

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Geociências
Licenciatura em Geografia

JOÃO PEDRO SILVA BARBOSA

**O MAPA TÁTIL COMO METODOLOGIA PARA QUE ESTUDANTES SEM
DEFICIÊNCIA VISUAL PENSEM A INCLUSÃO**

Porto Alegre

2023

JOÃO PEDRO SILVA BARBOSA

**O MAPA TÁTIL COMO METODOLOGIA PARA QUE ESTUDANTES SEM
DEFICIÊNCIA VISUAL PENSEM A INCLUSÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial à obtenção do título de
licenciado em Geografia do Instituto de
Geociências da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Roselane Zordan Costella

Porto Alegre

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

CIP - Catalogação na Publicação

Barbosa, João Pedro Silva
O MAPA TÁTIL COMO METODOLOGIA PARA QUE ESTUDANTES
SEM DEFICIÊNCIA VISUAL PENSEM A INCLUSÃO / João Pedro
Silva Barbosa. -- 2023.
53 f.
Orientadora: Roselane Zordan Costella.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Geociências, Licenciatura em Geografia, Porto
Alegre, BR-RS, 2023.

1. Geografia Escolar. 2. Inclusão. 3. Mapa tátil.
I. Costella, Roselane Zordan, orient. II. Título.

JOÃO PEDRO SILVA BARBOSA

**O MAPA TÁTIL COMO METODOLOGIA PARA QUE ESTUDANTES SEM
DEFICIÊNCIA VISUAL PENSEM A INCLUSÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial à obtenção do título de
licenciado em Geografia do Instituto de
Geociências da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Roselane Zordan Costella

Aprovado em:Porto Alegre,5 de setembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA:

Roselane Zordan Costella, Dra.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Larissa Corrêa Firmino, Dra.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Denise Wildner Theves, Dra.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

À Nica, Julia, Rita e Alícia
Pelo apoio incondicional.
À turma 300 do Colégio Paula Soares.
Este trabalho é de vocês.

AGRADECIMENTOS

Eu não cheguei aqui sozinho. E por isso sinto que devo agradecer a quem me acompanhou ao longo desta jornada. Há quem diga que os amigos são a família que escolhemos. Eu tenho a sorte dupla de ser acompanhado e acolhido tanto pela família que eu escolhi quanto pela minha família de sangue.

Obrigado, Dona Nica, pelo apoio incondicional e por ser assim tão expressiva e alegre. Como teu filho fico feliz de ter puxado essas características de ti; Obrigado, Dedé e Maninha, minhas duas grandes inspirações, saber que posso sempre contar com a ajuda de vocês me dá coragem para seguir. Obrigado, Alícia! Tua escuta sempre atenta e considerações pertinentes me ajudam a melhorar em qualquer aspecto da minha vida. Amo vocês demais.

Obrigado, Piti! Contigo aprendi mais sobre o que é inclusão e tua ajuda foi fundamental para a realização deste trabalho. Obrigado, Ricardo. Teu apoio nas etapas intelectuais e práticas desta pesquisa foram essenciais. Admiro tua coragem, responsabilidade e determinação. Seguiremos juntos em novos desafios. Obrigado, turma 300. Com vocês aprendi o que é ser professor e guardarei cada fragmento do que vivemos eternamente em minha memória.

Obrigado, Zé! Quando nem eu mesmo acreditava em mim, tu mostraste que era preciso seguir. Obrigado, Marcelo e Miguel. A amizade de vocês dois me tornam uma pessoa melhor a cada dia. Obrigado, Dani, Nati, Aninha, Tainá e Mari! Boa parte do que sou foi construído com vocês ao longo desses quase 10 anos de amizade. Quando vocês demonstram admiração pelo meu trabalho isso me deixa orgulhoso e renovado para continuar. Obrigado por sempre estarem aqui. Obrigado, Dora e Nic. Eu os admiro muito e vocês sabem disso! Obrigado, Lucas! Somos muito diferentes, mas tuas provocações sempre fizeram minha prática docente se complexificar.

Obrigado, professora Rose! Você é minha grande inspiração docente. O pouco de docência que consegui construir e reverberar até agora foi através do que aprendi contigo.

Sei que não cabe todo mundo aqui e isso de maneira alguma me preocupa porque quem me conhece sabe que sou grato às pessoas que admiro e sempre faço questão de manifestar isso.

RESUMO

O presente trabalho se propõe a investigar como promover a inclusão de estudantes com deficiência visual em aulas de Geografia na educação básica. Os objetivos desta pesquisa estão compreendidos na análise de referenciais de inclusão escolar; no entendimento das dificuldades de alunos de inclusão em aulas de Geografia; na construção de uma prática voltada para a inclusão de estudantes cegos. Para alcançar esses objetivos adotamos a metodologia LabTATE (2016) para a adaptação de um mapa de climas do Brasil e um mapa de macrorregiões brasileiras à leitura tátil com uma turma do terceiro ano do Ensino Médio. O vínculo com a escola se deu através do programa de Residência Pedagógica (24/2022) e a prática foi dividida em seis etapas: 1 - desafio aos estudantes; 2 - proposta de adaptação dos mapas ao tato; 3 - questionário sobre o tema pesquisado e percepções através da prática; 4 - leitura dos mapas por uma pessoa com deficiência visual; 5 - devolução dos mapas para a turma realizar as modificações necessárias; 6 - criação de legendas em braile e conclusão dos mapas. Com a atividade proposta conseguimos aproximar esses estudantes à uma realidade distante daquele espaço escolar. Através desta aproximação percebemos a potência da escola em promover a inclusão trabalhando a acessibilidade mesmo na ausência de estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Geografia Escolar; Inclusão; Mapa tátil.

ABSTRACT

This research aims to investigate how to promote the inclusion of visually impaired students in Geography classes in basic education. The aims of this research are to analyze references to school inclusion and to understand the difficulties faced by students with inclusion in Geography classes; in the construction of a practice aimed at the inclusion of blind students. To achieve these objectives, we used the LabTATE methodology (2016) to adapt a climate map of Brazil and a map of Brazilian macro-regions to tactile reading with a third grade high school class. The link with the school was through the Pedagogical Residency program (24/2022) and the practice was divided into six stages: 1 - challenge to the students; 2 - proposal to adapt the maps to touch; 3 - questionnaire on the topic researched and perceptions through the practice; 4 - reading of the maps by a visually impaired person; 5 - return of the maps for the class to make the necessary changes; 6 - creation of Braille captions and completion of the maps. With the proposed activity, we were able to bring these students closer to a reality far removed from that school space. Through this approach we realized the power of the school to promote inclusion by working on accessibility even in the absence of students with disabilities.

Keywords: School Geography; Inclusion; Tactile map.

LISTA DE SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Deficiente
APAE	Associação de Pai e Amigos dos Excepcionais
CEUE-PV	Centro do Estudantes Universitários de Engenharia da UFRGS - Pré-vestibular
CPOR/PA	Centro de Preparação de Oficiais da Reserva de Porto Alegre
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LabTATE	Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONU	Organização das Nações Unidas
PCD	Pessoa com deficiência
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 O QUE MEU TROUXE ATÉ AQUI?	11
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS	18
3.1 ONDE FOI PLANEJADO E SOB QUE CIRCUNSTÂNCIAS	19
3.2 O QUE FOI PLANEJADO E A PARTIR DE QUAL REFERENCIAL	19
4 ONDE ESTÁ A INCLUSÃO?	25
4.1 DO CONCEITO DE INCLUSÃO.....	25
4.2 DO CONCEITO ÀS LEIS PARA ENTENDER OS SUJEITOS.....	27
4.3 CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	30
5 O ENCONTRO ENTRE A GEOGRAFIA ESCOLAR E INCLUSÃO.....	32
6 A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA.....	35
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho refere-se a uma pesquisa sobre a inclusão de estudantes com deficiência visual em salas de aula mista, ou heterogênea, ou ainda diversificada. Partimos do pressuposto que a inclusão se dá por todos os pertencentes ao ambiente escolar, ou seja, estudantes cegos ou não. Refletimos a ideia de que todos somos diferentes e que, muitas vezes somos mais semelhantes a estudantes cegos do que a pessoas que enxergam de forma perfeita ou satisfatória. Ainda esclarecemos que acreditamos no respeito a todas as diferenças, em todos os lugares e em todos os tempos.

O recorte desta pesquisa é a deficiência do não enxergar e a preocupação neste recorte é como aprender espaços tão abstratos, sem ver uma imagem ou um vídeo. O nosso desafio é pensar em possibilidades de entender como auxiliar os estudantes a aprender a Geografia, mesmo que não possam enxergar o mundo.

A questão de pesquisa que suleará o trabalho é: Qual o significado de um trabalho de inclusão no terceiro ano do ensino médio para alunos sem necessidades educativas especiais? Por entendermos que as pesquisas não são neutras, justificamos em parte este trabalho, pelo meu itinerário de vida, por minhas preocupações ao longo da minha história, voltadas para alunos de inclusão.

Esta pesquisa tem como objetivo principal compreender o significado do trabalho de inclusão para alunos cegos em turmas compostas por alunos com e sem deficiência. Para darmos conta do objetivo principal e da questão de pesquisa, traçamos os seguintes objetivos específicos: Analisar os Referenciais de Inclusão Escolar; Entender as dificuldades de alunos de inclusão em aulas de Geografia que trabalhem com espaços abstratos; e construir uma prática voltada para a inclusão de alunos cegos.

Este trabalho está organizado em seis momentos. Primeiro eu apresento o meu itinerário de vida, para que se possa compreender o interesse pelo tema estudado. Em seguida apresento o recorte da pesquisa, o método investigativo e os instrumentos utilizados. Depois apresento o referencial teórico sobre a inclusão, pois acredito que por muitas vezes desconhecemos os conceitos e seus significados nos ambientes educacionais, para imediatamente depois apresentar os atravessamentos entre a Geografia Escolar e a Inclusão de Pessoas com Deficiência. Por fim apresento uma prática possível para estudantes da 3º ano do Ensino Médio a fim de promover a inclusão de pessoas com deficiência visual através da Geografia Escolar.

Reiteramos que pesquisar um tema como este, que extrapola práticas cotidianas no ensino da Geografia é instigante e necessário. Você, leitor(a), encontrará nesta escrita,

momentos que vivenciou ou vivenciará em sala de aula. Ainda enfatizamos que não estamos só falando de uma deficiência, mas sim como lidar com deficiências, que além de entender como se faz é necessária uma dose muito alta de sensibilidade.

2 O QUE MEU TROUXE ATÉ AQUI?

O interesse em estudar a inclusão sendo eu uma pessoa sem deficiência é justificado pelo meu itinerário formativo tanto na educação básica quanto agora na graduação. Além do meu itinerário, esse interesse nasce em consonância à minha concepção de cidadão enquanto sujeito professor de Geografia.

Então início essa jornada apresentando um pouco do meu itinerário de vida com intuito de remontar alguns episódios que avalio como essenciais para chegar até aqui. Começo com uma lembrança forte que tenho da minha infância (com 5 ou 6 anos) sendo aluno das minhas duas irmãs mais velhas, Julia e Rita. Trata-se de uma lembrança vaga que por sorte tanto a Julia quanto a Rita também compartilham e volta e meia recordamos com saudosismo. Com um quadrinho de giz pequeno brincávamos de sala de aula. Nenhuma delas seguiu a carreira docente, mas ali, naquela “brincadeira de Escola” eu fui criando uma relação de afeto com a ideia de aprender e participar de um espaço formal de educação enquanto meu único compromisso era brincar. Lembro que não entendia o que os símbolos dos jornais, revistas e livros significavam, e além de não entender eu ficava maravilhado com o fato de ver minha mãe ou meu pai decifrando aquelas páginas e reagindo, ora com espanto, ora com alegria. Como era possível?! Eram só rabiscos organizados em um pedaço de papel. Acredito que estas brincadeiras de sala de aula foram importantes para que eu naturalizasse o ambiente escolar antes mesmo de integrá-lo. Ainda assim julgo necessária a reflexão de que:

A memória, que concentra de forma volumosa a existência, é perpassada por contínuos falseamentos identitários. Dessa forma, acredita-se que a composição da história de cada um e cada uma representa sucessões de falseamentos, de mudanças, de manipulações identitárias, de ressignificações e de silenciamentos. (Costella, 2022 p. 60)

Neste trecho Costella (2022, p.60) apresenta um aspecto que considero relevante ao remontar minha própria narrativa de vida. Nossas histórias são repletas de falseamentos e ressignificações. No episódio que relato estamos tratando de uma memória remota da minha infância e que ainda assim está de alguma forma (falseada ou não) comigo na minha identidade, na minha escolha de graduação e reconhecimento profissional. Estes fragmentos de memórias me levam crer que naquele lugar, naquele tempo, ao me encantar com as aulas dadas por minhas irmãs, eu começo a desenvolver o gosto pelo ensinar, pelas letras – mesmo não decifradas e pelas relações de aprendizagem.

Das brincadeiras no pequeno do quadro de giz fui para a primeira sala de aula na creche Turma da Mônica, em Alvorada/RS. Ali fiz o que se chamava “Jardim de Infância” antes de entrar na pré-escola no Colégio Padre Réus, também em Alvorada. Nessas duas etapas fiz

minhas primeiras amizades coetâneas a mim. Antes disso meu único contato com alguém além das minhas irmãs era com nosso vizinho Giovanni. Minha mãe achava perigoso brincar na rua e demonstrava certo preconceito com aquele município da Região Metropolitana de Porto Alegre. Ainda assim, posso dizer, que fui uma criança plenamente feliz no grande pátio da nossa casinha em Alvorada. Corria, jogava bola, aprendi a pedalar, andar de skate, escalava as árvores, brincava com meus animais de estimação e quando aprendi a ler passava boa parte do tempo lendo gibis dependurado sobre uma árvore de manga! A nossa vizinha, Dona Lena (mãe do Giovanni) dizia que gostava muito de me ver lendo pendurado na árvore enquanto ela realizava suas tarefas como costureira.

Na primeira série do Ensino Fundamental passei a estudar na mesma escola que as minhas irmãs, o colégio Salgado Filho, também em Alvorada. Lembro da ansiedade para o primeiro dia de aula, foi tanta que eu mesmo configurei o relógio para despertar. Não lembro muito bem das amizades que fiz nesse ano, mas lembro que fui o primeiro da turma a conseguir juntar as sílabas e ler! Não lembro qual foi a primeira palavra que li, mas gostaria de ressaltar minha gratidão pelas brincadeiras de sala de aula com as minhas irmãs! Afinal, foi com elas que eu consegui me familiarizar com as letras e criar afinidade com o ato de estudar. Embora eu não lembre dos nomes de nenhum colega destas etapas, eu lembro das professoras: Samira na pré-escola e Adriana no primeiro ano.

Nesses primeiros anos pude vivenciar uma escola pública bem-organizada, com muitos estudantes, professoras dedicadas e com merenda. Esse último elemento não foi citado à toa. Ao longo da minha escolarização vivenciei o sucateamento da educação pública sem nem saber direito o que estava acontecendo, mas lembro que nos primeiros anos eu tinha legítimas refeições no colégio e no último ano era biscoito ou até mesmo nada.

Na segunda série, e último ano na Escola Salgado Filho antes de me mudar para Porto Alegre, fui aluno da professora Aida. Tenho na minha memória sua voz rouca e seu sorriso, ela estava sempre feliz. Também lembro que nessa época aprendi a tabuada. Não lembro quem me apresentou um método de estudo um pouco peculiar que eu utilizei ao longo deste ano. Todos os dias eu acordava, revisava toda tabuada (até o 10) e depois ligava a televisão para assistir aos desenhos em canais abertos. Eu não sei se fiz isso para estudar para uma prova, ou para aprender a tabuada mesmo. Mas tenho essa memória muito vívida.

Na terceira série eu e minha família nos mudamos para Porto Alegre. Vivemos oito anos em um pequeno apartamento de dois quartos em um condomínio da Zona Norte da capital, no bairro Jardim Itu. Passei a estudar na Escola de Ensino Fundamental Gustavo Armbrust. Eu ia para a escola a pé acompanhado do meu pai ou da minha mãe. Era uma caminhada de alguns

poucos minutos. A escola ficava em frente ao arroio Passo da Mangueira. Todo mundo só o chamava de “Valão”, as tempestades do inverno e do verão faziam com que ele transbordasse. Meu primeiro ano nessa nova escola, nessa nova cidade e nessa nova forma de viver (apartamento) foi tranquilo. Eu me enturmei bem no condomínio, assim como na escola. O fato de boa parte dos estudantes da escola morar no condomínio também ajudava. Todavia, eu era um dos “moleques” mais comportados daqueles dois únicos ambientes sociais que eu estava inserido.

Logo na primeira semana em Porto Alegre minha mãe me deu uma chave que eu pendurava em um cordão no pescoço e um relógio. A regra era de sempre chegar em casa às 18h. A maioria das outras crianças nem tinha a chave de casa ou nem sabia olhar as horas. Todos ficavam até tarde brincando nas praças do condomínio ou jogando futebol na precária quadra “ poliesportiva” (só era possível jogar futebol, e olha lá porque as condições da quadra eram terríveis)

Ao longo do ensino fundamental construí amizades que ainda levo comigo! Avalio esse fator como positivo na minha vida. A Escola sempre foi um espaço convivência no qual eu me sentia acolhido. Eu gostava muito daqueles professores e professoras, em especial a professora de Artes, a professora de Educação Física e a professora de Ciências. A professora de Artes ensinava técnicas de desenho e apresentava artistas que eu nunca tinha visto em nenhum outro lugar. Eu me dedicava muito nas aulas e nos trabalhos. Nas aulas de educação física eu conhecia e aprendia esportes diferentes, era muito divertido e eu também me dedicava muito naqueles momentos. Foi em uma dessas aulas que tivemos uma aula experimental de capoeira que depois passei a praticar no contraturno. Foram dois anos de ginga! Eu me arrependo de ter parado de praticar, mas crianças costumam enjoar dos “hobbies” facilmente. Nas aulas de “Ciências” a professora sempre apresentava outros modelos de aulas e, por exemplo, trabalhava com a turma através de jogos. Por outro lado, as aulas de Geografia não me faziam refletir muito sobre o espaço porque era trabalhada de forma muito descritiva e pouco relacional, eu não conseguia atribuir significado àquelas informações que eram basicamente nomes de países, capitais, nomes de blocos ou organizações econômicas. Nós nunca tivemos a desconstrução da ideia de “valão” sobre o arroio que passava na frente da escola. Ou seja, a Geografia aprendida era para os outros, distantes, não para mim e para o meu lugar.

No ensino médio fui para a escola privada Sinodal do Salvador com bolsa de 50%. O primeiro choque que tive foi perceber que estava “atrasado” em relação aos conhecimentos dos meus novos colegas que estudaram a vida inteira em escola particular. Eu não acho que meu ensino fundamental foi ruim, mas a escola privada tinha uma estrutura muito melhor e oferecia

experiências que a pública não tinha condições de arcar (de saídas de campo a atividades nos laboratórios).

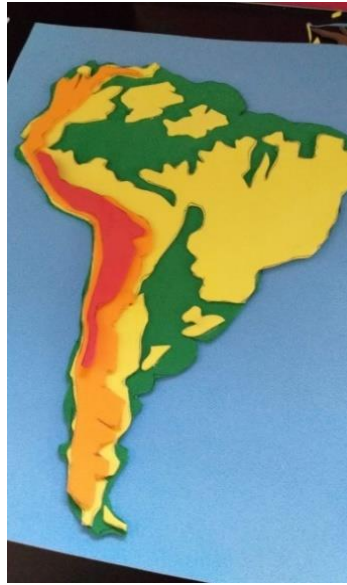
Além da própria estrutura escolar, o capital cultural dos meus colegas era elevado, o que garantia a eles outras experiências de aprendizado. As amizades que construí durante essa etapa da minha vida ainda estão comigo! E minhas grandes inspirações docentes do ensino médio foram o professor Jéferson de Geografia e a professora Juliana de Redação. Jéferson é um professor muito inteligente e durante as aulas de Geografia conseguia relacionar diferentes aspectos da vida e materializá-los no espaço geográfico. Então eu conseguia atribuir significado a tudo que eu aprendia nos outros componentes curriculares por causa das aulas de Geografia! A professora Juliana de Redação abriu as portas da UFRGS para mim e me mostrou que era possível encantar os alunos através da docência. Ela nos contava histórias infantis e inclusive organizou um grupo de contação de histórias com os alunos do ensino médio no qual contávamos histórias em uma creche assistida pelo colégio. No turno da noite, uma vez por semana, eu ainda integrava um grupo de teatro. Além de desenvolver minha oratória e comunicação de forma geral, com esse grupo eu pude apresentar peças de teatro em escolas de Porto Alegre e uma do interior do estado do Rio Grande do Sul. Experiências que ficarão eternamente guardadas na minha memória.

Ao encerrar o ano fiz meu terceiro Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) e no início de 2016 prestei vestibular para Economia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Não fui aprovado e experimentei o amargo sabor do desemprego junto à frustração de não estar estudando como a maior parte dos meus amigos e amigas do colégio. Foi um ano difícil. Entrei no cursinho pré-vestibular da Engenharia da UFRGS (CEUE-PV), mas eu estava me sentindo tão perdido que não consegui aproveitar muito bem. Ao menos serviu para conhecer o professor de Geografia Arthur Klassmann. Excelente professor que assim como o professor Jeferson ele serviu de inspiração para que eu cursasse Geografia. No fim daquele ano me alistei no exército, fiz o Enem e me inscrevi no vestibular. Algo marcante desta etapa é que tive meu primeiro contato com um mapa tátil através da minha amiga com deficiência visual Priscilla (Piti). Em um almoço de domingo ela me mostrou os mapas táteis que utilizaram quando ela prestou vestibular. Lembro que era um mapa com um fio de lã representando as bacias hidrográficas na América do Sul. Ela me mostrou o mapa porque sabia do meu interesse em cursar Geografia e porque ela descobriu que nós dois éramos alunos do professor Jéferson, já que na época ele trabalha no Colégio Salvador e no Instituto Santa Luzia. Nesse momento eu passei a admirar mais ainda esse professor porque percebi como a Geografia podia ser trabalhada de forma que eu nunca vi ou pensei.

No final do ano de 2016 descobri que precisaria cumprir o serviço militar obrigatório pelo meu contexto (sem problemas em casa, desempregado e estudando para fazer vestibular), não passei no vestibular e fiz minha inscrição no SISU para o curso de Geografia Licenciatura Noturno. Em 2017 servi por um ano no exército brasileiro através do Centro de Preparação de Oficiais da Reserva de Porto Alegre – CPOR/PA. O ano mais difícil da minha vida, sem dúvida. Ao menos descobri que estava certo ao ter dito “não” no alistamento e no segundo semestre daquele ano fui chamado para UFRGS. Embora a ideia do CPOR seja conciliar a faculdade com o curso de preparação de oficial da reserva, naquele ano as tarefas estavam sendo muito rigorosas então acabei me matriculando em apenas duas disciplinas – Geografia Humana e Sociologia da Educação. Isso me deixou um pouco distante dos colegas que entraram comigo naquele semestre e impediu que eu fizesse muitas outras disciplinas na segunda etapa.

No ano seguinte, longe das Forças Armadas, fui chamado para trabalhar como Agente de Pesquisa Temporário (duração máxima de três anos) no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Este acontecimento de minha vida partiu de uma sugestão da minha irmã para que eu fizesse esse concurso no ano de 2016. Que bom que sempre ouço os conselhos delas (tanto da Julia quanto da Rita). Foi difícil conciliar com a faculdade e trabalhar o dia inteiro em escritório, mas as amizades e a experiência de trabalhar em uma instituição que eu admiro muito por ter a função de revelar as desigualdades no Brasil, fez tudo valer a pena. Em 2019 tive um período de férias do IBGE que me proporcionou a primeira experiência de estudante acadêmico totalmente dedicado a isso. Durante a disciplina de Geografia Escolar I produzi meu primeiro mapa tátil que foi apresentado aos colegas e à professora Roselane. Lembro do comentário dela “não foi tu que fez isso!”. A dúvida dela sobre minha capacidade de reproduzir aquele mapa me deixou feliz.

Figura 1 – Mapa de Relevo da América do Sul



Fonte: Elaboração própria (2019).

Veio a pandemia em 2020. Ainda estava no IBGE e consegui trabalhar esse ano de forma remota. Foi então que abriu o edital para o PIBID, criei coragem para me candidatar como voluntário já que eu não podia ser liberado do trabalho para participar das tarefas, então se desse errado eu não estaria recebendo a bolsa e seria mais fácil de sair. Fiquei os 18 meses do edital e tive minha primeira experiência de reconhecimento docente! Foi muito marcante porque a ideia era de apenas servir de apoio à professora Fátima nas aulas de uma turma de EJA (Educação de Jovens e Adultos) no colégio Anne Frank que estavam acontecendo de forma remota. Então criávamos os slides que seriam apresentados na aula a partir dos materiais que ela disponibilizava. Elaborei a apresentação de uma aula de Geografia Urbana na escala global. No momento da aula o microfone da professora não funcionou e ela mandou uma mensagem no WhatsApp dizendo para eu começar a aula. Não tive tempo de ficar em choque, eu simplesmente abri o microfone e comecei a interagir com a turma. Ainda me lembro da sensação de ser chamado de “sor” pela primeira vez. Foi um misto de estranhamento e orgulho por estar passando por aquela situação.

Em 2021 acaba meu contrato no IBGE e sigo de casa. Volto a experimentar a desocupação até conseguir uma bolsa de iniciação científica. Experiência difícil, mas muito transformadora. Atuei em um projeto de mapeamento das Ilhas de Calor de Porto Alegre orientado pelo professor Dr. Maurício Carvalho e pela Dra. Aline Lamenha. Ao meu lado estava a colega e amiga Isabel Rosa. No final do período é exigida a apresentação de um resumo do trabalho realizado durante o recebimento da bolsa. Aqui vivi outra experiência muito marcante ao apresentar a nossa pesquisa para duas professoras desconhecidas. No fim levamos o prêmio

de melhor pesquisa! A minha desenvoltura para apresentar a pesquisa foi elogiada por uma das professoras avaliadoras, e essa habilidade eu dedico totalmente à minha caminhada pela licenciatura. Ao longo deste trajeto pela Iniciação Científica eu realizei o primeiro estágio supervisionado obrigatório na Escola Luciana de Abreu. Como a UFRGS ainda estava em Ensino Remoto Emergencial iniciamos as atividades de forma remota enquanto os alunos participavam das aulas a partir da Escola. Eu dividia as tarefas do estágio com a bolsa de iniciação científica até que surgiu uma oportunidade de estágio remunerado na área de Planejamento Urbano.

É decretado o final da pandemia e eu estava conciliando as últimas disciplinas da graduação e os estágios obrigatórios com o estágio nesta empresa. Fui efetivado lá e segui com o plano de conciliar a reta final do curso com este emprego. Foi difícil e ao mesmo tempo necessário ter passado por essa experiência porque eu percebi que o meu lugar era na Escola. É neste ambiente que meus olhos brilham e que todo cansaço se converte em gratidão quando os alunos me mostram que estão construindo suas descobertas comigo. Somente quem vivencia essa experiência sabe como é lindo presenciar outra pessoa aprendendo e se desenvolvendo ao longo do tempo. E foi nesse contexto que surgiu a oportunidade de integrar a equipe do programa de Residência Pedagógica em seu primeiro edital. Através deste programa que estou desenvolvendo minha prática docente na reta final do curso de graduação e é através dele que realizarei as atividades propostas neste trabalho de conclusão.

Ao concluir este texto, ressalto o que diz Peres (2009, p.105) “A memória como eco do passado pode recriar imagens mentais, cogitando novos caminhos e soluções para os problemas cotidianos” (p. 105). As memórias que trago neste capítulo reforçam a ideia de que minha história me transformou professor e que o encontro e as longas conversas com a Piti, me fizeram querer enxergar o mundo pelo sentimento de quem não a enxerga. A minha história segue, pois sou inconcluso, minhas vontades seguem, porque sou curioso e minha professoralidade segue, porque gosto de ser professor.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nesta etapa apresento o contexto de construção desta pesquisa e a sua respectiva metodologia. Eu me sinto privilegiado de ter construído a atividade pedagógica prática deste trabalho na Escola que me acolheu ao longo da primeira edição do Subprojeto Geografia (POA) no Programa de Residência Pedagógica da UFRGS. Assim como o PIBID, a Residência contribuiu muito para minha formação. O privilégio de ter integrado uma equipe de colegas que estiveram ao meu lado durante o curso e amparado por professoras muito competentes, tanto na Escola quanto na coordenação do projeto, proporcionou momentos de inspiração para tentar práticas novas com aqueles estudantes.

O palco destas experiências foi o Colégio Estadual Paula Soares. O elenco que entrou em cena comigo foram os estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, meus colegas residentes e a professora titular de Geografia do Ensino Médio que também é preceptora do Programa Residência Pedagógica. Fora desse palco contei com o apoio da minha amiga Piti, uma pessoa com deficiência visual, que ajudou na validação tátil dos mapas produzidos. A concepção de inclusão que construo aqui é a de que todo mundo deve estar envolvido e comprometido em entender as diferenças como características de cada sujeito dentro de sua subjetividade.

Para nos aproximarmos dos objetivos traçados neste trabalho proponho uma atividade prática que é tanto um convite quanto um desafio. É convite porque foge da rotina prevista nesta Escola para essa etapa do Ensino Médio. É desafio porque propõe pensar uma adaptação de material para uma necessidade educacional que não faz parte da subjetividade destes estudantes. A atividade consiste em adaptar dois mapas do Brasil para a leitura tátil, de forma a produzir um material que possa ser utilizado por estudantes com e sem deficiência visual.

Para construir esses mapas adaptados eu me amparo na metodologia LabTATE elaborada no Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (LabTATE) da Universidade Federal de Santa Catarina (NOGUEIRA, 2009a;2009b, NASCIMENTO, 2009; NOGUEIRA et al., 2012; CHAVES; NOGUEIRA, 2011). Importante ressaltar que esta metodologia não se apresenta como uma *verdade absoluta*

[...] O desenvolvimento dessa metodologia vai muito além de apenas criar, aplicar, acompanhar e avaliar a aprendizagem do deficiente visual; ela pretende criar caminhos que auxiliem o professor em sala de aula nesse processo tão complexo e ao mesmo tempo compensador de ensinar Geografia. (Nascimento et al. 2014, p.302)

A metodologia utilizada foi balizada em questões qualitativas, por esta razão, não há a prioridade em apresentar dados quantitativos e análises numéricas. A preocupação foi refletir sobre alguns elementos apresentados referentes ao material empírico, como caminho para se pensar a diversidade em sala de aula.

Etapa três: estruturou-se pela aplicação de um questionário respondido por todos os participantes destas três etapas anteriores.

Etapa quatro: apresentou-se pela releitura dos mapas táteis por uma pessoa com deficiência visual, para que os mapas fossem validados;

Etapa cinco: consistiu na devolução dos mapas à turma para que percebessem quais foram as sugestões propostas após a etapa de validação dos mapas.

Etapa seis: simbolizou-se com o fechamento da atividade para o recorte deste trabalho quando levei novamente os mapas para minha amiga e ela me ajudou a adicionar legendas em braile.

O convite à construção dos mapas pelos estudantes deixou bem claro que a ideia era que fizessem como achassem mais adequado. Meu objetivo, portanto, está em analisar como aqueles estudantes que não têm deficiência visual realizam a tarefa de construção dos mapas táteis para leitura de pessoas com deficiência visual. No entanto, os materiais disponibilizados à turma foram selecionados por mim e o critério foi baseado na metodologia LabTATE.

Segundo Régis & Nogueira (2019) a metodologia LabTATE começa no planejamento do que será representado e na elaboração do mapa que servirá de base para as texturas. A metodologia orienta que cada mapa tenha apenas uma temática e preferencialmente até 6 classes distintas. Para este trabalho optei por um mapa de climas do Brasil e um mapa de macrorregiões. Cada um dos mapas apresenta cinco classes distintas (Figura 4). O mapa de climas do Brasil está disponibilizado no site da Metodologia LabTATE (labtate.ufsc.br) para *download*. O mapa de macrorregiões foi produzido através do mapa de climas, isto é, utilizamos a mesma estrutura de legenda, título, escala e Norte, mas o mapa base que serviu de referência foi baixado do site do IBGE.

A impressão dos mapas foi feita em folha de papel sulfite de 240g em tamanho A3. Essa também é uma recomendação da metodologia LabTATE que orienta a impressão em tamanho A3 ou A4 para melhor leitura dos mapas (Régis & Nogueira, 2019). Optamos pela impressão em uma folha de gramatura maior pensando nos materiais que seriam colados posteriormente.

A seleção de materiais para a adição de textura aos mapas é muito importante. A metodologia através de sua trajetória em laboratório conseguiu constatar que o tamanho mínimo para cada feição representada no mapa deve ser de no mínimo 0,2cm e no máximo 1,3cm para que seja percebida pelo tato e não seja confundida com a representação de área no mapa. Também se orienta que as feições lineares tenham no mínimo 1,3cm para que sejam decodificadas (Nogueira, 2008)

As etapas que descrevem o que foi planejado para a atividade prática deste trabalho estão dispostos a seguir. Neste capítulo temos apenas a descrição objetiva do que foi realizado a fim de situar a pessoa que estiver lendo a proposta. Os resultados e a análise da atividade prática serão apresentados no capítulo 6 – A Construção de uma prática

Primeiro dia:

Primeira etapa: o desafio

Um estudante foi convidado a utilizar uma venda para cobrir os olhos e responder algumas perguntas sobre dois mapas que foram dispostos à sua frente.

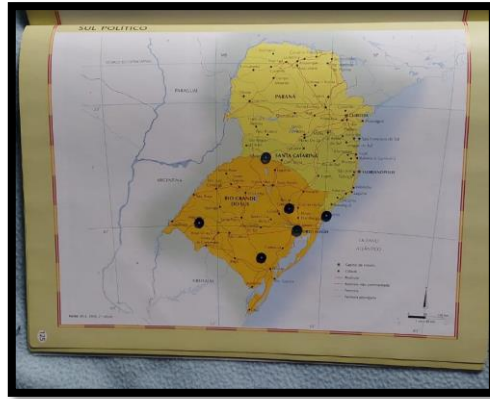
O primeiro mapa apresentado a este estudante foi um mapa político do Brasil do Atlas Geográfico Escolar da Companhia Editora Nacional (2006). O segundo mapa, do mesmo Atlas, foi o da Região Sul do Brasil. Contudo, neste mapa foi inserido texturas pontuais em algumas cidades que eu já visitei ao longo do curso de Geografia da UFRGS. Foi apresentado à turma que essas texturas foram adicionadas ao mapa antes de realizar a prática de vender o estudante.

Figura 2 – Primeiro mapa apresentado à turma. Mapa Político do Brasil.



Fonte: Atlas Geográfico Escolar (2006)

Figura 3 – Mapa da Região Sul do Brasil com texturas.



Fonte: Atlas Geográfico Escolar (2006)

A prática começou assim que o estudante colocou a venda nos olhos. Certificamos de que ele não conseguia ver nada e realizamos o pequeno questionário a seguir. O questionário foi elaborado pensando em fluxo de perguntas e respostas porque a resposta do estudante pode mudar a pergunta seguinte.

P.01 você consegue dizer que mapa é esse?

Resposta: não. Avançar para P.02

Resposta: sim. Avançar para P.03

P.02 Por que você não consegue identificar o mapa?

Resposta do aluno.

P.03 Você poderia apontar algum estado ou cidade presente neste mapa?

Esperava-se que o estudante não conseguisse diferenciar os dois mapas através do tato. O mapa do Brasil está representado em uma superfície totalmente lisa. O mapa da Região Sul conta com os relevos pontuais em alguns municípios. Todavia, esperava-se que o estudante demonstrasse dificuldade para identificar e enunciar diferentes municípios sinalizados no mapa da Região Sul.

A partir deste primeiro desafio conversamos com os estudantes sobre a importância de adaptar os mapas ao tato para a leitura de pessoas com deficiência visual.

Em seguida partimos para segunda etapa da atividade que consiste no desafio de adaptar os mapas ao tato a partir de diferentes materiais disponibilizados.

Segunda etapa: a construção dos mapas

Primeiro, a turma foi convidada a se dividir em três grupos.

Os três grupos receberam a mesma tarefa: adaptar dois mapas do Brasil à leitura tátil. Um dos mapas era sobre Climas do Brasil e o outro sobre Macrorregiões do Brasil.

Os estudantes receberam 2 mapas base confeccionados a partir da Metodologia LabTATE (2016), sendo o mapa de Macrorregiões uma adaptação realizada a partir de um mapa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Além dos mapas, os estudantes contaram com os seguintes materiais que ficaram disponíveis ao alcance de toda turma

250 metros de barbante 24 fios 85% algodão

3 tubos de cola multiuso

3 tesouras sem ponta

5 placas de folha EVA

2 placas de folha EVA com textura glitter

300g grãos de arroz parboilizado

300g grãos de feijão preto

300g grão de milho para pipoca

Algodão

Missanga pequena em formato ovalado

Missanga pequena em formato de flor

Lantejola arredondada

Lantejola em formato de flor

Figura 4 - Mapas entregues aos grupos



Fonte: LabTATE (2010) e Elaboração própria.

Terceira etapa: respondendo um breve questionário

Ao finalizar a etapa de adaptação do mapa os estudantes foram convidados a responder um breve questionário:

1. Nome
2. Gênero
3. Idade
4. Grupo para realização da atividade
5. Você conhece alguém que tenha deficiência visual?
6. Qual foi sua principal dificuldade ao elaborar os mapas?

Com a entrega dos questionários encerramos o primeiro dia de atividades.

Segundo dia

Quarta etapa: a validação dos mapas – Dia 2

Os mapas realizados pelos grupos foram levados para minha amiga Piti que é uma pessoa com deficiência visual. Neste dia realizamos a leitura dos mapas e Piti fez considerações importantes sobre as texturas escolhidas por cada grupo. Esse momento foi gratificante para mim porque aprendi com a Piti algo que sempre quis saber. Ela também manifestou gratidão pelo meu interesse e dos estudantes sobre a deficiência visual. Tanto que no fim do nosso encontro pediu para deixar uma mensagem de áudio para turma manifestando sua gratidão pela participação no trabalho e parabenizando os estudantes por cada mapa produzido.

Terceiro dia

Quinta etapa: o retorno dos mapas às mãos de quem os fez

Os comentários e observações realizados por Piti foram devolvidos aos estudantes assim como o áudio gravado por ela foi apresentado à turma. Neste momento os três grupos criados no Dia 1 foram convidados a se reunir e realizar as alterações propostas a fim de tornar o material mais acessível.

Quarto dia

Sexta etapa: as legendas em braile e segunda avaliação dos mapas

O último dia envolvendo a construção dos mapas foi fechado com outra avaliação de Piti sobre os mapas e com uma oficina de braile proposta por ela. Tive contato pela primeira com a produção de palavras em braile utilizando ferramentas como o reglete e a punção – uma espécie de régua acompanhada de uma agulha que deixa o papel em relevo. As legendas foram coladas próximas de cada classe representada nos mapas.

4 ONDE ESTÁ A INCLUSÃO?

Neste capítulo realizo uma breve discussão conceitual sobre temas que perpassam ou embasam a pesquisa. Começamos discutindo o que pode ser entendido por inclusão a partir de diferentes autores. Na sequência reflito sobre as pessoas com deficiência e as formas de lidar com as diferenças ao longo da história a fim de embasar a importância desta temática tanto para a educação quanto pela própria cidadania, além de definirmos o que entendemos por pessoa com deficiência visual. Por fim apresento uma breve discussão sobre diferentes paradigmas da educação em relação às pessoas com deficiência a fim de entendermos como a educação tem um papel importante na inclusão de pessoas com deficiência.

4.1 DO CONCEITO DE INCLUSÃO

O que pensamos quando falamos em inclusão social? Para entender este conceito podemos realizar um movimento de pensar primeiramente o que é exclusão social. E para isso devemos considerar influência do sistema capitalista na supervalorização de determinados grupos sociais em detrimento a outros grupos sociais quando pensamos no contexto brasileiro (Souza, 2021, p.4). Ainda a partir de Souza (2021, p.6) podemos pensar que a organização socioeconômica capitalista contribuiu para um afastamento entre o Estado, Grupos Populacionais e Direitos Sociais.

Se aprofundarmos nosso olhar nas causas da exclusão social podemos, inclusive, diferenciá-la do conceito de pobreza. Guerra (2012, p.92) apresenta uma reflexão a partir de Geddes (2000).

A exclusão social difere do termo hegemônico de pobreza em três sustentáculos distintos. O primeiro move-se de uma análise estática para uma análise dinâmica, **apreendendo os processos pelos quais os indivíduos e grupos se tornam excluídos.** O segundo compreende **a privação como conceito multidimensional, envolvendo habitação, educação, rendimentos, emprego, saúde, fragmentação identitária etc.** O terceiro interpreta **a privação e a pobreza como estando imbricadas com as relações sociais, rejeitando uma perspectiva atomística.** Em muitas perspectivas, **a exclusão social não se refere primordialmente à privação material, mas ao acesso e ao uso de um conjunto de serviços e participação societal.** A maior parte das aproximações à exclusão social dão particular ênfase às inter-relações à exclusão social, econômica e política. (Guerra, 2012, página 92, grifo do autor)

Ou seja, a exclusão social está além da privação material, a exclusão está na falta de oportunidades, na ausência de direitos, na invisibilização social a partir do que as pessoas são enquanto sujeitos na sociedade. E como afirmamos a relação intrínseca entre exclusão social e o capitalismo, podemos pensar em como esta organização socioeconômica pensa os sujeitos na sociedade. Uma vez que o capitalismo se constitui em uma contradição entre o crescimento econômico infinito diante de bens comuns finitos, os sujeitos tornam-se descartáveis ou até

mesmo excluídos se não puderem contribuir para a reprodução deste sistema. Desta reflexão, podemos voltar para nossa pergunta inicial: o que é inclusão?

A inclusão pode ser entendida como “um conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos a olharem para si e para o outro, fundadas em uma divisão platônica das relações; também pode ser entendida como uma condição de vida em luta pelo direito de se autorrepresentar, participar de espaços públicos, ser contabilizado e atingido pelas políticas de Estado. [...] pode ser entendida como conjunto de práticas sociais, culturais, educacionais, de saúde, entre outras, voltadas para a população que se quer disciplinar, acompanhar e regulamentar” (Veiga-Neto e Lopes, 2011, p.126)

Isto é, um paradigma para pensar a organização social diante da necessidade de reparar historicamente grupos excluídos. Em Veiga-Neto e Lopes (2011, p.126-127) temos ainda uma crítica ao pensamento irrestrito deste paradigma.

Ao lado das noções de direitos humanos, democracia e cidadania, a inclusão é quase sempre assumida como um princípio dado, inquestionável, inatacável. Tal inquestionabilidade da inclusão está ligada ao entendimento de que o mundo é isotrópico, isso é, o mundo — natural ou social, pouco importa — é, por si mesmo e em si mesmo, um espaço igual e homogêneo para tudo o que nele existe, aí incluídos nós, os seres humanos. (Veiga-Neto e Lopes, 2011, p.127)

Este apontamento é importante para pensarmos os processos pelos quais as sociedades passam e pela luta que os grupos sociais travam por seus direitos, por reconhecimento e consequentemente pela inclusão. Mas são movimentos dinâmicos e que devem ser construídos pelos sujeitos envolvidos.

Este trabalho se propõe a discutir a inclusão social a partir das pessoas com deficiência visual e seu reconhecimento e acesso no ambiente escolar. Portanto, precisamos entender o que significa ser uma pessoa com deficiência e a trajetória destes grupos no ambiente escolar.

Brandenburg e Lückmeier (2013, p.176) apresentam um panorama histórico sobre a forma pela qual diferentes sociedades reconheceram pessoas com deficiência (PCD). Segundo esses autores a Grécia Antiga apresenta um dos indícios mais antigos de perseguição com crianças que nasciam com alguma deficiência a partir de idealizações do que seria um corpo perfeito. Por outro lado, os autores trazem registro de que havia uma certa preocupação com pessoas que se tornavam PCDs em guerras ou trabalhando. Outro indício do reconhecimento está representado em deuses como Fortuna, Amor e Justiça que eram cegos (Brandenburg e Lückmeier, 2013, pg. 3). Além disso, a construção de rampas para acessar os templos é outro elemento que os autores trazem para apresentar a relação dos gregos com PCDs.

Na civilização egípcia, uma das mais antigas do mundo, há relatos de que esse povo ficou conhecido durante um tempo como a “Terra dos Cegos” por causa de uma infecção nos olhos que deixava as pessoas cegas.

Outro exemplo de perseguição que esses autores trazem está na civilização romana antiga cujas leis garantiam o direito de viver apenas para crianças sem qualquer deficiência.

Aqui há um detalhe importante: o entendimento da época era de que essas crianças com deficiência eram “inúteis”. Essa ideia ainda perdura nas sociedades contemporâneas e é denominada capacitismo.

As atitudes capacitistas são aquelas preconceituosas e violentas que hierarquizam as pessoas em função da adequação de seus corpos, dizendo e tratando, através de discursos e ações culturais enraizadas, este corpo como incapaz (Vieira, 2020)

Na Idade Média Brandenburg e Lückmeier (2013, p.176) afirmam que houve matanças e perseguições com pessoas que nasciam com alguma deficiência. Por outro lado, os autores também apresentam que o Cristianismo começa a condenar a eliminação de crianças quando passa a valorizar a vida. Não tenho a pretensão de esgotar o tema a partir de tantos exemplos, e sim de embasar nosso estudo a partir das diferentes relações estabelecidas em diferentes sociedades com as pessoas com deficiência.

4.2 DO CONCEITO ÀS LEIS PARA ENTENDER OS SUJEITOS

Ao anunciar esses exemplos trágicos podemos estabelecer uma noção de como diferentes sociedades não souberam se adaptar para incluir pessoas com deficiência. Mas afinal, o que são pessoas com deficiência? Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (2015):

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem **impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial**, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2015)

As leis são importantes para o reconhecimento de direitos aos cidadãos. E é por essa importância que surge a necessidade de explicar aqui alguns conceitos presentes no artigo 2º da Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Para a LBI, são identificadas como “barreiras” qualquer obstáculo que impeça a pessoa com deficiência de acessar algum espaço, serviço ou produto. A lei organiza essas barreiras em categorias que podem ser urbanísticas (qualquer obstáculo em vias públicas ou privadas); arquitetônicas (qualquer obstáculo em prédios públicos ou privados); transportes (qualquer obstáculo em meios ou sistemas de transportes públicos e privados); comunicações (qualquer obstáculo que a pessoa encontre para acessar, receber ou emitir mensagem ou informação); atitudinais (qualquer atitude ou comportamento que atrapalhe a participação de uma pessoa com deficiência); tecnológicas (qualquer obstáculo que que dificulte o acesso a da pessoa com deficiência a alguma tecnologia). A minha preocupação em descrever os tipos de barreiras previstos na lei é simples: deixa explícito que a pessoa com deficiência não deve ser adaptar à sociedade, e sim o contrário.

Da definição de pessoa com deficiência podemos discutir a nomenclatura. Afinal, qual a forma mais adequada de enunciar uma pessoa com deficiência? De certa forma eu entrego a resposta ao longo do texto ao utilizar sempre a expressão pessoa com deficiência porque é a

maneira que as últimas convenções para discutir os direitos das pessoas com deficiência concluíram como mais adequada. Sasaki (2014, p.1-5) organizou cronologicamente as nomenclaturas adotadas para se referir às pessoas com deficiência. É a partir deste autor que apresentaremos aqui como as expressões se modificaram ao longo do tempo até chegarmos na atual. O autor apresenta que a primeira nomenclatura a se ter registro é a de “inválido”. Esta expressão carrega em seu significado que a pessoa com deficiência não tenha “valor”. Sasaki (2014, p.2) ainda afirma que em pleno século XX essa expressão ainda podia ser encontrada em romances, nomes de instituições, mídia.

Até aproximadamente 1960 o termo utilizado era “incapacitado”. Essa expressão não é adequada por afirmar que a pessoa com deficiência não tem capacidade de realizar alguma tarefa ou ação. Entre 1960 e até aproximadamente 1980 Sasaki contextualiza que as pessoas com deficiência eram denominadas como “defeituosas”, “deficientes” ou “excepcionais”. O nome de algumas instituições revela seu ano de origem por carregarem em suas siglas essas expressões. Podemos citar a AACD que no ano de sua criação significava Associação de Assistência à Criança Defeituosa, hoje foi alterado para Associação de Assistência à Criança Deficiente. Podemos citar também a APAE que significa Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. As duas expressões não são adequadas por trazerem conotações pejorativas ou mesmo erradas sobre as pessoas com deficiência. Não enxergar, por exemplo, não é um defeito, mas uma característica da pessoa com deficiência visual. No termo excepcional temos uma forte relação com as pessoas com altas habilidades, o que também se mostra inadequado uma vez que excepcional significa aquela pessoa que está além do que se espera para aquilo que é adotado como normal. Por fim, ainda temos nessa época a expressão deficiente que se mostra inadequada por reduzir a pessoa com deficiência à própria deficiência.

Em 1981 Sasaki (2014, p.2) apresenta um importante evento, trata-se da criação do Ano Internacional das Pessoas Deficientes pela Organização das Nações Unidas (ONU). Com a adição do substantivo “pessoa” junto à palavra “deficiente” o autor reflete que temos a atribuição de valor às pessoas com deficiência. A partir deste evento da ONU as discussões acerca das terminologias começam a ficar mais intensas e entre 1988 até 1993 líderes de organizações de pessoas com deficiência problematizam a terminologia afirmando que essa expressão denota que a pessoa com deficiência inteira tenha deficiência, e nesse contexto surge o termo “pessoa portadora de deficiência”. O termo passou a ser adotado em documentos oficiais e na Constituição Federal. O problema deste termo está na sua denotação de que a deficiência é algo que a pessoa possa ou não portar, o que não é verdadeiro.

A partir de 1990 e até hoje podemos encontrar o termo “pessoas com necessidades especiais”. Segundo Sasaki (2014, p.3) esta expressão surge com o intuito de ser um eufemismo para a palavra “deficiente”. Não foi totalmente aceito, mas pôde ser utilizado para se referir às necessidades das pessoas com deficiência. Hoje, por exemplo, temos no currículo das licenciaturas da UFRGS a disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais. Ou seja, a inadequação está em atribuir o valor especial à pessoa com deficiência, mas não há problema em chamar de especial a sua necessidade.

Em junho de 1994 com a Declaração de Salamanca chegamos no termo “pessoa com deficiência”. O termo é adotado oficialmente até hoje. A relevância da Declaração vai além da terminologia para denominar os sujeitos com deficiência, afinal, esta declaração é importante na defesa do paradigma da educação inclusiva conforme afirmam Maciel & Alencar.

[..] A Declaração de Salamanca defende que os indivíduos considerados deficientes façam parte do mesmo espaço escolar, negando a segregação e acreditando na importância da adequação de conteúdos, processos avaliativos e bom relacionamento entre a comunidade educativa. Ressaltamos que as declarações dessas organizações não têm efeito de leis, porém, acabam por servir de referência para as nações, em especial, as signatárias. Também acabam por estimular a sociedade a reivindicar que seus países adequem a legislação e promovam medidas que efetivem a inclusão de todos. (Maciel & Alencar, 2016, p.208)

A partir do que foi estabelecido e orientado pela Declaração de Salamanca chegamos a um paradigma construído pela luta de pessoas com deficiência.

Neste trabalho o recorte de pesquisa refere-se à inclusão de pessoas com deficiência visual. Segundo a lei **5296/04** entendemos a deficiência como:

Deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (Brasil 2004)

Em 2019, segundo a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), 17,3 milhões de pessoas com dois anos ou mais de idade (8,4% dessa população) tinham alguma das deficiências investigadas, e cerca de 8,5 milhões (24,8%) de idosos estavam nessa condição. Na população do país com 2 anos ou mais de idade, 3,4% (ou 6,978 milhões) tinham deficiência visual (Agência de Notícias/IBGE, 2021).

Dentre os dados investigados na pesquisa citada o percentual de pessoas com deficiência visual é o maior. Não obstante, o número total de pessoas com deficiência já é em si alarmante se considerarmos a invisibilidade que esta população está submetida e conseqüente exclusão social.

Sobre o atendimento de pessoas com deficiência visual a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) garante que as Escolas regulares contarão com os serviços de apoio

necessários para as diferentes necessidades educativas especiais e caso não seja possível incluir os estudantes em salas regulares será oferecido o atendimento em salas com recursos especializados.

4.3 CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

É dessa forma que podemos entender, portanto, a inclusão como um paradigma. No entanto, para compreender este paradigma precisamos considerar que outras formas de pensar o estudante com deficiência foram estabelecidas. Podemos entender essas formas como fases, porque algumas estão atreladas ao tempo, mas mesmo hoje podemos encontrar diferentes formas de atender às necessidades de pessoas com deficiência que não sejam a inclusiva. Para esta etapa a dissertação de Pedra (2023) pode nos ajudar a entender como as diferentes fases desenrolaram-se ao longo da história.

A primeira fase podemos entender como sendo a exclusão. Os exemplos citados no capítulo anterior deixam isso explícito. De perseguições a condenações a exclusão era em todos os sentidos. Exclusão do convívio social ou até mesmo de sua existência (Pedra, 2023).

Outra fase importante é a de segregação. Podemos essa fase como a de reconhecimento da pessoa com deficiência em ambientes específicos onde todos os estudantes partilham das mesmas necessidades educativas. Há críticas a esse modelo, e por isso concebemos as diferentes formas como fases. A segregação parte do pressuposto de que a pessoa com deficiência deve se adaptar à sociedade, e não o contrário.

Realizou-se Congresso Internacional de Surdo-Mudez, em Milão – Itália, onde o método oral foi votado o mais adequado a ser adotado pelas escolas de surdos e a língua de sinais foi proibida oficialmente alegando que a mesma destruía a capacidade da fala dos surdos, argumentando que os surdos são “preguiçosos” para falar, preferindo a usar a língua de sinais. O Alexander Graham Bell teve grande influência neste congresso. (Strobel, 2009)

O exemplo citado por Strobel (2009) é importante para entendermos as implicações da segregação ao longo da história. Com a proibição da Língua de Sinais podemos imaginar as consequências terríveis e traumáticas para as pessoas surdas que estiveram submetidas a esse tipo de atendimento em escolas que às segregavam da sociedade.

A fase posterior à segregação é conhecida como integração. Segundo Pedra (2023) nesta etapa temos a acentuação do problema citado na fase de segregação. A fase de integração destina-se a inserção da pessoa com deficiência na escola regular, e essa inserção acaba por ressaltar a ideia errada de que o estudante com deficiência deve se adaptar à realidade dos seus colegas sem deficiência, uma vez que está compartilhando do mesmo ambiente.

A fase da inclusão, por fim, nasce da luta de pessoas com deficiência por seu reconhecimento digno na sociedade. O paradigma da inclusão entende a deficiência como característica e entende a escola como ambiente para múltiplos encontros de diferentes formas de ser e estar no espaço. Nóvoa (2022) fundamenta essa abordagem mesmo sem falar na inclusão propriamente dita ao afirmar que a educação acontece na Escola porque estamos entre diferentes, o que nos educa, segundo este autor, é a diferença.

Portanto, além do ambiente escolar como palco de diferentes encontros com as diferenças, consideramos o que Pedra (2023) nos afirma sobre a responsabilidade de cada sujeito para a inclusão:

Porém, faz-se necessário ratificar que não podemos responsabilizar e sobrecarregar os professores e familiares que já são espontaneamente atarefados. Antes de tudo, é necessário apoio e incentivo do poder público com políticas efetivas que atuem desde a formação dos docentes na universidade até a prática na escola inclusiva. Isto é, o governo deve ser encarregado de promover as condições necessárias para que a escola tenha legitimamente a capacidade de incluir. (Pedra, 2023)

Ou seja, o entendimento que temos de inclusão passa pela responsabilidade de todos e todas. Não é somente da família da pessoa com deficiência, do governo ou da Escola. É dever de todos e todas se comprometerem por uma sociedade mais acessível às pessoas com deficiência.

5 O ENCONTRO ENTRE A GEOGRAFIA ESCOLAR E INCLUSÃO

O que é para que serve a Geografia? Se o nosso objetivo neste trabalho é pensar a inclusão de pessoas com deficiência visual através da Geografia Escolar, podemos começar a jornada pensando o que é Geografia. De forma simples e objetiva podemos pensar que a Geografia, em sua etimologia é a escrita (grafia) da Terra (Geo). A depender do sujeito docente à frente da turma, a Geografia pode ficar presa à essa definição. Ou pode no máximo avançar da escrita para a descrição da Terra. Por Terra entendemos o espaço geográfico em suas diferentes escalas, seja o ambiente vivido e percebido, seja a Geografia abstrata da noção de países ou continentes. Escrever ou descrever a Terra é Geografia, mas ela pode ser muito mais do que isso. Quando tratamos de Geografia Escolar a responsabilidade desse “a mais” que a Geografia pode ser ganha um peso importante.

Por isso, urge restaurar a trama dos fios que tecem a interdisciplinaridade dentro da própria Geografia com o fito de estabelecer ligações entre natureza, cultura, sociedade, política e economia para pensarmos a organização do espaço geográfico e contribuirmos na formação de alunos que, por meio da reflexão a partir da perspectiva espacial, saibam viver e se posicionar no mundo. (Santos et al. 2022)

Não é exagero pensarmos que a Geografia ensina a viver e se posicionar no mundo, afinal, um dos papéis da Escola é preparar jovens para a vida adulta. No contexto brasileiro, temos como vida adulta muito tempo dedicado a trabalho e pouco tempo dedicado ao lazer ou à reflexão. Nesses três aspectos a Geografia nos atinge, uma vez que ser alguém é estar em determinado espaço. Independente da profissão, função social, gênero, orientação sexual, etnia, nosso corpo é a primeira Geografia. Onde estamos, o que fazemos e o que desejamos constituem diferentes formas de estar no espaço geográfico. Neste momento podemos perceber que diferentes necessidades implicam em diferentes relações com o espaço e com a sociedade, afinal, uma pessoa com deficiência visual percebe a Geografia de forma diferente à da pessoa surda, ou da pessoa que usa cadeira de rodas.

É neste contexto que surge a marca registrada da Geografia. Os mapas. Mais que produções artísticas ou peças de decoração de ambientes, os mapas são textos importantes para compreendermos o espaço. A Geografia é uma ciência que se preocupa com a organização do espaço, desta forma o mapa é utilizado tanto para a investigação quanto para a constatação dos dados (Almeida & Passini, 2006). No entanto, o aspecto artístico dos mapas é reconhecido pela própria Associação cartográfica internacional ao definir cartografia como:

Conjunto de estudos e operação científicas, técnicas e artísticas que , tendo por base resultados de observações diretas ou da análise de documentação, se voltam para a elaboração de mapas, cartas ou outras formas de expressão e representação de objetos, fenômenos e ambientes físicos e socioeconômicos, bem como sua utilização. (Associação cartográfica internacional, 1964)

Na Geografia Escolar o mapa é elemento essencial para construir significados sobre o espaço vivido e percebido pelo estudante e para compreender e pensar os espaços ausentes. Para pessoas com deficiência visual o mapa também se faz essencial uma vez que realizadas as adaptações necessárias:

[...] Os produtos da cartografia tátil podem ser enquadrados como recursos da Tecnologia Assistiva, considerados assim por auxiliarem a promover a independência de mobilidade e ampliar a capacidade intelectual de pessoas cegas ou com baixa visão. (Nogueira, 2008, p.40)

É a partir do mapa que aprendemos a ler o mundo. Nesse contexto Callai (2005) faz importantes considerações acerca da leitura na formação inicial dos estudantes.

Ao chegar à escola, ela vai aprender a ler as palavras, mas qual o significado destas, se não forem para compreender mais e melhor o próprio mundo? A par do prazer de saber ler a palavra e saber escrevê-la, podemos acrescentar o desafio de ter prazer em compreender o significado social da palavra o que significa ler para além da palavra em si, percebendo o conteúdo social que ela traz, e, mais ainda, aprender a produzir o próprio pensamento que será expresso por meio da escrita. E se, quando se lê a palavra, lendo o mundo, está-se lendo o espaço, é possível produzir o próprio pensamento, fazendo a representação do espaço em que se vive. (Callai, 2015, p.233)

Ou seja, independente da necessidade educativa, a leitura é fundamental na formação escolar. Para a Geografia, a leitura das letras e das palavras não é suficiente porque reivindicamos o mapa como nosso texto principal. A partir Nogueira (2008, p.40) e Callai (2005, p.233) chegamos à conclusão de que a adaptação dos mapas a diferentes formas de se ler é essencial para a construção do raciocínio geográfico e conseqüentemente para a formação cidadã dos estudantes enquanto sujeitos que conhecem e posicionam no mundo (Costella, 2022).

É fundamental que a construção destas habilidades seja na escola. Saber posicionar-se no mundo, de forma física e simbólica exige consciência de si, dos outros e do próprio espaço. O simbólico que trago entre as formas de se posicionar diz respeito a saber argumentar e pensar de forma crítica diante das desigualdades presenciadas. Não só perceber o espaço, mas buscar compreendê-lo. Não só reproduzir o que se ouve em casa da família, ou na televisão, mas conseguir mobilizar aquilo que se aprende na escola com aquilo que se presencia dentro e fora dela. (Campos, S. B de; Oliveira, K. N. de; Nogueira, R. E, 2009, p. 19)

Para o recorte desta pesquisa, a relação entre Geografia e Inclusão é ainda mais profunda. Se em um primeiro momento temos um apelo visual muito forte dentro da Geografia, é através da ausência de visão que podemos promover outras formas de enxergar o mundo.

Para concluir este capítulo nos voltamos ao título que o propõe: O encontro entre a Geografia Escolar e inclusão. A partir do referencial escolhido, percebe-se que a inclusão não é uma questão de uma escola ou de um componente curricular, mas uma questão de educação e de vida. Na Geografia, trabalhamos com um dos elementos, o mapa. Poderíamos ter

trabalhado com globos, movimento dos astros, análises populacionais e geopolíticas a partir de imagens descritas, entre outros. O que estamos tentando refletir é que a Geografia é uma ciência que oportuniza a leitura de mundo e a leitura pressupõe alfabetização e esta está ligada a saber decifrar letras voltadas a pessoas ditas normais. Se a Geografia deve desafiar para a leitura, como fica quem não enxerga as letras? Desta forma, estamos mostrando que há outras maneiras de ler o mundo por quem não consegue literalmente enxergar este mundo. A nossa proposta em reunir a Geografia com a inclusão é dizer que vale a pena tentar, é possível conseguir.

6 A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA

Se no espaço escolar que estou inserido não há alunos e alunas com deficiência visual eu, enquanto sujeito professor, não devo trabalhar a inclusão? Engana-se quem pensa que a resposta é não. Pelo menos não dentro da abordagem construída neste trabalho, afinal, pensamos aqui que a inclusão é dever de todos e todas, sejam elas pessoas com deficiência ou não. Então por que há poucos trabalhos realizados neste contexto? Bem, não cabe a mim julgar o que cada professor e professora deve ou não fazer, mas é comum ouvir que ninguém sai da licenciatura pronto para trabalhar com alunos com deficiência.

Desta forma, [os professores] consideram que não possuem conhecimento suficiente para trabalhar com o público [pessoas com deficiência]. Muitos se desdobram em busca de formação continuada, enquanto outros, sobrecarregados com cargas horárias pesadas ou até mesmo por desinteresse, acabam não buscando-as. Assim, a prática inclusiva se esvazia e toma contornos de integração, uma vez que os alunos são fisicamente inseridos dentro do espaço escolar, mas não na sala de aula, sendo direcionados para outros espaços específicos como biblioteca ou sala de recursos. (Pedra, 2023, p. 70)

Esta, portanto, é mais uma justificativa para este trabalho. Então, além da pesquisa bibliográfica e reflexão a partir das leituras, proponho uma atividade prática com esses meus alunos da Residência Pedagógica. Esta prática está amparada na metodologia desenvolvida no Laboratório de Cartografia Tátil da Universidade Federal de Santa Catarina.

Neste capítulo apresentaremos como aconteceu a atividade descrita no capítulo 3 – Caminhos Metodológicos. E no final apresentamos o resultado dos mapas construídos.

Resultados do Dia 01 (Primeira e Segunda etapa)

O primeiro dia da atividade aconteceu nos dois primeiros períodos de uma sexta-feira. Existe uma característica na Escola Paula Soares que é a falta de controle de atrasos e presenças. Como estamos trabalhando com essa turma desde o início do ano eu já imaginava que no primeiro período (começa às 7:30) não teria muitos estudantes. Então dispus os materiais sobre a maior mesa da sala e aguardei os primeiros estudantes e meu ajudante no dia, o residente Ricardo de Luisi. Esperamos aproximadamente 15 minutos para que mais alguém chegasse e então apresentei os dois mapas conforme planejado na Primeira Etapa.

Então fiz questão de circular pela sala mostrando os mapas para que todos pudessem reconhecer e enunciar suas temáticas, ao circular e me aproximar de cada grupo que se territorializa na sala eu consigo convocá-los para o propósito da aula. Todos os estudantes reconheceram cada um dos mapas, e demonstraram certa curiosidade pela característica do segundo mapa com as lantejoulas coladas. *Onde ele pretende chegar com aquela atividade?* Essa frase parecia estar estampada no olhar de cada um.

Feita a apresentação dos mapas passamos para a segunda etapa da atividade com o estudante voluntário.

Resultados da Segunda Etapa

Solicitamos que o estudante colocasse uma venda em seus olhos, certificamos que ele não pudesse enxergar nada e dispomos o primeiro mapa em sua frente: o mapa do Brasil Político

P.01 você consegue dizer que mapa é esse?

Resposta: *Sim, é uma superfície lisa, então é o do Brasil. Se tivesse alguma textura eu conseguiria dizer alguma coisa sobre ele. É o do Brasil porque o outro tu mostrou que colou algumas coisas.*

P.02 Certo, é o mapa do Brasil. Você conseguiria apontar algum estado brasileiro?

Resposta: *não sei, só chutando. Posso tentar? Aqui deve ser o Rio de Janeiro (colocou o dedo sobre um ponto do mapa). Acertei?*

P.03 Não precisamos nos preocupar com acertos e erros agora, essa etapa é sobre percepções. Vou te mostrar o outro mapa. Consegue dizer que mapa é esse?

Resposta: *esse deve ser o da Região Sul, sinto certo relevo aqui onde tu colou algumas coisas.*

P.04 Consegue apontar algum município?

Resposta: *aí não, né, sor (risos). Eu nem consegui ler antes em quais cidades tu colou (risos)*

Agradecemos sua participação no experimento, ele voltou para o lugar que estava sentado antes de começarmos e então sintetizei para a turma o que fizemos com aquele estudante vendado.

Eu mostrei os mapas novamente, e disse para a turma que aqueles dois mapas postos diante do estudante eram diferentes entre si em dois aspectos. A primeira, e mais objetiva para aquela turma, era a sua diferença de temática e de escala. Alguns estudantes disseram “um mostra o Brasil mais de perto, o outro mostra toda extensão territorial”. Então eu pontuei para turma a segunda diferença entre os mapas: uma apresentava texturas e o outro não. E em seguida afirmei: o mapa com textura é essencial para a leitura de pessoas com deficiência visual.

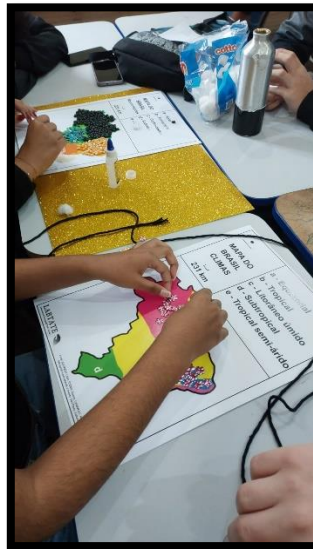
Neste momento, quando enunciei “deficiência visual” a atenção da turma ficou presa totalmente a mim. Não sei se por curiosidade ou interesse deles, mas essa atenção que eles depositaram em mim me marcou. Então dei continuidade à condução da atividade e propus a eles a próxima etapa: agora gostaria de convidar vocês a adaptar dois mapas do Brasil à leitura tátil. Apresentei os materiais que foram levados e três grupos foram formados.

Resultados da Segunda Etapa – a construção dos mapas

Os três grupos se formaram e juntaram as mesas para que pudessem trabalhar melhor com os mapas. Distribuimos os mapas para cada grupo e deixamos os materiais a serem utilizados como textura na mesa maior que fica próxima do quadro. Neste momento um estudante fez um comentário interessante “voltamos para sexta série”. Acho importante trazer essa observação porque realmente nessas etapas da educação básica costuma-se trabalhar os conteúdos através de produções artísticas e manuais. Outro motivo para trazer esta observação do estudante está no fato de que a atividade proposta ali apresenta muito pouco ou até mesmo nada de Geografia Escolar. Naquele momento, aqueles estudantes estariam fazendo um trabalho sensorial-motor, mas não Geografia.

Para facilitar a análise das produções nomeamos os grupos em Grupo 01, Grupo 02 e Grupo 03. O Grupo 01 foi constituído por sete estudantes, sendo duas meninas e cinco meninos. O Grupo 02 foi constituído por nove estudantes, sendo cinco meninas e quatro meninos. O Grupo 03 foi constituído por 07 estudantes, sendo quatro meninas e três meninos. Entregamos para cada grupo as duas mapas-bases, uma tesoura, um tubo de cola, um pincel e uma folha com as orientações da atividade.

Figura 5 – Estudantes colando materiais para produzir texturas no mapa.



Fonte: Acervo do próprio autor (2023)

Ao longo da atividade circulávamos pelos grupos perguntando se precisavam de algum material ou se estavam com alguma dúvida. Também aproveitávamos para observar como estavam produzindo os mapas. Dessas interações realizadas surgiram as seguintes demandas: uma pinça poderia facilitar a colocação dos materiais; cola glitter para utilizar como textura;

canudos de plástico; estilete; papel crepom. E além das demandas conseguimos fazer algumas observações interessantes, uma delas foi um diálogo entre dois estudantes:

- Tu não acha que essa textura do milho está muito parecida com a textura do feijão?

- Até acho, mas eles (pessoas com deficiência visual) têm sentidos super aguçados, vão conseguir distinguir.

Optamos, nesse primeiro dia, em não realizar qualquer tipo de intervenção na produção dos mapas porque o objetivo está em analisar como esses estudantes que não tem deficiência visual pensam o que é adaptar um material para essa necessidade e como pensam o que é inclusão. A fala do estudante não está totalmente equivocada, pessoas com deficiência visual utilizam outros sentidos para se localizar, aprender e experimentar a realidade, mas isso não faz delas “super-heroínas”, e foi essa conotação que o estudante trouxe em sua fala. Mas nesta primeira etapa deixamos que os estudantes experimentassem e pensassem entre si dentro dos grupos.

Nos minutos finais do período solicitamos que cada grupo respondesse o questionário. Então os liberamos para a próxima aula e aguardamos a cola dos mapas secar.

1. Nome
2. Gênero
3. Idade
4. Grupo para realização da atividade
5. Você conhece alguém que tenha deficiência visual?
6. Qual foi sua principal dificuldade ao elaborar os mapas?

Grupo 01 – Resultados e análise

Este grupo respondeu ao questionário que não conhecia nenhuma pessoa com deficiência visual. Em relação às dificuldades uma pessoa relatou a necessidade de canudos de papel e pinça, os demais componentes relataram falta de materiais adequados (sem especificar quais materiais).

Nos mapas produzidos utilizaram algodão, feijão, arroz, milho, 4 tipos diferentes de missangas e papel EVA. Nos dois mapas delimitaram o Brasil com o barbante 24 fios. Na legenda utilizaram amostras das texturas utilizadas no mapa. Não representaram o Norte e a Escala.

Grupo 02 – Resultados e análise

Neste grupo cinco componentes conheciam pessoas com deficiência visual. Duas estudantes relataram ter colegas com deficiência visual no trabalho, os demais não

especificaram. Em relação às dificuldades na confecção do mapa, quatro estudantes relataram não ter qualquer dificuldade em realizar a atividade, duas estudantes relataram dificuldade em decidir qual a melhor textura a ser utilizada, e duas estudantes relataram dificuldade com os materiais em si como “muito leve, difícil manejar” ou “material absorve a cola e gruda nos dedos”.

Para confeccionar os mapas utilizaram papel EVA com glitter, algodão, milho, missangas e arroz. Utilizaram amostras dos materiais na legenda. Não adicionaram textura ao Norte e à legenda.

Grupo 03 – Resultados e análise

Neste grupo, apenas um componente afirmou conhecer alguma pessoa com deficiência visual, não especificou a circunstância ou relação. As dificuldades do grupo concentraram-se na tomada de decisão para escolher os materiais. Um componente relatou dificuldade em colar os materiais no mapa.

Os materiais utilizados foram milho, feijão, arroz, missangas, EVA com glitter e algodão. O mapa de climas do Brasil foi delimitado com o barbante 24 fios. Esse mapa ainda contou com as iniciais de cada classe com o papel EVA com glitter. Nenhum dos mapas conta com textura no Norte e na escala.

Resultados do Dia 02 (quarta etapa) – A validação dos mapas

O segundo dia de atividades com os mapas táteis ficou destinado à avaliação dos materiais por Piti que gentilmente se dispôs a participar deste trabalho. Esse dia não contou com a presença dos estudantes. A seguir apresentamos a descrição de como esse momento foi construído.

Grupo 01 – Mapa de Climas

Convidamos Piti a analisar o primeiro mapa: Mapa de Climas do Brasil produzido pelo grupo 01. Mas não falamos qual mapa era, apenas solicitamos que ela identificasse as diferentes texturas, ou seja, lesse o mapa. A primeira textura identificada por ela foi o barbante que delimita a extensão territorial do Brasil. A segunda textura identificada foi o arroz, foi observado que estava descolando, isso atrapalhou a leitura. O algodão foi percebido a primeira vez como um “pedaço de pano”, não relatou qualquer problema, achou a textura adequada. Neste momento perguntamos à Piti o que ela achava que estava sendo representado pelo barbante. Ela respondeu que o barbante estava representando o contorno do mapa.

Uma consideração importante foi realizada nesta etapa: Piti relata que não tem muita habilidade para ler mapas e que seria bom colocar os nomes de cada textura no entorno do mapa

para facilitar sua leitura. Avaliamos essa consideração como importante porque podemos estabelecer um diálogo direto com Nogueira (2014) quando afirma que os mesmos princípios da alfabetização cartográfica devem ser aplicados com estudante que apresenta deficiência visual. Isto é, ele deve ser ensinado a utilizar os mapas de maneira análoga como se faz com alunos que enxergam, sendo somente necessária uma adaptação de materiais e mapas considerando um tempo maior e um trabalho individual com o aluno (Régis & Nogueira, 2019).

A quarta textura identificada, as missangas arredondadas, foram confundidas com grãos de feijão. A textura feita pelo arroz foi novamente criticada por Piti, quando os grãos descolam isso a deixa agoniada.

Identificadas as texturas apresentamos à Piti as classes do mapa representadas por cada uma. O algodão representa naquele mapa o clima equatorial no Brasil. A área compreendida pelo mapa com esse clima foi caracterizada como “gigante” por Piti. O arroz, representando o clima tropical também foi identificado como presente em grande extensão do Brasil. Neste momento Piti sugeriu a utilização de papel EVA na construção dos mapas. A convidamos para visitar as texturas novamente, então Piti conseguiu perceber que existia EVA naquele mapa. Assim como conseguiu perceber a textura elaborada com as lantejoulas. Esta última textura não foi bem avaliada porque os materiais estavam colados *um em cima do outro* segundo Piti.

Grupo 01 – Mapa de Macrorregiões

A primeira textura identificada foi o grão de milho que foi confundido com uma missanga. A segunda textura foi o feijão que é bem familiar. A terceira textura identificada foi a lantejoula, e aqui tivemos o mesmo problema com o arroz, muitas lantejoulas sobrepostas começam a descolar. A quarta textura identificada foi o próprio arroz e então solicitamos a ela que lesse novamente a região com as lantejoulas.

Juntos percebemos que a ideia do grupo de usar duas lantejoulas diferentes em regiões próximas não funciona muito bem. Fica difícil distinguir qual material é qual. Identificadas todas as texturas construímos juntos a regionalização do Brasil através das texturas. Solicitamos que ela escolhesse uma textura e a partir deste material começasse a leitura do mapa. Começamos pelo feijão que está representado a Região Norte do Brasil. A Região Centro-Oeste foi caracterizada como menor que a Norte. A Região Sudeste, representada pelo arroz foi identificada e desta Região navegou-se até chegar na Região Sul, representada pelas lantejoulas maiores. A última região identificada foi a Nordeste e perguntamos à Piti se ela conseguia diferenciar o grão de milho do grão de feijão. Neste mapa foi possível identificar porque os milhos apresentam uma protuberância em uma das partes do grão, assim como feijão foi caracterizado como “liso e mais comprido”. Outra observação importante foi em relação à

delimitação de cada região com o barbante, assim seria mais fácil identificar as diferentes classes.

Grupo 02 – Mapas de Climas do Brasil

Apresentamos o mapa para Piti e solicitamos que ela identificasse as cinco texturas. A primeira identificada foi a missanga representando a Região Sul, foi confundida com o feijão. A segunda identificada foi o milho. A terceira identificada foi o algodão. A quarta identificada foi o EVA com glitter que foi bem elogiado por Piti, sua textura é nitidamente percebida. A última textura identificada foi a lantejoula em formato de flor que este grupo colou uma ao lado da outra. Piti observa que neste mapa não houve a delimitação com o barbante, o que ela avalia importante para saber quando começa e termina cada região representada.

Aproveitamos o mapa para perguntar à Piti sobre a orientação dele. Como nenhum grupo colocou o Norte em seus mapas, eles poderiam ser lidos a partir de qualquer perspectiva, por outro lado, Piti afirma não lembrar como se representa o Norte em braile e tampouco o procurou quando perguntamos a ela sobre a orientação do mapa. Perguntamos então onde colocar o Norte no mapa. Ela não soube responder, então conversamos sobre como já está pré-estabelecido uma parte para a representação da escala, do Norte, da legenda e do título porque o mapa é um documento.

Grupo 02 – Mapa de Regiões

Primeira textura identificada foi o arroz, a segunda foi o milho, depois identificou que não há barbante delimitando. Depois percebeu o algodão e a quarta textura foi a de missangas criada pelo grupo. Essa textura combina três formas sensoriais. Não funcionou muito bem justamente por misturar diferentes materiais em uma textura só. A última textura foi o feijão.

Perguntamos então sobre as regiões a partir das texturas do mapa. Perguntamos à Piti qual região estava representada pelo algodão. Ela identificou que é a Região Sul porque no mapa do Grupo essa era a menor Região. Perguntamos, portanto, qual Região estava representada pelo feijão e ela respondeu que era a Norte, pelo mesmo princípio da primeira resposta. Assim fomos construindo as outras regiões a partir das primeiras regiões identificadas – Sul e Norte.

Grupo 03 – Mapa de Regiões do Brasil

A primeira textura reconhecida por Piti foi o número três cardinal visual que o grupo colocou no rodapé do mapa. O milho e o feijão foram identificados, mas Piti pontua que fica difícil distinguir as duas regiões por não ter o barbante delimitando. O EVA com textura foi facilmente identificado, assim como o algodão. O arroz utilizado para representar a Região Sudeste foi novamente sinalizado por Piti para ser revisado.

Ao realizar o exercício de identificar as regiões Piti conseguiu apontar a Região Norte, mas não soube diferenciar da região Nordeste por conta do posicionamento dos grãos de milho. As demais regiões foram identificadas e conversamos novamente sobre a representação do Norte. De novo Piti afirma que não conhece a representação tátil do Norte, portanto, não conseguiria identificar mesmo que houvesse em alguma parte do mapa.

Grupo 03 – Mapa de Climats do Brasil

Piti identifica primeiro o barbante que delimita, depois o milho, e o feijão que está na porção Sul do mapa, conforme pontuou Piti. O algodão é identificado e perguntamos para Piti se naquela região há apenas este material. Com um pouco de dificuldade Piti consegue identificar o milho. A lantejola em formato de flor foi identificada porque os materiais estão justapostos e não sobrepostos. O arroz foi identificado, mas o mesmo problema dos outros mapas se fez presente neste material.

Mostramos para a Piti a legenda que este grupo representou em relevo. Piti conseguiu identificar algumas letras, mesmo que não tenham sido representadas em braile.

Terceiro dia

Resultado da Quinta etapa: o retorno dos mapas às mãos de quem os fez

Conseguimos realizar essa etapa em apenas um período de aula (50 minutos). Apresentei à turma o áudio que a Piti gravou elogiando os trabalhos e demonstrando gratidão pelo nosso interesse em preparar materiais acessíveis a pessoas com deficiência visual.

Dividimos a turma nos três grupos criados no Primeiro Dia e comentei sobre a avaliação de cada mapa de modo que todos os estudantes entendessem o que poderia ser melhorado em cada produção, não só no mapa produzido por seu grupo. Depois disso distribuí os mapas em seus respectivos grupos e propus que realizassem as alterações necessárias como trocar as texturas ou adicionar a linha de delimitação do território brasileiro e de cada classe representada no mapa.

Quarto dia

Resultado da sexta etapa: as legendas em braile e segunda avaliação dos mapas –

Neste dia, fora da Escola, reapresentamos os mapas à Piti e aprendemos com ela a produzir as legendas em braile. Foi muito interessante aprender a registrar no papel as letras em braile porque foi possível perceber que através de um pouco de prática é possível aprender como escrever as palavras o que torna acessível diferentes materiais didáticos a pessoas com deficiência visual que saibam ler através do tato.

Piti demonstrou gratidão e orgulho de poder me ensinar a escrever em braile através do reglete e da punção. Eu também achei muito gratificante poder escrever alguma palavra,

apresentar a ela e perceber sua alegria em conseguir ler! Essa etapa foi importante para a ideia de inclusão que defendemos aqui neste trabalho. O interesse em aprender sobre a diferença do outro é uma forma de reconhecer o sujeito e promover sua inclusão.

Figura 6 - Mapa de Climas do Brasil feito pelo Grupo 1



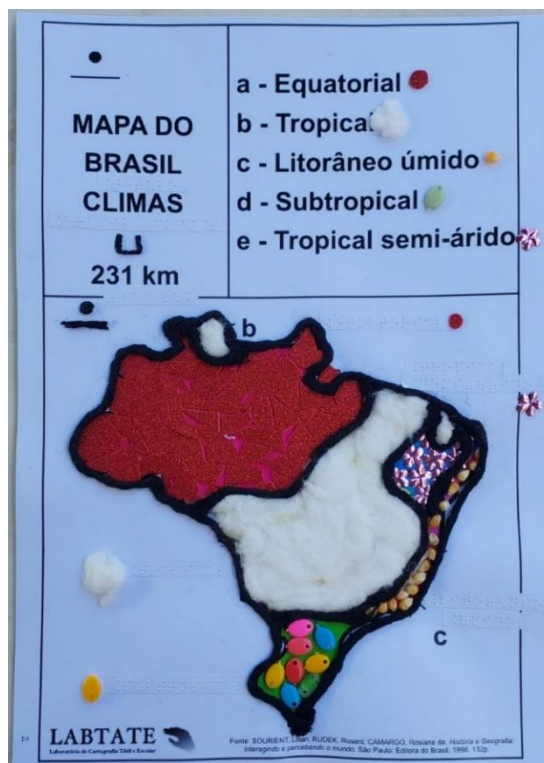
Fonte: Acervo do próprio autor (2023)

Figura 7 - Mapa de Macrorregiões produzido pelo Grupo 1



Fonte: Acervo do próprio autor (2023)

Figura 8 - Mapa de Climas produzido pelo Grupo 2



Fonte: Acervo do próprio autor (2023)

Figura 9 - Mapa de Macrorregiões produzido pelo Grupo 2



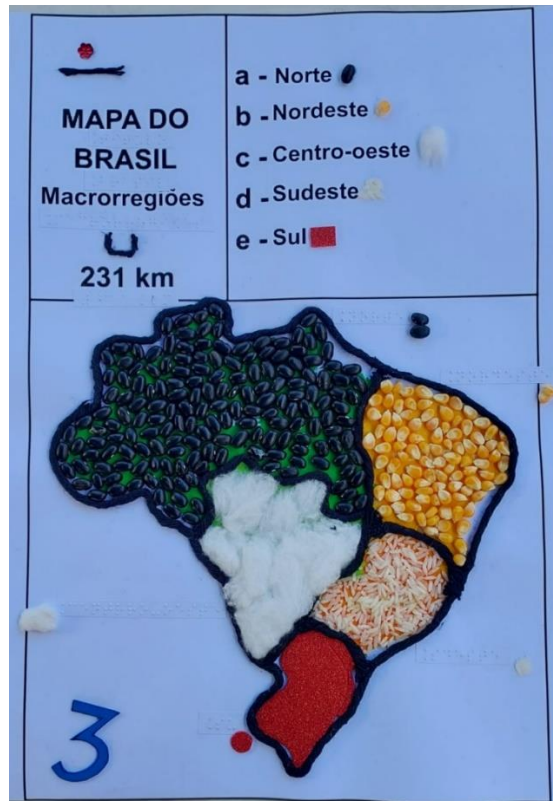
Fonte: Acervo do próprio autor (2023)

Figura 10 - Mapa de Macrorregiões produzido pelo Grupo 2



Fonte: Acervo do próprio autor (2023)

Figura 11 - Mapa de Macrorregiões produzido pelo Grupo 3



Fonte: Acervo do próprio autor (2023)

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a atividade prática construída com os estudantes do colégio Paula Soares conseguimos nos aproximar de uma realidade distante daquele espaço escolar, mas que não é tão distante de todos aqueles estudantes. A partir do questionário proposto alguns estudantes responderam que conheciam pessoas com deficiência visual dos espaços onde trabalham, por exemplo. Mesmo que a escola não seja esse ambiente que promova a inclusão de estudantes com deficiência visual, através dos exemplos trazidos pelos estudantes que participaram da pesquisa compreendemos mais uma vez o que Paulo Freire nos ensina ao afirmar que todos nós sabemos alguma coisa (Freire, 1989). Entre aqueles estudantes que sabiam ou conheciam pessoas com deficiência e aqueles que não conheciam pessoas com deficiência visual a atividade proposta surgiu como elo porque toda turma esteve envolvida na tarefa de adaptar aquele material à leitura tátil, toda turma trabalhou pela acessibilidade e pela inclusão em uma tarefa simples.

Mesmo que muitos estudantes já tivessem convivido com pessoas com deficiência visual, poucas vezes refletiram sobre suas necessidades. Assim, reforço a ideia de que é necessária a escola, mesmo não tendo essa deficiência em seus alunos, por exemplo, deve refletir sobre o cotidiano de pessoas com deficiência. Ou seja, a escola é um lugar de educação e a educação perpassa por enxergar o outro como se fosse cada um. Educar o olhar, educar o entendimento sobre o mundo. Nestas atividades percebi que é de suma importância partir do estudante, pois ele não é, decididamente uma folha em branco, ou um quadro sem cor, ele tem conteúdo, mesmo que este conteúdo seja estereotipado. Os estereótipos são rompidos com o conhecimento, mas só serão rompidos se puderem ser mostrados pelos estudantes.

Com os encontros com a Piti, que se disponibilizou gentilmente a ajudar na validação da acessibilidade dos mapas aprendi através de seus comentários que somente pelo fato de estar ali, contando com ajuda dela, pensando na adaptação daqueles mapas para pessoas com deficiência visual, essa atividade estava promovendo a inclusão. E temos neste momento um ensinamento de Kaercher quando nos diz que o educador pode muito pouco, mas esse pouco não é nada desprezível. Deste movimento que eu propus aos estudantes eu pude contribuir um pouco para a inclusão.

Faço algumas considerações sobre as práticas realizadas em sala de aula com os alunos participantes: tenho convicção de que trabalhei Geografia, não porque desenvolvi objetos do conhecimento mirabolantes, mas porque aprendemos juntos a ler o mundo. O mundo de quem não enxerga e isso é Geografia. Geografia é estudar o espaço geográfico, sendo que estas

peças estão no espaço geográfico; não considero a minha prática como apenas lúdica ou artística, muito pelo contrário, houve reflexão do início ao fim, houve tensão e houve aprendizagem; e por fim, considero que os participantes desta pesquisa, por meio de um dos instrumentos, dentre tantos outros, pararam, por alguns momentos, para se tornar mais gente/cidadãos.

As questões que deixo para próximas pesquisas são:

- Como realmente se sente uma pessoa com deficiência visual numa aula de Geografia em que não há nenhuma adaptação de materiais e de discussões?

- O que os órgãos governamentais estão fazendo para instrumentalizar as escolas e os professores para receberem e construir o conhecimento com pessoas com deficiência?

- Que políticas públicas são implementadas para amenizar o sofrimento de estudantes com deficiência nas escolas?

- Qual foi o último deputado ou senador, ou vereador, ou prefeito que você votou nas últimas eleições? Quais foram as propostas deles para uma vida mais digna às pessoas com alguma deficiência?

Sigamos, podemos pouco, mas o pouco que podemos é muito.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. **PNS 2019: país tem 17,3 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência.** 26 ago. 2021. Disponível em:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/31445-pns-2019-pais-tem-17-3-milhoes-de-pessoas-com-um-tipo-de-deficiencia>. Acesso em: 1 jun. 2023.

BRANDENBURG, L. E.; LÜCKMEIER, C. **A História Da Inclusão X Exclusão Social Na Perspectiva Da Educação Inclusiva.** Anais do Congresso Estadual de Teologia, v. 2, 2014.

Disponível em: <http://www.anais.est.edu.br/index.php/teologiars/article/download/1991/149>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5296/04 de 2 de dezembro de 2004.** Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: jun. 2023

BRASIL. **Lei nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão de 6 de julho de 2015.** Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm (2015). Acesso em: jun. 2023

BRASIL. **Lei nº 5296/04, Lei de Acessibilidade, de 2 de dezembro de 2004.** Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: jun. 2023

BRASIL. **Lei nº 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 16 de fevereiro de 2017.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: jun. 2023

CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental.** Cad. CEDES [online]. 2005, vol.25, n.66, pp.227-247. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622005000200006>.

CAMPOS, S. B de; OLIVEIRA, K. N. de; NOGUEIRA, R. E. Oficinas, Espaço e Saber: construindo conceito de relevo terrestre. In: NOGUEIRA, R. E. (Org.) **Motivações hodiernas para ensinar geografia: representação do espaço para visuais e invisuais.** Florianópolis: [s.n], 2009.

COSTELLA, Roselane Zordan; MENEZES, Victória Sabbado (orgs). **Retalhos em trama: entre os fios do narrar, docenciar e geografar.** Porto Alegre, RS: IGEO/UFRGS, 2022. Livro, 298 p.

DE SOUZA, J. **CAPITALISMO, POBREZA E EXCLUSÃO SOCIAL.** Opará:

Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação, [S. l.], v. 9, n. 15, p. e142007, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/opara/article/view/11150>. Acesso em: 28 ago. 2023.

GEDDES, M. “**Tackling Social Exclusion in the European Union? The limits to the new orthodoxy of local partnership**”, *International Journal of Urban and Regional Research*, vol. 2, issue 4, pp. 782-800. 2000.

GUERRA, Paula. **Da exclusão social à inclusão social: eixos de uma mudança paradigmática**. *Revista Angolana de Sociologia* [Online], Ramada, Portugal, n. 10, out. 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/ras/257>. Acesso em: 07 ago. 2023.

IBGE. **Mapas do Brasil**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/jovens-mapas.html>. Acesso em: jun. 2023

LabTATE. **Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar**. 2019. Disponível em: <https://labtate.ufsc.br>

MACIEL, G. N.; ALENCAR, R. **Refletir e vivenciar o ensino inclusivo: estudando a paisagem geográfica com alunos que tem paralisia cerebral**. 2016 (Capítulo de livro (Ebook - No prelo)

NOGUEIRA, R. E. **Cartografia Tátil: mapas para deficientes visuais**. Portal da Cartografia. Londrina, v.1, n.1, maio/ago., p. 35 - 58, 2008.

NOGUEIRA, R. E. **Cartografia Tátil: mapas para deficientes visuais**. Portal da Cartografia. Disponível em: Londrina, v.1, n.1, maio/ago., p. 35 - 58, 2008.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PEDRA, Jéssica de Oliveira. **Entre Entraves e anseios: as interfaces da inclusão escolar segundo professores de Geografia**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

PERES, L.M.V.; EGGERT, E.; KUREK, D.L. (orgs.). 2009. **Essas coisas do imaginário: diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras**. São Leopoldo/Brasília, Oikos/Liber Livro, 198p.

REGIS, T. C.; NOGUEIRA, R. E. **Do mapa em tinta ao mapa tátil: mapas cognoscíveis por estudantes com deficiência visual**. In: MARTINS, Rosa Elizabete Militz W. et. al. (Orgs.). *Educação Geográfica em Movimento*. 1ed. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019, v. 1, p. 233-249.

SANTOS, Leonardo Pinto dos. **Os caminhos passam pel@s alun@s : saberes e (des)construções nas aulas de Geografia / Leonardo Pinto dos Santos ... [et al.]**. – Goiânia : C&A Alfa Comunicação, 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** In: _____. *Vida independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos*. São Paulo: RNR, 2003, p. 12-16.

STROBEL, Karin. **História da Educação de Surdos**. Licenciatura em Letras-LIBRAS na modalidade à distância. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão, exclusão, in/exclusão**. Verve, v. 20, p. 121-135, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886>. Acesso em: 23 de julho de 2023.

VIEIRA, Maria Paula. **Precisamos falar sobre capacitismo**. Trip, 1 set. 2020. Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/trip/precisamos-falar-sobre-capacitismo>. Acesso em: 28 jul. 2023. www.LabTATE.ufsc.br. Acesso em: jun. de 2023