Revista Brasileira de Educação em Geografia
www.revistaedugeo.com.br
ISSN 2236-3904

ENSINO DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE E DA INCLUSÃO EDUCACIONAL

Solange Lucas Ribeiro
solucars@hotmail.com

Doutora em Educação e professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2941-283X

Juliana Oliveira dos Santos
julli_121@hotmail.com

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7193-7269

RESUMO

As políticas inclusivas apontam avanços no direito à escolarização de alunos, contemplando a sua diversidade. Dessa forma, pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades e outras singularidades, vem ocupando espaços nas escolas. Contudo, há muito a ser percorrido para que a inclusão se efetive, sendo um dos pilares, a mediação pedagógica, a partir da escuta sensível, que permite atender às necessidades e especificidades dos alunos. O presente artigo intenciona analisar e problematizar as práticas docentes e os recursos didáticos, utilizados no ensino de Geografia, com ênfase na categoria Lugar e na cartografia tátil. A temática é relevante, pois há uma imagem estereotipada da geografia escolar, considerada como uma disciplina mnemônica, difícil, que urge ser desconstruída, sobretudo para alunos com deficiência, que vivenciam a chamada "inclusão marginal". O texto é produto de uma pesquisa colaborativa, com desenvolvimento de oficinas, a partir de dados coletados em entrevistas, grupos focais e questionários. Nos achados da pesquisa, assume destaque a subtração do direito à educação, pela falta de equidade de oportunidades e de recursos táteis não usados pela grande maioria dos professores. Nesse sentido, uma educação de qualidade, para todos, é um desafio necessário e urgente que a sociedade deve assegurar.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino de geografia, Diversidade, Inclusão, Cartografia tátil.

TEACHING GEOGRAPHY IN THE CONTEXT OF DIVERSITY AND EDUCATIONAL INCLUSION

ABSTRACT

Inclusive policies point to advances in the right to schooling for students, taking into account their diversity. Thus, people with disabilities, autism spectrum disorder, high skills and other singularities, have been occupying spaces in schools. However, there is much to be done for inclusion to become effective, one of the pillars being pedagogical mediation, based on sensitive listening, which allows meeting the needs and specificities of students. This article intends to analyze and problematize teaching practices and didactic resources, used in the teaching of Geography, with emphasis on the category Place and tactile cartography. The theme is relevant, as there is a stereotyped image of school geography, considered as a mnemonic, difficult discipline, which urgently needs to be deconstructed, especially for students with disabilities, who experience the so-called "marginal inclusion". The text is the product of collaborative research, with the development of workshops, based on data collected in interviews, focus groups and questionnaires. In the research findings, the subtraction of the right to education is highlighted, due to the lack of equity in opportunities and tactile resources not used by the vast majority of teachers. In this sense, quality education for all is a necessary and urgent challenge that society must ensure.

KEYWORDS

Geography teaching, Diversity, Inclusion, Tactile cartography.

Introdução

No âmbito das reflexões e produções sobre o ensino de Geografia e a educação geográfica, não se pode deixar de pensar no contexto da diversidade e da diferença tão presentes no cotidiano escolar contemporâneo. Sabe-se que, embora em ritmo lento, têm sido evidenciados avanços significativos nas políticas voltadas à inclusão de grupos historicamente excluídos. Isso tem propiciado um acentuado aumento nas matrículas de alunos com deficiência física, sensorial, intelectual; com transtorno do espectro autista (TEA), altas habilidades, dentre outras singularidades.

Entretanto, como um reflexo social, a instituição escolar tem sua cultura pautada em práticas seletivas e excludentes e, em consequência disso, tem segregado uma parcela considerável da população, principalmente, dos estudantes que não se enquadram no padrão socialmente aceito. Então, estes, muitas vezes, mesmo inseridos na escola, continuam excluídos, é o que se costuma chamar de inclusão marginal, a exemplo dos alunos com deficiências.

Nesse delineamento, os professores precisam repensar suas práticas, voltando sua atenção para esse alunado. E no ensino de Geografia há uma necessidade premente, visto que o ensino de geografia ainda apresenta uma base mnemônica, enciclopédica, compartimentada, descontextualizada e, por isso, desinteressante. Isso decorre de uma multiplicidade de fatores que, devido a sua complexidade e extensão, não consideramos oportuno discutir aqui. Assim, os estudantes chegam, muitas vezes, ao final da educação básica, sem se apropriarem dos conceitos/categorias básicos da Geografia e sem desenvolverem habilidades e competências necessárias à leitura de mundo e do espaço onde estão inseridos. Desse modo, propicia, no imaginário popular, representações negativas quanto a essa importante área de conhecimento.

Mas a emergência de epistemes críticas vem alavancando discussões que, mesmo a passos lentos, começam a chegar ao chão da escola. Assim, em relação a uma renovação do ensino de Geografia (crítica, humanista), embora reconheçamos que essas discussões se concentram mais no meio acadêmico, já é possível encontramos professores na escola básica, que desenvolvem um trabalho crítico, reflexivo, buscando "formar o pensamento geográfico mais amplo e propiciador de análises e compreensões das práticas que ocorrem em diferentes locais do mundo, para além de sua experiência empírica e pessoal" (CAVALCANTI, 2017, p. 161). A autora ainda adverte que discutir o lugar, a vida cotidiana dos jovens, pode ser o caminho para aproximar a espacialidade vivida da estudada na Geografia.

Para isso é preciso a atuação do professor/mediador, que problematiza a realidade, observa os interesses dos alunos e diversifica suas atividades e recursos em atenção às especificidades que os alunos apresentam.

Dessa maneira, pensando na importância dos saberes geográficos para a formação do aluno cidadão, para que conhecedor de seu espaço, possa dele ser copartícipe, a nossa preocupação se volta para uma parcela dos alunos com deficiências, TEA e altas habilidades que, cada vez mais, chegam à escola regular, devido à atuação dos movimentos sociais em prol da diversidade/diferenças, contribuindo para assegurar os direitos das minorias em relação aos padrões hegemônicos estabelecidos. No entanto, para que tais alunos saiam da invisibilidade é necessário à mudança de paradigmas, para que ressignifiquem a deficiência, no sentido de compreender que as dificuldades que tais pessoas vivenciam decorrem, em grande parte, do campo social, isto é, das barreiras físicoarquitetônicas, atitudinais, metodológicas, econômicas do ambiente escolar.

Assim, tais movimentos reivindicatórios começam a ser ouvidos e outras configurações e reconfigurações emergem, esses paradigmas mudam o foco de deficiência para as condições do ambiente.

Então, essa é uma nova leitura da deficiência (modelo social) que começa a nortear a inclusão educacional e dar visibilidade a essas pessoas. Nessa concepção, o modelo social considera a incapacidade como "o resultado de uma relação complexa entre a condição de saúde do indivíduo e os factores pessoais, com os factores externos que representam as circunstâncias nas quais o indivíduo vive" (OMS, 2004, p. 15).

É nessa perspectiva, que reconhecemos que uma educação de qualidade para todos é um grande desafio para a sociedade contemporânea, mas não é impossível. Assim, intencionamos analisar situações do cotidiano escolar vivenciadas por esses estudantes, tomando como viés o ensino de Geografia, buscando identificar situações que legitimam a inviabilidade desses estudantes nas escolas que se intitulam inclusivas, problematizando o tema, desenvolvendo um processo de escuta e ações, sugerindo possíveis alternativas.

Esse texto se constitui em um recorte da pesquisa "Lugar, Formação Docente e Elaboração de Material Didático-pedagógico sobre Feira de Santana/BA"[1], cujos objetivos foram problematizar e analisar as práticas docentes e os recursos no ensino de Geografia, com ênfase na categoria Lugar. Contudo, nosso olhar centrou-se nas especificidades dos alunos com deficiência, com vistas a analisar as práticas e levantar o material didático-pedagógico referente ao lugar (Feira de Santana), usados nas classes inclusivas.

Foi uma pesquisa colaborativa, por se constituir uma alternativa ao desenvolvimento de estudos emancipatórios com "coprodução de saberes, de formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores com o objetivo de transformar determinada realidade educativa" (IBIAPINA, 2008, p.31). Os sujeitos da pesquisa totalizaram 15 professores de Geografia e das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) – salas implantadas pelo MEC, nas escolas, para possibilitar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com deficiência e Altas habilidades - da rede municipal de Feira de Santana.

Os instrumentos para a coleta de dados foram entrevistas, grupos focais e questionários e, na parte de intervenção/colaboração, as oficinas, por considerarmos que se trata de uma forma de construir conhecimento, enfatizando ação, mas sem perder de vista a teoria na construção coletiva dos saberes (FONTANA E PAVIANI, 2009, p. 78).

[1] Pesquisa qualitativa, colaborativa, desenvolvida pelo EDUGEO (2016, 2017), incluindo, também dados e ações dos planos de trabalho da bolsista de iniciação científica, vinculados ao projeto.

Com isso, procuramos identificar as dificuldades dos mesmos em trabalhar conteúdos relativos à Feira de Santana, com alunos com deficiência, bem como verificar como ocorre a mediação pedagógica com tais alunos. Assim, os achados considerados relevantes embasaram o presente artigo.

Ensino de Geografia e Inclusão: reflexões e diálogos necessários

Frente à complexidade do mundo contemporâneo, entendemos ser urgente repensar a nossa prática docente, visto que a Geografia escolar vem demonstrando dificuldades, no enfrentamento de tal complexidade. No bojo dessa discussão, importa destacar as necessidades de se romper com práticas cristalizadas, a partir de uma catarse, uma intensa reflexão, uma *mea culpa,* acrescentando e diversificando um repertório de saberes e de práticas, permitindo-se experienciar a liberdade em relação a outros fazeres e a situações opressivas, a exemplo de ensinar geografia não no sentido de propiciar ao estudante, a leitura e compreensão de mundo, de lugar, a construção de um pensamento autônomo e de sua cidadania, mas com vistas à aprovação em vestibular, ENEM, dentre outros.

Para não incorremos em tais práticas, precisamos nos pautar em pressupostos teórico-metodológicos consistentes, para que saibamos o porquê, para que, o que e para quem são tais atividades, com vistas a uma adequada mediação. Infelizmente, vivenciamos contextos tão adversos que uma educação reflexiva, contextualizada e de caráter emancipatório torna-se difícil, mas não impossível.

Porém, em contrapartida a situação anteriormente descrita, são perceptíveis avanços teóricos e metodológicos no âmbito dessa área de conhecimento. Sendo assim, a despeito dos problemas verificados, há um movimento de renovação no âmbito do ensino de geografia, com vistas à educação geográfica que compreende a aquisição de uma linguagem própria, de habilidades, que transcendem aos conteúdos. É o saber geográfico, que contempla conhecimentos e competências, possibilitando ao sujeito compreender, analisar, interpretar, descrever, representar o espaço, orientar-se e localizar-se nele. É uma interlocução de saberes que extrapolam a sala de aula e passam a fazer parte de seu cotidiano.

Nessa perspectiva, tais saberes assumem grande importância e deve contemplar a todos os alunos, independente de suas especificidades (deficiência física, sensorial, intelectual e outras). Em tempos de inclusão educacional, é preciso voltar nossa atenção

para esse público, cuja presença ainda causa estranhamento no cotidiano escolar, mesmo que, desde a LDB 9394/96, as matrículas das pessoas com deficiência já são orientadas a serem feitas nas chamadas escolas regulares.

Ademais, desde 2008 já vigora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, isto é, todos os alunos devem ser matriculados nas escolas denominadas inclusivas. Diante do exposto, mudanças urgem e a escola deve se constituir em um espaço aberto às diferenças, onde as relações interétnicas e dos sujeitos com deficiência não sejam marcadas por estigmas. Também o professor deve assumir seu papel de mediador, buscando conhecer as diferenças/deficiências não só como limites, mas também como potencialidades de aprendizagem social, intelectual e afetiva. Tais desafios trazem um potencial educativo, na medida em que sugerem um repensar constante da prática, da formação docente inicial e continuada e, consequentemente, políticas educacionais.

É importante ressaltar que os cursos de licenciatura, responsáveis pela formação inicial de professores, é demarcada por tensões, silenciamentos, ao sabor da ideologia hegemônica no espaço/tempo em que ocorre. Além disso, a educação básica tem sido negligenciada, fazendo com que os estudantes cheguem ao ensino superior sem o domínio dos conhecimentos e das competências esperadas para o ensino médio, impactando a sua formação inicial, porque, via de regra, não conseguem superar as fragilidades trazidas da educação básica, principalmente quanto à leitura e escrita de textos.

Nessa perspectiva, os cursos de formação também devem ser repensados, propiciando aos futuros professores a competência que inclui conhecimentos (conceitos, princípios), capacidades (saber o que e como fazer), experiência (capacidade de aprender com sucessos/erros), contatos (capacidades sociais, redes de contatos, colaboração), valores (vontade de agir, acreditar, aceitar responsabilidades) (ALARCÃO, 2003).

Tais reflexões sobre a formação de professores e sobre o ensino de Geografia e suas práticas são imprescindíveis quando se pensa no atendimento à diversidade/diferença, no sentido de compartilhar experiências e conhecimentos quanto ao processo de ensino/aprendizagem de Geografia, considerando a inclusão escolar de alunos com deficiência. Para tanto, precisamos desconstruir alguns pré-conceitos em relação ao aprendizado e às potencialidades dos alunos com deficiência, bem como trocar experiências e saberes advindos de pesquisas.

Por isso, é necessário conhecer as singularidades dos alunos e suas

potencialidades, para que possamos atender as suas especificidades, para que a educação, direito universal, se materialize, é necessária garantir para além do acesso à escola, também, uma educação que contemple todos os indivíduos, levando em consideração suas particularidades, porque ainda existem muitas lacunas a serem preenchidas, para que haja igualdade de oportunidades para os alunos com deficiências, que continuam invisibilizados na sala de aula e, segundo os relatos desses alunos, a geografia é uma das áreas mais complicadas para as pessoas com deficiências sensoriais, intelectuais. Por isso, há necessidade de práticas reflexivas e contextualizadas, em que o professor, como mediador, esteja qualificado para eleger objetivos, selecionar conteúdos, linguagens procedimentos e recursos, para responder as necessidades desses alunos, estimulando-os a falar, a participar, expressar sentimentos e dúvidas.

A escuta sensível e o fazer pedagógico em Geografia nas classes inclusivas

A Educação Inclusiva (EI) centra-se no respeito, na valorização das diferenças e no investimento nas potencialidades do aluno, possibilitando seu desenvolvimento; autonomia intelectual e social (RIBEIRO, 2011). É um importante passo em defesa da concretização de uma educação democrática.

Contudo, as classes inclusivas, com a presença de alunos com deficiência ou com particularidades acentuadas, exigem o exercício constante da alteridade, isto é, de colocar-se no lugar do outro e, também, da escuta sensível que, segundo Barbier (2002), tem como base a relação de confiança que intenciona sentir o universo afetivo, imaginário, cognitivo do outro para compreender atitudes, comportamentos; procura não julgar, não medir, não comparar, não rotular; concentrando-se na hiperobservação.

Entendemos que as pessoas, mesmo com a tipologia de deficiência semelhante, podem apresentar necessidades diferenciadas, de acordo com suas histórias de vida, com os estímulos recebidos e os conhecimentos e as habilidades desenvolvidas. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas, voltadas para as práticas pedagógicas em Geografia se pautaram em relatos de professores e de alunos e são aqui apresentadas como possibilidades de minimizar as dificuldades apontadas. Ademais, por se tratar de uma pesquisa colaborativa, seria insuficiente restringir a pesquisa apenas a identificação das dificuldades enfrentadas pelos sujeitos. Por conta disso, decidimos experienciar com os mesmos, através de oficinas, a produção e o processo de mediação pedagógica com o uso dos recursos produzidos.

Embora não seja a intenção, aqui, fazer análise de dados, faremos uma breve síntese, para situar os leitores sobre alguns achados importantes, que indicam a fragilidade da formação inicial dos professores para o atendimento à diversidade, sobretudo, para os alunos com deficiência. A grande maioria dos professores das classes regulares, entrevistados, disseram não ter tido em sua graduação estudos e discussões sobre o assunto e, por isso, não se sentiam preparados para trabalhar com esses alunos. Também demonstraram não conhecer as dificuldades dos alunos, nem materiais e recursos que pudessem favorecer o processo de ensino e aprendizagem desses alunos, com exceção de alguns professores das SRM. Os professores das classes regulares, praticamente não conheciam a Tecnologia Assistiva (TA), que consiste em:

> Uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (CAT, 2007c).

Ademais, as expectativas desses professores em relação aos alunos com deficiência são muito negativas, o que expressa suas crenças e ideias preconcebidas e que precisam ser desconstruídas. Aqui abrimos uma exceção para os professores que atuam na SRM, espaço apropriado para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ou seja, onde se desenvolve um "conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular" (BRASIL, 2008).

Desse modo, a articulação entre os professores das salas regulares com os professores das salas de recursos multifuncionais é fundamental, ambos têm muito a aprender, porque "é nesse confronto e num processo de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticam*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática" (PIMENTA, 2002, p. 29). Assim, os professores da SRM por terem formação na área, possibilitam aos outros, experiências táteis, visuoespaciais e outras, favorecendo o conhecimento das singularidades e suas potencialidades, permitindo-lhes atender as especificidades dos alunos, usando, inclusive, os sentidos remanescentes. Nesse aspecto, para Silva e Baraúna (2007), o desenvolvimento cognitivo de uma criança surda, estrutura-se em informações visuais, por isso a imagem e a experiência são fundantes para a aprendizagem.

A esse respeito, alguns alunos também evidenciam, através de relatos, que a inobservância de tais princípios faz com que eles vivenciem nas classes "inclusivas," o

que se costuma chamar de inclusão marginal, pois embora inseridos nas classes regulares, é comum ficarem ociosos ou fazendo atividades aleatórias, por falta de procedimentos e recursos que atendam as especificidades dos sujeitos.

Para ilustrar tais afirmações, elegemos alguns episódios relatados por alunos, como: "quando a professora trabalha com mapas, eu não posso acompanhar porque não tem mapas táteis"; ou ainda, "a professora às vezes traz imagens, faz desenhos e eu não tenho como saber do que se trata" (alunos cegos do Ensino Fundamental). Os alunos surdos se queixam que na Geografia "têm alguns assuntos que o intérprete não consegue explicar bem". Importa destacar que o intérprete não é professor de Geografia, por isso, a responsabilidade pela mediação é do professor e não do intérprete de LIBRAS. Mesmo os alunos que fazem a leitura labial não conseguem fazê-la, porque o professor nem sempre se posiciona de forma a permitir isso, como explica esse aluno surdo "às vezes, o professor fala rápido e voltado para o quadro aí eu não consigo acompanhar" (aluno surdo, Ensino Fundamental).

São apenas alguns relatos que nos levam a reflexões sobre o quanto ainda estamos longe de uma mediação compatível com as especificidades de tais alunos. As professoras das SRM, também destacam que os alunos com síndrome de down e com TEA mostram maior interesse e compreensão nas atividades com o uso imagens do que quando envolve só a fala. Além disso, é sabido que o uso dos sentidos da audição somado ao da visão potencializam a aprendizagem. Sendo assim, devemos fazer uso constante de tais recursos, mas quando houver alunos cegos, não podemos esquecer de providenciar a audiodescrição e/ou recursos táteis, materiais concretos, miniaturas, maquetes e outras.

Nessa linha de pensamento, as imagens são essenciais porque oportunizam a observação indireta de paisagens e fenômenos que não ocorrem no espaço de vida imediato dos alunos. Sendo assim, as imagens podem contribuir para a compreensão/construção dos conceitos. Por isso, o uso de mapas pictóricos, porque como representa os objetos ou fenômenos, mediante signos pictóricos, em lugar de utilizar os signos convencionais habituais, facilita a compreensão dos alunos. As imagens favorecem o entendimento porque, segundo Reily (2004), a imagem é percebida de uma só vez, na simultaneidade e não em partes como ocorre com a fala. Diante de tais proposições, devemos fazer uso constante desses recursos, explorando as imagens. E, atentando sempre para as necessidades dos alunos.

Com base nas dificuldades voltadas para o ensino de Geografia, com ênfase na categoria lugar, a questão mais pontuada, pelos professores e alunos, foi em relação à

cartografia e outros recursos táteis, voltados à Feira de Santana, devido à escassez de material didático-pedagógico nas escolas e no município". Face ao exposto, desenvolvemos as oficinas, priorizando o lugar, reconhecendo a importância do estudo dessa dimensão próxima, pelas relações de pertencimento que as pessoas desenvolvem com o local e por ser onde o cotidiano desses alunos se desenrola sob a dialética local-universal, em termos de dimensão espacial, requisitando uma dinâmica escalar para ser compreendida. Nesse artigo, embora reconheçamos a relevância das imagens e de tantos outros recursos, vamos priorizar a cartografia e outros recursos táteis.

Partindo do princípio de que a visão sempre foi considerada um dos mais importantes sentidos, quase tudo está estruturado para as pessoas que enxergam. Assim, quem difere desse padrão costuma ser marginalizado do convívio social. É com a intenção de minimizar tais situações que desenvolvemos as oficinas cujos recursos se voltam para a escala local (Feira de Santana), contribuindo para que se possa entender melhor a realidade.

Em pesquisa realizada por Ribeiro (2011) os alunos com cegueira apontaram a geografia como componente curricular que menos gostavam, indicando a cartografia e a falta de recursos tátil como grande entrave.

Nessa linha de pensamento, reconhecemos que a cartografia tátil traz contribuições significativas para as pessoas com deficiência, por se constituir uma representação gráfica que serve para a localização, orientação e até para a mobilidade, das pessoas com deficiência visual, diferindo de um mapa convencional por ser elaborado com texturas e relevos diferenciados, para facilitar a compreensão e apreensão das informações através do tato.

A cartografia tátil é um "ramo específico da cartografia que se ocupa da confecção de mapas e outros produtos cartográficos, para serem usados por pessoas cegas ou com baixa visão" (LOCH, 2008, p. 39). E pode ser um importante instrumento para essas pessoas, tanto para a realização das atividades escolares, propiciando a aprendizagem, como na mobilidade e orientação espacial. No entanto, ainda é pouco conhecida tanto nas escolas quanto nos ambientes acadêmicos. Isso ficou evidenciado, pois das 15 escolas pesquisadas, somente seis possuíam alguns recursos táteis (globo terrestre tátil) na SRM e, mesmo assim, os professores não os utilizam na mediação pedagógica com os alunos cegos. Por conseguinte, infere-se que a existência da SRM não assegura uma prática docente inclusiva. A falta desses recursos pode ser explicada pelo desconhecimento, despreparo para trabalhar com tais recursos ou até preconceito, pois muitos professores não acreditam nas potencialidades desses alunos, para a

aprendizagem, enxergando só a sua deficiência. E dessa forma, os alunos com deficiência têm acesso à escola, mas não lhes é assegurada a equidade de oportunidades.

É oportuno destacar que esses recursos são importantes porque além de ter objetivos educativos ainda são facilitadores da orientação e mobilidade dessas pessoas nos espaços de vivência. A orientação e mobilidade (OM) é uma área específica, que tem como finalidade ajudar o aluno cego e/ou com baixa visão a construir o mapa cognitivo/mental do espaço que o rodeia e a deslocar-se nesse espaço. Por isso, exige um conjunto de competências motoras, cognitivas, sociais e emocionais, permitindo ao cego conhecer, relacionar-se e deslocar-se de forma independente nos diversos espaços (RIBEIRO, 2012, p. 96).

No processo de ensino/aprendizagem da Geografia, a cartografia ocupa um considerável espaço, porque é um instrumento de representação e visualização do espaço geográfico, que permite espacializar os fenômenos propiciando-nos informações, leituras e análises do fenômeno que queremos estudar, contribuindo para compreender a sua dinâmica e organização. Por isso, quando pensamos em uma escola inclusiva, entendemos que tanto a cartografia convencional quanto a tátil deve estar presentes no cotidiano escolar.

Para tanto, é necessária uma prática pedagógica que contemple a alfabetização cartográfica, para que os alunos possam compreender a função e importância dos mapas, bem como as noções e habilidades específicas, principalmente, em se tratando de alunos com deficiência, que, muitas vezes, podem apresentar uma defasagem em relação a imagens e habilidades espaciais, devido aos estímulos que recebem, em geral, bem menores que os demais alunos.

A Cartografia tátil segue estruturas e princípios semelhantes aos da Cartografia convencional, embora mais flexíveis, permitindo alguns exageros omissões e a observância de variáveis gráficas como textura, tamanho, forma e a altura, no caso dos fenômenos geográficos que podem ser reduzidos. É imprescindível que os símbolos táteis, assim como os símbolos gráficos, proporcionem uma decodificação imediata do fenômeno (LOCH, 2008). Por isso, é importantíssima a seleção criteriosa das texturas, para que permitam a diferenciação e a legibilidade dos símbolos representados sem agredir a sensibilidade tátil do usuário; não devem ser muito grandes, porque o tato é bem mais restrito que o campo da visão; deve-se evitar superposição de informações para não dificultar a leitura. Muitas são as possibilidades de elaboração e adaptação de mapas táteis. Por isso é indispensável conhecer as especificidades do sujeito a quem se destina. Por exemplo, quando se trata de alunos com baixa visão, pode ser feito com

cores fortes e luminosas que facilitam a legibilidade do mapa, bem como a fonte ampliada das letras usadas.

Por conseguinte, para a construção de noções e conceitos espaciais, devemos nos basear em procedimentos metodológicos comuns, apenas com algumas variações quanto aos recursos e atividades. É oportuno destacar que o mapa comum difere de um mapa tátil porque o último é elaborado com texturas e relevos diferenciados, bem como permite apresentar alguns exageros ou omissões, visto que a leitura será através do tato ativo que difere do tato passivo. No primeiro, a informação ocorre de forma intencional, há a intenção de buscá-la e, no outro, de forma casual. Então para a mediação em Geografia e para a exploração e conhecimento do espaço o tato ativo é o que nos interessa.

Para Almeida (2007), a representação do espaço exige reflexão e problematização sobre o mesmo, que envolvam relações espaciais e a operacionalização dos referenciais espaciais, aplicando-os em situações concretas. Essas proposições são importantes para os alunos com deficiência visual, visto que eles precisam experienciar o espaço, os objetos concretos e estabelecer relações com os objetos espaciais. Mas essa ainda não é a realidade da grande maioria escolas no que se refere ao uso dos recursos táteis.

Com base nessas reflexões, há necessidade de uma preparação gradativa, para o aluno, respeitando-se as suas especificidades cognitivas de percepção e representação do espaço, como a necessidade de suportes e de referências concretas, para a construção da função simbólica, do espaço representativo, das relações topológicas de envolvimento ou fechamento (noções de interior, exterior, centralidade, contorno), e projetivas (lateralidade). Lembrando também que para a leitura do mapa tátil é necessária uma varredura sequencial para, posteriormente, ter uma imagem mental, a noção do todo. (SOLER, 1999).

É importante esclarecer que existem mapas táteis, em acetato e outros materiais, produzidos em laboratórios, que podem ser comprados. Entretanto, priorizamos, aqui, o uso de materiais de baixo custo (EVA, papel camurça, feltro, papel cartaz, e outros) facilmente encontrados nas escolas, que permitem adaptar mapas convencionais em táteis, tornando mais viável a sua aquisição e que em termos didático-pedagógicos permitem o alcance dos objetivos, aos quais se propõem, conforme evidenciamos nas oficinas.

Nas três oficinas (12 horas) realizadas de caráter teórico-prático, todos esses pressupostos permearam o desenvolvimento das atividades, resultando na elaboração dos materiais didáticos sobre o lugar, como pode ser observado a seguir.

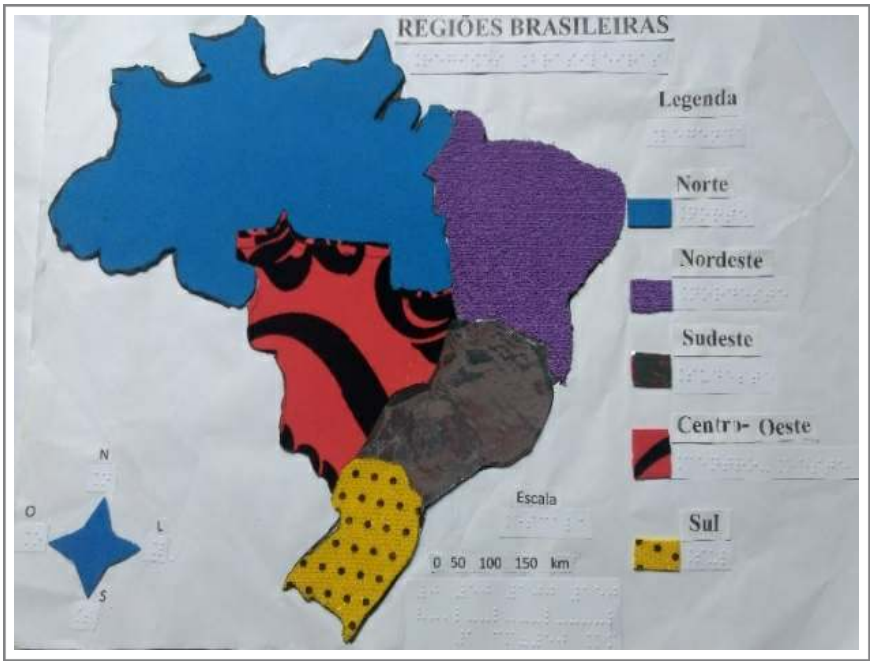


Figura 1: Mapa das Regiões Brasileiras
Fonte: SANTOS e ARAÚJO, 2017.



Figura 2: Mapa do Estado da Bahia, localizando o município de Feira de Santana.
Fonte: SANTOS e ARAÚJO, 2017.



Figura 3: Mapa do município de Feira de Santana com os distritos.
Fonte: SANTOS e ARAÚJO, 2017.

Cabe destacar que tais recursos apresentaram informações tanto em alto relevo e texturas diferenciadas, como vêm escritos em braile, permitindo a decodificação de informações essencialmente visuais e a leitura e compreensão imediata do título, legenda, escala entre outros. Nesse sentido, os elementos contidos nos recursos permitiram aos alunos com deficiência visual a identificação e compreensão dos contornos e dimensões espaciais, bem como a correlação com as informações transmitidas pelo braile. Aqui compartilhamos algumas experiências e possibilidades que podem ser utilizados pelos professores de Geografia para oportunizar, aos alunos com deficiência, a construção de um arcabouço conceitual e o desenvolvimento de habilidades para a leitura de mapas que possibilitam o estudo do lugar e, consequentemente, para a formação de um "cidadão geograficamente competente".

Assim, na primeira oficina, discutimos as premissas da Educação Inclusiva, os recursos de Tecnologia Assistiva e os princípios da Cartografia Tátil, relacionando-os à Cartografia Convencional. Esse momento foi relevante para analisarmos as variáveis que devem/podem conter nos recursos cartográficos táteis e sinalizar sobre a importância da escolha de um material. Além disso, os professores também puderam tirar dúvidas e problematizar os desafios e as possibilidades do uso de tais recursos e sobre a importância do estudo do lugar. Nas duas outras oficinas, fomos confeccionando o mapa

tátil do Brasil, destacando as regiões, em seguida o mapa do Estado da Bahia, situando o município de Feira de Santana e, por fim, o do município. É oportuno destacar que durante todo o processo, eram feitos questionamentos, interlocuções sobre as possíveis implicações decorrentes da situação geográfica de Feira de Santana-BA, bem como as dúvidas quanto à elaboração do mapa.

Em acréscimo, fizemos uma roda de conversa sobre a importância da categoria lugar, as discussões coadunaram com o pensamento de Santos (1997), de que os lugares não são meras localizações escalares, visto que retratam a complexidade social do espaço e da totalidade do mundo. Para Santos (1997, p. 93),

> [...] todas as coisas presentes no universo formam uma unidade. Cada coisa nada mais é que parte da unidade, do todo, mas a totalidade não é uma simples soma das partes. As partes que formam a totalidade não bastam para explica-la. Ao contrário, é a totalidade que explica as partes.

Nesse sentido, estamos em consonância com a ideia de que o lugar transcende a localidade, a dimensão física espacial, e contempla também a dimensão humana, as contradições e a relação multiescalar. Ao adentrar nessa discussão, Cavalcanti (2008, p. 50) adverte que "o lugar, é, portanto, o habitual da vida cotidiana, mas, por outro lado, também é onde se concretizam relações e processos globais". Além disso, o Lugar como a parcela do espaço próxima do sujeito permite uma contextualização que enriquece a discussão, compreensão e construção de conceitos.

As discussões foram desenvolvidas nessa perspectiva. E, embora atendendo as solicitações dos professores, tenhamos elaborado mapas para também localizar o município, buscamos trabalha-lo a partir de uma pluralidade de forma que vão além da localização e orientação, pois a linguagem cartográfica, visual e/ou tátil, possibilita obtenção de múltiplas informações, analogias, dentre outras. Mas, para isso, é indispensável termos clareza que para ler um mapa é necessário que o aluno tenha noções de orientação, legenda, escala (geográfica e cartográfica), títulos e outras. No entanto, os recursos materiais são importantes ou não, a depender de quem faz a mediação entre o aluno e o conhecimento.

Também com vistas a ampliar as possibilidades de materiais táteis, foi elaborada a pirâmide etária de Feira de Santana, problematizando as mudanças ocorridas no perfil da população de Feira de Santana. Analisada, também, na mesma perspectiva da atividade anterior.

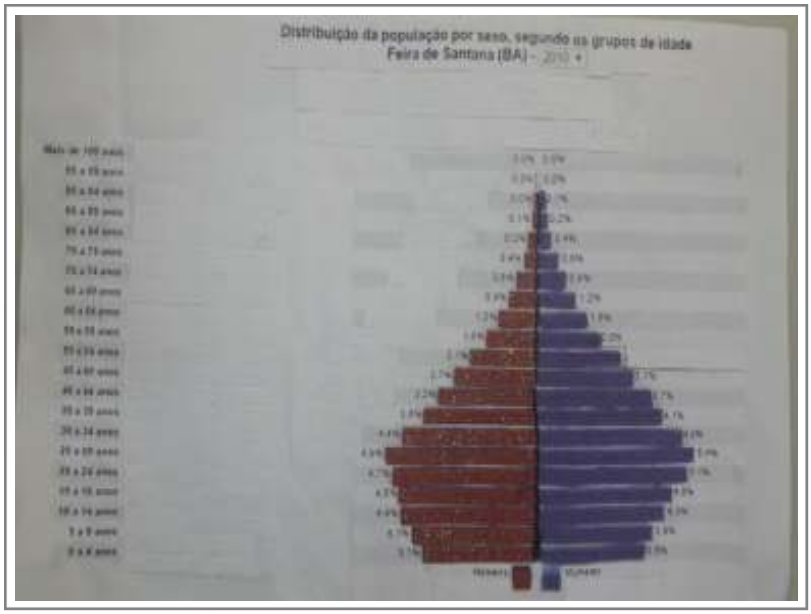


Figura 4: Pirâmide etária de Feira de Santana, 2010.
Fonte: SANTOS e ARAÚJO, 2017.

É sabido que o ensino e a aprendizagem da geografia por meio de gráficos é um grande desafio para aulas inclusivas, nesse sentido, o gráfico tátil do tipo Pirâmide etária, exposto acima, foi construído usando diferentes texturas e alto relevo para permitir a distinção das informações. Além disso, o título e a legenda foram acompanhados da escrita braile para permitir a leitura imediata das informações pelos alunos com deficiência visual. O mesmo foi construído tendo como base um gráfico convencional, fazendo as adequações necessárias para atender as especificidades dos alunos (texturas, alto relevo e o braile).

É possível que o leitor observe algumas omissões e exageros nos recursos apresentados, mas isso é necessário para evitar o excesso de informações que poderia dificultar a leitura através do tato. A validação das contribuições e limitações de tais recursos só foi possível pela contribuição dos usuários tanto nas fases de confecção como de testagem.

Considerações finais

Ensinar exige coragem para ousar, diversificar e experienciar novos materiais, estratégias, buscando romper com práticas cristalizadas. Essas mudanças atitudinais são essenciais à educação para todos, sobretudo, à inclusão de alunos com particularidades acentuadas, que vai além do acesso e exige a equidade de oportunidades, para a

participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades nas escolas regulares. Por isso, é preciso repensar nossas práticas, tendo em vista a construção de uma escola inclusiva. Entretanto, isso perpassa também pela valorização profissional e por uma formação mais consistente, tanto a inicial quanto a continuada.

Esse artigo intencionou fazer reflexões sobre o ensino/estudo do lugar, espaço de ação do aluno que percebe, interage, modifica e estabelece laços afetivos, bem como a elaboração de mapas e recursos táteis que podem potencializar o fazer docente e o saber discente. E assim, ampliar o diálogo sobre o lugar e a cartografia, extrapolando a convencional e contemplando a cartografia tátil e, além disso, oportunizar experiências formativas e investigativas através da pesquisa colaborativa**.**

É oportuno destacar que a cartografia como uma linguagem para a Geografia é de suma importância porque permite análises e sínteses de fenômenos geográficos. Nessa perspectiva, a cartografia tátil e outros recursos são relevantes para os alunos cegos, pois assim como as representações gráficas podem ser visualizadas também podem ser percebidas pelo tato, quando em relevo, através de texturas diferenciadas. E quando combina letras impressas e cores podem ser usadas por quaisquer pessoas.

Sendo assim, considerando que o ensino da geografia quando se reporta a categoria lugar já é desafiador, devido pouca disponibilidade de materiais com essa finalidade, voltados à escala local, os recursos elaborados podem se destinar também aos demais alunos. No levantamento feito sobre Feira de Santana, cidade campo da pesquisa, há grande escassez de referências teóricas e materiais didáticos para o estudo do lugar, impactando a prática docente e a aprendizagem sobre a história e a geografia do lugar. A situação agrava-se quando pensamos em recursos para atender as especificidades dos alunos com deficiência.

Contudo, é necessário que o docente exerça, de fato, o seu papel de mediador, visto que o processo de construção de conhecimento é complexo e exige intencionalidade, planejamento e mediação.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, R. D. (Org.). **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 119-144.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. B823 t **Comitê de Ajudas Técnicas Tecnologia Assistiva**. – Brasília: CORDE, 2009. 138 p.

BRASIL. MEC. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.** Brasília, 2008.

CAT, 2007c. Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007, **Comitê de Ajudas Técnicas**, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR). Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf. Acesso em: Julho 2021.

CAVALCANTI, L. S. Espaços da cidade e jovens escolares: por que é tão importante conhecer a espacialidade desses sujeitos da aprendizagem geográfica? In: PORTUGAL, J. F. (Org.) **Educação Geográfica**: temas contemporâneos. Salvador: EDUFBA, 2017.

CAVALCANTI, L. S. **A geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papirus, 2008

FONTANA, N. M; PAVIANI, N. M. S. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 77-88, maio/ago. 2009.

IBIAPINA, I. L. M. **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora 2008.

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

OMS. **Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.** Tradução A. Leitão. Lisboa: Direcção-Geral da Saúde, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido, (org.). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.** São Paulo: Cortez, 2002, pp. 15-34.

REILY, L. **Escola inclusiva**: linguagem e mediação. Campinas: Papirus, 2004.

RIBEIRO, S. L. Acessibilidade para a Inclusão na Escola: princípios e práticas**.** In: **Revista Sitientibus**, Universidade Estadual de Feira de Santana, n. 44 (jan/jun. 2011).

RIBEIRO, S. L. A interface Educação Geográfica e Inclusão de Alunos com Deficiência Visual: possíveis contribuições para representar e desvendar o espaço. In: PORTUGAL, J. F.; CHAIGAR, V. A. M. **Cartografia, Cinema, Literatura e outras Linguagens no Ensino de Geografia.** Curitiba, PR: CVR, 2012.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**. Hucitec, São Paulo, 1997.

SILVA, L. C. da; BARAÚNA, S. M. A inclusão escolar do surdo: algumas reflexões sobre um cotidiano investigado. **Revista da FAEEBA**: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 16, n. 27, jan./jun., p. 56-67, 2007.

SOLER, M. A. **Didactica Multisensorial de La ciencias:** un nuevo método para alumnos ciegos, deficientes visuales y también sin problemas de visión. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1999.

Recebido em 27 de setembro de 2020.

Aceito para publicação em 11 de agosto de 2021.