

A inclusão de um aluno cego nas aulas de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental, no município de Nova Iguaçu

The inclusion of a blind student in the Geography classes of the final years of Elementary School, in the municipality of Nova Iguaçu

João Vitor Pereira da Silva¹

Rodrigo Batista Lobato²

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar o processo de inclusão escolar de um aluno cego nos anos finais do Ensino Fundamental, sobretudo nas aulas de Geografia, na Escola Municipal Darcílio Ayres Raunheitti, localizada no município de Nova Iguaçu. A análise baseou-se nas entrevistas com o aluno e professores que o atenderam, bem como em observações na sala de aula regular e sala de recursos, nas atividades de estágio obrigatório realizadas nos anos de 2016 e 2017. A metodologia utilizada na pesquisa baseou-se no estudo de caso e no levantamento bibliográfico sobre Educação Inclusiva e autores que abordam, em seus estudos, o ensino de Geografia para alunos deficientes visuais. Os resultados obtidos revelaram que a escola oferece alguns recursos importantes para o atendimento educacional do discente, mas problemas relacionados à formação inicial e continuada dos professores que o atendem, a pouca interação com os colegas de classe, assim como problemas na infraestrutura física do prédio escolar são fatores que se apresentam como entraves no processo de inclusão do aluno cego.

Palavras-chave: Deficiência visual. Educação Especial. Ensino de Geografia.

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze the process of school inclusion of a blind student in the final years of Elementary School, especially in Geography classes at the Municipal School Darcílio Ayres Raunheitti, located in the municipality of Nova Iguaçu. The analysis was based on the interviews with the student and teachers who attended it, as well as on observations in the regular classroom and resource room, in the compulsory traineeship activities carried out in the years 2016 and 2017. The methodology used in the research was based, in the case study and in the bibliographical survey on Inclusive Education and authors who approach in their studies the teaching of Geography for visually impaired students. The results showed that the school offers some important resources for the educational service of the student, but problems related to the initial and continued formation of the teachers who attend it, the little interaction with the classmates, as well as problems in the physical infrastructure of the school building are factors that present as obstacles in the process of inclusion of the blind student.

Keywords: Visual impairment. Special Education. Teaching Geography.

¹ Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ/UERJ).

Licenciado em Geografia pelo Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ/UERJ).
E-mail: joaogeografianova@gmail.com

² Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ/UERJ).

Doutorando pelo Programa de Pós-graduação da Geografia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e
Mestrado em Engenharia Cartográfica pelo Programa de Pós-graduação do Instituto Militar de Engenharia (IME).
E-mail: rodrigolobato.geo@gmail.com

1. Introdução

O preconceito, as práticas de abandono e até o extermínio das pessoas com deficiência no decorrer da História das civilizações – conforme apontam autores como Pessotti (1984) e Mazzotta (2011) –, foram atitudes pautadas na falta de conhecimento sobre as deficiências, o que contribuiu para que essas pessoas fossem marginalizadas e ignoradas (MAZZOTTA, 2011, p. 16).

O tratamento dispensado aos deficientes, vistos como diferentes, foi sendo construído de acordo com a crença, com a religião e a cultura nas quais esses indivíduos se inseriam. Ao longo do tempo, essa visão evoluiu, sobretudo com o advento da Ciência moderna e os estudos dedicados a compreender melhor as deficiências e a mente humana.

Atualmente, podemos constatar significativos avanços com relação à conquista de direitos e a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, sobretudo no que se refere ao direito à Educação. A produção de alguns documentos, de âmbito mundial, produzidos no século XX –, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), importantes marcos no reconhecimento da pessoa com deficiência –, corroboram com essa afirmativa. Ambos os documentos reafirmam o compromisso com a Educação como direito de todos os indivíduos, presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

No contexto brasileiro temos a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) como uma referência importantíssima no atendimento educacional às pessoas com deficiência, pois estabelece que o atendimento a esses indivíduos deve ser realizado, preferencialmente, na rede regular de ensino, tendo em vista que era realizado, até então, em escolas e classes especiais. Esse direito veio a ser confirmado, posteriormente, em uma série de outras leis brasileiras: no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), por exemplo.

Os dados do Censo 2010 (BRASIL, 2012) apontam que mais de 18% da população brasileira possui algum tipo de deficiência visual, ou seja, mais de 35 milhões de pessoas. A expressividade desses números revela o grande desafio da inclusão do deficiente visual nas escolas regulares, no que se refere às novas práticas e metodologias de ensino, bem como o processo de formação inicial e continuada dos docentes.

No entanto, convém destacar que os sistemas de ensino ainda se adaptam a essa nova realidade de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) em escolas regulares, uma vez que se trata de um processo bastante recente. Não basta apenas seguir o que determina as legislações que incluem os alunos de forma precária; torna-se necessário que as escolas ofereçam condições adequadas para o atendimento específico de cada deficiência.

2. Objetivo

Analisar o processo de inclusão escolar de um aluno cego nos anos finais do Ensino Fundamental, sobretudo nas aulas de Geografia, na Escola Municipal Darcílio Ayres Raunheitti, localizada no município de Nova Iguaçu.

3. Método

Na presente pesquisa foi utilizada a abordagem qualitativa, na modalidade de um estudo de caso. Coutinho e Chaves (2002, p. 223) apontam que quase tudo pode ser um caso, seja uma nação, uma comunidade, um pequeno grupo ou apenas um indivíduo.

Segundo Yin (2001, p. 11),

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

Nesse sentido, a partir desse método de pesquisa, procurou-se compreender as particularidades e todo o processo de inclusão escolar do aluno cego na Escola Municipal Darcílio Ayres Raunheitti, principalmente nas aulas de Geografia.

Localizada no bairro de Cabuçu, no município de Nova Iguaçu (RJ), a escola atende alunos com diferentes necessidades educacionais (deficiência intelectual, autismo, deficiência física, deficiência visual, dentre outras). Os alunos são incluídos na sala de aula regular e atendidos na sala de recursos,³ de forma individualizada ou em pequenos grupos, por duas professoras de Educação Especial, no contraturno escolar.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa se basearam na revisão bibliográfica sobre a temática abordada, bem como na pesquisa de campo realizada através de observações na escola e entrevistas com os professores e o aluno cego. A coleta de dados ocorreu no período de 7/10/2016 a 11/11/2016 e de 6/4/2017 a 25/5/2017 durante as atividades de estágio obrigatório do Curso de Licenciatura em Geografia do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), vinculado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Com o intuito de conhecer melhor o processo de inclusão escolar do aluno, foram elaborados questionários semiabertos para a realização de entrevistas com as duas professoras de

³ De acordo com o Decreto Nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 14 set. 2018.

Atendimento Educacional Especializado (AEE) da sala de recursos, com o professor de Geografia da sala regular e com o próprio aluno. Esta última etapa da pesquisa ocorreu no ano letivo de 2017, quando o aluno já estava no 8º ano do Ensino Fundamental.

As perguntas abordaram aspectos relacionados ao nível de formação e tempo de experiência dos docentes, bem como as práticas pedagógicas utilizadas para a inclusão do aluno na escola, sobretudo nas aulas de Geografia. Com o aluno, as perguntas abordaram o seu relacionamento com os colegas de classe e professores, os recursos disponibilizados pela escola e sobre as aulas de Geografia.

3.1 Características do aluno

O aluno iniciou sua trajetória escolar aos seis anos de idade na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. Incluído em turma regular de ensino, foi alfabetizado, em Braille, por uma professora cega da sala de recursos, que o atendia no contraturno, duas vezes na semana. Nessa primeira escola, o aluno permaneceu até a conclusão do 4º ano.

Devido a uma mudança de domicílio, o discente transferiu-se para uma unidade escolar mais próxima de sua casa, pertencente à Rede Municipal de Ensino de Nova Iguaçu. Nesta escola, o aluno frequentava somente a turma regular, pois não havia sala de recursos. O atendimento especializado era ofertado em outra escola, um pouco distante de sua residência. A dificuldade de deslocamento entre as duas escolas pode ter sido um dos motivos de sua dupla reprovação, no 5º ano, tendo em vista a grande incidência de faltas do aluno durante esse período.

No ano letivo de 2015 houve mais uma mudança: o aluno matriculou-se na Escola Municipal Darcílio Ayres Raunheitti, no 6º ano do Ensino Fundamental, já que esta instituição – além de ensino regular –, possuía também uma sala de recursos, minimizando a questão dos deslocamentos.

No ano de 2017, o aluno estava com 18 anos de idade no 8º ano. Com glaucoma congênito e um quadro de cegueira total, o aluno vivia com sua família, de poucos recursos financeiros, no bairro humilde de Campo Belo, Nova Iguaçu, indo para a escola de ônibus (aproximadamente oito quilômetros de distância) sempre acompanhado pela mãe. É pouco comunicativo, mas toca teclado, ouve rádio, música e TV.

4. O ensino de Geografia para alunos deficientes visuais

Os conteúdos escolares privilegiam o aspecto visual em todas as áreas do conhecimento, basta analisar os livros didáticos atuais com atenção e se perceberá uma grande quantidade de símbolos, gráficos, imagens e ilustrações contidas nesses materiais.

Cabe destacar que a Geografia é uma das disciplinas que mais se utilizam desses aspectos visuais na abordagem dos seus conteúdos, representando diversos fenômenos que ocorrem na superfície terrestre. Então como trabalhar os conteúdos geográficos, de grande apelo visual, com alunos que não enxergam ou possuem baixa visão?

Nessa perspectiva, ao abordar o conceito de paisagem no ensino de Geografia para alunos com deficiência visual, Arruda (2014) destaca – em sua dissertação de Mestrado –, que a construção do conhecimento pode ser alcançada através de experiências multissensoriais, propondo a construção do conceito de paisagem a partir de materiais didáticos sensoriais, explorando o tato, o olfato, a audição e o paladar.

De acordo com Harlos e Campos (2013, p. 1684), “dentre os grupos que demandam recursos específicos para aprender, constam os compostos por alunos com deficiência visual”. Deste modo, o ensino de Geografia para esse público requer metodologias diferenciadas que deem conta de superar os obstáculos da ausência da visão – uma vez que dificulta a compreensão dos conteúdos geográficos –, exigindo novas abordagens e estratégias de ensino.

Vieira e Ferraz (2015, p. 6) apontam que o maior desafio dos professores de Geografia, formados numa perspectiva visual de leitura de mundo, está na capacidade de aprender com seus alunos a elaborar outros sentidos geográficos não pautados na visão.

Nesse sentido, os materiais didáticos táteis são importantes recursos para se trabalhar conteúdos geográficos com alunos deficientes visuais, sendo produzidos por algumas instituições de ensino e pesquisa, como o Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro, Fundação Dorina Nowill para Cegos, em São Paulo, e algumas universidades como a Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), além dos Centros de Apoio Pedagógico Especializados (CAPES) presentes em diversos estados brasileiros.

No caso específico da Geografia, há importantes recursos que podem ser utilizados nas aulas com alunos deficientes visuais. Dentre esses, destacamos as geotecnologias, que se popularizaram recentemente, presentes em celulares, *tablets* e veículos automotivos.

Segundo Junior e Costa (2015, p. 8), as geotecnologias constituem-se como recurso didático para qualquer profissional de Geografia, podendo ser utilizadas também para o ensino de deficientes visuais: “[...] por exemplo, cartas topográficas do IBGE, imagens orbitais, fotografias aéreas, mapas, bússolas e instrumentos de posicionamento através de satélites tais como Sistema de Posicionamento Global (GPS)”. Os próprios autores utilizaram o Google Earth para o ensino de

conteúdos geográficos a alunos de baixa visão do Instituto Benjamin Constant, como orientação geográfica, coordenadas, localização, áreas urbanas e rurais, paisagens naturais e artificiais, dentre outros.

Outro importante recurso didático que pode ser utilizado no ensino de Geografia para alunos com deficiência visual se refere à audiodescrição, que segundo Arruda (2014, p. 131) “[...] é a transformação de imagens em palavras (textos) tornando acessível às pessoas com deficiência visual eventos culturais como cinema, teatro, televisão, exposições em museus (quadros e esculturas)”.

Destaca-se também a utilização das maquetes para trabalhar os conteúdos geográficos em sala de aula. Segundo Silva (2012, p. 36), “a maquete é um recurso didático de visualização tridimensional de determinada área, representada em miniatura com materiais que conseguem expressar as suas especificidades mais significativas”. No entanto, a produção de maquetes para alunos deficientes visuais exige bastante cuidado com relação à seleção dos materiais utilizados para sua montagem. As texturas devem ser agradáveis ao tato, evitando-se materiais que possam machucar as mãos de quem irá manuseá-las. Além disso, é de suma importância a testagem desses materiais por revisores cegos e pelos próprios alunos. As legendas também são muito importantes para a orientação e identificação de elementos contidos nas maquetes.

A Cartografia Tátil vem se consolidando como um dos campos de maior destaque em produções de trabalhos na área da deficiência visual, subsidiando as práticas de ensino dos conteúdos geográficos para esses educandos. Além disso, a Cartografia Tátil pode ser importante para a orientação e mobilidade das pessoas cegas e com baixa visão, conferindo-lhes mais autonomia nos seus deslocamentos. Segundo Carmo (2009):

A Cartografia Tátil, ramo da cartografia que se ocupa da concepção, elaboração e uso dos mapas táteis, pode ser definida como a Ciência, a Arte e a técnica de transpor uma informação visual de tal maneira que o resultado seja um documento que possa ser utilizado por pessoas com deficiência visual (CARMO, 2009, p. 46-47).

Destacamos aqui a grande contribuição da professora da USP, Regina Araújo de Almeida (Vasconcellos),⁴ sendo a sua tese de Doutorado, em 1993, uma referência na área da Cartografia Tátil. Segundo Carmo (2009), o Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da USP, tem realizado alguns trabalhos visando à inclusão de pessoas com deficiência visual. “Em 1989, Vasconcellos iniciou um trabalho pioneiro no Brasil na área da Cartografia Tátil, propondo uma forma inovadora de ensino de Geografia para pessoas com deficiência visual” (CARMO, 2009, p. 16-17).

⁴ A professora utilizava esse sobrenome em suas publicações até o ano de 1996.

Além das pesquisas acadêmicas no Departamento de Geografia da USP, Carmo (2009) destaca que pesquisadores de outras universidades vêm desenvolvendo trabalhos na área, como Borges e Takano, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Ventorini e Freitas, da Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Rio Claro; e Almeida e Loch, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Outro importante centro de produção de mapas táteis é o Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (LABTATE) da Universidade Federal de Santa Catarina. Criado em 2006, o laboratório realiza pesquisas e desenvolve materiais didáticos, táteis ou não, para o ensino de cartografia escolar, incluindo os deficientes visuais (LABTATE, 2017).

O site do laboratório na internet disponibiliza os projetos e publicações acadêmicas, bem como um grande acervo de mapas táteis e maquetes produzidas. Há a possibilidade de realizar downloads das bases cartográficas para a produção de mapas e outros materiais táteis, que podem ser trabalhados com alunos cegos e baixa visão em sala de aula.

5. A inclusão do aluno cego no espaço escolar e nas aulas de Geografia

Matriculado no 8º ano do Ensino Fundamental, no ano letivo de 2017, o aluno frequentava as aulas na turma regular de ensino, de segunda a sexta, pela manhã, além de receber atendimento de duas professoras da sala de recursos, duas vezes por semana, à tarde.

Nas observações realizadas durante as aulas de Geografia na sala regular, constatamos que o aluno sempre utilizava um computador portátil e um fone de ouvido para copiar os conteúdos da disciplina. Apesar de ter sido alfabetizado no Sistema Braille nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ele praticamente não utilizava esse sistema de leitura e escrita em suas tarefas escolares, mesmo tendo os instrumentos de reglete e punção à sua disposição.

Uma colega de classe, ao seu lado, o auxiliava ditando os textos. O computador é fornecido pela escola e possui o *software* Dosvox5 instalado. Durante o período de observação das aulas não verificamos nenhum tipo de metodologia diferenciada ou uso de materiais didáticos táteis pelo professor de Geografia.

Vale ressaltar que o aluno não possui celular, nem computador e acesso à Internet em casa. Desse modo, todas as tarefas escolares e pesquisas on-line eram realizadas no próprio espaço

⁵ O DOSVOX é um sistema para microcomputadores da linha PC que se comunica com o usuário através de síntese de voz. Esse sistema permite aos deficientes visuais um alto grau de independência para estudar, trabalhar, além de diversas outras tarefas. A comunicação com o deficiente visual ocorre através de síntese de voz em Português, podendo ser alterado para outros idiomas. Desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pode ser baixado gratuitamente. Fonte: Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

escolar, já que o computador fornecido pela escola não pode ser levado para casa pelo aluno. Este computador funcionava como o seu caderno, pois nele ficam armazenados todos os conteúdos passados pelos professores da turma regular. Além da impossibilidade de acesso dos conteúdos em casa, a falta de conectividade com o mundo virtual dificulta a sua interação com outras pessoas em redes sociais e aplicativos de conversas, o que seria importante para atenuar os problemas de socialização observados durante a pesquisa.

Já na sala de recursos, o aluno é atendido duas vezes na semana, no contraturno, com o apoio das duas professoras de Educação Especial. Estas profissionais o auxiliavam nos conteúdos trabalhados pelo professor da sala de aula regular, como pesquisas, trabalhos, exercícios e na utilização do computador. Observamos que as professoras faziam a leitura, a transcrição e a adaptação das provas que continham imagens e ilustrações. As provas e atividades somente com textos eram realizadas pelo próprio computador com a utilização do Dosvox.

Sendo assim, a utilização da Tecnologia Assistiva tem proporcionado, ao aluno, uma maior autonomia na realização de suas tarefas escolares e atividades em geral. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), Lei nº 13.146, em seu artigo 3º, diz que a Tecnologia Assistiva ou ajuda técnica refere-se a:

Produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015).

Cabe destacar que o Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁶ recebido pelo aluno, na sala de recursos, é de suma importância para o aprendizado dos conteúdos geográficos, uma vez que na turma da sala regular frequentam mais de 30 alunos; isto inviabiliza que o professor de Geografia dispense a esse aluno, especialmente, uma atenção particularizada.

Nesse sentido, Almeida, Arruda e Miotto (2011) destacam que o número de estudantes por classe, não muito expressivo, possibilita a realização de um trabalho mais individualizado com o discente deficiente visual – voltado especificamente para as suas especificidades –, e colabora para que o conhecimento abstrato seja apreendido de maneira significativa e eficaz.

Para Mazzotta (1982, p. 52),

a sala de recursos consiste num ambiente que conta com um professor de Educação Especial sediado na escola comum, tendo à sua disposição os materiais e

⁶ Segundo a Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009, em seu art. 2º: “O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2013, p. 302).

equipamentos especiais, para atendimento dos alunos deficientes visuais em suas necessidades específicas.

Ainda segundo o autor, a sala de recursos serve para suprir as dificuldades de aprendizagem em decorrência de sua limitação visual, algo que não pode ser solucionada na classe comum. No entanto, devemos ressaltar que ainda há uma grande carência com relação aos recursos e materiais didáticos necessários ao aprendizado do aluno.

A sala de recursos conta com alguns materiais táteis que foram enviados pelo IBC, como mapas táteis, rosa dos ventos e acidentes geográficos. Há ainda um globo terrestre tátil que foi fornecido pelo Governo Federal, bem como um computador portátil com os softwares Dosvox e MECDaisy,⁷ instalados para o aluno acompanhar as aulas e realizar as suas tarefas escolares.

Constatamos que o aluno possui autonomia em seus deslocamentos nas dependências da unidade escolar, já que utiliza uma bengala também fornecida pela escola. No entanto, ele começou a utilizar esse instrumento somente após seu ingresso na escola, dependendo de sua mãe e familiares para se deslocar anteriormente.

Uma das professoras da sala de recursos, que também é cega, relatou que realizou atividades de Orientação e Mobilidade com o aluno no interior e na parte externa da escola, quando a bengala foi comprada, em 2016. A docente relatou ainda que o seu deslocamento até a escola ocorre por linhas de ônibus do município, acompanhado sempre por sua mãe, que fica nas dependências da unidade escolar durante todo o tempo em que o aluno é atendido. No entanto, sob a supervisão da professora, o aluno chegou a se deslocar sozinho, algumas vezes, da escola para casa; a intenção era que ele fizesse o trajeto de ida e volta de forma totalmente independente. Segundo a professora, a superproteção da mãe prejudica bastante o processo de autonomia do aluno, que poderia se tornar bem mais independente não só dentro da escola, mas também fora dela.

Com relação ao nível de formação dos professores que atendem o aluno na sala de recursos, uma docente possui formação superior em Pedagogia e Pós-graduação em Dificuldade de Aprendizagem. No entanto, apesar de possuir, em seu currículo, alguns cursos em Educação Especial, a professora não possui nenhuma formação específica com relação ao ensino de deficientes visuais, como o curso de Braille.

Já a outra professora (cega) tem formação em nível médio, na modalidade Normal, cursando, atualmente, a faculdade de Pedagogia. Ela tem contribuído bastante no processo de inclusão do aluno, já que foi alfabetizada no Sistema Braille no Instituto Benjamin Constant (IBC),

⁷ O MECDaisy é um software desenvolvido pelo MEC em parceria com o Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ. Ele transforma qualquer formato de texto disponível no computador em texto digital falado, possuindo recursos mais avançados do que os outros programas de leitura para deficientes visuais. Assim como o Dosvox, o programa pode ser baixado de forma gratuita. Fonte: MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/205-1349433645/13786-programa-amplia-inclusao-de-pessoas-com-deficiencia-ao-converter-texto-em-audio>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

onde foi ex-aluna. Além do Braille, trabalha outros aspectos visando conquistar uma maior autonomia do aluno, como noções de Orientação e Mobilidade e atividades da vida diária.

O professor de Geografia da sala regular tem formação em nível superior com Pós-graduação em Geografia do Brasil, revelando que não viu praticamente nada sobre o ensino de pessoas com necessidades especiais na época em que cursou a faculdade. Revelou ainda que não fez nenhum curso na área da Educação Especial, e tampouco participou de cursos de capacitação promovidos pela Secretaria de Educação do município para trabalhar com o aluno cego.

Na entrevista com o professor, indagamos sobre as dificuldades de trabalhar conteúdos de Geografia com o aluno cego. Ele respondeu: “São várias. Precisaria de material apropriado e treinamento para lidar com esses materiais. Além disso, deveria ser um número mais reduzido de alunos na turma”.

Nessa perspectiva, recorreremos ao artigo 59 da LDB (BRASIL, 1996) para alertar quanto ao descumprimento da lei que rege a Educação no Brasil, tendo em vista que o item III desse artigo diz que os sistemas de ensino assegurarão professores do ensino regular capacitados para a integração dos educandos com deficiência nas classes comuns. Abaixo, no Quadro 1, observamos o nível de formação e o tempo de magistério dos três professores.

QUADRO 1: Formação dos professores

PROFESSOR(A)	FORMAÇÃO	TEMPO DE MAGISTÉRIO
Professora A (sala de recursos)	Pedagogia/Especialização em Educação Especial	11 anos
Professora B (sala de recursos)	Normal/cursando Pedagogia	15 anos
Professor C (sala regular)	Geografia/Especialização em Geografia do Brasil	12 anos

Fonte: Elaborado pelos autores baseado nas entrevistas com os professores.

Ao analisar as grades curriculares das universidades públicas dos cursos de Licenciatura em Geografia do Estado do Rio de Janeiro, constatamos a presença, pouco expressiva, das disciplinas de Educação Especial. Todas as universidades analisadas (UERJ, UFRJ, UFF, UFRRJ e CEDERJ) só possuíam, no máximo, duas disciplinas em seus currículos.

De acordo com Almeida (2005, p. 118), uma disciplina não é o suficiente para esclarecer todas as dúvidas sobre como trabalhar com alunos com NEE, no entanto, sem citar uma quantidade

de disciplinas adequadas, o autor defende a inclusão de pelo menos uma disciplina, ou tópico, que propicie o estudo e a discussão da temática pelos futuros professores.

Outra questão abordada na entrevista com o professor de Geografia refere-se ao modo como ele trabalhava os conteúdos contendo imagens, ilustrações e mapas. O docente respondeu que adota a seguinte estratégia: “Procuro conversar com o aluno para ver se ele compreendeu, explicando de forma mais particular”.

Cabe salientar que trabalhar com alunos cegos exige a adoção de outras estratégias didáticas, pois o processo de aprendizagem desses alunos ocorre de forma diferente das pessoas videntes. Segundo Vygotski (1997 apud FERREIRA; CONCEIÇÃO, 2013, p. 48), “o deficiente visual não é inferior aos alunos da visão normal. Apresenta, entretanto, um desenvolvimento qualitativamente diferente [...]”.

No que tange às dificuldades encontradas para o desenvolvimento das atividades, uma das professoras da sala de recursos relatou problemas na infraestrutura da escola, prejudicando o aluno em seus deslocamentos. Relatou ainda que o piso do pátio está bastante desnivelado pela danificação do calçamento provocada, sobretudo, pelo crescimento das raízes das árvores.

Além disso, informou que o aluno, no ano letivo de 2017, frequentou as aulas na turma regular no segundo pavimento, o que dificultou a sua locomoção, já que a escola não possui rampas de acesso ao andar superior, que se dá através de dois lances de escadas sem corrimãos. Cabe destacar que uma das diretrizes do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, instituído pelo Decreto N° 7.612/2011, é a garantia de que os equipamentos públicos de Educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência (BRASIL, 2011).

Na entrevista, as duas professoras também relataram que não há um diálogo do professor de Geografia com a sala de recursos, no que se refere à adaptação de conteúdos e preparação de atividades e materiais didáticos. Inclusive foi sinalizado para o professor sobre a disponibilidade de alguns materiais táteis de Geografia, mas ele reconheceu que ainda não tinha visto os materiais.

Pensando na integração dos docentes dentro da escola, Santos (2007) ressalta a importância do professor de apoio no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência visual, servindo de suporte para o professor da classe regular e atuando, ativamente, no planejamento das atividades. Para a autora, o êxito na inclusão escolar do aluno deficiente visual também depende das ações integradas da escola especial e da escola regular.

Apesar disso, os três professores se mostraram bem receptivos com relação ao processo de inclusão escolar, mas apontaram alguns problemas que prejudicam a inserção dos alunos com NEE em turmas regulares, dentre eles a falta de profissionais de apoio, a capacitação insuficiente do professor e o excesso de alunos por turma.

O aluno relatou que a sua relação com os colegas de classe é de pouco diálogo e que uma menina, que sempre senta ao seu lado, o auxilia nas atividades em sala de aula ditando os textos e exercícios. Ele disse que se sente excluído e acha que os colegas não param para conversar com ele por ser “especial”.

Constatamos que o aluno tem bastante dificuldade em interagir com seus colegas, apesar de acompanhar a mesma turma desde o ano de 2015. Segundo as professoras, a escola tem procurado trabalhar a socialização do aluno com a realização de passeios e atividades que o integre aos demais alunos.

De acordo com a teoria sócio-construtiva defendida por Vygotski, o desenvolvimento vem a partir da interação do indivíduo com o meio e com outras pessoas. Portanto, a inserção de alunos com deficiência em classes regulares de ensino dará a eles a oportunidade de socialização, que certamente será benéfica para o desenvolvimento e aprendizagem (FERREIRA; CONCEIÇÃO, 2013, p. 48).

O aluno relatou ainda que acompanha as aulas prestando atenção na explicação do professor, além de utilizar o computador para digitar os textos. Disse que gosta das aulas de Geografia, mas tem dificuldade com os conteúdos, e que as aulas da disciplina poderiam ser melhores se fossem utilizados os mapas em relevo.

6. Considerações finais

Ao analisarmos o processo de inclusão do aluno cego na Escola Municipal Darcílio Ayres Raunheitti, constatamos que existe uma preocupação em atendê-lo, considerando as limitações e necessidades que o aluno apresenta.

A escola disponibiliza alguns recursos importantes para a sua aprendizagem, como o computador com programas de síntese de voz, reglete e punção para a escrita Braille, materiais didáticos táteis, que ainda são pouco explorados, sobretudo pelo professor de Geografia, além da bengala que o auxilia em seus deslocamentos no interior e fora da escola.

No entanto, sabe-se que alguns entraves acompanham a inclusão desse aluno na escola, desde a formação inicial dos docentes, no qual, observa-se a pequena quantidade de disciplinas relacionadas à Educação Especial nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores; a falta de acessibilidade em alguns espaços da escola; a falta de diálogo e proposta de trabalho integrada entre os professores da sala de recursos e o professor de Geografia da sala regular, bem como a pouca integração do aluno com os demais colegas de classe.

Nas entrevistas realizadas com os professores e o aluno, além das observações feitas durante o estágio obrigatório, foi possível perceber o grande desafio da inclusão de pessoas com

necessidades especiais no sistema regular de ensino, no caso desta pesquisa, a inclusão de um aluno cego.

Também cabe salientar a proteção excessiva por parte do responsável do discente, de tal maneira que a cegueira passa a ser uma barreira para a própria sobrevivência e o desenvolvimento do jovem, fazendo com que ele necessite do seu responsável o tempo inteiro. A pessoa cega não deve ser vista como incapaz; pode se desenvolver plenamente em todos os aspectos: estudar, trabalhar, praticar esportes e realizar inúmeras outras tarefas.

Sendo assim, a inclusão das pessoas com necessidades especiais passa não somente por uma melhor formação inicial e continuada dos docentes, mas também pela preocupação das escolas em fornecer acessibilidade, incentivo à produção de recursos didáticos, à inclusão e à aceitação desse indivíduo perante toda a comunidade escolar, além do incentivo e participação familiar no processo de desenvolvimento do discente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. E. M. de A. *Educação Especial nos cursos de licenciatura das universidades de Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, 2005. 167p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2005.

_____, D. C. de S.; ARRUDA, L. M. S. de; MIOTTO, A. C. F. Prática de ensino em Geografia no contexto do curso de qualificação de professores na área da deficiência visual. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, n. 48, p. 31-40, 2011.

ARRUDA, L. M. S. *O ensino de Geografia para alunos com deficiência visual: novas metodologias para abordar o conceito de paisagem*. Uberlândia, 2014. 173f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Presidência da República, Casa Civil: Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 29 jul. 2017.

_____. Decreto N° 7.612, de 17 de dezembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – *Plano Viver sem Limite*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm>. Acesso em: 3 mar. 2018.

_____. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – *Estatuto da Pessoa com Deficiência*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 18 jul. 2017.

_____. Presidência da República. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 jul. 2017.

_____. Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. *Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência*. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2017.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*, Lei nº 8069, de 13 de julho. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social. Brasília, MEC, 1990.

_____. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. *Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Brasília, DF, 2009. 3p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em 25 ago. 2017.

CARMO, W. R. do. *Cartografia tátil escolar: experiências com a construção de materiais didáticos e com a formação continuada de professores*. 2009. 195f. Dissertação (Mestrado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

COUTINHO, C. P.; CHAVES, J. H. O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, Portugal, 15(1), p. 221-243, 2002. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

FERREIRA, M. T. K.; CONCEIÇÃO, R. B. da. *Ensino de Geografia na perspectiva da Educação Inclusiva: reflexões sobre a inclusão de alunos com deficiência visual em escolas públicas no município de Campos dos Goytacazes*. (Monografia) – Curso de Licenciatura em Geografia. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2013.

HARLOS, F. C. G.; CAMPOS, J. A. de P. P. Alfabetização cartográfica de alunos com deficiência visual: um estudo de caso em andamento. ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2013, Londrina. *Anais...* Londrina: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2013.

JUNIOR, R. L. de F.; COSTA, V. C. da. Contribuições das geotecnologias para o ensino de Geografia: um estudo de caso com alunos de baixa visão. COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO, 4., 2015, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO_EV047_MD1_SA4_ID1876_07062015231736.pdf>. Acesso em: 2 out. 2017.

LABORATÓRIO DE CARTOGRAFIA TÁTIL E ESCOLAR – LABTATE. *Objetivos do LABTATE*. Disponível em: <http://www.labtate.ufsc.br/ct_laboratorio.html>. Acesso em: 26 jul. 2017.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Fundamentos de Educação Especial*. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1982.

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. ONU, 1948. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

PESSOTTI, I. *Deficiência mental: da superstição à Ciência*. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1984. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/220363896/Isaias-Pessotti-Isaias-Deficiencia-Mental-Da-Supersticao-a-Ciencia-pdf#user-util-view-profile>>. Acesso em: 19 set. 2017.

SANTOS, M. J. dos. *A escolarização do aluno com deficiência visual e sua experiência educacional*. 2007. 113f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

SILVA, E. M. da. *Maquete como recurso didático no ensino de Geografia*. 2012. 68f. (Monografia) – Curso de Licenciatura em Geografia. Instituto Federal Minas Gerais, Ouro Preto, 2012.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jontiem/Tailândia, 1990.

_____. *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

VASCONCELLOS, R. A. *Cartografia Tátil e o Deficiente Visual: uma avaliação das etapas de produção e uso do mapa*. 1993. 268f. Tese (Doutorado) – Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

VIEIRA, J. M.; FERRAZ, C. B. O. O desafio do ensino de Geografia para deficientes visuais. *Revista Geografia em Atos* (online) – Edição Especial, São Paulo, v. 2, n. 2, 2015. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/geografiaematos/issue/view/Edi%C3%A7%C3%A3o%20Especial>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2.ed. Tradução de Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001. Disponível em: <<http://lelivros.download/book/download-estudo-de-caso-planejamento-e-metodos-robert-k-yin-em-epub-mobi-e-pdf/>>. Acesso em: 7 jul. 2017.

Recebido em: 04/07/2018

Reformulado em: 14/09/2018

Aprovado em: 05/10/2018