

The logo for the journal 'Roteiro' features the word in a stylized font. The 'R' is blue and the 'oteiro' is green, all contained within a thin rectangular border.

Roteiro

ISSN: 2177-6059

ISSN: 2177-6059

Universidade do Oeste de Santa Catarina

Martins Junior, Luiz; Martins, Rosa Elisabet Militz Wypczynski; Dias, Julice

O ensino de Geografia na perspectiva do modelo social da deficiência

Roteiro, vol. 42, núm. 3, 2017, -, pp. 587-612

Universidade do Oeste de Santa Catarina

DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v42i3.13741>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=351964736009>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

The Redalyc logo consists of the word 'redalyc' in a red, lowercase, sans-serif font, followed by '.org' in a smaller, black, lowercase, sans-serif font. A small red square is positioned above the 'y'.

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

O ENSINO DE GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DO MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA

*THE GEOGRAPHY TEACHING IN PERSPECTIVE OF SOCIAL
MODEL OF DISABILITY*

*LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN PERSPECTIVA, DE
MODELO SOCIAL DE DISCAPACIDAD*

Luiz Martins Junior¹

Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, Professor de Educação Básica

Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins²

Universidade do Estado de Santa Catarina, Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)

Julice Dias³

Universidade do Estado de Santa Catarina, Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), Professora do Departamento de Pedagogia

Resumo: Os discursos de classificação de normalidade do sujeito com deficiência na perspectiva do Modelo médico e do Modelo social são peças centrais deste artigo. Nesse viés, buscou-se refletir sobre a deficiência visual com base na referência conceitual dos estudos de Vygotsky, nomeadamente no que diz respeito à mediação, compensação, conceitos e funções psicológicas superiores. À luz desse contexto, destaca-se uma experiência que procurou investigar quais as potencialidades da oficina pedagógica no ensino de Geografia. No perscrutar dessa abordagem, optou-se pela metodologia do estudo de caso com base na participação e colaboração de 27 estudantes com idades entre 11 e 14 anos, de uma turma do Ensino Fundamental II do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Os resultados da investigação evidenciaram, em linhas gerais, que os estudantes com deficiência constroem sua aprendizagem por meio de tarefas diferenciadas que promovem e valorizam

¹ Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina; Graduado em Geografia pela Universidade da Região de Joinville; doutorando em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina.

² Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo.

³ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí.

seu potencial, seu modo de aprender, seu ritmo, suas habilidades e seus talentos. A partir do momento em que a escola e seus agentes proporcionam condições de acessibilidade para o estudante com deficiência, ele consegue vivenciar e apreender os conhecimentos geográficos.

Palavras-chave: Geografia. Modelo médico. Modelo social. Deficiência visual.

***Abstract:** The discourses of classification of normality of the subject with disability from the perspective of the Medical model and the Social model are central parts of this article. In this bias we sought to reflect on visual impairment based on the central conceptual reference of Vygotsky studies, namely with regard to mediation, compensation, concepts, and higher psychological functions. In light of this context, we highlight an experience that sought to investigate the potential of the pedagogical workshop in the teaching of Geography. In this approach, we chose the case study methodology based on the participation and collaboration of 27 students aged 11 to 14 years, of a class of Elementary School II from the College of Application of Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). The results of the research showed, in general terms, that students with disabilities construct their learning through differentiated tasks that promote and value their potential, their way of learning, their rhythm, their abilities and their talents. From the moment that school and its agents provide accessibility conditions for the student with a disability, he is able to experience and apprehend geographic knowledge.*

Keywords: Geography. Medical model. Social model. Visual impairment.

***Resumen:** Los discursos de clasificación de normalidad del sujeto con discapacidad en la perspectiva del Modelo médico y del Modelo social son piezas centrales de este artículo. En este sesgo se buscó reflexionar sobre la deficiencia visual con base en la referencia conceptual central de los estudios de Vygotsky, especialmente en lo que se refiere a la mediación, compensación, conceptos, funciones psicológicas superiores. A la luz de este contexto, destacamos una experiencia que buscó investigar cuáles son las potencialidades del taller pedagógico en la enseñanza de Geografía. En el escrutinio de este enfoque, optamos por la metodología estudio de caso con base en la participación y colaboración de 27 estudiantes con edad entre 11 a 14 años, de una clase de Enseñanza Fundamental II del Colegio de Aplicación de la Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Los resultados de la investigación evidenciaron, en líneas generales, que los estudiantes con discapacidad construyen su aprendizaje a través de tareas diferenciadas que promueven y valoran su potencial, su modo de*

aprender, su ritmo, sus habilidades y sus talentos. A partir del momento en que la escuela y sus agentes proporcionan condiciones de accesibilidad para el estudiante con discapacidad, puede experimentar y aprehender los conocimientos geográficos.

Palabras clave: Geografía. Modelo médico. Modelo social. Discapacidad visual.

1 INTRODUÇÃO

Herdeiros dos estudos de gênero, feministas e antirracistas, os teóricos do Modelo social da deficiência provocaram uma redefinição do significado de habitar um corpo cujas condições foram, por muito tempo, consideradas anormais. A normalidade, ora entendida por uma perspectiva biomédica de padrão de funcionamento da espécie, ora como um preceito moral de produtividade e adequação às normas sociais, foi desafiada pela compreensão de que a deficiência não é apenas um conceito biomédico, mas se constitui em opressão daqueles cujo corpo apresenta variações de funcionamento.

Comumente, a deficiência está ligada às pessoas com uma doença, lesão ou limitação corporal. Contudo, falar em deficiência é se aproximar de um tema ainda pouco explorado, do ponto de vista da produção científica, como disse Diniz (2007), “mesmo ignorado” e com pouco incentivo no campo da pesquisa, em especial, no Brasil. Este estudo, de certa forma, contribui para a potencialização e o aprofundamento epistemológico, sociológico e filosófico da deficiência, aqui abordada na perspectiva do Modelo social da deficiência, visando a sua contribuição para o ensino de Geografia.

Mais do que apenas um problema individual, a deficiência, para o Modelo social, é fruto das desvantagens ou restrições provocadas pela sociedade: efeito da opressão social imposta a indivíduos com características físicas, mentais ou sensoriais atípicas. Em sintonia com tal assertiva, fazemo-nos valer das palavras de Oliver (1983, p. 13), para quem a “deficiência não tem nada a ver com o corpo, é uma consequência da opressão social.”

No contexto das múltiplas deficiências, focamos neste estudo a deficiência visual, analisando-a a partir das contribuições da psicologia histórico-cultural, nomeadamente, a perspectiva vygotskyana. Acreditamos que nas proposições de Vygotsky⁴ (1997) encontramos elementos que permitem compreender o desenvolvimento humano, nesse caso, com foco nas pessoas com deficiência, discutindo como as intervenções oferecidas, segundo suas ideias, podem ter impacto na formação desses sujeitos. Com base

⁴ Adotamos essa nomenclatura a partir das traduções diretas do russo para português, a partir do contato com os trabalhos de Lopes e Prestes (2015).

em seu estudo sobre defectologia,⁵ focalizamos a criação de “caminhos alternativos” e “recursos adaptados” não apenas para a construção da aprendizagem, mas, também, para compreender a imersão do desenvolvimento do sujeito como pessoa, trabalhando com a diversidade na criação de estratégias alternativas para lidar com a deficiência.

Entre as várias dimensões que compõem a aprendizagem da pessoa com deficiência, optamos pela análise do aprendizado geográfico, e da ludicidade como fundamento metodológico para o ensino, manifestada diante da necessidade de alternativas para o desenvolvimento das capacidades de domínio espacial e social do estudante enquanto condições *sine qua non* para sua inclusão nas diversas facetas da vida social. Possibilitar a acessibilidade e o uso das tecnologias assistivas à pessoa com deficiência é um dos pilares para a inclusão educacional. Nesse âmbito, destaca-se que a utilização de atividades lúdicas em sala de aula desafia atividades espontâneas dos estudantes, permitindo o desenvolvimento das funções simbólicas da criança, de maneira que a atividade pedagógica possa romper as práticas seletivas (não inclusivas) no processo de ensino e aprendizagem, assim proporcionando apropriação do conhecimento de forma interativa e significativa.

2 DEFICIÊNCIA: DO MODELO MÉDICO AO MODELO SOCIAL

A história humana nos revela que desde a Antiguidade as pessoas com alterações e anormalidades de origem genética, logo que nasciam, eram abandonadas, exterminadas, recusadas ou ignoradas por suas famílias, condenadas pelos antigos povos, consideradas incapazes e antissociais. Assim, excluídas do convívio social e de todas as prerrogativas subjacentes à moral social, como constituir matrimônio, possuir e herdar bens, entre outros (MARTINS, 2004).

Segundo Diniz (2007), para os ativistas e/ou precursores do Modelo social da deficiência, a linguagem referente ao tema esteve por muito tempo carregada de violência e de eufemismos discriminatórios; aleijado, inválido, incapaz, defeituoso, manco, retardado, pessoa portadora de necessidades especiais, pessoa especial, entre

⁵ É um campo de estudo que Vygotky (2010) desenvolveu para se contrapor a uma visão biologizante, a importância do caráter social da deficiência. Nesse sentido, expressa que as peculiaridades da criança com defeito têm como núcleo o social, uma vez que essa criança não se vê como deficiente, outrossim, é a sociedade que lhe coloca em uma posição social inferior. Em outros termos, a criança não sente diretamente seu defeito, mas percebe as dificuldades advindas dele, principalmente pela existência de um padrão de normalidade imposto e pela estruturação da sociedade para atender ou não suas necessidades. O defeito somente se torna deficiência quando a criança é privada de ser partícipe da vida social. Portanto, o defeito, o comprometimento de um órgão ou função, é biológico, mas o maior ou o menor grau de desenvolvimento da criança é uma consequência social (NUERNBERG, 2008).

tantos outros adjetivos e expressões amplamente utilizados e difundidos até meados do século XX indicaram a percepção dessas pessoas como um fardo, cuja condição as tornava inúteis e sem valor social.

Nesse sentido, Rios (2008) assevera que essas designações que trazem em seu bojo um conteúdo pejorativo, agressivo ou opressor devem ser prontamente desmanteladas e rechaçadas. É o caso, por exemplo, das expressões do tipo aleijado, débil mental, retardado, pessoa com problema e doente. E, ainda, fundamentalmente, não podemos admitir as formas de discursos e abordagens que representam uma diminuição do valor individual ou social da pessoa, como as expressões, segundo Diniz (2007, p. 14), surdo-mudo, mudinho, ceguinho, manco, torto e doidinho. Essas denominações precisam ser imediatamente combatidas, exterminadas e abolidas desde a fala de uma pessoa até as placas preferenciais nos supermercados, bancos, rodovárias, entre outros locais públicos e privados.

É possível afirmar que o esforço do movimento em prol de uma educação inclusiva nos últimos 30 anos foi, principalmente, o de refinar conceitos e mudar paradigmas, criando uma base sólida para a construção de uma nova perspectiva sobre a deficiência. As atitudes, suposições e percepções a respeito da deficiência passaram de um Modelo caritativo para um Modelo social. No Modelo caritativo, inaugurado com o fortalecimento do Cristianismo ao longo da Idade Média, a deficiência era considerada um *deficit*, e as pessoas com deficiência eram dignas de pena por serem vítimas da própria incapacidade (LANNA JÚNIOR, 2010).

A contestação da narrativa mística e religiosa pela narrativa biomédica foi recebida como um passo importante para a garantia de igualdade (DINIZ; SANTOS, 2009). Nessa perspectiva, sobretudo, as causas dos impedimentos não estariam mais no pecado, na culpa ou no azar, mas, sim, na genética, na embriologia, nas doenças degenerativas ou no envelhecimento. A entrada do olhar médico marcou a dicotomia entre o normal e o patológico no campo da deficiência, pois o corpo com impedimento somente se identifica quando constatado com uma representação do corpo sem deficiência. Em sintonia com tal assertiva, Lanna Júnior (2010) afirma que os deficientes passaram a ser compreendidos como indivíduos cujas condições estivessem marcadas por problemas orgânicos e/ou biológicos que precisavam ser curados e, assim, eram tratados como uma clientela cujo problema individual estava submetido segundo a categoria de deficiência à qual pertenciam.

A abordagem do Modelo médico considera a deficiência como consequência direta de uma lesão ou impedimento, cujas expressões são limitações morfofuncionais e desempenho aquém de uma normalidade esperada para a espécie (DINIZ,

2007). À luz dessa reflexão, a deficiência é interpretada como um problema restrito ao indivíduo, uma tragédia pessoal, uma condição de ontologia necessariamente negativa e cuja solução ocorre, quase que exclusivamente, por intervenções terapêuticas visando a sua cura, ajustamento e/ou adaptação comportamental. Dito em outras palavras, o Modelo médico atribuía a deficiência frequentemente a partir das características físicas e cognitivas que escapavam da normalidade, isto é, do corpo apto e do domínio básico das funções superiores. Nesse sentido, Fernandes (2013, p. 48, grifo do autor) menciona que a premissa do Modelo médico implantou “uma forte identidade entre deficiência-doença-tratamento-cura, que segue sendo referência até a atualidade no imaginário do senso comum que afirma que o ‘lugar de deficiente é no hospital’.”

Por volta de 1970, no Reino Unido e nos Estados Unidos, em face de duras críticas elaboradas pelo movimento feminista em relação ao universo biomédico da deficiência, propôs-se o Modelo social em uma tentativa de superar o Modelo anterior da deficiência e da cultura dos direitos humanos. Esse movimento foi guiado por teóricos deficientes, do gênero masculino. Com uma forte inspiração no materialismo histórico e dialético, buscavam explicar a opressão por meio dos valores centrais do capitalismo, como a ideia de corpos produtivos e funcionais (DINIZ; SANTOS, 2009).

No perscrutar dessa abordagem, Diniz (2007, p. 42) destaca dois argumentos essenciais consolidados pelos sociólogos de tradição marxista perante o Modelo social. O primeiro estava ligado ao “fato de que o corpo lesado não determinaria, tampouco explicaria, o fenômeno social e político da subalternidade dos deficientes”, ou seja, a deficiência é um fenômeno sociológico e a lesão uma expressão da biologia humana isenta de sentidos sociais. Já o segundo argumento dizia que, “por ser a deficiência um fenômeno sociológico, e não determinado pela natureza, a solução não deveria centrar-se em medidas terapêuticas, mas sim, na política.” Nessa esfera, a deficiência não deveria ser entendida como uma receita de doença, um problema individualizado ou uma tragédia pessoal, mas consequência dos arranjos sociais pouco sensíveis à diversidade. Nesse âmbito, reiteramos as palavras de Oliver (1998, p. 8): “para quem, não apenas o tratamento médico, comum no contexto da visão da deficiência como problema orgânico, é importante. Mais do que isso, a resposta mais apropriada é a ação política.”

Concomitantemente, estudiosas de bases teóricas feministas⁶ participaram ativamente do movimento apontando o paradoxo que acompanhava as premissas do

⁶ Segundo Bampi, Guilhem e Alves (2010), essas pesquisadoras do Modelo social eram mulheres deficientes, em especial, Jenny Morris, pioneira desse movimento na Inglaterra. Assim, esse movimento foi tomando forma e se alargando pelo território europeu e, principalmente, ganhando força nos Estados Unidos por meio de mulheres deficientes e mães de crianças e jovens com deficiência.

Modelo social, diante da crítica ao capitalismo e à tipificação do sujeito produtivo como não deficiente, bem como na luta política de retirar as barreiras e permitir a participação dos deficientes no mercado de trabalho (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010). Ou seja, a aposta era na inclusão e não na crítica profunda a alguns dos pressupostos morais da organização social em torno do trabalho e da independência. Nesse cenário, acrescentam Diniz e Santos (2009), as teóricas feministas lançaram a questão do impedimento e do cuidado no centro das discussões.

Vale destacar nesse percurso, os marcos regulatórios em prol do Modelo social com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (ICIDH-2 ou CIF), publicada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 2001, que surge em posição de diálogo entre os dois Modelos (o médico e o social). A proposta do documento é lançar um vocabulário biopsicossocial para a descrição dos impedimentos corporais e a avaliação das barreiras sociais e da participação (DINIZ; SANTOS, 2009). Nesse sentido, a CIF veio com intuito de orientar as políticas públicas em cada país quanto à identificação das pessoas com deficiência. Por seu turno, a Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas também se tornou um divisor de águas quanto à compreensão da deficiência.

Sob a perspectiva política e teórica do Modelo social, Fernandes (2013) argumenta que os fundamentos e a explicação dessa teoria da deficiência contribuíram grandemente para a reversão de concepções e práticas biologizantes e deterministas voltadas às relações e ao tratamento das pessoas com deficiência nos diferentes espaços da sociedade contemporânea. Contudo, a mesma autora menciona que a deficiência precisa ser analisada e encarada como algo que localize e perceba os sujeitos concretos do ponto de vista sociocultural, sociopolítico e geoeconômico, permeada pelas relações e contradições da sociedade globalizada.

Originalmente, o Modelo social da deficiência foi um projeto de igualdade e justiça para os deficientes. O pano de fundo adotado pelos teóricos desse Modelo era o materialismo histórico e dialético, no qual uma mudança radical nas estruturas seria o caminho mais adequado para a inclusão dos deficientes na vida social, pois, conforme advoga Diniz (2007), os limites são sociais, não do indivíduo e, por isso, a luta pela inclusão torna-se uma bandeira política importante, mas que não representa o conjunto das necessidades especiais. Desse modo, fica evidente que o reconhecimento do corpo com impedimentos como expressão da diversidade é recente e ainda um desafio para a sociedade democrática de direito e para as políticas públicas. De certa forma, nessa discussão, as demandas dessas pessoas foram reconhecidas como uma questão de direitos humanos, ora social, ora cultural.

3 ENTRECruzando OS OLHARES EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Na atual conjuntura educacional e nos discursos políticos acerca dela, observa-se uma discussão extremamente relevante em torno da inclusão de crianças com deficiência no ensino regular. Embora a ideia de inclusão já esteja presente nas legislações,⁷ estas são recentes, genéricas, e, muitas vezes, as informações que chegam à população são descontextualizadas, bem como são os seus desdobramentos conceituais e político-pedagógicos na escola.

Na efetivação da educação inclusiva nos bancos escolares, as dúvidas por parte da equipe pedagógica, bem como dos professores contornam sobre as formas e os procedimentos mais significativos e adequados quanto ao desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência. Nesse contexto, compreender algumas práticas e iniciativas defendidas pela atual política de inclusão escolar nos remete às contribuições correspondentes aos pressupostos conhecidos e identificados nos trabalhos de Vygotsky, especialmente em seus estudos sobre os fundamentos de defectologia (GÓES, 2008).

Originalmente, a contribuição dos estudos de defectologia, desenvolvidos por Vygotsky (1989) e outros pesquisadores de seu círculo de estudos, como Luria e Leontiev, no início do século XX, demarca um estudo importante sobre a deficiência, como também consolida ideias, propostas e práticas embrionárias, mas significativas na perspectiva da inclusão. O referido arcabouço teórico postulado nesses estudos contextualiza a caracterização detalhada sobre a deficiência, bem como sela o processo do desenvolvimento psíquico por meio da apropriação da cultura. Neste sentido, Góes (2008, p. 7) “sustenta que o sujeito é a vida social, e que, portanto, suas possibilidades de desenvolvimento estão nele e noutros membros da cultura em que vive.”

Ao tratar sobre educação, o autor critica a educação especial em razão da atuação centrada nas funções elementares e nos limites postos às deficiências (GÓES, 2008) tornando, de certa forma, o processo de ensino-aprendizagem o que ele chama “pedagogia minimalista”, “cultura sensorial” e “ortopedia psicológica”. Nesse cenário, Vygotsky (1997) rejeita o ensino por meio de treinamentos penosos e de técnicas ajustadas à deficiência, bem como a marcante segregação dos ambientes de ensino. Nesse caso, assevera Nurenberg (2008) que todas as formas de segregação impostas às pessoas

⁷ Sobretudo, podemos também considerar a existência da Lei n. 8.213/91, denominada Lei de Cotas, a qual garante o direito das pessoas com deficiência a uma vaga de emprego nos diferentes segmentos do comércio. Vale lembrar que essa política traz em seu bojo a garantia de um número específico de vagas em empresas (BRASIL, 1991).

com deficiência e às formas de ensino não devem ser centradas nos limites intelectuais e sensoriais, mas, sim, nas potencialidades dos indivíduos com deficiência.

Além disso, no que se refere à inclusão no espaço escolar, como destaca Góes (2008), há falta de profissionais especializados, falta de comunicação e sintonia entre os profissionais da educação, despeito das divergências quanto à forma de oferecer um ensino diferenciado e falta de acessibilidade e de recursos pedagógicos. Corroborando tal assertiva, Vygotsky (1997) afirma que a escola especial não pode restringir suas metas aos limites preestabelecidos pela própria existência de um *deficit* e que ela precisa pôr no horizonte a aquisição de conhecimento sistematizado, que não se realiza de forma alguma por meio de tarefas repetitivas ou de confecção rotineira dos mesmos objetos.

A perspectiva vygotskyana de compreensão da deficiência também encontra referências no Modelo social da deficiência discutido por Diniz (2007). Nele, a deficiência está na interação do deficiente com o mundo, um mundo não adaptado às necessidades específicas. As dificuldades enfrentadas estão impostas pelas barreiras que as pessoas com deficiência encontram no cotidiano. De tal forma, o espaço escolar com a educação especial deve envolver o sujeito estudante na trama do mundo comum, valorizando sua participação nas diferentes esferas de atividades coletivas e individualizadas. Nesse cenário, essa proposta apoia-se no pressuposto de que a deficiência pode ser superada por meio de “processo de compensação”,⁸ denominado por Vygotsky (1989). Pode-se dizer, assim, que o processo de compensação social não é dirigido ao complemento da deficiência, mas, sim, à tentativa de eliminação das dificuldades criadas pela limitação e pelo próprio grupo social.

Ainda, nesse contexto, Fernandes (2013), inspirada nos estudos de Vygotsky (1989), menciona que a deficiência se encontra instalada nos espaços sociais e públicos da sociedade e não na pessoa com deficiência. Com isso, a autora prossegue explicando que um dos caminhos para a superação dos problemas sociais impostos para a pessoa com deficiência é o desenvolvimento de uma educação amparada na compensação social, visando à minimização e até à eliminação das dificuldades encontradas.

Haja vista que a utilização de métodos e procedimentos diferenciados possibilita um processo de ensino-aprendizagem significativo e de grande relevância social, fazemo-nos valer das palavras de Góes (2008), para quem o trabalho educativo precisa ser orientado para o domínio de atividades culturalmente relevantes, para a

⁸ Neste sentido, a compensação, enquanto conceito, traz a ideia de que o “defeito” ou a “falta” (nos termos de Vygotsky) carrega em si a possibilidade de aprendizagens reorientadoras do desenvolvimento do sujeito com deficiência, o qual encontra-se em desvantagem quanto ao seu enraizamento na cultura (VYGOTSKY, 1989).

elevação dos níveis de generalidade do pensamento e para a capacidade de significar o mundo. Nesse sentido, com base no argumento da autora, acreditamos que toda e qualquer atividade pedagógica necessita responder à seguinte pergunta: qual a relevância cultural do que se pretende que o estudante aprenda? Quais os sentidos e significados que tais conceitos e conteúdos acarretarão na vida dos estudantes? Isso significa pensar que o ensino, mormente para os estudantes com deficiência visual, deve ocorrer com base no seu próprio marco de referência, que segundo Fernandes (2013), apoiada nas contribuições de Gonzáles (2002, p. 100), deve sustentar-se nos “condicionantes histórico-sociais que definem sua experiência de sujeitos sociais.”

4 ABORDAGEM DA DEFICIÊNCIA VISUAL BASEADA NAS CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY

Diante dos sentidos da percepção humana, a visão é proeminente para a integração de formas, contornos, tamanhos, cores e imagens que estruturam a composição de uma paisagem ou de um ambiente. É o elo que integra os outros sentidos, permite associar som e imagem, imitar um gesto ou comportamento e exercer uma atividade exploratória circunscrita a um espaço delimitado.

Haja vista que a deficiência visual para o campo educacional é definida a partir da deficiência da visão, uma pessoa considerada cega é aquela que não apresenta visão (amourose) até a percepção da luz (CUSTÓDIO, 2013). Já a cegueira parcial é a condição em que os indivíduos percebem vultos a distâncias; para tal necessitam do braile e de outros sentidos para compreender o mundo. Nos estudos desenvolvidos por Vygotsky (1997), Góes (2008) considera que o alfabeto braile,⁹ ao dar acesso à leitura e à escrita, tem importância muito maior que a sutileza do tato e do ouvido; a cegueira não é vencida pela compensação sensorial em si, e, sim, pela linguagem, pela palavra, pelo mundo dos conceitos.

No processo de ensino-aprendizagem, a noção espacial tem grande relevância e importância, tanto para o estudante com cegueira congênita quanto para aquele com cegueira adquirida, pois é mister que conheçam e compreendam sua posição no espaço, assim como a posição do material em braile que está em suas mãos (MORAES, 2011).

⁹ O sistema braile foi criado por Louis Braille (um jovem que ficou cego aos cinco anos em razão de um acidente com uma sovela (material pontiagudo para perfurar couro), enquanto brincava na oficina de seu pai, que era seleiro. Esse sistema é datado de 1825, mas sua primeira publicação ocorreu em 1837. Esse sistema permite a formação de letras, números, símbolos matemáticos, químicos, musicais e, recentemente, símbolos aplicados na informática (MORAES, 2011).

Os estudos de Vygotsky (1997) auxiliam na compreensão da personalidade do sujeito cego, assim como ocorre com os outros tipos de deficiência, pois postulam que a compensação das consequências não está no campo das representações, das percepções, ou seja, não está no campo dos processos elementares, mas, sim, no campo dos conceitos, nas funções psicológicas superiores. Para tanto, os esforços para a superação da deficiência devem se voltar ao estímulo das funções psicológicas superiores que ocorre pela e na mediação social. Segundo Nurenberg (2008), o caminho proposto por Vygotsky para o desenvolvimento psíquico pautado nas potencialidades do indivíduo cego deve partir da dupla acepção que o termo mediação assume em suas reflexões.

No que se refere à cegueira, isso se revela no papel que funções psicológicas superiores como a memória mediada, a atenção e a imaginação possuem na relação do sujeito com o universo sociocultural, e o modo como essas funções se vinculam ao pensamento conceitual, conforme explica Nurenberg (2008) inspirado nos estudos de Vygotsky.

O desenvolvimento das funções de atenção concentrada, memória mediada, imaginação, pensamento conceitual, entre outras, deve ser a prioridade da educação oferecida a esses sujeitos, tanto no âmbito do apoio educacional quanto no ensino regular inclusivo (NUREMBERG, 2008). Cabe, portanto, canalizar os esforços, promovendo, por meio da ação mediada, a formação de sistemas funcionais que favoreçam ao sujeito a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento de competências que resultem em sua autonomia. O que se está salientando é a importância da mediação semiótica na apropriação dos significados culturais que podem emergir a partir do contato e/ou do manuseio com objetos sensorialmente percebidos. Conforme destaca Nurenberg (2008):

- a) como mediação *semiótica*, em que ele considera que a palavra promove a superação dos limites impostos pela cegueira, ao dar acesso àqueles conceitos pautados pela experiência visual – como cor, horizonte, nuvem – por meio de suas propriedades de representação e generalização; no entanto, na mediação semiótica para o processo de ensino-aprendizagem de Geografia podem ser contextualizados os conceitos científicos para os conceitos cotidianos por meio das representações e generalizações. Os conceitos científicos são aqueles de que o estudante se apropria na e pela mediação escolar, via organicidade e sistematização curricular e planejamento do trabalho pedagógico. Por sua vez, os conceitos cotidianos são aqueles construídos nas e pelas interações sociais mais amplas, em que outras relações culturais, como a cultura

de pares, os conteúdos veiculados no ambiente familiar, de circunvizinhança e outras esferas sociais vão, ao longo da vida, oferecendo múltiplas e variadas formas de apropriação cultural.

O grande desafio da escola é justamente criar conexão de sentido entre os conceitos cotidianos e científicos, de forma que o estudante perceba no que aprende a relevância social e o sentido cultural dos conteúdos para sua vida cotidiana. Isto significa dizer que ao estudar as regiões do país, por exemplo, muito provavelmente os estudantes já tenham se apropriado do conceito espontâneo de lugar. O que a escola vai fazer é criar elos entre as variadas formas culturais de se compreender, ocupar, transformar e qualificar o lugar como espaço geográfico, ambiental, social, etc. Em outras palavras, a maneira como esses conceitos são vivenciados, concebidos e percebidos pelos estudantes envolvidos no processo de construção, profusão e difusão dos conhecimentos geográficos. De certa forma, os conhecimentos geográficos são imprescindíveis para o estudante se localizar, relacionar, criticar e dialogar com o espaço em que vive.

- b) como mediação *social*, em que ele aponta para as possibilidades de apropriação da experiência social dos videntes, nessa perspectiva, a mediação social para o ensino de Geografia se traduz no contato do estudante por meio dos aspectos físicos, culturais, ambientais, políticos, econômicos e sociais que vivencia no seu dia a dia. Nesse prisma, a Geografia deve potencializar ao sujeito as diferentes relações e inter-relações que acontecem no seu espaço escolar, como em seu bairro, cidade e país, e, assim, vivificando uma geografia de sentidos e significados. No entanto, essas são duas formas indissociáveis de mediação, inclusive, são compatíveis com as atividades comumente desenvolvidas na educação de cegos, a saber, a orientação e a mobilidade e as atividades da vida diária.

5 PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA

O mundo atual tem colocado novos desafios para a escola e para o ensino de Geografia, disciplina que pode contribuir significativamente para o processo educativo, pois ela é uma ciência cujas lentes possibilitam a leitura do Planeta Terra, a morada do homem, o “lugar” das múltiplas relações (KOZEL, 1998). Partindo do princípio que a aprendizagem da Geografia ocorre a partir da compreensão dos

conceitos geográficos, associados às fases do pensamento científico e dos contextos históricos específicos e que é à luz dessa realidade que devem ser compreendidos e analisados, alguns desses conceitos são mais gerais e elementares ao raciocínio geográfico e estruturadores da compreensão do espaço geográfico, tornando-se importantes categorias de análise “natureza, lugar, paisagem, região, território e ambiente – conceitos importantes para pensar espacialmente, em diferentes escalas e temáticas que compõem a linguagem geográfica.” (CAVALCANTI, 2006, p. 35).

Com o objetivo de possibilitar a mobilização desses conceitos para o entendimento do espaço geográfico e das relações que acontecem entre homem e natureza, apoiamo-nos na proposta de compensação apresentada por Vygotsky (1997), em razão de que a proposta vem ao encontro de romper as práticas penosas, viciosas e tradicionais questionadas pelo autor, logo, então, com o intuito de possibilitar aos estudantes interação por meio dos jogos, levando-os a constantes reflexões sobre suas ações e compreensão dos conceitos trabalhados.

Nessa linha de reflexão, Vygotsky (1989) afiança dizendo que a oferta de jogos na educação permite que os aprendizes vivenciem novas maneiras de aprendizagem, respaldadas no enfrentamento de tomada de decisões, bem como nas resoluções de problemas e no acesso dos conhecimentos de forma divertida, colaborativa, autônoma, independente e, principalmente, lúdica. E, ainda, o autor argumenta que o uso dos jogos na educação é válido em razão de romper o trivialismo presente nas paredes da sala de aula e, principalmente, coloca em xeque as dicotomias individual e social, dentro e fora. Assim, o aprendizado de uma pessoa com deficiência visual, por exemplo, com acesso a um jogo de quebra-cabeça adaptado, resulta em um aprendizado significativo e inclusivo.

No ensino dos conceitos geográficos para deficientes visuais, Nogueira e Chaves (2011) lembram que é preciso reconhecer as diferenças que existem entre os estudantes videntes e os deficientes visuais, destacando que essas distinções devem ser consideradas pelo professor no momento do processo de ensino e aprendizagem. Sobretudo, os videntes constroem seu mundo por meio de percepções simultâneas dos objetos observados, enquanto em indivíduos com restrições visuais severas o habitual é ter uma percepção sequencial conferida pelo tato. Os cegos constroem o mundo por meio de percepções auditivas, táteis, olfativas e sinestésicas a partir de sequências, de impressões.

Nesse sentido, torna-se necessária a produção de recursos didáticos perceptíveis por outros canais sensoriais, como, por exemplo, os materiais percebidos pelo tato. Tais recursos favorecem uma aprendizagem significativa por valorizar outros sentidos. Assim, a pessoa com deficiência terá garantido o acesso às informações de modo geral e, dessa forma, pode explorar, perceber e organizar os elementos no espa-

ção geográfico. Utilizando-se desses elementos, o professor contribui para que o estudante possa realizar transferências e abstrações em temas e conceitos concernentes à Educação Geográfica, tornando o processo educacional acessível, visando à formação do cidadão participativo e crítico na sociedade (PAIXÃO, 2014).

Acerca desse contexto, Paixão (2014) comenta que os estudantes com deficiência visual reclamam da falta de recursos didáticos para aprenderem, pois nem sempre as instituições de ensino público possuem profissionais capacitados, textos ampliados, livros e provas em braile, em razão de que uma impressora tecnológica que executa a impressão da escrita em braile tem um custo elevado. Torna-se, então, um desafio para o professor, assim como para todos envolvidos na escola trabalhar os conceitos científicos com estudantes com deficiência visual. Caiado (2003) complementa que o estudante cego e o com baixa visão ficam prejudicados pela falta de material didático, edificando barreiras ao acesso do conhecimento.

Essa ausência pode levar o deficiente visual à falta de interesse pelo estudo, à baixa autoestima e ao isolamento social. Conforme Cerqueira e Ferreira (2000), os recursos didáticos são de fundamental importância para o ensino de deficientes visuais, e, segundo esses autores, a falta dessas ferramentas pode levar os estudantes com essa deficiência a um mero verbalismo sem conexão com a realidade vivida. Refletindo, ainda, Bruns (2008) advertiu que as crianças, os jovens e os adolescentes cegos e os de baixa visão necessitam tocar os objetos e, ao mesmo tempo, ouvir os seus respectivos nomes para entenderem a simbiose entre objetos e conceitos. E, ainda, nesse contexto, Freitas (2007) acrescenta que os estudantes necessitam tocar, sentir, cheirar e manipular os objetos para que, por meio de suas percepções, possam fazer representações mentais e refletir sobre eles. Assim, quanto mais contato com os objetos do conhecimento o aprendiz fizer, melhor será sua aprendizagem.

Convictos da importância de investigar sobre a área da educação inclusiva, realizamos uma pesquisa no Mestrado em Geografia na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), finalizada em março de 2016, na qual investigamos quais as potencialidades da oficina pedagógica no ensino de Geografia para estudantes do Ensino Fundamental II. A oficina teve como tema *O uso da oficina pedagógica no ensino de Geografia numa perspectiva inclusiva* e como objetivos propor uma oficina pedagógica envolvendo os conteúdos/conceitos de espaço rural e urbano para uma turma do Ensino Fundamental II, analisar como ocorre o envolvimento dos estudantes com e sem deficiência durante a aplicação da oficina pedagógica e compreender como os estudantes com e sem deficiência se apropriam dos conhecimentos geográficos. O desenvolvimento da oficina *Trilha geográfica* (Fotografia 1) teve como finalidade

oportunizar e possibilitar aos estudantes com deficiência a aprendizagem dos conhecimentos da Geografia em uma classe regular da educação básica em uma escola pública da Cidade de Florianópolis, SC.

Na tentativa de entender o processo de ensino-aprendizagem em Geografia para sujeitos com deficiência, a pesquisa assentou-se nas contribuições e estudos de Vygotsky (1989). Para tanto, a abordagem metodológica dessa investigação foi inspirada em um enfoque qualitativo, na modalidade de estudo de caso, envolvendo estudantes de uma turma do Ensino Fundamental de uma Escola Pública de Florianópolis, SC. Os resultados colhidos na investigação evidenciaram, em linhas gerais, que os estudantes com deficiência constroem sua aprendizagem por meio de tarefas diferenciadas que promovam e valorizem seu potencial, seu modo de aprender, seu ritmo, suas habilidades e seus talentos. Ao mergulhar na inquietação da potencialidade da oficina pedagógica, pode-se verificar e compreender que a oficina tem validade quanto a seus aspectos pedagógico, didático e inclusivo, possibilitando que o educador utilize em suas aulas de Geografia diferentes abordagens da Ciência Geográfica, inserindo estudantes que possuem algum tipo de deficiência e, sobretudo, facilitando o desenvolvimento cognitivo de forma diferenciada, prazerosa e divertida.

Fotografia 1 – Trilha geográfica



Fonte: os autores.

Nesse mesmo viés, a atividade do quebra-cabeça adaptado¹⁰ (Fotografia 2) é uma aliada no processo de ensino e aprendizagem para estudantes com deficiência visual. A atividade que apresentamos tem como recurso didático o mapa do Brasil a partir da divisão regional baseada em complexos econômicos, proposta pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Essa atividade teve como objetivo relacionar o tema *Brasil e suas regiões* dentro da oficina pedagógica. Primeiramente, trabalhou-se o conceito de região e suas definições, como regiões políticas, naturais e geográficas. No caso do jogo, o tema economia, compreendendo os limites e estados que fazem parte de cada região, bem como as características para essa delimitação. Aprender sobre os limites territoriais brasileiros se faz importante nas aulas de Geografia, não apenas como informações e dados, mas como conhecimentos articulados entre si e com outros elementos que fazem parte da formação e reconfiguração do território, a fim de que as aulas não fiquem somente nos mapas dimensionais com pouco impacto para a compreensão efetiva dos estudantes.

O material pedagógico proposto teve a intenção de representar o mapa do Brasil em uma escala menor, de maneira que o estudante pudesse compreender as proporções de tamanho e forma, bem como uma maneira de trabalhar as divisões regionais. De certa forma, o material apresentou cores diferentes para que o estudante conseguisse encaixar as peças de forma fácil e compreensiva. Em contrapartida, buscou-se caracterizar as regiões para que o estudante com deficiência conseguisse montar o quebra-cabeça por meio do formato de encaixe e também com a colagem de elementos que caracterizam cada região, como, por exemplo, na Centro-Oeste os automóveis miniaturas para que, ao tatear, percebesse e conseguisse responder ao jogo.

¹⁰ A atividade do quebra-cabeça foi uma das atividades da oficina desenvolvida na turma.

Fotografia 2 – Quebra-cabeça geográfico



Fonte: os autores.

Neste jogo analógico também buscamos trabalhar com o desenvolvimento das habilidades de atenção, de concentração e, principalmente, a profusão e difusão dos conhecimentos sobre o mapa do Brasil e suas regiões geográficas. No entanto, a execução da atividade requereu o acompanhamento do professor para o processo de mediação do jogo, baseado no processo do diálogo, da troca, das orientações para o manuseio das peças e, especialmente, do processo de desafiar o estudante à leitura do território que está tateando, bem como descrever esse espaço por meio dos objetos identificados nos territórios e, assim, caracterizar a região localizada.

Com base na experiência realizada, observamos que os estudantes demonstraram facilidade para montar o quebra-cabeça, exceto dois estudantes com deficiência presentes na turma, que necessitaram de mediação pedagógica direta. De modo geral, os estudantes sem deficiência demonstraram facilidade ao encaixar as peças rapidamente, iniciando a montagem pela região Norte do Brasil, justamente pelo fato de ser a maior peça do quebra-cabeça. Em face dessa constatação assumida pelos estudantes, notamos ao longo de todo o processo que os estudantes demonstraram e/ou apresentaram ter domínio sobre os conhecimentos referentes às posições geográficas das regiões do Brasil e, principalmente, conheciam muito bem a região Sul. Durante

o desenvolvimento da atividade, perguntamos aos estudantes se tiveram dificuldades em montar o quebra-cabeça e, ainda, se o material pedagógico facilitou e/ou contribuiu para o processo de ensino-aprendizado geográfico.

Verificamos, mediante depoimentos, que os estudantes não apresentaram dificuldades em montar o quebra-cabeça, mesmo o material exigindo muita concentração, atenção e motricidade. Os depoimentos revelaram que o domínio do conhecimento das regiões do Brasil ocorreu em razão de o professor ter explorado de forma contínua e diária em suas aulas a leitura do mapa político do território brasileiro, com suas regiões e questões geopolíticas, socioculturais, econômicas e ambientais, e, em especial, os conhecimentos sobre a região Sul, associados em diferentes escalas geográficas, como Bairro (Trindade), Cidade (Florianópolis), Estado (Santa Catarina) e País (Brasil), e sobre a região Norte, onde está localizada a Amazônia, em razão do seu patrimônio natural e ambiental (água, fauna e flora) e dos interesses dos países pelo território.

Por outro lado, os estudantes com deficiência demonstraram um pouco mais de dificuldade para desenvolver a atividade. Foi necessário para ambos um maior acompanhamento e orientação sobre o manejo do material. Durante a montagem do quebra-cabeça, a estudante A demonstrou dificuldade em encaixar as peças umas nas outras em razão das suas limitações cognitivas, como noção de tamanho, proporção e coordenação motora. Em razão disso, a cada etapa o pesquisador perguntava: que região é essa? Você já ouviu falar dessa região? Esse procedimento facilitou e possibilitou que a estudante conseguisse identificar o nome da região e encaixar a peça, e, aos poucos, o quebra-cabeça foi se formando. No momento em que a estudante reconheceu a peça da região Nordeste, declarou que conhecia a região, pois havia viajado em férias. Também conseguiu identificar a região Sul, porque lembrava que o professor de Geografia havia falado em sala de aula que a região Sul é o local onde mora e onde está localizada a escola.

A maneira como foi conduzido esse processo, por meio das pistas e interrogações, foi essencial para a estudante A raciocinar e executar as tarefas solicitadas. Até porque ficou visível que a estudante já dominava os conceitos correlacionados com a proposta didática a partir dos saberes do seu cotidiano, desse modo, facilitando o desenvolvimento da atividade dirigida à luz de suas peculiaridades e necessidades educativas especiais.

Em relação à participação da estudante B, esta foi conduzida e mediada de uma forma diferenciada e detalhada, porque a professora da Educação Especial havia relatado que:

Estudante apresenta algumas dificuldades quanto a reconhecer as formas e tamanhos; diferenciar as cores para identificar um objeto e ter noções de lateralidade, ou seja, a estudante está em fase de desenvolvimento e precisa envolver ela com atividades usando o concreto/lúdico/colorido, mas ela sabe de muitas coisas sobre Geografia e muitas coisas ela aprende porque ela já viajou e conheceu tal lugar e, assim ajudando no seu entendimento geográfico. (informação verbal).

O pesquisador e a professora da Educação Especial iniciaram um processo de diálogo com a estudante, orientando sobre os conhecimentos presentes no material pedagógico como a questão territorial e regional do Brasil. Prosseguiram explicando que cada peça com cor diferente representava uma região e que elas deveriam ser encaixadas uma na outra para formar o território brasileiro. Finalizaram explicando o passo a passo da atividade para que ela pudesse compreender os conteúdos/conceitos envolvidos no material a partir de suas dificuldades, necessidades, especificidades e ritmo de desenvolvimento.

No momento em que a estudante estava montando o quebra-cabeça, percebeu-se que ela não estava conseguindo encaixar a peça sozinha, com isso, o pesquisador se aproximou para auxiliar na montagem do material pedagógico. A partir do momento que o pesquisador instigou a estudante perguntando: entre as peças coloridas, qual é a menor e a maior, e olhando o mapa do Brasil no livro didático, qual é o nome da região maior e o da região menor? Qual é a cor dessa região, e na peça, qual é parecida? Essas intervenções foram possibilitando que a estudante avançasse a cada momento na montagem do quebra-cabeça.

Esse processo de troca e diálogo possibilitou à estudante reconhecer que a peça maior era de cor amarela que representava a região Norte. Com isso ela identificou que nesse lugar estava localizada a Amazônia com muitos bichos, florestas e muita água, e que precisamos cuidar para não acabar tudo isso, reproduzindo o que o professor de Geografia tinha explicado em sala de aula. Dando continuidade, o quebra-cabeça começou a ganhar forma, tamanho e sentido. Quando a estudante pegou na mão a peça menor, que representava a região Sul, o pesquisador perguntou se ela conhecia essa região. A estudante recorreu ao livro didático e relatou que “sim”, que era a região Sul, local onde vive. Desse modo, o pesquisador continuou perguntando: o que tem na região Sul? A estudante respondeu que tinha a Ponte Hercílio Luz, que é grande, bonita, e à noite tem muitas luzes, localizada em Florianópolis, SC.

Outra peça que a estudante conseguiu identificar foi a da região Sudeste, que estava com a cor vermelha. Segundo seu relato, é porque estava localizada a Cidade de São Paulo, local que visitou com seus familiares, e destacou que tem muitos

carros para um espaço pequeno. Por outro lado, a estudante apresentou muita dificuldade em encaixar a peça que representa a região Nordeste, tentou mover a peça de várias maneiras para encaixar em outras regiões, com isso o pesquisador orientou a estudante para ter calma e analisar cautelosamente o livro didático e se ater à cor, logo, então, conseguiu finalizar a tarefa.

Pode-se observar que a participação da estudante B foi precedida pela relação de troca e diálogo para conseguir evoluir e resolver os desafios desejados na proposta. Em alguns momentos a estudante reconheceu algumas regiões do Brasil, porque já estudou sobre elas na sala de aula, viajou ou presenciou na mídia os objetos que identificam tal região. E, quanto ao material pedagógico, a estudante teve a iniciativa de montar o quebra-cabeça sozinha, tocando e movimentando continuamente as peças de várias maneiras e, sobretudo, demonstrando boa vontade e predisposição para lidar com o desafio dentro das suas possibilidades. Nesse sentido, Vygotsky (2010) menciona que as mediações pedagógicas por meio de objetos e/ou instrumentos ajudam tanto os estudantes a entender constantemente os conceitos intrínsecos quanto contribuem grandemente para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Evidenciamos que as dificuldades apresentadas pela estudante B no decorrer da atividade ocorreram pela falta da noção de lateralidade (direita e esquerda), isto é, de descentrar do ponto de vista dela para o objeto, pois diversos momentos a estudante movimentava as peças de forma contrária para tentar encaixar as peças e, assim, necessitou de mais tempo para conseguir resolver o quebra-cabeça. E, sobretudo, transpareceu ter dificuldades em conseguir associar a representação do mapa do Brasil explicitado no livro didático com a materialidade do recurso pedagógico; por outro lado, essa complexidade foi se tornando compreendida ao passo que o processo foi sendo tecido e entrelaçado com a mediação pedagógica exercida pelo participante e pela professora presente.

Após a atividade, foi aplicado um questionário com objetivo de saber a opinião dos estudantes sobre a oficina pedagógica. A pergunta feita aos estudantes foi: O que você achou da atividade pedagógica realizada? Das respostas apresentadas, destacamos: “legal”, “divertida”, “interessante” e “criativa”. Sobre tudo, foi um aprendizado de forma “cooperativa”, “planejada”, “algo novo”, “lúdico” e “brincando se aprende”. Percebe-se com isso que os estudantes valorizaram a proposta da oficina pedagógica como um recurso de ensino-aprendizagem diferente do que tradicionalmente eles têm vivenciado em sua prática educativa. Outro ponto relevante que podemos destacar nas falas foi a importância dada à ludicidade como sendo fundamental para o processo educativo. Isso torna a possibilidade metodológica extremamente sig-

nificativa para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e, sobretudo, favorece o ensino e a aprendizagem dos estudantes com deficiência. Nessa perspectiva, Rangel (2005, p. 25) lembra que atividades lúdicas utilizando recursos didáticos de maneira apropriada colaboram para:

Motivar e despertar o interesse dos estudantes; favorecer o desenvolvimento da capacidade de observação; aproximar o estudante da realidade; visualizar ou concretizar os conteúdos de aprendizagem; oferecer informações de dados; permitir a fixação da aprendizagem; ilustrar noções mais abstratas; desenvolver a experimentação concreta.

De acordo com as premissas apontadas pelo autor, fica evidente que a aplicação de atividades lúdicas no âmbito escolar favorece a diversão, a atenção, o trabalho colaborativo e, principalmente, desperta a imaginação do estudante no sentido do desenvolvimento das habilidades cognitivas e motoras. Sobretudo, a interatividade do jogo desperta no estudante um aprendizado significativo e diferenciado, bem como menciona Góes (2008) à luz dos estudos de Vygotsky; as atividades de compensação são o caminho para a possível superação da deficiência mediada pela integração social, construída com o outro por meio da linguagem. Nunes e Lomônaco (2010) destacam que sem o acesso a materiais adaptados (materiais em relevo, recursos sonoros) em situação de aprendizagem, restringe-se uma ampla possibilidade de conhecimento do mundo para a pessoa com deficiência.

E, ainda, quando os recursos didáticos são utilizados adequadamente, a aprendizagem torna-se menos mecânica e mais significativa, interessante, atrativa e prazerosa para o estudante, favorecendo, assim, para o conflito sócio-cognitivo. Nesse sentido, Haydt (2003, p. 80), adverte:

Os estudantes precisam vivenciar situações de ensino-aprendizagem ativas, onde possam observar, comparar, ordenar, seriar, classificar, fazer estimativas a partir da manipulação de material concreto, localizar no tempo e espaço, propor e comprovar hipótese, chegar a conclusões, elaborar conceitos, avaliar, julgar, enfim, onde possam agilizar as operações cognitivas. O que ajuda o aluno a incentivar o estudante é o fato de ele perceber e verificar que aquilo que aprende tem relação com a sua vida real e presente. É preciso aproveitar a predisposição que o estudante possui para aprender aquilo que é significativo para ele.

O uso da criatividade pelo professor e seus pares pode originar seus próprios recursos didáticos, de acordo com os objetivos de ensino-aprendizagem que têm em mente e de maneira a adequá-los aos temas e conteúdos geográficos a serem estudados. Esses materiais podem ser utilizados para atingir metas diversas e para

abordar ou mobilizar os mais variados conteúdos geográficos. Sob tal enfoque, podem ser usados materiais concretos, mapas com relevo perceptível constituído de diversas texturas para melhor destacar aquilo que se propõe trabalhar na perspectiva inclusiva.

6 CONSIDERAÇÕES AINDA NÃO FINAIS

A base para a reconfiguração do Modelo social da deficiência deve se basear no reconhecimento da centralidade da dependência nas relações humanas, no reconhecimento das vulnerabilidades das relações de dependência e seu impacto sobre nossas obrigações morais e, por fim, nas repercussões dessas obrigações morais em nosso sistema político e social. Na atual conjuntura, a educação inclusiva é fato, não podemos tapar os olhos e achar que não estamos preparados para desenvolver um trabalho na perspectiva inclusiva. Se mudarmos nosso olhar e enxergarmos as potencialidades de cada ser entenderemos que todos conseguem aprender, cada um a seu tempo, com suas singularidades. A garantia do acesso, da participação e da aprendizagem de todos os alunos contribui para a construção de uma nova cultura de valorização das diferenças e da diversidade.

Para tanto, valorizar as experiências táteis, auditivas e sinestésicas é tão importante quanto proporcionar intervenções que favoreçam a formação de conceitos por meio dos processos de significação, promovendo, assim, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. As reflexões de Vygotsky sobre a educação da pessoa com deficiência trazem à tona pistas concretas para a implantação de experiências educacionais que favoreçam a autonomia e a apropriação de conceitos científicos por pessoas com deficiência. As contribuições de Vygotsky apresentam indicativos para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem de educandos com deficiência, sobretudo, daqueles com deficiências sensoriais. Com a proposta lúdica ora em tela, no ensino de Geografia, a escola tem a possibilidade de romper as práticas tradicionais que, muitas vezes, não dão conta das aprendizagens das crianças com deficiência. A possibilidade de (re)inventar o cotidiano tem sido a saída adotada para a melhoria da qualidade da educação brasileira, subjacente a todas essas mudanças que estão propostas pela política atual da Educação Especial e da Educação Inclusiva.

Assim, o nosso intuito, aqui, não é colocar os recursos didáticos no centro da educação e tampouco classificá-los como salvadores de todos os problemas de ensino. É, antes de tudo, perceber que eles são instrumentos que podem enriquecer a prática docente e que são valiosas fontes didáticas no ambiente de ensino e aprendizagem inclusivo.

REFERÊNCIAS

- BAMPI, L. N. da S.; GUILHEM, D.; ALVES, E. D. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 18, n. 4, p. 816-823, jul./ago. 2010.
- BRASIL. Lei n. 8.213/91, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jul. 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm>. Acesso em: 07 set. 2017.
- BRUNS, M. A. de T. **Sexualidade de cegos**. Campinas: Átomo, 2008.
- CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola**: lembranças e depoimentos. Campinas: Autores Associados, 2003.
- CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, E. M. B. Recursos didáticos e educação especial. **Revista Benjamim Constant**, Rio de Janeiro, n. 15, 2000.
- CAVALCANTI, L. S. **Formação de professores**: concepções e práticas em Geografia. Goiânia: Vieira, 2006.
- CUSTÓDIO, G. A. **O processo de elaboração de conceitos geográficos em alunos com deficiência visual**. 2013. 166 p. Dissertação (Mestrado em Geografia)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- DINIZ, D. B. L. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- DINIZ, D. B. L.; SANTOS, W. R. dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64-77, dez. 2009.
- FERNANDES, S. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: InterSaberes, 2013.
- FREITAS, O. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2007.
- GÓES, M. C. R. **As contribuições da abordagem histórico-cultural para pesquisa em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- GONZÁLEZ, J. A. T. **Educação e diversidade**: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2003.

KOZEL, S. Ensinar geografia no terceiro milênio. Como? Por quê? **Revista RA'EGA – O espaço geográfico em análise**, Curitiba, v. 2, 1998.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LOPES, J. J M; PRESTES, Z. Lev Vigotski e a teoria histórico-cultural no Brasil: alguns relatos de pesquisas. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, jan./abr. 2015.

MARTINS, E. A. **Os surdos no ensino regular**: o que dizem os professores. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2004.

MORAES, R. M. C. M. Braille e dêixis espacial: expressões dêiticas no ensino de sistema Braille para pessoas com cegueira adquirida. **Revista Benjamim Constant**: conversando com o autor – 2012, Rio de janeiro, n. 50, p. 57-60, dez. 2011.

NOGUEIRA, E. R.; CHAVES, A. P. N. A inclusão de estudantes cegos na escola: um campo de debate e reflexão no ensino de Geografia. In: FREITAS, M. I. de; VENTORINI, S. E. (Org.). **Cartografia tátil**: orientação e mobilidade às pessoas com deficiência visual. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

NUERNBERG, A. H. **Contribuições de Vygotsky para a Educação de Pessoas com Deficiência Visual**. 2008. Maringá. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a13v13n2.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2010.

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

OLIVER, M. B. C. **Disabled People and Social Policy**: from exclusion to inclusion. London: Longman, 1998.

PAIXÃO, L. P. Estímulos táteis: a importância dos recursos didáticos no ensino de história para deficientes visuais. **Revista Benjamim Constant**, Rio de janeiro, v. 50, p. 40-52, 2014.

RANGEL, E. O. Avaliar para melhor usar: Avaliação e seleção de materiais e livros didáticos. In: ROJO, R. (Org.). **Materiais didáticos**: escolha e usos. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 2005.

RIOS, R. R. **Direito da antidiscriminação**: discriminação direta, indireta e ações afirmativas. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, L. S. Fundamentos de defectologia. In: VYGOTSKY, L. S. (Org.). **Obras completas**. Havana: Pueblo y Educacion, 1989. Tomo V.

VYGOTSKY, L. S. La coletividad como el factor de desarrollo del niño deficiente. In: VYGOTSKY, L. S. (Org.). **Obras Escogidas V**: Fundamentos de defectologia. Madri: Visor, 1997.

Recebido em: 12 de junho de 2017

Aceito em: 13 de setembro de 2017

Endereço para correspondência: Rua Pérola do Atlântico, s/n, Pérola do Atlântico, 89249-000, Itapoá, Santa Catarina, Brasil; luizmartins.jr@hotmail.com

