Instituições escolhidas, sendo elas LARAMARA, em São Paulo e INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, no Rio de Janeiro;
- 3 - Observações participativas nas Instituições, para o percebimento das rotinas e atividades desenvolvidas, bem como coleta de dados do público participante;
- 4 - No LARAMARA, desenvolvimento de atividades e recursos voltados para os projetos dos grupos, visando a ludicidade, estimulação precoce, motricidade e espacialidade;
- 5 - No INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, as atividades práticas e os recursos foram elaborados respeitando o currículo da Instituição. Os recursos multissensoriais foram bem variados e visando a espacialidade, estimulação perceptiva (olfativa, sonora e gustativa), conhecimento do lugar onde vivem e do Brasil. Na realização de todas as possibilidades de atividades os alunos testaram os materiais e expressaram suas opiniões, com o intuito de validar positivamente os materiais ou sobre a necessidade de refazê-los;
- 6 - Produção de um acervo de recursos multissensoriais para deficientes visuais, que ficaram nas Instituições participantes;

7 - Analisar e avaliar todas as ações desenvolvidas, a fim de apresentar os resultados da pesquisa;

8 - Escrita da tese.

#### **4.7 Os Participantes da Pesquisa e as Instituições Especializadas**

A pesquisa foi realizada em duas Instituições especializadas no atendimento de deficientes visuais: O LARAMARA e o INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT.

Falaremos sobre as Instituições e seus participantes nos próximos itens.

##### 4.7.1 Caracterização das Instituições

###### 4.7.1.1 LARAMARA

A Associação de Assistência ao Deficiente Visual (LAMARCA) é uma organização da sociedade civil, filantrópica, especializada no atendimento ao deficiente visual.

Está Instituição foi fundada no ano de 1991, na cidade de São Paulo, onde atende crianças, jovens e adultos com cegueira, baixa visão e deficiências associadas, atende às famílias, tendo um trabalho voltado para o desenvolvimento humano e inclusão social. O modelo de atendimento é o sócio-educativo-cultural e sua abordagem ecológica.

Os núcleos de serviços prestados estão divididos em Avaliação, Atendimento e Inclusão Social.

Conforme Ormelezi (2006, p.181), os programas de cada núcleo visam:

complementação e suplementação educacional, atuando na especificidade da deficiência – diagnóstico, indicação e treinamento em recursos especiais ópticos e não ópticos e em sistemas, técnicas e tecnologias para a autonomia e independência das pessoas com deficiência visual – como também desenvolve ações nos contextos social e educacional mais amplos.

Com isso, promovem uma interação da Instituição com a comunidade.

Nas áreas clínicas possuem, apenas, os serviços de Oftalmologia e Ortóptica.

Nas áreas educativas temos Intervenção Precoce, Pedagogia, Serviço Social, Psicologia, Atividades Funcionais de Orientação e Mobilidade, Atividades de Vida Diária, Arte e Cultura, Recreação e Lazer.

As áreas educativas realizam projetos com ações internas e externas ao LARAMARA, que visam o atendimento direto do usuário, serviços de apoio à inclusão social e escolar voltados para comunidade, desenvolvimento de materiais didáticos e pedagógicos especializados e de tecnologia assistiva.

#### *4.7.1.2 INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT*

O INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT (IBC) foi criado pelo Imperador D. Pedro II, em 12/09/1854 e sua inauguração aconteceu em 17/09/1854, com o nome de Imperial Instituto dos meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro. Este ato difundiu o ensino para pessoas deficientes visuais no Brasil.

O IBC é centro de referência nacional e na América Latina em educação na área de deficiência visual (cegos e com baixa visão). É importante salientar que o Instituto desenvolve cursos de formação docente anualmente. Além disso, tem por objetivo a promoção da inclusão do deficiente visual na sociedade, através da realização de serviços de caráter educacional, médico e a criação e disponibilização de materiais didáticos adaptados.

Na área educacional, o IBC é uma Instituição Federal, que atende seus alunos em horário integral, desde o jardim da infância até o 9º ano do ensino fundamental, apresentando grade curricular compatível com escolas da rede municipal e estadual de ensino.

A pesquisa foi realizada no Departamento de Educação (DED), onde funciona a Escola, com o acompanhamento da Coordenadora da área de Geografia, a professora Luciana Maria Arruda. Todos os alunos envolvidos estavam matriculados no IBC.

A coleta dos dados e aplicação dos materiais multissensoriais, desenvolvidos e testados pela pesquisadora, foram realizados nas turmas 701 e 702, que correspondem ao 7º ano do Ensino Fundamental, tendo como professora de Geografia Ione de Souza Bezerra da Silva.

Para a coleta dos dados, desenvolvimento dos recursos e sua aplicação foram realizados da seguinte maneira: observação de dois períodos de aula, com duração de 50 minutos cada, para observação do grupo de alunos; entrevista com a coordenadora de área da Geografia; entrevista com a professora de Geografia Ione de Souza B. da Silva, para o levantamento dos conteúdos desenvolvidos nas aulas e os tipos de materiais que seriam criados, explicação para a professora de como seria a testagem dos materiais e como os alunos dariam suas opiniões.

Cabe salientar que, nas turmas 701 e 702, os conteúdos desenvolvidos eram paisagens naturais e urbanas, regionalização brasileira; estudos populacionais e industrialização.

Além dessas turmas, também foi feita, pela pesquisadora, em conjunto com a professora Luciana Arruda, a Oficina Sonora, tendo dois participantes deficientes visuais totais. Os participantes realizaram as atividades propostas e foram entrevistados acerca do entendimento que tinham sobre alguns conceitos da Geografia, como lugar, paisagens e suas características, que envolviam a proposta da Oficina.

#### 4.7.2 Identificação dos Participantes e suas Instituições

##### *4.7.2.1 Participantes do LARAMARA*

Os participantes da pesquisa compunham um grupo de crianças que recebiam um atendimento semanal na Instituição, juntamente com a presença de um familiar. Cada grupo atendia, no máximo, 10 crianças.

A presença de um familiar durante a realização das atividades fazia parte do processo de aprendizagem de cada criança. As famílias eram atendidas em grupos de apoio na Instituição.

O Grupo G2-5 acontecia nas terças-feiras, das 8h até às 10h30, com dois profissionais da Instituição, sendo uma psicóloga e um professor de educação física. Era composto por crianças com idades de 2 até 4 anos. O projeto semestral desse grupo, no momento da pesquisa, era Brincando e Comendo.

O Grupo G4-2 tinha atendimento nas quartas-feiras, das 8h até às 10h30 com dois profissionais da Instituição, sendo uma psicóloga e uma pedagoga, com

crianças com faixa etária de 4 até 6 anos de idade. Durante a realização da pesquisa, o projeto desse grupo era Meu Livro de Receitas.

O Grupo G4-8 ocorria nas quartas-feiras, das 14h até às 16h30, com dois profissionais da Instituição, sendo uma psicóloga e uma psicopedagoga, com crianças de 6 e 7 anos. No momento da pesquisa, o projeto semestral desse grupo denominava-se Brincando com o brinquedo que construímos.

Durante a fase de observação, participei das atividades nos três grupos abordados acima, mas para o desenvolvimento das atividades finais da pesquisa nesta Instituição, levou-se em conta, a seleção dos participantes com deficiência visual total, conforme os critérios da pesquisa. Assim, foram selecionados dois participantes do grupo G2-5 e uma participante do grupo G4-8.

A seguir, será apresentado um quadro com as informações gerais dos participantes:

Quadro 1 – Participantes Laramara

| Nome   | Idade | sexo | Família      | Escolaridade/<br>Escola | Grupo |
|--------|-------|------|--------------|-------------------------|-------|
| Miguel | 2     | M    | Pais casados | Não vai (1)             | G2-5  |
| Mikael | 3     | M    | Mãe          | Não vai (2)             | G2-5  |
| Evelin | 6     | F    | Pais casados | 1 ano/municipal         | G4-8  |

(1) e (2) Os participantes não frequentam Escola Infantil por opção das famílias, que os consideram muito pequenos ainda.

Os participantes da pesquisa foram observados durante as oficinas e realização das atividades propostas. Os familiares contribuíram, respondendo entrevista sobre os hábitos e atividades da criança fora da Instituição.

#### 4.7.2.2 Participantes do Instituto Benjamin Constant

As turmas 701 e 702 eram compostas por alunos cegos e alunos com baixa visão, sendo que cada uma das turmas possuía 10 alunos. A turma 701 era composta por cinco alunos cegos e cinco com baixa visão. Na turma 702, a composição era de quatro alunos cegos e seis com baixa visão.

Na Oficina Sonora tinha dois participantes com deficiência visual total. Os alunos das turmas do 5º ano foram convidados para participar, de acordo com suas possibilidades.

No que tange à coleta de dados e testagem dos materiais, foram realizados com todos os alunos das turmas citadas acima, bem como da Oficina. Mas, para a análise dos dados, serão priorizadas as opiniões dos alunos deficientes visuais totais. Assim, na turma 701, serão analisados cinco alunos DV's; na turma 702, quatro alunos DV's e da Oficina, os dois alunos DV's.

A seguir será apresentado os quadros 2 e 3 dos participantes:

Quadro 2 – Participantes do IBC: Turmas 701 e 702

| <b>Nome</b> | <b>Idade</b> | <b>Sexo</b> | <b>Família</b> | <b>Turma</b> |
|-------------|--------------|-------------|----------------|--------------|
| Alex        | 16           | M           | Não respondeu  | 701          |
| Dayane      | 15           | F           | Casados        | 701          |
| José Luis   | 14           | M           | Casados        | 701          |
| Luciano     | 16           | M           | Separados      | 701          |
| Manuela     | 18           | F           | Casados        | 701          |
| Acauã       | 12           | M           | Casados        | 702          |
| Cinthy      | 19           | F           | Separados      | 702          |
| Letícia     | 13           | F           | Separados      | 702          |
| Victoria    | 15           | F           | Separados      | 702          |

Quadro 3 - Oficina Sonora

| <b>Nome</b> | <b>Idade</b> | <b>Sexo</b> | <b>Família</b> | <b>Turma</b> |
|-------------|--------------|-------------|----------------|--------------|
| Igor        | 17           | M           | Casados        | 501          |
| Victor      | 16           | M           | Casados        | 502          |

Os participantes das turmas 701 e 702 foram observados durante as aulas, participaram das atividades de testagem dos materiais, responderam às questões da entrevista e avaliaram os materiais criados.

Os dois participantes da oficina Sonora responderam à entrevista, participaram das atividades propostas na Oficina, que teve duração de duas horas e foi realizada em duas tardes, bem como opinaram sobre os materiais e atividades desenvolvidas.

#### **4.8 Observações**

No LARAMARA e no IBC, a observação foi participativa, ocorrendo no período destinado para as atividades de cada um dos grupos. Esclarecendo que, no

LARAMARA, os encontros dos grupos eram semanais e, no IBC, eram distribuídos em dois períodos de aula por semana.

As observações tinham como objetivo o conhecimento da forma de trabalho de cada um dos locais, modo de organização mental e afetiva das crianças e jovens, bem como suas formas de agir consigo mesmas, com as pessoas, objetos e atividades do seu entorno.

Os dados das observações foram coletados durante as atividades de cada uma das Instituições, onde as crianças e jovens estavam inseridos.

As observações foram registradas da seguinte maneira:

- registro descritivo e comentado;
- registro fotográfico das atividades.

A forma de registro foi realizada dessa maneira para facilitar o levantamento das informações.

## **4.9 Entrevistas**

As questões das entrevistas eram estruturadas, mas o roteiro permitia receber as informações pedidas e também adaptar ou inserir observações, caso o entrevistado desejasse.

### **4.9.1 No LARAMARA**

No LARAMARA, a entrevista realizada com a psicóloga Angela Paiva foi através de conversas e anotadas pela pesquisadora.

A psicóloga Angela Paiva durante a conversa/entrevista relata seu tempo de trabalho na Instituição, as particularidades do trabalho realizado em cada um dos grupos, apresenta o plano de trabalho que seria desenvolvido durante o semestre e ações institucionais coletivas com os grupos. Dessa forma, a conversa/entrevista com a psicóloga foi feita em dois momentos. No primeiro encontro, fizemos uma visita orientada pelo LARAMARA, com duração de duas horas, após o atendimento nas oficinas, neste momento a profissional conta um pouco sobre a estrutura e a história da Instituição e, num segundo encontro, a entrega e explicação

sobre o plano de trabalho a ser realizado com cada grupo no decorrer do semestre, que também ocorreu num horário após as oficinas, com duração de uma hora. A escolha dessa profissional para conversa/entrevista foi em decorrência da sua atuação nas duas turmas onde seria desenvolvido o trabalho.

A entrevista com os familiares foi respondida por escrito, ou seja, pelo familiar que acompanhava a criança na Instituição, e tinha por finalidade apresentar detalhes sobre seu filho no que tange ao grau de deficiência visual, à rotina diária da criança, se frequenta escola ou não, atividades que fazem juntos, que programa de TV, músicas e jogos a criança gosta, por quais alimentos demonstra preferência. Os pais responderam as entrevistas durante as oficinas, mas em dias diferenciados com cada pai e sem atrapalhar o fluxo de trabalho.

#### 4.9.2 No Instituto Benjamin Constant

No IBC, a entrevista inicial foi realizada com a Profa. Coordenadora da disciplina de Geografia Luciana Maria Arruda, no turno da tarde, na própria Instituição e teve duração de duas horas. Nessa entrevista, a profa. explicou o funcionamento do departamento, apresentou os professores de Geografia, relatou como ministrava suas aulas e a organização dos conteúdos da disciplina.

Com a professora responsável pela disciplina de Geografia nas turmas 701 e 702, Ione da Silva, no turno da tarde e teve duração de uma hora. Durante a entrevista, a profa. contou sobre sua experiência profissional no IBC, a forma como ministrava suas aulas e distribuição dos conteúdos, bem como sinalizou quais conteúdos poderiam ser trabalhados com os materiais e atividades da pesquisa.

Ambas salientaram que os jogos não fazem parte do cotidiano de suas aulas e não gostam de trabalhar os conteúdos da Geografia física (fuso horário, escala, relevo e etc.) pela difícil compreensão para os alunos DV's.

No caso dos alunos, a entrevista foi dividida em duas partes, realizadas durante os períodos da disciplina de Geografia, dispostas da seguinte maneira: a) entrevista para os alunos responderem um questionário estruturado com dados pessoais, essa coleta teve duração de um período de 50 minutos/aula e aconteceu nas aulas dos dias 13 e 14 de março de 2013 e tais informações foram usadas para o conhecimento de cada aluno e para o CENSO ESCOLAR; b) entrevista opinativa,

onde cada um dos alunos participantes apresentavam considerações positivas ou negativas sobre os materiais e atividades multissensoriais. Essa coleta era feita sempre no final do período e no último dia de aula da disciplina na semana, ou seja, na semana que a pesquisadora apresentava os materiais e/ou atividades para as turmas, sempre era realizada a coleta de opiniões. Esse modelo de entrevista foi realizado do mês de abril até junho de 2013.

Com esse procedimento, quando um material precisava ser refeito para melhor atender às necessidades do grupo, o mesmo era levado pela pesquisadora, aprimorado e reapresentado para o grupo no próximo encontro.

#### **4.10 Atividades e Materiais**

Inicialmente, pensei em apresentar todas as práticas vivenciadas nas Instituições mas, durante a análise dos dados, constatei um volume e complexidade de informações que necessitariam de um aprofundamento muito extenso, e, ultrapassariam, não só o tempo dispendido para a pesquisa, como os objetivos propostos.

Dessa maneira, as atividades e materiais que serão expostos são de uma seleção que demonstram a importância desse tipo de ação para a construção de um saber pedagógico, geográfico e multissensorial voltado para os deficientes visuais, mas que pode ser usado para alunos que enxergam.

Os materiais usados nas atividades e construção dos recursos eram de baixo custo e podiam ser encontrados em livrarias, ferragens, supermercados, lojas de aviamentos. O objetivo dessa opção é facilitar a aquisição e construção dos recursos pelos profissionais ou familiares.

Nas duas Instituições, as atividades e materiais foram feitos de acordo com as combinações prévias, acordadas pela pesquisadora e os profissionais envolvidos. Nessa perspectiva, respeitaram os temas que estavam sendo trabalhados pelos grupos do LARAMARA e os conteúdos desenvolvidos no IBC.

No LARAMARA, as atividades eram discutidas durante a roda de acolhimento, no início de cada encontro e, após a realização, eram feitos os comentários por parte dos participantes. Esses comentários eram registrados, por escrito, pela pesquisadora.

As atividades realizadas buscavam respeitar o sistema sensorial de apreensão do mundo pelos DV's, as diferentes percepções, organização espacial dos participantes e experiências diversificadas que valorizassem suas habilidades, ampliação de seus conhecimentos sobre os locais de vivência e a promoção de momentos de socialização.

A partir do exposto, as atividades que serão apresentadas foram subdivididas em dois grupos: a) comuns dos dois grupos; b) específicas de cada grupo.

No IBC, as atividades eram combinadas no início do período, após eram apresentados os materiais e, no final do período, os alunos realizavam por escrito seus relatos opinativos.

As atividades do IBC foram organizadas em quatro grupos, sendo eles: a) jogos; b) materiais cartográficos; c) gráficos texturados; d) materiais multissensoriais geográficos.

## CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

O tato é mais que o ver  
É mais que o ouvir<sup>6</sup>  
É mais que o cheirar.<sup>6</sup>

### 5.1 Resultado das Observações

A modalidade de observação realizada na pesquisa foi direta, ocorrendo em um contexto natural e respeitando a organização das Instituições participantes da pesquisa.

Na sequência, um quadro explicitando esse movimento.

Quadro 4 – Observações do Laramara e do IBC

| <b>Etapas das observações</b>                      | <b>Local</b> | <b>Nº de semanas</b> | <b>Nº de turmas</b> | <b>Nº de encontros</b> |
|--|--------------|----------------------|---------------------|------------------------|
| 1 - Fase inicial da pesquisa<br>Grupos G2-5 e G4-8 | LARAMARA     | 3                    | 2                   | 6                      |
| 2 - Fase inicial da pesquisa<br>Turmas 701 e 702   | IBC          | 1                    | 2                   | 3                      |

Fonte: A autora (2015).

As observações foram realizadas separadamente, em cada uma das Instituições, e objetivavam os seguintes aspectos:

- verificar como eram os encontros: quem eram os participantes, suas posturas, suas ações, suas preocupações e trocas de experiências;
- verificar como as práticas multissensoriais eram feitas e como os temas geográficos eram trabalhados;
- desenvolver atividades que oportunizassem a formação multissensorial e geográfica, através de diferentes atividades e materiais.

#### 5.1.1 No LARAMARA

No LARAMARA, as observações foram realizadas durante os encontros que eram feitos em duas horas e meia, na dinâmica de oficina, que eram divididas da seguinte forma: recepção e entrada na sala dos alunos e pais pelas profissionais

<sup>6</sup> BARROS, Manoel de. *Poemas Rupestres*. Rio de Janeiro: Editora Record (2007, p. 61).

responsáveis pelas turmas; formação da roda interativa, com todos os participantes; realização da tarefa do dia e lanche de despedida.

A recepção dos alunos e condução para a sala eram feitas para que esses alunos pudessem perceber o lugar em que estavam e reconhecer, através do toque, particularidades das paredes, porta da sala e o objeto que identificava a sua sala e, com isso, estabelecer um vínculo afetivo com o lugar e com as pessoas que faziam parte dele e favorecer a noção espacial.

A roda interativa era um momento para cada participante cumprimentar seu colega através de uma música, que informava o período do dia e o nome do participante e dos seus colegas. Ainda na roda, com a ajuda dos pais, cada aluno mostrava seu caderno de atividades de casa, que envolvia atividades significativas, feitas por eles com os pais. Normalmente, as tarefas enviadas para casa estimulavam o tato, o olfato, a audição, o paladar e os trajetos feitos em passeios familiares.

A tarefa do dia envolvia a realização de um trabalho relacionado ao projeto da turma e que seria organizado num caderno de atividades, que seria apresentado para o grupo no final do semestre.

O lanche de despedida era um momento para fechamento do encontro, onde todos se reuniam ao redor de uma mesa, cantavam uma música e comiam seus lanches.

Dentro dessa estrutura, foi possível observar que os pais dos participantes da pesquisa eram bem atuantes e sempre partilhavam suas dúvidas e conquistas diárias.

Cada uma das crianças selecionadas apresentava noções espaciais adequadas, gostava das atividades realizadas, possuía um bom desenvolvimento tátil e expressava, com gestos e palavras, suas preferências musicais, cheiros e gostos por determinados alimentos.

### 5.1.2 No Instituto Benjamin Constant

No IBC, as observações foram realizadas em uma semana, sendo que cada uma das turmas teve três períodos de aula da disciplina de Geografia.

Nesses encontros de observação, foi possível verificar que as aulas de Geografia eram dadas de forma tradicional, onde, normalmente, a professora ditava um texto ou entregava um texto impresso para ser feita uma leitura e discussão, a seguir dava uma tarefa de sala e para casa sobre o assunto estudado. Num dos dias da observação, a professora lembrou os alunos sobre a apresentação e entrega de um trabalho. No encontro seguinte, os alunos apresentaram os trabalhos oralmente sobre a temática da Água e entregaram um cartaz sobre o tema. A maioria dos cartazes eram impressos à tinta e em braile, com tópicos extraídos da internet sobre a Água.

Em relação à postura dos alunos, eram agitados em ambas as turmas, ou seja, conversavam e se deslocavam na sala durante o ditado ou leitura do texto, pediam para repetir, com frequência, as explicações e gostavam de realizar as atividades sempre em duplas ou grupos.

Em termos de percepção tátil e auditiva, os alunos eram bem articulados. Ao saírem da sala, para o recreio e/ou saída no final da manhã para casa, demonstraram uma ótima noção de orientação e mobilidade.

## **5.2 Resultado das Entrevistas**

A entrevista estruturada é um instrumento de coleta de dados que possui um roteiro básico. Todavia, a condução não se dá de forma rígida, pois permite adaptações e intervenções ao longo da fala e escrita, favorecendo o esclarecimento de dúvidas ou o aprofundamento das informações. Assim, o entrevistador ouve e estimula o fluxo das informações dadas pelo entrevistado, de maneira natural.

As entrevistas realizadas para essa pesquisa intencionaram o levantamento de informações conforme os participantes de cada uma das Instituições selecionadas, sendo assim: a) no LARAMARA a conversa/entrevista foi realizada com a psicóloga responsável pelos dois grupos, Angela Paiva e, depois a entrevista em forma de questionário, que foi respondida pelos pais ou responsáveis pelas crianças; b) no IBC, a entrevista foi feita com a professora coordenadora da disciplina de Geografia, Luciana Arruda e a professora atuante nas turmas 701 e 702, Ione dos Santos e com os alunos.

### 5.2.1 No LARAMARA

A entrevista com a psicóloga Ângela Paiva, resultou numa melhor compreensão e valorização do trabalho e atendimento realizado na Instituição. Sendo um trabalho que fomenta a pesquisa, a formação em oficinas de pais e professores para um melhor atendimento do deficiente e produção de materiais adaptados.

O LARAMARA desenvolve um trabalho junto às crianças, jovens e adultos, no sentido, de potencializar suas habilidades, ter autonomia e uma formação cidadã sólida, este tipo de ação é possível pelo trabalho integrado das áreas pedagógicas, psicológicas, médicas e sociais, que se estendem para familiares.

Assim, evidenciou-se que a Instituição procura desenvolver uma parceria entre família, sociedade e redes de ensino.

Nas entrevistas feitas com os pais ou familiares resultaram numa melhor compreensão sobre cada criança e suas rotinas, conforme vai ser exposto abaixo.

Sobre o grau de deficiência visual, quatro pais explicaram que os filhos possuíam deficiência total; uma mãe informou, inicialmente, que o filho possuía baixa visão, mas, depois, admitiu que ele possui deficiência total.

A rotina diária é bem diversificada, através de brincadeiras individuais da criança, visitas na casa de familiares, em locais públicos, atendimento médico e duas participantes frequentam escola regular no turno inverso do LARAMARA.

Nas atividades feitas conjuntamente, pais e crianças, todos responderam que fazem o caderno de tarefas de casa do LARAMARA e os participantes que vão para escola são auxiliados pelos pais com os temas.

Os pais relataram que todos os participantes gostam de TV, ouvir músicas, dançar, cantar, de jogos de bola, brincar de boneca ou animais de pelúcia, fazer imitações, criar brinquedos com objetos da casa. Uma participante gosta de brincar de boneca com a irmã.

Sobre o ambiente doméstico, todos os participantes são bem familiarizados e se deslocam pela casa muito bem. Um dos participantes, segundo a mãe, já consegue subir escadas e sai na frente da casa sem auxílio.

As preferências alimentares são bem variadas, mas os pais informaram que todos sabem diferenciar doce do salgado e conhecem as frutas e verduras pelo cheiro.

Diante das informações recebidas e da observação realizada, foi possível constatar que o desenvolvimento dos participantes é compatível com a faixa etária e que os maneirismos corporais (jogar o corpo pra frente e pra trás, bater palmas, emitir sons) ainda estão sendo trabalhados pelos profissionais e pais e que, com o amadurecimento das crianças, tais maneirismos reduzem significativamente. A noção espacial está sendo aperfeiçoada por cada um dos participantes, através do trabalho de Orientação e Mobilidade feito na Instituição e pelo reconhecimento dos lugares onde convivem. Os quesitos importantes na prática multissensorial (tato, olfato, gosto e audição) estão em desenvolvimento, de acordo com as habilidades de cada participante.

#### 5.2.2 No Instituto Benjamin Constant

As entrevistas realizadas com as professoras Luciana Arruda e Ione da Silva indicaram que o lúdico e a multissensorialidade seriam um condutor assertivo para as práticas de sala, já que esta proposta de trabalho não era habitual nas aulas de Geografia ministradas por ambas.

As entrevistas com os alunos, como foi comentado anteriormente, foram divididas em dois grupos, sendo A e B.

No grupo A dos dados pessoais, propiciou para pesquisadora um melhor conhecimento de cada participante, além da produção dos cadernos do CENSO ESCOLAR, exclusivo para as turmas 701 e 702, gerando satisfação entre os alunos por estarem aprendendo conceitos da Geografia a partir das suas realidades.

No grupo B das entrevistas opinativas, resultaram em opiniões pontuais dos alunos sobre as atividades e materiais que foram apresentados durante os encontros. Este tipo de feedback é importante porque oportuniza a participação do aluno no seu processo de aprendizagem e, por outro lado, favoreceu para a pesquisadora uma constante (re)construção da sua prática em sala.

### 5.3 Resultado das Atividades e Materiais Multissensoriais

#### 5.3.1 Atividades selecionadas do LARAMARA

No LARAMARA, as atividades focavam no desenvolvimento de potencialidades sensoriais, no lúdico e para socialização do grupo.

A Geografia foi inserida neste contexto de maneira muito delicada devido a faixa etária dos participantes, mas buscando sempre enriquecer o processo de alfabetização e criando possibilidades para que, dentro da realidade de cada criança, as informações sobre os seus espaços de vivências tivessem um significado.

Compartilho aqui, as três razões apontadas por Callai e Callai (1998, p. 62) sobre a importância da Geografia ser apresentada na educação infantil, são elas: “conhecer o mundo e as informações nele contidas; como ciência estuda, analisa e tenta explicar o que acontece no espaço produzido pelo homem; e o aspecto mais significativo que é dar subsídios para formação do cidadão.”

As práticas que serão apresentadas na sequência almejam que a alfabetização perpasses pelos campos da leitura, escrita, mas pela experiência vivida individualmente e no grupo.

Assim, como foi explicitado anteriormente no capítulo 4, tais atividades foram organizadas em dois grupos, sendo A para aquelas comuns dos dois grupos e B para aquelas específicas de cada grupo.

A seguir, inicia-se a apresentação da sequência de atividades do grupo A.

A atividade **INDO PARA SALA**, essa atividade pode parecer bem simples para aqueles que enxergam, porém, para a criança deficiente visual, envolve uma série de ações que iniciam com o movimento do seu corpo, encontro com os objetos que terá contato e a exploração do seu espaço próximo.

É importante salientar que o deficiente visual possui dificuldades na elaboração das noções espaciais, porque não pode enxergar os espaços vividos de forma plena e, sim, em partes. Isso ocorre porque a percepção do seu espaço e dos objetos nele contidos será feita usando o tato, olfato e a audição, dessa forma a aprendizagem será feita primeiro das partes e depois para a totalidade.

Conforme foi abordado no capítulo 1, numa citação de Sacks (1995), o deficiente visual elabora com maior propriedade a noção temporal que encontra-se ligada a audição e a que sua percepção de espaço é realizada pelo tato, em conjunto com outros sentidos.

Com isso, é fundamental realizar atividades que incentivem o uso do corpo no ato de exploração espacial.

Para Araujo (1997 p.11) essa prática é importante porque:

Se a criança DV for estimulada a desenvolver seus esquemas sensório-motores (através de outros canais sensoriais) desde a mais tenra idade, terá condições de construir suas estruturas cognitivas de maneira equilibrada, passando por todos os estágios de desenvolvimento e adquirindo noções de espaço, objeto, casualidade e tempo.

Então, a prática que será descrita prioriza o desenvolvimento corporal para um deslocamento mais autônomo e a construção da espacialidade pelos participantes de forma lúdica, já que essas crianças possuem idades de 2 até 6 anos.

Nessa faixa etária, segundo os estudos de Piaget e Inhelder (1993) a aquisição do conhecimento referente ao espaço está baseada nos estágios do desenvolvimento cognitivo, que é estabelecido nos seguintes períodos: sensório-motor, pré-operatório, das operações concretas e das operações formais.

No período sensório-motor, do nascimento até os dois anos de idade, e durante o período pré-operatório, de dois anos até os sete anos de idade, a representação do espaço feita pela criança respalda-se nos objetos fixos que ela utiliza como referencial, antes mesmo da constituição de um esquema corporal dissociado do próprio corpo e da representação global do espaço.

O espaço vivido pela criança relaciona-se diretamente com o espaço físico, que é apreendido através do movimento e do deslocamento. Assim, a prática do Indo para Sala envolve o corpo, as dimensões e as relações espaciais.

Para a Geografia, essa prática favorece as primeiras relações espaciais feitas pelas crianças, que para Almeida e Passini (1999, p. 31) são chamadas de *Relações Topológicas* elementares, que começam desde o nascimento até por volta dos sete anos de idade. Assim:

São as relações espaciais de proximidade, de separação, de ordem, de envolvimento e de continuidade que se estabelecem no espaço próximo,

usando referenciais elementares como: como noções de dentro e fora, em cima e embaixo, direita e esquerda, perto e longe, frente e atrás.

Futuramente, tais noções favorecem toda a formação e entendimento de conceitos geográficos e também a representação adequada deles.

Outro aspecto apresentado por Bruno (1993, p. 22), reforça que o espaço vivido oportuniza encontros sociais com crianças e adultos. Sendo assim, as noções corporais são trabalhadas nas atividades que envolvem deslocamento.

Assim: “A construção da imagem corporal advém da oportunidade de relacionar-se com outras crianças, para poder perceber o próprio corpo em relação ao outro, e construir dessa forma a noção do eu e do outro.”

A seguir, será apresentada a prática, que era feita da seguinte forma: os participantes saíam da sala de espera e caminhavam pelo corredor tocando nos objetos que estavam nele, como por exemplo, um sofá, murais de notícias, as paredes, até chegar na porta da sala. Nesse curto trajeto, feito no interior do LARAMARA, os participantes, ao chegar nas portas, deveriam identificar o objeto dessa porta e reconhecer como sendo ou não da porta da sua sala. No caso, se o objeto não correspondesse a sua sala, os alunos não entravam e seguiam para a próxima porta.

Essa ação era feita em todos os encontros, assim ela se torna importante porque trabalha ludicamente com o espaço vivido pelo grupo, as diferentes texturas, tamanhos e características dos objetos e da parede. Quando esses objetos ou partes da construção do prédio eram tocados, reforça-se o sistema tátil de cada indivíduo, além da orientação adequada por esse local. A espacialidade está sendo trabalhada visando o contato do corpo com os objetos presentes e, na sequência, o que cada um desses objetos representa, lembrando ainda que a noção espacial, para essa criança, primeiro vem com as partes percebidas nos objetos para, depois, o entendimento do seu todo. Outro aspecto é que o sistema sensorial está sendo ativado, já que nesse local existe um barulho típico, um cheiro característico e texturas próprias.

As autoras Almeida e Passini (1999, p. 30) contribuem sobre a temática da espacialidade reforçando que:

O espaço é para a criança um mundo quase impenetrável. Sua conquista ocorre aos poucos, à medida que for atingindo alterações quantitativas de

sua percepção e uma conseqüente transformação qualitativa em sua concepção de espaço.

O INDO PARA SALA é uma tarefa que ajuda a criança a conhecer a si mesma, ter maior domínio do ambiente, interagir socialmente e ampliar suas experiências sensoriais, físicas e espaciais.

Na foto 1, temos o corredor da Instituição por onde as crianças realizam a prática, este piso é indicativo, ou seja, a parte clara possui um texturamento para facilitar o deslocamento. Cabe ressaltar que o piso indicativo é extremamente importante e deve ser trabalhado desde muito cedo, para que, quando a criança ou jovem começarem a usar a bengala, saibam fazer essa diferenciação, o que favorece a sua espacialidade com autonomia.



Foto 1: LARAMARA – Corredor da Instituição com pisos diferenciados

As fotos 2 e 3 são dos objetos de identificação das portas, servem para as crianças diferenciarem a sua sala das demais, já que os objetos são feitos com tecidos diferentes e possuem, ao tocar, sons diferentes. Esse tipo de prática contribui para o desenvolvimento da atenção, percepção do entorno, destreza tátil, o que também favorece o desenvolvimento espacial.



Foto 2: LARAMARA – Identificador da porta do Grupo G2-5 – Almofadinha com brilho e textura



Foto 3: LARAMARA – Identificador da porta do Grupo G4-8 – Mochilinha fofinha de veludo

A foto 4 mostra as crianças e acompanhantes e profissionais realizando uma prática de deslocamento dentro do prédio. A prática da foto integra o rol de atividades do INDO PRA SALA.

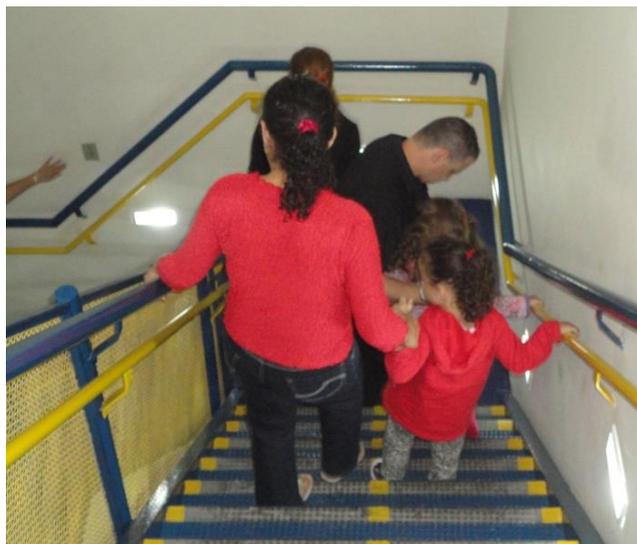


Foto 4: LARAMARA – Grupo G4-8: atividade de deslocamento para conhecimento dos espaços da Instituição

Na continuação das atividades do dia, após o reconhecimento e entrada na sala de aula, cada criança, pais e profissionais sentavam num local da sala, destinado para a socialização do grupo através da formação de uma Roda.

A **RODA DA MUSICALIDADE E ACOLHIMENTO** era uma atividade destinada para receber todos os participantes do dia de forma lúdica, mas também caracteriza um espaço da sala destinado ao compartilhamento de experiências.

Na foto 5, temos a vista de uma parte da sala onde é realizada a roda de acolhimento.



Foto 5: LARAMARA – Espaço da Roda com tapetes emborrachados, almofadas e bichinhos de pelúcia

Na sequência, as fotos 6, 7 e 8 são da roda, com todos os participantes para realização da musicalidade e apresentação das tarefas.



Foto 6: LARAMARA – Grupo G2-5 na roda



Foto 7: LARAMARA – Grupo G4-8 na roda



Foto 8: LARAMARA – Mãe e filha com as Atividades no espaço da Roda

É importante ressaltar que o LARAMARA é uma instituição que valoriza a aprendizagem a partir das vivências lúdicas, tanto que um dos pilares da proposta institucional é, justamente, a valorização do brincar.

Faço referência a Siaulyš (2006, p.78) que, na sua dissertação, diz: “O brincar e o brincar estão presentes em todas as atividades propostas, integrando entre si as áreas de trabalho e reunindo todas as pessoas da Instituição: crianças, jovens, famílias, profissionais, voluntários e professores”.

Esta filosofia favorece que o deficiente visual tenha um desenvolvimento e formação como qualquer criança, ou seja, sendo valorizado.

Para Piaget (1978), o ato de brincar contribui para que a criança forme novos conhecimentos referentes aos objetos e acontecimentos, ou seja, ampliam a formação conceitual fazendo a comunicação – pensamento à ação.

Ainda o autor, sobre o ato de brincar, enfatiza que a brincadeira oportuniza tanto o desenvolvimento intelectual como a construção do conhecimento, que, conforme a fase de desenvolvimento, a criança perpassa do simbólico para o real. Através da interação com os objetos, lugares e pessoas a criança está enriquecendo suas experiências de forma prática.

As citações acima são importantes para entendermos porque a Roda da Musicalidade e Acolhimento tem um papel significativo nos grupos, pois, na verdade, esse momento concretiza a troca de experiências e envolvimento de todos os participantes em prol da aprendizagem.

Assim, na roda, crianças, pais e profissionais entoavam a seguinte canção:

Bom dia amiguinho! Como vai?  
O sol a brilhar  
Os pássaros a voar  
Bom dia... (diziam o nome de uma pessoa da roda).

A música era cantada até que todos os nomes fossem falados. Normalmente, as crianças usavam objetos musicais para acompanhar o ritmo da música, tais objetos eram feitos com materiais caseiros, em conjunto, pela criança com um familiar.

O uso da música é extremamente rico, já que a musicalidade está presente na nossa vida cotidiana, expressando sentimento sobre o nosso espaço de vivência, os fatos que nele acontecem e as características culturais de cada grupo.

A música possui uma linguagem acessível, despertando a nossa sensibilidade e estimulando nossa audição; com isso, trabalha-se com diferentes inteligências e óticas da realidade.

No campo da multissensorialidade, a música apresenta uma variedade de sons, para Soler (1999) são muito importantes já que as crianças são como “esponjas de sons”, ou seja, captam todos os ruídos que estão ao seu redor e, conforme vão crescendo, tais sons servem para o reconhecimento corporal e ambiental.

Para Geografia, a roda da musicalidade e acolhimento tem um papel muito significativo porque trabalha com a realidade das crianças dentro do seu grupo de atividades. Sendo essa roda, o local onde cada criança expressa suas vontades, formas de participação e interação com o grupo.

O uso da realidade nas práticas educativas e geográficas são abordadas por Almeida e Passini (1999) quando destacam que o ensino só será transformador quando o lugar de convivência possibilite para criança o estabelecimento das primeiras relações desse com o mundo e vice-versa.

Assim, quando iniciam-se as atividades de sala para essas crianças, promove-se a convivência e, na sequência, o desenvolvimento da atenção, do pertencimento no grupo e da noção temporal.

Almeida e Juliasz (2014) contribuem com o que foi abordado sobre as noções de tempo, dizendo que, tais noções devem ser trabalhadas desde a educação infantil, pois conforme as tarefas vão sendo apresentadas e organizadas numa sequência auxiliam na construção das convenções temporais pela criança.

Todos os conceitos indicados acima tomam proporções diferentes em cada grupo, já que apresentam idades diferentes e, com isso, o processamento dos sons e informações vai respeitar o desenvolvimento de cada um.

No que tange ao entendimento sobre o grupo, utilizaremos o que expõe Callai e Callai (1998, p. 63): “O grupo é fundamental na nossa vida. A vida no grupo permite o encaminhamento de regras, boa convivência, realização de tarefas.”

Concordo com os autores, porque eram visíveis as trocas feitas entre os participantes, no sentido de esclarecimento de dúvidas, sugestões para tarefas e apoio mútuo no que tange à deficiência visual. Outro ponto sobre o estabelecimento do grupo refletia nas crianças que, apesar da pouca idade, reconheciam pelo nome seus colegas e começavam a formar a noção de pertencimento no grupo.

No transcorrer da música, o estabelecimento da noção temporal fica perceptível no início da música, claro que o tempo descrito é o físico, ou seja, relacionado ao turno do dia que o grupo estava reunido. Saliento, que essa noção é muito sutil, devido à idade das crianças, como foi descrito anteriormente, todas ainda estão no período pré-operatório, mas é importante começarem a vivenciar o tempo e a sucessão de acontecimentos que nele estão presentes.

Sobre a percepção temporal, Callai e Callai (1998, p. 68) contribuem dizendo que: “É necessário que se oportunize o aprendizado e a operação do calendário, mas antes do tempo medido são necessários exercícios e atividades que possibilitem a criança perceber que o tempo flui.”

Assim, a noção temporal atribuída nessa atividade reforça a vivência e a percepção do tempo naquele momento, mas que, num outro momento, pode modificar-se. Saliento que pode ocorrer essa mudança, já que a letra da música muda conforme o turno (BOA TARDE), e, no caso de estar chovendo (A CHUVA A CAIR).

Reforço ainda que o tempo, mesmo que trabalhado de forma muito sutil, dá a ideia de movimento para cada um dos grupos, os menores do G2-5 manifestavam o entendimento de estar ali naquele horário do dia e identificavam seus colegas, já os maiores do G4-8 expressavam quais dias vinham para o LARAMARA e quem estava na sala (colegas, pais e profissionais).

A compreensão do tempo, faz com que as ações ganhem finalidade, criem sentido e permitem a efetiva operacionalização das intenções.

Terminado esse momento de musicalidade, a roda apresentava um outro papel, que as crianças e seus pais mostravam a tarefa de casa. Essa tarefa era organizada num caderno, onde a criança e o familiar faziam em conjunto, escolhendo um elemento que fez parte do seu final de semana ou uma lembrança de algo que foi vivenciado.

O **CADERNO DE TAREFAS** pode ser compreendido como um diário, onde as crianças e seus familiares guardam registros sobre as vivências experimentadas no dia a dia e quando apresentado na Roda do Acolhimento incentiva o diálogo que é uma manifestação intelectual, porque uma pessoa fala e os outros escutam e vivem-versa.

O objetivo da apresentação do **CADERNO DE TAREFAS** nos encontros semanais está vinculado à proposta lúdica institucional, no fortalecimento dos vínculos familiares e por propiciar que a criança traga um pouco das suas vivências para compartilhar.

Numa perspectiva geográfica, o **CADERNO DE TAREFAS** oportuniza para criança a percepção e apreensão de informações do seu cotidiano de maneira participativa, ou seja, do espaço vivido por ela.

Reforço o que foi dito acima com uma colocação de Callai (2005), a capacidade de percepção e a sua representação motiva a criança a ser curiosa, para entender o que acontece ao seu redor, e não apenas ser uma espectadora da vida.

Assim, a criança e sua família apresentam experiências dos momentos importantes criando um elo de cumplicidade e aprendizado.

A família, independente da sua estrutura, tem o caráter de aporte emocional e formador da personalidade da criança. Através desse vínculo, a criança estabelece seus contatos sociais, afetivos e culturais.

Sampaio (2011, p. 25-26) contribui sobre a participação familiar, dizendo: “a família tem um papel fundamental na comunidade e na sociedade formando e desenvolvendo o possível novo ser humano, uma vez que ela pode ser o potencializador e animador de novas discussões, informações e experiências.”

De acordo com o exposto sobre a família, acredito que as crianças, sendo DV ou não, quando possuem uma família que apoia seu desenvolvimento e estimula novas experiências, tendem a apresentar uma postura mais confiante, uma independência nas ações e, principalmente, uma auto-estima elevada.

A atividade selecionada para ilustrar a tarefa de casa conjunta foi da criança pertencente ao grupo G4-8. A família dessa criança esteve presente em todos os encontros e, de forma muito atuante, busca alternativas para melhorar a aprendizagem, os direitos de frequentar uma escola regular e dar condições para que seu desenvolvimento seja pleno em termos afetivos, educativos e sociais.

Os outros grupos utilizam essa dinâmica e, realmente, tem um valor bastante significativo para a aprendizagem dessas crianças, tanto no âmbito afetivo, como no campo da multissensorialidade.

A seguir, será ilustrado com uma foto a máscara indígena feita e trazida no encontro semanal pela Evelyn, do grupo G4-8, após visita numa Mostra de Arte, no final de semana, junto com os pais. Essa máscara compõe o caderno de tarefas da participante.

Segundo os pais, a Mostra de Arte visitada trazia um conjunto de máscaras, esculturas e outros objetos sobre os indígenas brasileiros. Na visitação foi oportunizado que a criança tocasse alguns objetos para entender o que eram as máscaras. Ainda, segundo os pais, a criança fica muito contente com esse tipo de passeio porque fala sobre o assunto várias vezes e um outro motivo é porque gosta de passear de carro.

A máscara foi feita pela criança e sua mãe, os materiais usados para confecção foram: papelão, fios, EVA colorido, cola com textura e cola simples. Ao

tocar a máscara, a criança dizia a palavra cara linda. Na foto 9, a máscara sendo tocada pela criança.



Foto 9: LARAMARA – Atividade do Caderno de Tarefas de uma criança do G4-8

O trabalho é importante porque a criança pode visitar uma exposição, num lugar diferente dos que está acostumada, entrou em contato com a cultura indígena e compartilhou esse momento com seus familiares.

Para Benloch (1984), em linhas gerais, o autor sinaliza que a aprendizagem não se dá em espaço fechado, as crianças devem atuar com o maior número possível de situações e com os mais diversificados objetos e fenômenos, assegurando que a aprendizagem seja um exercício de confrontação permanente com a realidade.

Nesta perspectiva, a criança aprende a partir do que foi vivenciado na realidade e transpõe essa informação através do objeto lúdico.

Compartilho o que foi dito por Perez (2001, p. 104) sobre Geografia e Alfabetização:

A Geografia é um instrumento importante para a compreensão do mundo. Pensar o ensino de Geografia à partir da sua função alfabetizadora é articular a leitura do mundo a leitura da palavra, na perspectiva de uma política cultural, entendida como relação do homem com o seu entorno.

Assim, as atividades expostas até aqui, sendo elas: a roda da musicalidade e acolhimento e o caderno de tarefas, trazem a vida para dentro da sala, representadas em experimentações individuais e coletivas.

Na sequência, serão expostas as atividades específicas de cada grupo que, como foi comentado anteriormente, são relacionadas com a proposta de trabalho do semestre, que eram diferentes em cada uma das turmas.

É importante esclarecer que, no decorrer dos encontros, foram realizadas várias atividades vinculadas aos projetos em cada grupo, apresentando uma riqueza muito significativa para todos os participantes.

Todavia, devido à quantidade de dados, optou-se por selecionar e analisar três atividades específicas, sendo uma realizada no grupo G2-5 e duas no grupo G4-8.

No G2-5, as ações estavam relacionadas com a comida, então o projeto era denominado Comendo e Brincando.

Para o desenvolvimento desse projeto semestral, as profissionais dos LARAMARA estruturaram as atividades levando em consideração objetivos que envolviam a ampliação da comunicação (corporal e oral), a interação dos participantes, a autonomia e a experimentação dos alimentos.

Dessa maneira, em todas atividades realizadas, o lúdico e a experimentação foram uma constante, o que resultou positivamente na postura das crianças.

Moran (2006, p. 22) nos traz a seguinte reflexão sobre o ato de ensinar:

Aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos. Aprendemos pelo prazer, porque gostamos de um assunto, de uma mídia, de uma pessoa. O ambiente agradável, o estímulo positivo podem facilitar a aprendizagem.

As palavras do autor sinalizam que a aprendizagem será muito mais significativa quando ocorre o envolvimento pleno de seus participantes e quando a experiência traz um significado para a nossa vida.

Para a didática multissensorial, a curiosidade e a experimentação trazem um grande benefício no processo de aprendizagem, já que a criança, sendo deficiente visual ou não, apreende o ambiente ao seu redor através do toque, do gosto que os objetos possuem, dos sons produzidos em cada lugar, dos cheiros característicos e etc.

No contexto dos sabores, a Geografia assume um papel na aprendizagem através do alimento experimentado no espaço de vivência, com isso, ampliando o conhecimento das crianças sobre determinados sabores, texturas, temperatura de cada ingrediente e forma final que o alimento adquiriu.

Todas as atividades que envolveram a comida seguiram com o mesmo procedimento que será relatado. A escolha dos alimentos estava vinculada com a

nossa cultura alimentar, facilidade de encontrar o produto e para introduzir um prato típico de Festa Junina.

Dentro dessa perspectiva, para o grupo G2-5, foi selecionada a atividade **BOLO DE MILHO** pela proximidade da Festa Junina do LARAMARA e esse alimento ser típico no festejo. Assim, buscou-se com está atividade uma aprendizagem que unisse elementos da nossa cultura, com aquilo que estava sendo aprendido pelas crianças.

Ainda, para salientar o alimento e sua importância no convívio social, Cascudo (1983, p. 658), reflete sobre os alimentos, que em termos nutricionais poderiam ser desnecessários, mas que devido à sua função sócio-cultural ganham imenso destaque e significado. Comer juntos é, aproximar-se, compreender-se.

A abordagem cultural vinculada ao alimento e as festas de um determinado lugar é objeto de estudo da Geografia Cultural.

Para Claval (2011), a Geografia Cultural analisa os mecanismos de comunicação que são responsáveis pela transmissão da cultura. Todavia, o enfoque cultural se recusa a considerar, a sociedade, a cultura, o espaço como realidades prontas, o que importa é compreender como as pessoas vivem e experienciam seu espaço de vivência.

No relato sobre o Bolo de Milho, a Geografia Multissensorial oportuniza a experimentação de um prato típico que faz parte de uma Festa Popular do Brasil, mas que para essas crianças será vivenciado na sala através da exploração do gosto e do cheiro dos alimentos.

Para a realização do Bolo, a pesquisadora levou a receita e um dos ingredientes, os demais ingredientes foram trazidos pelas profissionais que atuam na turma. O Bolo foi feito na sala e levado para cozinha para ser assado. Devido à idade das crianças, o grupo não foi até a cozinha para colocação do bolo no forno.

Para o desenvolvimento do bolo, as crianças e seus pais sentaram na mesa da sala, foi lida a receita, combinamos a prova de cada um dos ingredientes, depois, a degustação da massa do bolo ainda cru, a apresentação da forma do bolo depois de assado e, finalmente, servimos e comemos o bolo.

As fotos, a seguir, ilustram as etapas citadas na produção do Bolo.

Nas fotos 10 e 11, temos um participante provando um dos ingredientes para o bolo.



Foto 10: LARAMARA - Toque no ingrediente



Foto 11: LARAMARA – Prova do ingrediente

Nas fotos 12, 13, 14 e 15 são das etapas da confecção do bolo. Cabe salientar que, na foto 12, a criança possui baixa-visão, mas como queria muito misturar o bolo, ficou registrado na foto, mas ela, foi considerada uma ajudante.

Então, na foto 12, a criança está misturando os ingredientes em conjunto com a mãe. A mãe comentou que deixa a criança realizar pequenas tarefas na cozinha e manusear alimentos. Durante a prática, a criança demonstrou muito interesse.

Na foto 13, a criança faz a prova da massa; na foto 14, tocando o bolo pronto e, por final, na foto 15, a prova do bolo.



Foto 12: LARAMARA - Produção do bolo



Foto 13: LARAMARA – Mão na massa do bolo



Foto 14: LARAMARA – Toque no bolo



Foto 15: LARAMARA – Comendo bolo

Na produção do bolo, o menino participante, que está na foto 13 rejeitou, num primeiro momento, provar um dos ingredientes e a massa, normalmente, nessa faixa etária as crianças, nem sempre gostam da textura pegajosa e, também, segundo a mãe, não é uma atividade feita em casa com o participante.

Gratão (2011, p. 65) contribui, dizendo: “a geografia procura dar sentido ao sabor enquanto dimensão que busca resgatar e dar visibilidade à memória que se desvela no gosto geograficamente vivido.”

Entende-se, assim, que o toque pegajoso nem sempre é agradável e, sem a experiência, que só é adquirida sendo ensinada, num primeiro momento, temos a recusa.

O bolo pronto mostrado na foto 15, foi bem aceito pelo menino participante, que segundo a mãe, gosta muito de bolo.

Esta experiência permitiu que a proposta objetivada para o grupo fosse efetiva no que tange a parte pedagógica e do vínculo geográfico, todavia, é importante lembrar que o aprendizado exposto é algo lúdico e sugere um tipo de ensino onde os conceitos são vivenciados pelas crianças.

Conforme Moran (2006), para este tipo de aprendizado busca-se uma articulação entre o sensorial, o racional, o emocional, o pessoal e o social, através do alimento que estimula a experimentação, o conhecimento e a integração de todos os participantes.

No G4-8, os trabalhos realizados no semestre estavam vinculados aos brinquedos que cada criança construía, assim o projeto chamava-se Brincando com os brinquedos que construímos.

Os brinquedos, construídos no transcorrer do semestre, seguiam a proposta institucional pelo lúdico e as sugestões do livro Brincar para Todos, de Siaulyš (2005).

O exemplo selecionado para esse trabalho foi o das latinhas para o **JOGO ENCAIXANDO**.

O objetivo dessa tarefa é bastante significativo para o reconhecimento de texturas, formas, tamanhos, pesos, alturas, consistência dos materiais (do que são feitos) e para o desenvolvimento da organização espacial (direita, esquerda, frente, atrás, em cima, embaixo).

Para o desenvolvimento dessa atividade, era necessário que os pais trouxessem para os encontros semanais os seguintes materiais: 3 latas, com tamanhos diferentes e papéis, para encapar as latas com texturas diferentes.

Com os materiais em sala, os pais, em conjunto com seus filhos, foram encapando as latinhas, procurando oportunizar, primeiramente, o toque das diferentes latas. Na sequência, o toque dos papéis diferentes; a seguir, a textura da cola e, por final, a colagem. Depois que as latas ficaram secas, cada criança, com seu familiar, pode brincar. Essa brincadeira teve uma sequência: reconhecimento da lata pelo tato, diferenciação dos tamanhos e quantidades, empilhamento da maior para menor, qual lata estava na direita ou na esquerda da criança.

Nessa atividade, o uso das latinhas pode ser muito diversificado, porque, num primeiro momento, sua aplicabilidade seria para seriação, reconhecimento dos materiais, sobreposição por tamanho, encaixe de uma lata com a outra e espacialidade. Mas, além dessas sugestões, e, conforme as necessidades educativas, também podem gerar outras propostas.

No grupo G4-8, as crianças possuem mais idade, dessa maneira, já apresentam noções sobre as relações topológicas elementares, então o Jogo do Encaixando reforça positivamente a construção conceitual formada até o momento. Outro aspecto é o fortalecimento do vínculo afetivo, já que as crianças constroem seu brinquedo com um familiar.

De acordo com Tavares (1998, p. 21),

[...] Aprender é um processo pessoal e social de construção, de partilha, de comunicação. Nesta construção - partilha-comunicação deverão ser integrados os conhecimentos e as experiências anteriores, os conhecimentos mais recentes e futuros numa dinâmica espontânea e reflexiva de pesquisa e de descoberta permanente.

A citação reforça o que acredito ser fundamental na aprendizagem, pois, quando a criança brinca com seus pais, ela está aprendendo a se relacionar, interagir com os objetos e expressar seus sentimentos e pensamentos, com isso, estão se formando as bases para o seu convívio social fora dos laços familiares.

No que tange à multissensorialidade, a criança está, através do tato, do cheiro e do som percebendo novas texturas e formas. Isso pode parecer algo simples, mas para os DV's esse ato exploratório faz uma grande diferença para o enriquecimento das suas experiências pessoais, pois com o tato percebe as formas e texturas do

brinquedo, mas, futuramente, podem compor um outro objeto ou partes de um outro ambiente, através do som e do cheiro está conhecendo e relacionando o objeto com o nome que ele possui e que tipo de cheiro exala.

Para a Geografia, o jogo está favorecendo a construção das relações espaciais topológicas elementares, já que está aprendendo a ordenar, separar, diferenciar os lados, as vizinhanças e etc. Além disso, oportuniza o fortalecimento de suas ações dentro de um grupo, fortalecendo elos de pertencimento.

Na sequência, as fotos ilustram o momento em que crianças, pais e profissionais estão realizando a atividade das latas.

A foto 16 mostra o grupo reunido para a produção das latas. A foto 17 ilustra os dois modelos de latas confeccionados e prontos. A de bolinhas, foi feita com papel cartonado ondulado e a outra dupla de latas com EVA texturado. Na foto 18, temos as profissionais, a mãe e a criança participante com seus trabalhos, sendo um deles, as latinhas. A criança da foto 18, expressou muita alegria de poder mostrar os materiais que produziu.



Foto 16: LARAMARA – Produção das latas



Foto 17: LARAMARA – Latas texturadas



Foto 18: LARAMARA – Pais, criança e profissionais com materiais prontos

Ainda, para complementar essa parte, trago uma reflexão de Tuan (1983): “a experiência é constituída de sentimento e pensamento.”

Todo tipo de experiência é integral, com isso a sua significância é única e rica para a aprendizagem.

Tuan (1983, p. 11) diz: “o paladar, o olfato e o tato podem atingir um extraordinário refinamento. Eles discriminam em meio à riqueza de sensações e articulam os mundos gustativos, olfativos e texturais”.

Com isso, as práticas realizadas até aqui buscam o refinar das sensações e percepções, para que cada criança possa desenvolver suas habilidades positivamente.

No grupo G4-8, foi programada uma visitação ao Parque Dr. Fernando Costa, ou também chamado de Água Branca, que fica na zona oeste, na cidade de São Paulo. O motivo da ida para esse Parque foi em função da proximidade com o LARAMARA e por ser uma atividade para o encerramento da proposta semestral.

No dia do passeio, o ponto de encontro e regresso foi o LARAMARA.

A ida no Parque será denominada, nessa pesquisa, como **PASSEANDO NO PARQUE**.

Esclareço que o nome, Passeando pelo Parque, foi uma forma afetiva de chamar a saída, porém a nossa atividade foi estruturada e pensada pautando o saber pedagógico que ela proporcionaria.

Para Vygotsky (1998, p. 132), com a aula no meio:

pretende-se uma atitude alfabetizadora, que leve os alunos a partirem da realidade e, com a ajuda do professor, refletirem sobre os símbolos que representam os objetos geográficos e estabelecerem linguagens que os caracterizam. Assim, eles podem servir-se da sua experiência para se abstrair e desenvolverem o seu pensamento pois, “operar com o significado de coisas leva ao pensamento abstrato.

É importante salientar que nesse Parque existem elementos que se encaixam na proposta do semestre, sendo eles o parque de diversões permanente, uma brinquedoteca, um aquário, coqueiras e arena para equitação, animais domésticos (gatos, cachorros e galinhas), um trenzinho para passeio e bancos com mesas para piqueniques. Através da citação anterior, podemos relacionar o PASSEANDO NO PARQUE como uma complementação da atividade lúdica feita em sala de aula e

que as informações captadas por cada criança poderiam ser transpostas para o caderno de tarefas.

Apesar dessa gama de opções, a atividade desse dia teve duração de duas horas e meia, por isso optou-se pelas atividades que não tivessem custo extra e valorizassem a exploração livre do ambiente do Parque. O passeio pelo Parque da Água Branca teve a presença das crianças, das profissionais do LARAMARA e familiares. Durante a estada no parque, os pais foram direcionados, pelos profissionais, para que procurassem levar as crianças a tocar nos elementos como: tronco das árvores e folhas, pedras, flores, bancos, mesas, os animais que se aproximassem e, por final, a participação no piquenique.

No período destinado para essa atividade, objetivou-se que as crianças pudessem ter contato com alguns animais, fortalecer sua convivência com os familiares e colegas, através do compartilhamento do lanche no piquenique que foi realizado e, também, explorar esse ambiente tão diferente da sua sala de aula no LARAMARA.

A seguir, serão apresentadas fotos da saída, com a presença de profissionais do LARAMARA, os pais e as crianças.

Na foto 19, a criança participante está chegando no parque com seus pais e fazendo um deslocamento orientado.

É importante destacar que o deslocamento orientado faz parte de um programa denominado Orientação e Mobilidade e, que, no LARAMARA começa a ser feito desde muito cedo.

No LARAMARA, a Orientação e Mobilidade é realizada por profissionais da área de Educação Física, mas é muito relevante para todos os profissionais que atuam na educação de deficientes visuais.

Na concepção de Felipe e Felipe (1997, p. 15), o objetivo fundamental da Orientação e Mobilidade é:

propiciar condições para que a pessoa portadora de deficiência visual possa desenvolver sua capacidade de se orientar e se movimentar com independência, segurança, eficiência e adequação, de acordo com o seu potencial bio-psico-social, nas mais variadas situações e ambientes, utilizando-se para isto de técnicas específicas, adquiridas através de aprendizagem e aplicação em vivências contextualizadas.

No caso do deslocamento que os pais fazem com sua filha, ela está sendo conduzida pelas mãos porque, em função da faixa etária, essa criança ainda não domina as técnicas de orientação e nem faz o uso da bengala. Então, os profissionais combinam procedimentos com os pais sobre como deslocar-se com a criança, porém fazendo uma prática pertinente para a Orientação e Mobilidade.



Foto 19: LARAMARA – Pais e criança se deslocando no parque

No caso da foto 19, os pais relatam para a criança os elementos do local, como as plantas, animais, parque e outros. A criança estava feliz e perguntava se o lugar tinha flores e bichos, o que demonstra curiosidade e vontade de aprender.

Na foto 20, o grupo, fazendo um reconhecimento do parque e dirigindo-se para onde seria o piquenique.



Foto 20: LARAMARA – Grupo se deslocando no parque

Nas fotos 21 e 22, temos um momento em que as crianças tocam um dos animais que vivem no parque. O animal em questão era um galinho e, segundo os profissionais que atuam no parque, não afetam a segurança dos visitantes. As duas crianças gostaram de tocar o animal. A criança da foto 21 falou gostei e fofinho para caracterizar o galinho. A criança da foto 22 queria tocar mais o animal.



Foto 21: LARAMARA – Toque na ave



Foto 22: LARAMARA – Toque no galinho para sentir a textura das penas

Para Freinet (1978) a educação infantil tem que auxiliar que a criança conheça o que tem a sua volta e o que é sentido, mas também aquilo que está num espaço mais distante, potencializando diferentes formas de aprendizagem e exaltando sua imaginação.

Dessa maneira, a vivência e experiência da criança ou jovem devem ser estimulados para que ocorra uma mudança de comportamento e posição participativa, com isso levando-o a pensar a partir do que está ao seu alcance e induzindo-o a novas formas de pensar e de observar os fenômenos que acontecem na sua vida cotidiana.

A foto 23 ilustra o nosso piquenique, que foi mais um momento de compartilhamento e convivência enriquecedora do grupo.



Foto 23: LARAMARA – Grupo reunido no piquenique

Sobre o destaque positivo que as interações sociais promovem para o desenvolvimento da criança, compartilho o que foi dito por Friedmann et al. (1992, p.

73): “a criança tem oportunidade, através dessa interação com outras crianças e adultos, de cooperar, de competir, de praticar e adquirir padrões sociais que irá usar, mais tarde, nos seus encontros com o mundo”.

Esse tipo de atividade, então, oportuniza uma aprendizagem muito significativa para as crianças, DV's ou não, já que entram em contato com várias informações contidas num determinado ambiente; com isso, apuram mais sua percepção tátil, motora, olfativa, auditiva e sonora. Os vínculos afetivos são estreitados através do convívio com os colegas e familiares, o que reforça a importância do convívio social.

Para o contexto da Geografia, a saída de campo favoreceu, de forma muito sutil, as noções de lugar e os elementos que dele fazem parte e, ainda, o sentido do grupo.

Contribuindo com o que foi dito acima, trago uma citação de Vesentini (1995, p. 18) que diz:

[...] a disciplina de Geografia não trabalha com informações e cálculos [...] e sim com novas ideias e interpretações, com a realidade em si (visitas a fábricas, excursões, estudos do meio, observações da paisagem, interpretação de mapas, gráficos, textos e fotos) e portanto com processos específicos da inteligência humana.

Todas as atividades propostas e desenvolvidas, até o momento, buscam ampliar a capacidade de perceber, de conhecer, de experimentar e de aprender, respeitando o tempo de cada uma das crianças participantes.

A geografia multissensorial integra-se nas práticas relatadas onde as convivências diárias e as experimentações lúdicas feitas pelos participantes oportunizam o uso dos diferentes sentidos em prol de uma formação mais ampla, garantindo assim, que a criança consiga apreender as informações e interagir de forma atuante nos seus lugares de vivência e com aqueles que fazem parte deste contexto.

### 5.3.2 Atividades e Materiais No Instituto Benjamin Constant

As atividades e materiais feitos para o Instituto Benjamin Constant, na cidade do Rio de Janeiro, foram pensados a partir das observações e entrevistas feitas pela pesquisadora com as professoras e alunos.

Com as informações dadas pelas professoras, nas suas entrevistas e através das observações feitas durante as aulas de Geografia nas turmas 701 e 702, foi pensado um conjunto de materiais e atividades que seriam mais favoráveis para compreensão geográfica dos alunos.

Através dessa gama de informações, os materiais e atividades foram feitos buscando aprimorar o conhecimento dos alunos nos seguintes campos: da espacialidade, da estimulação perceptiva (tátil, auditiva, sonora e gustativa) e do conhecimento sobre o lugar vívido, sendo ele a cidade do Rio de Janeiro, no Brasil.

Para a aplicação das práticas, foram utilizados dois períodos semanais em cada turma, em dias estabelecidos pela professora Ione, responsável pela disciplina de Geografia. Assim, a aplicação das atividades e materiais foram realizadas no decorrer dos meses de março até julho de 2013.

Diante do exposto, as atividades e materiais foram dispostas em:

- A) Jogos – sendo de dois tipos: dos Lugares – tendo como exemplo o jogo do V ou F; de Orientação/Localização – tendo como exemplos o jogo dos círculos e a Batalha Geográfica;
- B) Materiais Cartográficos – contendo os perfis do Pão de Açúcar (RJ) e do Brasil; mapas regionais do Brasil; globo terrestre e maquete do Pão de Açúcar;
- C) Gráficos texturados – caderno com um conjunto de gráficos, elaborados com as informações dos alunos das turmas 701 e 702 sendo denominado CENSO ESCOLAR DAS TURMAS;
- D) Atividades Multissensoriais Geográficas – neste quesito, as atividades foram elaboradas para despertar a percepção através de músicas que envolviam a cidade do Rio de Janeiro e o nosso país, o Brasil; os cheiros do Pão de Açúcar, através de aromas que resgatam a presença da mata

no morro e do mar, já que o morro tem contato com a praia; e o sabor do Pão de Açúcar veio através de uma bolacha, com formato e ingredientes que fazem uma alusão ao morro.

Saliento que a estrutura apresentada acima foi feita para uma melhor organização das informações para escrita do texto da pesquisa, mas que todas estão entrelaçadas, de acordo com a metodologia da pesquisa no que tange à espacialidade e multissensorialidade da Geografia.

Outro aspecto importante para ser salientado é que, com as observações feitas durante as aulas, mesmo os alunos tendo diferentes idades, ficou claro que todos conseguiam entender e abstrair as informações dadas e, com isso, realizar as atividades práticas.

Para um melhor esclarecimento, todas as atividades realizadas pelos alunos, no final do período de aula, eram avaliadas pelos mesmos, com o intuito de saber se a aplicabilidade do material e atividade correspondiam para o melhor entendimento conceitual e para que pudesse ser aprimorada, se tivessem alguma falha; assim, os alunos faziam suas considerações por escrito, mas, em alguns momentos, as opiniões orais foram anotadas pela pesquisadora pelo seu aspecto construtivo sobre uma dada situação, que será exposta no relato das atividades.

A seguir, serão expostas as atividades e materiais do IBC, juntamente com alguns pressupostos teóricos que respaldaram a pesquisa.

### **A) Quanto Aos Jogos**

Os jogos foram feitos tendo como embasamento teórico alguns autores e a experiência de sala de aula da pesquisadora.

Sobre o que seria entendido como jogo, temos as abordagens de Huizinga e Friedman.

Para HUIZINGA (1993, p. 16):

O jogo é uma atividade voluntária, realizada dentro de alguns limites de tempo e espaço, através de regras livremente consentidas, porém, obrigatórias, dotadas de um fim em si mesmo, guiadas por sentimentos de tensão e alegria e de uma consciência, de ser diferente da vida cotidiana.

Para Friedman et al. (1992, p. 28), o jogo seria uma brincadeira que envolve regras.

Na perspectiva apresentada pelos autores, a aprendizagem possibilitada pelo jogo possui uma característica diferenciada da experiência cotidiana, o que favorece as modificações necessárias na consciência dos alunos.

Os jogos que serão apresentados possuem regras para sua execução por parte dos alunos, sobre esse tipo de jogo, Piaget (1990, p. 216) traz a seguinte contribuição: “o jogo de regras apresenta precisamente um equilíbrio sutil entre a assimilação ao eu – princípio de todo o jogo – e a vida social”.

Na faixa etária dos alunos do IBC, o jogo criou uma interação significativa para o grupo de alunos através da cumplicidade, respeito mútuo no que tange às regras do jogo e às suas expectativas individuais.

Outro autor que contribuiu significativamente dentro desse tema foi Vygotsky (1998). Na sua perspectiva, o jogo é um instrumento mediador, relevante para o processo de formação do sujeito, pois promove a vivência da relação entre teoria e prática, condizente com uma prática norteada pelo princípio de autonomia.

O jogo, na ótica de Vygotsky, atua para a potencialização da Zona de Desenvolvimento Proximal, realizando um intercâmbio entre a Zona de Desenvolvimento Real, que abrange as aprendizagens formadas, com a Zona de Desenvolvimento Potencial, que representa as futuras aprendizagens. Vygotsky explicitou mais em sua obra o jogo de papéis, que é a brincadeira de faz-de-conta, mas os jogos de regra contêm uma situação imaginária: “O mais simples jogo com regras transforma-se imediatamente numa situação imaginária, no sentido de que, assim que o jogo é regulamentado por certas regras, várias possibilidades de ação são eliminadas” (VYGOTSKY, 1998, p. 125).

Então, as atividades lúdicas propostas buscam respeitar cada um dos alunos através da valorização de suas potencialidades e conquistas diárias.

Ainda trago o que foi dito por Fortuna (2011, p. 81), “o nexos entre brincar, aprender e ensinar se estabelece quando se conciliam os objetivos pedagógicos, as características essenciais da atividade lúdica e os desejos e necessidades dos alunos”.

A partir dessas considerações, reintegro que as atividades lúdicas foram pensadas visando à aprendizagem significativa dos participantes sobre temas da Geografia (lugares, espacialidade, coordenadas geográficas), mas, também, as conexões sócio-afetivas que promoveram.

Na sequência, serão apresentados os jogos, sendo eles:

O **JOGO DO V OU F** foi estruturado com o objetivo de promover o conhecimento sobre o lugar vívido e a aproximação cooperativa entre os alunos.

O conhecimento sobre o lugar vívido foi apresentado para os alunos através de 25 frases (incluídas no anexo dessa pesquisa) que continham informações sobre o IBC, a cidade do Rio de Janeiro e sobre o Brasil. As informações das frases nem sempre eram verdadeiras, por isso o nome do jogo é V ou F.

Quando a frase era lida, os alunos tinham um tempo para refletir e levantar a ficha de V ou F sobre a informação dada. Após levantar a ficha, não podia ser mudada. Os pontos de cada aluno eram anotados numa folha, pela professora, e informado para todos os participantes sobre quem tinha acertado ao levantar a ficha. Quando a informação era falsa, sempre era apresentado para os alunos a resposta correta sobre o fato.

O jogo pode ser realizado em grupo ou individual, conforme a opção adotada pelos alunos participantes. No caso das turmas participantes, veja a foto 1, optaram em fazer individualmente, porque cada um queria ter suas fichas, por nunca terem jogado e poder competir entre eles. As fichas eram diferentes entre si em termos de cores, de textura e informação impressa (V ou F).



Foto 1: IBC – Jogando o V ou F

Na foto 2, são mostradas as fichas na versão final, ou seja, com cor e textura iguais, porém uma delas possui, em Braille, a letra V, diferenciando da outra ficha, que representa o falso. No verso das fichas, impresso, estavam as letras V ou F. O material ficou com essa configuração devido à avaliação final feita pelos alunos, quando sugeriram oralmente que a cor fosse alterada, assim, ambas as fichas ficariam com a mesma coloração, tal atitude foi sugerida pelo grupo para que

aqueles que enxergam não fossem beneficiados, já que podem ver as diferentes tonalidades.

Comentário de Aluno: A diferença entre as fichas era perceptível, uma era rugosa e despida de qualquer sinal, a outra era lisa e possuía um X em um dos cantos; a primeira corresponde a “verdadeiro” e a segunda “falso”. Foi, realmente, divertido.

Ainda sobre o material, é importante destacar que num trabalho multissensorial, todos os envolvidos devem ter oportunidades de igualdade e autonomia para realização das atividades, por isso, destaco o quanto foi oportuno a sugestão dos alunos para que as fichas tivessem a mesma cor, o braile e tinta, assim, todos ficam inclusos, mas cada um com suas particularidades de aprendizagem.



Foto 2: IBC – Fichas do Jogo V ou F em papel cartonado

O jogo finaliza quando todas as perguntas são feitas. O aluno que ganhou recebeu um bombom, e os demais participantes, uma bala.

Este jogo propiciou um momento de participação e descontração muito bacana para as turmas, o que reforça a ideia de que o jogo é uma forma de ensino consistente e séria. No aspecto geográfico, trouxe à tona conhecimentos prévios dos alunos sobre a cidade do Rio de Janeiro e do Brasil.

O **JOGO DOS CÍRCULOS** foi elaborado tendo como objetivo o desenvolvimento da orientação e posicionamento nos lugares.

O material é composto por cinco círculos, com tamanhos distintos, feitos de EVA, com texturas e cores diferentes e identificados por letras, que vão do A até o E.

Cada aluno recebe seu conjunto de círculos, conforme mostra a foto 3.



Foto 3: IBC – Jogo dos Círculos em EVA

Para iniciar a atividade, os alunos devem organizar o material, partindo do disco maior até o menor, ou seja, os cinco discos ficam uns sobre os outros, mas deixando as letras perceptíveis. Essa organização reflete nas relações que se busca trabalhar na atividade.

Na foto 4, o aluno está organizando seus discos.



Foto 4: IBC – Organizando as peças do jogo pelo aluno

Os pontos indicados pelas letras de A até E adquirem perspectivas diferentes durante o jogo porque, dependendo da conotação que se deseja, desses pontos, possuem funções diferentes quanto à orientação.

Na foto 5, aluna posiciona material de acordo com uma solicitação do jogo.



Foto 5: IBC – Jogando o Jogo dos Círculos

A primeira questão proposta foi: Se o ponto A for a sala de aula, o que representa o ponto B? Oralmente, seis alunos responderam o prédio do IBC e quatro disseram ser o corredor do bloco onde fica a sala.

A resposta dada pelos seis alunos estava correta para aquele momento, o ponto A é a sala; o B, o prédio; o C, a rua; o D, o Bairro e o E, a cidade. Mas, numa outra perspectiva, o ponto B pode ser o corredor.

Com o jogo dos círculos, os alunos mostraram suas habilidades de abstração, pontos de vista (perspectiva) e autonomia, quando expunham suas opiniões durante a realização do jogo através de respostas corretas ou nas tentativas de acertos.

Enfatizo, que o mais significativo neste jogo é a oportunidade do aluno pensar soluções, trocar informações e poder construir e reconstruir o seu saber sobre o que está sendo aprendido.

O processo educativo que se almeja numa prática multissensorial deve instigar situações para que o aluno reflita sobre si mesmo e na coletividade, bem como, explore o tato em benefício da sua aprendizagem.

Este material foi aprovado pelo grupo, assim, não precisou de modificações. Abaixo alguns comentários:

Aluno 1: O jogo é pra saber onde está localizado. O material do jogo é que tinha letras e é gostoso de tocar.

Aluno 2: Eu achei interessante para a nossa localização. Ajuda a entender a ordem das coisas, dos lugares, cidade, bairro, estado e rua.

Dupla de alunas: Gostamos do jogo por que nos ensina a pensar melhor sobre orientação.

Este tipo de jogo pode ser realizado em todos os anos do ensino fundamental, para aprimoramento do tema sobre localização/orientação.

O jogo da **BATALHA GEOGRÁFICA** - para realização dessa atividade foi utilizada uma caixa de papelão retangular (9,5 cm X 7,5 cm), dentro da caixa foram dispostas linhas texturadas nas posições verticais (numeradas) e horizontais (com letras) e peças diversas para realização do jogo. As fotos 6 e 7 mostram os alunos durante o jogo com seus respectivos tabuleiros.



Foto 6: IBC – Organizando as peças

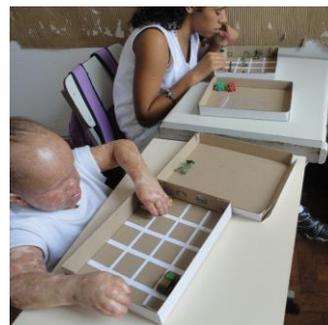


Foto 7: IBC – Jogando a Batalha

O jogo da batalha geográfica foi feito com o objetivo de trabalhar com os alunos a orientação e sistema de coordenadas, já que cada participante tem que dispor suas peças no tabuleiro, lembrar corretamente do posicionamento das peças e tentar descobrir onde seu parceiro de jogo posicionou as peças dele. O tipo de raciocínio é bastante complexo e exige bastante concentração por parte dos jogadores. Além disso, proporciona um momento de união bastante significativo para o grupo, que podem trabalhar em duplas ou trios.

Durante a realização do jogo, os alunos procuravam utilizar os termos linha e coluna, formando a intersecção da letra com o número corretamente.

Uma aluna participante apresentou maiores dificuldades durante o jogo, para auxiliá-la, procurei jogar duas vezes em parceria com ela, o que resolveu positivamente a situação.

Segundo Piaget e Inhelder (1993), a criança ou jovem mostra-se apta para compreender as relações espaciais projetivas e euclidianas, quando consegue coordenar pontos de vista, abstrair signos e também entender um sistema de coordenadas.

Na foto 8, é possível uma visualização da sala de aula durante o jogo da batalha geográfica, onde pode-se perceber a concentração, organização e parceria.



Foto 8: IBC – Alunos jogando Batalha Geo

Seguem alguns comentários, feitos pelos alunos:

Aluna 1: As peças são ótimas para quem é cego, ficou fácil de jogar e também de boa qualidade. Eu achei muito divertido e interessante de jogar.

Aluna 2: Na minha opinião, o material ficou super legal, o tabuleiro de fácil identificação, as regras são de fácil compreensão e isto não é por ser vencedora mas, sim, porque gostei do jogo e pelo modo que o material foi elaborado.

Aluno 3: O material era extremamente compreensível, no começo, o jogo foi acirrado, terminando em empate.

Sobre o jogo (tabuleiro, peças e regras), não foi feito nenhum tipo de modificação, já que o material foi bem aceito e compreendido.

Os alunos jogaram muitas partidas, mantendo o interesse até o encerramento do período e solicitaram que fizéssemos num outro dia, novamente.

Acredito que o interesse pelo jogo dos Círculos e da Batalha naval ocorreu porque todos puderam manusear, dialogar e refletir sobre como aprimorar suas formas de jogar, tanto no âmbito individual e no grupo. Com isso, os conceitos geográficos geram produção de saberes, de pensar e de agir com autonomia e inclusão social.

## **B) Quanto Aos Perfis, Mapas, Globo e Maquete**

A construção dos perfis, mapas, globo e maquete foram elaborados com o intuito de fornecer para os alunos DV's materiais adaptados e adequados as suas necessidades.

Para tal, utilizei como aporte teórico autores como Vasconcellos (1993), Sena (2002), Ventorini (2007), que atuam na área de cartografia tátil e almejam por uma cartografia de inclusão, ou seja, buscam organizar informações cartográficas, visando atender deficientes visuais.

Os **PERFIS DO RELEVO** foram feitos com a intenção de apresentar formas da realidade próxima dos alunos e outras, que fazem parte de um conjunto maior, que compõe a realidade brasileira.

No caso do perfil do PÃO DE AÇÚCAR, essa forma de relevo se encontra muito próxima do IBC e foi palco de uma saída de campo realizada por esse grupo de alunos, em conjunto com outra turma da Instituição. Mesmo os alunos conhecendo o local, achamos pertinente lembrar algumas informações de caráter físico e histórico em sala de aula, durante o reconhecimento do perfil. Como tarefa

para a saída de campo, foi pedido para que cada aluno percebesse os diferentes aromas que identificavam no trajeto feito no Pão de Açúcar.

O material foi construído numa folha de tamanho A4, em papel cartão, onde foi colocado o desenho do perfil do morro em material texturado (lixa, EVA ou papel especial, com textura), o barbante representa o cabo que sustenta o bondinho, e o bondinho, que faz um passeio turístico mostrando parte da cidade do Rio de Janeiro, foi feito com alumínio colante (usado para impermeabilização). Na foto 9, a forma do perfil foi feito com lixa e na foto 10, o mesmo perfil foi feito com EVA texturado.



Foto 9: IBC – Perfil PA em lixa

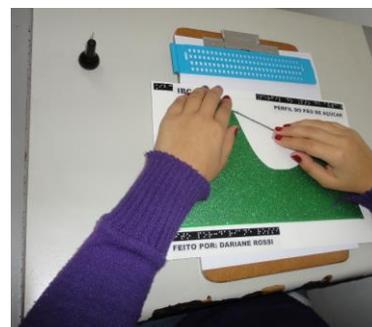


Foto 10: IBC – Perfil PA em EVA texturado

Durante a apresentação desse material, os alunos mostraram muito interesse e como os perfis eram de materiais diferentes, os alunos trocavam entre eles para poderem sentir as diferenças.

As avaliações feitas pelos alunos expressam a aceitabilidade do material:

Dupla de alunos: O perfil parece uma foto com contorno, assim podemos entender o que estávamos tocando.

Aluna 1: O perfil do Pão de Açúcar achei bem legal, porque as texturas eram boas de tocar.

Aluno 2: Eu achei bacana, legal e perfeito. Dá pra identificar legal. O material emborrachado, as formas firmes e o contorno bem definido. Dá pra perceber o relevo.

No que tange aos PERFIS DE RELEVO DO BRASIL, o material foi elaborado para atender uma demanda do conteúdo sobre Brasil Geral, que a professora de Geografia estava trabalhando com os alunos. Para a elaboração desse material, foi utilizado papel cartão no tamanho A3, papéis texturados, tecidos (tela, linho, feltro), cortiça, barbante, fita cianinha, cola relevo e cola branca.

Nas fotos 11, 12, 13 e 14, os alunos manuseiam o material percebendo as diferentes texturas que compunham cada forma e as informações no Braille, que continham a definição de cada forma de relevo.



Foto 11: IBC – Perfil do Relevo do BR



Foto 12: IBC – Explorando o Relevo



Foto 13: IBC – Toque do Relevo



Foto 14: IBC – Lendo sobre o Relevo

O objetivo desse material é possibilitar que os alunos entendam quais as formas de relevo que compõem o nosso país, num primeiro momento, através desses perfis e dos seus significados. Mas, é importante salientar que, no conjunto de formas apresentadas, algumas fazem parte da realidade do aluno, como exemplo temos o caso da planície (costeira na cidade do Rio), os dos morros (a cidade é circundada por vários), porém outros exemplos de relevo fazem parte do contexto do nosso país, compondo um conjunto de formas da nossa paisagem.

Um exemplo interessante durante a realização desse trabalho foi o comentário de um aluno, ao tocar o perfil da chapada:

Aluno: Eu conheço a Chapada Diamantina, porque viajei pra lá, gostei da paz, da natureza, das pedras do lugar. E esse perfil tá bem igual.

Este tipo de depoimento é importante, porque esse aluno é deficiente visual e faz parte de uma minoria que viaja. Quando faço esse comentário, é por não ser

comum os familiares levarem um deficiente visual para viajar, justamente por acharem que ele não vai aproveitar por não ver, mas vejam como tal pensamento é enganoso, já que o aluno teve uma percepção bastante apurada sobre o lugar visitado e conseguiu ligar com o material de sala. Outro ponto a se considerar para o ensino da Geografia é que qualquer conteúdo pode ser trabalhado com os alunos DV's, mas é básico que o professor torne os conceitos acessíveis e em sintonia com a realidade dos seu alunos, ou seja, fazendo o uso de materiais adequados e/ou adaptados.

Na avaliação final, os alunos pediram as seguintes alterações:

Cinco alunos: Acharam que, no perfil do morro, a textura do papel não delimitava bem o contorno, com isso não diferenciavam muito bem.  
Seis alunos: No perfil da depressão, o Braille não tá bom, porque os pontos no texto estão meio apagados e fica ruim para ler.

Para sanar a questão do contorno do morro, foi usada uma cola texturada enfatizando essa forma.

Essa questão do Braille, no texto da depressão, foi toda refeita no material.

Assim, esse material sofreu as devidas correções e foi levado num outro encontro, para ser analisado, sendo que, nesse segundo retorno, todos os itens ficaram a contento do grupo.

Saliento, que as modificações dos materiais são fundamentais numa prática multissensorial, porque quanto maior diversidade de opiniões construtivas, maior sensibilidade deve se ter na construção dos materiais.

Destaco isso, porque quando enxergamos possuímos percepções diferenciadas sobre os objetos e, no caso do deficiente visual, a percepção tátil apresenta distinções que devem ser respeitadas.

Ao realizarmos práticas ou construirmos materiais adaptados, estes devem ser feitos para propiciar o desenvolvimento das habilidades do DV.

Os **MAPAS DO BRASIL** foram elaborados em folha A3 sendo divididos por regiões. As divisões regionais foram feitas a partir de mapas do IBGE, tendo as cinco regiões (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul) e as três regiões geoeconômicas (Norte, Nordeste e Centro-sul). As regiões foram feitas com papéis texturados e feltro, conforme fotos 15 e 16.



Foto 15: IBC – Brasil regional 1



Foto 16: IBC – Brasil regional 2

Foram elaborados respeitando as convenções gráficas de um mapa, tendo título, escala, legenda e direção do Norte. Foi solicitado, na leitura dos mapas, que os alunos observassem essas convenções, conforme pode ser visualizado nas fotos 17, 18 e 19.



Foto 17: IBC – Leitura mapa



Foto 18: IBC – Aluno lendo o mapa regional



Foto 19: IBC – Aluna lendo o mapa regional brasileiro

Durante a atividade, foi pedido que cada aluno falasse alguma curiosidade que soubesse sobre as regiões brasileiras, quando o mapa estava dividido em cinco regiões. Dentre os comentários feitos, cito abaixo alguns:

Aluna 1: O Brasil é grande e bem dividido, acho a região norte com muito verde, a nordeste, muito seca e pobre, na centro-oeste, tem o pantanal, a sudeste, trabalho e praias e na sul, muitas belezas e frio.

Aluno 2: A região norte é pouco estudada, mas tem a nossa grande floresta; o nordeste é muito pobre pela seca; o sudeste tem grandes cidades movimentadas e com muita economia; o centro-oeste tem Brasília e muitas plantações; na sul tem uma cultura muito grande, por causa dos imigrantes.

Quando perguntei para esses alunos porque acham isso, responderam que foi através da TV, livros e do comentário dos familiares que conseguiram estudar e entender as diferentes regiões.

Já quando o mapa estava dividido em três regiões, foi pedido que comentassem porque existia esse tipo de divisão e se podíamos fazer outras divisões em nosso país.

Os comentários foram unânimes:

Alunos: Sim, pode ter outras divisões. E ele está dividido assim porque a economia das regiões é diferente.

Ao serem perguntados se queriam dar um exemplo de outra divisão, a maioria disse que não, ou que não lembrava.

Na avaliação feita pelos alunos sobre os mapas, não houve nenhum pedido de mudança, pois conseguiram ler as informações indicadas no material.

Os mapas foram utilizados pela professora em outros momentos do estudo regional.

A atividade com os mapas táteis auxiliam os alunos distinguirem os diferentes delineamentos que formam o Brasil.

Por outro lado, propiciam aos alunos externarem sua opinião pessoal e subjetiva sobre o delineamento regional existente nos dois tipos de mapas do Brasil.

Esta ação aconteceu porque, ao tocar ele percebe elementos de natureza cartográfica que são distantes, mas que, ao serem interligados com as informações que ouviram e apreenderam durante as aulas de Geografia ou na TV ou com os familiares, conseguiram analisar e expor criticamente os fatos externos e distantes com clareza.

O **GLOBO** foi elaborado numa base de isopor, tendo os continentes feitos em feltro colante (material para proteção de móveis) e as áreas geladas em alumínio colante (material para impermeabilização). Esse isopor era dividido ao meio, dentro da peça de isopor foi feita a representação das camadas internas da Terra. As

camadas internas foram feitas de lixa, eva texturado e feltro. O globo pode ser visualizado nas fotos 20 e 21.

O Globo foi feito com o objetivo de proporcionar para os alunos o reconhecimento da Terra, disposição oceânica e continental, além das camadas internas. O outro objetivo foi atender os professores, que não tinham esse tipo de Globo no IBC, sendo assim, com esse acervo, determinados temas da Geografia ficam mais acessíveis para o DV.



Foto 20: IBC – Globo texturado



Foto 21: IBC – Camadas texturadas do Globo

Nas fotos 22, 23 e 24, os alunos tocam o globo para perceberem as texturas e as diferenciações entre os materiais presentes na composição externa e na interna.

Na foto 22, o aluno toca a área continental, na foto 23, o aluno está tocando uma área gelada e uma área continental e na foto 24, o aluno toca as camadas internas.



Foto 22: IBC – Toque no Globo



Foto 23: IBC – Conhecendo o Globo



Foto 24: IBC – Explorando as camadas internas do Globo

O globo, pela avaliação dos alunos, estava legal e não precisava ser modificado.

A reflexão que se vislumbra pela geografia multissensorial através da atividade do Globo é relacionada com a percepção do tato. Através da percepção do tato que a pessoa deficiente visual estabelece seu contato mais íntimo com os objetos e com o meio.

Quando cada aluno toca o globo, ele está recebendo informações sobre elementos que compõem a Terra que se fossem só falados ou lidos, seriam abstratos.

Mas, ao tocarem um material que facilita a compreensão e une informações abstratas com concretas sobre um tema estudado pela Geografia, isso, modifica a forma de agir, interpretar, relacionar informações e participar na sala de aula.

A **MAQUETE DO PÃO DE AÇÚCAR** foi construída numa base de madeira, a parte que corresponde à água foi feita de resina, com ondulações leves, para lembrar o movimento da água do mar, e a areia da praia foi colada uma areia paisagística muito fina. O morro do Pão de Açúcar foi estruturado com isopor, em curvas de nível e, depois, recebeu uma cobertura de epóxi, lembrando a rocha e para parte do acabamento foi colado uma fina camada de vegetação, feita de serragem. Para representação do fio do bondinho, foi usado um cabo de aço, e o bondinho foi feito em madeira. A foto 25 representa a maquete do Pão de Açúcar.



Foto 25: IBC – Maquete do Pão de Açúcar

O objetivo desse material foi possibilitar que os alunos tivessem contato e aprimorassem sua compreensão sobre a paisagem e a cartografia do Morro usando o tato. Por outro lado, objetivou uma demanda para área de Geografia, já que as maquetes estavam desatualizadas para uso em sala.

Saliento que, no museu do IBC, tem uma maquete do Pão de Açúcar, mas nem sempre os alunos podem tocar, por ser um material de acervo, mas quando tocam não gostam, porque é feita de cimento, com ranhuras que machucam as mãos, isso, segundo os alunos e também percebido pela pesquisadora.

O ato de tocar, para multissensorialidade é fundamental, pois através dele, cada um dos alunos pode estabelecer relações entre o que foi estudado em sala e na prática de campo. O toque aproxima os saberes próximos daqueles que estão distantes.

As fotos 26, 27 e 28 foram feitas em sala de aula, com os alunos fazendo o reconhecimento da maquete.



Foto 26: IBC - Toque na maquete



Foto 27: IBC – Explorando o Pão de Açúcar



Foto 28: IBC – Tocando as diferentes texturas da maquete do Pão de Açúcar

Os comentários dos alunos sobre a maquete:

Aluna 1: Eu achei muito interessante e muito legal porque mostra o Pão de Açúcar.

Aluno 2: Eu gostei, porque ele foi muito bem representado.

Aluna 3: Bem representada, esta passou a informação que pretendia passar.

Aluno 4: Representa o Pão de Açúcar, que tem uma paisagem muito linda.

A maquete foi elaborada para complementar, em sala, o estudo de campo e o trabalho realizado com o perfil do Pão de Açúcar, visando com essa ação, o entrelaçamento conceitual.

Finalizo essa parte com o que foi exposto por Araújo de Almeida (2007, p.142), a autora diz:

É preciso desenvolver várias habilidades e inteligências e usar vários canais de comunicação, proporcionando experiências diversificadas a todos os cidadãos. Também àqueles com deficiência visual que são, normalmente, excluídos do mundo das imagens que nós, videntes, temos acesso a todo momento.

Tais palavras só enaltecem o quanto é importante desenvolver atividades e materiais que sejam contextualizadas com o cotidiano dos deficientes visuais. Os materiais, como os perfis, mapas, maquetes ou outros itens, ampliam potencialidades perceptivas, geram momentos frutíferos de trocas de opiniões sobre o que está sendo estudado, auxiliam na construção conceitual e social dos participantes.

### **C) O Censo Escolar**

A realização do censo teve por finalidade auxiliar o entendimento dos conceitos estudados sobre o assunto População. Para que tais conceitos ficassem mais próximos da realidade dos alunos, foi proposto que os gráficos apresentassem informações dos alunos e suas respectivas turmas, ou seja, fazendo um CENSO.

Foi realizado pelos alunos das turmas 701 e 702, através de um questionário adaptado (disponível no anexo da pesquisa) para as turmas, de acordo com o modelo do Censo do IBGE.

Com o questionário respondido os dados foram tabulados e, assim, gerados os gráficos.

Os gráficos foram feitos com diversos materiais sendo: papéis especiais, com textura; feltro colante e EVA. E, respeitando alguns critérios significativos quanto à produção de material para DV's, como o tamanho para possibilitar uma leitura clara, sem distorções táteis e com dimensões que o aluno pudesse manusear de maneira autônoma; a percepção tátil, através das diferentes texturas para aguçar e fazer com que os alunos percebessem a diferenciação tátil no material; as texturas eram suaves, para não agredir os dedos dos alunos, o que promove uma melhor aceitação do material; a estimulação visual foi levada em conta, já que na turma tinha os alunos Dv's e alunos com baixa-visão, assim, alternou-se texturas e cores diferentes para valorizar os dois grupos.

Para a confecção dos gráficos, seguiu-se alguns pilares teóricos, que diferenciam os tipos de gráficos. A escolha pelos dois modelos foi pensada porque os alunos tinham estudado na disciplina de Matemática e na de Geografia, e são eles: os gráficos de histogramas e de setogramas.

Os gráficos de histogramas são também denominados de gráfico de colunas, onde há distribuição de frequência; assim, são utilizados dois eixos perpendiculares, sendo que um deles (X) geralmente representa a quantidade do fenômeno apresentado, e o outro eixo (Y) geralmente representa a variação do fenômeno apresentado, que pode ser espacial, temporal, etc., possibilitando uma análise do comportamento dessas distribuições.

Segundo Martinelli (1998, p. 28), os gráficos de colunas:

constitui a representação gráfica específica para mostrar a distribuição de frequência numa série de dados. Considera colunas justapostas com áreas proporcionais às frequências absolutas e com bases proporcionais aos intervalos das classes.

Nos gráficos de setogramas, também chamados gráfico em “pizza”, constitui-se de um círculo de raio qualquer, onde as quantidades da variável representada pelo gráfico são convertidas em quantidades proporcionais em porcentagem

representada pela abertura do ângulo circular, assim, cada abertura representam uma quantidade representada pelo gráfico.

Para Martinelli (1998, p. 48) o sectogramas:

é a representação ideal para comparar parcelas com o total. Esse tipo de gráfico utiliza como base um círculo de raio qualquer, representativo do total, que será dividido em setores proporcionais às parcelas. A construção do sectograma é simples: o total corresponde a 360º, portanto, o cálculo para cada setor circular será feito por uma regra de três simples.

A importância de utilizar modelos de gráficos que os alunos conheciam vem ao encontro de tornar próximo da realidade deles, ou seja, porque estudam isso e para que os alunos pudessem perceber que duas disciplinas podem interligar os assuntos.

Nesse sentido, a utilização dos gráficos elaborados contribui de maneira positiva ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos com baixa visão na medida em que possibilita uma leitura de conteúdos visuais por meio do tato, proporcionando, ainda, uma alternativa à construção de materiais didáticos, de baixo custo e acessível aos professores da rede regular e especial.

A contribuição de Passini (2007, p. 174) é no seguinte sentido:

No ensino de Geografia, a linguagem gráfica deve ser incluída ao lado de outras linguagens não verbais, no rol de ferramentas que viabilizam as leituras do mundo. [...] O gráfico possibilita a leitura imediata. Ele é visual, mostra os dados organizados de forma lógica prendendo-se à essência. É uma linguagem universal que permite 'ver'.

Mesmo tendo esse contexto visual, como diz a autora, todavia, os gráficos tinham todo um critério de produção para atender DV's e alunos de baixa-visão, facilitando a leitura dos alunos.

Na foto 29, o gráfico foi feito com papel texturado, para representar o sexo feminino e, em EVA, para representar o sexo masculino, apresenta escrita à tinta e em Braille para atender tanto os alunos DV's, como, os alunos com baixa visão.

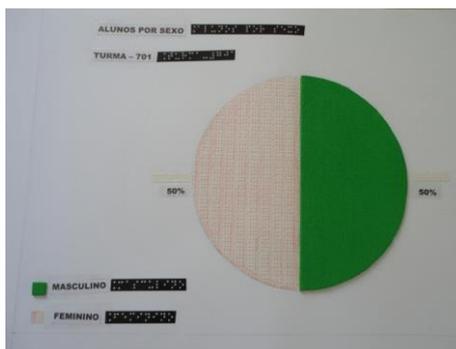


Foto 29: IBC – Gráfico do Censo feito em papel texturado e EVA

As fotos 30, 31 e 32 são do momento em que os alunos estão tocando os gráficos, analisando as informações e os diferentes materiais. Saliento que os questionários e a tabulação das informações foram feitas com os alunos, mas os gráficos foram produzidos somente pela pesquisadora, por isso, a necessidade dos alunos terem esse contato e, por fazer parte do estudo populacional que vinha sendo realizado em sala. Outro fator significativo é que os alunos, após estudarem os gráficos, dariam sua opinião, se as informações e materiais estavam coerentes e claros no entendimento.



Foto 30: IBC – Aluna lendo o gráfico de barra



Foto 31: IBC – Gráfico de pizza



Foto 32: IBC – Leitura do gráfico de barras

Após o reconhecimento do material, os alunos fizeram seus comentários, segue alguns deles:

Aluno 1: Os gráficos eram perfeitamente compreensíveis. Pude conhecer mais sobre os colegas e turmas.

Aluno 2: Conheci os dois tipos de gráficos, o de pizza e o de barras. Gostei dos dois porque ficou bem esclarecido.

Aluna 3: O material é bom, o gráfico precisa melhorar na parte da idade – o número precisa ser em cima da barra.

De um modo geral, o material dos gráficos não sofreu alterações, mas procurei contemplar a sugestão da aluna 3 mudando a organização da numeração, colocando na parte superior do gráficos de barras de idade. Percebi que essa sugestão facilitaria para essa aluna a leitura.

Os cadernos do CENSO ESCOLAR foram usados no decorrer do semestre, nos estudos populacionais e para outras situações com gráficos na disciplina de Geografia.

O conjunto de gráficos que compôs o Censo Escolar, aproximou elementos da vida dos alunos com os conteúdos estudados. Nesta prática, através do tato, o grupo pode conhecer sobre as diferentes realidades de cada colega contidas nos gráficos. Por outro lado, esta prática eleva a autoestima e a participação dos alunos, já que eles são autores do que foi produzido.

Desse maneira, fica claro que esse tipo de material auxiliou significativamente na compreensão de como um fenômeno espacial é representado, como a utilização dos gráficos fazem parte do cotidiano e, podem sim, ser construídos de maneira simples e respeitando as demandas sensoriais daqueles que vão manuseá-los, como foi o caso dos alunos Dv's que participaram dessa pesquisa e seus colegas com baixa-visão.

#### D) As Atividades Multissensoriais

Foram elaboradas com o objetivo de apresentar características sobre o Brasil e sobre a cidade do Rio de Janeiro, porém de uma forma mais lúdica.

Assim, foram desenvolvidas atividades usando música, desenhos, sabores e aromas, buscando aprimorar a percepção auditiva, olfativa, gustativa e tátil.

O embasamento teórico para esses tipos de atividades levou em consideração autores mencionados anteriormente: Soler (1999), sobre a multissensorialidade; Ballesterro-Alvarez (2003), com o uso de desenhos; Caznok (2003) no uso da música e Gratão (2011) sobre o sabor.

No que tange à seleção das músicas, foram apresentadas duas músicas, sendo Aquarela do Brasil, cantada por Fernanda Abreu e a outra, Sou carioca, sou do Rio de Janeiro, cantada por Gabriel, O pensador. Depois que os alunos ouviram as músicas, fizeram comentários orais e por escrito. Após, foi pedido que desenhassem como percebiam o Brasil ou a cidade do Rio de Janeiro.

Os alunos fizeram os **desenhos** em concordância com seus comentários e foram críticos sobre o quesito violência e falta de recursos em várias áreas sociais, mas procuraram enaltecer as belezas, tanto do Brasil como da cidade do Rio de Janeiro.

Os autores Torres e Kozel (2010, p.125) expressam que a paisagem vai além do campo visual, já que:

Todo som (falas, ruídos, músicas, etc.) e todo cheiro (perfumes, plantas, esgotos, etc.) têm uma origem que está diretamente relacionada ao lugar. Nossas percepções e nossos olhares perpassam nossas experiências e vivências em diferentes tipos de espaços.

Dito isso, a atividade musical com desenho retrata as percepções de cada aluno, de acordo com sua perspectiva sobre esses lugares, o que torna a prática extremamente rica e significativa para seus participantes.

As fotos 33, 34, 35 e 36 mostram o momento da produção do desenho feito pelos alunos. Os alunos utilizam uma prancheta telada, com prendedor, para poderem desenhar e giz de cera. O aluno DV possui noção da existência das cores, porque é trabalhado nas aulas de Artes e nas atividades da vida diária; sendo assim, utilizam giz ou lápis e pedem auxílio quando desejam uma determinada cor.



Foto 33: IBC – Produção do desenho



Foto 34: IBC – Alunos e seus desenhos



Foto 35: IBC – Aluna desenhando



Foto 36: IBC – Alunos desenhando

Na foto 37, o aluno está explicando oralmente seu desenho e sua percepção sobre os fatos que considera relevante do Brasil e na cidade do Rio de Janeiro.



Foto 37: IBC – Aluno explicando seu desenho

Sobre as músicas, os comentários foram gerais:

Alunos: Sobre a música Sou Carioca, sou do Rio de Janeiro, somente dois alunos não conheciam, mas, depois de ouvir, gostaram. Os demais alunos tinham ouvido, conheciam a letra e sabiam cantar.

Alunos: A música Aquarela Brasileira, todos conheciam e cantaram porque foi enredo de uma escola de Samba do Rio. Adoramos a música.

Sobre como cada aluno PERCEBE O BRASIL E O RIO DE JANEIRO, as opiniões foram:

|  |
|--|
| <p>Aluna 1: O desenho mostra o bandido, a pessoa inocente e a polícia, que não faz nada.</p> <p>Aluno 2: O desenho mostra a poluição das águas do mar.</p> <p>Aluna 3: O desenho mostra as belezas do Brasil e a desvalorização das paisagens pela poluição.</p> <p>Aluna 4: O desenho é sobre pessoas esperando o ônibus.</p> <p>Aluno 5: O desenho traz a violência doméstica, assaltos e as drogas na sociedade.</p> <p>Aluno 6: No seu desenho, mostra as belezas naturais do Rio e a importância da preservação.</p> <p>Aluno 7: No seu desenho, a cidade do Rio tem altos e baixos, precisa de saneamento.</p> |
|--|

A realidade apresentada por cada um dos alunos é condizente com os problemas sociais que o país passa e que faz parte do dia a dia de cada cidadão.

Com esse tipo de atividade, podemos observar as percepções que cada aluno tem sobre os lugares, tais opiniões são bem diversificadas e formadas através de suas vivências diárias pela cidade (andam de ônibus, na rua, ouvem informações na TV) todo esse conjunto auxilia na formação de uma opinião própria.

Nesta prática com o desenho as informações são variadas porque dependem das opiniões e subjetividades que cada aluno destaca sobre a realidade e, é isso que torna a prática multissensorial interessante para abordagem geográfica, pois as experiências de vida se sobrepõem aos conteúdos fechados.

A abordagem geográfica exposta aqui, dignifica as vivências, as percepções que cada um possui sobre os lugares, as trocas de informações e as formas artísticas variadas com que cada aluno apresentou seu desenho.

A união da música com o desenho, proporcionou que as percepções dos lugares fossem feitas com a experiência do ouvir, do cheirar, do caminhar, do falar e do expressar artisticamente aquilo que não foi visível, porém foi sentido.

Os **aromas** nos alcançam de maneira que escapam da visão e da audição, mas estimulam a imaginação, trazem memórias e resgatam sensações e situações vivenciadas.

Para Malnic (2008), os aromas que estão a nossa volta induzem emoções e comportamentos que muitas vezes não são conscientemente percebidos.

Para Geografia Multissensorial o uso do aroma foi pensado, como forma de oportunizar uma aprendizagem onde o olfato interliga o que foi vivido na prática.

A atividade que será relatada objetiva resgatar o cheiro do mar e da mata, sendo esses aromas elementos compõem a paisagem do Pão de Açúcar.

O morro possui uma enorme quantidade de plantas que fazem parte da floresta pluvial tropical e alguns exemplares do que resta da Mata Atlântica, contam com bromélias, orquídeas, como a rara (*laelia lobata*) que só floresce no Pão de Açúcar e na Pedra da Gávea.

Saliento, que o morro é margeado pela Baía de Guanabara e o teleférico interliga a Praia Vermelha e o Morro da Urca ao Pão de Açúcar.

Dessa forma, a composição dos aromas levou em consideração esses elementos, então, para o aroma da MATA, foi usado um mix de capim, orquídea e quaresmeira e para o aroma do MAR, foi usado um extrato de alga marinha, como mostra a foto 38.

A testagem dos aromas foi feita com uma fita olfativa de papel que é utilizada da experimentação de perfumes, de acordo com as fotos 39 e 40.



Foto 38: IBC – Frasco com aromas



Foto 39: IBC – Aroma e Fita



Foto IBC 40 – Fita olfativa



Foto 41: IBC – Aluna sentindo o aroma

Na foto 41, a aluna está com duas fitas olfativas, fazendo a escolha do aroma que, para ela, representa o Pão de Açúcar.

No que tange aos cheiros, Torres e Kozel (2010, p.125) trazem uma reflexão de Gaspar (2001, p. 89) que diz: “a paisagem olfativa deixa impressões fortes na memória dos lugares.”

Então, é através da memória olfativa que os alunos buscam escolher os aromas, ou seja, a partir do que conhecem sobre esse lugar.

Sobre qual aroma representa o Pão de Açúcar, a opinião dos alunos ficou empatada, segue abaixo:

Aluna 1: Aroma do mar, porque é mais cheiroso, feito as praias.  
Aluna 2: O cheiro do mar, porque a praia é próxima e a maresia tem um cheiro forte, isolando quase todos aromas.  
Aluno 3: O da mata achei mais parecido.  
Aluno 4: Mato, pois lá se localiza uma parte da Mata Atlântica.

Na avaliação dos alunos, ficaram empatados o aroma da mata e o do mar, uns consideravam o cheiro da mata muito bom e outros acharam muito forte; fato semelhante aconteceu com o cheiro de mar feito com o extrato de alga, uns, gostaram muito, e outros, acharam enjoativo.

O que foi exposto acima, ilustra de forma positiva o que foi pensado para o ensino da geografia multissensorial que é, proporcionar que a memória olfativa de cada aluno atue, trazendo lembranças significativas através de um conjunto de sensações que auxiliam no estudo do lugar através os cheiros e gostos que compõem a paisagem do Pão de Açúcar.

A reflexão que se almeja com as atividades do aroma e, na sequencia, com a do gosto é gerar uma diversidade de opiniões, já que o ensino proposto envolve a multissensorialidade.

Quando desenvolvemos um trabalho pedagógico que incentiva a prática da multissensorialidade é primordial respeitar as opiniões que cada participante expressa sobre os temas estudados e, tenhamos sensibilidade de vislumbrar nessas opiniões, formas enriquecedoras de um fazer e um compreender geográfico.

Utilizar o olfato e o paladar é valorizar a expressão de sentimentos e emoções, e a consciência da própria existência, de ser.

Entendo, que dessa maneira, estamos favorecendo um educar para intersubjetividade, onde o importante é como compreendemos os nossos espaços de vivência e, assim, promovermos transformações sobre nossa realidade.

O **gosto** do Pão de Açúcar foi sentido com a degustação do biscoito, ou seja, propiciando que o paladar seja utilizado em prol da aprendizagem, juntamente com o tato, sobre um lugar que foi visitado.

A ideia de criar um biscoito com formato do Pão de Açúcar surgiu como um resgate a história do nome do morro. O nome foi dado pelos portugueses, durante o apogeu da cana-de-açúcar, a cana era espremida e o caldo fervido e apurado, este caldo eram colocados em formas de barro cônicas (sino), que davam as formas aos blocos de açúcar, que assim, eram transportados para Europa, estes blocos eram chamados de Pão de Açúcar. Como o morro tinha este formato cônico recebeu esta denominação.

O biscoito foi confeccionado com o formato do perfil do Pão de Açúcar, com uma massa composta de farinha, açúcar, amendoim e castanha moída e, para o contorno em relevo do perfil, foi usado um confeito feito de açúcar.

Então, a doçura do biscoito resgata o gosto doce do açúcar quando provado e as rugosidades contidas na massa fazem uma alusão ao material rochoso que forma este morro. Cabe salientar, que esta rugosidade também é percebida quando tocamos o biscoito.

A degustação do biscoito foi muito positiva, todos os alunos gostaram da experiência, pois puderam tocar e sentir o gosto de um elemento que compõe a paisagem próxima do IBC. Paisagem esta, que é considerada um ponto turístico e, também, fazer parte do cotidiano de todos esses alunos.

Sobre o uso do alimento para esta prática, apresento as reflexões de GRATÃO (2011, p.61) onde:

Saborear é uma palavra que brota e se estende do sentido do gosto, do paladar. Uma experiência com o mundo mediada pelo tato (sabor é tátil, palativo) no ato de comer. Uma experiência mediada pela boca (contato direto) e não apenas pelos olhos. Sabor, na Geografia, faz parte da experiência da paisagem que é gosto e sensações, além de cor, som e cheiro.

Assim, essa atividade buscou trazer um elemento da paisagem para ser experimentado e vivenciado.

A mesma autora Gratão (2011, p. 62) faz a seguinte colocação sobre a importância do sabor no cotidiano, dizendo:

O sabor expresso no gosto e no cheiro é imaginação; é memória, pois estes nos remetem a outros lugares, a sentimentos agradáveis (ou desagradáveis), a experiências vividas. Desta maneira, experienciamos o mundo com o nosso corpo de sentidos – nossa corporeidade.

O sabor, nessa atividade, resgatou para os alunos o seu entendimento sobre o lugar e sobre uma outra forma de estudar a Geografia. A foto 42 representa o biscoito que cada aluno recebeu, com o formato do Pão de Açúcar.



Foto 42: IBC – Bolacha do Pão de Açúcar

A foto 43 e a foto 44 são do momento em que os alunos tiveram contato com o perfil feito de bolacha, sendo assim, estão fazendo o reconhecimento da forma e, depois, do sabor.



Foto 43: IBC – Aluna tocando o relevo da bolacha



Foto 44: IBC – Prova da bolacha

No que tange à avaliação dessa atividade, o parecer dos alunos foi muito positivo, sendo eles os seguintes:

Aluna 1: O sabor é o máximo, doce e muito gostoso. Achei interessante, diferente e de boa criatividade, porque a bolacha é muitíssimo gostosa e linda.

Aluna 2: O sabor é ruim, mas a experiência foi maravilhosa, porque é muito legal e pode nos ajudar a sentir o Pão de Açúcar de todas as formas e isso é muito interessante. Adorei.

Aluna 3: O sabor bom não é enjoativo. Eu gostei porque a ideia do trabalho é colocar a paisagem em materiais táteis e comestíveis.

Aluno 4: A bolacha era áspera e fácil de tocar, representa o Pão de Açúcar, é feito de nozes, que é um sabor muito gostoso.

Aluna 5: Muito gostoso e doce, muito interessante e legal porque é algo de comer, mais fácil de aprender.

Aluno 6: O gosto não é muito doce, e também não é salgado. O sabor é agradável. A experiência de trabalhar a comida, materiais diferentes, a aula fica bacana. Dá vontade de estudar e não esquece da matéria.

Nas atividades do AROMA e GOSTO, os alunos puderam ter acesso ao perfil do Pão de Açúcar, que já tinham explorado num momento anterior, bem como a maquete do Pão de Açúcar. Usaram-se, novamente, esses recursos táteis, que durante as atividades do AROMA foram comentadas particularidades sobre a vegetação, praia Vermelha, Morro da Urca e novamente Pão de Açúcar.

Com isso, os alunos puderam perceber que todas as atividades realizadas estavam interligadas.

Nessa perspectiva, Tuan (1983, p. 11) traz:

Os sentidos do olfato e do tato são educados mentalmente? Tendemos a negligenciar o poder cognitivo desses sentidos. No entanto, o verbo francês *savoir* ('saber') está intimamente relacionado com o inglês *savor*. O paladar, o olfato e o tato podem atingir um extraordinário refinamento. Eles discriminam em meio à riqueza de sensações e articulam os mundos gustativo, olfativo e textura.

As práticas foram muito produtivas e alcançaram os objetivos almejados, considerando que o olfato, paladar e tato tendem a levar a informação para dentro, próximo do corpo. A audição leva a informação para fora, ganhando o espaço. O olfato e o paladar organizam a integração do indivíduo, o tato facilita o relacionamento e, a audição, promove o deslocamento do relacionamento dos indivíduos. Com essa união, temos nesses sentidos, facilitadores da aprendizagem.

A avaliação dos alunos foi bastante construtiva e indica o quanto é importante criar metodologias que favoreçam um aprendizado com qualidade e, principalmente, valorizando o potencial de cada aluno.

Ressalto ainda que, a prática multissensorial é singular e dimensiona-se conforme a história, a memória e o relacionamento do indivíduo com o coletivo, do corpo com o mundo, do eu com o outro.

Para Fortuna (2011, p. 81) a aprendizagem significativa se estabelece entre:

encontrar o equilíbrio sempre móvel entre o cumprimento das funções pedagógicas – ensinar conteúdos e habilidades, ensinar a aprender – e psicológicas – contribuir para o desenvolvimento da subjetividade, para a construção do ser humano autônomo e criativo – na moldura do desempenho das funções sociais –, preparar para o exercício da cidadania e da vida coletiva, incentivar a busca da justiça social e da igualdade com respeito à diferença.

Deixo aqui uma reflexão particular: a deficiência não é um obstáculo intransponível, mas, sim, a maneira como cada educador ou familiar lida com a situação do seu aluno ou filho. Se existe estímulo positivo, metodologias adequadas, afeto, com certeza, o desenvolvimento desse indivíduo será próspero.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ênfase dada ao desenvolvimento de recursos multissensoriais, na área de geografia, para deficientes visuais, foi o mote desta pesquisa, mas, gostaríamos de salientar que foi embasado em bibliografias, pessoas e práticas, não podendo ser pensado como algo estático ou desvinculado da realidade educativa brasileira.

Atualmente, temos uma série de leis, contidas em documentos importantes, como na Constituição Brasileira (1988) e os elaborados pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação/ SEESP/MEC (2008), além disso, há vários estudos na área da educação, psicologia, educação especial, cartografia, geografia e outros, que apontam para a importância da educação inclusiva ser efetivada nas escolas.

Por outro lado vemos que, a legislação brasileira sobre a educação inclusiva é cheia de contradições e, no que concerne à sociedade, também encontramos pontos obscuros sobre a igualdade de direitos, e que a prática inclusiva ocorre numa parcialidade.

Então, para a educação inclusiva acontecer de forma plena, devem acontecer mudanças significativas no âmbito político, social, cultural e pedagógico.

Acredito que todas essas manifestações são importantes e que evoluímos muito sobre a temática da inclusão. Mas, ainda precisamos refletir e incentivarmos as mudanças, já que, almejamos por uma sociedade inclusiva, onde a valorização da diversidade e a igualdade de oportunidades sejam uma prática constante e que evitem uma formação de subjetividades que oportunizam ações preconceituosas.

Para mudarmos este quadro contraditório, temos que lidar de forma crítica, apontando as incoerências e buscando soluções para a inclusão nas escolas brasileiras.

No decorrer da minha prática ou em cursos de formação, percebo, através das falas, um receio sobre a inclusão, que perpassa pela falta de preparo pedagógico ou de materiais adequados, pelo descaso das escolas com a formação profissional e pelos professores, que não desejam trabalhar com o diferente.

Este tipo de situação só será resolvida quando as escolas promoverem uma abertura efetiva para a inclusão e reconhecerem que o deficiente possui particularidades próprias para aprender, ou seja, se a escola receber um deficiente

visual, terá que disponibilizar o braille, materiais adaptados e outros elementos que auxiliem no processo de aprendizagem. E, assim, sucessivamente, para as outras deficiências.

Não existem cursos formativos ou uma mágica que amenizem dificuldades, somente através do comprometimento de todos e de uma postura positiva por parte do professor sobre a inclusão.

Através dessa pesquisa, busca-se sinalizar a importância da inclusão e indicar possibilidades de como a escola regular e seus professores podem se beneficiar ao acolher esse desafio. Outro ponto, aborda como podem ser frutíferos o estabelecimento de parcerias entre escolas regulares com instituições especializadas ou vice-versa para que ocorram debates, trocas de experiências e formações pedagógicas para uma melhor inclusão. E, que o uso de recursos didáticos adequados podem favorecer a aprendizagem de alunos deficientes e, também, daqueles ditos “normais”.

Na análise sobre as questões que instigaram esta pesquisa, temos as seguintes constatações:

- sobre a aprendizagem, são inegáveis as limitações inerentes à cegueira, mas, durante as práticas, muitas das dificuldades do deficiente visual eram decorrentes da falta de informação sobre determinado assunto ou por não terem tido experiência anterior, do que da capacidade de processá-la.

- o ensino de geografia para deficientes visuais, sem dúvida, é muito mais significativo quando feito de forma concreta, com materiais táteis e apoiado em experiências da vida diária.

- o ensino pautado na multissensorialidade não é estático, ele transforma a aprendizagem em uma experiência vivencial e participativa. Não pode ser realizado de forma fragmentada e, sim, usando todos os nossos sentidos. As atividades, jogos e recursos multissensoriais apresentados neste trabalho foram muito positivos, porque possibilitaram que todos os sentidos (tátil, sonoro, olfativo e gustativo) fossem usados nas práticas geográficas.

Sobre as práticas realizadas em cada instituição, podemos, através dos dados analisados, fazer as seguintes colocações.

No LARAMARA, as crianças participantes possuíam idades de 2 até 6 anos, sendo um período onde a aprendizagem é mais efetiva quando feita com experiências concretas e lúdicas. As práticas descritas na pesquisa visavam o desenvolvimento corporal, espacial, temporal, multissensorial e o fortalecimento de vínculos entre as crianças, pais e profissionais pelo seu pertencimento num grupo.

Nas atividades diárias feitas por todos os grupos observados, nota-se que:

- A) No INDO PARA SALA, as crianças com 2 e 3 anos ainda demonstravam insegurança em se deslocarem sozinhas e a postura corporal ainda estava sendo reconhecida por elas, aqueles com idade entre 5 e 6 anos, tinham um esquema corporal mais elaborado e conseguiam deslocar-se de forma independente. No contato com os objetos que identificavam as portas, todos conseguiam fazer a distinção necessária.
- B) Dentro da sala, na RODA DA MUSICALIDADE E ACOLHIMENTO, nos quesitos relacionados à atenção, noção temporal e pertencimento, todos os participantes demonstravam interesse, cantando a música, tocando seus instrumentos musicais e falando o nome dos colegas.
- C) Na apresentação do CADERNO DE TAREFAS, as crianças de 2 e 3 anos recebiam auxílio dos familiares para manusear o caderno, mas conseguiam demonstrar, com gestos ou palavras curtas, a tarefa de que gostou mais; as crianças de 5 e 6 anos manuseavam e mostravam a atividade que tinham feito de forma mais independente.

Nas atividades específicas de cada grupo, temos:

- A) O BOLO de MILHO, onde a participação foi geral por parte das crianças, na experimentação dos ingredientes. Uma das crianças não queria tocar um ingrediente, por nunca ter tido contato antes, ou seja, a deficiência visual não foi o obstáculo, mas sim, a falta de experiência. No que tange, à degustação, todos provaram e gostaram do gosto.
- B) Na produção do JOGO DO EXCAIXANDO, todos os alunos tocaram diversas texturas, cheiraram e escutaram os sons das latas batendo. Uma aluna não gostou de tocar na cola, por ser pegajosa. Com o material

pronto, as crianças conseguiram fazer a seriação e organização espacial de suas latas.

- C) No PASSEANDO PELO PARQUE, no quesito deslocamento orientado, todas as crianças participantes conseguiram realizar a tarefa; no reconhecimento de elementos naturais do parque, conseguiram reconhecer folhas, pedras, animais, árvores, flores usando a percepção tátil e identificando oralmente cada um; no quesito social, o vínculo afetivo entre os participantes era evidente, seja criança-criança ou criança-adulto.

No INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, quanto à observação da postura dos alunos em aula e quanto à aprendizagem conceitual geográfica através das práticas, sendo elas: jogos; materiais cartográficos; leitura e interpretação de gráficos do censo escolar e atividades multissensoriais geográficas.

1. Os alunos eram agitados e conversavam bastante no decorrer das aulas, dificultando para alguns iniciar com maior rapidez as tarefas, tal postura está relacionada à idade dos alunos e por não gostarem de aulas muito expositivas, preferindo aulas onde podiam expor suas opiniões e com realização de tarefas em grupo.

2. Quando a proposta da pesquisa foi apresentada e como as práticas seriam feitas, demonstraram interesse, fazendo perguntas para saberem como iriam auxiliar. Tal postura evidencia a vontade de participar e de aprender, através de novas experiências.

3. Quanto à realização das práticas, os alunos foram muito receptivos e participativos, demonstrando essa postura através de comentários orais e por escrito.

4. Quanto ao manejo dos materiais, as dificuldades apresentadas estavam relacionadas com o contato com algo novo e foram solucionadas em conjunto, entre alunos e professora pesquisadora.

5. Quanto aos jogos, o jogo do V ou F foi realizado sem dificuldades, porque quando um aluno não sabia a resposta correta, os colegas auxiliavam, mesmo tendo sido feito de forma individual, contribuindo na aprendizagem de novas informações sobre o bairro da escola, a cidade do Rio de Janeiro e do Brasil; no jogo dos Círculos, todos conseguiram entender a organização e as esferas que cada círculo podia representar, porém a interpretação das perguntas, por parte de alguns alunos,

gerou respostas com duplo sentido, o que proporcionou um debate entre o grupo de alunos bastante interessante, o que solucionou as dificuldades de entendimento; no jogo da batalha geográfica, como foi feito em grupo, a professor pesquisadora transitava entre os grupos para auxiliar nas dificuldades que surgiam, que foram relacionadas às regras e à leitura do tabuleiro, os alunos não apresentaram dificuldades inerentes às coordenadas (encontro entre as linhas e colunas) e disposição das peças, evidenciando conhecimentos básicos das relações espaciais.

6. Os materiais cartográficos foram lidos com bastante clareza por parte dos alunos.

7. Os gráficos do Censo foram lidos e interpretados sem dificuldades. No primeiro contato, muitos ficaram surpresos com algumas informações sobre as religiões que cada um tem; bairros de moradia, pelo trajeto distante que muitos fazem para chegar no Instituto; sobre como alguns sinalizaram a deficiência visual. Mas, no conjunto, essa atividade favoreceu o diálogo sobre como é importante sabermos sobre as questões populacionais de forma prática.

8. As atividades multissensoriais foram feitas dentro de um contexto, que é do conhecimento cotidiano do grupo de alunos, mas que, ao ser apresentado com elementos táteis, cheiros, sons e gosto, produziram uma aprendizagem integral sobre o lugar e suas paisagens.

Finalizo, ressaltando o quanto pesquisas e trabalhos que buscam meios acessíveis para que o deficiente possa aprimorar seus conhecimentos, estimular a sua participação em debates, fazer uso de recursos que valorizem a multissensorialidade e materiais adaptados para sua realidade são alternativas para o rompimento de barreiras construídas pelo preconceito. Somente assim, alcançaremos resultados profundos e direcionados para uma verdadeira inclusão.

## REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M.; FARRELL, P.; TWEDDLE, D. Developing policies for inclusive education: a study of the role of local educative authorities. **Internacional Journal of Inclusive Education**, n. 4, p. 211-229, 2000.
- ALMEIDA, R. de A. A cartografia tátil no ensino de Geografia: teoria e prática. In: ALMEIDA, R. A. (Org.). **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 119-144.
- ALMEIDA, R. D. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. São Paulo: Ed. Contexto, 2003.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2007.
- ALMEIDA, R. D. de; JULIASZ, P. C. S. **Espaço e tempo na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2014.
- ALMEIDA, R. D.; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 1999.
- AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)**. São Paulo: Robel, 1995.
- AMIRALIAN, M. L. T. M. **Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias**. São Paulo: FAPESP/Casa do Psicólogo, 1997.
- ARAUJO, S.M.D. O jogo simbólico numa proposta pedagógica para o deficiente visual. **Revista Benjamim Constant**, Rio de Janeiro: MEC, nº 8, p. 9-13, 1997.
- ARNHEIN, R. **Intuição e intelecto na arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- BALLESTERO-ALVAREZ, J. **A Multissensorialidade no ensino de desenho para cegos**. Dissertação de Mestrado. Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo, 2003.
- BEISIEGEL, C.R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- BENLLOCH, M. **Por um aprendizaje constructivista de las ciencias**. Propuesta didáctica para el ciclo superior de básica. Madri: Visor Libros, 1984.
- BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2012.
- \_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial, 2001,

MEC/SEESP. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos](http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos) - Consultado em 10.06.2012.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Educacionais Sobre Estimulação Precoce: O Portador de Necessidades Educativas Especiais / Secretaria de Educação Especial - Brasília: MEC/ SEESP, 1995. (Série Diretrizes: 3).

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394 de 20.12.1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br/arquivos](http://www.portal.mec.gov.br/arquivos). Consultado em 15.05.2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: <<http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/manual2.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2012.

BRUNO, M. M. G. **O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual:** da integração precoce à integração escolar. São Paulo: Laramara, 1993.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira:** integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

\_\_\_\_\_. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3. n. 5, p. 7-25, 1999.

CALLAI, H. C.; CALLAI, J. L. Grupo, espaço e tempo nas series iniciais. In: CASTROGIOVANNI et al. **Geografia em sala de aula:** práticas e reflexões. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros. Seção Porto Alegre, 1998, p. 61-70.

CALLAI, H. C. (Org.). **O ensino de estudos sociais.** Ijuí: Unijuí Ed. 2002.

\_\_\_\_\_. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/agosto 2005.

CASCUDO, L. da C. **História da alimentação no Brasil.** Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1983. v. 1-2.

CASTELLAR, S. M. V. **A percepção do espaço e a distinção entre o objeto e o seu nome.** Caderno CEDES, Campinas, n. 39, p. 88-96, 1996.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização em Geografia.** Espaços da escola, Ijuí, vol. 10, n. 37, p. 29-46, julho/setembro 2000.

\_\_\_\_\_. Educação Geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Caderno CEDES**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 219-225, maio/agosto 2005.

CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros – seção Porto Alegre, 1998.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998

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

CAZNOK, Y. B. **Música: entre o audível e o visível**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

CERVENY, C. M. O.; BERTHOUD, C. M. E. **Família e ciclo vital nossa realidade em pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

CHACON, M. C. M. A família como parceira no processo de desenvolvimento e educação do deficiente visual. In: MASINI, Elcie F. Salzano (Org.). **A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores**. São Paulo: Vetor Editora, 2007, p. 129-174. Parte IV.

\_\_\_\_\_. Família e escola: uma parceria possível em prol da inclusão? In: AMIRALIAN, M. L. T. M. (Org.). **Deficiência visual: perspectiva na contemporaneidade**. São Paulo: Vetor, 2009, p. 57-70.

CLAVAL, P. Geografia Cultural: um balanço. **Revista Geografia**, Londrina, PR, v. 20, n. 3, p. 5-24, set./dez. 2011.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988. Disponível em: [www.senado.gov.br/legislacao](http://www.senado.gov.br/legislacao) - Consultado em 15.05.2012.

CONVENÇÃO DA GUATEMALA, 1999. Disponível em: [www.faders.rs.gov.br](http://www.faders.rs.gov.br). Acesso em 15 de agosto de 2011.

CROCHÍK, J. L. Apontamentos sobre a educação inclusiva. In: SANTOS, G.A.; SILVA, D.J. (Orgs). **Estudos sobre Ética: a construção de valores na sociedade e na educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 279-297.

CUTSFORTH, T. D. **Personality and social adjustment among the blind**. New Jersey: Zahl, P. Blindness, Princenton University Press, 1950.

DIAS, M. E. P. **Ver, não ver e conviver**. Lisboa: Secretariado Nacional para Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, 1995.

DUARTE Jr., J. F. **O sentido dos sentidos**. Curitiba: Criar Edições, 2001.

ELIAS, M. D. C. **De Emílio a Emilia: a trajetória da alfabetização**. São Paulo: Scipione, 2000.

FELIPPE, J. A.M.; FELIPPE, V. L. R. **Orientação e mobilidade**. São Paulo: Laramara, 1997.

FERBER, H.M. **Integración de niños con necesidades educativas especiales en la escuela común**. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Escuela de Graduados, Universidad Argentina John F. Kennedy, Buenos Aires. 2005.

FERNANDES, E. M. Construtivismo e Educação Especial. **Revista Integração**, MEC /SEESP, v. 5, n. 11, p. 22-23, 1994.

FERNÁNDEZ REY, E. **Creatividad en el desarrollo de los niños ciegos**. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico, 1998.

FERREIRA, J. R. Notas sobre a Evolução dos Serviços de Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, n. 1, p. 101-107, 1992.

\_\_\_\_\_. A Nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Caderno CEDES**, v. 9 n. 46, p.7-15, set. 1998.

FERREIRA, J. R.; GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, D. B. & FARIA, L. C. M. (Orgs.) **Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 372-390.

FERRELL, K. A. **Suggestions for raising Young blind and visually impaired children**. New York: American Foundation for the Blind, 1984.

FOREST, M.; LUSTHAUS, E. Le Kaleidoscope: un défi du concept de la classification en cascade. In: FOREST, M (Org.) Education-intégration. Ontário: L'Institut A. **Roeher**, v. II, p. 1-16, 1987.

FORTUNA, T. R. **A formação lúdica docente e a universidade**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2011.

FREINET, C. **A saúde mental da criança**. Lisboa: Edições 70 Persona, 1978.

FRIEDMANN, A. et. al. (Org.) **O Direito de Brincar – a brinquedoteca**. Fundação Abrinq, SP: Scritta, 1992.

FUENTE, B. Atendimento Precoce. In: MARTÍN, Manuel Bueno; BUENO, S. T. (Org.). **Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos**. Santos (SP): Santos, 2003, p. 161-175.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte Editora, 2001.

GASPAR, J. O retorno da paisagem à Geografia: apontamentos místicos. **Finisterra – Revista Portuguesa de Geografia**, XXXVI, 72, p. 83-99, 2001.

GLAT, R. **A integração social do portador de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. O papel da família na integração do portador de deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. II, n. 4, p. 111-118, 1996.

GRATÃO, L. H. B. Sabor da, na e para Geografia. **GEOSUL**, Florianópolis, v. 26, n. 51, p. 59-74, jan./jun. 2011. Disponível em: [www.periodicos.ufsc.br](http://www.periodicos.ufsc.br). Acesso em 11.10.2012

HALL, A. **Mental images and the cognitive development of congenitally blind**. Visual Impairment and Blindness, Setember, 1981, p. 185-281.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo, SP: Perspectiva, 1993.

HURTADO, J.G.G.M. **O ensino da Educação Física: uma abordagem didática**. 2. ed. Curitiba: Educa/Editer, 1983.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Tabelas Selecionadas Brasil. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelabrasil.shtm>>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2012.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. População. **Censo Demográfico 2000**. Tabelas Selecionadas Brasil. Censo Demográfico 2000. Disponível em : <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tabelabrasil111.shtm>>. Acesso em: 31 maio 2012.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT - IBC. Disponível em [www.ibc.gov.br](http://www.ibc.gov.br). Acesso nos anos de 2012 e 2013.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2. ed. São Paulo. Autores Associados, 1992.

\_\_\_\_\_. **A educação do deficiente no Brasil - dos primórdios aos dias atuais.** Campinas- SP: Autores Associados, 2004.

JUNG, C. G. **Tipos psicológicos.** Petrópolis: Vozes, 1991.

KIRK, S. A.; GALACHER, J.J. **Education exceptional children.** Boston: Houghton Mifflin Company, 1979

LANCILLOTTI, S. S. P. A organização do trabalho didático como categoria de análise para a educação especial. In: NERES, C. C.; LANCILLOTTI, S. S. P. **Educação especial em foco: questões contemporâneas.** Campo Grande, MS: Editora UNIDERP, 2006.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão **escolar.** In: GÖES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

LAPLANE, A. L. F.; BATISTA, C. G. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. **Caderno Cedes,** Campinas, v. 28, n. 75, p. 209 –227, maio/ago. 2008.

LARAMARA. Disponível em [www.laramara.org.br](http://www.laramara.org.br). Acesso nos anos de 2012 e 2013.

LEONHARDT, M. **El bebé ciego: primera atención – un enfoque psicopedagógico.** Barcelona: Masson/ONCE, 1992.

LOWENFELD, B. **Psychological Foundation of Special Methods.** Teaching blind children. Zahl, P. Blindness. New Jersey: Princenton University Press, 1950.

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

MALNIC, B. **O cheiro das coisas: o sentido do olfato: paladar, emoções e comportamentos.** Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2008. (Ciência no Bolso).

MANTOAN, M. T. E. Ensino Inclusivo/Educação (de qualidade) para todos. **Revista Integração,** Ministério da Educação e do Desporto, SEESP, ano 8, n. 20, p. 30-32, 1998.

\_\_\_\_\_. Integração X Inclusão: escola de qualidade para todos. Pátio. **Revista Pedagógica,** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 48-51.

MARKS, L. E. **The Unity of the Senses.** New York: Academic Press, 1978.

MARTINELLI, M. **Gráficos e mapas: construa-os você mesmo.** São Paulo: Ed. Moderna, 1998.

MASINI, E. A.F. S. **O perceber e o relacionar-se do deficiente visual**: orientando professores especializados. Brasília: CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. Psicopedagogia & Inclusão - o papel do profissional e da escola. **Psicopedagogia. Associação Brasileira de Psicopedagogia**, v. 61, n. 2-6, p. 6-12, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil, história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.11 n. 33. Rio de Janeiro. set./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**. Medelin, Universidad de Antioquia, v. 22, n. 57, p. 93-109, mayo-agosto, 2010.

MERLEAU-PONTY, M. **O primado da percepção e suas consequências filosóficas**. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

\_\_\_\_\_. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

MORAN, J. M. Caminhos para a aprendizagem inovadora. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**, 12. ed. São Paulo: Papyrus, 2006, p. 22-24.

MRECH, L. M. **Psicanálise e educação**: novos operadores de leitura. São Paulo: Editora Pioneira, 1999.

OCHAITA, E.; ROSA, A. Percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas. In: COLL, C.; PALACIO, J.; MARCHESI, A. (org.) **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 183-97. v. 3.

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e problemas Relacionados à Saúde**. Décima revisão (CID-10), v. 3. São Paulo: Edusp. 1999.

ORMELEZI, E. M. **Os caminhos da aquisição do conhecimento e a cegueira**: do universo do corpo ao universo simbólico. Dissertação de (Mestrado em Educação) pela Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. **Inclusão educacional e escolar da criança cega congênita com problemas na constituição subjetiva e no desenvolvimento global**: uma leitura psicanalítica em estudo de caso. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2006.

PASSINI, E. Y. Aprendizagem significativa de gráficos no ensino de geografia. In: ALMEIDA, R. D. **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 173-192.

\_\_\_\_\_. Alfabetização Cartográfica. In: PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. (org.) **Práticas de ensino e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização Cartográfica e a aprendizagem de Geografia**. São Paulo: Cortez, 2012.

PEREZ, C. L. V. Leituras do mundo/Leituras do espaço: Um diálogo entre Paulo Freire e Milton Santos. In: GARCIA, R. L. **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: CORTEZ, 2001.

PERRENOUD, P. **A prática reflexível no ofício de professores**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

\_\_\_\_\_. **A formação do símbolo na criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PORTO, E. **A corporeidade do cego**: novos olhares. São Paulo: UNIMEP/MEMMON, 2005.

PRADO, L.S. **Sala de recursos para deficientes visuais**: um itinerário, diversos olhares. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007.

PRIETO, R.G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M.T.E.; PRIETO, R.G.; ARANTES, V.A. (Org.). **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006, p. 31-73.

REGO, N.; SUERTEGARAY, D.; HEINDRICH, A. **Geografia e educação**: geração de ambiências. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000.

REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **Geografia**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ROZEK, M. **Subjetividade, formação e educação especial**: história de vida de professoras. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2010.

RUA, J. (Org.) **Para ensinar Geografia**. Rio de Janeiro: ACCESS Editora, 1993.

SÁ, E. D. de; CAMPOS, I. M. de; SILVA, M. B. C. **Atendimento Educacional Especializado-Deficiência Visual**. Inclusão escolar de alunos cegos e com baixa visão. São Paulo, SP: SESP/SEED/MEC, 2007.

SACKS, Oliver W. **Um antropólogo em marte**: sete histórias paradoxais. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAMPAIO, A. A. M. Trabalhar com o diferente no ensino de Geografia. In: SAMPAIO, A. A. M. e SAMPAIO, A. C. F. (Org.) **Ler o mundo com as mãos e ouvir com os olhos**. Reflexões sobre o Ensino de Geografia em tempos de inclusão. Uberaba, 2011.

SÁNCHEZ, P. A. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. Brasília. Inclusão. **Revista da Educação Especial**, p. 7-18, out. 2005.

SANFELICE, J. L. Escola pública para todos inclusive para deficientes mentais. In: Educação Especial. São Paulo: Cortez, **Cadernos Cedes**, n. 23, 1989.

SANTOS, M. T. C. T. Heterogeneidade como forma de cidadania: uma experiência da integração em rede pública. In: MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997.

SASSAKI, RK. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA; 1997.

SCHMIDT, R. A.; WRISBERG C. A. **Aprendizagem e performance motora**: uma abordagem da aprendizagem baseada no problema. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SENA, C.C.R.G. **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.

SERRA, H. **Educação Especial, integração das crianças e adaptação das estruturas da educação**. Braga: Edições APPACDM, 2002.

SIAULYS, M.O.C. **Brincar para todos**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2005.

\_\_\_\_\_. **Inclusão social e escolar de pessoas com deficiência visual**: estudo sobre a importancia do brinquedo e do brincar. Dissertação de Mestrado. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2006.

SILVA, A. M.; MENDES, E. G. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v.14, n. 2, p. 217-234, 2008.

SOLER, M. A. **Didáctica multisensorial de las ciencias**: un nuevo método para alumnos ciegos, deficientes visuales, y también sin problemas de visión. Barcelona: Ediciones Paidós Ibéricas, 1999.

SUERTEGARAY, D. M. A.; BASSO, L. A.; VERDUM, R. (Orgs.). **Ambiente e lugar no urbano**: a Grande Porto Alegre. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

STRASBERG, L. **Um sonho de paixão**. O desenvolvimento do método. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, J. Construção do conhecimento e aprendizagem. In: ALMEIDA, L.; S.TAVARES, J. (Orgs). **Conhecer, aprender, avaliar**. Porto: Porto Editora, 1998.

TORRES, M. A.; KOZEL, S. Paisagens sonoras: possíveis caminhos aos estudos culturais em Geografia. **Revista RAEGA**, Curitiba: Editora da UFPR-SER, n. 20, p. 123-132, 2010.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

\_\_\_\_\_. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Tradução Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 2012.

UNESCO. Declaração de Salamanca, 1994. Disponível em <<http://www.educacaoonline.pro.br>>, acesso em 5 de outubro de 2012.

\_\_\_\_\_. Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008: educação para todos em 2015. Brasília: UNESCO 2008. Disponível em: [www.unesdoc.unesco.org](http://www.unesdoc.unesco.org). Consultado em 03.08.2012.

UNICEF. Declaração Mundial de Educação para Todos. Conferência de Jomtien, 1990. Disponível em: [www.unicef.org/brazil](http://www.unicef.org/brazil). Consultado em 10.06.2012.

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

VEIGA NETO, A. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In: MACHADO, A.M.M. et al. **Psicologia e Direitos Humanos**: educação inclusiva, direitos humanos na escola. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 55-70.

VENTORINI, S. E. **A experiência como fator determinante na representação espacial do deficiente visual**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

VESENTINI, J. W. O ensino da Geografia no século XXI. In: **Caderno Prudentino de Geografia**. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1995.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Fundamentos de Defectología. Madrid: Tomás Breton, 1997. v. 5.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WARREN, D.H. **Blindness and Children**: an individual differences approach. EUA: Cambridge University Press, 1994.

## APÊNDICE

### RELAÇÃO DAS ATIVIDADES E MATERIAIS COM SUAS CARACTERÍSTICAS SENSORIAIS

A tabela das atividades / materiais e características apresentam informações pertinentes da tese, mas cada atividade pode ser construída conforme os materiais disponíveis na realidade do professor e outros profissionais.

O fundamental é o interesse em produzir um material de qualidade que facilite a compreensão conceitual e oportunizem experiências prósperas e inclusivas.

#### LARAMARA

| ATIVIDADES/MATERIAIS                               | CARACTERÍSTICAS SENSORIAIS   |
|--|--|
| IDENTIFICADOR DE PORTA BRILHO (FOTO 2) GRUPO G2-5  | Almofada com tecido em duas cores e brilho com textura áspera ao ser tocada.   |
| IDENTIFICADOR DE PORTA MOCHILA (FOTO 3) GRUPO G4-8 | Minimochila em tecido aveludado ao toque e zíper para trabalhar a noção de abre e fecha.   |
| RODA (FOTOS 6 E 7)                                 | Espaço para troca de experiências e acolhimento feito num tapete emborrachado macio ao toque, cercado por almofadas com formas e tecidos diferentes ao toque e bichinhos de pelúcia.   |
| CADERNO DE TAREFAS                                 | Caderno de desenho ou pasta com plásticos para a realização das atividades dos filhos com pais, como colagens, desenhos, pinturas.   |
| MÁSCARA (FOTO 9)                                   | Feita numa base de papelão e os detalhes do rosto com papéis com cores e texturas diferentes: preto é uma lixa, branco cartolina, vermelho papel laminado, azul papel adesivo. Criar texturas diferentes do rosto ao toque.  |
| BOLO DE MILHO                                      | Ingredientes: Espigas de milho, farinha de trigo, leite, leite condensado e fermento<br>A prova dos ingredientes apuram o paladar, aguçam o olfato e o toque para diferenciar as texturas de cada produto.<br>A prova do bolo favorece a distinção do cheiro e do gosto e ao tocar sentimos a maciez do bolo |
| LATAS DO JOGO ENCAIXANDO (FOTO 17)                 | Confeccionada pelas mães e filhos. Duas latas com tamanhos diferentes foram feitas com papel ondulado de bolinhas e as outras duas com EVA texturado macio. As latas com tamanhos diferentes servem para que a criança reconheça diferentes tamanhos e as texturas diferentes favorecem o toque tátil.       |
| ANIMAIS NO PARQUE (FOTO 21 E 22)                   | Contato tátil com um galinho para conhecer o corpo do animal e suavidade das penas.  |

## INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT

| ATIVIDADES/MATERIAIS                            | CARACTERÍSTICAS SENSORIAIS  |
|---|---|
| JOGO DO V OU F (FOTO 2)                         | Papel cartonado ondulado para facilitar o aspecto tátil, sendo que a ficha de verdadeiro tem um V em braille para diferenciar da ficha do falso. As fichas são da mesma cor para oportunizarem da mesma forma todos os alunos que jogam.  |
| JOGO DOS CÍRCULOS (FOTO 3)                      | Folhas de EVA (tipo de folha de borracha) com diferentes cores e texturas. Procurei fazer com cores e texturas diferentes para desenvolver a habilidade tátil, não só pelos tamanhos dos círculos.  |
| BATALHA GEO (FOTO 6)                            | Base feita numa caixa de papelão; traçado das coordenadas com papel pontilhado em relevo; identificação das colunas com números e das linhas com letras; peças de plástico (carinhos, soldadinhos). Material pensado para favorecer a diferenciação tátil e autonomia dos participantes.  |
| PERFIL DO PÃO DE AÇÚCAR (FOTOS 9 E 10)          | A base do perfil foi feita numa folha de desenho tamanho A4. Para o perfil foi utilizado na foto 9 lixa grossa e um barbante para o fio do bondinho. Na foto 10 o perfil foi feito em EVA laminado (emborrachado com cobertura áspera) e barbante para o fio do bondinho. Ao tocar os alunos podem diferenciar a forma e a aspereza para referenciar as rochas que formam o morro.  |
| PERFIS DO RELEVO DO BRASIL (FOTOS DA 11 ATÉ 14) | A base dos perfis foram feitas em folha A3, contendo no conjunto 6 perfis do relevo brasileiro distintos e cada um foi construído com um material diferente. O perfil dos morros foi feito com um papel cortiça que ao toque lembra um rocha, já para o planalto um papel que ao toque parece ser granulado. Além os papéis, também usou-se cola e fitas. Com esse conjunto de materiais estimulam a habilidade tátil e a distinção entre cada uma das formas., caracterizando diferentes tipos de rocha em cada formação.  |
| MAPA BRASIL GEOECONÔMICO (FOTO 15)              | Este mapa foi elaborado numa base de folha A3 e a divisão territorial com 3 texturas distintas para facilitar a leitura tátil e a diferenciação regional. A Amazônia foi representada com um papel veludo; Nordeste com um papel pontilhado e a Centro Sul com um papel plastificado. As convenções foram escritas a tinta e em Braille para indicar que este material pode ser lido por alunos DV's ou alunos com baixa visão ou com visão normal.   |
| MAPA DO BRASIL REGIONAL (FOTO 16)               | Este mapa foi feito numa folha A3 como base e a divisão territorial com 5 texturas distintas facilitando a leitura tátil e diferenciação das regiões. A região Norte usou-se papel veludo; Nordeste papel pontilhado; Sudeste papel plastificado; Centro-oeste papel de coador de café e Sul com papel cartonado ondulado. As convenções foram escritas a tinta e em Braille para indicar que este material pode ser lido por alunos DV's ou alunos com baixa visão ou com visão normal, promovendo uma melhor inclusão quando os alunos estão em escolas não especializadas. |

|                                     |  |
|-------------------------------------|--|
| GLOBO TERRESTRE (FOTOS 20 E 21)     | Na parte externa foi usado uma tinta plástica para pintar os oceanos e que ao ser tocado, cria a sensação do movimento da água; nos continentes foram usados dois materiais, sendo um feltro adesivo para os continentes, que ao serem tocados da sensação de rugosidade e uma manta de alumínio adesiva para as áreas polares, que ao ser tocada percebemos a frieza dessas áreas.  |
| MAQUETE DO PÃO DE AÇÚCAR (FOTO 25)  | A base foi feita em madeira quadrada para dar maior firmeza ao conjunto. As águas são feitas com o uso de resina azul, que ao toque, sentimos o movimento do mar por ter pequenas ondulações. O morro do Pão de Açúcar foi construído com isopor e a cobertura em epóxi para criar a aspereza da rocha, e a vegetação com serragem que ao toque passa a ideia da composição da mata. A área de praias no entorno, com areia fina para lembrar a areia que temos neste local. O prédio do bondinho em madeira e a ligação dos morros com um fino cabo de aço para ao toque os alunos saberem como o bondinho se desloca.  |
| CENSO ESCOLAR (FOTOS 29 E 32)       | Com a intenção de informar os alunos sobre sua realidade, foi feito o censo das turmas. Os gráficos foram feitos em folha de desenho A3 e com diferentes materiais conforme o assunto. Um exemplo, no gráfico de pizza da foto 29 ao tocar sentimos a diferença entre dois elementos, sendo para sexo feminino um papel texturado com pequenos pontos e para o sexo masculino um EVA emborrachado. É fundamental haver esta diferença tátil também na legenda para os alunos poderem compreender a leitura do material e a dimensão do que está sendo representado. Para o gráfico de pizza da foto 30 ao tocar os alunos diferem as informações sobre o grau de deficiência visual, para os DV's a barra foi feita com um fita adesiva de relevo emborrachada, para Dv's com algum resíduo papel cartonado, para as informações sobre baixa visão feltro adesivo. É importante propiciar diferentes texturas e também uma legenda para clara das informações. |
| MÚSICA E DESENHOS (FOTOS 33 ATÉ 37) | Os alunos produziram seus desenhos em folha A4 usando uma prancheta com grampos para prender o papel, lápis de cera ou de madeira coloridos. A intenção com este trabalho é incentivar os alunos exporem suas opiniões sobre a música em forma de desenho e depois oralizar suas ideias.   |
| AROMAS (FOTOS 38 ATÉ 41)            | O uso do aroma foi trazer para sala de aula a memória da mata e do mar. Foi utilizado duas essências distintas para apreciação dos alunos e cada um escolheu para o seu spray de ambiente aquela que gostou. Para o mar – essência de algas – que ao ser sentida remete ao cheiro da praia. Para a mata – essência de ervas – que ao ser sentida resgata o cheiro da mata. Criar elementos que lembram os lugares facilita a compreensão de onde vivemos e as memórias deste lugar, além de oportunizar que os alunos falem sobre suas vivências e memórias deste lugar.   |

|  |   |
|--|---|
| <p>BISCOITO DO PÃO DE AÇÚCAR<br/>(FOTOS 42 ATÉ 44)</p> | <p>O uso do biscoito foi no sentido de resgatar um pouco da história do nome do morro e com a textura granulada da bolacha cria uma ideia, ao ser tocada e provada, de como é formada está estrutura.<br/>A bolacha foi feita de farinha, açúcar, amendoim e castanhas moídas. O contorno com confeito de açúcar.</p> |
|--|---|

## SUGESTÕES DE FILMES, DOCUMENTÁRIOS E BIBLIOGRAFIAS

### FILMES

**A COR DO PARAÍSO** – No Irã rural, um garoto cego tem que deixar o internato nas férias, mas seu pai, noivo da segunda esposa reluta em levá-lo, pois um filho com deficiência é sinal de má sorte e poderia fazer com que o casamento fosse cancelado. O pai então procura escondê-lo, deixando-o trabalhar como aprendiz de um carpinteiro também cego. Uma história absurda e comovente em mais um belíssimo exemplar do bom cinema iraniano.

**A MAÇÃ** - Trata do isolamento social de duas meninas gêmeas filhas de uma mãe cega e de um pai muito velho que para ganhar a vida vive pela aldeia rezando.

**À PRIMEIRA VISTA** - O filme “A primeira vista” traz através de seus personagens valiosas lições sobre a aprendizagem. O personagem convivia com a deficiência visual desde a infância e percebia o mundo através das sensações, seus outros sentidos eram apurados e ele desenvolveu várias habilidades que supriam a falta da visão.

**ALÉM DOS MEUS OLHOS** – Após alguns anos de casados, James e Ethel, que são cegos, descobrem que não podem ter filhos. Quando decidem adotar uma criança, têm que enfrentar uma série de barreiras legais e provar que são capazes de cuidar de alguém.

**BLINK – NUM PISCAR DE OLHOS** – Emma Brody (Madeleine Stowe) é uma violinista que ficou cega aos 8 anos, quando foi agredida pela mãe. Após 20 anos faz uma cirurgia que restaura parte da visão, mas é afetada por um retardo de percepção, o que significa que vê algo mas só tem consciência disto depois de algumas horas. Uma noite ela acorda e, olhando através da porta entreaberta, vê uma figura sombria descendo as escadas. Convencida de que sua vizinha foi assassinada, ela vai até a polícia. Inicialmente John Hallstrom (Aidan Quinn), o detetive encarregado do caso, não lhe dá crédito, pois como não enxerga bem acha que ela se confundiu. Porém outras duas mortes seguem o mesmo padrão. Emma tem sua vida ameaçada, assim Hallstrom tem que descobrir o motivo destes assassinatos antes que outras mortes aconteçam.

**CASTELOS DE GELO** - Patinadora adolescente é descoberta por famosa treinadora, que transforma a garota em campeã mundial. No auge da fama, ela sofre acidente, que a deixa cega, tendo de recomeçar do zero, com a ajuda do namorado.

**CORES DOS CEGOS** - Um triângulo amoroso reúne uma talentosa atleta cega, seu treinador e a namorada dele. A jovem atleta se apaixona por ele, mas logo descobre a enorme distância que há entre seus mundos. O filme traz a participação de vários atletas portadores de deficiência campeões na China.

**DANÇANDO NO ESCURO** – Bjork é uma imigrante que está perdendo a visão rapidamente por conta de uma doença hereditária e corre contra o tempo para

conseguir dinheiro para a cirurgia de seu filho que tem a mesma doença. A obra prima de Lars von Trier, num dos filmes mais tristes já feitos.

**DESAFIO SEM LIMITES** – Jogador de futebol americano, no auge da carreira, fica cego. Inconformado, se mete em confusão e é preso. Recebe a visita de um dentista que ficou paraplégico devido a um acidente e que lhe propõe uma inusitada parceria: enfrentarem, juntos, o campeonato de canoagem de Gold Hill. Baseado em fatos reais.

**E AÍ MEU IRMÃO, CADÊ VOCÊ?** – Fugitivos da prisão estão acorrentados um ao outro. Na fuga encontram um profeta cego e um vendedor de bíblias com um só olho.

**ENCONTRO ÀS ESCURAS** - Esta comédia, estrelada por Chris Pine como um jovem belo e cego à procura de sexo é “uma mistura inteligente de humor e sentimento”. mostrará o amor e a vida de uma maneira totalmente diferente! Danny é esperto, bonito, popular, e cego [...] não apenas fisicamente; ele também não consegue enxergar o quanto as mulheres são selvagens para ele! Depois de uma série de dolorosos encontros às escuras arranjados por seu irmão, Danny se apaixona por uma jovem indiana, Leeza, e finalmente tudo parece perfeito. Mas quando as culturas se chocam e Leeza revela que está prometida a outra pessoa, Danny precisa provar a ela que há mais no amor do que os olhos podem ver!

**ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA** – Uma misteriosa doença atinge rapidamente toda a população de uma cidade, fazendo com que todos fiquem cegos. Com a epidemia, a civilidade entre as pessoas acaba e a sociedade entra em colapso. Boa produção, bons atores e um ótimo filme de Fernando Meirelles, baseado na obra de José Saramago.

**HEN KELLER – O milagre continua (1984)** - O filme retrata a história da americana Hellen Keller, que mesmo sendo cega, surda e muda, provou com a ajuda da professora Anne Sullivan a sua importância. Colorido; filme feito para a Tv, não foi lançado em VHS ou em DVD.

**LIBERDADE PARA AS BORBOLETAS** – Jovem músico cego decide morar sozinho, longe da mãe super protetora. Aluga apartamento em São Francisco e envolve-se com uma vizinha, atriz. A mãe do rapaz e as exigências da profissão da moça são dois grandes obstáculos para o relacionamento deles.

**LUZES DA CIDADE** – Charles Chaplin é um vagabundo que se apaixona por uma florista cega, que pensa que ele é um milionário e ele a deixa acreditar na mentira. Ela adocece e ele faz de tudo para conseguir dinheiro para que ela seja operada e volte a enxergar. Bonito, um dos melhores e mais comoventes do genial cineasta.

**MERGULHO EM UMA PAIXÃO** - Webster é órfã e mora com a tia, que não faz o menor esforço para compreender as travessuras da menina e logo desiste de criá-la. A garota sai de casa, em busca de seu sonho e acaba se tornando protagonista de um espetáculo onde tem que pular com um cavalo e um tanque de água. Tudo corre bem até um salto não sair como planejado e ela fica cega.

**MR. MAGOO** - Um milionário atrapalhado e com problemas de visão se apaixona por uma ladra, envolvendo-se em problemas quando um cobiçado diamante cai em suas mãos.

**O OLHO DO MAL** - Sydney Wells é uma violinista renomada, que sofreu uma tragédia na infância que a deixou cega. Ela sempre sonhou em fazer uma cirurgia de transplante de córneas e, quando finalmente consegue, recupera a visão. Para se adaptar à nova situação ela conta com a ajuda de sua irmã Helen e do doutor Paul Faulkner, um neuro-oftalmologista. Porém, logo, Sydney passa a ver imagens sombrias e aterrorizantes, que a assombram. Sem saber se a situação é consequência da adaptação de seu cérebro à nova situação, Sydney passa a desconfiar que a causa está ligada ao doador anônimo das córneas usadas em sua operação.

**O SEGREDO DE BEETHOVEN** – Anna Holtz (Diane Kruger) é uma jovem de 23 anos que sonha em se tornar uma compositora. Como estudante do Conservatório de Música, ela é indicada para um cobiçado cargo em uma editora musical. Devido a uma série de eventos ocasionais ela é designada para trabalhar juntamente a Ludwig van Beethoven (Ed Harris), o mais celebrado artista vivo da época. Inicialmente descrente, Beethoven faz a Anna um desafio de improvisação, no qual ela demonstra sua sensibilidade musical. Beethoven a aceita como escriba, dando início a um forte relacionamento entre os dois.

**O SILÊNCIO** - Conta a visão de mundo de um garoto cego pelos sons, pela audição, e não pela imagem, como normalmente é feito.

**PERFUME DE MULHER** – Um jovem recruta é destacado para ser acompanhante de um capitão cego, numa viagem de Turim a Nápoles. O oficial não aceita ser tratado com piedade e passa a infernizar o recruta.

**QUANDO SÓ O CORAÇÃO VÊ** - Trama de uma garota branca e cega que não sabe que seu namorado é negro. Patch of Blue, A, EUA, 1965.

**RAY**– Biografia do músico norte-americano, que ficou cego aos 7 anos de idade, logo após testemunhar a morte acidental de seu irmão menor, sua carreira e as dificuldades com as drogas, o racismo e as mulheres. Jamie Foxx ganhou o Oscar pelo papel.

**UM CLARÃO NAS TREVAS** – Audrey Hepburn é uma jovem que ficou cega recentemente e ainda não aprendeu bem a se deslocar na escuridão. Seu marido chega de uma viagem e, no aeroporto, uma mulher desconhecida lhe entrega uma boneca e pede a ele que guarde. Mas um psicopata assassino, vai atrás da boneca, recheada de heroína, e coloca a vida da jovem em perigo. um ótimo suspense, que deu à Audrey uma indicação ao Oscar.

**UMA HISTÓRIA DE LUTA** - Saga de um garoto cego durante os anos 70. Ele luta contra tudo e todos para alcançar seus sonhos e sua liberdade. Mirco (Luca Capriotti) é um jovem toscano de dez anos apaixonado por cinema, que perde a visão após um acidente. Uma vez que a escola pública não o aceitou como uma criança normal, é enviado para um instituto de deficientes visuais em Gênova. Lá,

descobre um velho gravador e passa a criar histórias sonoras. Baseado na história real de Mirco Mencacci, um renomado editor de som da...

**UMA VIDA PARA VIVER** - Crianças com deficiência visual, preparadas por seus professores para uma vida independente, falam sobre o que querem ser quando crescerem, e mostram acreditar que não existem barreiras ou limites para elas.

**VERMELHO COMO O CÉU** – Anos 70, um garoto toscano de 10 anos, sofre um acidente com a arma do pai e perde a visão. Como na época era proibido aos cegos frequentarem escolas normais na Itália, ele é enviado a um internato em Gênova, onde descobre sua forma de adaptar-se ao mundo. Baseado na história real do mais famoso sonoplasta do cinema italiano, Mirco Menacci. Bello.

## DOCUMENTÁRIOS

**A PESSOA É PARA O QUE NASCE** - Três irmãs cegas unidas por esta peripécia incomum do destino, elas viveram toda sua vida cantando e tocando ganzá em troca de esmolas nas cidades e feiras do Nordeste do Brasil, a região mais pobre do país. O filme acompanha os afazeres cotidianos destas mulheres e revela as curiosas estratégias de sobrevivência da qual participam parentes e vizinhos. Mergulha em sua história, flagrando uma trama complexa de amor e morte, miséria e arte. E acompanha, numa reviravolta inesperada, o efeito-cinema na vida destas mulheres, transformando-as em celebridades.

**HELEN KELLER-1954** - Sua vida virou filme. “Helen Keller in Her Story” (Helen Keller e sua História) recebeu o “Oscar” de melhor documentário da Academia de artes e ciências cinematográficas em 1955.

**JANELA DA ALMA** - 19 pessoas com diferentes graus de deficiência visual, que vai da discreta miopia à cegueira total dão seus depoimentos de como se veem e como enxergam o mundo. Um documentário luminoso de João Jardim e Walter Carvalho.

## LIVROS

KELLER, Helen, **A história de minha vida**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2008. 455p.

QUEIROZ, Luiz Roberto de Souza. **Dorina Nowill – Um relato de luta pela inclusão social dos cegos**. São Paulo: Editoria Avis Brasilis, 2011. 324p.

SARAMAGO, José, **Ensaio sobre a Cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 310p.



São Paulo, 06 de junho de 2012.

### TERMO DE ACEITE

Agradecemos e informamos que a pesquisa de doutorado “Mapas Mentais Táteis: novos trajetos para o ensino da Geografia”, de Dariane Raifur Rossi, no Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), foi aceita pela Comissão Científica da Laramara para o levantamento dos dados na instituição por ser considerada relevante científica e socialmente na área de conhecimento apresentada.

Atenciosamente,

  
Ângela Daou Paiva

  
Cecília Maria Oka



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT  
DTE - DDI - CENTRO DE ESTUDOS



## AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Comunico que os universitários **DARIANE RAIFUR ROSSI** estão autorizados a realizarem pesquisa de comportamento no Instituto Benjamin Constant.

No Departamento: **DED**

Título da Pesquisa: **MAPAS MENTAIS TÁTEIS: NOVOS TRAJETOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA**

Rio de Janeiro, 30 de outubro de 2012.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Leonardo Raja Gabaglia'.

Leonardo Raja Gabaglia  
Coordenador do Centro de Estudos

**Leonardo Raja Gabaglia**  
Coordenador do Centro de Estudos  
DDI/IBC  
Matrícula: 0757775

G2-5  
3-1 M  
DV



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**CARTA DE INFORMAÇÃO AO PARTICIPANTE DE PESQUISA**

**Prezado(s) pais ou responsáveis,**

Estou realizando uma pesquisa intitulada "Mapas Mentais: novos trajetos para o ensino de geografia". O objetivo dessa pesquisa é investigar como as crianças e jovens com deficientes visuais percebem e estabelecem relações sobre os lugares e as formas de representações que podem ser construídas a partir das suas vivências. Além disso, busca-se também estudar as percepções e sentimentos estabelecidos com esses lugares. O propósito dessa pesquisa é promover propostas que melhorem a aprendizagem dessas crianças e jovens. Considerando a relevância deste tema, sua colaboração é muito importante.

Sendo assim, peço que o questionário seja respondido. O questionário contém questões para os pais e/ou responsáveis respondam sobre a realidade diária da criança ou jovem.

Todas as informações dadas serão tratadas confidencialmente. O nome de cada participante/ colaborador será mantido em sigilo. Cada participante desta pesquisa poderá desistir de colaborar em qualquer momento, se assim o desejar, sem nenhum prejuízo ou comprometimento futuro. Sinta-se à vontade para fazer qualquer pergunta ou pedir esclarecimentos antes de decidir responder o questionário.

Dariane Raifur Rossi  
Pesquisadora

Nelson Rêgo  
Orientador

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pelo presente termo, que atende às exigências legais, o(a) senhor(a) aceito(a) ser colaborador de pesquisa, após a leitura da carta informativa, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu consentimento livre e esclarecido de concordância em participar da pesquisa proposta.

Fica entendido que o(s) participante(s) de pesquisa podem a qualquer momento, retirar seu consentimento livre e esclarecido e deixar de participar da pesquisa e fica ciente que todas as informações coletadas serão mantidas em sigilo profissional.

Jessica Maria Alves \_\_\_\_\_ /2012  
Nome Assinatura

Dariane Raifur Rossi \_\_\_\_\_ 13/06/2012  
Nome da pesquisadora Assinatura



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**QUESTIONÁRIO**

**Instruções:** Responda as questões abaixo de forma clara e objetiva.

- 1- Nome: JÉSSICA NOVAIS ALVES
- 2- Qual o bairro e cidade de moradia? BRASILÂNDIA / SP
- 3- No seu bairro e/ou cidade possui atendimento adequado para a criança ou jovem? Quais? NÃO SO' POSTO DE SAÚDE
- 4- Nome da criança: MIGUEL WALLANCE NOVAIS ROCHA
- 5- Qual a idade dele(a)? 2 ANOS
- 6- Qual o grau de deficiência visual? ~~PERDA VISÃO~~ TOTAL
- 7- Escreva um pouco rotina diária da criança.  
ACORDA + OU - 10h  
BRINCA C/ CARRINHO, GARRAFA, COM O GATO, BRINCA  
DE PIPA, BOLA  
ASSISTE TV  
OUVE MÚSICA  
VISITA TODOS OS DIAS AVÓ  
SO FREQUENTA O LARANJEIRA.
- 8- Que atividades vocês fazem juntos? De que maneiras a criança demonstra que gosta ou não das atividades?  
BRINCADEIRAS FAZ DESENHOS C/ O PAI'  
MUITO APEGADO C/ A MÃE  
VÃO AO SUPERMERCADO  
QUANDO NÃO GOSTA - DIZ Q NÃO QUER.
- 9- Que tipos de músicas e programas de TV a criança gosta? Como é percebida essa preferência?  
GOSTA DE DESENHOS, NOVELAS, TODOS OS  
TIPOS DE MÚSICA E CANTA ALGUMAS MÚSICAS  
ATÉ EM INGLÊS.  
CONVERSA BASTANTE
- 10- Que tipos de alimentos a criança prefere? E quais não gosta? Como demonstra o gostar ou o não gostar?  
GOSTA DE ALIMENTOS BEM COZIDOS.  
COISAS FRITAS NÃO GOSTA  
ELE NÃO COME QUANDO VE OU SENTE CHEIRO.  
DO QUE NÃO GOSTA.

Obrigada pela sua participação!  
Dari

G2-5  
Terço-mundo  
DU



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**CARTA DE INFORMAÇÃO AO PARTICIPANTE DE PESQUISA**

**Prezado(s) pais ou responsáveis,**

Estou realizando uma pesquisa intitulada "Mapas Mentais: novos trajetos para o ensino de geografia". O objetivo dessa pesquisa é investigar como as crianças e jovens com deficientes visuais percebem e estabelecem relações sobre os lugares e as formas de representações que podem ser construídas a partir das suas vivências. Além disso, busca-se também estudar as percepções e sentimentos estabelecidos com esses lugares. O propósito dessa pesquisa é promover propostas que melhorem a aprendizagem dessas crianças e jovens. Considerando a relevância deste tema, sua colaboração é muito importante.

Sendo assim, peço que o questionário seja respondido. O questionário contém questões para os pais e/ou responsáveis respondam sobre a realidade diária da criança ou jovem.

Todas as informações dadas serão tratadas confidencialmente. O nome de cada participante/ colaborador será mantido em sigilo. Cada participante desta pesquisa poderá desistir de colaborar em qualquer momento, se assim o desejar, sem nenhum prejuízo ou comprometimento futuro. Sinta-se à vontade para fazer qualquer pergunta ou pedir esclarecimentos antes de decidir responder o questionário.

Dariane Raifur Rossi  
Pesquisadora

Nelson Rêgo  
Orientador

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pelo presente termo, que atende às exigências legais, o(a) senhor(a) aceito(a) ser colaborador de pesquisa, após a leitura da carta informativa, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu consentimento livre e esclarecido de concordância em participar da pesquisa proposta.

Fica entendido que o(s) participante(s) de pesquisa podem a qualquer momento, retirar seu consentimento livre e esclarecido e deixar de participar da pesquisa e fica ciente que todas as informações coletadas serão mantidas em sigilo profissional.

*Dariane Raifur Rossi* *Dariane Raifur Rossi* 21/06/2012  
Nome Assinatura

Dariane Raifur Rossi  
Nome da pesquisadora

*DR* 13/06/2012  
Assinatura



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**QUESTIONÁRIO**

**Instruções:** Responda as questões abaixo de forma clara e objetiva.

- 1- Nome: Jucicleide W. de Jesus
- 2- Qual o bairro e cidade de moradia? Mascarenhas de Moraes, São Paulo
- 3- No seu bairro e/ou cidade possui atendimento adequado para a criança ou jovem? Quais? Não
- 4- Nome da criança: Mikael Oliveira da Silva
- 5- Qual a idade dele(a)? 03 anos
- 6- Qual o grau de deficiência visual? Total
- 7- Escreva um pouco rotina diária da criança.  
Mikael quando não troca o dia pela noite o que acontece frequentemente, ele participa normalmente das atividades da casa, brinca bastante com tudo que acha, acorda bem agitado
- 8- Que atividades vocês fazem juntos? De que maneiras a criança demonstra que gosta ou não das atividades?  
Costumo ensinar para ele as coisas de casa, lavo ele para tirar o pó, como as da casa, quando vou lavar louça, lavo ele para cozinha, ele gosta muito de mexer em água, quando não gosta de alguma coisa ele se afasta.
- 9- Que tipos de músicas e programas de TV a criança gosta? Como é percebida essa preferência?  
Mikael não curte muito televisão, mais gosta muito de ouvir música de todos os tipos desde que não esteja muito alta, e gosta de dançar.
- 10- Que tipos de alimentos a criança prefere? E quais não gosta? Como demonstra o gostar ou o não gostar?  
Mikael não gosta de alimentos salgados, prefere o doce, e demonstra com total rejeição.

Obrigada pela sua participação!  
Dari

64-8  
4-8  
Tavole  
DU



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**CARTA DE INFORMAÇÃO AO PARTICIPANTE DE PESQUISA**

**Prezado(s) pais ou responsáveis,**

Estou realizando uma pesquisa intitulada "Mapas Mentais: novos trajetos para o ensino de geografia". O objetivo dessa pesquisa é investigar como as crianças e jovens com deficientes visuais percebem e estabelecem relações sobre os lugares e as formas de representações que podem ser construídas a partir das suas vivências. Além disso, busca-se também estudar as percepções e sentimentos estabelecidos com esses lugares. O propósito dessa pesquisa é promover propostas que melhorem a aprendizagem dessas crianças e jovens. Considerando a relevância deste tema, sua colaboração é muito importante.

Sendo assim, peço que o questionário seja respondido. O questionário contém questões para os pais e/ou responsáveis respondam sobre a realidade diária da criança ou jovem.

Todas as informações dadas serão tratadas confidencialmente. O nome de cada participante/ colaborador será mantido em sigilo. Cada participante desta pesquisa poderá desistir de colaborar em qualquer momento, se assim o desejar, sem nenhum prejuízo ou comprometimento futuro. Sinta-se à vontade para fazer qualquer pergunta ou pedir esclarecimentos antes de decidir responder o questionário.

Darlane Raifur Rossi  
Pesquisadora

Nelson Rêgo  
Orientador

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pelo presente termo, que atende às exigências legais, o(a) senhor(a) aceito(a) ser colaborador de pesquisa, após a leitura da carta informativa, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu consentimento livre e esclarecido de concordância em participar da pesquisa proposta.

Fica entendido que o(s) participante(s) de pesquisa podem a qualquer momento, retirar seu consentimento livre e esclarecido e deixar de participar da pesquisa e fica ciente que todas as informações coletadas serão mantidas em sigilo profissional.

Ana Cláudia Rodrigues Leite Perceghin 20/06/2012  
Nome Assinatura

Darlane Raifur Rossi  
Nome da pesquisadora

DU 13/06/2012  
Assinatura



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**QUESTIONÁRIO**

**Instruções:** Responda as questões abaixo de forma clara e objetiva.

- 1- Nome: Ana Cláudia Rodrigues Liti
- 2- Qual o bairro e cidade de moradia? Guarulhos
- 3- No seu bairro e/ou cidade possui atendimento adequado para a criança ou jovem? Quais? não possui! como ela está na escola, agora tem uma de apoio a qual ela vai uma vez
- 4- Nome da criança: Evellin Rodrigues Pralira por semana
- 5- Qual a idade dele(a)? 6 anos de idade
- 6- Qual o grau de deficiência visual? percebe luz e sombras / TOTAL
- 7- Escreva um pouco rotina diária da criança.  
Ela vai a escola todos os dias, uma vez por semana ela vai pra avaliação do Braille e uma vez por semana também tem a fonoaudióloga.
- 8- Que atividades vocês fazem juntos? De que maneiras a criança demonstra que gosta ou não das atividades?  
Ela gosta muito de brincar de esolinha, jogar bicho de piscina, ela brinca bastante quando ela não quer ela resiste e não faz por ser. brincar de boneca faz alguma atividade com algo kulcia etc.
- 9- Que tipos de músicas e programas de TV a criança gosta? Como é percebida essa preferência?  
música: qualquer tempo de música principalmente internacional, gospel etc como pirueta, ela canta mais a que ela que gosta.  
TV: gosta do canal Disney kids que tem desenhos animados como, Sackaridigans, Lazy town, a marta que é a cachorrinha que fala etc.
- 10- Que tipos de alimentos a criança prefere? E quais não gosta? Como demonstra o gostar ou o não gostar?  
arroz, feijão, macarrão bastante carnes e alguns legumes, salgadinhos, doces, bolachas, picadinho, enfim. não gosta de comer algumas frutas por ex: mamão, maçã, uva, quando ela não gosta cuspe pra fora.

Obrigada pela sua participação!

Dari

OBS. A MÃE ACHA QUE A CRIANÇA PERCEBE LUZ E SOMBRA, MAS TAMBÉM ACHA QUE A CRIANÇA POSSUI CEGUEIRA TOTAL.

**INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT****ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA****QUESTIONÁRIO**

- 1- NOME
- 2- TEMPO DE MAGISTÉRIO
- 3- TEMPO NO IBC
- 4- DISCIPLINA
- 5- DURANTE SUA TRAJETÓRIA NO IBC, QUE TIPOS DE RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZA NAS SUAS AULAS?
- 6- CRIA ALGUM TIPO DE RECURSO DIDÁTICO? QUE TIPO DE MATERIAIS UTILIZA?
- 7- QUAL (IS) ANO (S) ESTÁ LECIONANDO? QUE CONTEÚDOS ESTÁ TRABALHANDO?
- 8- QUE CONTEÚDO PREFERE TRABALHAR COM OS ALUNOS? POR QUÊ?
- 9- QUE CONTEÚDO NÃO GOSTA DE TRABALHAR COM OS ALUNOS? POR QUÊ?
- 10- UTILIZA JOGOS NO COTIDIANO DA SALA DE AULA? DE QUE TIPO?

RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DO IBC

**RESPOSTAS DA PROFESSORA IONE**

1- IONE DE SOUZA BEZERRA DA SILVA

2- + OU – 16 ANOS DE MAGISTÉRIO

3- + OU – 3 ANOS EM CARÁTER TEMPORÁRIO (PROF SUBSTITUTA)

4- GEOGRAFIA

5- UTILIZA MAPAS DO IBC, LIVRO ADAPTADO DO PROJETO ARARIBÁ DA EDITORA MODERNA, MATERIAIS DO IBC FEITOS EM EVA E MAQUETES DE MADEIRA, ALÉM DE MATERIAIS PREPARADOS PELOS PROFESSORES EM ESTÁGIO DE DOCÊNCIA.

6- PRODUZIU ALGUNS MATERIAIS TÁTEIS FEITOS EM PLÁSTICO PARA TERMOFORM, COMO: GRÁFICOS, TIPOS DE TRANSPORTES; EM EVA FEZ ÁRVORES E COM PAPELÃO UMA PIRÂMIDE PARA DEMOSTRAR A PIRÂMIDE ETÁRIA.

7- EM 2013 ESTÁ LECIONANDO PARA OS SÉTIMO E OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

NOS SÉTIMOS ANOS ESTÁ TRABALHANDO SOBRE AS REGIÕES BRASILEIRA, SENDO O TERRITÓRIO, POPULAÇÃO E INDUSTRIALIZAÇÃO.

NOS OITAVOS ANOS ESTÁ TRABALHANDO O CONTINENTE AMERICANO – FÍSICO E HUMANO.

8- GOSTA DE TRABALHAR SOBRE O BRASIL, POR SER A NOSSA REALIDADE/VIVÊNCIA. CONSIDERA O CONTEXTO MUNDIAL MAIS TEÓRICO.

9- NÃO GOSTA DE TRABALHAR A PARTE SOBRE O RELEVO, POR SER DE DIFÍCIL COMPREENSÃO PARA OS ALUNOS.

10- NÃO TEM MUITO HÁBITO COM JOGOS. ESTÁ VIVENCIANDO ESTA EXPERIÊNCIA ATRAVÉS DOS MATERIAIS QUE ESTÁ RECEBENDO. PREFERE FAZER DEBATES ENTRE OS ALUNOS.

- 1- LUCIANA MARIA SANTOS DE ARRUDA
- 2- 13 ANOS DE MAGISTÉRIO
- 3- 7 ANOS COMO PROF. EFETIVA DO IBC
- 4- GEOGRAFIA E TAMBÉM TEVE EXPERIÊNCIA UM ANO COM A DISCIPLINA DE HISTÓRIA.
- 5- UTILIZA OS MAPAS TÁTEIS QUE CONHECEU NO IBC, GLOBOS TÁTEIS E OS MATERIAIS QUE FAZ COM OS ESTAGIÁRIOS DA PRÁTICA DE ENSINO COMO: MAQUETES, ESCALA, CAMADAS DA TERRA, GLOBOS), MÚSICAS, PERFIL DO RELEVO, DO SOLO E DO DESMATAMENTO.
- 6- UTILIZA MATERIAIS DE BAIXO CUSTO( SUCATAS EM GERAL, GARRAFA PET) NA PRODUÇÃO DE PLANTA DA SALA, PERFIL DO SOLO. TAMBÉM CRIOU UM BLOG PARA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO COM OS ALUNOS.
- 7- EM 2013, NÃO ESTÁ LECIONANDO PORQUE ESTÁ FINALIZANDO SEU MESTRADO, MAS FAZ PARTE DO GRUPO DE AUDIODESCRIÇÃO DINÂMICA, QUE PRODUZ VÍDEOS PARA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA E CIÊNCIAS. FAZ AVALIAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS QUE SERÃO ADAPTADOS DA TINTA PARA O BRAILLE.
- 8- PRODUZ MAQUETES, ESTUFA DE PLANTAS E VÍDEOS SOBRE O MEIO AMBIENTE POR CONSIDERAR O TEMA IMPORTANTE E GERAR PRÁTICAS E PROJETOS SIGNIFICATIVOS PARA OS ALUNOS.
- 9- NÃO GOSTA MUITO DA GEOGRAFIA FÍSICA, PELA DIFICULDADE CONCEITUAL DOS TEMAS PARA OS ALUNOS. COMO POR EXEMPLO: FUSO HORÁRIO E ESCALA.
- 10- O JOGO NÃO FAZ PARTE DO COTIDIANO DIÁRIO, MAS PROCURA FAZER UM QUIZ GEOGRÁFICO, QUE É UM JOGO DE PERGUNTAS E RESPOSTAS SOBRE ALGUMA TEMÁTICA ESTUDADA.

**CENSO ESCOLAR IBC - 2013****CARACTERÍSTICAS DO(A) ALUNO(A):**

1- NOME DA PESSOA \_\_\_\_\_

2- SEXO  
 MASCULINO  
 FEMININO

3- QUAL É O DIA, O MÊS E O ANO DO SEU NASCIMENTO?

4- QUAL É A SUA IDADE? \_\_\_\_\_

5- NOME DO SEU BAIRRO E CIDADE DE MORADIA.

6- A SUA COR OU RAÇA  
 BRANCA  PRETA  AMARELA  PARDA  
 INDÍGENA

7- QUAL A SUA RELIGIÃO OU CULTO? \_\_\_\_\_

8- NOME DA SUA ESCOLA E ANO QUE ESTÁ CURSANDO.

9- QUE TIPO DE TRANSPORTE USA PARA VIR PARA A ESCOLA.  
 PARTICULAR  
 PÚBLICO. QUAL?**SOBRE DEFICIÊNCIA VISUAL:**10- TEM DIFICULDADE PERMANENTE DE ENXERGAR.  
 SIM, NÃO CONSEGUE DE MODO ALGUM.  
 SIM, GRANDE DIFICULDADE  
 SIM, ALGUMA DIFICULDADE  
 NÃO, NENHUMA DIFICULDADE**CARACTERÍSTICAS FAMILIARES:**

11- NOME DO SEU PAI E O NOME DA SUA MÃE. \_\_\_\_\_

12- SEUS PAIS SÃO:  
 CASADOS  SEPARADOS

13- VOCÊ TEM IRMÃOS(AS)? QUANTOS?

RESPOSTA DO CENSO FL. DE RESP. CENSO  
 701  
 DAYANE

1.  EDAYANE SILVA DOS  
 SANTOS

2.  FEMININO

3.  26 | 1998

4.  15 ANOS

5.  JACARÉ - PAGUA  
 RIO DE JANEIRO

6.  PARDA  
 7.  EVANGELICA

8.  INSTITUTO BENJAMIN

CONSTANT. 7º  
 9.  PÚBLICO ONIBUS

10.  SIM ALGUMA DIFICULDADE

11. PAULO JORGE SIL  
 DP SANTOS VERA LUCIA  
 SILVA

12. CABADOS

FL. DE RESP. CENSO

LUCIANO FOL

FOLHA DE RESPOSTA DO CENSO

1 LUCIANO S. LIMA

2 MASCULINO

3 11 DO 11 DE 1996

4 16 ANOS

5 VIGARIO GERAL NO RIO DE

JANEIRO

6 PARDA INDÍGENA

7 EVANGÉLICO

8 INSTITUTO BENJAMIM CONS

TANT 7º ANO

9 PÚBLICO ÔNIBUS

10 SIM ALGUMA DIFICULDADE

11 MARILENE S. LIMA

12 JOSINALDO S.

LIMA

12 SEPARADOS

## FOLHA DE RESPOSTA DO CENSO

13. SIM 3 IRMÃS

FOLHA DE RESPOSTAS DO CENSO  
 FL. DE RESPOSTA DO CENSO  
 MANUELLA JORDÃO  
 CENSO 701

1 MANUELLA JORDÃO FERNAN

DES

2 FEMININO

3 2 12 1994

4 18

5 CIDADE: RJ

BAIRRO: SANTA MARGARIDA.

5 CIDADE: RJ

BAIRRO: CAMPO 6 GRANDE

6 BRANCA

7 EVANGÉLICA

8 INSTITUTO BENJAMIN

CONSTANT 7º ANO

9 PARTICULAR

10 SIM NÃO CONSEGUE DE

BIRRO 1-5

MODO ALGUM

11 MÃE ELIANE JORDÃO

PAI MANOEL AMARO  
12 CASADOS

13. SIM 4

FL. RESPOSTA CENSO  
 JOSÉ LUIS 701  
 FOLHA DE RESPOSTA DO (S)ENSO

1 JOSÉ LUIZ PERDIGÃO MAIA  
 -

2 MASCULINO  
 -

3 25 DE MARÇO DE 1999  
 -

4 14  
 -

5 RIO DE JANEIRO PEDRE  
 -

DE GUARATIBA

6 PARDA  
 -

7 CATOLICO  
 -

8 7 ANO INSTITUTO BENJA  
 -

MIN CONSTANT

9 BUSÃO  
 -

10 SIM ?  
 -

FLAVIO E VALÉRIA

11

12 CASADOS

13 NÃO

FOLHA DE RESPOSTAS DO  
CENSO

1  
ACAUÃ POZINO

2  
MASCULINO

3  
22 02 2001

4  
12 ANOS

5  
BAIRRO DE FÁTIMA  
RIO DE JANEIRO

6  
BRANCA

7  
ATEU

FL CENSO

8

INSTITUTO BENJAMIM  
CONSTANT 70 ANO

9

PÚBLICO

10

1

SIM, NÃO CONSEGUE DE MODO ALGUM.

11

LUCIANO E ALEXANDRA

13

UMA

SIM.

\* FALTOU A RESPOSTA Nº 12

IBC GEOGRAFIA  
VICTORIA

VICTORIA 702

TURMA - 702  
1 - VICTORIA AKORIM EO NASCI

MENTO  
2 - FEMININO

3 - 22 - 11 - 1997

4 - 15 ANOS

5 - PACIÊNCIA R J

6 - BRANCA

7 - EVANGÉLICA

8 - INSTITUTO BENJAMIM CONS

TANT 7º ANO  
9 - PÚBLICO ONIBUS E TREM

10 - SIM COM GRANDE DIFÍCUL

DADE 50º VEJO VULTO E CLARIDADE  
11 - ADILSON ANANIAS DO NAS

CIMENTO E ANGELITA DE AMORIM

---

12 - SEPARADOS

13 -

SIM 2 MENINAS E 1 MENI

NO.

LETÍCIA 702

IBC

FRC

TURMA 702

1 LETÍCIA GOMES LIMA

2 FEMININO

3 19 10 1999

4 TREZE ANOS

5 BENFICA RIO DE JA-  
NEIRO

6 BRANCA

7 EVANGELICA

8 SÉTIMO ANO

9 PARTICULAR -  
CARRO OU MOTO10 SIM GRANDE DIFICULDA  
DE

11 DANIELLE GOMES

12 WALTER MIRANDA  
SEPARADOS

13 SIM DUAS

CINTHYA

INSTITUTO BENJAMIN

CONSTANT

DATA - 17 - 04 - 2013

CINTHYA - TURMA 702  
GEOGRAFIA

1 - CINTHYA LILANDRA

CUNHA OLIVEIRA.

2 - FEMININO

3 - 29 - 08 - 1993

4 - 19 ANOS

5 - NOVA IGUAÇU CABUÇU.

6 - PARDIA

7 - NÃO TENHO

- 8 - INSTITUTO BENJAMIN  
CONSTANT SÉRIE 7º  
ANO
- 9 - PÚBLICO TREM ÔNIBUS.
- 10 - SIM DE MODO ALGUM.
- 11 - LUIS ANTÔNIO E  
LUCIANA MARIA.
- 12 - SEPARADOS.
- 13 - TRÊS IRMÃS.

## Sou Carioca, Sou do Rio de Janeiro

Composição: Martinho da Vila / Gabriel o Pensador

Tô contrito  
Concentrado  
Tô pensando  
Pensando em quê?  
No Rio de Janeiro  
No Rio de Janeiro, de janeiro, de janeiro  
Sou carioca, sou do Rio de Janeiro  
E o nosso Rio não é só Março e Fevereiro  
Tem pagode o ano inteiro  
Alô bloco do pagodão  
Alô Cacique de Ramos  
Galera do Terreirão  
Martinho, e sambanejo é samba?  
É Gabriel, é parente (há controvérsias)  
Mas não é igual, alô Fundo de Quintal  
Poucos conservam o samba tradicional  
É raiz é musica original  
É Rio de Janeiro, é mundo inteiro, é Brasil  
Mas vem uns pela saco me falar que o samba bom sumiu  
Caiu, caiu primeiro de Abril...  
Maio, Junho, Julho, Agosto  
Setembro - Salve as crianças  
Outubro - Tá esquentando  
Novembro - tá quente  
Dezembro - é verão  
Janeiro - quarenta graus  
Fevereiro - é carnaval  
E salve a Banda de Ipanema!  
E o Cordão do Bola Preta  
É carnaval...  
Depois vem quarta-feira de cinzas, que legal  
Ah... Legal?  
(Mas a quaresma lá no morro é colorida)  
Sim Gabriel. Resultado dos desfiles...  
Mais o que?, abertura dos envelopes, (dez, nota dez), broncas,  
comemorações...  
Tem mais?  
Chope de graça nas quadras dos campeões  
E sexta-feira?

Tem o Baile das Cremações  
É o Baile do Diabo  
Em plena Quaresma  
Que pecado...  
Pecado nada  
Deus perdoa  
Deus perdoa porque Deus é carioca  
É carioca, é carioca, é carioca  
Jesus Cristo é carioca...  
Ih! Me lembrei da Candelária  
(E o Vigário) Geral... Oh Jesus!  
Cristo Redentor  
Braços abertos...  
Jesus Cristo é carioca xará  
Será?  
Ih!... agora me confundiu  
Aqui tem chacina  
(é o bicho, é o bicho...)  
Linchamento, seqüestro, arrastão...  
É, tem pivete, pedinte, contrabandista, traficante  
Polícia, ladrão, rua esburacada... Falta saneamento  
Falta condução, falta condição geral, falta educação, saúde  
Pão e segurança pros adultos, pras crianças  
Essa cidade é o caos  
Quem fala aumenta...  
Aumenta mas não mente  
O carioca vive perigosamente...  
Calma, calma, calma  
E também não é só aqui...  
Falou legal xará!  
Pelo menos por aqui (?) quando tudo se acalma  
Rola uma lourinha espumante  
Refrigerante  
Chopinho é coisa nossa  
Caipirinha é coisa nossa  
Angu à baiana, feijoada...  
E o mocotó? (que coisa!)  
Filé com fritas...  
Rabada com agrião  
Mulher boa é aqui  
Ah!... Peraí, peraí  
Mulher boa dá em qualquer lugar...  
E o cara... aí  
Espada!  
Tá  
Mas todas acabam vindo pra cá,

Gabriel (Melhor)  
Se cariocar (pode chegar)  
Pegar molejo, cadência no andar, é beleza...  
E mulher feia?  
Não existe mulher feia gente boa  
Mulher é que nem lua  
(Diz aí)  
Se gordinha, se cheinha, se minguante, se crescente  
Se é nova, bem magrinha  
Sempre tem algo atraente...  
Falou tudo...  
Mulher brasileira, cidadã brasileira  
E mulher burra?  
Ih... Não me fale em mulher burra  
Não importa se é gostosa, não importa se é bonita  
Se é lourinha, se é morena, se é pretinha  
Gente burra me irrita  
Aí, me irritei, tchau  
Eu também, tchau  
(Fui... vou nessa, vou nessa...)  
Peráí Martinho, vai lá pra onde?  
Eu vou... pra Vila Isabel  
Ih, eu nasci lá...  
Oba, Oba (Quem nasce lá na Vila...)  
Então vem com a gente, xará  
Que vamos descolar umas mulheres inteligentes...  
Ah!... aí derepente tá voltando até o bom humor...  
É e a gente vai conversando sobre a nossa cidade...  
Sou carioca, sou do Rio de Janeiro  
Do Rio de Janeiro, de Janeiro, de Janeiro...  
Tô contrito  
Concentrado  
Tô pensando

## Aquarela Brasileira

Fernanda Abreu

Composição: Silas de Oliveira – Império Serrano - 1964

Vejam essa maravilha de cenário  
É um episódio relicário  
Que o artista num sonho genial  
Escolheu para este carnaval  
E o asfalto como passarela  
Será a tela do Brasil em forma de aquarela  
Passeando pelas cercanias do Amazonas  
Conheci vastos seringais  
No Pará, a ilha de Marajó  
E a velha cabana do Timbó  
Caminhando ainda um pouco mais  
Deparei com lindos coqueirais  
Estava no Ceará, terra de Irapuã  
De Iracema e Tupã  
E fiquei radiante de alegria  
Quando cheguei na Bahia  
Bahia de Castro Alves, do acarajé  
Das noites de magia, do candomblé  
Depois de atravessar as matas do Ipú  
Assisti em Pernambuco  
A festa do frevo e do maracatu  
Brasília tem o seu destaque  
Na arte, na beleza, arquitetura  
Feitiço de garoa pela serra  
São Paulo engrandece a nossa terra  
Do leste, por todo o Centro-Oeste  
Tudo é belo e tem lindo matiz  
No Rio dos sambas e batucadas  
Dos malandros e mulatas  
De requebros febris  
Brasil, essas nossas verdes matas

---

Cachoeiras e cascatas  
De colorido sutil  
E este lindo céu azul de anil  
Emoldura em aquarela o meu Brasil