

POR UMA GEOGRAFIA ESCOLAR QUE SE SENTE: EXPERIÊNCIA DE AULA INCLUSIVA COM UMA ALUNA SURDO-CEGA

Geography at school that feels: experience with inclusive classroom student deaf-blind

Fernanda Viana Balestrim*

Ricardo Lopes Fonseca**

Eloiza Cristiane Torres***

***Universidade Estadual de Londrina - UEL**

Mestre em Geografia

Rod. Celso Garcia Cid, Km 380, s/n – Campus Universitário – Londrina, Paraná, Brasil – CEP: 86057-970 – Fone: (43) 3371-4000

fernanda_balestrin@hotmail.com

Universidade Estadual de Londrina - UEL

Doutor em Geografia

Rod. Celso Garcia Cid, Km 380, s/n – Campus Universitário – Londrina, Paraná, Brasil – CEP: 86057-970 – Fone: (43) 3371-4000

ricardolopesfonseca@hotmail.com

Universidade Estadual de Londrina - UEL

Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina

Rod. Celso Garcia Cid, Km 380, s/n – Campus Universitário – Londrina, Paraná, Brasil – CEP: 86057-970 – Fone: (43) 3371-4000

elotorres@uel.br

RESUMO

A presente pesquisa versa sobre a relevância da Educação Inclusiva, seus princípios balizadores, as normas que a regulariza no Brasil e no Estado do Paraná. Tem ainda como objetivos apresentar dados que comprovam sua gradativa ocorrência nas escolas brasileiras para que, diante da sua leitura, possa evidenciar a necessidade do compromisso do corpo docente com relação à importância da sua autoavaliação no que concerne suas práticas de ensino, objetivando a adequação para a oferta de um ensino de qualidade para estes alunos portadores de deficiência. Trata-se da importância da disciplina geográfica na oferta da autonomia intelectual e social destes alunos e oferece, a partir da prática ofertada aos alunos do 2º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Hugo Simas, em Londrina-Paraná que acolhe uma aluna portadora de múltiplas deficiências sendo uma possibilidade de efetivação da inclusão de alunos surdos-cegos em escolas regulares.

Palavras-Chave: Educação inclusiva. Ensino de Geografia. Surdo-Cego. Ensino.

ABSTRACT

This research deals with the relevance of Inclusive Education, its basic principles, rules that settles in Brazil and in the State of Paraná. Still aims to submit data proving their gradual occurrence in Brazilian schools so that, before his reading, to highlight the need for the commitment of the faculty regarding the importance of their self-assessment regarding their teaching practices, aiming for the adequacy the provision of quality education for these students with disabilities. This is the importance of the geographical discipline in the supply of intellectual and social autonomy of students and offers from the practice offered to students of the 2nd year of High School of the State College Hugo Simas, in Londrina, Paraná hosting a carrier student multiple deficiencies with a chance of effecting the inclusion of deaf-blind students in regular schools.

Keywords: Inclusive education. Geography. Deaf-Blind. Education.

1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) a Educação Especial é uma modalidade de ensino que deve ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino aos alunos portadores de deficiência oferecendo ainda a possibilidade de utilização de serviços especializados quando a especificidade do educando assim exigir.

Nas Diretrizes de Educação Especial do Estado do Paraná (PARANÁ, 2006), esta modalidade está fundamentada em uma proposta pedagógica que garante um conjunto de recursos, apoios e serviços escolares especiais que tem por finalidade, apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir aqueles serviços educacionais comuns para que a educação promova o desenvolvimento das potencialidades dos educandos portadores de deficiência, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação.

Ainda de acordo com este documento, trata-se de um dever do Estado e da família, sendo obrigatória na educação infantil (faixa etária de zero a seis anos), estendendo-se para o Ensino Fundamental e Médio, chegando até o Ensino Superior, de acordo com as potencialidades do aluno.

Diferente da Educação Especial, porém, ligada à ela, está o princípio da Educação Inclusiva que é resultado de uma ação política, cultural, social e pedagógica em defesa do direito de todos os alunos, independente de suas condições, físicas ou mentais, de permanecerem juntos durante o processo de ensino-aprendizagem de forma que não ocorra qualquer tipo de segregação.

De acordo com Mittler (2003, p. 25):

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. [...] O objetivo de tal reforma é garantir o acesso e a participação de todas as crianças em todas as possibilidades de oportunidades oferecidas pela escola e impedir a segregação e o isolamento.

O objetivo da Educação Especial e da Educação Inclusiva, portanto, é oferecer, por meio de adaptações físicas das instituições de ensino e de reformulações curriculares, que perpassam o desenvolvimento de novas metodologias e abordagens temáticas, um ensino que promova, não só a inclusão dos alunos nas salas de aula, mas uma educação de qualidade e significativa que possa promover a esse aluno uma independência social e intelectual, proporcionando-lhe uma atuação efetiva na sociedade.

Um fato do qual não se pode fugir é de que os seres humanos são naturalmente diferentes. Seja no que tange à cultura, à cor dos olhos, do cabelo, da pele, de alguma deficiência, orientação sexual, origem familiar e regional, gostos culinários, musicais etc.

Essas diferenças ficam ainda mais evidentes devido às inovações tecnológicas, principalmente nos meios de transporte e de comunicação – internet, por exemplo – por oferecer a possibilidade de diferentes grupos sociais se relacionarem resultando no conhecimento e reconhecimento dessas diferenças.

Por conseguinte, ser diferente, além de um fato, é um direito, e suas ocorrências não devem ser vistas como uma barreira ao alcance de direitos, como mobilidade e educação de qualidade, mas sim como desafios a serem superados de forma a promover a igualdade de oportunidade. Dessa forma, discussões acerca deste tema ficaram ainda mais acirradas a partir da década de 1970, conforme afirma Ferreira e Guimarães (2003, p. 37):

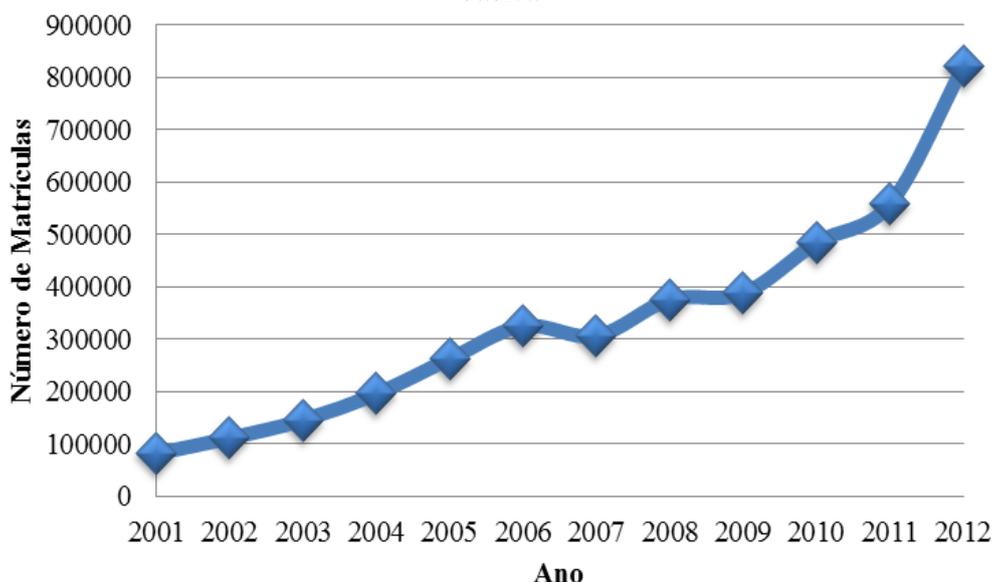
Passou-se, desde então, a respirar uma atmosfera cultural e ideológica almejando inovação. A acelerada velocidade e o aumento do fluxo mundial de pessoas e objetos, vírus e terapêuticas, remédios, drogas, livros, jornais, revistas, imagens de

mídia, vídeos e filmes, discos e fitas têm resultado em pluralização e heterogeneização de culturas, subculturas, contraculturas, multiculturas, padronização cultural, assimilação. Assim, “novas diferenças” acabam por se impor, tanto no âmbito coletivo quanto no aspecto individual, e são possíveis a todo instante e em qualquer lugar.

Dessa forma a diversidade apresenta-se como algo cotidiano, como uma realidade a qual não se pode desprezar e que exige soluções que objetivem atender as necessidades de cada indivíduo de forma que sua autonomia, independência e, conseqüentemente, cidadania, seja efetivada no sentido pleno da palavra.

No que diz respeito à realidade escolar, este fato pode ser corroborado através da análise de dados do Censo da Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) (ver figura 1) em que é evidente o crescente número de matrículas de alunos portadores de necessidades educacionais especiais em escolas regulares de ensino entre os anos de 2001 e 2012. Destaca-se que neste período, de 12 anos, houve um aumento de 1008,59%, sendo que no ano de 2001 houve 81.344 matrículas e no ano de 2012 foram 820.433 alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas regulares do país.

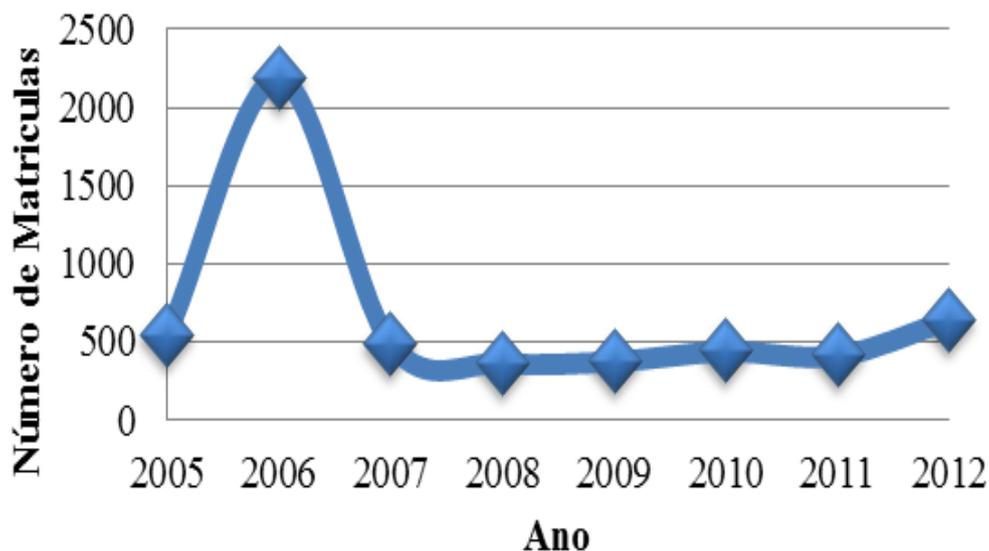
Figura 1 – Evolução das matrículas de estudantes público alvo da educação especial na educação básica



Fonte: INEP, 2013a

Na figura 2 pode ser observado a quantidade de matrículas de alunos portadores de surdo-cegueira na educação básica, compreendendo os anos de 2005 e 2012. Nota-se que no ano de 2006 houve um expressivo aumento no número de estudantes com essa deficiência matriculados nas escolas, foram 2.182 matrículas efetuadas, das quais 1.668 somente no Estado de São Paulo, ou seja, um aumento de 402,58% em relação ao ano anterior. Contudo este elevado número não se mantém, isto é, nos anos posteriores o número diminui, atingindo a menor quantidade de matrículas em 2008 (363) e em 2012 chegando a 640 alunos surdo-cegos matriculados.

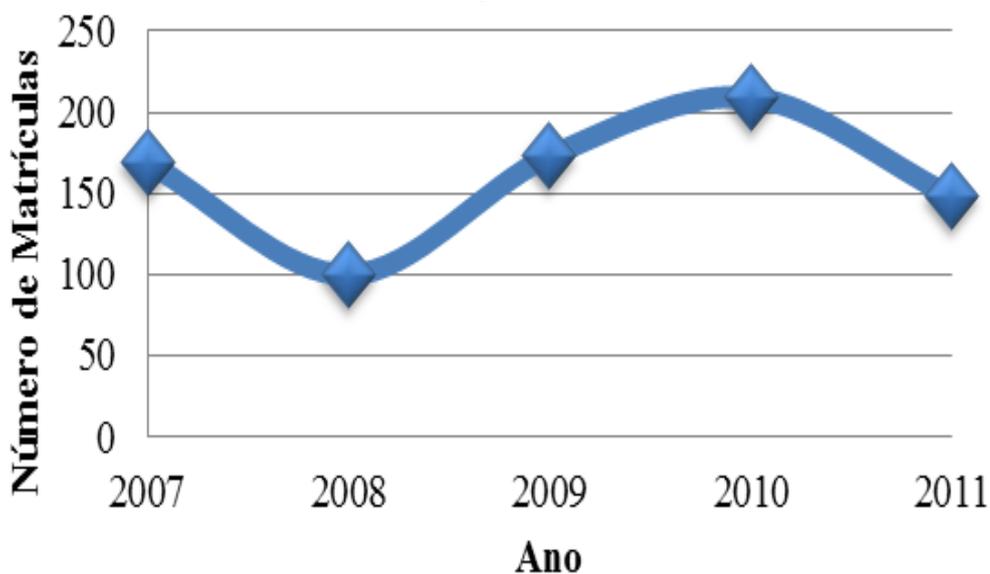
Figura 2 – Evolução das matrículas de estudantes portadores deficiência audiovisual na educação básica



Fonte: INEP, 2013a

Tão importante quanto verificar os números relativos à educação básica, é notar se há matrículas de alunos surdo-cegos no ensino superior. Na figura 3 nota-se a quantidade de matrículas realizadas para estes estudantes, entre os anos de 2007 e 2011, o ano de 2008 foi o que apresentou menos matrículas, ao todo, neste ano, foram 100 alunos portadores de deficiência audiovisual que ingressaram em algum curso superior. Enquanto no ano de 2010 foram 209, sendo este o ano com maior número de matrículas registrado. Em 2011, foram realizadas 148 matrículas.

Figura 3 – Evolução das matrículas de estudantes portadores deficiência audiovisual no ensino superior



Fonte: INEP, 2013b

Vale ponderar que estes números ainda são muito inferiores se comparados com o número de matrículas na educação básica, logo, se faz necessário haver políticas públicas que incentivem ao máximo que todos os alunos portadores, desta e das demais deficiências, ingressem no ensino superior.

No quadro 1 nota-se a relação de cursos de ensino superior e a respectiva quantidade de matrículas de acadêmicos portadores de surdo-cegueira. Cabe destaque aos cursos de Direito, Engenharia e Administração, que tiveram, respectivamente, no ano de 2011, 20, 19 e 18 estudantes com essa deficiência matriculados.

Quadro 1 – Cursos de Ensino Superior que tiveram algum aluno portador de deficiência audiovisual matriculado no ano de 2011

Curso de Ensino Superior	Nº de Matrículas de Alunos Surdo-Cego
Administração	18
Agronomia	5
Arquitetura e Urbanismo	2
Artes Cênicas	1
Belas Artes	1
Biblioteconomia	1
Ciências Biológicas	2
Ciências Contábeis	1
Ciências Sociais	2
Comunicação Social	2
Const. Manut. de Veíc. a Motor	1
Design	1
Direito	20
Economia	1
Educação Física	3
Enfermagem	9
Engenharia	19
Farmácia	2
Filosofia	3
Física	1
Fisioterapia	2
Geografia	3
Gerenciam., Comércio e Vendas	1
História	3
Hotelaria	1
Letras	7
Matemática	4
Medicina	1
Música	2
Nutrição	1
Odontologia	1
Pedagogia	6
Psicologia	2
Química	4
Relações Internacionais	1
Secretariado	1
Serviço Social	1
Serviço de Beleza	1
Sistema de Informação	1
Turismo	1
Veterinária	8
Áreas Básicas dos Cursos	1

Fonte: INEP, 2013b

Pode-se afirmar, portanto, que a inclusão destes alunos é uma realidade cada vez mais presente no cotidiano escolar, de forma que buscar novos métodos e materiais para estes alunos não se trata de uma opção na qualificação profissional dos docentes, mas sim de uma necessidade cada dia mais crescente e urgente.

A educação inclusiva, desta forma, baseia-se em um princípio que, conforme apresenta Ferreira e Guimarães (2003, p. 113),

[...] baseia-se na aceitação da pessoa com deficiência tal como ela é, o que não significa pretender, em algum momento, converter em “normal” uma pessoa com deficiência. Trata-se de, considerando suas limitações, reconhecer-lhe os mesmos direitos que os outros e oferecer-lhes os serviços e as condições necessárias para que possa desenvolver, ao máximo, as suas possibilidades, vivendo da forma mais natural que lhe for possível.

Pode-se compreender, portanto, que a inclusão educacional não pretende converter o aluno portador de deficiência em um aluno normal. E sim, busca reconhecer a sua deficiência e, a partir daí, oferecer, por meio de diversos procedimentos, a oportunidade de que ele, da mesma forma que os demais alunos da classe regular, receba as condições de acesso à educação para sua formação cidadã, que lhe é garantida constitucionalmente, eliminando as barreiras físicas, curriculares e qualquer outra que impeça o alcance deste objetivo.

A partir da reflexão realizada acerca das práticas educacionais e que resultam na desigualdade social de diversos grupos, a “Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais” (UNESCO, 1994), reconhece que as escolas comuns configuram o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, destacando que:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidas ou marginalizados (BRASIL, 1997, p. 18).

Conforme exposto acima, a escola figura, ao mesmo tempo, como um polo agregador de grupos sociais heterogêneos que, por perceberem e reconhecerem a diferença do outro, pode se configurar, ao mesmo tempo, em um polo disseminador de uma cultura portadora da capacidade de respeitar e acolher os portadores de deficiência.

2 A GEOGRAFIA ENQUANTO DISCIPLINA LIBERTADORA

Somente a partir de uma fundamentação teórica acerca da realidade na qual os homens, vivendo em sociedade e produzindo o necessário para sua sobrevivência por meio do trabalho (elo que une espaço e sociedade), estão inseridos, é que se pode promover mudanças significativas rumo a melhores condições de vida.

A partir de uma base conceitual sólida é que se obtém uma compreensão verdadeira sobre os processos existentes na dinâmica entre meio e sociedade, que impactam o nosso dia a dia.

Por conseguinte, a Geografia pode ser considerada uma ciência com grande potencial em desenvolver o senso crítico no educando já que é ela quem oferece uma estrutura conceitual acerca da sociedade e do espaço, bem como de sua relação dialética.

Concorda Callai (2001, p. 136) ao afirmar que:

A educação para a cidadania é um desafio para o ensino e a Geografia é uma das disciplinas fundamentais para tanto. [...] Os próprios conteúdos trabalhados deverão ter uma tríplice função, qual seja resgatar o conhecimento produzido cientificamente, reconhecer e valorizar o conhecimento que cada um traz consigo, como resultado de sua própria vida, e dando um sentido social para este saber que resulta. Os conteúdos de Geografia que são conhecer o mundo, as configurações territoriais, a organização do espaço e a sua apropriação pelos diversos povos, as lutas para tal, os interesses políticos e as formas de tratar a natureza, se põem como conteúdos que permitem e podem envolver os três itens acima colocados com base para uma educação para a cidadania. Esta é, em última análise o comprometimento com a construção de uma sociedade melhor, conhecendo a realidade, compreendendo os mecanismos que a sociedade utiliza, reconhecendo no território a sua história e as possibilidades de mudanças.

O professor, portanto, além da capacidade de transmitir o que conhece e o que aprendeu ao longo da sua formação acadêmica, possui a competência de formar opiniões e eliminar pré-conceitos - entre outras inclinações - através da interdisciplinaridade e da aproximação do que é exposto em sala com a realidade do aluno, agregando o conhecimento que este traz consigo obtido em suas próprias experiências de vida.

Dessa forma, o emprego de recursos didáticos diversificados pode contribuir para que esse objetivo seja alcançado, por proporcionar essa aproximação de conceitos e cotidiano e porque partem de conceitos e teorias, que exigem do aluno certa capacidade de abstração, para o plano real.

Muitos trabalhos propõem metodologias “alternativas”, por exemplo, com o uso de diferentes linguagens – músicas, poesias, charges, filmes, vídeos; da linguagem cartográfica – desenhos, mapas mentais, representações; de recursos tecnológicos – computador, jogos digitais, geoprocessamento; todos eles “atenados” com o mundo e com as formulações contemporâneas sobre os processos cognitivos. Esses trabalhos tem o mérito de apontar a potencialidade desses recursos para a mobilização necessária à aprendizagem, de possibilitar uma comunicação mais “realista” dos professores com os jovens escolares e de permitir uma identificação do aluno com os conteúdos estudados, sendo assim adequados a uma aprendizagem significativa. (CAVALCANTI, 2011, p. 198).

O uso destes recursos diferenciados ganha um papel ainda mais significativo quando se trata de trabalhar a Geografia, que tem os conceitos de paisagem, lugar, território, entre outros, como alicerces da disciplina, tendo, provavelmente, no aluno com deficiência visual, o seu maior desafio, tendo em vista que a visão é o sentido e canal receptor mais importante de informações sobre o meio, sendo o mais requisitado para definir tais conceitos e realizar análises dentro da disciplina.

Além disso, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013), o Censo de 2010 indica que 506 mil pessoas declararam situação de total impossibilidade de enxergar (cegos), mais de seis milhões afirmaram ter grande dificuldade e outras 29 milhões têm alguma dificuldade.

Esses dados e o reconhecimento da educação como um direito constitucionalmente garantido a toda a população brasileira desde 1988 obriga educadores e pedagogos a buscarem alternativas metodológicas de ensino para estes alunos especificamente, tendo em vista que o maior objetivo da educação, conforme mencionado anteriormente, é a busca da autonomia e da formação cidadã dos alunos.

Com isso, concordam Almeida e Nogueira (2009, p. 107) ao afirmarem que:

No que concerne à Geografia, acreditamos que os educadores e pesquisadores podem colaborar na inclusão ao proporem metodologias e materiais didáticos para auxiliar a apreensão do conhecimento geográfico e espacial dessas pessoas, ou que as auxiliem na sua orientação e independência de mobilidade.

Dessa forma o professor da disciplina geográfica - esta que tem fundamental importância para a formação profissional e pessoal do aluno no que diz respeito à sua formação cidadã, de forma que capacita o educando a analisar, criticar e solucionar sistematicamente a realidade na qual está inserido - deve se preocupar em atender as necessidades desses alunos portadores de deficiência.

Essas necessidades podem ser atendidas por meio de materiais tiflotécnicos (materiais em relevo produzidos de *termoform*, como maquetes, cartazes, mapas etc.), lupas, *softwares* e impressoras que produzem material em Braille, uso de lentes e instrumentos ópticos especiais, bem como lupas, cópias de textos com letras ampliadas etc.

3 SURDO-CEGUERIA: BREVES CONSIDERAÇÕES

De acordo com documentos da I Conferência Mundial Hellen Keller sobre Serviços para os Surdos – cegos Jovens e Adultos, realizado em 1977, na cidade de New York,

Indivíduos surdocegos devem ser definidos como aqueles que têm uma perda substancial de visão e audição de forma que a combinação das duas deficiências causa extrema dificuldade na conquista de metas educacionais, vocacionais, de lazer e sociais (ESTADOS UNIDOS, 2013, não paginado).

Estados Unidos, a pessoa surdo-cega é aquela que sofre uma perda substancial da visão e da audição de forma que a combinação destas duas deficiências resulte em extrema dificuldade em atingir os objetivos educacionais, vocacionais, de lazer e da própria vida social.

Os portadores destas duas deficiências simultaneamente costumam apresentar dificuldades na comunicação e na mobilidade, bem como hiperatividade e isolamento o que requer um atendimento educacional especializado (AEE) para que a inclusão seja efetivada.

Essa deficiência pode variar entre os indivíduos, de forma que o caso mais grave está entre aqueles denominados “pré-simbólicos” onde a surdo-cegueira é de origem congênita ou foi adquirida antes da aquisição da linguagem o que exige maior atenção dos profissionais da educação no desenvolvimento de métodos e formas alternativas de comunicação.

No que diz respeito aos métodos de ensino, é importante lembrar que, devido à variabilidade no nível e na gravidade da deficiência, é fundamental que o educando seja estimulado individualmente e de acordo suas habilidades respeitando o tempo de aprendizagem de cada um.

De acordo com Ampudia (2012), a grande dificuldade está em desenvolver um aprendizado que compense a falta da visão e da audição de forma que permita o relacionamento com o mundo. Explorar a potencialidade dos outros sentidos (tato, paladar e olfato) é imprescindível para o aprendizado, não só na escola, mas inclusive fora dela.

Para os surdo-cegos pré-simbólicos, o uso do tato também é fundamental. Antecipar algumas sensações e permitir que sintam a forma dos objetos, associando-os a funções correlatas – a escova de dente indica um momento de higiene ou a colher anuncia que uma refeição será servida, por exemplo - facilita a orientação e propicia um conforto maior para a criança (AMPUDIA, 2012, não paginado).

Com base no que foi exposto acima, pode-se apreender que, os alunos portadores de deficiência estão cada vez mais presentes nas salas de aula da rede de ensino regular buscando

muito mais que aceitação, mas o direito à educação de qualidade, reconhecido na Constituição Federal do nosso país.

Conhecer suas necessidades e suas habilidades é fundamental para que o ensino seja significativo e se torne uma ferramenta que vai além do seu ingresso no mercado de trabalho, que lhe proporcione autonomia intelectual e social diante dos diversos obstáculos – físicos e culturais – existentes na nossa sociedade.

A disciplina de Geografia, pela sua especificidade com relação às demais, e tendo em vista a realidade e a dinâmica dos processos que a modifica por meio dos diferentes agentes e dos diferentes papéis que desempenham como objeto de estudo, coloca o aluno diante da compreensão da sua condição e da sua realidade de forma crítica e fundamentada em conceitos científicos, proporcionando uma análise melhor fundamentada e buscando, nesta mesma realidade, soluções com maiores e melhores potenciais de êxito.

Por esta razão é que buscar diferentes formas, técnicas e metodologias de se transmitir os conteúdos aos alunos portadores de deficiência não se trata de altruísmo, nem de uma atitude piedosa, mas de um dever e de uma maneira de oferecer a estes alunos a efetivação de seu direito e uma melhor qualidade de vida.

4 EXPERIÊNCIA COM MÚLTIPLAS DEFICIÊNCIAS: ESTUDO DE CASO DE SURDO-CEGUEIRA

O estudo de caso com a surdo-cegueira foi realizado no Colégio Estadual Hugo Simas, localizado na cidade de Londrina – Paraná. A escolha desta instituição de ensino se deu pelo fato da mesma possuir um Centro de Atendimento Especializado⁴ em Surdocegos e Múltiplos Deficientes Sensoriais (CAE-Surdocegueira).

Este colégio possui uma aluna com múltiplas deficiências, no caso surdo-cegueira congênita; cegueira em ambos os olhos e surdez severa profunda em ambos os ouvidos. O seu cognitivo não está afetado, uma vez que a mesma consegue acompanhar a aula. A aluna conta, ainda, com o apoio de uma professora Instrutora Mediadora. Fora do período de aula, em conversas informais com colegas, professores e outros funcionários – os quais tratam-na com muito carinho e respeito – a aluna consegue se comunicar desde que conversem próximo ao ouvido dela.

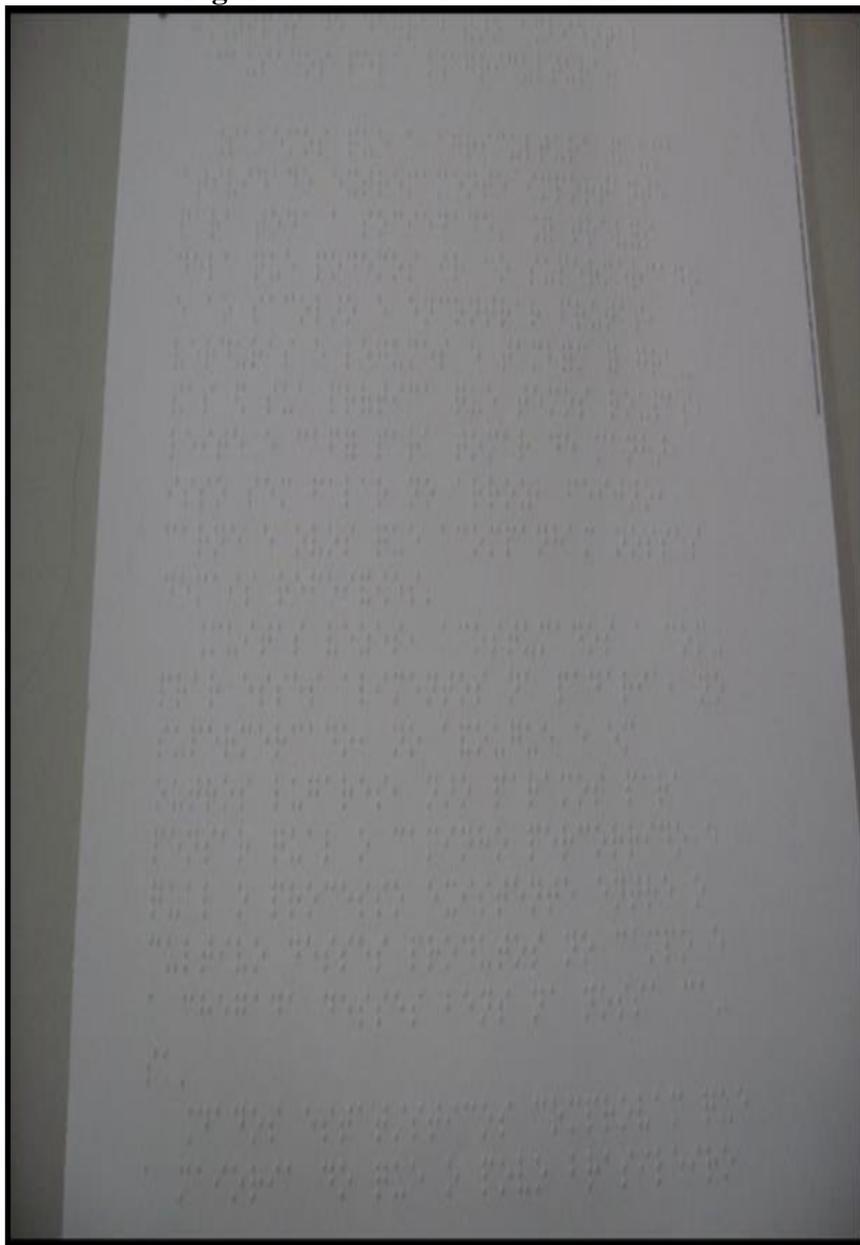
Após as verificações das estruturas da escola, bem como os aspectos que envolvem a aluna surdo-cega, no dia 22 de novembro de 2013 foi realizada uma aula experimental para uma turma de 1º ano do Ensino Médio que acolhe uma aluna portadora desta deficiência.

O tema da aula foi “Agricultura e poluição ambiental” e tinha como principal objetivo demonstrar que, apesar de espacialmente e paisagisticamente, zona rural e zona urbana estarem distantes um do outro, encontram-se unidos pelos processos e estruturas organizacionais e inclusive pelos problemas ambientais que a produção agrícola provoca com o uso de máquinas agrícolas, fertilizantes, entre outros.

Para que a aula atingisse seu objetivo foram utilizados, inicialmente, o quadro negro, giz e maquetes que, para atender a necessidade da aluna surda-cega, foram confeccionadas com a finalidade de serem tateadas, além de resumo da aula em Braille (confeccionado pelo Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – CAP).

Foram confeccionadas duas maquetes: uma representava a erosão e suas consequências (assoreamento) e a outra representava o terraceamento e a curva de nível como medida preventiva dessas ocorrências. Além disso, foi disponibilizado pelo colégio um aparelho que fica anexado à vestimenta do professor, bem próximo à boca, e que transmite o que é falado durante a aula diretamente no ouvido da aluna.

O primeiro procedimento foi entregar à aluna surda-cega o resumo da aula em Braille (ver Figura 4) para que ela pudesse acompanhar o que seria explicado na aula.

Figura 4 – Foto do Resumo em Braille

Fonte: Fernanda Viana Balestrim

A aula iniciou-se com perguntas, como: qual a diferença entre a paisagem do campo e a paisagem da cidade? Durante o trajeto que vocês fazem até a escola, é possível visualizar área rural? Por quê?

Os alunos e a aluna surda-cega, responderam que no campo pode-se notar a presença de plantações, animais, tratores e que o chão é de terra, enquanto que na cidade, as ruas são asfaltadas, há o predomínio de prédios e carros, bancos, hospitais, e que no trajeto de casa até a escola as áreas rurais não são vistas com tanta facilidade, apenas quando fazem alguma viagem.

Estes apontamentos foram anotados no quadro negro, conforme os alunos iam participando do processo (ver Figura 5).

Figura 5 – Foto das anotações no quadro das respostas e da participação dos alunos durante a aula

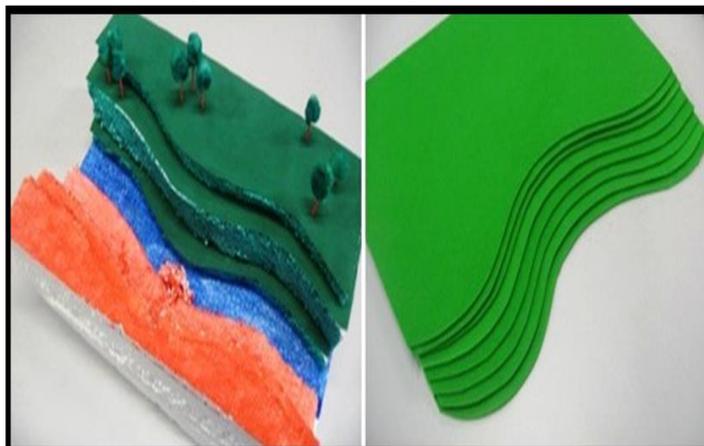
Fonte: Ricardo Lopes Fonseca

A partir daí foi mencionado que apesar da distância espacial entre área rural e área urbana e das diferenças na paisagem, campo e cidade estão conectados, entre outros aspectos, pela produção do primeiro e pela oferta de serviços e subsídios do segundo.

Porém, não somente estes aspectos unificam cidade e campo, mas inclusive os problemas ambientais que a produção agrícola provoca, como, por exemplo, a erosão, o uso de agrotóxicos e o revolvimento do solo resultante do uso de máquinas agrícolas.

Nesta etapa, foi exibida aos alunos a maquete que representa o processo erosivo e o assoreamento dos rios, bem como suas consequências tanto para o campo, como para a cidade. Posteriormente esta maquete foi entregue à aluna surda-cega para que através do tato fosse possível compreender melhor como estes desastres acontecem.

A maquete que representa o processo erosivo do solo foi produzida com isopor, de forma que a parte que contém vegetação, além das árvores produzidas com espuma e palitos de dente, tinha o papel camurça como representação da cobertura vegetal. Já a parte que representa a área que sofreu erosão (em marrom), encontra-se somente pintada com tinta guache, de forma que a sensação nesta parte se torna mais áspera e seca, dando a impressão de uma área sem cobertura vegetal.

Figura 6 – Fotos das Maquetes ilustrando processos erosivos e terraceamento

Fonte: Fernanda Viana Balestrim

No rio (representado em azul), encontram-se sobras do isopor para dar a impressão de partículas de solo que se desprenderam da vertente durante a chuva e que foram depositadas no leito do rio, representando o assoreamento. Já a maquete que ilustra o terraceamento e a curva de nível foi produzida com E.V.A. Pode-se observar que, apesar do objetivo principal da maquete ser promover a inclusão da aluna portadora de surdo-cegueira, não houve a despreocupação com a estética e com a escolha das cores, tendo em vista que sua utilização é um recurso muito útil para os demais alunos.

Após a abordagem teórica e a apresentação das maquetes, foram apresentadas aos alunos duas embalagens: uma de leite e outra de extrato de tomate. Nesta etapa, para que a aluna surdo-cega pudesse compreender o que estava sendo exibido foi necessário descrever as embalagens utilizando o aparelho disponibilizado pelo colégio.

Após estes procedimentos foi solicitado aos alunos que, com base na observação das embalagens e na aula, fosse elaborado um texto relatando o que aprenderam com aquela aula.

É importante ressaltar que a aluna portadora de deficiência se mostrou muito participativa durante toda a exposição do conteúdo respondendo as perguntas que eram feitas no decorrer da aula. Para a elaboração da aula, foi necessário obter algumas informações: se a aluna era alfabetizada em Braille, se tinha total perda da audição e da visão, como os alunos interagem com ela dentro e fora da sala, entre outras.

Portanto, para que a inclusão possa acontecer e ter resultados, é de fundamental importância conhecer o aluno e, a partir do conhecimento das suas limitações e das suas habilidades, desenvolver o método mais adequado de abordagem do conteúdo.

Trata-se de um aprendizado constante, pois, assim como os alunos não portadores de deficiência possuem suas especificidades, os alunos que possuem algum tipo de deficiência não são iguais pelo fato de cada deficiência possuir sua exigência própria.

É fundamental esclarecer que esta atividade, entretanto, não agregou todas as dificuldades enfrentadas pela maioria dos docentes ao acolher um aluno portador de deficiência em sala de aula. Neste caso, especificamente, o colégio forneceu prontamente o aparelho auditivo que auxiliaria a aluna e o professor e, devido ao fato da aluna já estudar naquela instituição há alguns anos, tornou o trabalho menos complexo.

Entretanto, sabe-se que muitas instituições de ensino, infelizmente, não contam com uma estrutura (física, material e pedagógica) adequada para incluir estes alunos e, para piorar a situação, ainda existe muito preconceito entre a sociedade, o que acaba contribuindo para o isolamento e o desrespeito para com estes alunos, o que exigiria um trabalho interdisciplinar – professores, pedagogos e demais funcionários da escola – para que a inclusão pudesse atingir seu principal objetivo.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados dessa atividade foram extremamente satisfatórios, tendo em vista que os alunos demonstraram bastante receptividade às explicações e às atividades, e participaram quando solicitados mostrando conhecer e dominar o conteúdo.

A aluna surda-cega, em especial, demonstrou ser muito atenta, esforçada e participativa. Prestou atenção na explicação e contribuiu com a aula com algumas respostas dadas e na atividade escrita que foi proposta.

Os desafios em se preparar uma aula em que seja necessária a promoção da inclusão começa desde a escolha do melhor método até a do melhor material a ser utilizado e dos procedimentos a serem tomados na sala de aula.

Por se tratar de uma aluna que utilizará o tato como principal sentido de recepção do conteúdo abordado, os cuidados em escolher materiais não tóxicos, que não ofereçam riscos de acidentes ou provável desconforto deve ser levado em consideração, devendo atentar,

simultaneamente, para o fato de que este mesmo material deverá ser utilizado de forma eficiente pelos alunos que não possuem deficiência visual, já que, caso alguns destes itens não sejam atendidos, a inclusão passa a não existir.

Os procedimentos a serem adotados em sala de aula, como: qual o melhor momento de se fazer a abordagem teórica, em que momento utilizar a maquete, como auxiliar a aluna surda-cega, entre outros, também foram esquematizados com a finalidade de oferecer a oportunidade de participação de todos os alunos.

Com base nos relatos feitos pelos alunos sobre o que conseguiram compreender com relação à aula evidenciou que o objetivo da aula foi atingido. A grande maioria mencionou os problemas ambientais como um dos fatores prejudiciais da produção do campo e relatou alguns procedimentos que podem ser adotados para evitar que esses problemas ocorram.

Com relação à atividade da aluna surda-cega foi observada na sua atividade o seguinte relato:

“Os problemas de degradação no campo são causados por vários motivos: revolvimento, erosão, venenos e desmatamentos. Na cidade estes problemas aparecem na poluição do ar, no acúmulo do lixo pela falta de reciclagem e a falta de árvores (causando) digo, tornando o clima mais quente e seco”.

Sua atividade demonstra a compreensão do conteúdo e a articulação existente entre campo e cidade, além disso, a aluna acrescenta conhecimentos que adquiriu em outras disciplinas e em outras ocasiões ao mencionar o problema da coleta de lixo e do aumento na temperatura na área urbana.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se considerar que a inclusão de alunos portadores de deficiência em salas de aula nas instituições de educação regular, apesar do aumento nas discussões sobre o assunto, principalmente no meio universitário, ainda é um ensaio, tendo em vista que muitos professores não recebem o preparo adequado para tal – salvo aqueles que optam por fazer uma especialização para este fim – ou ainda não contam com o apoio necessário para tal.

São inúmeras as razões que impedem o ensino de qualidade para os alunos portadores de deficiência: falta de estrutura física das escolas, negligência do governo em oferecer condições mínimas de atendimento necessário a estes alunos, burocracia que impede a adequação das escolas na promoção da acessibilidade, indiferença por parte da equipe pedagógica em preparar e providenciar materiais adequados para o atendimento destes alunos, entre outros.

Porém, o fato é que muitos docentes ainda assumem uma postura resistente à inclusão, seja por questões culturais ou por não acreditarem na proposta, o que contribui para que a busca pela renovação curricular e na sua própria metodologia de ensino não aconteça, resultando na perpetuação da segregação destes alunos e até mesmo na piora da sua situação, já que não recebendo o tratamento adequado, seu sentimento de inferioridade – recorrente da exclusão – se elevará.

Conforme mencionado anteriormente, reconhecem-se as dificuldades existentes na promoção da inclusão educacional e que algumas necessidades fogem do alcance das mãos dos professores, entretanto, quando existe a possibilidade e o educador não se inclina para tal iniciativa, sua postura é de negligência.

Encerra-se esta investigação expondo a importância da inclusão, mas desde que seja realizada de forma correta, e não apenas ‘incluir por incluir’. A função de preparar o aluno para o convívio social deve ser realizada de forma coerente, ou seja, através da inclusão de alunos surdo-cegos nas escolas; devendo promover, além da aprendizagem a interatividade social de maneira semelhante e sem exclusão dos demais educandos. O surdo-cego precisa ser respeitado em sua

característica linguística e, dessa forma, na medida em que tal condição é respeitada, poderá desenvolver novos conhecimentos de modo apropriado e satisfatório.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luciana Cristina de; NOGUEIRA, Ruth E. Iniciação cartográfica de adultos invisuais. In: NOGUEIRA, Ruth E. (Org). **Motivações hodiernas para ensinar geografia**: representações do espaço para visuais e invisuais. Florianópolis: Nova letra, 2009. p. 107 – 129.

AMPUDIA, Ricardo. **O que é surdo-cegueira**. 2012. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/surdo-cegueira-deficiencia-multipla-inclusao-636397.shtml>>. Acesso em: 05 dez. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALLAI, Helena Copetti. A geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo, n.6, p. 133-152, jan. – jul. 2001.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensinar geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Revista da Anpege**, Goiás, v.7, n.1, p.193-203, out. 2011.

ESTADOS UNIDOS. I Conferência Mundial Helen Keller para os Surdocegos Jovens e Adultos. 1977. In: Instituto Benjamin Constant. **Surdo-Cegueira**. Disponível em: <<http://www.abc.gov.br/?itemid=98>>. Acesso em: 03 dez. 2013.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**: Resultados do Universo. Disponível em <<http://www.ibge.com.br/>>. Acesso em: 03 dez. 2013.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar de Alunos Deficientes Matriculados na Educação Básica – 2001 – 2012**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 03 dez. 2013a.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar de Alunos Deficientes Matriculados no Ensino Superior – 2007 – 2011**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 03 dez. 2013b.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos**. 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais.**
Brasília: CORDE, 1994.

Data de submissão: 10.03.2014

Data de aceite: 20.07.2016

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.