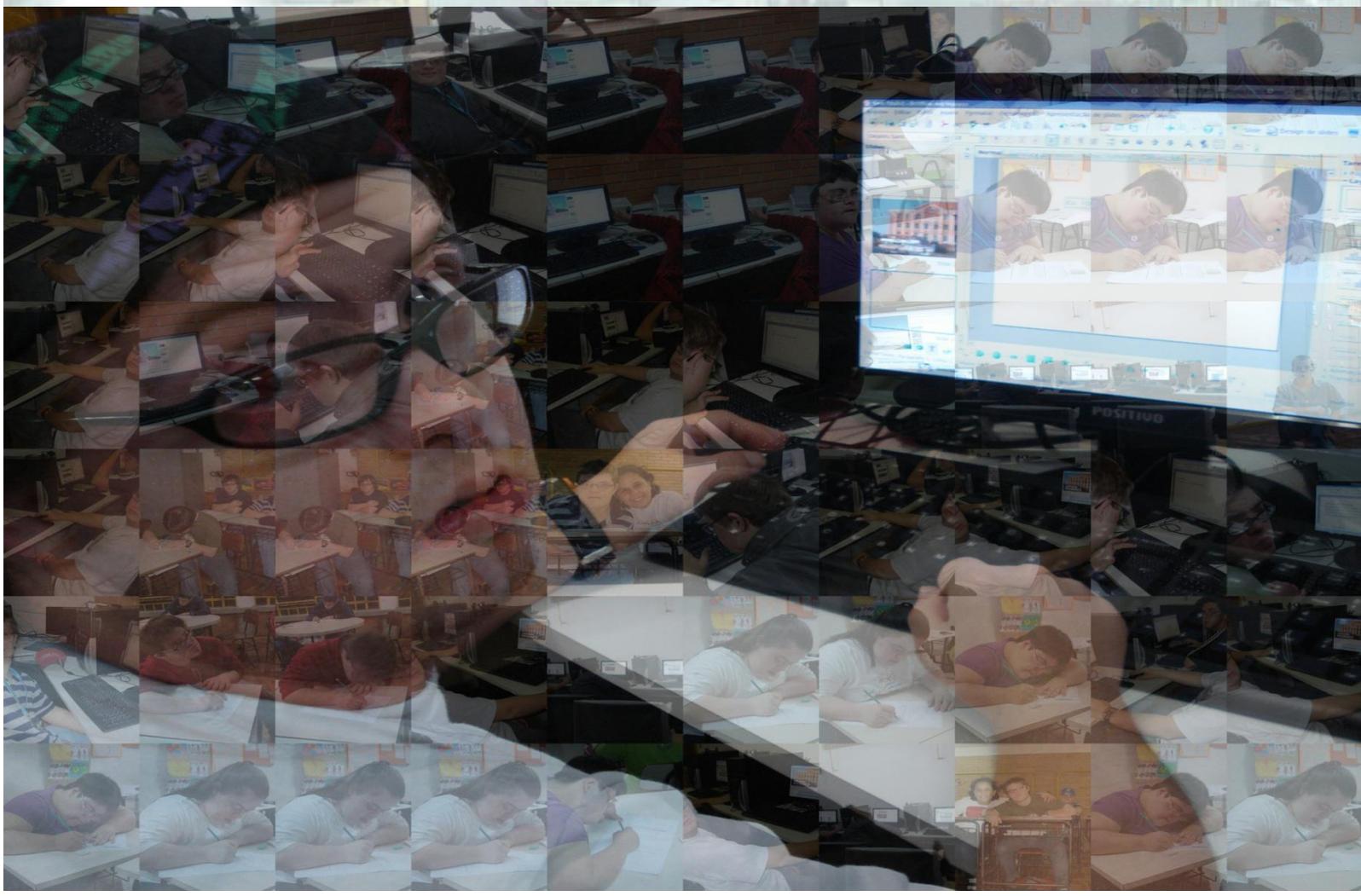




LUGARES DE PERTENCIMENTO: ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN GEOGRAFANDO SEUS LUGARES



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO



**LUGARES DE PERTENCIMENTO:
ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN
GEOGRAFANDO SEUS LUGARES**

DANIELLE TATIANE DA SILVA CABRAL

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a IVAINE MARIA TONINI

PORTO ALEGRE, MAIO DE 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

LUGARES DE PERTENCIMENTO:
ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN
GEOGRAFANDO SEUS LUGARES

DANIELLE TATIANE DA SILVA CABRAL

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ivaine Maria Tonini

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Helena Copetti Callai (PPGGEO/UFRGS)

Prof.^a Dr.^a Roselane Zordan Costella (PUC/RS)

Prof. Dr. Antônio Carlos Castrogiovanni (PPGGEO/UFRGS)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Porto Alegre, Maio de 2011.

C117 Cabral, Danielle Tatiane da Silva
Lugares de pertencimento: Alunos com síndrome de Down geografando seus lugares. / Danielle Tatiane da Silva Cabral. – Porto Alegre: UFRGS/PPGea, 2011.
130 f. il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Geociências. Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, RS - BR, 2011.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Ivaine Maria Tonini

1. Geografia. 2. Ensino. 3. Lugar. 4. Síndrome de Down. 5. Inclusão Social. I. Título.

CDU 911:37

Catálogo na Publicação
Biblioteca do Instituto de Geociências - UFRGS
Renata Cristina Grun CRB 10/1113

Dedicatória

Dedico esta dissertação às pessoas que passaram pela minha vida e, principalmente a todas as que permanecem: aos amigos e colegas que me acompanharam ao longo da minha jornada profissional, aos colegas e amigos da Academia e a todos os Mestres que de uma maneira ou outra contribuíram com estímulos e orientações, me auxiliando a dar este “salto acadêmico”. Por fim, ofereço o resultado de todo meu esforço, a Deus e às pessoas que compartilham do meu amor: minha família, sem as quais nada disso seria possível!

Agradecimentos

Primeiramente, gostaria de ressaltar que agradecimentos nunca são suficientes para contemplar todas as pessoas que de alguma forma nos acompanham nesta vida, mas agradecer é uma das formas de distribuir o carinho com qual nos aproximamos de algumas pessoas e, o amor com que outras pessoas aproximam-se de cada um de nós. Agradeço principalmente, a todos os alunos que participaram desta pesquisa, e a cada momento que compartilhamos, agradeço aos seus familiares e aos Professores, Direção e funcionários das Instituições onde se desenvolveu esta Pesquisa. Em especial, agradeço à Orientadora: Ivaine Maria Tonini, pelo carinho, compreensão e pelos ensinamentos memoráveis!

Cada lugar é a sua maneira, o mundo
(SANTOS, 1997, p. 252).

LISTA DE FIGURAS

I– Localização da Escola Estadual de Ensino Fundamental Visconde de Pelotas– __p. 71

II– Localização da CADE – APAE/POA– _____p. 73

III– Diálogos das Histórias em Quadrinhos– _____ p. 88

IV– Conect@nto a Geografia- _____p. 94

LISTA DE TABELAS

- I– Matrícula Inicial por Etapas e/ou Modalidades de Ensino/RS/2008– _____p. 69
- II– Matrícula Inicial por Etapas e/ou Modalidades de Ensino/RS/2009– _____p. 69
- III–Alunos Matriculados na Educação Especial em Porto Alegre 2009– _____p. 70
- IV– Perfil dos Docentes– _____p. 74
- V– Atividades Pedagógicas– _____p. 76
- VI–Entrevistas e Relatos– _____p. 77
- VII– Atividade Textual/Descritiva– _____p. 80

LISTA DE GRÁFICOS

- I–Conceito de Lugar pelos alunos com Síndrome de Down (SD) – _____ p. 83
- II– Lugar de Moradia– _____ p. 84
- III–Lugar/Escola– _____ p. 85
- IV– Lugar Predileto– _____ p. 86
- V– Escolha de Imagens– _____ p. 91
- VI– Lugares selecionados pelos alunos– _____ p. 97
- VII– Lugar de Lazer– _____ p. 98

SUMÁRIO

NA BUSCA DE CAMINHOS INCLUSIVOS	14
TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS DA INCLUSÃO ESPECIAL	20
1. Moldando o mundo através da Geografia.....	21
1.1 Mapeando a Inclusão escolar.....	23
1.2 Mapeando a Inclusão escolar e social	34
1.3 Inclusão, Geografia e Ambiente Escolar	38
EDUCAÇÃO: O IDEAL, O REAL E O POSSÍVEL	45
2.1 Eficiências: Potencialidades e Limitações	46
2.2 Vygotsky: O Real, o Ideal e o Possível	48
2.3 Síndrome de Down: Breve análise da realidade	54
2.4 O virtual e o Ideal	58
2.5 Geoconexão: Link's de uma possível Geografia para a Síndrome de Down	62
PERCURSO METODOLÓGICO	66
3.1 Estratégias Metodológicas	67
3.2 Sobre os envolvidos da pesquisa	68
3.3 Recursos tecnológicos disponíveis	73
3.3.1 O processo metodológico em prática	76
DADOS OBTIDOS	78
4.1 Elementos constitutivos da análise	79
4.1.1 Atividades com os Alunos	79

4.2 Atividades com os docentes	99
4.2.1 Escuta sensível à voz dos docentes inseridos no ambiente de inclusão escolar	100
4.2.2 - Geografia, Lugar e a aprendizagem de alunos com SD	101
4.2.3 A inclusão social e a construção da identidade de alunos com SD	103
4.2.4 Mudanças necessárias para efetivar a Política de Inclusão	104
ALGUMAS REFLEXÕES.....	107
REFERÊNCIAS.....	112
ANEXOS	121

RESUMO

A intenção desta pesquisa foi a de construir subsídios para o estudo do lugar a partir da ótica de alunos com SD, sob a perspectiva de seus diversos indicadores cotidianos. Considerando-se que há uma ausência de estudos nesse âmbito e, principalmente, na área do ensino em Geografia, esta peculiaridade tornou-se, um estímulo a mais para que este trabalho se realizasse. Compreender o lugar no qual se está inserido nos leva a conhecer a história do lugar e, dessa forma, compreender o que ali ocorre. Nesta conjuntura, o ensino de Geografia ligado a meios midiáticos e tecnológicos e direcionado a alunos com SD, em relação ao estudo do lugar de pertencimento, possibilita inúmeras formas de aprendizagem através de uma “geoconexão”, permitindo que informações geográficas conectem-se aos conteúdos e abram espaços de relação entre o virtual e o real, concretizando inclusões entre a Geografia ideal, a real e a possível de se construir no mundo contemporâneo onde todos os conhecimentos interagem entre si, onde todas as áreas do saber se encontram e onde a criatividade de quem aprende extrapola o livro e o caderno, sob um universo globalizado. O processo metodológico desta pesquisa ocorreu através de atividades pedagógicas desenvolvidas com os alunos com SD e realizou-se em três etapas, a saber: 1) Textual-Descritiva; 2) Produção de Histórias em Quadrinho com figuras pré-selecionadas; e, 3) Produção de uma atividade em computador usando o programa Power Point, imagens da cidade de Porto Alegre e produção textual. Além disso, o diálogo e a proximidade com os outros docentes despertaram o interesse da pesquisadora pela escuta dos docentes envolvidos no processo de ensino através de uma entrevista informal. Posteriormente à análise dos dados, verificou-se que o lugar onde os alunos com SD se percebem e percebem o seu próprio lugar no mundo através de sua identidade subjetiva, proporciona uma leitura do mundo destes alunos no espaço real e virtual de Porto Alegre. Desse modo, os lugares por eles referenciados estão intimamente ligados a história de cada um, e, desta forma, até mesmo sem perceberem, eles enfatizaram durante o processo desta pesquisa, a sua existência não apenas em um determinado lugar, mas, em um mundo que é vivido tanto no ambiente virtual quanto real, à nível individual e social, que representa a história de cada um, onde os signos e significados do lugar são caracterizados pelo sentimento de pertencimento do ser humano.

Palavras-Chave: Ensino, Lugar, Inclusão Social e Síndrome de Down.

ABSTRACT

The intention of this research was to build subsidies for the study of the place from the perspective of students with Down syndrome, from the perspective of its various indicators daily. Considering that there is a lack of studies in this area and especially in the area of teaching in geography, this peculiarity has become a stimulus to which this work is accomplished. Understand the place in which it is inserted leads us to know the history of the place and thus understand what happens there. In this way, the Geography teaching linked to media and technologic sources and directed to students with DS, worried about the study of the belonging place, generates several ways of learning through a "geoconnection", allowing that geographical information get together to the contents and open spaces of relation between the real and the virtual, promoting inclusions among the ideal Geography, the real one and the possible one that can be built in our contemporary world where all knowledge is connected to the other, where all awareness fields meet and where the learner's creativity goes beyond the book and the notebook, involved in a globalized universe. The methodological process of this research took place through pedagogical activities developed with the students with DS and had three steps: 1) Descriptive-textual; 2) Production of cartoon stories with pre-determined pictures; and 3) Production of an activity in the computer using Power Point program, pictures of Porto Alegre city and text production. Besides that, the dialogue and the closeness to the other teachers increased the interest of the researcher to the opinions of the educators involved in the learning process through an informal interview. After the data analysis, we verified that the place where the students with DS realize and realize their own place in the world through their subjective perspective provides them a reading of the world in the real and virtual space of Porto Alegre. Because of that, the places referred by them are closely connected to their own stories and, for this reason, without they realize it, they have confirmed during the process of this research, their existence not just in a determined place, but, in a world that is lived as much as in a virtual space as real, in a social and individual grade, that represents the story of each one, where the signs and meanings of place are characterized by the sense of belonging of the human being.

Keywords: Education, Place, Social Inclusion and Down syndrome.

NA BUSCA DE CAMINHOS INCLUSIVOS

Há algum tempo tenho trilhado caminhos que partiram de minha experiência como educadora e persistem nesta minha formação, os quais me direcionaram a questionamentos constantes em busca de respostas a práticas pedagógicas diferenciadas e construtivas endereçadas para os alunos com Síndrome de Down¹. Neste percurso percebo que, uma sociedade contemporânea, que se diz multicultural, deveria ser aquela onde a escola inclusiva é um espaço em que todos os atores sociais contribuem crítica e reflexivamente para a construção do conhecimento que se efetiva na perspectiva de uma aplicabilidade concreta no cotidiano.

Esta concepção inicial me impulsionou a me remeter nesta caminhada, em que me comprometi a percorrer de forma interessada e consciente de minha responsabilidade enquanto educadora em ambientes de inclusão. Meu interesse pela área da Educação inclusiva de alunos com SD teve início a partir de minha experiência como docente em Geografia, no ensino fundamental em escola particular, onde me deparei com estes alunos inseridos em um ambiente regular de ensino, os quais estavam ávidos por aprenderem tudo o que a escola pudesse lhes proporcionar. Neste momento, percebi que os conhecimentos geográficos que eu me propunha a compartilhar com estes alunos, teriam que efetivamente ser significativos para esses alunos, pois, a interação e a dinâmica educativa com eles, exigiam uma prática pedagógica dinâmica e diferenciada quanto ao seu processo metodológico.

Deparei-me então com a realidade de que, no meio acadêmico o que se aprende são conhecimentos geográficos destinados a alunos habituais, sem metodologias definidas ao ensino de alunos com necessidades educacionais especiais, notadamente alunos com SD. Tal fato, talvez decorra de que a formação dos professores não contemple adequadamente estas questões ou então, de não haver no mundo acadêmico, profissionais qualificados para atuarem na formação de futuros professores que vivenciarão a atual circunstância das salas de aula que contêm um público diversificado, onde convivem alunos habituais e alunos com várias necessidades educacionais especiais, que se submetem a uma mesma prática pedagógica de aprendizagem.

¹Entenda-se, durante todo o texto Síndrome de Down como sendo a abreviação SD.

Diante dessa situação paradoxal, houve um confronto de sentimentos pessoais e profissionais no cotidiano de minha trajetória de educadora: de um lado, a certeza de não saber como lidar com as especificidades desses alunos, pois, apenas a minha formação acadêmica enquanto licenciada em Geografia não foi suficiente; por outro lado, o anseio de conhecer, aprender e, a vontade de realizar um trabalho repleto de sentido que fosse gratificante para os alunos com SD. Assim, os conteúdos ensinados deveriam ser significativos no cotidiano destes alunos, inquietando minhas práticas pedagógicas que permaneciam parcialmente descontextualizadas da ambiência educacional inclusiva naquele momento.

As dificuldades cognitivas do aluno com SD não são próprias apenas de sua condição genética, mas advém de uma interação: dependem das características do aluno, do espaço educacional e familiar e da proposta educacional a ele oferecida. Diante disso, o ensino da Geografia direcionada a estes alunos deve ser fundamentado em uma proposta diferenciada, de forma contextualizada aos seus mundos particulares e coletivos, em que a aprendizagem se realize por vias concretas, distanciando-se somente da abstração e da forma ortodoxa de ensino aprendizagem que é insuficiente para uma aprendizagem satisfatória em um processo educativo de inclusão destes alunos.

Essa caracterização do ensino da Geografia voltado especificamente a este público depende de vários fatores que somados contemplam um processo educacional satisfatório, o qual ocorrerá através de atividades dinâmicas e interativas, contextualizadas com os diferentes cotidianos, aproximando-se das necessidades de cada um de forma concreta, utilizando-se de uma aprendizagem através dos vários sentidos humanos, e, principalmente respeitando o tempo individual de cada um para o processo de aprendizagem.

Além disso, é imprescindível reconhecer que cada sujeito tem o seu próprio tempo e características que influenciam o modo de pensar, agir e interagir na construção do conhecimento, esse tempo deve ser contemplado inclusive durante todo processo de planejamento, implementação e execução das atividades propostas. Nesta conjuntura, na qual o ensino da Geografia volta-se para alunos com SD, a consciência acerca da amplitude dos conhecimentos geográficos, é indispensável para designar um recorte deste conhecimento e direcionar esta pesquisa para algo que seja significativo e relacionado à realidade destes alunos.

Desta maneira, sob o cenário da ciência geográfica, no que tange aos conteúdos geográficos e, compreendo o **lugar** como fonte de saberes e fazeres educacionais compreende-se que o lugar fundamenta-se em vivências implicadas entre escola e sociedade. Percebe-se assim que, o lugar está carregado de marcadores pertencentes ao sujeito, considerando-se que a vivência de cada um demarca o lugar através do registro de interações entre o sujeito e seu meio, proporcionando inúmeras possibilidades de ensino e aprendizagem ligados ao lugar de pertencimento. A partir disto, esta pesquisa vale-se também do entendimento de lugar para Geografia, em relação ao qual o lugar de pertencimento que associado a uma proposta de contextualização do ensino, aproximando os conteúdos ensinados aos anseios e perspectivas de alunos com SD. Para tanto, o foco central desta pesquisa relacionou-se indiretamente a seguinte pergunta: “Qual é o papel da emoção e do pensamento na ligação ao lugar?”.

A resposta, talvez, possa ater-se a um vínculo entre lugar, indivíduo com SD e uma forma lúdica, dinâmica, contextualizada de aprendizagem que se torne significativa, comportando uma proposta de compreender qual seria a melhor caminho para que isso se concretize de modo a promover uma socialização igualitária. O que constituiu a fonte de interesse desta pesquisa, no intuito de geografar a inclusão escolar e social sob a perspectiva da ciência geográfica, contribuindo para que outros educadores reflitam sobre as inúmeras possibilidades de abordagens relacionadas ao ensino e aprendizagem destes alunos.

Em razão disso, a intenção desta pesquisa foi a de trabalhar, de maneira mais pontual, o estudo do lugar para alunos com SD, já que há uma ausência de estudos nesse âmbito e, principalmente, na área do ensino em Geografia o que foi um estímulo a mais para que este trabalho aconteça, pois, compreender o lugar no qual se está inserido nos leva a conhecer a história do lugar e, dessa forma, compreender o que ali ocorre. Ao encontro dessa questão estão os estudos de Callai (2005), nos quais a autora compreende em síntese que as pessoas estão contextualizadas historicamente no mundo.

Sendo assim é necessário observar que a relação do processo de ensino-aprendizagem da Geografia de forma contextualizada, conforme Tonini (2003, p. 39) constitui um contexto de singularidades onde “a diferença é uma máquina de capturar significados”, tornando-se imprescindível o sentido primordial das relações estabelecidas

entre o conceito de lugar e a materialização da aprendizagem adquirida em sala de aula, um ambiente pautado por uma gama de particularidades que também se relacionam à Geografia.

Nesse sentido, a autora posteriormente identifica que a própria ciência geográfica percorreu caminhos históricos ligados à Nova Geografia e à Geografia Crítica, que culminaram na Geografia Cultural onde, "as explicações geográficas começaram, então, a enfatizar a cultura com outro registro, como práticas de significação, como comunicação, como sinalização de valores" (TONINI, 2006, p. 74). Estes valores que são carregados de significações culturais são fundamentais para se reconhecer que a escola é um espaço de vida é fundamental para que ocorra a aprendizagem, pois, o conhecimento está interligado com a realidade e a escola é parte integrante de uma sociedade complexa e assinalada pela diversidade.

Desta maneira, as relações estabelecidas direta ou indiretamente entre escola e sociedade, refletem o lugar como uma conexão necessária para a aprendizagem, pois, na concepção de Santos (2004, p. 252), "cada lugar, é a sua maneira, o mundo" e, dentro do espaço da escola, encontramos representações sociais que se projetam nas relações entre o indivíduo e o meio, ligada diretamente ao mundo dos conhecimentos geográficos. Este mundo, ainda é pouco explorado no cotidiano escolar, entretanto, para que isso se modifique deve-se, sobretudo, ter a concepção de que "o espaço vivido é o conjunto dos lugares de vida de um indivíduo" compreende-se então, o lugar como uma referência identitária do estudo da própria vida (PONTUSCHKA et al., 2007, p. 314).

Sob meu ponto de vista, estudar o lugar define as possibilidades de um vínculo para uma aprendizagem concreta que estabelece relação direta da Geografia com as necessidades de alunos com SD. Parafrazeando Milton Santos (1998, p. 13), pode-se articular que, da mesma forma que "o lugar é um ponto do mundo onde se realizam algumas das possibilidades deste último", a Educação conectada à Geografia proporciona uma interação infundável de abordagens construtivas entre a informação e o conhecimento, o lugar e seus signos e significados, o espaço vivo e as vivências do cotidiano.

Na perspectiva de que a problemática relacionada ao estudo do lugar constitui-se por este não poder ser analisado e entendido isoladamente, uma vez que o espaço vivenciado está atrelado a nossa história de vida, é de se investigar possíveis

intercâmbios entre a abstração e a concretude que existe na relação de conhecimentos e sentimentos de pertencimentos ligados ao lugar com objetos de ensino e aprendizagem voltados para alunos com SD.

Nestas circunstâncias compreendo que, dos artifícios disponíveis para a efetivação de processos geográficos, o lugar pode ser visto como um espaço vivo, interconectado por relações espaciais e sociais, locais e globais de modo dinâmico e interativo, proporcionando a possibilidade de construir junto aos alunos saberes e fazeres sensíveis às necessidades de inclusão no contexto escolar e social contemporâneo.

Diante do que foi exposto, o objetivo principal desta pesquisa foi constituído pela construção do conceito de lugar pelos alunos com SD a partir dos mais diversos indicadores de seus cotidianos. Em acréscimo, houve uma aproximação exploratória, porém não investigativa que privilegiou a escuta de narrativas de docentes acerca da realidade do ensino voltado especificamente a estes alunos. Para tal intento, o presente estudo construiu-se a partir dos seguintes objetivos específicos:

- Analisar o entendimento do conceito de lugar de alunos com SD a partir de seus contextos e dos seus conhecimentos prévios;
- Investigar idéias, sentimentos e vivências dos alunos com SD acerca dos lugares nos quais estão inseridos;
- Mapear os lugares cotidianos destes alunos com SD com a finalidade de observar as interações e vínculos de pertencimento vivenciados;
- Elaborar e executar atividades pedagógicas sobre o conceito de lugar, com a intenção de observar a representação dos lugares de seus cotidianos;
- Escutar e refletir sobre as narrativas de docentes acerca da realidade do ensino voltado especificamente a alunos com SD.

A composição deste texto dissertativo de pesquisa acadêmica foi realizada, inicialmente, através de uma busca compreensiva acerca das trajetórias educacionais da inclusão especial tanto no ambiente escolar quanto político-social. A seguir, priorizei um recorte sobre as possibilidades educacionais entre pressuposições de idealizações em que a Educação é transversalizada por benefícios geoconectados do mundo globalizado e, onde o lugar assume um espaço virtual e real na vida de todos, tendo como consequência alguns custos e projetando inúmeros benefícios à trajetória de uma

Educação possível de ser transformada positiva e construtivamente sob a perspectiva da inclusão.

Posteriormente, dei prosseguimento ao registro do percurso metodológico de escolha qualitativa para o desenvolvimento desta pesquisa, elencando as fases estratégicas que efetivaram este estudo para, por fim, destacar e refletir sobre os dados obtidos junto aos alunos com SD, juntamente aos com os subsídios encontrados junto às narrativas dos docentes que desenvolvem as atividades educacionais junto a estes alunos. Por fim, depois de realizadas todas estas fases de pesquisa, farei algumas reflexões finais, em arremate às descobertas e constatações que possibilitaram uma sensibilização acerca do lugar enquanto espaço de pertencimento e de vida.



Trajetórias Educacionais da Inclusão Especial



1. Moldando o mundo através da Geografia

A contemporaneidade nos remete a novos processos educacionais, que se complexificam e compõem movimentos na própria Educação, remetendo o conhecimento e o ensino a uma amplitude que é relativa ao que se ensina e ao que se aprende aquele que se propõe a ensinar e àquele que se propõe a aprender, mas que também tem sua parcela de conhecimento, tendo em vista que:

não se pode separar o conhecimento da parte da consciência de seu contexto e, ao final, a globalização é este encontro. Mas o conhecimento do todo necessita também do conhecimento das partes, isto é fundamental e muito difícil (MORIN, 2004, p. 34).

Este conhecimento é moldado por diferentes paradigmas e molda-se a contemporaneidade para acompanhar uma Educação que é pautada por conexões delicadas e de uma diversidade ímpar entre atores que compõem o processo de construção e elaboração do próprio conhecimento. Por conseguinte:

a proposta pedagógica, numa visão construtivista do conhecimento, tem no aluno e nas suas possibilidades o centro da ação educativa. Assim, o processo pedagógico é construído a partir das possibilidades, das potencialidades, daquilo que o aluno já dá conta de fazer. É isso que o motiva a trabalhar, a continuar se envolvendo nas atividades escolares, garantindo, assim, o sucesso do aluno e sua aprendizagem (BRASIL, 2006a, p. 31).

As possibilidades e as potencialidades são objetos que se encontram nas pessoas, mas que também se constroem e transforma-se constantemente, exigindo que a Educação encontre uma linguagem acessível a estas mudanças para que haja uma interação entre o que se ensina e o que é almejado apreender, tendo em vista as ferramentas educacionais disponíveis. Em virtude disto,

a escola necessita de informações e orientações de como melhorar o processo de interação e comunicação, proporcionar melhor ação funcional e promover a aprendizagem, o desenvolvimento da autonomia e independência nas atividades cotidianas (BRASIL, 2006a, p. 37).

Estas informações e orientações são cruciais para a Educação como um todo, tendo em vista a aplicabilidade dos conhecimentos como uma ferramenta a mais, para o

desenvolvimento da autonomia do conhecimento como um instrumento real de aprendizagem. Ocorrendo uma identificação entre o sujeito que aprende e aquele que ensina no sentido de que ambos possam relacionar-se harmoniosamente na busca de idealizar diretrizes de ensino e aprendizagem conjuntamente. Estas relações contribuem para a certeza de que:

a educação ideal, a escola ideal, com seus alunos e professores ideais, seriam aqui fontes de modelos de identificação. Esse mesmo discurso revela ainda os ideais das famílias, dos professores e pesquisadores envolvidos na formação profissional dos especialistas da área da saúde e outras afins, das associações, dos políticos e governantes comprometidos com a questão. Revela também os bastidores do poder e seus trâmites (NABUCO, 2010, p. 69).

A idealização somente se concretizará a partir de atitudes que se transformem sob realidades moldadas de acordo com os diferentes contextos em que a Educação é vivenciada. O simples fato de haver um ambiente que concentre professor e aluno, por si só não caracteriza a possibilidade efetiva de que haja um ensino e uma aprendizagem ideal, pois:

O direito à educação não significa somente acesso a ela, como também, que essa seja de qualidade e garanta que os alunos aprendam. O direito à educação é também o direito a aprender e a desenvolver-se plenamente como pessoa. Para que isso seja possível é fundamental assegurar a igualdade de oportunidades, proporcionando a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais (GUIJARRO, 2005, p. 9).

Estas características comprometem uma relatividade e uma aproximação de políticas educacionais que prevejam não só o direito à Educação de forma igualitária, mas que esta Educação seja pautada pela equidade de oportunidades com habilidades e competências, de saberes e fazeres que priorizem uma qualidade e uma individualização da aprendizagem. Esta proposta deve prever que

a escola deve estar organizada com políticas educacionais que contemplem a atuação interdisciplinar, rompendo com a exclusão, com a fragmentação dos saberes e com a lógica do especialismo que conduzia as práticas do encaminhamento. Esta concepção, muitas vezes dissociada, desresponsabilizava a escola pela aprendizagem do aluno e delegava a saúde a tarefa de indicar as modalidades de atendimento (BRASIL, 2004, p. 22).

Sob este aspecto, cumpre inteirar-se do processo de ensino e aprendizagem voltado para a Inclusão que seja de responsabilidade da Educação e tenha um suporte das demais áreas para sua concretização, tendo basicamente o entendimento a revogação absoluta da condição tradicional de normalidade e anormalidade onde a questão das limitações de algumas pessoas assumiu um papel errôneo de incapacidades.

Conforme determinou Carvalho (2006, p. 24), “este é um dos desafios para o próximo milênio: conscientizar a sociedade de que as limitações impostas pelas múltiplas manifestações de deficiência não devem ser confundidas com impedimentos”, assim sendo, estes “impedimentos” devem ser decodificados não a partir de limitações, mas devem ser interpretadas a partir de potencialidades que cada um possui, independente das diferenças humanas.

1.1 Mapeando a Inclusão escolar

A questão da inclusão requer um entendimento histórico e contextualizado para promover reflexões direcionadas à ambientação que se certifique da distinção entre “deficiências” e a apresentação de necessidades especiais representada pela diversidade humana. A ponderação sobre o processo histórico da inclusão compreende que

a Idade Média conviveu com grandes contradições e ambivalência em relação às atitudes e sentimentos frente à deficiência. Os deficientes mentais, os loucos e criminosos eram considerados, muitas vezes, possuídos pelo demônio, por isso eram excluídos da sociedade. Aos cegos e surdos eram atribuídos dons e poderes sobrenaturais. No pensamento dos filósofos cristãos, a crença também oscilava entre culpa e expiação de pecados e, finalmente, com Santo Tomás de Aquino, a deficiência passa a ser considerada como um fenômeno natural da espécie humana (BRASIL, 2006b, p. 11).

O exílio e, até morte à que eram condenadas as pessoas com deficiências físicas e/ou mentais, esteve atrelado a diferentes culturas, sendo determinados por diferentes abordagens sociais, e, somente com o decorrer da história humana e rejeição e a exclusão foram transformadas em sentimentos que beiravam à compaixão, conforme observa Carvalho (2006):

Tais sentimentos materializaram-se após o advento do cristianismo, pois, anteriormente as crianças deficientes até eram sacrificadas, porque percebidas como estorvos ou como manifestações demoníacas que precisavam ser segregadas, excluídas ou eliminadas (p. 22).

Estas contradições e ambivalências perpetuaram preconceitos que, por muito tempo dificultaram a aceitação da diversidade inclusiva, tornando o processo educacional mais complexo e permeado por desafios que por muito tempo eram considerados quase insuperáveis e confundiam-se com misticismos, julgamentos e condenações relativas às limitações físicas ou mentais. Todavia, sabe-se que,

em decorrência do avanço científico, as causas e origem das deficiências foram investigadas e esclarecidas na segunda metade do século XX, rompendo assim com a visão mítica e maniqueísta entre o bem e o mal. Embora esses avanços tenham colaborado para a compreensão da deficiência como condição humana e expressão da diversidade entre os homens e natureza, os preconceitos continuam fortes – eles oscilam entre a patologização ora inerente ao indivíduo, ora ao ambiente. Assim, a idade contemporânea é marcada pelo paradigma da cientificidade, do psicologismo, da valorização dos testes quantitativos, do treinamento sensorial e motor (BRASIL, 2006b, p. 12).

Estes preconceitos e estereótipos, não eram representativos da sociedade brasileira da época apenas, mas, a nível mundial, as pessoas com deficiência física e/ou intelectual, eram marginalizadas e abrigadas por programas que se mantinham sob a influência da medicina na Educação destes indivíduos, este foi substituído gradualmente pelo comprometimento da psicologia e a pedagogia na educação deste público. É importante lembrar que, o propósito de oferecer Educação especial às pessoas com “deficiências” ocorreu em um contexto onde,

paralelamente à evolução asilar, a institucionalização da escolaridade obrigatória e a incapacidade da escola de responder pela aprendizagem de todos os alunos deram origem, já no século XIX, às classes especiais nas escolas regulares, para onde os alunos difíceis passaram a ser encaminhados (MENDES, 2006, p. 387).

Desta maneira, a Educação especial configurou-se paralelamente à evolução do próprio sistema educacional, amadurecendo a viabilidade de que o processo educacional contemplasse indistintamente a todos de forma justa e igualitária, respeitando as diferenças e os diversos contextos em que a Educação se concretiza. Neste sentido, é

notório que as décadas que se sucederam após 1960 demarcaram um período crucial para as políticas públicas de Educação e de inclusão, ocasionando uma reforma social, educacional, política e cultural, pois,

a década de 60 do século XX tornou-se, assim, marcante pela relação da sociedade com a pessoa com necessidades educacionais especiais, incluindo às com deficiência. Dois novos conceitos passaram a circular no debate social: normalização e desinstitucionalização. Considerando que o paradigma tradicional de institucionalização tinha demonstrado seu fracasso na busca de restauração de funcionamento normal do indivíduo no contexto das relações interpessoais, na sua integração na sociedade e na sua produtividade no trabalho e no estudo, iniciou-se, no mundo ocidental, o movimento pela desinstitucionalização, baseado na ideologia da normalização, que defendia a necessidade de introduzir a pessoa com necessidades educacionais especiais na sociedade, procurando ajudá-la a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana, no nível mais próximo possível do normal (BRASIL, 2005 p. 17).

No início, a concepção de que as pessoas com necessidades especiais deveriam ser incluídas socialmente, não envolveu toda complexidade da proposta de inclusão, mas, com o amadurecimento destas concepções e do debate social, a evidência dos Direitos Humanos suscitou o imperativo da superação dos preconceitos e do reconhecimento da diversidade humana e suas peculiaridades, nesta perspectiva:

Os movimentos sociais pelos direitos humanos, intensificados basicamente na década de 1960, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com status minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança uma prática intolerável. Tal contexto alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração escolar, sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças (MENDES, 2006, p. 388).

Esta sensibilização que mobilizou ânimos mundiais fortaleceu nacionalmente as políticas públicas de Educação, promovendo discussões e ações inclusivas e inserindo nos espaços escolares a diversidade através de uma percepção diferenciada para pessoas com necessidades educacionais especiais. Desta maneira, o Ministério da Educação e Cultura Brasileira mobilizou-se para formar diretrizes educacionais que privilegiassem os aspectos de um ambiente social estimulador, livre de segregação, que

não capacitasse o reforço às limitações, mas que promovesse estímulos interativos e dinâmicos direcionados às potencialidades de cada indivíduo. Nesta direção,

em 1971, o MEC criou um Grupo Tarefa para tratar da problemática da Educação Especial, o qual produziu a proposta de criação de um órgão autônomo, para tratar da Educação Especial. A Lei nº 5.692/71 veio introduzir a visão do tecnicismo para o trato da deficiência no contexto escolar. O Parecer do CFE nº 848/72 mostra claramente a atribuição de importância à implementação de técnicas e serviços especializados para atender o alunado então chamado excepcional (BRASIL, 2005 p. 30).

Estas técnicas ainda estão em constante construção e desenvolvimento, apesar de passadas quase quatro décadas, questões pertinentes à formação docente e à inclusão escolar ainda estão em pauta nas academias e nos ambientes da estrutura escolar. Pois, a difícil equação em que se contemporizam questões educacionais de origem técnica, humana e padrões teóricos e práticos, denota que

as barreiras para a aprendizagem não existem, apenas, porque as pessoas sejam deficientes ou com distúrbios de aprendizagem, mas decorrem das expectativas do grupo em relação às suas potencialidades e das relações entre os aprendizes e os recursos humanos e materiais socialmente disponíveis, para atender às suas necessidades (CARVALHO, 2006).

Sendo assim, a compreensão de que as terminologias em Educação inclusiva acompanham estas barreiras e são impregnadas de conceitos e preconceitos, é uma premissa para que haja uma desmistificação e uma transformação de atitudes educacionais, sociais, econômicas e políticas. Tendo em vista que:

a nomenclatura que usamos atualmente para o aluno da Educação especial pode ser considerada também, como um desafio pela multiplicidade de interpretações que desencadeia. Inicialmente chamados de excepcionais, após a década internacional das pessoas portadoras de deficiência (1981-1990) têm sido denominados como: pessoas portadoras de deficiências, pessoas com deficiências, pessoas com necessidades especiais ou com necessidades educacionais especiais (Ibidem, p. 114).

De outro modo, estas gradativas denominações têm uma conotação histórica, em que conforme Nabuco (2010, p. 70), pode-se atribuir uma colocação e um questionamento: “a palavra “deficiência” tem origem no latim – *deficientia* –, o que aponta para a falta, a imperfeição e a insuficiência. Como construir uma prática escolar edificada

sobre esse tipo de discurso ou sobre o seu contrário?”. Esta questão é fundamental para que a Educação seja moderada por sujeitos que têm características peculiares de aprendizagem e que devem ser incentivados dentro de suas potencialidades humanas, excluindo-se terminologias que estão além do pré-conceito e excluem do ambiente educacional a possibilidade de promover uma “escola para todos” de forma igualitária e socializadora. Neste sentido, gradativamente

a política educacional brasileira na década de 80 teve como democratização mediante a expansão do ensino com oportunidade de acesso da escola pública. A Educação de crianças com deficiências na escola comum ganhou força com movimento nacional de defesa dos direitos das pessoas com deficiências, que pregava a passagem do modelo educacional segregado para integração de Pessoas com deficiências na escola, no trabalho e na comunidade, tendo em vista a igualdade e justiça social (BRASIL, 2006a, p. 12).

Estes valores sociais de inclusão e igualdade representaram enormes contribuições para a proposta de uma Educação inclusiva ultrapassou os muros das escolas e as discussões dos educadores e se socializou na comunidade, culminando não só em práticas educacionais, mas em uma conscientização da individualidade e das potencialidades de pessoas com necessidades especiais, sendo que

o ano de 1981, Ano Internacional da Pessoa Deficiente, veio motivar uma sociedade que clamava por transformações significativas nessa área, para debater, organizar-se, e estabelecer metas e objetivos que encaminharam novos desdobramentos importantes. A década de 90 iniciou-se com a aceitação política da proposta de Educação para Todos, produzida em Jomtien, Tailândia, na conferência mundial da UNESCO. Ao assumir tal compromisso, o País determinou-se à profunda transformação do sistema educacional brasileiro, de forma a poder acolher a todos, indiscriminadamente, com qualidade e igualdade de condições (BRASIL, 2005, p. 31).

A década de 80 foi um dos marcos histórico de referência na Educação Brasileira, onde as autoridades responsáveis por gerir o sistema educacional brasileiro transformaram as diretrizes educacionais de acordo com fatos históricos e culturais decorrentes do processo global e local da inclusão escolar e social em uma realidade possível de se concretizar, fundamentada por políticas e processos educacionais. Nesta conjuntura,

dando continuidade a esse processo, o Brasil adotou a proposta da declaração de Salamanca, em 1994, comprometendo-se então com a construção de um sistema

educacional inclusivo, especificamente no que se refere à população de alunos com necessidades educacionais especiais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (P.C.N.), publicados em 1998, vieram nortear e orientar os profissionais da educação quanto à relação professor e aluno, no desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem eficaz e significativo (BRASIL, 2005, p 32).

O sistema educacional brasileiro é assinalado por diversos conflitos além de uma grande evasão de alunos do sistema educacional, os quais são discriminados pelo insucesso escolar, pelas limitações cognitivas e a baixa autoestima, quadro este resultante da exclusão educacional e social, tornando-se uma representação abrangente da atualidade. Faz-se necessário que a inclusão escolar ocorra de forma efetiva, contemplando as particularidades de cada aluno inserido no processo educacional. Todavia, para que isso se concretize, é preciso uma postura crítica e comprometida de todos os atores atuantes no cenário da Educação em que, “felizmente tendência não é destino e, havendo igualdade de oportunidades, todos poderão ser incluídos na maravilhosa experiência de aprender a aprender, aprender a pensar e aprender a fazer” (CARVALHO, 2006, p. 52).

A Educação inclusiva é alvo de inúmeros estudos, nas mais diversas áreas, tendo diferentes abordagens pedagógicas, e visa, principalmente, o respeito por parte da sociedade às necessidades especiais de cada pessoa. Em decorrência desta consideração, o sistema educacional também deve priorizar as potencialidades de cada uma destas pessoas para desenvolver uma proposta de inclusão que preserve a igualdade de direitos e a cidadania de todos.

Porque, assim como o lugar não é homogêneo, as pessoas são únicas, umas diferentes das outras e cada uma com seu potencial de vida a ser trabalhado, sendo que “pensar em respostas educativas da escola, é pensar em sua responsabilidade para garantir o processo de aprendizagem para todos os alunos, respeitando-os em suas múltiplas diferenças” (CARVALHO, 2006, p.70).

O decorrer dos anos de vida e a transformação decorrente da formação social e psico-educacional influenciada pelas oportunidades sociais determinarão a representatividade de cada um perante si próprio e a sociedade. Cumpre ressaltar que, a SD é um elemento genético e não caracteriza por si só uma doença que limita a pessoa a uma vida improdutiva.

As limitações provenientes da dificuldade de expressão pela oralidade e o comprometimento motor, entre outras características desta síndrome, limitam apenas o

tempo e as particularidades da aprendizagem, constituindo uma necessidade para que o docente adquira habilidades acadêmicas e conhecimentos específicos para ensinar de maneira a sobressair ao espaço escolar, estabelecendo uma relação com o mundo e com o contexto social. Para promover uma realidade de inclusão escolar e social é imprescindível se reconhecer que “é responsabilidade da sociedade como um todo colaborar para que a pessoa com SD possa escolarizar-se o mais plenamente possível e caminhar rumo a uma autonomia pessoal e social significativa” (BEYER, 2009, p. 253).

Desta forma, no intuito deste percurso investigativo, vale recordar que, nos anos que trabalhei com alunos com SD, sempre compartilhei do questionamento de “qual seria a real necessidade de alunos especiais aprenderem Geografia”? A resposta começou a surgir quando pude enxergar que cada um ao seu modo poderia aplicar os conhecimentos geográficos em suas vidas, de forma que estes se tornassem perceptíveis no seu dia a dia e que a Geografia transpusesse a mera teoria para adquirir um significado prático para estes alunos.

Sendo assim, busquei traduzir conhecimentos geográficos de uma forma simplificada, prática e concreta aos alunos com SD, relacionando o saber geográfico com os questionamentos provenientes do cotidiano dos alunos para “valorizar no ensino de Geografia o conceito de lugar, entendido como espaço próximo, o espaço da existência e da coexistência” (CASTROGIOVANNI, 2007, p. 23). Deste modo, o professor torna-se um mediador entre a linguagem acadêmica da Geografia e a sua aplicabilidade cotidiana, sendo um transformador que molda a teoria de acordo com a necessidade prática de seus alunos.

A estudiosa Mantoan (2003) pondera sobre ações educativas em um ambiente que contemple a inclusão escolar, pois, enquanto docentes precisamos ter a consciência de que o ensino deve ter um sentido pleno de relações contextualizadas com as diversas realidades de cada indivíduo, diante das quais,

nossas ações educativas têm como eixos o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula (MANTOAN, 2003, p. 20).

Assim sendo, devemos julgar nossa própria capacidade enquanto docentes e nossas metodologias tradicionais e habituais, e, também apreciar nossos valores e competências criativas enquanto educadores, reelaborando nossa prática pedagógica cotidianamente, de modo a promover as potencialidades dos sujeitos envolvidos no processo educacional e primando pela independência na busca e realização do próprio conhecimento geográfico que os alunos constroem, denotando diferentes “modos e possibilidades de aprendermos Geografia, de termos consciência do espaço vivenciado e do espaço que queremos” (CALLAI, 2002, p. 138).

A fim de que, a inclusão ocorra de fato, no seu amplo sentido de incluir as diferenças, as barreiras burocráticas e teóricas devem ser ultrapassadas e os empecilhos da estigmatização devem extrapolar as diferenças entre “normalidade”, pois, o normal é ser humano e ser humano é ser diferente; enfim, “a inclusão é produto de uma Educação plural, democrática e transgressora” (MANTOAN, 2003, p. 20). As convenções tradicionais de ensino preconizam a homogeneidade da Educação, mas a realidade heterogênea e diversificada da aprendizagem é de indivíduos únicos, capazes de construir cada um seu próprio conhecimento. Nestes termos, o professor/educador deve conscientizar-se de que

visando um bom, ou melhor, rendimento dos alunos, o professor/educador deve pautar seu trabalho em uma pedagogia ativa, e ficar atento para receber a multiplicidade de fenômenos e ocorrências na sala de aula, não esquecer os fatores endógenos e exógenos, pois as inferências do mundo circundante do ambiente vivencial são captadas, transformadas, amalgamadas pelas forças diretoras

Vale lembrar a definição da palavra “deficiência” em língua portuguesa como sendo: “falta de algo, insuficiência de uma função psíquica ou intelectual, insuficiência ou ausência de um órgão”². Em se tratando de inclusão compreende-se que, para que esta ocorra de fato, deve haver um grupo no qual haverá uma admissão de alguém que estava à margem do mesmo. Portanto, seguindo este ponto de vista, para que haja a inclusão, deve existir previamente uma exclusão. Em se tratando de diferenças, qual seria a suficiência para ser um par “normal”? O que, ou quem teria atingido a perfeição de julgar

²HOUAISS A; VILLAR, M. de S; Franco F. M. de. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: 2004. p. 212.

e condenar alguém a categoria de “diferente” ou “insuficientemente normal”? De igual maneira, quem estaria de fato apto a julgar um indivíduo “diferente”, condenando-o à imperfeição e rotulando-o à condição de inferioridade?

Acrescente-se a estes questionamentos, de forma positiva, o termo “eficiências” sob o prisma de que toda pessoa possui qualidades peculiares, potencialidades e habilidades cognitivas que devem ser estimuladas e desenvolvidas de forma sistemática e educativa. Para que isto ocorra, o processo educacional deve levar em conta que “a realidade de nossa história como alunos e como educadores, nossa maneira de ver profissionalmente as demais pessoas, a própria forma de nos acercarmos da realidade, estão determinadas pela parcialização do saber” dessa forma a contextualização dos conteúdos e as abordagens relacionais de temáticas transversais também contribuem significativamente para a significação dos saberes globalizados (ZABALA, 2002, p. 414).

Cada ser humano tem limitações aparentes ou de origem complexa e subjetiva, independente de sua origem ou condição social, independente de seus atributos físicos ou presença de atributos físicos diferentes dos padrões, pois, a diversidade é humana, não é uma questão de “deficiência”, mas sim, uma condição de diferenças. Nessa perspectiva, o indivíduo com SD deve ser inserido em um contexto habitual da vida, sob a perspectiva de suas singularidades e potencialidades intrínsecas e extrínsecas, sob seus potenciais físicos e cognitivos, a partir da concepção de que cada pessoa é única e nenhuma está acima da lei da natureza que garante sermos todos imperfeitos, sem exceções.

No que concerne às nomenclaturas ou teorizações sobre limitações, por muito tempo as limitações foram patologizadas no ambiente escolar, contribuindo para a exclusão, por outro lado, não se trata de negligenciar as inúmeras contribuições que a Saúde relacionada aos diagnósticos de aprendizagem realizou para a própria inclusão escolar, tendo-se em vista que:

Os especialistas em serviços de apoio têm perfis profissionais muito diferentes como resultado de seu treinamento e experiência de trabalho e pertencem tanto a círculos educacionais quanto a círculos sociais ou da saúde. Entre esses profissionais, encontram-se pedagogos, psicólogos, psiquiatras, enfermeiros, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais e assistentes sociais (PACHECO, 2007, p. 198).

Aliado ao autor supracitado, Carvalho (2008) compreende que o trabalho docente é permeado por uma diversidade de circunstâncias múltiplas e complexas, que na Educação inclusiva requer um envolvimento onde

o trabalho docente na Educação inclusiva envolve muitos profissionais, alguns especializados e outros não; alguns que são do ensino regular e oferecem atendimento educacional nas salas de aula, com ou sem a presença de outro professor, com ou sem o suporte de e especialistas; outros que trabalham em escolas e classes especiais, específicas para determinados alunos, porque se especializaram naquela área de manifestação da deficiência (CARVALHO, 2008, p. 23).

Desta forma, as necessidades especiais reproduzem uma característica abrangente no ambiente escolar, onde muito mais do que diagnósticos de déficit de aprendizagem ou laudos confirmados, o que existe é uma lacuna entre as características reais da diversidade encontrada no ambiente escolar e a singularidade de cada sujeito que compõe o espaço interativo de construção do conhecimento. Observando-se que:

Escolas inclusivas buscam oferecer Educação de melhor qualidade para todos, não só pela garantia de acesso e ingresso em suas dependências, como pela permanência de todos os alunos, com aprendizagem e participação garantidas. Em escolas inclusivas, o professor é um pesquisador que faz uso constante de perguntas como: por que ensino do jeito que ensino? Como posso melhorar minha prática para garantir a aprendizagem de todos os alunos, reconhecidos em suas peculiaridades? Como aprendem meus alunos; quais são seus conhecimentos prévios e seus interesses? (CARVALHO, 2008, p. 26)

Contudo, uma escola inclusiva, mesmo com a participação de especialistas em inclusão ou a participação de profissionais de outras áreas, não deve manter uma relação pedagógica de diferenças, no sentido de cercar o indivíduo com necessidades especiais com atenções que não pertençam ao ambiente regular de ensino.

Nesse sentido, o educador deve manter uma autocrítica constante em relação à sua prática e equilibrar esta com as reais necessidades apresentadas em cada contexto escolar, onde cada aluno possui características próprias, mas, onde também o grupo que se encontra em um mesmo ambiente deve compartilhar dos mesmos saberes e fazeres educacionais. Todavia, cumpre ressaltar que esta realidade de inclusão/exclusão teórica e prática da Educação são aspectos complexos e atualmente se encontram em uma transformação cultural, social e educacional, em que

são várias as barreiras que é preciso remover, tanto ao inventar como fora dos sistemas educacionais, para avançar as escolas mais inclusivas que acolham a todas as crianças da comunidade e promovam seu pleno aprendizado e participação. No âmbito educativo, pode-se definir três esferas; o das concepções e atividades; o das políticas e o das práticas (GUIJARRO, 2005, p. 11).

Por conseguinte, é de suma importância caracterizar sumariamente a proposta de inclusão escolar e social em todas estas esferas, para compreender-se a dimensão desta problemática e sua relevância para este estudo e vislumbrar possibilidades de abordagem da temática proposta e de um exercício educacional contemporâneo preserve a capacidade de moldar-se à liquidez emergente dos diferentes espaços e objetos de saberes e fazeres educacionais, tendo em vista que

as práticas de inclusão e a Educação estão às voltas com essa modernidade líquida e com o fluxo da informação sem fronteiras que aparece como desestruturação e esgarçamento dos laços sociais, o que não deixa de acelerar o processo de segregação/exclusão. (NABUCO, 2010, p. 71).

Esses processos podem delinear as fronteiras educacionais e sociais que comprometem teorias e práticas, onde segundo Carvalho (2004) as probabilidades de reverter o processo escolar conservador e excludente que é assinalado por conceitos de “normalidade” e “anormalidade”, designando a possibilidade de uma reestruturação de pensamentos e atitudes do modelo educacional, antevêm a necessidade

de reverter, definitivamente, os processos excludentes seja a de ressignificar de fato e em nós, a idéia que temos da nossa própria “normalidade” e, dentre seus corolários, o que nos leva a supor que, por sermos “normais”, somos seres completos, já que não nos faltam sentidos, a inteligência, a capacidade motora, locomotora... Agora e para sempre. Trata-se de tarefa muito complexa, pois vivemos numa época na qual a comunidade deu lugar à sociedade anônima em que são praticados valores impessoais. A confirmação disso é a constatação de que muitos de nós sequer conhecemos os próprios vizinhos! Mas essas constatações devem estimular a remover tais barreiras, em vez da desistência, pois esta produz acomodação! (CARVALHO, 2004, p.47)

Enfim, estas reflexões têm a intenção de incomodar, de proporcionar uma reflexão acerca da temática das diferenças humanas, de modo a compreender que estas são meras singularidades que precisam ser respeitadas quando se discute a temática da

“inclusão”, pois, este termo pode ser taxativo quando somado ao pejorativo de “deficiência”. Entretanto, se associado ao contexto de que todo ser humano é diferente e especial em sua existência, a inclusão atinge um patamar educativo de excelência no que tange ao desenvolvimento das potencialidades humanas e de humanização da própria instituição escolar.

1.2 Mapeando a Inclusão escolar e social

A inclusão escolar é independente da inclusão social ou ambas se completam e realizam uma prática que deve ser indissociável para que ocorra um processo humanizado da diversidade encontrada não só no ambiente escolar, mas na própria sociedade? Retomando o que foi relatado e referenciado até aqui, não é possível falar em inclusão social e escolar sem comentar a “Declaração de Salamanca”, de junho de 1994, que se destacou por ser o espaço de discussão e elaboração normativa de princípios, políticas e práticas no que diz respeito ao espaço da inclusão de necessidades especiais.

O governo da Espanha, em cooperação com a UNESCO e outras organizações mundiais vinculadas à Educação, proporcionou uma estruturação de ações em Educação Especial de modo a preservar os direitos humanos das pessoas com necessidades especiais e preservar o preconizado através da Declaração Mundial a propósito de uma Educação para Todos. Neste sentido, acredita-se também que “mudanças na terminologia são necessárias para refletir as mudanças políticas e práticas; - um exemplo específico é a mudança de “especial” para “inclusiva” (UNESCO, 1994, p. 32).

Neste sentido, em termos específicos, a inclusão, a nível nacional, tem avançado paulatinamente, proporcionando uma oportunidade de mudanças educacionais e sociais, teóricas e práticas que ocorrem apoiadas em um suporte científico, político e social. É marcante a contribuição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN. A Lei Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, quanto a colaboração para a universalização do ensino fundamental e estabelecimento de bases nacionais para a melhoria da qualidade do ensino de forma a respeitar a diversidade do ambiente educacional em relação aos aspectos físicos, sociais, políticos e econômicos. Desta forma, cumpre citar que,

desde a promulgação da LDBEN, em 1996, as escolas brasileiras têm sido “chamadas” a adequar-se para atender satisfatoriamente a todas as crianças. Diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem passam a ser foco do discurso de inclusão escolar (KASSAR, ARRUDA e BENATTI, 2007, p. 23).

Todavia, a realidade impede que a teoria se realize de forma harmônica e efetiva nas práticas escolares, posto que esta adequação à inclusão de pessoas com necessidades especiais encontra entraves teóricos, práticos e humanos. As autoras supracitadas ainda relatam que, devido a estes empecilhos, houve a necessidade de adaptações legislativas para que houvesse um enquadramento das necessidades especiais à própria LDBEN de 1996, sendo que “no tocante ao aluno que possui „necessidades educacionais especiais”, esse „chamamento” é fortalecido com a resolução CNE/CEB Nº02/01” (KASSAR; ARRUDA; BENATTI, 2007, p. 23).

Segundo a resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, no seu Art. 3º, há a orientação de que, por Educação especial, deve-se compreender um processo educacional acentuado por uma sugestão pedagógica que assevere recursos e serviços educacionais especiais que garantam a Educação escolar e promovam um desenvolvimento das potencialidades do aluno que apresenta necessidades educacionais especiais. Neste mesmo Artigo, em seu parágrafo único, preconiza-se que os

sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela Educação Especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da Educação inclusiva (BRASIL, 2001).

Além das bases deste processo, que configura a política nacional de inclusão, na seqüência do Artigo 4º, Inciso II, está uma orientação primordial que deve ser levada em conta não só no planejamento curricular, mas também no processo de avaliação destes educandos, pois, em se tratando de Educação, deve-se ter a consciência de ponderar sobre

a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências (BRASIL, 2001).

Desse modo, a Educação em um processo de inclusão, deve priorizar um ensino pautado pela singularidade dos sujeitos, pelas necessidades específicas de aprendizagem e pelo conhecimento prévio das implicações envolvidas em cada caso, tendo-se por fim, o objetivo de desenvolver a autonomia destes sujeitos, sua cidadania e socialização e viabilizando a realização de políticas públicas educacionais. Este processo compõe uma organização de eventos que Mantoan (2003) descreve caracterizando que os preceitos

escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe (p. 13).

Com isto, percebe-se que a inclusão não é um compromisso, uma promessa e um acontecimento únicos, mas é composta por eventos, por processos constituídos por teorias, práticas e, principalmente, pessoas que podem estar inseridas no ambiente escolar ou ultrapassar os muros da escola, mas que estão comprometidos intrinsecamente para que tudo se concretize de maneira harmônica. Nesta direção, a autora ainda preconiza a opinião de que os ensinos públicos e privados estão direcionando-se para projetos com um mesmo objetivo, onde se constata que

nas redes de ensino público e particular que resolveram adotar medidas inclusivas de organização escolar, as mudanças podem ser observadas sob três ângulos: o dos desafios provocados por essa inovação; o das ações no sentido de efetivá-la nas turmas escolares, incluindo o trabalho de formação de professores; e, finalmente, o das perspectivas que se abrem à Educação escolar, a partir da implementação de projetos inclusivos (MANTOAN, 2003, p. 31).

Além disso, a mesma conclui que os fundamentos que de fato são priorizados pelo ensino inclusivo – o qual vai além dos (pré) conceitos de “deficiência”, mas que torna uniforme a concepção de que em se tratando de Inclusão escolar – também devem considerar que “na base de tudo está o princípio democrático da Educação para todos, e que só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos,

e não apenas em alguns deles (os com deficiência)” (MANTOAN, 2003, p. 31). Este princípio de o professor tornar-se um especialista requer uma adaptação de currículos e conteúdos que respeitem as diferenças, mas não dispensa a finalidade única de ter a qualidade da aprendizagem como objetivo central de acordo com as potencialidades individuais e coletivas, respectivamente.

O professor, neste ambiente, torna-se um mediador de conhecimentos que devem ser processados com uma metodologia adequada de forma a contemplar a diversidade e as peculiaridades encontradas no cotidiano escolar que é permeado pelas diferentes identidades. Portanto,

adaptar a ação pedagógica ao aprendiz não é, no entanto, nem renunciar a instruí-lo, nem abdicar dos objetivos essenciais. Diferenciar é, pois, lutar para que as desigualdades diante da escola atenuem-se e, simultaneamente, para que o nível do ensino se eleve (DENARI, 2006, p.56).

Enfim, o desafio é encontrar um método de ensino que seja instigante não só para quem aprende, mas também, que seja ousado por parte de quem ensina em um ambiente permeado por diferentes anseios e necessidades de aprendizagem, exigindo uma procura constante pela qualidade e aprimoramento do conhecimento. E, em se tratando de um contexto interdisciplinar, onde as diferentes disciplinas têm um objetivo comum de desenvolver competências e habilidades ligadas às diversas áreas do conhecimento, no tocante à Geografia La Blache (1982) acreditava que

o que a Geografia, em troca do auxílio que ela recebe das outras ciências, pode trazer para o tesouro comum é a aptidão para não dividir o que a natureza juntou, para compreender a correspondência e a correlação dos fatos, seja no meio terrestre que envolve a todos, seja nos meios regionais onde eles se localizam (p. 47).

Desse modo, os educadores da Geografia estarão aptos a lecionar nos moldes da Educação inclusiva, desde que priorizem uma qualificação que proporcione um suporte adequado para moldar o conhecimento geográfico aos alunos com necessidades educacionais especiais, reconhecendo que “a análise da realidade social através da escola só é possível quando respeitamos o imaginário, a fantasia, a identidade, a origem,

as particularidades, inclusive as subjetividades de quem aprende” (CASTROGIOVANNI; COSTELLA, 2006, p.101). Em relação ao conhecimento geográfico e as possibilidades de associar estes ao ambiente de inclusão, cabe perguntar:

Mas, o que vem a ser inclusão? Consideramos a discussão em torno da inclusão como algo ainda muito recente. Por isso, defendemos a ideia de que a inclusão está num processo de construção, numa mescla de sonhos, realidades e expectativas (FERREIRA, 2010, p. 53).

Esta pergunta comporta inúmeras interpretações, depende de contextos de inserção e apropriações de reconhecimentos das particularidades que existem em cada indivíduo, mas deve ser dirigida à Geografia para manter os docentes desta disciplina alertas para o seu papel enquanto participantes do processo de formação identitária e escolar dos sujeitos que estão no tempo e espaço contemporâneo. Ao mesmo tempo, sob a ótica da complexidade moderna em que a liquidez é algo global exigindo transformações e adaptações constantes de conteúdos curriculares, é possível compreender que

a metáfora da inclusão sugere a imagem de uma escola em movimento, em constante transformação e construção, de enriquecimento pelas diferenças. Esse movimento implica: mudança de atitudes, constante reflexão sobre a prática pedagógica, modificação e adaptação do meio e, em nova organização da estrutura escolar (BRASIL, 2006b, p. 16).

Enfim, o processo de aprendizagem ocorrerá de uma maneira prazerosa e plena se inclusão social e educacional for discutida com responsabilidade, competência e bases científicas, fundamentada em princípios éticos e democráticos da legislação Brasileira e pautada pelos Direitos Humanos sob uma perspectiva da diversidade incutida na inclusão.

1.3 Inclusão, Geografia e Ambiente Escolar:

O processo educacional em um ambiente inclusivo deve compreender as particularidades de um mundo onde o que prevalece é a diversidade e as inúmeras

possibilidades potenciais de aprendizagem. Esta diversidade, quando analisada através da ótica cultural, desponta um espaço vivido por sujeitos que compõem um ambiente caracterizado por singularidades humanas, onde cada indivíduo tem suas características físicas, psicoemocionais e sociais, na qual nenhum sujeito inserido em um ambiente educativo é igual ao outro e, onde cada um tem suas limitações e particularidades ligadas a processos cognitivos complexos. Desta forma devemos ressaltar que

trabalhar com as “diferenças”: alunos com diferentes níveis de desenvolvimento, aprendizagem e, diferentes maneiras de interagir e comunicar-se, crianças com possibilidades, interesses e necessidades diversificadas, torna-se para o professor uma tarefa desafiadora (BRASIL, 2006a, p. 23).

Neste contexto educativo, o educador assume um compromisso com a complexidade humana em todas as suas formas e, na realidade, ajusta-se profissionalmente aos mais distintos ambientes, com um público cada vez mais diversificado que exige não só uma preparação acadêmica, mas também uma adaptação às diversas necessidades apresentadas sejam elas físicas e ambientais ou de origem psicoemocionais.

Assinale-se ainda que, na contemporaneidade não há mais espaço para um ensino tradicional e limitado, pois, a realidade da Educação inclusiva exige que o educador se adapte constantemente às exigências de alunos que apresentam as mais variadas características. Deste modo, a própria Geografia, deve adaptar-se ao contexto da inclusão escolar, pois

é certo que, da forma como a Geografia tem sido tratada na escola tradicionalmente, ela não tem muito a contribuir. Aquela Geografia chamada tradicional, caracterizada pela enumeração de dados geográficos e que trabalha espaços fragmentados, em geral opera com questões desconexas, isolando-as no interior de si mesmas, em vez de considerá-las no contexto, que é o mundo da vida (CALLAI, 2005, p. 229).

Na contemporaneidade, é necessário entender que a prática pedagógica deve aproximar-se da realidade do sujeito, compreendendo seu mundo e vivenciando a teoria à qual é proposta (FOUCAULT, 1979, p. 113). De outro modo, para aproximar-se da realidade e desenvolver conhecimentos contextualizados, o educador deve reconhecer o

ambiente de aprendizagem e os sujeitos que participar da construção do conhecimento, tendo em vista que este mundo de conhecimento compreende aspectos teóricos e práticos interligados.

Em linhas gerais, é importante se ter a consciência de que o grande desafio do educador é a busca constante pela atualização do conhecimento, sob a perspectiva de inovação das técnicas metodológicas e através do estímulo em doar-se cotidianamente nas tarefas de elaboração e aprimoramento, de planejamento e organização destes saberes. Os quais são indispensáveis para atender aos anseios daquele que se propõe a ensinar e também daqueles que se candidatam a aprender. Deste modo, para que o educador possa

enfrentar os desafios postos atualmente na Educação escolar é necessária uma formação profissional consistente. Essa formação é a que propicia ao professor segurança para tratar os temas disciplinares, para analisar a sociedade contemporânea, suas contradições, suas transformações; para compreender o processo histórico de construção do conhecimento, seus avanços, seus limites; e sensibilidade para compreender o mundo do aluno, sua subjetividade, suas linguagens (CAVALCANTI, 2002, p. 112).

Trata-se do evento onde o educador de Geografia enfrenta questionamentos pertinentes à sua prática pedagógica que estão relacionados ao seu aporte teórico, aproximando-se assim das vivências do aluno, mas, sobretudo, posicionando-se de maneira crítica e reflexiva diante do seu ato de educar. De maneira, que em especial, os geógrafos devem manter-se atualizados e manter a coerência com o processo de aprendizagem em que a Geografia deve comprometer-se com a construção da cidadania, para isso, devendo se interrogar constantemente:

O que é a Geografia escolar na atualidade? Como ela se realiza? Como o professor a constrói? Quais os desafios da prática do ensino da Geografia? Quem são os alunos da Geografia? Como são esses alunos? Como praticam a Geografia do dia-a-dia? Como aprendem Geografia na escola? Que significados têm para os alunos aprender Geografia? Que dificuldades eles têm para aprender os conteúdos trabalhados nessa disciplina? (CAVALCANTI, 2005, p. 66)

Além disso, faz-se urgente a reflexão sobre a contribuição e o compromisso da Geografia em relação ao processo de inclusão escolar, prevalecendo à reflexão sobre o

lugar da aprendizagem geográfica no contexto da inclusão e a importância destes conhecimentos para os alunos com necessidades especiais. Neste cenário de inclusão, a Geografia deve constituir um papel de integração de conhecimentos, onde é imprescindível

considerar a diversidade presente no espaço escolar, contextualizando-a, especificando-a no lugar, afinal, as diversidades não são todas iguais, os lugares fazem com que as experiências dessas diversidades também sejam diferentes (CAVALCANTI, 2005, p. 70).

É de se notar que, a autora supracitada entende que é primordial que o educador leve em conta que, além da diversidade, outros fatores estão associados neste mundo de possibilidades educacionais em que os processos educacionais são amplos e complexos, onde o professor é um mediador do conhecimento e

o aluno é o sujeito ativo de seu processo de formação e de desenvolvimento intelectual, afetivo e social; o professor tem o papel de mediador do processo de formação do aluno; a mediação própria do trabalho do professor é a de fornecer/propiciar a interação (encontro/confronto) entre o sujeito (aluno) e o seu objeto de conhecimento (conteúdo escolar). Nessa mediação, o saber do aluno é a dimensão importante do seu processo de conhecimento (processo de ensino-aprendizagem) (CAVALCANTI, 2005, p.67).

De fato, em Geografia reconhecer os conhecimentos prévios que estes sujeitos adquiriram em suas vivências do cotidiano é uma necessidade para promover uma aprendizagem de conhecimentos significativos, ligados ao pertencimento destes sujeitos ao seu contexto local e global.

Essa identificação no contexto de mediação entre a Geografia e a Educação inclusiva, conclui que o educador pode contribuir de forma efetiva promovendo uma nova visão de mundo, a partir de conhecimentos geográficos que identifiquem a diversidade presente na sociedade e a contribuição desta heterogeneidade para o processo de convivência humana que culmina na construção da própria Educação.

Deste modo, o ensino da Geografia parte do mundo existente na própria sala de aula, dos conceitos interligados ao cotidiano de indivíduos diferentes por suas características físicas, religiosas, políticas e sociais, pois os educandos têm sua própria história, seus conhecimentos prévios, suas características configuradas pelo lugar em que habitam e da socialização destas pessoas.

Para que isso ocorra, é primordial ater-se a perspectiva de Santos (2004, p. 97), de que “está sempre criando-se uma nova Geografia”, a qual se adapta às exigências de cada contexto de aprendizagem e molda-se aos conhecimentos que os alunos trazem consigo para o ambiente escolar.

Obviamente, cumpre ressaltar que são poucos os profissionais em geral e, mais especificamente de Geografia, preparados previamente para atender à demanda de alunos com necessidades especiais, uma vez que a formação acadêmica não preconiza temas relacionados à inclusão escolar, muitas vezes confundida com a inclusão social. É de se verificar ainda que, dentre os que recebem tal preparação, esta ocorre de forma a homogeneizar as necessidades especiais, não se detendo, particularmente, no estudo de determinadas causas específicas destas necessidades como, por exemplo, a Síndrome de Down. No entanto, é imperativo um aperfeiçoamento gradativo e constante dos profissionais da Educação em relação aos alunos com necessidades especiais e suas especificidades. Como observa Pietro (2006), ao destacar que

os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não podem ser de domínio apenas de alguns “especialistas”, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos. Todavia, se considerarmos que o atendimento do referido aluno em classes comuns é a determinação privilegiada nos últimos anos, podemos afirmar que ainda há muitos professores dos sistemas de ensino com pouca familiaridade teórica e prática sobre o assunto. Muitos deles, quando completaram seus estudos para o exercício do magistério, não tiveram acesso a esses conhecimentos, o que era tratado em estudos complementares realizados no geral em habilitações do curso de pedagogia (2006, p.58).

Nesse sentido pode-se acrescentar ainda que, neste processo de produzir uma Geografia no contexto de inclusão escolar, é possível haver uma adaptação dos conteúdos geográficos direcionados aos alunos com SD de acordo com suas

necessidades e habilidades e sob o contexto no qual se inserem, transformando os conhecimentos em instrumentos práticos que possibilitem uma interação entre a escola e a vida. Contudo, essa ação exige uma preparação prévia e o conhecimento adequado a respeito da Síndrome de Down e suas particularidades ligadas ao processo cognitivo de aprendizagem, tendo em vista que

é evidente que devido à deficiência mental presente na Síndrome de Down, a educação dessas crianças é um processo complexo que requer adaptações, muitas vezes, o uso de recursos especiais, demandando um cuidadoso acompanhamento por parte dos educadores e dos pais. Fatores inerentes a Síndrome de Down afetam diretamente a aprendizagem (VOIVODIC, 2005, p.65).

Consequentemente, a vida escolar não está dissociada da vida que existe fora da escola, mas o ensino também não está desvinculado das características biológicas e sociais de cada um. Por isso, cabe à escola articular os conteúdos com os conhecimentos prévios de todos os alunos, para que haja uma aplicabilidade concreta destes conhecimentos ali adquiridos na realidade do seu ambiente social. A escola é parte integrante da sociedade, e, esta sociedade reflete sua realidade no ambiente escolar interagindo com toda extensão de construção do conhecimento. Além disso, de acordo com Vygotsky (2001), a Educação é um processo amplo e profundo que está além da aprendizagem escolar, sendo que

no fim das contas só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola, mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A Educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo (p. 456).

Enfim, cabe ao educador adaptar os conteúdos à vida e contribuir para que a vida humana confie que a diversidade humana requer a aceitação das diferenças, onde cada pessoa tem o direito de exercer seu papel social e valer-se de sua cidadania e, onde cada aluno pode aplicar os conhecimentos adquiridos na escola destacando-se socialmente e

contribuindo para uma sociedade mais harmônica. Como descreve Castrogiovanni, na contemporaneidade se faz urgente compreender que

existe ainda pouca aproximação da escola com a vida, com o cotidiano dos alunos. A escola não se manifesta atraente frente ao mundo contemporâneo, pois não dá conta de explicar e textualizar as novas leituras de vida. A vida fora da escola é cheia de mistérios, emoções, desejos e fantasia, como tendem a ser as ciências. A escola parece ser homogênea, transparente e sem brilho no que se refere a tais características. É urgente teorizar a vida, para que o aluno possa compreendê-la e representá-la melhor e, portanto, viver em busca de seus interesses. As ciências passam por mudanças ao longo do tempo, pois as sociedades estão em processo constante de transformação/(re)construção. O espaço e o tempo adquirem novas leituras e dimensões (2001, p. 11).

Somente através deste caminho desafiador e constante em que a vida da escola e da sociedade confunde-se e se integra, a Geografia retomará seu encanto em aproximar o homem do meio e a teoria da vivência humana e cumprirá seu papel fundamental além da inclusão escolar, atingindo um contexto social da dimensão ligada ao conhecimento geográfico em que o sujeito aprendiz não é somente um receptor de informações, mas constrói seu próprio conhecimento geográfico a partir de teorias flexíveis³, que se moldam aos seus anseios e propiciam uma leitura de mundo em que todos são atores sociais, independente de heterogeneidades entre competências e habilidades individuais.

³ Entenda-se por “teorias flexíveis” aquelas onde o conhecimento escolar se molda ao conhecimento prévio dos alunos e, onde o saber e o fazer escolar são contextualizados, expressando as peculiaridades do espaço escolar, social e cultural de cada um.



*Educação:
O Ideal, o Real e o Possível*



2.1 Eficiências: Potencialidades e Limitações

A SD é caracterizada por limitações de aprendizagens que estão obrigatoriamente atreladas a potencialidades de cada sujeito, dependendo não apenas de características genéticas, mas da (in)capacidade do meio familiar, social ou educacional de desenvolver meios que transformem limitações físicas em oportunidades de desenvolvimento global de acordo com as potencialidades de cada um.

Até há pouco tempo, as “deficiências” de cada sujeito é que tinham que adaptar-se a currículos que não previam estas limitações, mas destinavam-se a indivíduos inseridos em um modelo de aparente “normalidade”, que respondiam a um modelo de Educação tradicional vinculado a exigências e expectativas que compreendiam a “anormalidade” com incapacidade de desenvolvimento global e de aprendizagem. Contudo, a Educação contemporânea transformou-se no decorrer do tempo, finalmente conscientizando-se de que cada sujeito humano tem suas próprias características e, constitui-se de inúmeras possibilidades de diferentes potenciais, mas também de algumas limitações que estão inseridas na complexidade de todos os seres humanos, sem exceções.

Esta complexidade, reconhecida por educadores propôs a todos uma Educação que se molde às necessidades de cada educando, promovendo uma exigência de que o ambiente educacional seja maleável, no sentido de que reconheça que o processo de ensino e de aprendizagem deve voltar-se para todos, indistintamente, e, na presente proposta de pesquisa, deve reconhecer que a SD também integra este cenário em que atuamos enquanto educadores. Há uma urgência em se reconhecer que os alunos com SD são “eficientes” em suas inúmeras potencialidades, tendo apenas que ser respeitado o ritmo de aprendizagem à que cada aluno está sujeito.

Os educadores têm a difícil, mas não impossível missão de conhecer cada aluno em sua individualidade, reconhecendo suas limitações, sua capacidade de interação, sua dinâmica de aprendizagem, sua breve história de vida que deve estar ligada ao seu meio social e familiar, o contexto escolar e social em que este aluno habita e também suas rotinas cotidianas, somente assim os educadores poderão responder aos anseios educacionais dos alunos incluídos neste contexto, dessa maneira, é de se ter a consciência de que

não são recentes as questões relacionadas à adequação dos conteúdos e às formas de ensinar que se afastam da mera transmissão do conhecimento e que

privilegiam uma educação de construção, baseada na comunicação e na interação. Muitos autores discutem esse paradigma, insistindo em que as instituições de ensino devem preocupar-se em adequar os conteúdos à vida dos educandos, fazer com que eles tenham algum significado, sem estarem deslocados da realidade (BOÉSSIO, 2009, p. 89).

Obviamente não se pode negligenciar que esta é uma tarefa complexa e que impõe um desafio ainda maior ao educador de comprometer-se além da escola, com a família destes alunos e com o meio social, os quais devem ser co-participantes do processo educacional voltado a alunos com SD, devendo haver uma interação entre ambos que beneficie o desenvolvimento das potencialidades, porém, que respeite as limitações destes sujeitos, mas, sobretudo, que impulsione estes alunos na busca de superar suas limitações de maneira sensível, compreensiva e eficiente. Talvez, a ludicidade ligada à aprendizagem seja um dos caminhos para que os educadores percebam que

a promoção de uma cultura lúdica no espaço da sala de aula é fundamental para que tenhamos um processo coletivo de aprendizagem, um processo onde o aprendente não se sinta constrangido e, no qual, a brincadeira, através de propostas pedagógicas significativas, represente uma possibilidade real de superação, sem, no entanto, a premissa da competitividade (BOESSIO, 2009, p. 88).

Nesse sentido, a superação das limitações para alunos com SD podem ultrapassar a experiência individual e aproximar-se desse espaço coletivo de aprendizagem, oportunizando de maneira lúdica, a superação de barreiras do desenvolvimento e a construção de um conhecimento concreto através da interatividade que atinja uma significação construtiva. Nestes termos, é de se considerar a abordagem Vygotskyana da cultura de socialização do conhecimento, da experiência, da vivência e da consciência coletiva que produz e efetiva o desenvolvimento em todos os aspectos. Para Rego (2002), ao nos depararmos com a teoria de Vygotsky, devemos ter em mente que:

Os postulados de Vygotsky parecem apontar para a necessidade de criação de uma escola bem diferente da que conhecemos. Uma escola em que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Onde há espaço para transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade. Uma escola em que professores e alunos tenham autonomia, possam pensar. Refletir sobre o seu próprio processo de construção de conhecimentos e ter acesso a novas informações: Uma escola em que o conhecimento já sistematizado não é tratado de forma dogmática e esvaziado de significado (REGO, 2002, p. 118).

Desse modo, é de se reconhecer que a significação, a concretude e a ludicidade são imprescindíveis para a elaboração de qualquer informação ou conhecimento, notadamente para alunos com SD. Sendo imprescindível para que ocorra o processo de aprendizagem, uma construção integradora e interativa, individual e coletiva, didática e cognitiva, de todos os saberes, mas, principalmente dos conhecimentos ligados à ciência Geográfica, pois, na perspectiva da presente pesquisa, “queremos tratar aqui sobre qual a possibilidade de aprender a ler, aprendendo a ler o mundo; e escrever, aprendendo a escrever o mundo (CALLAI, 2005, p. 228).

2.2 Vygotsky: O Real, o Ideal e o Possível

Inúmeros estudiosos e pesquisadores analisam as obras de Lev Semenovitch Vygostky (1896-1934), no entendimento a que se propõe o presente pensamento, compreendemos que a teoria Vygotskyana a partir da noção de que há uma relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem que está conectada ao fato do ser humano viver em um meio social, sendo que este meio é fundamental para o processo interativo de aprendizagem. Essa interação, em aspectos do desenvolvimento humano, pode ser interpretada no sentido de que

do ponto de vista de Vygotsky, o desenvolvimento humano é compreendido não como decorrência de fatores isolados que amadurecem, tampouco de aspectos ambientais que agem sobre o organismo, controlando seu pensamento, mas de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio mediadas pelo outro (SOUZA; GOMES, 2008, p. 61).

Assim sendo, é inegável que o ser humano é determinado por diferenças que são categóricas no que tange ao processo de aprendizagem relacionando a fatores genéticos ou físicos, de vida e de mundo, contudo, Vygotsky não acreditava que estas características, isoladamente, fossem decisivas unilateralmente para a aprendizagem, no sentido de que não existem modelos fechados, determinantes do comportamento humano que sejam impreterivelmente limitantes por questões histórico-biológicas desligadas entre si, mas há sim, uma sociabilidade de múltiplos fatores conectados, sejam eles humanos ou ambientais.

Além desse fator, Vygotsky, também rejeitou a teoria de um determinismo cultural, o qual compreendia o ser humano como sendo terminantemente submetido ao seu meio. Para ele, o indivíduo teria capacidade de interagir com o mundo e, também de interagir com sua cultura, sendo assim um ser histórico e social. Nas palavras de Teresa Cristina Rego (2002) sobre a teoria Vygotskyana, podemos conceber que:

Em síntese, nessa abordagem, o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo (REGO, 2002, p. 98).

Desta maneira, o ser humano é vivo, criativo e interativo com sua capacidade de aprender, sendo assim um sujeito ativo e capaz de construir e reconstruir seu próprio conhecimento, sendo livre para aprender de acordo com suas características individuais, ainda conforme (REGO, 2002, p. 98), de acordo com sua interpretação da teoria Vygotskyana, “o conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem”, sendo assim, a aprendizagem deve estar de acordo com o sujeito, suas expectativas, seus anseios e suas potencialidades e não ser simplesmente imposta a este da maneira tradicional. Além disso, a aprendizagem deve aproximar-se do lúdico para ter um significado real, tornando-se desta maneira significativa para o aluno no seu processo de construção do conhecimento, através da possibilidade de uma Educação prazerosa e socializadora, pois:

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia a ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo. (VYGOTSKY, 1998b, p. 130).

Nesta perspectiva, o aprender Geografia é aproximar-se do mundo através de inúmeras possibilidades que moldam o conhecimento geográfico à necessidade de interação que o aluno tem com seu mundo histórico e social, tornando o conhecimento algo vivo e capaz de acompanhar o tempo e espaço individual do processo educacional de cada sujeito, levando em conta suas peculiaridades e seu contexto cotidiano, e, dando

margens a uma Educação que ultrapassa os muros da escola e as limitações, pois, “de fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VYGOTSKY, 1998a, p. 110).

Este estímulo lúdico é imprescindível para que ocorra a aprendizagem, principalmente na Educação voltada a alunos com SD, propiciando uma concretude dos aspectos abstratos do processo de ensino e aprendizagem. Desta maneira, para Vygotsky (1998(b), p. 137) “a essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais”, esta relação psico-cognitiva e socializadora, é o que dá significado ao que se aprende, mas também é o diferencial de quem ensina para crianças com SD, é o marco entre os conteúdos ensinados em Geografia e a vida que pode ser acrescentada aos conhecimentos geográficos. Nesse sentido, é oportuno citar que:

Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com companheiros (VYGOTSKY, 1998b, p. 117-118).

Essa complexidade da aprendizagem nos remete á uma consciência de que é necessário reconhecer os processos de desenvolvimento humano e suas relações com a Educação para promovermos uma aprendizagem efetiva, estimulando processos internos e externos do sujeito, consigo e com seu mundo circundante, promovendo uma socialização através da interação entre a criança, os signos do conhecimento e as pessoas que estão ligadas ao seu ambiente, seja ele educacional ou social e, formas de compreender e organizar a realidade. Nesse sentido, pode-se interpretar que

a teoria de Vygotsky tem como perspectiva o homem como sujeito total enquanto mente e corpo, organismo biológico e social, integrado em um processo histórico. A partir de pressupostos da epistemologia genética, sua concepção de desenvolvimento é concebida em função das interações sociais e respectivas relações com os processos mentais superiores, que envolvem mecanismos de mediação. As relações homem-mundo não ocorrem diretamente; são medidas por instrumentos ou signos fornecidos pela cultura (SOUZA; GOMES, 2008, p. 26-27).

Esta complexidade humana, conectada a múltiplos fatores, torna-se determinante para a compreensão da totalidade do ser humano em seu contexto de desenvolvimento sob uma perspectiva pluridimensional, pois:

Vygotsky não separa o intelecto do afeto porque busca uma abordagem abrangente, com o objetivo de entender o sujeito como uma totalidade, tal como hoje se pretende ver o homem, numa perspectiva unificadora das dimensões afetiva e cognitiva. Identifica dois níveis de desenvolvimento: um se refere às conquistas já efetivadas, chamadas por ele de nível de desenvolvimento real, e o outro de nível de desenvolvimento potencial ou proximal, que seriam as capacidades em vias de serem construídas. O nível de desenvolvimento proximal refere-se àquilo que o indivíduo é capaz de fazer, mas mediante a ajuda de outro mais experiente, reportando-nos ao tipo de relação social que Piaget denominou de cooperação. Neste caso, ele realiza tarefas através do diálogo, da colaboração, da imitação da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas. Este nível é, para Vygotsky, mais significativo que aquilo que ele consegue fazer sozinho. A distância entre o que o sujeito é capaz de realizar de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e o que ele realiza em colaboração com seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) caracteriza o que Vygotsky chama de zona de desenvolvimento proximal ou potencial. (SOUZA; GOMES, 2008, p. 94-95).

O entendimento acerca dos níveis de desenvolvimento real e potencial, são imprescindíveis para a aproximação educacional de ensino e aprendizagem voltado para alunos com SD, tendo em vista que, para Vygotsky (1991) conceitua-se que:

A zona de desenvolvimento proximal da criança é a distância entre seu desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1991, p.97)

Em outros termos, trata-se de reconhecer que sob o contexto de alunos com necessidades especiais, também existe esta “zona de desenvolvimento proximal” em que os educadores deveriam estar aptos para reconhecer limites e potencialidades ligadas a fatores autônomos ou coletivos que se refletem diretamente no processo de aprendizagem em que o professor é o mediador. De outro modo, sem a compreensão da dimensão potencial que cada um possui, pode haver um entrave onde os alunos com necessidades especiais serão deixados à margem do processo de desenvolvimento educacional. Vygotsky declarou que crianças com necessidades especiais

quando deixadas a si mesmas, nunca atingirão formas bem elaboradas de pensamento abstrato, é que a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento (VYGOTSKY, 1988b, p. 100).

Portanto, os educadores que estão diante da realidade onde cada educando tem suas particularidades e ainda, alguns têm necessidades especiais, devem promover uma Educação onde as capacidades intelectuais, afetivas e emocionais que são construídas

ao longo da vida do indivíduo pelo processo de interação do sujeito com o meio, respeitando a aquisição cultural que é elaborada historicamente, traduzindo emoções, sonhos, expectativas, que estão ligadas ao imaginário, mas que mantêm relação lúdica de mediação entre o processo de ensino e aprendizagem formal ou informal, onde “o mundo não é visto simplesmente com cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado” (1991, p. 37). Além disso, as possibilidades vivenciais de adquirir conhecimento através da interação com o mundo possibilitam à criança uma experiência singular em que:

Como membro de um grupo sociocultural determinado, ela vivencia um conjunto de experiências e opera sobre todo o material cultural (conceitos, valores, idéias, objetos concretos, concepção de mundo, etc) a que tem acesso. Deste modo, muito antes de entrar na escola, já construiu uma série de conhecimentos do mundo que a cerca (VYGOTSKY, 1991, p.76).

Em suma, juntamente a este processo, no meio escolar há a oportunidade de elaboração entre o mundo vivenciado e o mundo do conhecimento sistemático, formando uma abordagem cognitiva que exige aspectos intrínsecos e extrínsecos de mecanismos mentais, físicos e sociais determinantes na interação e construção de saberes e fazeres pautados no entendimento de que, para Vygotsky (2001, p. 353) os signos e significados representam que “cada palavra é um microcosmo da consciência humana”. Isto constitui um universo de possibilidades educacionais, onde os sujeitos que se desenvolvem de maneira diferente, encontram meios de superar suas necessidades, sendo imprescindível desta forma, que pessoas com necessidades especiais, nunca quantificar suas limitações, mas sim, qualificar suas potencialidades de interação e aprendizagem (VYGOTSKY, 1998 a, 1998b, 2001). Além do exposto até aqui, o autor enfatiza que:

No fim das contas a instrução não começa na escola. Os futuros investigadores podem muito bem descobrir que os conceitos espontâneos das crianças são produtos da instrução pré-escolar, tal como os conceitos científicos são produtos da instrução escolar (VYGOTSKY, 2001, p. 271).

Compreender Vygotsky requer muito mais do que meras páginas possam traduzir, devido a amplitude e complexidade de seus conceitos, mas, em termos práticos, é válida a interpretação de Marta Oliveira, sobre a teoria Vygotskyana, para compreender-se que:

O processo de ensino aprendizagem na escola deve ser construído, então, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento da criança –num dado momento e com relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido- e como

ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa etária e ao nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo de criança. O percurso a ser seguido nesse processo estará balizado também pelas possibilidades das crianças, isto é, pelo seu nível de desenvolvimento potencial (OLIVEIRA, 1995, p. 62).

Assim sendo, esta construção é um processo interativo, relativo e relacional ao sujeito e seu meio cotidiano, através de artifícios históricos e culturais que estão ligados ao desenvolvimento e à aprendizagem. Desta maneira, a autora segue em seu pensamento relacionado à Vygotsky, interpretando que:

Na concepção que Vygotsky tem do ser humano, portanto, a inserção do indivíduo num determinado ambiente cultural é parte essencial de sua própria constituição enquanto pessoa. É impossível pensar o ser humano privado do contato com um grupo cultural, que lhe fornecerá os instrumentos e signos que possibilitarão o desenvolvimento das atividades psicológicas mediadas, tipicamente humanas. O aprendizado, nesta concepção, é o processo fundamental para a construção do ser humano. O desenvolvimento da espécie humana e do indivíduo dessa espécie está, pois, baseado no aprendizado que, para Vygotsky, sempre envolve a interferência, direta ou indireta, de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados (OLIVEIRA, 1995, p.78-79).

Desta maneira, a contribuição de Lev Vygotsky é inegável para a Educação, tanto quanto a contribuição de Jean Piaget ou de outros estudiosos e educadores para a compreensão da complexidade que permeia o ambiente educacional, além da singularidade à que se sujeita o processo de ensino e aprendizagem, concebendo-se, por fim que “a intervenção pedagógica do professor tem, pois, um papel central na trajetória dos indivíduos que passam pela escola” (OLIVEIRA, 1995, p. 105). De outro modo, talvez seja importante retomarmos a autora Teresa Rego, com a qual iniciamos as interpretações do postulado por Vygotsky, tendo em vista que esta autora conclui que:

Os postulados de Vygotsky parecem apontar para a necessidade de criação de uma escola bem diferente da que conhecemos. Uma escola em que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Onde há espaço para transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade. Uma escola em que professores e alunos tenham autonomia, possam pensar, refletir sobre o seu próprio processo de construção de conhecimentos e ter acesso a novas informações: Uma escola em que o conhecimento já sistematizado não é tratado de forma dogmática e esvaziado de significado (REGO, 2002 p. 118).

Esta escola idealizada, também deve estar inserida no espaço e tempo contemporâneo, para compreender as possibilidades dinâmicas de ensino e aprendizagem atuais, que estão atreladas a novas ferramentas pedagógicas que estão

aliadas à tecnologia, demonstrando que, na contemporaneidade, “para enfrentar as dificuldades de uma criança, muitas vezes é preciso sair dos caminhos conhecidos, distanciar-se do programa e da didática, para reconstruir suas noções básicas, inculcar-lhe confiança, reconciliá-la com a escola” tornando a sala de aula um lugar prazeroso, em que os alunos tenham, todos, a oportunidade de desenvolver suas potencialidades humanas (PERRENOUD, 2001, p. 44).

Em se tratando de uma pedagogia voltada para todos os alunos indistintamente, em relação a alunos com SD, é preciso que os educadores se conscientizem que “não se pode aprender sem auto estima elevada. Assim, é preciso convencer os alunos em dificuldade de que eles podem aprender, assim como valorizar todos os seus progressos, por menores que sejam”, pois, tendo em mente com esta compreensão, os esforços de aliar a tecnologia ao livro e à lousa, terão suas recompensas e espelhadas em uma aprendizagem efetiva (PERRENOUD, 2001, p. 143).

2.3 Síndrome de Down: Breve análise da realidade

Primeiramente, se faz importante ressaltar que, “basicamente, a Síndrome de Down significa que o bebê tem um cromossomo extra em cada uma dos seus milhões de células. Em vez de 46, ele tem 47 cromossomos”, sendo que essa irregularidade genética é um fator limitante, mas não condicionante (KOZMA, 2007, p. 15). Brevemente, também pode-se dizer que, a SD “é um dos defeitos congênitos mais comuns, apresentando-se em todas as raças, grupos étnicos, classes sócio-econômicas e nacionalidades” (KOZMA, 2007, p. 15). Dessa forma, retomamos nossa concepção de que a SD é apenas uma condição genética que impõe algumas limitações, contudo, não encerra possibilidades de desenvolvimento no que tange à Educação.

Esta autora, ainda afirma que “as crianças com Síndrome de Down têm deficiência mental, isto é, aprendem mais lentamente e têm dificuldades com o raciocínio complexo e o juízo crítico. O grau de deficiência mental, no entanto, varia imensamente” entre as pessoas com esta Síndrome (KOZMA, 2007, p. 31). Traduzindo em termos práticos, isto significa apenas que as pessoas com SD têm singularidades, especificidades que devem ser preconizadas, principalmente durante a aprendizagem. De outro modo, aos educadores, é primordial declarar que

os efeitos da Síndrome de Down variam enormemente de indivíduo para indivíduo. Não há exames que determinem, no nascimento, como a pessoa vai se desenvolver. Como qualquer outra, a criança com SD nasce com um potencial, que vai se desenvolvendo de acordo com as oportunidades que lhe forem apresentadas (BIBAS; DUARTE, 2009, p. 16).

Essa condição genética limita as pessoas com Síndrome de Down a terem seu próprio tempo de aprendizagem e também, compreende que cada um terá então, um maior ou menos grau de dificuldades neste processo, mas nunca, veja-se bem, nunca, podemos compreender isto como uma “condição” de limitações definitivas! Cada criança irá ter seu próprio desenvolvimento, e, nesse processo, de acordo com o estímulo e as condições de apoio externo, poderá apresentar um maior ou menor grau de dificuldades, tendo um maior ou menor tempo para seu processo particular de aprendizagem. Deste modo, é possível compartilhar o conhecimento de que:

Existe uma grande discussão sobre “graus” da Síndrome de Down. Para responder a esta questão, basta pensar que a criança com Síndrome de Down terá seu desenvolvimento como resultado da equação entre bagagem genética, aceitação familiar, estimulação e Educação recebidas. Exatamente como cada um de nós (BIBAS; DUARTE, 2009, p. 16).

Sendo assim e, tendo em vista que todo sujeito tem suas “limitações, inclusive de aprendizagem, como profissionais, educadores ou pais, devemos reconhecer que Werneck (2000) tem conhecimento de causa sobre a Síndrome de Down, ao nos orientar que:

O segredo é não olhar só para a Síndrome, mas para a criança que está por trás dela. Dê responsabilidades, limites, amor. Uma criança bem amada tem um leque de possibilidades e se ela está bem construída em sentimentos, vai estar bem construída na vida (WERNECK, 2000, p. 108).

De fato, a maior qualidade de ser humano é poder sensibilizar-nos através das relações com o nosso próximo, nos despojando de rótulos que internalizam preconceitos e estereótipos. Ao nos prendermos ao que nos deixa à margem do processo de inclusão humana, deixamos de compreender a nossa vocação enquanto educadores, deixamos de compartilhar a dádiva de da vida em sermos únicos e ao mesmo tempo imperfeitos, todos nós, indistintamente. Por outro lado, como educadores e próximos a pessoas com Síndrome de Down, torna-se útil que tenhamos a consciência de que:

em razão da peculiaridade de cada criança com Síndrome de Down, nenhum livro pode prescrever um “currículo” ou plano de ensino definido para todas as crianças. Com base em suas próprias observações, avaliações do desenvolvimento cuidadosas e discussões com os profissionais envolvidos, vocês desenvolverão seu próprio programa completo (DIAMOND, 2007, p. 185).

Assim, além do apoio multiprofissional, e interdisciplinar, o cotidiano da prática educacional é imprescindível para desenvolver habilidades que contemplem a teoria e a prática do contexto sócio educativo na sala de aula, onde a percepção situacional é imprescindível para que os educadores resolvam questões de ensino e aprendizagem relacionadas a alunos com SD. Além disso, é de se ressaltar que, nenhuma teoria é descartável no que diz respeito à SD, mas, devemos estar atualizados com teorias que apresentam uma prática respaldada nas potencialidades do aluno, mas, que almejem um processo de aprendizagem satisfatório. Além disso, é relevante lembrar que

na sociedade inclusiva, ninguém é bonzinho. Ao contrário. Somos apenas - e isto é o suficiente- cidadãos responsáveis pela qualidade de vida do nosso semelhante, por mais diferente que ele seja ou nos pareça ser. Inclusão é, primordialmente uma questão de ética (WERNECK, 2000, p. 21).

Esta ética, que compreende as diferenças, impõe uma responsabilidade em oportunizar uma aprendizagem efetiva, que impõe encargos convencionais de desenvolvimento de atividades pedagógicas e suas respectivas avaliações contínuas ou sistemáticas, que nos remetem a compreender que “ter expectativas adequadas é dar oportunidades para a aprendizagem, desvinculando-se de prazos e respeitando o tempo de cada criança” (BIBAS; DUARTE, 2009, p. 21). Esta é uma tarefa complexa, porém, não é impossível, exige apenas a prática educacional baseada em aspectos empíricos da docência.

Em suma, o processo de ensino voltado à crianças com SD, deve preconizar alguns fatores primordiais para a ação pedagógica como por exemplo, o estabelecimento de objetivos claros e definidos sobre a estruturação de toda e qualquer atividade, todas as atividades desenvolvidas devem ser expostas gradativamente de forma que haja uma identificação sistemática dos passos a serem desenvolvidos de forma aberta e concisa, da mesma forma, é necessário preservar o senso de disponibilidade para o desenvolvimento de todas as etapas de cada tarefas segundo o tempo de cada participante das atividades propostas. Algumas especificidades devem ser observadas, como o desenvolvimento de habilidades mais complexas por alunos com SD, como

por exemplo, as habilidades que exigem rapidez de juízo crítico, coordenação complexa e análise detalhada serão mais difíceis para eles. Isto não significa que jamais possam desenvolver habilidades superiores: mas será mais difícil, e, levará mais tempo para ele (KOZMA, 2007, p. 33).

Dessa forma, também a abordagem para o desenvolvimento de atividades deve ser validada por uma exposição lúdica, que envolva o aluno com SD de forma que haja um estímulo prazeroso deste indivíduo, provocando um empenho individual e coletivo nas atividades propostas. O auxílio durante as atividades deve direcional, apenas direcionando as atividades, sem, contudo, tratar de forma diferenciada o aluno com SD que estiver em meio a um grupo de inclusão escolar, pois, é preciso que o educador “estímule a capacidade de pensar sobre as coisas, escolher, decidir, opinar, argumentar. Deixe que no meio de toda esta estimulação cresça uma pessoa, com seu jeito, seus desejos e objetivos” (BIBAS e DUARTE, 2009, p. 73). A estimulação precoce decorre do envolvimento multiprofissional e dos pais desde o nascimento da criança com SD e, durante todo o seu desenvolvimento. Desse modo, é importante esclarecer que:

Entre as características da Síndrome está um atraso geral no desenvolvimento motor, intelectual e de linguagem, essa defasagem vai sendo superada à medida que a criança recebe a estimulação adequada. Os pais de um bebê podem contribuir muito para o seu desenvolvimento. Para que o aprendizado ocorra de forma harmoniosa, é importante que a criança seja estimulada através de um trabalho integrado e tenha suas aquisições reforçadas a cada passo conquistado (BIBAS; DUARTE, 2009, p. 17).

Este estímulo e seu acompanhamento devem ser preservados globalmente, sendo necessário que o educador crie uma interação dinâmica que ultrapasse os muros da escola, alcançando a sociedade, contudo, “de maior importância, lembre-se, é que tanto as habilidades intelectuais quanto as sociais de crianças com Síndrome de Down são maximizadas quando são criados em um ambiente de apoio, com suas famílias (KOZMA, 2007, p. 31). Nesse sentido, as famílias têm lugar no espaço de ensino cooperando com a escola e permitindo que a escola interaja de modo harmonioso com seu próprio pertencimento ligado ao bairro, à cidade. A Educação, quando ocorre de forma colaborativa, proporciona que o aluno com SD elabore sua própria imagem de pertencimento, sentindo a influência que todos os envolvidos exercem no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o lugar de pertencimento torna-se uma possibilidade de construção de cidadania com o decorrer do tempo, onde

com o auxílio de intervenções precoces na infância, cuidados médicos modernos, melhor educação e maior aceitação social, as crianças com Síndrome de Down estão se desenvolvendo em níveis cada vez mais altos. Não só os escores de QI estão em ascensão, mas também são aprendidas novas habilidades que proporcionam à criança, e aos familiares, uma vida mais completa (KOZMA, 2007, p. 33).

Esse processo exige uma seriedade dos envolvidos, que são responsáveis pelo acompanhamento, pela mediação do processo educacional voltado à alunos com SD. Contudo, para ensinar e aprender, para que ocorra uma aprendizagem satisfatória, também se faz necessário que o processo de ensino se desenvolva de maneira lúdica, possibilitando “brincar, brincar, brincar. É brincando que a criança constrói seu conhecimento do mundo. Ela precisa explorar os objetos, estabelecer relações entre eles, analisar suas funções, verificar seus atributos” (BIBAS; DUARTE, 2009, p. 73).

Por fim, cumpre ressaltar, que além de ensinar brincando, além de envolver a Educação em maneiras contemporâneas de ensino, é preciso aliar a ludicidade às tecnologias disponíveis hoje em dia, pois, “atualmente, existe uma nova geração de crianças com Síndrome de Down, que levam suas vidas muito diferentes, é uma geração de potencial. Os velhos estereótipos estão sendo sepultados” (TRAINER, 2007, p. 56). A maneira tradicional de ensino, que figurava o professor diante do quadro negro está sendo desarticulada pela imagem do professor com um mouse e uma tela de computador, assim como, a imagem do geógrafo com um mapa debaixo do braço, está praticamente substituída pelo “mediador de conhecimento” (o educador) que utiliza um ícone virtual para ensinar através do globo terrestre dinâmico e interativo, para visualizar o mundo através de um clique.

2.4 O virtual e o Ideal

Percorrendo a lousa onde se encontra a historicidade como evento social de desenvolvimento decorrente das tecnologias que oportunizaram a evolução da humanidade, é possível reconhecer que “graças aos progressos fulminantes da informação, o mundo fica mais perto de cada um, não importa onde seja. O outro, isto é, o resto da humanidade, parece estar próximo”, os lugares se encontram, as fronteiras do ciberespaço se tornam permeáveis e a tecnologia possibilitou uma nova Geografia onde a dinâmica do espaço transformou-se em virtual e real (SANTOS, 2000, p. 172). A fluidez do espaço aproximou culturas e intensificou a (des)lugarização dos extremos, o mundo

ficou mais próximo dos diferentes lugares, os objetos ultrapassaram seu caráter fixo e móvel, de modo que:

Por analogia, um mundo virtual pode ser da família dos mapas e não da família das cópias ou das ilusões. Além disso, o território cartografado ou simulado pelo mundo virtual não é necessariamente o universo físico tridimensional. Pode dizer respeito a modelos abstratos de situações, a universos de relações, a complexos de significações, a conhecimentos, a jogos de hipóteses, até mesmo a combinações híbridas de todos estes “territórios” (LÉVY, 1999, p. 72).

Esse hibridismo proporcionado pela Globalização, por novas técnicas informacionais, expressaram entre outras coisas, a imaterialidade do lugar através da virtualização, provocando uma (des)territorialização deste mundo globalizado que dá origem a outros “lugares” geográficos. Nessa perspectiva, o lugar de pertencimento também se faz presente no ambiente virtual, tendo-se em vista que:

Muitas são as denominações dadas a esse novo lugar onde se dá interação, comunicação, conhecimento e informação. Um deles estaria ligado à questão da desterritorialização tão discutida entre os estudiosos das novas tecnologias. A possibilidade de se comunicar instantaneamente com o mundo, sem se deslocar fisicamente, cria uma espécie de nomadismo às avessas, em que os homens podem estar em diversos lugares do planeta sem se deslocarem fisicamente de onde estão (SOUZA; GOMES, 2008, p. 53).

Essa espacialidade híbrida encontrada no ciberespaço cria uma influência direta da relevância global a nível local, fundindo-se entre ambientes permeáveis e influenciáveis entre si dentro de uma aldeia global interligada. Nessa aldeia global, os novos canais de comunicação retratam que existem “telecidades” interpretadas como lugares de pertencimento com características identitárias singulares, por outro lado, demonstrando que se

há uma cultura se firmando fora dos espaços materiais através das telecidades cuja estrada principal é via satélite e cabo de fibra ótica. Apesar da dificuldade de caracterizar essa sociedade eletrônica, estamos diante de um novo tipo de produção cultural, na qual a referência identitária a um lugar desaparece. A idéia de territorialismo associado ao enraizamento às fronteiras físicas e ao controle político desaparece, dando lugar ao acesso à rede e a novos territórios culturais imaterializados (SOUZA; GOMES, 2008, p. 54-55).

Nestes termos, essa imaterialidade propicia uma igualdade de ações, onde todos que têm a oportunidade à rede informacional podem contribuir de diferentes formas gradativas na formação dessa cultura viva em um tempo real e globalizado. A referência

identitária do lugar, de fato, desaparece no tocante a limites marcantes, mas permanece na medida em que cada indivíduo, de maneira sutil e singular, se faz presente nesta virtualidade e promove uma personalização do lugar virtual em que se projeta na medida em que há necessidade de identificações de acesso e ambientação.

Obviamente, no contexto geográfico do ciberespaço, o espaço virtual é constituído por conceitos mutáveis, maleáveis, que são definidos no contexto desta pesquisa, pela pretensão de que “cabe, sem dúvida, ao geógrafo propor uma visão totalizante do mundo, mas é indispensável que o faça a partir de sua própria província do saber, isto é, de um aspecto da realidade global” (SANTOS, 2006, p. 67). Deste modo, ainda é possível complementar esta transformação de conceitos e de fatos nos propões que em Geografia

é a realidade do todo o que buscamos apreender. Mas a totalidade é uma realidade fugaz, que está sempre se desfazendo para voltar a se fazer. O todo é algo que está sempre buscando renovar-se, para se tornar, de novo, um outro todo (SANTOS, 2006, p. 75).

Essa compreensão relacional entre o todo e suas partes, requer também reconhecer a dimensão didática de que “o mundo é um só. Ele é visto através de um dado prisma, por uma dada disciplina, mas, para o conjunto de disciplinas, os materiais constitutivos são os mesmos” (SANTOS, 2004, p. 11), deste modo, a partir do prisma virtual, podemos interagir entre conhecimentos geográficos através do hipertexto, que contém diferentes linguagens de expressão, propiciando uma conexão entre saberes e fazeres educacionais e interligando práticas educativas virtuais e reais.

Reconhece-se que a própria Educação sofreu transformações e inovações marcantes, e, na medida em que as diferentes tecnologias se inseriram no meio privado e coletivo da sociedade, também houve uma inserção dos meios midiáticos e tecnológicos em todas as áreas de conhecimento, que se refletiram na sala de aula. Em suas pesquisas, Souza e Gomes (2008), ainda referem-se a Vygotski e relacionando o desenvolvimento humano a Geosaberes contemporâneos, como o ciberespaço, visto que:

Vygotsky, mais do que Piaget, adverte que o desenvolvimento humano é fruto de trocas recíprocas que se estabelecem a vida inteira entre indivíduo e meio, mediadas pelo outro. Pensamos ter fincado, deste modo, a ponte que liga os modos de produção do conhecimento ao alvo maior de nossa pesquisa: a otimização do saber incrementado pelas novas tecnologias de informação, com destaque para o ciberespaço (SOUZA; GOMES, 2008, p. 147-148).

Com o avanço desenfreado de tecnologias é de se reconhecer que existem dois mundos: o virtual e o real. No mundo virtual há uma Geoconexão que permite uma abordagem da ciência geográfica em diferentes perspectivas educacionais, e, onde a Geografia não pode se omitir dos avanços tecnológicos que são partes da própria ciência geográfica, condicionando a elaborarmos uma abordagem pedagógica contemporânea, tendo-se em vista que:

A emergência do ciberespaço acompanha, traduz e favorece uma evolução geral da civilização. Uma técnica é produzida dentro de uma cultura, e uma sociedade encontra-se condicionada por suas técnicas. E digo condicionada, não determinada. Essa diferença é fundamental (LÉVY, 1999, p. 24).

Esta emergência do ciberespaço tomou caminho no mundo material e imaterial, se inseriu em todos os espaços e introduziu uma nova cultura, em que o mundo tornou-se “um conjunto de possibilidades” (SANTOS, 1996, p. 13). De outro modo, estas possibilidades encontradas, sobretudo no ciberespaço, desencadearam a necessidade de uma relação pedagógica de uma Geografia contemporânea que estabeleça a compreensão de que o ensino de Geografia direcionado, sobretudo, a alunos com necessidades especiais, requer uma compreensão da complexidade do espaço, onde espaços virtuais e reais criam vida, materializam seus lugares de forma a criar um sentimento de pertencimento, de relação identitária, tendo em vista que

reconhecer, enfim, a sua identidade e o seu pertencimento é fundamental para qualquer um entender-se como sujeito que pode ter, em suas mãos, a definição dos caminhos da sua vida, percebendo os limites que lhe são postos pelo mundo e as possibilidades de produzir as condições para sua vida (CALLAI, 2005, p. 242).

Essa relação identitária de pertencimento do lugar, em se tratando de alunos com necessidades especiais, cria possibilidades concretas de que os conhecimentos geográficos sejam aplicáveis à vida desses sujeitos. Essa dinâmica de ensino e aprendizagem é apropriada, pois:

Assim, não basta saber ler o espaço. É importante também saber representá-lo, o que exige determinadas regras. Para fazer um mapa, por mais simples que ele seja, a criança poderá realizar atividades de observação e de representação. Ao fazer um desenho de um lugar que lhe seja conhecido ou mesmo muito familiar, ela estará fazendo escolhas e tornando mais rigorosa a sua observação. Poderá, desse modo, dar-se conta de aspectos que não eram percebidos, poderá levantar novas hipóteses para explicar o que existe, poderá fazer críticas e até encontrar soluções para as quais lhe parecia impossível contribuir. A capacidade de o aluno fazer a representação de um determinado espaço significa muito mais do que

estar aprendendo Geografia: pode ser um exercício que permitirá a construção do seu conhecimento para além da realidade que está sendo representada, e estimula o desenvolvimento da criatividade, o que, de resto, lhe é significativo para a própria vida e não apenas para aprender, simplesmente (CALLAI, 2005, p. 244).

De fato, não basta “ler o espaço”, seja ele real ou virtual, é preciso reconhecer a vida que existe neste espaço. Assim, como, não basta ensinar Geografia, é preciso dar vida a todo e qualquer conhecimento geográfico para que a Geografia seja significativa em uma aprendizagem efetiva para o mundo, para a própria vida, indistintamente!

2.5 Geoconexão: Link's de uma possível Geografia para a Síndrome de Down

No entanto, ainda há uma questão: - Como dar vida à Geografia? Como tornar significativos os conhecimentos geográficos de maneira a torná-los aplicáveis no cotidiano dos alunos? Estas e outras questões, não encontrarão uma única resposta definitiva, mas pode haver alguns argumentos teóricos que podem estar próximos destas interrogações, como é possível observar nos escritos de Callai (2005), ao observar-se que a autora também questiona:

Como fazer isso? É certo que, da forma como a Geografia tem sido tratada na escola tradicionalmente, ela não tem muito a contribuir. Aquela Geografia chamada tradicional, caracterizada pela enumeração de dados geográficos e que trabalha espaços fragmentados, em geral opera com questões desconexas, isolando-as no interior de si mesmas, em vez de considerá-las no contexto de um espaço geográfico complexo, que é o mundo da vida (CALLAI, 2005, p. 229).

Este mundo vivo é objeto principal da Geografia, é o que aproxima conceitos abstratos e concretos, ampliando o ambiente da sala de aula e compreendendo a relação entre o local e o global, o lugar e o espaço, a escola e o mundo, a Educação e a tecnologia e, promovendo o benefício do virtual para o real no campo educacional, social, econômico, político e cultural. Transformando assim, os avanços tecnológicos como aliados educacionais, em uma proposta que ultrapassa a sala de aula, que transpõe a própria Geografia enquanto disciplina e demarca os limites tênues entre a ciência geográfica e as demais disciplinas do conhecimento humano, compreendendo que não existem interesses educacionais isolados, pois, o único interesse da Educação é que os sujeitos envolvidos tenham a independência de articular os saberes diversos. Onde o interesse de todos os educadores é o de mediar os diferentes conhecimentos para que o indivíduo tenha autonomia em construir seus próprios saberes integralmente e,

o que nos interessa não é simplesmente ter domínios, que o capacitem a viver no mundo, é claro, mas poder, por meio dessa exercitação, dar conta de aprender a ler e viver o mundo. Aprender a pensar e reconhecer o espaço vivido. Não simplesmente como espaço que pode ser neutro, ou estranho a si próprio, mas pensar um espaço no sentido de se apropriar das capacidades que lhe permitirão compreender o mundo, reconhecer a sua força, e a força do lugar em que vive. Aprender para viver, mas aprendendo a buscar a transformação capaz de tornar o espaço mais justo, pelo acesso aos bens do mundo e da vida. Aprender a construir a sua cidadania (CALLAI, 2005, p. 245).

Em se tratando de alunos com SD, esta possibilidade de “viver o mundo” pode ser desenvolvida a partir de uma associação entre o cotidiano, as vivências e os interesses destes alunos e, os conteúdos a serem desenvolvidos, de maneira o mais concreta possível, através de práticas interativas, dinâmicas e que se aproximem do meio, seja ele da escola, do bairro, da cidade, etc. Literalmente, onde os educandos “aprendam a viver a Geografia”, aprendam a ver a “Geografia viva” que está no lugar onde estes educandos vivem no seu dia-a-dia, onde encontram seus lugares de pertencimento, sejam eles de lazer, de socialização, de aprendizagem, e, até mesmo de trabalho. A Educação direcionada a alunos com SD, e, de uma maneira geral, deve preconizar uma sensibilidade que ensine

aprender a ler, aprendendo a ler o mundo da vida, e usando para tanto as possibilidades metodológicas da Geografia, é pretender que nesse movimento se consiga construir uma metodologia para estudar esse componente curricular, e também que o aluno consiga usar esse aprendizado metodológico para estudar, além do seu espaço vivido – o lugar em que está – outros lugares, que podem ser distantes de sua vida diária, mas que estão interferindo na dinâmica geral das sociedades e, ao mesmo tempo, na sua vida ou de seu grupo em particular (CALLAI, 2005, p. 246).

Somente dando vida à própria ciência geográfica, é possível construir uma Geografia que seja significativa não só educacionalmente, mas para o próprio mundo de alunos com SD, onde as relações espaciais serão imprescindíveis para uma localização social de cidadania, para desenvolver a autonomia e para uma vivência real da teoria na prática destes alunos, “portanto, o homem deve ser considerado não de forma abstrata, desligado da realidade em que vive, mas sim, inserido na sociedade” (CALLAI, 2002, p. 59).

Sendo assim, a aprendizagem destes alunos também deve ser realizada de forma a preservar-se uma dinâmica interativa que respeite as peculiaridades de cada sujeito, suas características de desenvolvimento neurológico, cognitivo e psicoemocional. Para o educador, basta compreender que

cada assunto trabalhado deverá ser sempre encaminhado no sentido de compreender as relações que decorrem do grupo onde se situa, que espaço ocupa, como e quando se constituiu, se construiu. Mas esses assuntos não são isolados, nem como grupos, nem do ponto de vista do espaço que ocupam, nem da história de cada um. Por isso, mais do que trabalhar com a família, bairro, escola, etc. Em cada série, o importante é a complexificação dos fenômenos tratados, tornando-os cada vez mais aprofundados para que o aluno possa compreender, em toda a sua extensão e profundidade/complexidade, o mundo em que vive (CALLAI, 2002, p. 64).

Nesse sentido, essa complexificação, citada por Callai (2002), quando relacionada à SD, deve ocorrer de forma gradativa, de maneira que o próprio aluno, de acordo com seu tempo de aprendizagem, consiga assimilar os conceitos propostos. Pois, é importantíssimo preservar a noção de que cada indivíduo com SD tem suas próprias potencialidades de desenvolvimento sociais e educacionais, cada um terá uma menor ou maior dificuldade de responder à aprendizagem proporcionada, ou talvez, poderá surpreender pela resposta aos ensinamentos, bem como, cada um terá seu tempo para retribuir aos objetivos pedagógicos propostos. Em tempos contemporâneos, onde há espaços virtuais e reais de aprendizagem, cabe ao educador conceber que a

capacidade de fazer a mediação no ambiente é essencial ao professor, pois cabe a ele instigar, problematizar situações, propor desafios para os alunos buscarem cada vez mais respostas. Essa postura do professor pressupõe que ele tenha, por um lado, um amplo conhecimento do conteúdo de suas aulas e dos recursos virtuais, bem como disposição para a interatividade, e, por outro, a capacidade de pensar sobre sua prática, uma vez que deverá abrir mão das “certezas” do paradigma tradicional. Nesse sentido, sua opinião não deve ser a definitiva, mas, sim, a mediadora entre as interações colocadas pelos alunos (NETTO; FARIA; GIRAFFA, 2010, p.101).

Nestes moldes, o professor é um mediador educacional, possibilitando um amadurecimento gradativo dos alunos através de uma aprendizagem que preveja as peculiaridades de cada um, estabelecendo responsabilidades de acordo com as potencialidades e o tempo necessário para uma Educação que respeite a individualidade, mas que também proporcione uma noção de coletividade escolar. Nestes termos, é possível estabelecer uma aprendizagem voltada para uma metodologia de avaliação onde

as próprias características dos processos diagnósticos e formativos já são por si só avaliativas. A partir do momento que os atores/autores produzem ações colaborativas, já entram num processo de construção e reconstrução, tanto discentes como docentes, e isso produz elementos de avaliação e auto-avaliação (NETTO; FARIA; GIRAFFA, 2010, p.121).

Reconhecer as limitações e potencialidades durante o processo de elaboração das atividades pedagógicas é tão importante quanto reconhecê-las durante o processo de aprendizagem. Além disso, o educador deve estar atualizado com as especificidades da SD, através de uma interação com outros profissionais que trabalham junto a pessoas com necessidades especiais, sempre que possível, contando com o apoio de uma equipe multidisciplinar, com o apoio da equipe pedagógica e com o apoio dos pais ou familiares de alunos com SD, independente de estar inserido em um ambiente de Educação especial ou de Educação inclusiva. Enfim, na perspectiva deste estudo e, de acordo com a inserção de meios tecnológicos e midiáticos na Educação, cumpre ressaltar que

são inúmeras as páginas de internet sobre todas as disciplinas e incontáveis blogs de professores, de pesquisadores e estudantes que destacam os mais diversos conhecimentos, que quando acessados servem de referências para uma aprendizagem que compreenda o mundo virtual em que se dá a interação dos sujeitos. Cumpre salientar ainda que nem tudo que nos é apresentado na internet deve ser considerado como verdade absoluta, como um bem inquestionável ou como um mal a ser exterminado, mas deve ser analisado sob uma ótica didática e pedagógica (CABRAL; MORAES, 2011, p. 46).

As possibilidades de “geoconexão” são ilimitadas quando mediadas pedagogicamente, permitindo que informações geográficas conectem-se aos conteúdos e abrindo espaços de relação entre o virtual e o real, concretizando inclusões entre a Geografia ideal, a real e a possível de se construir no mundo contemporâneo onde todos os conhecimentos interagem entre si, onde todas as áreas do saber se encontram e onde a criatividade de quem aprende extrapola o livro e o caderno, sob um universo globalizado.

Por fim, o papel do professor é mediar este processo complexo e aproximá-lo da inclusão escolar e social, de maneira que:

O que nos resta é reconhecer que a educação ocorre de maneira transversal e necessita respeitar não só saberes de quem ensina, mas urge por escutar as informações e os conhecimentos de quem aprende, para construir/conectar-se às possibilidades de aprendizagem pautadas pela ética e pela cidadania de um mundo globalizado e interativo (CABRAL; MORAES, 2011, p. 47).

O encontro entre saberes da formação docente e os saberes informais e cotidianos resulta em uma interação construtiva que dinamiza e dá vida ao conhecimento, dando vida à própria Geografia e construindo um mundo de possibilidades educacionais.



Percurso Metodológico



3.1 Estratégias Metodológicas

A única tática metodológica incluída nesta pesquisa foi a preservação do sentimento de pertencimento de alunos com SD em relação aos seus lugares cotidianos através de uma abordagem dinâmica sob a compreensão de que “o conhecimento científico é sempre uma busca de articulação entre uma teoria e a realidade empírica; o método é o fio condutor para se formular esta articulação” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 240).

Privilegiou-se, neste argumento de estudo, o entendimento do conceito de lugar pelos alunos com SD e a representação destes lugares de acordo com os conhecimentos geográficos proporcionados através da expressão destes respectivos lugares como sendo espaços de pertencimento e de socialização.

Conjuntamente, com o desenvolvimento da pesquisa, houve o empenho de incluir-se uma entrevista dirigida aos docentes responsáveis pelo ensino de Geografia à este público, o qual foi muito construtivo e foi incluído, de maneira seletiva, no decorrer das análises dos dados obtidos.

Tomando-se o mundo como um livro vivo, que aliado às experiências do cotidiano dá significado aos lugares de pertencimento, o coração desta pesquisa será guiado pelo estudo qualitativo onde “a experiência é sempre experimental e representa um esforço para mudar o dado e para se projetar ao desconhecido. Ela traz o senso das conexões e continuidade” (GOMES, 1998, p. 20).

Nestes termos, o estudo qualitativo do lugar enquanto local de pertencimento promove conexões onde:

A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se volve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 244).

Estes signos e significados estabelecidos por elos entre o lugar e seus habitantes, podem ser representados através de uma interação entre a teoria/prática da Geografia por meio dos conhecimentos geográficos adquiridos junto a alunos com SD, na sua experiência de aprender a “ler o mundo” e dar vida aos conhecimentos geográficos aprendidos, para junto às suas vivências pessoais, construir uma identidade ligada ao lugar, tendo em vista que

desta forma, uma análise qualitativa completa interpreta o conteúdo dos discursos ou a fala cotidiana dentro de um quadro de referência, onde a ação e a ação objetivada nas instituições permitem ultrapassar a mensagem manifesta e atingir os significados latentes (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 246).

Sob a ótica da presente pesquisa, houve a possibilidade de verificação de que, “o que se quer com uma pesquisa é conhecer melhor um determinado objeto, no nosso caso, um mundo comum vivido” (GOMES, 1998, p.32), o qual é o objeto legítimo de estudo da própria Geografia, através do olhar destes alunos sobre os lugares aos quais pertencem e se sentem inseridos nas suas vivências cotidianas.

Desta maneira, o ambiente de escolha para o desenvolvimento da presente pesquisa: “lugares de pertencimento: alunos com Síndrome de Down geografando seus lugares”, ocorreu de forma a procurar o espaço educacional de inserção destes alunos onde estes se sentissem ligados através de suas vivências individuais e coletivas junto à elaboração dos conhecimentos geográficos construídos.

3.2 Sobre os envolvidos da pesquisa

A escolha da escola percorreu um longo caminho, o qual se iniciou através da procura de informações junto à Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, tendo em vista que é através da Secretaria de Educação que há o encaminhamento para as escolas onde há um ambiente de inclusão escolar e social.

Conforme os dados evidenciados nas tabelas abaixo, se observa que há um número relevante, porém decrescente, de alunos incluídos na Educação Especial, havendo um número considerável de evasão escolar nos respectivos anos de 2008 e 2009.

Este fato é importante para as futuras conjecturas na presente dissertação, sendo possível averiguar a situação contemporânea da Educação Especial no Rio Grande do Sul no referido período.

Deste modo, seguem abaixo as Tabelas I e II:

Tabela I – Matrícula Inicial por etapas e ou Modalidades de ensino – RS – 2008



Dependência Administrativa	Creche		Pré-Escola	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Profissional	Educação Especial	Educação de Jovens e Adultos	Total
Estadual	212		21.755	721.811	369.317	32.340	3.957	110.177	1.259.569
Federal	74		41	1.290	5.753	7.901	0	489	15.548
Municipal	55.248		90.132	740.749	6.993	1.636	3.535	48.244	946.537
Particular	36.921		42.156	134.553	47.286	38.784	16.814	19.497	336.011
Total	92.455		154.084	1.598.403	429.349	80.661	24.306	178.407	2.557.665

FONTE: MEC/INEP – Censo escolar da Educação Básica 2008

Tabela II – Matrícula Inicial por etapas e ou

Modalidades de ensino – RS – 2009



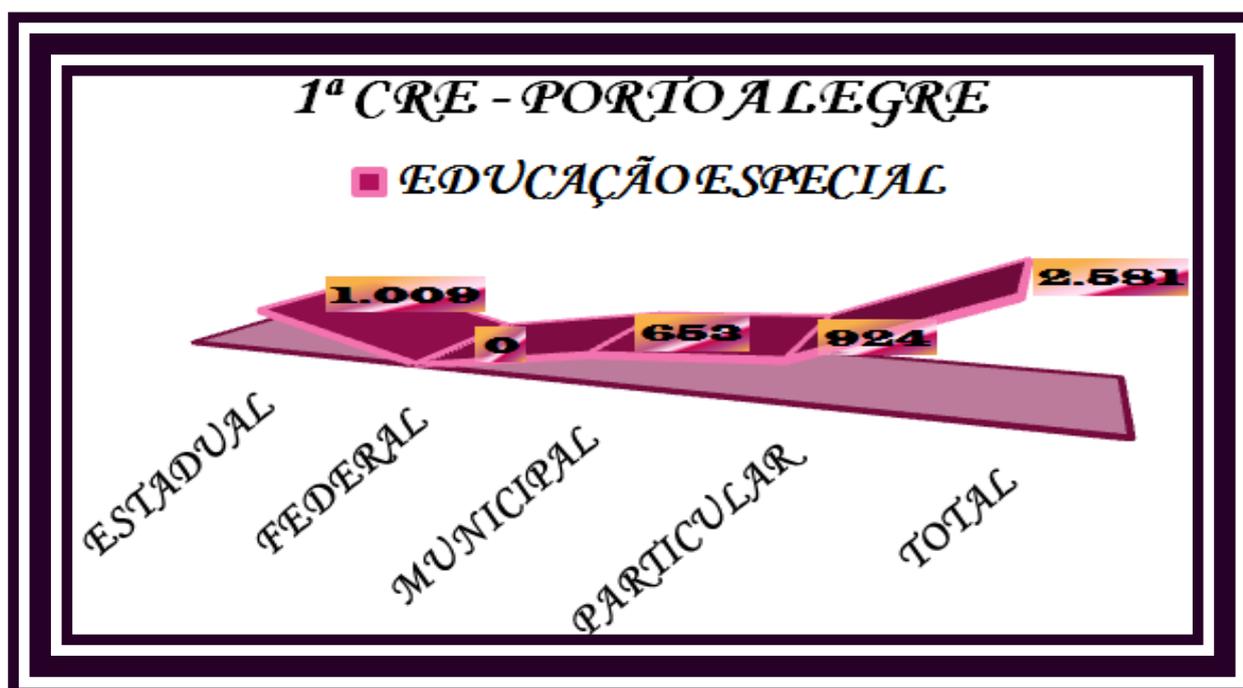
Dependência Administrativa	Creche	Pré-Escola	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Profissional	Educação Especial	Educação de Jovens e Adultos	TOTAL
Estadual	177	15.355	694.416	359.001	32.368	3.561	95.117	1.199.995
Federal	73	42	1.310	5.696	8.336	0	810	16.267
Municipal	57.939	103.189	733.970	6.865	1.618	2.903	47.509	953.993
Particular	38.988	45.393	136.265	44.759	41.587	13.020	17.934	337.946
Total	97.177	163.979	1.565.961	416.321	83.909	19.484	161.370	2.508.201

FONTE: MEC/INEP – Censo escolar da Educação Básica 2009

Desta maneira, observa-se que os dados acima apresentados revelam que, foram matriculados no ano de 2008 vinte e quatro mil, trezentos e seis (24.306) alunos com necessidades especiais na rede Pública e Particular de ensino do Rio Grande do Sul.

Este número sofreu um decréscimo importante de evasão no ano de 2009, quando foram matriculados apenas dezenove mil quatrocentos e oitenta e quatro (19.484) alunos com diferentes necessidades especiais, havendo uma diminuição de quatro mil e oitocentos e vinte e dois (4.822) destes alunos de 2008 a 2009. Conforme evidencia a Tabela III, somente em Porto Alegre em 2009 é possível constatar que:

Tabela III - Alunos matriculados na Educação Especial em Porto Alegre em 2009



FONTE: MEC/INEP – Censo escolar da Educação Básica 2009.

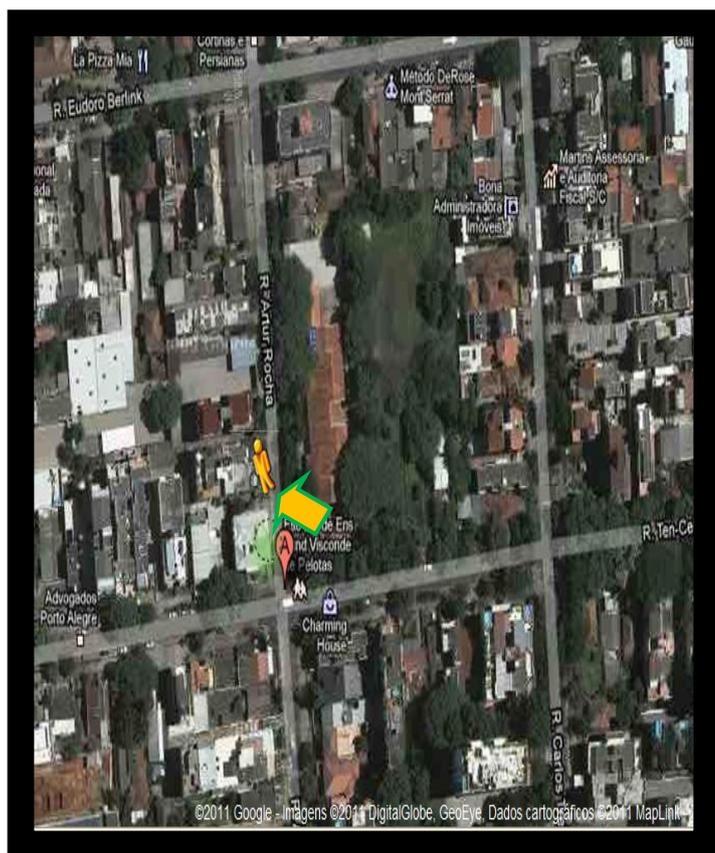
Todavia, outro dado relevante, é o de que, somente em Porto Alegre, em 2009 havia dois mil quinhentos e oitenta e um (2.581) alunos com necessidades especiais matriculados em escolas públicas e privadas, não sendo possível verificar quantos destes alunos apresentavam a SD.

A partir dos dados apresentados nas tabelas anteriores, houve o contato com Secretária de Educação do Rio Grande do Sul, para a procura pela escola ou Entidade

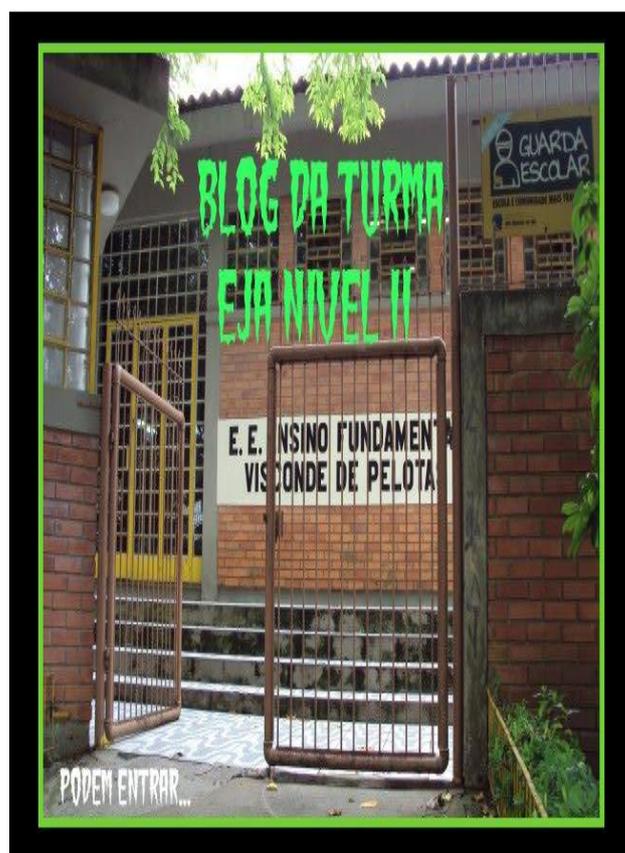
onde seria desenvolvida esta pesquisa. Tendo em vista que o público de alunos com SD é em número restrito em relação aos demais alunos com necessidades especiais e da dificuldade de acesso as escolas para desenvolver a pesquisa optou-se em escolher uma escola publica e com a entidade Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. Em ambos locais foi necessário o envio da proposta das atividades pesquisa para avaliação e houve aprovação posterior para a realização da presente pesquisa.

A escola da rede pública de ensino escolhida é uma referência no Estado para o processo de Educação Inclusiva: Escola Estadual de Ensino Fundamental Visconde de Pelotas, em Porto Alegre, localizada na Rua Artur Rocha, 200, Bairro Mont'serrat, sendo possível observar na figura I abaixo, quarteirão e o portão de entrada principal da escola:

Figura I - Localização da Escola Estadual de Ensino Fundamental Visconde de Pelotas



FONTE: <http://maps.google.com.br>



FONTE: <http://ejaturma2.blogspot.com>⁴

⁴ Este Blog foi organizado pelos Alunos e Professoras das turmas EJA1 e EJA2 da Escola Estadual de Ensino Fundamental Visconde de Pelotas, a foto foi confeccionada pelos alunos.

De outro modo, a referência escolar se realiza também pelas ações de seus educadores que buscam sempre propiciar uma interação dos alunos que ultrapassa o ambiente da sala de aula e abrange toda a comunidade, principalmente os pais e familiares de alunos com SD.

Na rotina da escola são freqüentes as saídas de campo com finalidade educacional, onde os alunos além de aplicar o que aprendiam em sala, se socializavam com diferentes ambientes que denotam seus lugares de pertencimento e os professores propiciavam atividades diversas com o intuito de ensino e aprendizagem, além de promoverem a inclusão social.

A APAE, outro local escolhido para pesquisa, é descrita com mais propriedade pela própria entidade:

A APAE vem a ser constituída, integrada por pais e amigos de uma comunidade significativa de alunos portadores de necessidades especiais, contatando pra tanto com a colaboração da sociedade em geral, do comercio, da indústria, dos profissionais liberais, dos políticos, enfim, de todos quantos acreditam, apostam e lutam pela causa da pessoa portadora de deficiência. A entidade em grande parte apesar de gozar do registro como associação de utilidade pública em todos os quadrantes federal, estadual e municipal; defronta-se com as mais diversas dificuldades, essencialmente no tocante à pessoa e a questão financeira. Estes últimos recursos talvez sejam insignificantes, se comparados à importância do compromisso que todo integrante do movimento tem diante da sociedade, da família e do próprio portador de deficiência (APAE, s/d, s/p)⁵.

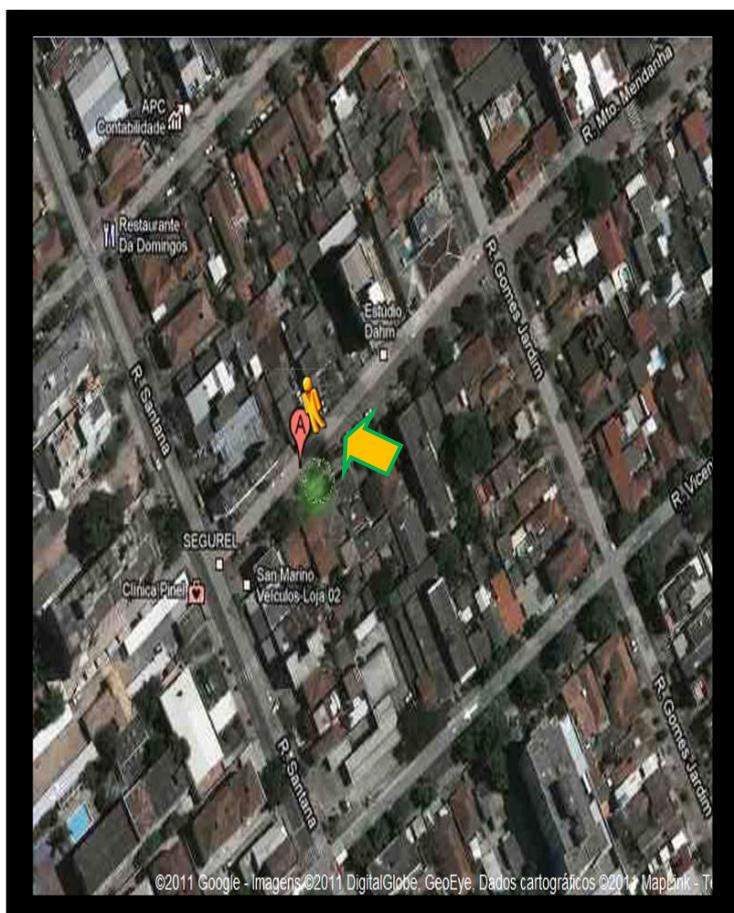
O objetivo geral da APAE é promover o desenvolvimento integral do aluno com deficiência mental, dentro das suas capacidades almejando ao desenvolvimento de suas competências como componente de uma auto-realização e socialização com inserção, inclusive profissional, de seus alunos.

Nestes termos, esta entidade também promove atividades de inclusão social, como por exemplo, passeios com finalidades sócio-educacionais e interação comunitária onde os alunos têm a oportunidade de vivenciar os conhecimentos adquiridos em sala de aula.

A Unidade da APAE de Porto Alegre escolhida está localizada na Rua Maestro Mendanha, no número 71, do Bairro Santana e, a figura III mostra sua localização no quarteirão e também a fachada de entrada do prédio:

⁵ APAE. Disponível em: <http://www.apaers.org.br/artigo.phtml?a=8943> Acesso em 10 de Fevereiro de 2011.

Figura II - Localização da APAE – do Núcleo da Escola de Educação Especial CADE - APAE/POA



FONTE: <http://maps.google.com.br>



FONTE: <http://maps.google.com.br>

Os educadores da APAE – do Núcleo da Escola de Educação Especial CADE-APAÉ/POA atende um público que apresenta múltiplas necessidades especiais, dentre estas a Síndrome de Down.

3.3 Recursos tecnológicos disponíveis:

Ambos os locais onde se desenvolveu a presente pesquisa, contam com “laboratórios de informática”, onde os docentes programam atividades que promovem a utilização de recursos tecnológicos como instrumentos auxiliares da prática pedagógica, objetivando a interação dinâmica dos conteúdos, diversificando e potencializando a construção de saberes contemporâneos.

Havia a disponibilização de um computador para cada aluno e as atividades realizadas com subsídios online, eram orientadas e auxiliadas pela pesquisadora (Danielle), além de haver auxílio mútuo entre os alunos (contudo, as atividades foram todas realizadas individualmente) e da colaboração das docentes titulares.

O caminho metodológico baseou-se em atividades que buscaram compreender a construção do conceito de lugar de forma interativa e lúdica, realizadas com criatividade. Com isto, pretendeu-se observar as características do lugar através da percepção dos espaços escolares e sociais onde se encontram inseridos os sujeitos com SD, ultrapassando o lugar/escola e percorrendo os lugares de pertencimento.

Além disso, tornou-se indispensável que os docentes das Instituições escolares onde se desenvolveu esta pesquisa participassem através de um questionário e de diálogos informais, colaborando com a riqueza dos dados obtidos. Contudo, de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo III), será preservado o anonimato dos participantes, sendo que os docentes serão identificados por pseudônimos, sendo denominados respectivamente por: Terra, Sol e Lua, conforme ilustra a Tabela IV.

Tabela IV - Perfil dos docentes

Prof^a. TERRA	Pedagoga, docente há 23 anos e atuando na Educação Especial e Inclusão há 22 anos.	Possui Especialização Educação Especial
Prof^a. SOL	Pedagoga, docente há 15 anos, atua na Educação especial e Inclusão há 5 anos.	Possui somente Graduação em Pedagogia.
Prof^a. LUA	Pedagoga há 15 anos.	Possui Especialização Gestão Social

FONTE: Dados obtidos pela pesquisa. CABRAL, Danielle T. S. (2011).

Os três docentes atuavam nas três turmas do EJA – Educação de Jovens e Adultos– de ambos os locais. Sendo que dois docentes: Terra, Sol e Lua ⁶ são as professoras titulares que trabalham com alunos com necessidades especiais, inclusive com SD na Escola Estadual de Ensino Fundamental Visconde de Pelotas e na APAE– do Núcleo da Escola de Educação Especial (CADE) – APAE/POA. Havendo assim uma caracterização do ambiente onde estes docentes lecionam, sem, contudo, ser possível identificar a origem dos recortes que serão apresentados durante a elaboração dos resultados, preservando-se o anonimato dos entrevistados.

O público alvo foi composto por alunos com SD inseridos em uma escola pública e uma unidade da APAE– Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Porto Alegre– correspondentes às séries do ensino fundamental II, independente de faixa etária e diferenças de gênero. Quanto aos alunos, inicialmente os contatos foram realizadas observações na sala de aula e, posteriormente desenvolveu-se questionamentos sistemáticos, porém flexíveis, nos moldes de atividades focalizadas e direcionadas, com o intuito de investigar idéias, sentimentos e vivências dos alunos com SD acerca dos lugares nos quais estão inseridos.

Devido à especificidade da SD, houve um total de alunos sete (7) com SD, somando-se ambos os locais, sendo que havia quatro (4) alunos com SD na Escola Estadual de Ensino Fundamental Visconde de Pelotas e três (3) alunos com SD na APAE– do Núcleo da Escola de Educação Especial CADE-APAE/POA.

3.3.1 O processo metodológico em prática

O processo metodológico desenvolvido obedeceu ao critério de praticidade e de criatividade dirigida, optando-se por três atividades diferentes direcionadas aos alunos com SD.

Através dos eixos desenvolvidos os alunos estabeleceram relações de pertencimento e de percepção de lugares associados a imagens do passado estabelecendo relações com o quadro atual dos lugares, bem como, pretendeu-se evidenciar as fronteiras tênues entre os elementos que constituem lugares diferenciados.

⁶ Pseudônimos utilizados para identificar as docentes no decorrer dos resultados da pesquisa, conforme compromisso de anonimato dos entrevistados do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para isto, foram realizadas três atividades que visaram promover dinâmicas pedagógicas ligadas aos diferentes lugares de pertencimento, conforme a tabela V a seguir:

Tabela V – Atividades pedagógicas

ATIVIDADE DESCRITIVA	PRODUÇÃO DE HQ	PRODUÇÃO EM PPT
<p>Atividade realizada através da escrita, onde os participantes da pesquisa descreveram:</p> <p>✚ O conceito próprio de lugar, os diferentes (locais) lugares de pertencimento e, o lugar de predileção.</p>	<p>Atividade de produção de uma História em Quadrinhos (HQ) a partir de figurinhas pré-selecionadas pela pesquisadora onde havia figuras diversas, porém em números e ilustrações iguais para todos, de:</p> <p>✚ Lugares: Comerciais, Religiosos, Domésticos, transportes e acessos Públicos, paisagens urbanas e rurais.</p>	<p>Atividade elaborada através do uso de computador e internet, para pesquisa de imagens que retratassem os “lugares de pertencimento” de cada um e, após, cada aluno realizou a criação de um arquivo em Power Point, com as imagens selecionadas online e texto próprio que descrevesse a escolha selecionada.</p>
MATERIAL UTILIZADO:	MATERIAL UTILIZADO:	MATERIAL UTILIZADO:
<p>Texto em forma de questionário pré-elaborado, papel ofício e lápis ou caneta.</p>	<p>Figuras pré-selecionadas cola, papel ofício, lápis ou caneta.</p>	<p>Computador e Internet. *Observação: Os sites visitados pelos alunos foram escolhidos aleatoriamente pelos próprios alunos.</p>

FONTE: Dados obtidos pela pesquisa. CABRAL, Danielle T. S. (2011).

Aos docentes a proposta de entrevista surgiu durante o processo de pesquisa, tendo em vista que, os eles participariam presencialmente, através de observação, durante o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Houve muitos diálogos entre a pesquisadora e os docentes que revelaram a necessidade de que os docentes se manifestassem explicitamente sobre a temática da inclusão escolar e social, sobre a Síndrome de Down especificamente e sobre a proposta desta pesquisa. Neste sentido, realizou-se um questionário que priorizou alguns pontos, conforme a tabela a seguir:

Tabela VI – Entrevistas e Relatos

REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS	RELATOS DE EXPERIÊNCIA
<p>A entrevista direcionada aos docentes priorizou a caracterização dos profissionais, suas vivências junto a alunos com necessidades especiais e sua inserção no ensino Público. Sendo que os recortes que serão utilizados nesta pesquisa preservarão dentro do possível, o anonimato das entrevistadas.</p>	<p>Além disso, houve, durante todo o período, a troca de diálogo onde despontaram inúmeros relatos informais sobre a temática proposta e sobre a realidade da inclusão escolar e social vivenciada por estes docentes.</p>
MATERIAL UTILIZADO:	MEIO UTILIZADO:
<p>✚ Entrevista realizada com os docentes.</p>	<p>✚ Diálogo informal</p>

FONTE: Dados obtidos pela pesquisa. CABRAL, Danielle T. S. (2011).

Foram realizadas visitas de julho a outubro de 2010, em um total de 25 aulas em ambas as escolas, sendo que na Escola Estadual de Ensino Fundamental Visconde de Pelotas as visitas ocorreram no período noturno (no horário das 18:30 às 21:00) e, na APAE no período vespertino (no horário das 14:00 às 17:00). Sendo que, no primeiro momento houve apenas o contato inicial com os alunos através de uma observação presencial nos horários de aula, sem interferência da pesquisadora. Contudo, no decorrer das observações, houve uma aproximação e interação com a dinâmica dos docentes titulares, onde a pesquisadora passou a ser vista como uma “segunda professora” pelos alunos.

Observou-se a espontaneidade que existiu durante todo o processo por parte de todos, docentes e discentes, principalmente pela acolhida em ambas as escolas onde o ambiente educacional era constituído por carinho, compreensão, sentimento de coletividade e também, de respeito à diversidade, de alegria durante a realização das atividades propostas e principalmente de interesse em adquirir novos conhecimentos que contribuíssem para a formação individual e para a inclusão escolar e social.



DADOS OBTIDOS



4.1 Elementos constitutivos da análise

Os dados encontrados foram elencados em dois eixos ligadas às atividades realizadas com os alunos com SD, a partir de cada contexto em que foram desenvolvidos, o primeiro constituiu-se dos alunos com SD e a segunda diz respeito às entrevistas e questionários realizados com os docentes.

Desta forma, realizou-se atividades voltadas principalmente a alunos que são alvo desta pesquisa, contudo, no decorrer do processo de pesquisa, o diálogo e a proximidade com os outros docentes, despertou o interesse pela escuta dos envolvidos no processo de ensino. Devido a isso, além das atividades direcionadas aos docentes, houve posteriormente esta pretensão secundária de verificação flexível sobre as perspectivas docentes ligadas à temática de interesse desta pesquisa.

Sendo que, no primeiro eixo, as atividades desenvolvidas com os alunos com SD foram apresentadas em três divisões: 1) Textual-Descritiva; 2) Produção de Histórias em Quadrinho com figuras pré-selecionadas; e, 3) Produção de atividade em computador usando o programa Power Point.

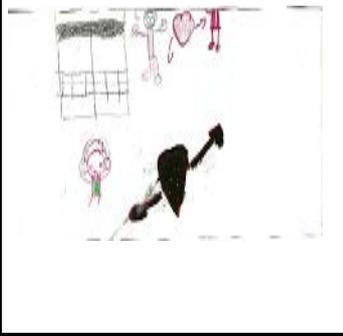
O segundo eixo, refere-se aos dados obtidos durante a realização das entrevistas com os docentes.

4.1.1 Atividades com os alunos

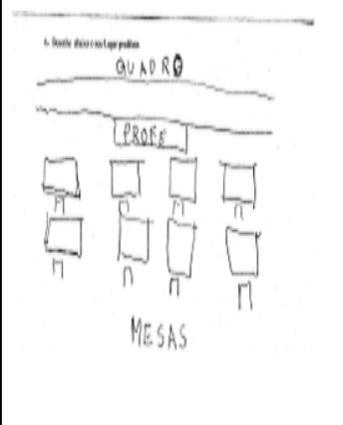
A primeira das atividades - textual-descritiva - foi desenvolvida através de um questionário elaborado pela pesquisadora, com seis (6) itens onde cinco (5) estabeleciam a necessidade de uma resposta escrita um (1) item era relativo a uma atividade de desenho livre, todos os itens estavam relacionados ao lugar (Anexo IV).

Esta atividade descritiva compõe-se de três eixos que compreendem: **1) Conceito de lugar**, **2) Lugares de Pertencimento**: Educacional e Familiar; **3) Lugar Predileto**: Descrição e desenho. Ressalta-se que os resultados foram agrupados em categorias para facilitar o processo de análise que será desenvolvido posteriormente, como ilustra a Tabela VI apresentada abaixo:

Tabela VII - Atividade textual-descritiva⁷

NOME DO ALUNO	CONCEITO DE LUGAR	SENTIMENTOS DE PERTENCIMENTO EM RELAÇÃO AO LUGAR		LUGAR PREDILETO DESCRIÇÃO	LUGAR PREDILETO DESENHO
		MORADIA	ESCOLA		
 JOÃO PEDRO	“ONDE EU ME SINTO MUITO BEM E GOSTO DE PASSEAR”.	“PORQUE MEU APARTAMENTO É GRANDE.”	“EU ADORO PORQUE TENHO AMIGOS E ESTUDO”	“A ACADEMIA LÁ EU MALHO, TEM PESO E MEUS VIZINHOS”	
 THEO	“É ONDE EU ME SINTO BEM. EXEMPLOS. CASA MINHA AMIGA, MINHA CASA ETC”	“PORQUE NO MEU QUARTO EU ESCUTO MUSICA.”	“NÃO. PORQUE TENHO SAUDADES DA OUTRA ESCOLA QUE EU ESTUDAVA.”	“CASA DA MINHA AMIGA. BONECA, COMIDA, PICINA, CACHORRO”	
 MARCOS	“É ONDE EU GOSTO DE FICAR”	“EU GOSTO DO MEU APARTAMENTO POR QUE O QUARTO É MEU LUGAR PREFERIDO”	“SIM. PORQUE TEM AULA DE ED. FÍSICA E MATEMÁTICA.”	“MEU QUARTO. TEM TV, PLARI, SOM E MEU CELULAR.”	
 DANIELA	“O LUGAR É UM LOCAL QUE TEM ESPAÇO E ONDE EU GOSTO DE ESTAR SHOPPING E LOJAS...”	“SIM. PORQUE É ONDE EU FICO COM MINHA FAMÍLIA”	“SIM. POIS É O LUGAR QUE EU APRENDO A LER E ESCREVER”	“CINEMA. PORQUE EU ASSISTO FILME E COMO PIPOCA.”	

⁷ Para preservar a autenticidade da pesquisa, a descrição preservará eventuais erros de ortografia, obedecendo a escrita dos alunos

NOME DO ALUNO	CONCEITO DE LUGAR	SENTIMENTOS DE PERTENCIMENTO EM RELAÇÃO AO LUGAR		LUGAR PREDILETO DESCRIÇÃO	LUGAR PREDILETO DESENHO
		MORADIA	ESCOLA		
 GUILHERME	“É ONDE EU ME IDENTIFICO, EXEMPLO ESCOLA MINHA CASA”	<p>“SIM PORQUE É GRANDE ESPASSOSO É COMPRIDO É BONITO MEU QUARTO É GRANDE BAEIRO E GRANDE A SALA É GRANDE A COZINHA É GRANDE E A SALA DE ESTAR É GRANDE”</p>	<p>“SIM PORQUE AMIGO PROFESSOR A DIRETORA É BEM DE ESTUDAR É GRANDE A SALA DE AULA É GRANDE”</p>	<p>“CINEMA PRAIA PARQUE HARMONIA PARQUINHO E ANDAR DE PATINS NA PISTA DE ESQUEITE SAIR PARA COMER FORA COM MEU PAI ELE SEGURA NA MINHA MÃO”</p>	
 AMANDA	“LUGAR É ONDE ME SINTO BEM O CENTRO DE PORTO ALEGRE EU NÃO GOSTO POIS TEM MUTA GENTE EX: ASSEMBLÉIA ESCOLA”	<p>“É IMPORTANTE PORQUE EU GOSTO DE DORMIR COMER E FICAR COM MINHA MÃE”</p>	<p>“SIM PORQUE EU ADORO ESTUDAR MATEMÁTICA E AJUDO ARRUMAR O LANCHE DOS COLEGAS”</p>	<p>“SHOPPING. PORQUE TEM VÁRIOS LUGARES PRA LANCHAR.”</p>	
 ANGELITA	“É O LOCAL QUE EU GOSTO E ME SINTO A VONTADE. SHOPING, ESCOLA E MINHA CASA.”	<p>“SIMINHA CASA É IMPORTANTE . PORQUE TEM AS MINHAS COISAS E O MEU QUARTO.”</p>	<p>“SIM PORQUE EU GOSTO DA PROFE-SORA E DOS MEUS AMIGOS.”</p>	<p>“A SALA DE AULA. PORQUE TEM A PROFESSORA E MEUS AMIGOS”</p>	

Tendo em vista diversidade dos dados obtidos, foram elaborados alguns gráficos que sintetizam os “lugares de pertencimento” apontados pelos alunos com SD durante as atividades realizadas em aula, junto à professora pesquisadora. Observou-se no decorrer da análise dos resultados da atividade textual-descritiva, que o conceito de lugar descrito por alunos com SD denota uma ligação com sentimentos representados através da identificação com o espaço e seus objetos, representados textualmente devido à significação que este espaço e seus objetos concebem a partir da vivência que estes sujeitos possuem no seu espaço, de maneira que este espaço se traduz nos seus lugares de pertencimento e na identificação que socializa a sua existência no mundo.

Tradicionalmente, em Geografia, independente da abordagem teórico-metodológica da ciência geográfica, o lugar assume uma papel limitante de localização, contudo, o lugar contextualizado no espaço recebe uma conotação de identidade humana, compreendendo a historicidade da existência de cada um e mantendo uma aproximação singular. Nesta perspectiva e, tendo em vista os diferentes conceitos de lugar representados pelos alunos com SD, é possível caracterizar o lugar como a expressão de sentimentos identitários, onde o ser humano encontra sua própria vida, nos mais diversos significados culturais.

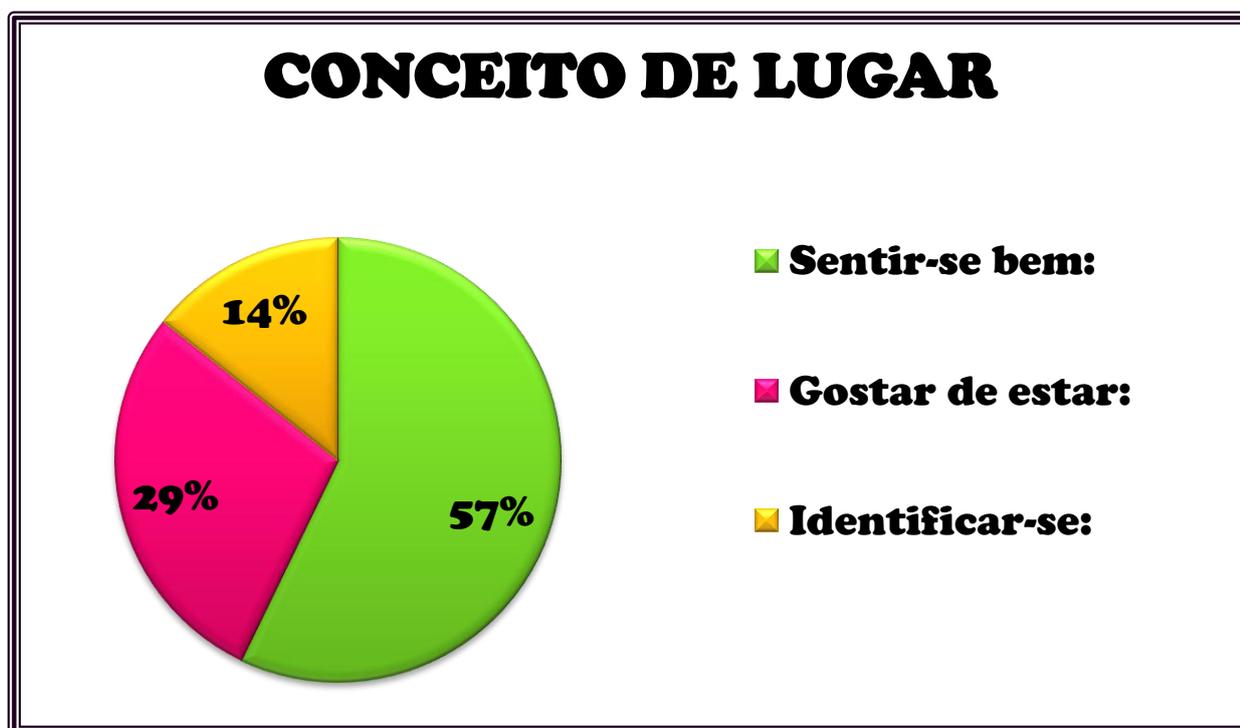
A identificação dos alunos com SD com um determinado lugar, ou lugares, é expressada por sentimentos de bem estar e de apego a objetos que interagem com a própria vida através do cotidiano e da socialização que o lugar proporciona para que estes sujeitos sintam-se inseridos ativamente em um determinado contexto que proporcione ações de autonomia e de cidadania.

Através dos dados avaliados, percebe-se que o conceito de lugar assume uma conotação complexa, de espaço individual e coletivo onde os alunos com SD estabelecem com o lugar a sua leitura de mundo e percebem o lugar como um espaço vivo com o qual estabelecem uma dinâmica interativa. Traduz-se assim que, para os alunos com SD o lugar tem uma identificação através de ações e sentimentos que os conectam a outros indivíduos e ao mundo, tendo em vista que:

O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade (SANTOS, 2004, p.322).

Esta “referência pragmática” ao lugar enquanto possibilidade de mundo, é caracterizada no lugar como a espontaneidade destes alunos com SD traduzirem seus lugares para: “sentirem-se bem” em estar em determinados espaços que os identifica enquanto sujeitos ativos e criativos na sua existência e, através disto, criarem possibilidades de relacionarem-se com o mundo, com as outras pessoas. Em suma, o conceito de lugar para alunos com SD, de acordo com o primeiro eixo da atividade descritiva pode ser verificado no Gráfico I abaixo:

Gráfico I – Conceito de Lugar pelos alunos com SD



FONTE: Dados obtidos pela pesquisa. CABRAL, Danielle T. S. (2011).

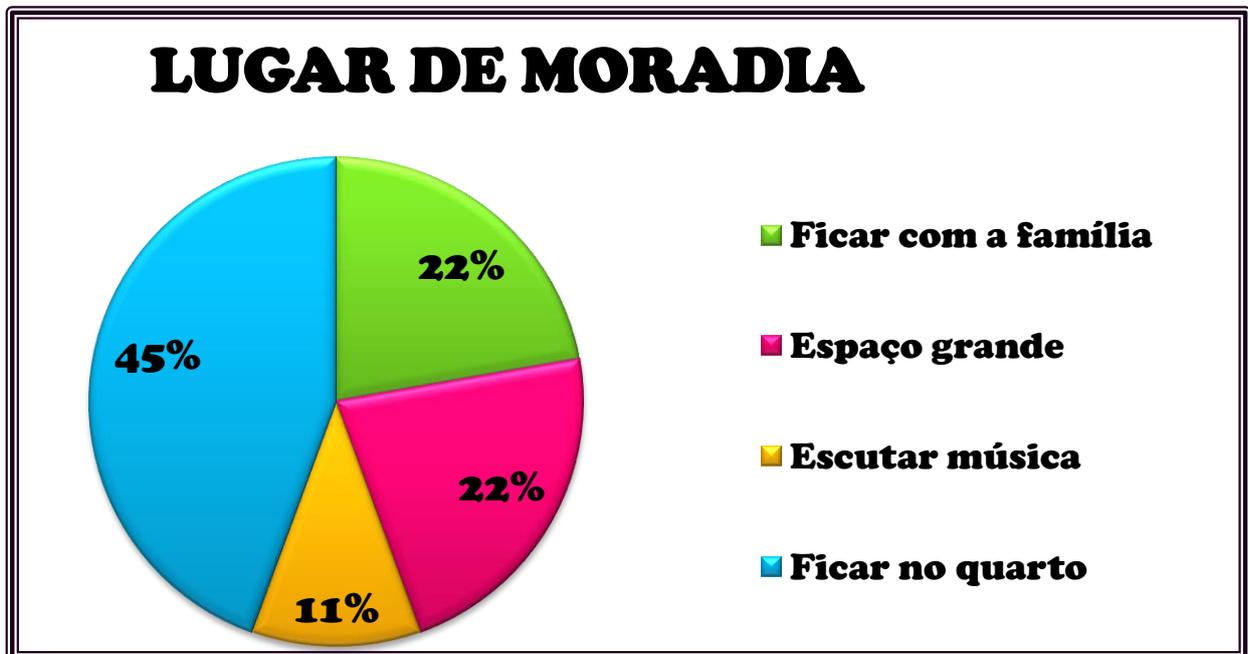
A categoria geográfica do lugar permite uma abordagem sensível às suas peculiaridades relacionadas ao sentimento de pertencimento que cada um desenvolve em relação a espaços diferenciados no cotidiano, representando uma maneira de ser, de estar e de viver no mundo, seja individualmente ou na coletividade.

Esse reconhecimento se faz necessário pedagogicamente para que a própria Geografia seja significativa, correlacionando a vivência de cada aluno com os conhecimentos geográficos aprendidos na sala de aula e também, fazendo com que estes conhecimentos aprendidos na sala de aula tenham aplicabilidade concreta na vida. Neste ponto de vista

o meio em que o aluno vive é rico em possibilidades de exploração, de desenvolvimento de atividades, por isso deve-se sempre ter o real, o que de fato existe, como ponto de partida do estudo, e não situações supostamente existentes (CALLAI, 2002, p. 64).

A moradia enquanto objeto possível de aprendizagem representa infinitas possibilidades de ensino na Geografia, principalmente se o professor reconhecer as conexões existentes entre o mundo do conhecimento e o mundo cotidiano. Assim, para os alunos com SD, o lugar de moradia representa evidenciada no Gráfico II:

Gráfico II – Lugar de Moradia



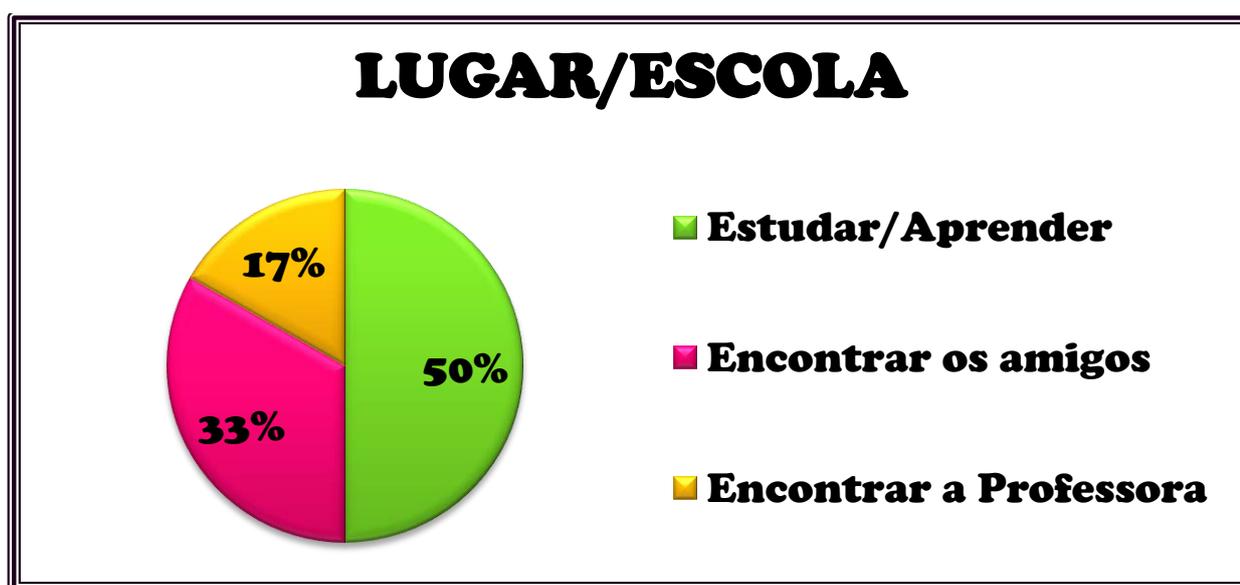
FONTE: Dados obtidos pela pesquisa. CABRAL, Danielle T. S. (2011).

A escola é a mediadora entre o mundo do conhecimento e o mundo cotidiano e a Geografia é a ciência que interpreta esta relação de vida entre o indivíduo e o mundo. O ambiente escolar é o lugar onde o indivíduo expõe seus hábitos culturais, compartilhando sua identidade através das relações interpessoais e registrando a sua história de vida. Para os alunos com SD, a escola enquanto lugar de relacionar-se, representa principalmente um espaço de aprendizagem, mas também, uma possibilidade concreta de ser reconhecido enquanto um sujeito singular que estabelece relações para demarcar sua existência. Nestes termos, sabe-se que:

A escola não pode desconhecer a heterogeneidade dos alunos, mas deve ter como pressuposto a existência de um “pano de fundo” onde estão referidos os diversos projetos de vida e que este está sendo dado pela sociedade em que vivemos, situada num determinado espaço e num determinado tempo (CALLAI, 2002, p. 58).

Para os alunos com SD, esta heterogeneidade encontrada na escola, traduz-se por uma oportunidade de interação e socialização, onde além da aprendizagem, conforme o gráfico abaixo, podemos observar que há a oportunidade de encontrar-se com a coletividade do ambiente escolar como mostra o Gráfico III:

Gráfico III – Lugar/Escola

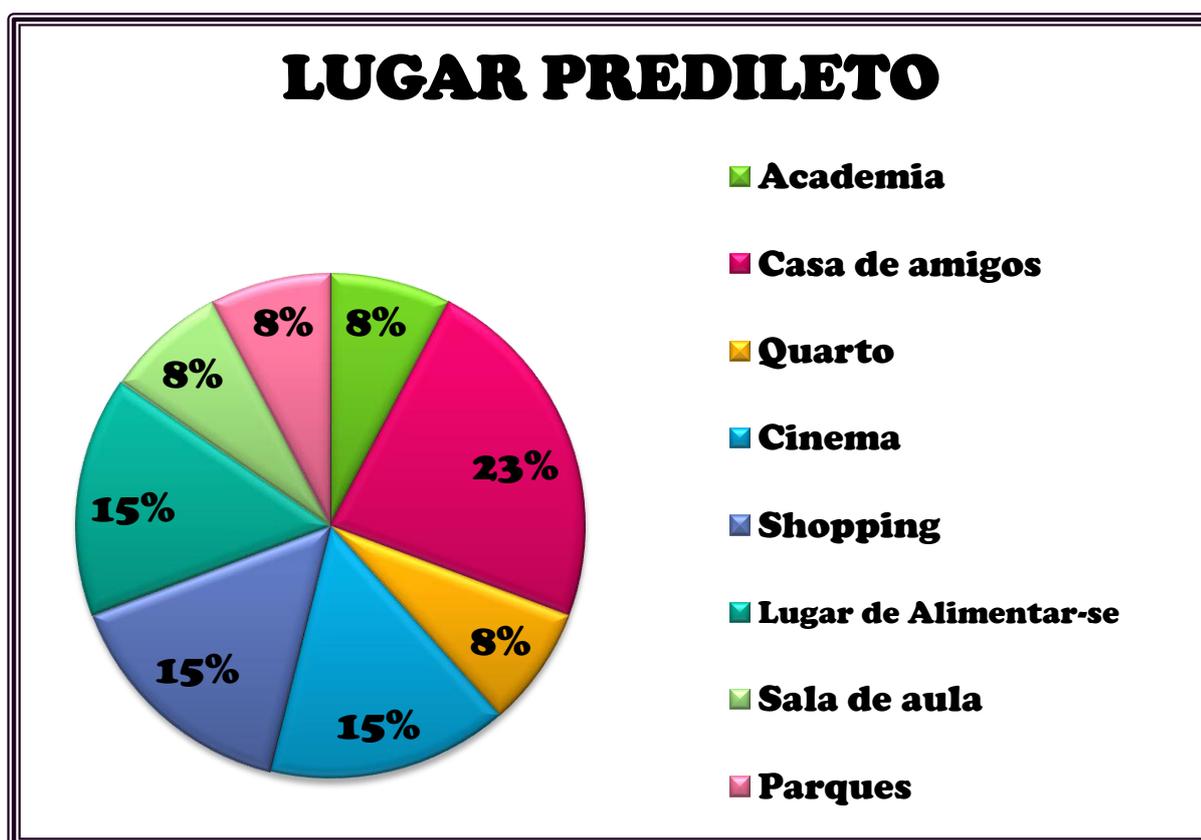


FONTE: Dados obtidos pela pesquisa. CABRAL, Danielle T. S. (2011).

Outro marcador observado de pertencimento nos dados esta ligado aos lugares de acordo com suas emoções, revelando suas necessidades não só de pertencerem a um determinado lugar, mas também de se sentirem inseridos e capazes de socializarem-se.

A predileção dos alunos com SD por determinados lugares remete novamente, à indagação de Tuan (1976, p.1) sobre “qual é o papel da emoção e do pensamento na ligação ao lugar?” Talvez, o sentimento de pertencimento esteja intimamente ligado ao despertar de emoções que um determinado lugar desencadeia no indivíduo e o processo de cognição que este lugar desperta, neste sentido, para os alunos com SD os lugares destacados por predileção esta exemplificado no Gráfico IV a seguir:

Gráfico IV – Lugar predileto



FONTE: Dados obtidos pela pesquisa. CABRAL, Danielle T. S. (2011).

A escola faz parte da vida dos alunos com SD, de maneira que, para o público restrito desta pesquisa, o lugar revela possibilidades de interação, de socialização, onde o encontro ocorre em um determinado espaço que é carregado de sentimentos. Os lugares

de pertencimento destacados na atividade descritiva revelam que o conceito de lugar na perspectiva geográfica destes alunos com SD nos remete a um ambiente que desperta a sensação de bem estar, de identificação prazerosa com um ambiente onde estes encontram sua identidade na coletividade.

O encontro entre a Geografia e o cotidiano destes alunos com SD, nos remete à definição de que “a situação geográfica é um recorte da história, ou do processo no presente. Para cada realidade educacional o projeto pedagógico deve buscar a situação geográfica que lhe pertença” (STRAFORINNI, 2004, p.174).

Esta situação geográfica é complexa e ao mesmo tempo encontra-se vinculada a um tempo e um espaço específicos, que estão atrelados a características locais e globais, individuais e coletivas, traduzindo-se em uma linguagem concreta que está mais próxima dos alunos com SD.

A segunda das atividades pedagógicas desenvolvidas com os alunos foi a confecção de história em quadrinhos, esta atividade consistiu em uma pré-seleção de figuras aleatórias que estivessem relacionadas a diferentes lugares, com diferentes imagens em um total de vinte (20) figuras diferentes e nas cores preto e branco (ANEXO V), colocando-as em um envelope para que cada aluno escolhesse as figuras de acordo com os seus lugares de pertencimento, para posteriormente criar histórias em quadrinho⁸.

A seleção priorizada foi a dos diálogos estabelecidos pelos alunos nas tirinhas de HQ, não houve a exposição das imagens selecionadas, por critério de que, para a presente pesquisa, as imagens não serão analisadas, mas sim, os diálogos estabelecidos nesta atividade por cada um dos alunos com SD.

Sendo assim, para melhor expressar a identidade de cada aluno, a exposição dos diálogos sofrerá critérios de seleção, mas também estará personalizada pela foto de cada autor dos diálogos, suas respectivas respostas e a reescrita literal das mesmas para melhor compreensão e para visualizarmos os atores desta pesquisa.⁹ Nestes termos, os diálogos das HQ dos alunos com SD, estão dispostos a seguir na Figura III.

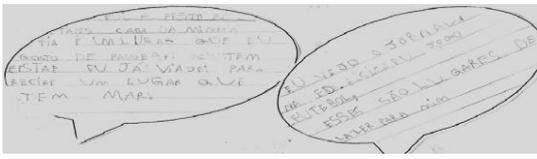
⁸ Onde se escreve HQ leia-se: História em Quadrinhos.

⁹ Os dados encontrados serão ilustrados com fotos dos respectivos participantes, tendo em vista que previamente houve o consentimento dos responsáveis para divulgação das imagens realizadas durante esta pesquisa, bem como os próprios participantes estavam conscientes de que iriam ser apresentados na pesquisa através de fotografias realizadas pela pesquisadora.

Figuras III – Diálogos das HQ

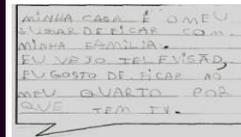


MARCOS

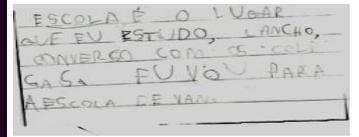


“FUI FUI A FESTA EM TAPES CASA DA MINHA TIA É UM LUGAR QUE EU GOSTO DE PASSEAR POIS TEM FESTA: EU JÁ VIAJEI PARA RECIFE UM LUGAR QUE TEM MAR”

“EU VEJO O JORNAL NA ED.FÍSICA EU JOGO FUTEBOL. ESSES SÃO LUGARES DE LAZER PARA MIM”



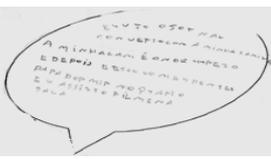
“MINHA CASA É O MEU LUGAR DE FICAR COM MINHA FAMÍLIA. EU VEJO TELEVISÃO, EU GOSTO DE FICAR NO MEU QUARTO POR QUE TEM TV.”



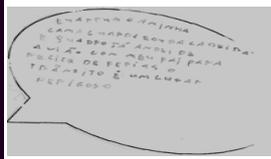
“ESCOLA É O LUGAR QUE EU ESTUDO, LANCHO E CONVERSO COM MEUS COLEGAS EU VOU PARA A ESCOLA DE VAN.”



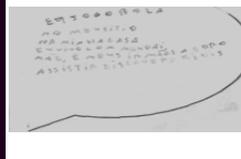
GUILHERME



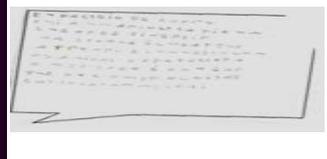
“EU VEJO JORNAL CONVERSO CM MINHA FAMÍLIA A MINHA CAMA É ONDE EU REZO E DEPOIS ESCOVO MEUS DENTES PRA DORMIR NO QUARTO. EU ASSISTO FILME NA SALA”.



“EU ARRUMO MINHA CAMA E GUARDA ROUPA CADEIRA E QUADRO. JÁ ANDEI DE AVIÃO CM MEU PAI PARA RECIFE NAS FÉRIAS O TRÂNSITO É UM LUGAR PERIGOSO.”



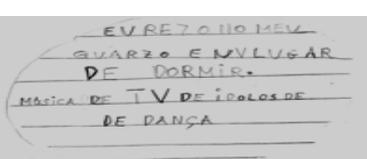
“EU JOGO BOLA NO MEU SÍTIO NA MINHA CASA EU VIVO COM MEU PAI, MÃE E MEUS IRMÃOS ADORO ASSISTIR DISCOVERY KIDS.”



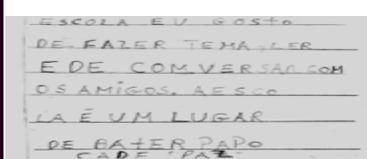
“EU PASSEIO DE CARRO, FUI A UM ANIVERSÁRIO UM LUGAR DE DIVERTIR NA ESCOLA É O LUGAR EM QUE EU APRENDO E CONVERSO COM OS AMIGOS E PROFESSORA O MERCADO É O LUGAR QUE EU COMPRO COISAS GOSTOSAS COM MEU PAI.”



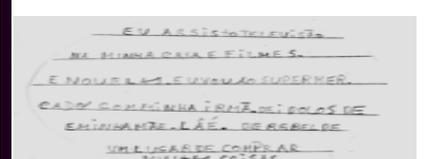
ANGELITA



“EU REZO NO MEU QUARTO UM LUGAR DE DORMIR. MÚSICA DE TV DE ÍDOLOS DE DANÇA”



“ESCOLA EU GOSTO DE FAZER TEMA, LER E DE CONVERSAR COM OS AMIGOS, A ESCOLA É UM LUGAR DE BATER PAPO COM OS PAZ”



“EU ASSISTO TELEVISÃO NA MINHA CASA E FILMES E NOVELA. EU VOU AO SUPERMERCADO COM MINHA IRMÃ. DEI DOLOS EM MINHA MÃE. LÁ É. REBELDE UM LUGAR DE COMPRAR MUITAS COISAS.”



AMANDA

A MINHA CASA É UM LUGAR DE FAMÍLIA EU GOSTO DE FICAR NA SALA E NO MEU QUARTO EU REZO TODO DIA

“A MINHA CASA É UM LUGAR DE FAMÍLIA EU GOSTO DE FICAR NA SALA E NO MEU QUARTO EU REZO TODO DIA”

A MINHA FESTA DE 15 ANOS FOI LEGAL EU VIAJO PARA SP EU BRINCO DE BOLA NA PRAÇA E NO SÍTIO

“A MINHA FESTA DE 15 ANOS FOI LEGAL EU VIAJO PARA SP EU BRINCO DE BOLA NA PRAÇA E NO SÍTIO”

E MINHA FAMÍLIA VAMOS A FEIRA DE CARRO QUE É UM LUGAR DE COMPRAR EU VEJO O JORNAL E VOU A ESCOLA

“EU E MINHA FAMÍLIA VAMOS A FEIRA DE CARRO QUE É UM LUGAR DE COMPRAR EU VEJO O JORNAL E VOU A ESCOLA”

EU FUI AO NIVER DA MINHA SOBRINHA COM MEU AVÔ EU ADORO CHOCOLATE E DEPOIS ESCOVO OS DENTES EU ADORO A ESCOLA É UM LUGAR PARA APRENDER ESTUDAR

“EU FUI AO NIVER DA MINHA SOBRINHA COM MEU AVÔ EU ADORO CHOCOLATE E DEPOIS EU ESCOVO OS DENTES EU ADORO A ESCOLA É UM LUGAR PARA APRENDER ESTUDAR”



JOÃO PEDRO

O LUGAR DE FICAR COM MINHA FAMÍLIA É O MEU APARTAMENTO EU REZO NO MEU QUARTO

“O LUGAR DE FICAR COM MINHA FAMÍLIA É O MEU APARTAMENTO EU REZO NO MEU QUARTO”

A MINHA CASA É UM LUGAR DE FICAR COM MEU PAI PARA EM HIGIENÓPOLIS. DE VOU PARA MINHA CASA E ASSISTO TV NO MEU QUARTO E O MEU LUGAR PREFERIDO

“A MINHA CASA EU FICO COM MINHA FAMÍLIA EU BRINCO COM OS AMIGOS. EU ADORO VIAJAR DE AVIÃO. EU VOU DE ESCOLAR”

EU SOU SICO COM MEU PAI PARA EM HIGIENÓPOLIS. DE VOU PARA MINHA CASA E ASSISTO TV NO MEU QUARTO E O MEU LUGAR PREFERIDO

“EU SOU SICO COM MEU PAI PARA EM HIGIENÓPOLIS. DE VOU PARA MINHA CASA E ASSISTO TV NO MEU QUARTO E O MEU LUGAR PREFERIDO”



THEO

O lugar da casa que eu mais gosto é meu quarto eu durmo faço tema eu rezo eu jogo a bola na rua na escola eu vou de carro para Viamao é um lugar legal

“O LUGAR DA CASA QUE EU MAIS GOSTO É MEU QUARTO EU DURMO FAÇO TEMA EU REZO EU JOGO A BOLA NA RUA NA ESCOLA EU VOU DE CARRO PARA VIAMÃO É UM LUGAR LEGAL”

A MINHA CASA É UM LUGAR DE LAZER COMO FAMÍIA E AMIGOS. NA MINHA ESCOLA EU APRENDO COM A PROFESSORA

“A MINHA CASA DO SÍTIO É LUGAR DE LAZER COMO FAMÍIA E AMIGOS. NA MINHA ESCOLA EU APRENDO COM A PROFESSORA”

A MINHA ESCOLA É O LUGAR ESTUDO. EU VOU AO SUBER E DO COMIDA SALA FURTAS FOU DE PARA SÃO POLO E GOSTEI DE VIAJAR

“A MINHA ESCOLA É O LUGAR ESTUDO. EU VOU AO SUBER E DO COMIDA SALA FURTAS FOU DE PARA SÃO POLO E GOSTEI DE VIAJAR”



DANIELA

EU PEGO ÔNIBUS PARA IR A ESCOLA A ESCOLA É O LUGAR QUE EU APRENDO

“EU PEGO ÔNIBUS PARA IR A ESCOLA A ESCOLA É O LUGAR QUE EU APRENDO”

EU VOU PARA A FEIRA COMPRAR FURTAS GOSTO DE MINHA FAMÍLIA EU JOGO VOLEI E BASQUETE COM OS AMIGOS

“EU VOU PARA A FEIRA COMPRAR FURTAS GOSTO DE MINHA FAMÍLIA E JOGO VOLEI E BASQUETE COM OS AMIGOS”

EU REZO NA IGREJA COM A SULIZA. EU FUI A FESTA DA APAE DANCEI

“EU REZO NA IGREJA COM A SULIZA. EU FUI A FESTA DA APAE DANCEI”

A MINHA CASA É UM LUGAR DE FICAR COM MINHA FAMÍLIA EU DURMO VEJO TV ESCOVO DENTES

“A MINHA CASA É UM LUGAR DE FICAR COM MINHA FAMÍLIA EU DURMO VEJO TV ESCOVO DENTES”

EU ASSISTO DVD JANTO COM MINHA FAMÍLIA. EU VOU DE ÔNIBUS PARA A ESCOLA

“EU VEJO DVD JANTO COM MINHA FAMÍLIA. EU VOU DE ÔNIBUS PARA A ESCOLA”

EU CONVERSO E PASSEIO EM VÁRIOS LUGARES. COMO CINEMA E SHOPPING COM MEUS AMIGOS

“EU CONVERSO E PASSEIO EM VÁRIOS LUGARES. COMO CINEMA E SHOPPING COM MEUS AMIGOS”

A produção de diálogos em tirinhas de HQ se traduz em uma possibilidade de comunicação e de expressão dos sentimentos de pertencimento, associados a imagens pré-selecionadas propositalmente, onde o que se priorizou foi a linguagem escrita de descrição dos lugares que agregam sentimentos, emoções e identificações com a vivência dos alunos com SD.

A elaboração diálogos de HQ nos remete ao entendimento de Barbosa (2005), para a compreensão da interação entre HQ e Geografia, pois

não devemos, no entanto, pensar que a principal contribuição dos quadrinhos para o ensino da Geografia seja de mera descrição das paisagens. O potencial dessa linguagem, ultrapassa este aspecto, podendo atender às mais recentes abordagens teóricas e pedagógicas da área (RAMA, 2005, p. 87).

Nesta perspectiva, este exercício, ultrapassando a mera criatividade, pretendeu estimular a capacidade de observação e de descrição dos lugares de pertencimento destes alunos, permitindo a interação entre o processo de cognição dos alunos SD e os conhecimentos de Geografia adquiridos.

A liberdade de escolha das figuras pré-selecionadas remeteu a uma repetição da escolha de imagens entre os alunos, contudo, não houve nenhuma semelhante idêntica na construção dos diálogos, como é possível observar-se no quadro anterior.

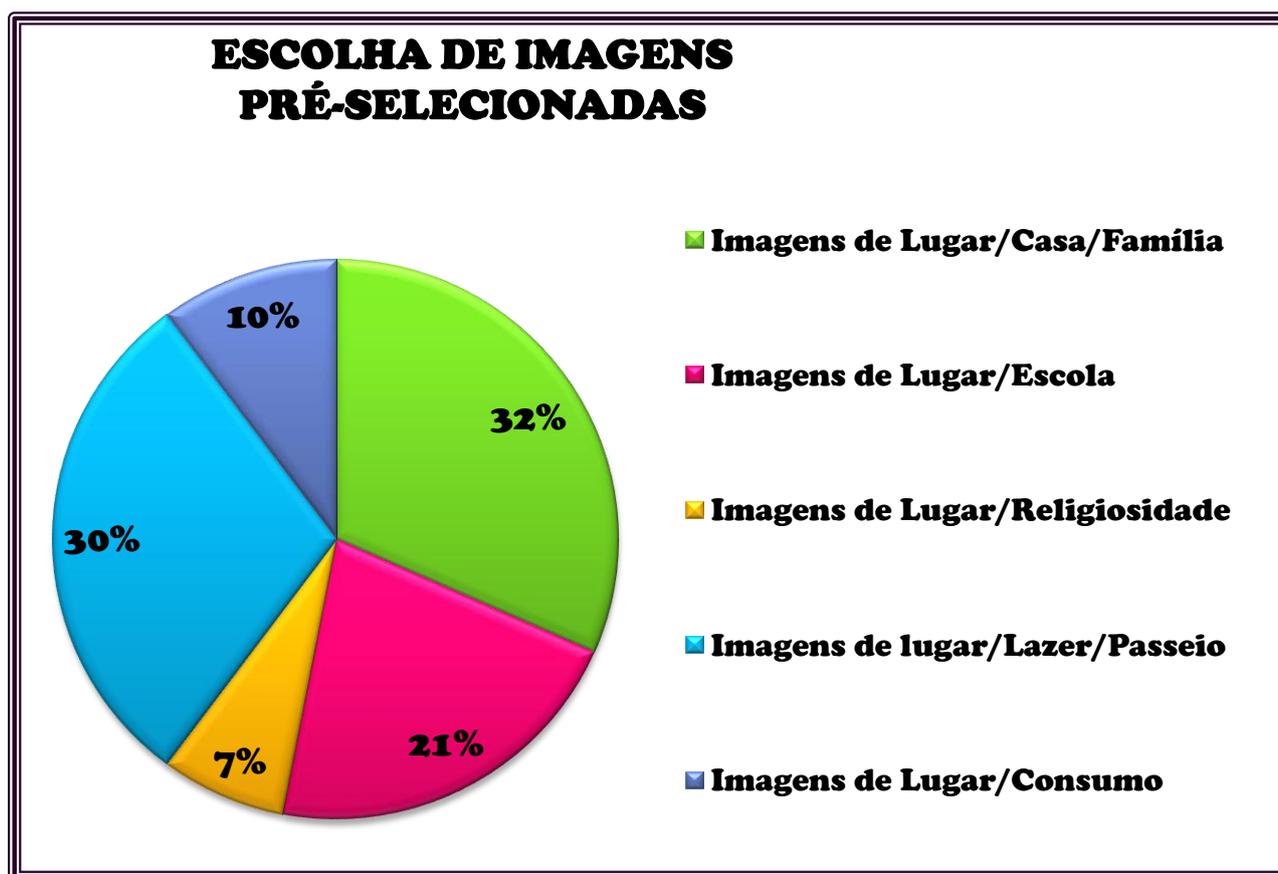
Houve o entendimento entre os alunos de que os lugares de pertencimento, além de lugares da vivência cotidiana, representam lugares mais distantes do habitual, em que a socialização, o lazer, a religiosidade, a oportunidade de adquirir novos conhecimentos, globalizam o conhecimento e aproxima-se de lugares através de emoções que ultrapassam o limite espaço temporal.

Tendo em vista que a produção de HQ é uma atividade lúdica que está diretamente ligada ao cotidiano dos alunos com SD, é possível observar-se que “a escolha da perspectiva, portanto, possui uma intencionalidade e contribui para “compor a cena” (RAMA, 2005, p. 92).

O cenário de escolha das imagens para compor as HQ dos alunos com SD, forma variados, tendo em vista que as próprias imagens eram em número suficiente para proporcionar a diversidade de criação (vinte imagens diferentes). Contudo, apesar desta atividade ser individual, é de se observar que mesmo aleatoriamente, houve a prevalência

de determinadas imagens na escolha geral, onde predominaram algumas categorias que serão destacadas no Gráfico V a seguir:

Gráfico V – Escolha de Imagens



FONTE: Dados obtidos pela pesquisa. CABRAL, Danielle T. S. (2011).

Como observa-se no gráfico acima, nesta atividade foi possível observar que o “lugar/casa” foi o lugar mais citado, associado a um espaço onde em que há um encontro com o “lugar/família”, além disso, o “quarto” foi citado pela maioria como um lugar de preferência no “lugar/casa”.

Em seguida, o lugar escola surge como uma categoria que ultrapassa os limites físicos da escola, despertando um sentimento de continuidade desde a saída do ônibus escolar até a chegada na sala de aula.

O “lugar de religiosidade” foi percebido por estes alunos com SD, como um lugar que nem sempre está associado à uma Instituição religiosa, mas surgiu como uma categoria que também se representa por um período de manifestação religiosa que inclui um ato de isolamento, associado também ao espaço físico do dormitório do “lugar/casa”.

Os lugares citados como “lugar/lazer” compreenderam espaços urbanos e rurais, pois, são lugares que, segundo os diálogos descritos, estes alunos frequentam nas suas horas livres, juntamente com seus amigos e familiares.

Houve também a representação de lugares do “lugar/consumo” onde os alunos com SD participam de atividades de compra frequentados por estes alunos em conjunto com seus familiares. Por fim, a imagem do ambiente de saúde foi apenas de colagem da figura em três dos sete trabalhos realizados pelos alunos com Sd nas HQ, sem contudo haver nenhum comentário específico destas imagens.

Assim, com a atividade da confecção de diálogos através de imagens pré-selecionadas para a confecção de HQ, possibilitou-se que houvesse uma linguagem da historicidade ligada ao cotidiano destes alunos, onde eles estabeleceram uma certa ligação com os conceitos de lugar trabalhados anteriormente pela pesquisadora, demonstrando que a Geografia aliada a atividades lúdicas pode

significa mostrar que no lugar há uma história, e que as pessoas e as coisas que aí vivem são partes dessa trajetória. A partir da história de vida do aluno, dos seus conhecimentos geográficos, da história da comunidade, do meio em que ele vive, é proposto fazer a inter-relação com os demais conteúdos (CALLAI, 2011, p. 34).

Estes signos e significados estabelecidos entre o ensino da Geografia e a produção textual das HQ utilizado em sala de aula junto a alunos com SD, demonstrou que houve uma compreensão da possibilidade de aliar a história de vida e o sentimento de pertencimento a determinados lugares, destes alunos, a uma Geografia onde o lugar torna-se vivo, possibilitando a experenciação concreta de fenômenos complexos e, algumas vezes abstratos.

A outra atividade proposta foi de produção em computador através do programa Power Point de uma atividade que conciliou a utilização da tecnologia ao ensino da Geografia, constiuindo a oportunidade dos alunos com SD demonstrarem que a globalização promoveu uma inclusão dos meios midiáticos e tecnológicos na Educação

contemporânea, e, conseqüentemente a inclusão escolar se realizou de forma a incorporar o uso do computador no “lugar/escola”.

Desta forma, houve a exploração das diferentes habilidades que os alunos com SD possuem na interação com os meios tecnológicos, notadamente, nos diálogos estabelecidos durante as atividades onde houve destaque ao uso do computador, celulares, jogos do *Play Station*, recursos midiáticos de música, televisão, etc.

Logo, a possibilidade de perceber o lugar ao mesmo tempo como objeto material e imaterial, como objeto concreto e abstrato encontra-se na possibilidade de utilizar-se o computador como ferramenta de ensino e de aprendizagem que externaliza a possibilidade de vivenciar o fenômeno do lugar local e global ao mesmo tempo e espaço virtuais.

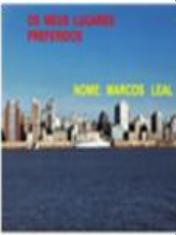
Neste tempo e espaço virtuais, o lugar assume uma dimensão de “mundo vivo” no sentido da dinamicidade criada pela informação em tempo real e sua possibilidade de construir-se, de transformar-se, de moldar-se em um conhecimento geográfico significativo. Contudo, para perceber-se a complexidade do lugar no mundo globalizado, é de notar-se que

é inevitável o relacionamento entre essa possibilidade comunicativa e colaborativa potencialmente instituída na cibercultura e os antigos, porém ainda presentes, discursos referentes à importância de ambientes de construção colaborativa do conhecimento, fundamentados nas trocas entre os sujeitos e o meio, na pesquisa, na descoberta, na autoria e na criticidade (TEIXEIRA, 2010, p. 44).

Assim sendo, através do encontro do “lugar/conhecimento” no espaço virtual, é possível se estabelecer a inclusão da aprendizagem relacionada ao lugar sob a ótica da Geografia e proporcionar o encontro entre a teoria e a prática de uma Geografia contemporânea e globalizada.

Os alunos pesquisaram livremente em Sites Online imagens da cidade de Porto Alegre que identificassem seus lugares de convívio e de pertencimento, como é possível constatar na Figura IV abaixo:

Figuras IV – Conect@ndo a Geografia

 <p>MARCOS</p>	 <p>“OS MEUS LUGARES PREFERIDOS” NOME: MARCOS LEAL</p>	 <p>“EU VOU PASSEAR NO GASÔMETRO COM MINHA TIA CRISTINA E COM MINHA MÃE E MEU PAI NO GASÔMETRO EU FUI LÁ NO ALTO VER O GUAÍBA E ELE É BONITO”.</p>	 <p>“EU GOSTO TAPES PORQUE O SÍTIO MEU AVÔ É NESSE LUGAR. NO SÍTIO EU GOSTO DE ANDAR A CAVALO E BRICAR COM MINHA TIA.”</p>	 <p>“EU ADORO VER O GREMIO GANHAR QUANDO EU VOU AO OLIMPICO. LEONARDO, A MINHA TIA BETI, A MARTINA E EU MARCOS BEBEMOS REFRIGERANTE E COMEMOS PIPOCA DOCE.”</p>	 <p>“EU, CRISTINA, LEONARDO, FELIPE E MARTINA EU GOSTO PASSEAR NA REDENÇÃO NO FINAL DE SEMANA. EU COMO CROQUETE E PASTEL COM FANTA UVA. QUANDO EU CHEGO EM CASA JOGO VIDEO GAME.”</p>	
 <p>GUILHERME</p>	 <p>“MEUS LUGARES PREFERIDOS DE PORTO ALEGRE GUILHERME SESTI FERNANDES”</p>	 <p>“EU GOSTO DE PASSEAR NA CASA DE CULTURA MARIO QUITANA.”</p>	 <p>“EU FUI AO MERCADO PUBLICO COM PAI MEU COMPRAR PEIXE”</p>	 <p>“EU VOU AO CINEMA, EU TOMO UM SORVETE, EU ENTO NAS LOJAS”</p>	 <p>“EU BRINCO MUITO EU ANDO DE BALANÇO EU COMO ALGODÃO DOCE ANDO DE ESQUETE”</p>	 <p>“TOMARA QUE O MEU TIMÃO GANHE, GRÊMIO CONTRA SÃO PAULO VAI PASSAR NA RÁDIO GAÚCHA E NA TELEVISÃO.”</p>
 <p>ANGELITA</p>	 <p>“ANGELITA OS MEUS LUGARES PREFERIDOS”</p>	 <p>“EU FAÇO COMPRAS NO CENTRO POR ISSO GOSTO DE IR LÁ. ÀS VEZES EU VEJO MINHA IRMÃ NO TRABALHO.”</p>	 <p>“EU FUI NA REDENÇÃO COM AS PROFESORAS E MEUS COLEGAS, LANCHEI E ME DIVERTI MUITO.”</p>	 <p>“ESTE É O LUGAR ONDE EU PEGO ÔNIBUS PARA IR NA CADE/APAE.”</p>	 <p>“E UASSISTI UMA PEÇA NA CASA DE CULTURA COM MINHA MÃE E ADOREI ESTE LUGAR”.</p>	 <p>“FIM.”</p>



AMANDA



“OS MEUS LUGARES PREFERIDOS”



“EU FUI AO GASOMETRO NO PASSEIO DA ESCOLA, NA CAMINHADA DA APAE”



“EU TRABALHO AQUI NO COMPUTADOR. EU PERGUNTO O RG E O NOME DE QUEM CHEGA NA ASSEMBLÉIA



“ESSA É MINHA CASA NO RUBEM BERTA. O LUGAR DA MINHA CASA QUE MAIS GOSTO É O MEU QUARTO.”



“EU FUI NO PASSEIO DA ESCOLA NO SANTANDER CULTURAL ONDE EU VI UMA EXPOSIÇÃO”



“EU VOU AO CINEMA COM MEU NAMORADO E MINHA MÃE.”



JOÃO PEDRO



“OS MEUS LUGARES PREFERIDOS JOÃO PEDRO SERAFIN”



“IGREJA SÃO MANOEL EU TENHO AULA DE INFORMÁTICA E TENHO AULA DE VIOLÃO.”



PASSEIO MUITO NO SHOPPING COMPRAR COISAS E VOU AO CINEMA VER FILME.

“PASSEIO MUITO NO SHOPPING COMPRAR COISAS E VOU AO CINEMA VER FILME.”



“AS VEZES VOU TORCER PARA O GRÊMIO. VOU VER O GRÊMIO TREINAR AS VEZES.”



“GRÊMIO NÁUTICO UNIÃO EU NADO E LANCHO.”



THEO



“MEUS LUGARES PREFERIDOS THEO RYZEWWKI STROGULSKI”



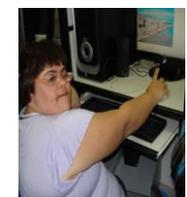
“PASSEAR E VER AS MENINAS. EU VOU COM VERA MARIA RYZEWWKI MINHA MÃE.”



“VOU AO JOGO TORCER PELO INTER”



“ESTUDO CM MICHELE E MAIS GOSTO AI LIA MELHOR AMIGA CONHECI NOVE ANOS”



DANIELA



“DANIELA MEUS LUGARES PREFERIDOS”



“EU ANDEI NO BARCO COM MEUPAI. EU VI ÁRVORES E O GUAÍBA.”



“EU ANDEI COM MEU IRMÃO E TOMEI SORVETE”



“EU COMPRO ROUPAS E UM URSO. TOMEI SORVETE NO SHOPING”.



EU VOU AO CENTRO FAZER COMPRAS COM MEU PAI. NO CENTRO É UM LUGAR ONDE AS PESSOAS TRABALHAM E ESTUDAM. EUGOSTO DE IR AO CENTRO DE PORTO ALEGRE.”



“FIM”

Esta atividade ocorreu no período em que os alunos utilizariam o laboratório de informática em ambas as Instituições escolares, tanto na Escola Estadual de Ensino Fundamental Visconde de Pelotas quanto na APAE, onde as próprias professoras auxiliam nas atividades.

Além disso, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Visconde de Pelotas há a participação de voluntários e pais que auxiliam os alunos com necessidades especiais e, a APAE disponibiliza também uma professora que é específica do laboratório de informática, para auxiliar os alunos, quando necessário.

Faz-se necessário destacar que a maioria dos alunos que participaram desta pesquisa tem acesso facilitado a computador e internet no espaço extra-escolar. A atividade proposta consistiu em pesquisar imagens na internet dos lugares de pertencimento dos alunos com SD, da cidade onde se realizou esta pesquisa (Porto Alegre).

Além disso, houve uma liberdade de procura destas imagens na internet, e, em todos os momentos a pesquisadora esteve presente auxiliando nas atividades planejadas e executadas (ANEXO VI).

Após o encontro das respectivas imagens da cidade de Porto Alegre, onde estes alunos encontraram uma ligação de pertencimento, houve uma seleção de imagens pelos próprios alunos, que posteriormente confeccionaram slides de apresentação através do Programa *Power Point* que todos os alunos conheciam previamente, além de estarem habituados com o uso da internet.

Os dados obtidos nesta atividade, por tratar-se de imagens, serão retratados por gráficos e as respectivas porcentagens relacionadas às imagens escolhidas pelos alunos. Os gráficos demonstram os dados obtidos através das próprias imagens e do texto descritivo que acompanhou a criação de *Power Point* de todos os alunos.

Assim sendo, seguem abaixo os gráfico que estabelecem os lugares de pertencimento citados pelos alunos no decorrer desta atividade, e, conforme as imagens e os respectivos textos confeccionados pelos próprios alunos e ilustrados na Figura IV. A seguir, os gráficos representativos:

Gráfico VI – Lugares selecionados pelos alunos



FONTE: Dados obtidos pela pesquisa. CABRAL, Danielle T. S. (2011).

Estes lugares de pertencimento que estão representados nos gráficos são dados que ganham vida ao se estabelecer ligações entre a expressão imagética destes lugares e sua respectiva descrição textual encontrada na **Figura IV**, onde se destacou a produção que cada aluno realizou no programa de *Power Point*. Os lugares de pertencimento citados são espaços de “lugar/lazer”, “lugar/consumo” e “lugar/trabalho”, para alguns dos alunos.

Em seguimento à esta atividade, abaixo há outro gráfico representativo dos lugares de preferência no sentido de “lugar/escola”, “lugar/lazer” e “lugar/religiosidade” citados e representados através de imagens nesta atividade proposta, ilustrada no Gráfico VII:

Gráfico VII – Lugar de lazer



FONTE: Dados obtidos pela pesquisa. CABRAL, Danielle T. S. (2011).

Representativamente, as imagens escolhidas revelam que o centro da cidade de Porto Alegre é o “lugar/referência” que agrega valores, sentimentos e uma gama de significados culturais que podem ser aproveitados para construir conhecimentos geográficos indispensáveis. Havendo possibilidades concretas de associar o hipertexto disponível na internet com conhecimentos geográficos que inclusive, contribuem para a formação identitária e social destes alunos com SD.

O impacto que as novas tecnologias proporcionaram à Educação em geral, nesta perspectiva em que o lugar real encontra-se refletido no lugar virtual, também proporciona uma inclusão digital e social na Educação especial. Este impacto tecnológico que imergiu da Globalização e se refletiu no ambiente educacional proporciona uma constatação óbvia, de que

seria impossível falar em novas formas de comunicação sem falar no impacto que estas causaram no campo do conhecimento. A tecnologia em si não basta e a construção do conhecimento não pode ser abordada sem levar em conta o impacto tecnológico. As relações na produção do saber passam a adquirir dimensões bastante inovadoras, tornando-se pluridirecionadas e dinâmicas, abrindo possibilidades de vários interessados interagirem no próprio processo, rompendo com velhos modelos que se restringem à comunicação unilateral que privilegia o emissor em detrimento do receptor. Este agora não deve apenas aceitar ou não a mensagem, mas tornar-se sujeito do processo de construção do conhecimento numa comunidade educacional interativa (SOUZA; GOMES, 2008, p. 61).

Enfim, esta interatividade preservada pela relação dinâmica entre a informação e o conhecimento, o real e o virtual, o concreto e o abstrato, a textualização e imagem, propõem uma nova Geografia, em que o aluno também é um sujeito construtor de conhecimentos, e, onde o docente torna-se um mediador entre a informação e a possibilidade construtiva de ensinar e aprender dentro do “lugar/escola” através de métodos pedagógicos interativos e contemporâneos.

4. 2 Atividades com os docentes

O ambiente de inclusão escolar é praticamente recente nas escolas, de maneira que, gradativamente os docentes têm enfrentado a realidade da inclusão e, muitos ainda sentem-se despreparados para a inclusão escolar e, ainda mais desprovidos de experiência e recursos para a inclusão social. Os meios acadêmicos ligados às mais diversas Licenciaturas estão paulatinamente inserindo em seus currículos as questões relativas à inclusão, principalmente pela urgência que a didática direcionada à alunos especiais exige. Sabe-se que, para haver a inclusão escolar, não basta que alunos com necessidades especiais sejam inseridos em classes regulares, é necessário que haja uma interação destes alunos, é indispensável que eles além de sentirem-se inseridos, participem ativamente da identidade coletiva que cada grupo escolar possui. Mas, para que isso aconteça, é imperioso que cada docente esteja apto a satisfazer as necessidades educacionais, culturais e sociais que a emergência da inclusão demanda.

Para que isto ocorra de forma a contemplar esta demanda, faz-se imprescindível que haja uma “escuta” em todos os níveis dos poderes Públicos e Educacionais sobre a “voz” que todos os docentes clamam, ao denunciarem a complexidade que a trama da

inclusão estabelece. Quando houver uma escuta sensível sobre a realidade enfrentada em sala de aula, haverá soluções plausíveis e reais para a problemática da inclusão e, os maiores beneficiários deste diálogo, não serão os docentes, será a própria Educação e, conseqüentemente a sociedade em geral.

Nesta direção, esta pesquisa, preocupou-se também em ouvir o que os docentes que vivenciam a realidade da inclusão têm a dizer, de modo que.

4.2.1 Escuta sensível à voz dos docentes inseridos no ambiente de inclusão escolar

Esta etapa de “escuta sensível à voz dos docentes” privilegiou literalmente as falas dos docentes, de acordo com as questões propostas pela pesquisadora durante o desenvolvimento desta pesquisa. Os resultados sofreram um processo de análise e obedecerão ao critério de escolha da pesquisadora para seleção das questões propostas e das falas que serão apresentadas no corpo desta pesquisa, sendo que esta seleção implicará na exclusão de falas que tenham tendência a repetição de idéias. Deste modo, a articulação destes dados em específico se dará com as respectivas narrativas¹⁰ **representadas a seguir:**

Acredito “não” deveria haver diferença, contudo vejo a Educação inclusiva como a da diversidade, a especial aquela vinculada a questões de deficiência intelectual (SOL).

A importância da Educação especial está na especialização dos profissionais que podem contribuir para a Educação inclusiva (LUA).

Na Educação especial o educador precisa ter a formação para desenvolver o seu trabalho e a inclusiva, o educador precisa estar aberto a atender as diferenças (TERRA).

Através das falas, percebe-se que as opiniões dividem-se acerca da complexidade e abrangência da Educação especial e inclusiva, para esclarecermos estas questões, contamos com

¹⁰ As narrativas dos docentes serão destacadas¹⁰ na letra Times New Roman e em Itálico, seguidas de apenas uma referência significativa que concentre a idéia principal dos resultados obtidos.

com as Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica (através da Resolução CNE/CEB Nº 02/01) e a implantação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, o poder público em muitos municípios, tem tentado organizar seus sistemas de ensino objetivando atender à diversidade da população e, em especial aos alunos com deficiência. A implantação desse programa tem apresentado às escolas o desafio de construir o “sucesso escolar” diante da diversidade (KASSAR; ARRUDA; BENATTI, 2007, p. 24).

Estas considerações sobre as Diretrizes Nacionais de Educação Especial e Inclusiva, são necessárias para a compreensão de que:

O desenvolvimento da Educação especial envolveu uma série de estágios durante os quais os sistemas de Educação exploraram diferentes formas de responder a crianças com deficiências e a outras que têm dificuldades de aprendizagem. A Educação especial foi oferecida por vezes, como complemento à Educação geral e em outros casos, foi totalmente segregada (AINSCOW, 2009, p. 12).

Por outro lado, a prática da inclusão escolar objetiva uma proposta de educação para todos, pois

a política inclusiva objetiva oportunizar a Educação democrática para todos, considerando-se o acesso ao ensino público de qualidade e o exercício da cidadania um direito de todos; viabilizar a prática escolar da convivência com a diversidade e diferenças culturais e individuais, e incluir o educando com necessidades educacionais especiais no ensino regular comum (OLIVEIRA, 2007, p. 32).

4.2.2 - Geografia, Lugar e a aprendizagem de alunos com SD

Acredito que sabendo qual o meu lugar, onde estou, terei maior autonomia para desenvolver. Quando digo “eu” estou me referindo ao meu aluno (SOL).

Buscamos tornar nosso aluno o mais independente possível, por isso a importância do conhecimento geográfico. Percebo que existe a dificuldade na identificação de lugares e como trabalhamos a cidadania, é importante que tenha essa identificação como algo que faz parte de sua vida, sua história (LUA).

Com o trabalho desenvolvido sobre lugar percebi que eles estão integrados no convívio social, pois pesquisaram lugares que frequentam (TERRA).

A relação entre a Geografia, ensino e aprendizagem voltados a alunos com SD fica legitimada através destas falas, onde é possível constatar que houve uma interação entre o ensino e a aprendizagem da categoria lugar, e, onde os próprios professores se deram por conta da inserção social de seus alunos.

Em resumo: “A responsabilidade de fazer com que o aluno reflita sobre o espaço onde está inserido recai sobre o professor, que deve estar sempre atento às organizações dos lugares de origem dos educandos” (COSTELLA, 2003, p. 132). Os docentes que participaram desta pesquisa, alertam sobre a importância dos recursos midiáticos e a prática em sala de aula:

Com certeza os recursos didáticos são de extrema relevância para o desenvolvimento da aprendizagem. Diria até que seriam um fator “sine qua non”. Utilizo internet, aulas passeios, jornais entre outros (SOL).

Jogos, jornais, revistas, jornais, encartes de supermercados estimulam e proporcionam visualização de alguma forma, vivência do que está sendo trabalhado, facilitando a compreensão (LUA).

Internet, jornal, revistas, filmes, livros etc. Sim. Estão mais atentos e demonstram habilidades na área da informática (TERRA).

A Geografia contemporânea reconhece a complexidade relativa às práticas de quem ensina, às necessidades de quem aprende e a amplitude do que se ensina, e, além disso, está atenta ao mundo globalizado, onde a sala de aula tornou-se um espaço vivo que é o mundo para cada um que aprende e, onde

a troca de informações, o desafio na reflexão e no emprego de diferentes posturas teóricas e metodológicas, o uso de novas tecnologias, necessidade do trabalho, de equipe para buscar a tão almejada interdisciplinaridade são atitudes fundamentais, propagadas já há algum tempo, mas que devem continuar fazendo parte dos nossos propósitos interacionistas. Uma Educação interacionista inserida numa proposta curricular integrativa, significa saber escutar os diferentes sujeitos, e interagir com tais escutas. Significa investir na capacidade criadora, tanto dos alunos quanto dos professores (CASTROGIOVANNI, 2011, 170).

No que refere-se ao processo de avaliação os docentes fizeram a seguinte explicação:

O processo é diário, invisto todo o momento, não observo os limites e as possibilidades só saberei se investir (SOL).

Na escola é realizada uma avaliação descritiva semestral. Tenho a avaliação como um processo contínuo, com observação diária (LUA).

Avalio o SD individualmente, procurando saber as necessidades em cada um, e o potencial de cada um (TERRA).

De fato, o processo avaliativo, em se tratando de alunos com SD, deve priorizar as diversas habilidades de cada aluno e também deve levar em consideração as limitações e particularidades de aprendizagem que cada um possui. Pois, isso inclui-se na perspectiva das habilidades e competência existentes na Educação inclusiva que vislumbra a inserção social. Nestes termos, é de se considerar que:

As avaliações não deverão testar o professor, mas deverão considerar o progresso do aluno, enxergar a construção do mesmo no decorrer do processo. Assim, elas também deverão apresentar as habilidades que realmente permitem a aplicabilidade das competências (COSTELLA, 2011, p. 135).

Além disso, “para que o aprendizado ocorra de forma harmoniosa, é importante que a criança seja estimulada através de um trabalho integrado e tenha suas aquisições reforçadas a cada passo conquistado” (BIBAS; DUARTE, 2009, p. 17).

4.2.3 A inclusão social e a construção da identidade de alunos com SD

A construção da identidade do aluno a partir do lugar requer um vínculo existencial para os alunos com SD, onde a família desempenha um papel fundamental de referência e de estímulo para o desenvolvimento das potencialidades destes alunos. Assim, é possível observar nas falas a seguir a inclusão dos pais no processo escolar:

Estamos em um momento em que os canais de comunicação participaram e se engajaram nessa luta. A família é preponderantemente, determinante nesse processo (SOL).

Meus alunos participam normalmente de atividades e passeios com familiares, tendo uma vida social. Mas alguns responsáveis não demonstram interesse na sua independência e vivência consciente como cidadão, mostram receio. Em relação à sociedade, grande parte não os percebe com parte integrante e ativa, capazes de participação em vários setores (LUA).

A família é muito importante porque é a base de qualquer ser humano, seja de inclusão ou não (TERRA).

A inclusão escolar e social compreende uma multitarefa onde todos são atores e devem participar ativamente, seja no espaço escolar, seja no espaço onde se efetiva a cidadania. É notório que:

Atualmente, o futuro é esplêndido para as famílias de crianças. Tem-se aprendido muito para ajudar as famílias a criarem seu filho com sucesso. Com intervenção precoce para os bebês, programas de Educação especial, inclusão escolar, melhor aceitação social, grupos de apoio e cuidados médicos aperfeiçoados, a vida familiar está extraordinariamente melhor do que há 10 anos ou 20 anos. As famílias não precisam mais lutar sozinhas (JARRETT, 2007, p. 11).

4.2.4 Mudanças necessárias para efetivar a Política de Inclusão

As falas denotam que a participação do poder Público também é primordial para que ocorra a efetivação das políticas de inclusão escolar e social, e também de qualificação do profissional docente, como observamos a seguir:

Nossa, seriam mudanças a nível de formação, estrutura física, regimento. Bem, em todas as áreas (SOL).

A Educação especial é pouco vista e valorizada e, a Educação inclusiva quase não existe. O simples fato de um aluno especial frequentar uma escola normal não significa que está incluído, ele tem que realmente fazer parte, participar, uma integração verdadeira. As escolas devem mudar para receber esses alunos, mudanças na formação dos profissionais, preparação de todos, é um processo lento (LUA). (GRIFO MEU).

Um maior apoio por parte do Estado para profissionais que atuam nesta área. Capacitação (TERRA).

Na concepção da pesquisadora e da orientadora desta pesquisa, mais do que palavras e Políticas, será necessário uma mudança de comportamento em diversas áreas

humanas, sejam elas educacionais, sociais, culturais, econômicas e até religiosas, para que seja possível “viver” a inclusão escolar e social de forma efetiva, onde todos exerçam seus direitos de cidadania. Sendo assim, é de considerar-se que:

Inclusão em Educação pode ser vista, dessa forma, como um processo de transformação de valores e mação, resultando em práticas e serviços educacionais, em sistemas e estruturas que incorporem tais valores. Podemos especificar alguns deles, porque são parte integral de nossa concepção de inclusão; outros podemos identificar com um razoável grau de certeza, com base no que aprendemos a partir de experiências. Isto significa que a inclusão só poderá ser totalmente compreendida quando seus valores fundamentais forem exaustivamente clarificados em contextos particulares (AINSCOW, 2009, p. 21).

Por fim, os docentes comentaram sobre a realização desta pesquisa junto aos seus alunos:

Achei muito interessante e foi um instrumento que me fez pensar em voltar a estudar novamente (SOL).

Considerarei a pesquisa muito interessante, acho importante que outras áreas tenham um olhar para a pessoa com deficiência. Essa troca com pessoas de uma área diferente, com certeza acrescenta ao trabalho (LUA).

Me fez parar para repensar minha atuação como docente frente ao grupo em que venho desenvolvendo nesses últimos 15 anos de trabalho. Apesar de meus esforços, falta apoio por parte do governo para melhor desenvolvimento de fato do trabalho voltado para este público (TERRA).

Assim, a teoria e a prática podem se refletir entre os saberes e os fazeres docentes, contribuindo significativamente para que as vivências dos docentes sejam amparadas pela experiência do docente, através da Geografia, para construir um novo olhar sobre o lugar onde se acredita que:

É no local que as idéias, as políticas se concretizam, e portanto começa por aí. Não no sentido de estudar primeiro o mais próximo e ir se afastando gradativamente. Não! É reconhecer no local regras universais, é poder pensar globalmente, e entender como nós, e as pessoas todas, agimos nos lugares. Não é também uma estruturação linear de espaços simples para os mais complexos. É uma leitura em que o pensamento dialético permite que se estabeleçam pontes que tornem possível a compreensão dos lugares no mundo, com toda a complexidade que os caracteriza, e com todas as contradições que existem. Quer dizer, fazer o estudo do mundo (CALLAI, 2003, p. 65).

Tendo em vista as narrativas descritas, o objetivo secundário desta pesquisa junto aos docentes foi atingido ao proporcionar reflexões sobre a importância dos conhecimentos geográficos e também, sobre a necessidade constante de autorreflexão sobre as práticas docentes. Esse reconhecimento de que é possível que haja uma contribuição da Geografia para o processo de Inclusão escolar e social, é essencial para para que sobreviva a essência desta pesquisa e, futuramente hajam outras pesquisas que consigam ater-se sensivelmente à escuta do docentes e discentes que dão vida, cotidianamente à própria Geografia



ALGUMAS REFLEXÕES DE RRADEIRAS



No sistema educacional da sociedade contemporânea, o cenário complexo que se apresenta é onde docente enfrenta diariamente o desafio da inclusão, em que cada aluno tem sua individualidade, suas especificidades psicoemocionais, suas particularidades de aprendizagem e suas características sociais. Exercer a docência neste contexto é ultrapassar a perspectiva de ensinar e assumir posturas terapêuticas que pairam sobre a psicopedagogia e exigem abordagens cada vez mais humanizadas, mais específicas, mesmo que o docente não esteja devidamente e academicamente apto a exercer estas funções. Este quadro educacional constitui um emaranhado em que tanto educando quanto educador adaptaram-se às exigências emergentes pelo processo de inclusão, mesmo sem terem sido capacitados para vivenciar esta experiência nos bancos acadêmicos.

Neste contexto de inclusão, a Educação fica ainda mais caracterizada como a Educação da diversidade, em que todos os alunos com necessidades educacionais explícitas ou implícitas (não diagnosticadas), devem estar inseridos em um mesmo contexto escolar onde a prioridade é a aprendizagem. A realidade atual é de Políticas Públicas onde a inclusão escolar e social é uma exigência, contudo a viabilidade de uma “Educação para todos” denota que a pluralidade de diferentes problemáticas ligadas a realidades, por muitas vezes conflitantes, nas diferentes regiões do Brasil. Assim, torna-se óbvio que não basta haver políticas educacionais que disponham e regulamentem a inclusão em todos os âmbitos, deve haver uma transformação de práticas tradicionais através de mudanças de comportamentos que ultrapassam os muros da escola e atingem a sociedade em geral.

Neste sentido, a inserção de disciplinas ligadas a inclusão escolar em todas as licenciaturas se faz urgente tendo em vista que, a inclusão de alunos com necessidades especiais no ambiente regular de ensino já foi legitimada, todavia, a formação acadêmica não foi antecipada e nem adaptada para atender estes novos moldes educacionais. Entre a diversidade do público escolar com necessidades especiais, encontram-se um número significativo de alunos com a Síndrome de Down, que possuem algumas limitações e também possuem potencialidades infinitas de acordo com o estímulo às suas capacidades de acordo com a visão desta pesquisa, e, como pesquisadora, “adianto, ainda, outro ponto de vista: não me prendo às terminologias, mas defendo o uso de alguns preceitos, entre eles, o de que a Síndrome de Down não é uma doença, no sentido do uso popular da palavra, embora seja uma doença genética” (WERNECK, 2000, 34-35).

Este parêntese se faz necessário para a compreensão de que uma condição genética não é por si só limitante definitivamente, pois, o potencial humano nos faz seres únicos e capazes de superar individualmente barreiras que ultrapassam obstáculos muitas vezes, aparentemente insuperáveis. De outro modo, as particularidades humanas estão presentes na Educação, demonstrando que cada sujeito é único e molda-se de acordo com suas aspirações de vida, e assim, é capaz de moldar seu lugar no mundo, localizando-se geograficamente em um mundo onde tudo é conectado com a vida que se transforma constantemente nos mais diversos lugares.

No ambiente escolar o trabalho da sala de aula, a subjetividade do aluno define a linguagem da comunicação entre o professor e o aluno. Decifrá-la não é só uma questão de habilidade, mas uma questão de possibilidade de construção do conhecimento. O aluno é parte do lugar, ele identifica o lugar segundo a sua subjetividade, a sua própria leitura, trazendo esta leitura para embasar o seu processo de aprendizagem (COSTELLA, 2003, p. 147).

Este lugar, onde os alunos com SD se percebem e percebem o próprio lugar no mundo através de sua identidade subjetiva, proporcionou uma leitura do mundo destes alunos no espaço real e virtual de Porto Alegre. Os lugares por eles referenciados estão intimamente ligados a história de cada um, e, desta forma, até mesmo sem perceberem, eles enfatizaram durante o processo desta pesquisa, a sua existência não apenas em um determinado lugar, mas, em um mundo que é vivido tanto no ambiente virtual quanto real, à nível individual e social, que representa a história de cada um, onde os signos e significados do lugar são caracterizados pelo sentimento de pertencimento do ser humano.

A maior contribuição para esta pesquisa foi a participação interativa e dinâmica dos docentes e discentes, dando razão aos motivos de conciliar interrogações da ciência geográfica que pertenciam à pesquisadora, com uma busca por respostas concretas às diferentes e possíveis práticas de ensino da categoria de lugar direcionada a alunos com SD, a partir da ênfase do lugar vivenciado como uma identidade de pertencimento.

No contexto de uma Geografia que alie conhecimentos geográficos ligados ao lugar e suas possibilidades de interação criativa e de identificação do mundo vivido por alunos com SD, faz-se necessário que estes alunos reconheçam seus lugares de pertencimento no mundo vivo: lugar/social, lugar/familiar, lugar/escolar, lugar/cultural, lugar/religiosidade e lugar/consumo. Estes diferentes lugares de pertencimento dos

alunos com SD registram a individualidade de cada um, mas também refletem uma identidade de vida na coletividade, onde o lugar assume um papel de inclusão social, “assim, quando o aluno manifesta uma representação espacial, ele reflete tanto a sua identidade quanto a identidade do lugar, ambas são diferentes, mas tendem a se completar” (COSTELLA, 2003, p. 147).

Cada lugar de pertencimento escolhido pelos alunos denota uma oportunidade real de inserção social, demonstrando que os alunos com SD podem perceber-se inseridos em determinados lugares que permitem a construção de uma história pessoal no espaço geográfico, onde a Geografia tem um papel preponderante na construção da cidadania de todos, indistintamente, independente de nossas características físicas, psicológicas e sociais, portanto,

la propuesta defendida acá es que la ciudadanía "diferenciada" requiere que la idea de "igualdad" entre los seres humanos admita las "diferencias" entre ellos - puesto que es la riqueza de la diferencia que nos identifica como seres humanos (STOLZ, s/d, p. 23).

De outro modo, no que se refere à alunos com SD, a Geografia assume uma papel de protagonista na Educação e na construção de cidadania destes alunos, pois, com os conhecimentos geográficos construídos e vivenciados em sala de aula, há a possibilidade de haver uma aplicabilidade destes conhecimentos no cotidiano destes alunos, proporcionando uma oportunidade de estabelecer uma autonomia dentro dos parâmetros previstos pela Política de inclusão.

Desta maneira, se cada disciplina integrar suas práticas de ensino, além da Geografia, haverá uma multidisciplinaridade que embasará o processo de inclusão de maneira transdisciplinar e concreta, onde cada docente poderá ser um especialista em promover a aprendizagem efetiva, e, onde todos poderão ter seu papel para que ocorra a inclusão escolar e social.

A Geografia contemporânea globalizou-se através da tecnologia e isso é incontestável, contudo, os saberes ainda permanecem fragmentados, pois as diferentes áreas de conhecimento ainda encontram-se, em sua maioria, isolacionistas em seus saberes. Neste momento de globalização do conhecimento através de processos midiáticos e tecnológicos, a Geografia está moldando-se à contemporaneidade e se encontra em constante processo de transformação, assim como está moldando-se também ao ambiente educacional onde os alunos com necessidades especiais procuram

ansiosamente por conhecimentos que sejam aplicáveis ao seu cotidiano e tornem-se mais do que teorias, sejam a própria essência de vida que intercede pela existência humana.

A Geografia que percebe sua ciência como uma possibilidade de vida concreta, é aquela que transforma conhecimentos em ações reais, contribuindo para um mundo mais justo, onde todos exerçam com igualdade sua cidadania, seja ela no mundo da escola, seja ela em qualquer lugar do mundo. Por fim, cumpre ainda dizer que, “o desafio é construir um curso de Geografia que forme professores capazes de pensar o espaço e oportunizar que o aluno o pense também”, pois, pensando o espaço, o aluno será capaz de se sentir pertencido ao lugar e, pertencendo ao lugar, preservará a vida no futuro (CALLAI, 2003, p. 71).

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Tornar a Educação Inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: Osmar Fávero, Windy Ferreira, Timothy Ireland e Débora Barreiros (ORGS). **Tornar a Educação Inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p.11-23.

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS (APAE). **Um pouco da história**. Federação das APAE"s do Estado do Rio Grande do Sul. Conteúdo Online. Disponível em <<http://www.apaers.org.br/>> Acesso em 14 de fevereiro de 2011.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Inclusão, cotidiano escolar e políticas públicas: sentidos e perspectivas. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Ensaio pedagógicos - construindo escolas inclusivas**. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

RAMA, Ângela. Os quadrinhos no ensino de Geografia. In: BARBOSA, Alexandre (ORG.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005.

BEYER, Hugo Otto. Aspectos orgânicos, sociais e pedagógicos da Síndrome de Down: Focando o déficit ou potencial? In: GOMES, Márcio (ORG). **Construindo as trilhas para a inclusão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 246- 254.

BIBAS, Josiane Mayr; DUARTE, Ângela Marques (ORG.). **Idéias de estimulação para a criança com Síndrome de Down**: Brincando e se desenvolvendo em casa. Curitiba: Arte & Texto, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação básica**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília: MEC SEESP, 2001.

_____. **Educação inclusiva: O município/ Volume II**. Coordenação geral SEESP/MEC, Ministério da Educação e Cultura. Organização Maria Salete e Fábio Aranha. Brasília: MEC SEESP, 2004.

_____. **Projeto Escola Viva:** garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Ministério da Educação. Brasília: MEC SEESP, 2005.

_____. **Educação infantil:** saberes e práticas da inclusão: introdução. Elaboração Marilda Moraes Garcia Bruno. Brasília: MEC SEESP, 2006a.

_____. **Educação infantil:** saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla – Associação de Assistência à Criança Deficiente AACD. Brasília: MEC SEESP, 2006b.

CABRAL, Danielle Tatiane da S. e MORAES, Ivete Iara G. de. Geoconexão. **Revista Conhecimento Prático Geografia**. n. 35, Janeiro de 2011. São Paulo, 2011. p. 42-47.

CALLAI, Helena Copetti. **O Ensino em Estudos Sociais**. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2002.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva:** com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem:** Educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. Cartografia do trabalho docente na e para a Educação inclusiva. **Revista @mbiente Educação**. Vol. 1, n. 2, São Paulo, 2008. p. 21-30. Disponível em: <www.unicid.br/old/revista_educacao> Acesso em 10 de Dezembro de 2010.

_____. O Ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al. (ORGS). **Geografia em sala de aula:** práticas e reflexões. Porto Alegre: Ed. UFRGS/AGB, 2003.

_____. Do ensinar Geografia ao produzir o pensamento geográfico. In: REGO, Nelson; AIGNER, Carlos; PIRES, Claudia; LINDAU, Heloísa (ORGS). **Um pouco do mundo cabe**

nas mãos. Geografizando em Educação o local e o global. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003. p. 57-73.

_____. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cadernos CEDES**, Campinas/SP: Vol. 25, n. 66, Maio/Ago, 2005. p.227-247.

_____. A Geografia é ensinada nas séries iniciais? Ou: aprende-se Geografia nas séries iniciais? In: TONINI, Ivaine et al. (ORGS.) **O ensino de Geografia e suas composições curriculares.** Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2011.p. 29-39.

CASTROGIOVANNI, Antônio C. e COSTELLA, Roselane Z. **Brincar e Cartografar com diferentes mundos geográficos:** A alfabetização espacial. Porto Alegre: Ed. EDIPUCRS, 2006.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al. (ORGS). Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **Ensino de Geografia:** práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000. p.11-22.

_____. et al. (ORGS). **Ensino de Geografia:** Caminhos e Encantos. Porto Alegre: Ed. EDIPUCRS, 2007.

_____. Diferentes conceitos nas complexas práticas de ensino em Geografia. In: TONINI, Ivaine et al. (ORGS.) **O ensino de Geografia e suas composições curriculares.** Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2011. p. 169-176.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e Práticas de Ensino.** Goiânia: Alternativa, 2002.

_____. **Ensino de Geografia e diversidade:** construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. São Paulo: Contexto, 2005.

COMENIUS, Jan Amós. **Didática Magna** – Tratado da Arte Universal de Ensinar tudo a todos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.

COSTELLA, Roselane Zordan. Como a ambiência reflete na construção de maquetes. In: REGO, Nelson; AIGNER, Carlos; PIRES, Claudia; LINDAU, Heloísa (ORGS). **Um pouco do mundo cabe nas mãos**. Geografizando em Educação o local e o global. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003. p. 131-150.

_____. As práticas de ensino nas universidades: Um espaço de ensaio para a vida profissional. In: TONINI, Ivaine et al. (ORGS.) **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2011. p. 177-190.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

DENARI, Fátima Elisabeth. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de Educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, David. (ORG.). **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a Educação inclusiva**. São Paulo: SUMMUS, 2006.

DIAMOND, Linda. Educando seu filho com Síndrome de Down: Uma introdução à intervenção precoce. In: STRAY-GUNDERSEN, Karen (ORG.). **Crianças com Síndrome de Down: Guia Para Pais e Educadores**. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

FERREIRA, Heloisa Souza. Educação Inclusiva: Uma ideia em construção. **Revista FACEVV**. n. 4, Janeiro a Junho. Vila Velha: 2010. p. 50-58. Disponível em <www.facevv.edu.br/Revista> Acesso em 15 de Novembro de 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **A hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes Ltda, 2006.

GOMES, William B. (ORG.). **Fenomenologia e pesquisa em psicologia**. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

GUIJARRO, Maria Rosa Blanco. Inclusão: um desafio para os sistemas Educacionais. In: BRASIL. **Ensaio pedagógico** - construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

HOUAISS, Antônio. VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

JARRETT, Marian. A vida familiar com seu filho. In: STRAY-GUNDERSEN, Karen (ORG.). **Crianças com Síndrome de Down: Guia Para Pais e Educadores**. Porto Alegre: ARTMED, 2007. p. 111-133.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; ARRUDA, Élcia Esnarriaga; BENATTI, Maria Madalena. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discurso e práticas. In: JESUS, Meyreles de BAPTISTA, Cláudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Corrêa; VICTOR, Sônia Lopes (ORGS.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 21-31.

KOSMA, Chaira, O que é Síndrome de Down. In: STRAY-GUNDERSEN, Karen (ORG.). **Crianças com Síndrome de Down: Guia Para Pais e Educadores**. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

LA BLACHE, Paul Vidal de. As características próprias da Geografia. In: CHRISTOFOLETTI, Antonio. **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: DIFEL, 1982.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Irineu Costa. São Paulo: 34, 1999.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia das crianças, Geografia da infância. In: REDIN, Euclides. et al. (ORGS.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p.43-56.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Lúcia Araújo Ramos. **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis: VOZES, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** Publicação online. Vol.11, n.33. Rio de Janeiro, 2006. Disponível: <www.scielo.br> Acesso em 10 de Dezembro de 2010. p. 387-405.

MINAYO, Maria C. S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, vol. 9, n. 3, jul./set. 1993. p. 239-262.

MORIN, Edgar. **Saberes globais e saberes locais**: O olhar transdisciplinar. Tradução de Paula Yone. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

NABUCO, Maria Eugênia. Práticas institucionais e inclusão escolar. **Cadernos de Pesquisa**. Vol. 40, n. 139. Publicação Online. São Paulo: 2010. p. 63-74. Disponível: <<http://www.scielo.br>> Acesso em 10 de setembro de 2010.

NETTO, Carla; GIRAFFA, Lucia M. M; FARIA, Elaine T. **Graduações a distância e o desafio da qualidade**. Publicação Online. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. Disponível em: <www.pucrs.br/edipucrs> Acesso em 08 de janeiro de 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: SCIPIONE, 1995.

OLIVEIRA, Ivanilde. Política de Educação Inclusiva nas escolas: Trajetórias de conflitos. In: JESUS, Meyreles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Corrêa; VICTOR, Sônia Lopes (ORGS.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 32-40.

PACHECO, José et al. (ORGS.) **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na Escola das diferenças**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: um olhar sobre as políticas públicas de Educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (ORG.) **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: SUMMUS, 2006.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Lyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

SANTOS, Milton. Por uma Geografia Cidadã: por uma Epistemologia da Existência. **Boletim Gaúcho da Geografia**. n. 21, Porto Alegre, 1996. p. 7-14.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado**: Fundamento Teórico e metodológico da Geografia. São Paulo: HUCITEC, 1988.

_____. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: RECORD, 2000.

_____. **A natureza do espaço**: Técnica e Tempo. Razão e Emoção. São Paulo: Ed. EDUSP, 2004.

SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de; GOMES, Maria Lucia Moreira. **Educação e Ciberespaço**. Brasília: Usina de Letras, 2008.

STOLZ, Sheila. **Ciudadanía: conceptos y concepciones. Por el reconocimiento de la diferencia y del cosmopolitismo.** Material didático de Publicação Online da Biblioteca Virtual do curso PGEDH/FURG. Disponível em: <<http://www.uab.furg.br>> Acesso em 20 de Março de 2011.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais.** São Paulo: ANNABLUME, 2004.

TEIXEIRA, Adriano Canabarro. **Inclusão digital: novas perspectivas para a informática educativa.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2010.

TONINI, Ivaine Maria. **Geografia escolar: Uma história sobre seus discursos pedagógicos.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006.

TRAINER, Marilyn. Adaptando-se ao seu novo bebê. In: STRAY-GUNDERSEN, Karen (ORG.). **Crianças com Síndrome de Down: Guia Para Pais e Educadores.** Porto Alegre: ARTMED, 2007.

TUAN, Yi Fu. Geografia Humanística – Humanistic Geography, Article transcript the **Annals of the Association of American Geographers**, 66: (2). Tradução de Queiróz, Maria Helena; 1976. Publicação Online. Disponível em: <<http://ivairr.sites.uol.com.br/tuan.htm>> Acesso em 30 de Agosto de 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Salamanca: 1994. Publicação Online. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em: 16 de janeiro de 2010.

VOIVODIC, Maria Antonieta. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down.** Petrópolis: Vozes, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Michael Cole et al. (ORGS.). São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: ÍCONE, 1988b. p. 103-117.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro: WVA, 2000.

ZABALA, Antoni. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo: uma proposta para o currículo escolar.** Porto Alegre: ARTMED, 2002.



**ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
MODELO E ASSINADO PELOS RESPONSÁVEIS LEGAIS DOS ALUNOS COM SD**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PAIS E ALUNOS DA ESCOLA DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL CADE-APAE:**

Informamos que Danielle Tatiane da Silva Cabral, aluna e pesquisadora do Mestrado em Geografia da UFRGS, com ênfase em Educação Especial e Inclusão Escolar, é responsável pela pesquisa sobre “O estudo do Lugar” e, encontra-se desenvolvendo este projeto em sala de aula, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Ivaine Maria Tonini, desde o mês de Julho, junto aos alunos desta Escola. A referida pesquisa tem o objetivo de avaliar o entendimento dos alunos em relação aos seus “lugares de pertencimento” no ambiente escolar e social de Inclusão.

Desta maneira, solicitamos a gentileza de que os senhores responsáveis pelos alunos, após terem tomado consciência do objetivo educacional desta pesquisa e do esclarecimento de que “O estudo do Lugar”, de acordo com o proposto, requer o uso imagem (fotografias, vídeos), depoimento e desenhos, elaborados pelos alunos em sala de aula, possam autorizar o uso destes elementos para exposição da pesquisa junto aos meios acadêmicos. Esclarecemos também que esta pesquisa não tem fins lucrativos ou sem propósitos educacionais, mas trata-se do uso de imagem apenas com fins didáticos pedagógicos de acordo com a pesquisa desenvolvida.

Sendo assim, após os devidos esclarecimentos, encaminhamos este termo para a autorização dos responsáveis do (a) aluno (a): _____ liberando a utilização de fotos e/ou depoimentos e desenhos, para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Porto alegre, _____ de _____ de 2010.

RESPONSÁVEL LEGAL DO ALUNO

PESQUISADORA RESPONSÁVEL:
Danielle Tatiane da Silva Cabral

ORIENTADORA:
Prof^a. Dr^a. Ivaine Maria Tonini

**ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
MODELO PARA RESPONSÁVEIS LEGAIS DOS ALUNOS COM SD**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PAIS E ALUNOS DA ESCOLA DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL VISCONDE
DE PELOTAS:**

Informamos que Danielle Tatiane da Silva Cabral, aluna e pesquisadora do Mestrado em Geografia da UFRGS, com ênfase em Educação Especial e Inclusão Escolar, é responsável pela pesquisa sobre “O estudo do Lugar” e, encontra-se desenvolvendo este projeto em sala de aula, sob orientação da Profª. Drª. Ivaine Maria Tonini, desde o mês de Julho, junto aos alunos desta Escola. A referida pesquisa tem o objetivo de avaliar o entendimento dos alunos em relação aos seus “lugares de pertencimento” no ambiente escolar e social de Inclusão.

Desta maneira, solicitamos a gentileza de que os senhores responsáveis pelos alunos, após terem tomado consciência do objetivo educacional desta pesquisa e do esclarecimento de que “O estudo do Lugar”, de acordo com o proposto, requer o uso imagem (fotografias, vídeos), depoimento e desenhos, elaborados pelos alunos em sala de aula, possam autorizar o uso destes elementos para exposição da pesquisa junto aos meios acadêmicos. Esclarecemos também que esta pesquisa não tem fins lucrativos ou sem propósitos educacionais, mas trata-se do uso de imagem apenas com fins didáticos pedagógicos de acordo com a pesquisa desenvolvida.

Sendo assim, após os devidos esclarecimentos, encaminhamos este termo para a autorização dos responsáveis do (a) aluno (a): _____ liberando a utilização de fotos e/ou depoimentos e desenhos, para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990) e das pessoas com deficiência (Decreto N° 3.298/1999, alterado pelo Decreto N° 5.296/2004).

Porto alegre, _____ de _____ de 2010.

RESPONSÁVEL LEGAL DO ALUNO

PESQUISADORA RESPONSÁVEL:
Danielle Tatiane da Silva Cabral

ORIENTADORA:
Profª. Drª. Ivaine Maria Tonini

ANEXO III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MODELO PARA OS DOCENTES ENTREVISTADOS¹¹

TERMO DE CONSENTIMENTO

- ✓ A aluna do curso de Mestrado em Geografia, Danielle Tatiane da Silva Cabral, pesquisadora, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Ivaine Maria Tonini; esclarece que:
 - ✓ Esta pesquisa já foi aprovada por uma Banca de avaliação/qualificação na UFRGS;
 - ✓ Sua participação nesta pesquisa ocorrerá de forma voluntária após os devidos esclarecimentos de sua finalidade; recebendo uma cópia desse Termo de consentimento;
 - ✓ Será preservado o **anonimato** dos participantes;
 - ✓ Os dados da pesquisa serão publicados/divulgados, de acordo com o propósito desta pesquisa, respeitando totalmente a privacidade dos envolvidos; e, será fornecido um retorno aos entrevistados dos resultados, caso seja de seu interesse;
 - ✓ A participação na pesquisa ocorrerá através de respostas subjetivo-descritivas sem intervenção do pesquisador e, a qual somente será acessível para a pesquisadora e orientadora;
 - ✓ O participante foi anteriormente informado de que a qualquer momento pode esclarecer as dúvidas que tiver em relação à entrevista, assim como usar da liberdade de deixar de participar desta pesquisa. Constará neste termo, os telefones e emails da pesquisadora e de sua Orientadora, caso haja dúvidas sobre a pesquisa e/ou sua participação, a qualquer momento.
- Declaro que compreendo os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar, estou ciente de que minha participação não terá nenhum ônus ou benefício financeiro. Tenho conhecimento do conteúdo da pesquisa e participarei voluntariamente.

Porto Alegre, _____, de _____ 2010.

ASSINATURA E NOME DO ENTREVISTADO

PESQUISADORA:
Danielle Tatiane da Silva Cabral Email: dtscabral@gmail.com

ORIENTADORA:
Prof^a. Dr^a. Ivaine Maria Tonini Email: ivaine@terra.com.br

¹¹ Somente o Modelo dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – será aqui apresentado, visando a preservação do anonimato dos docentes participantes, sendo que, os Termos de Consentimento assinados pelos Docentes se encontram em posse da Pesquisadora.

ANEXO IV – ATIVIDADE DESCRITIVA



**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**ALUNA: DANIELLE TATIANE DA SILVA CABRAL
ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a IVAINE MARIA TONINI**

OFICINA PEDAGÓGICA DE GEOGRAFIA

O QUÊ?	OFICINA: Atividade Textual-Descritiva para alunos com SD¹².
NOME DO PROJETO:	Atividade Textual-Descritiva
INSTRUMENTO PEDAGÓGICO:	Questionário pré elaborado direcionado às percepções e sentimentos dos alunos com SD ao seus lugares de pertencimento.
POR QUEM?	Alunos com SD.
EXECUÇÃO DA ATIVIDADE:	Pesquisadora Danielle Tatiane da Silva Cabral e Prof ^a . Dr ^a . Ivaine Tonini
QUANDO?	Outubro de 2010
INÍCIO DO PROJETO:	Julho de 2010
ONDE?	Escola de Educação Especial CADE - APAE e Escola Estadual Visconde de Pelotas
TURMA:	EJA I e II
PROBLEMATIZAÇÃO:	<p align="center">METODOLOGIA:</p> <p>O lugar como “espaço vivido” representa objeto de aprendizagem através de conceitos teóricos ligados a conhecimentos concretos vivenciados no cotidiano dos alunos com SD, quando os conhecimentos Geográficos ganham vida na aprendizagem ocorre a produção da autonomia através da educação e com consequência a Escola realiza a inclusão social de seus alunos.</p> <p>Desta maneira, utilizar-se da técnica descritiva para que os alunos representem seus sentimentos de pertencimento em relação aos seus lugares de convivência social, sejam eles à nível local (Escola/Bairro) ou de maneira mais global (Cidade), revela lugares de referência, que têm um significado efetivo para que ocorra a aprendizagem geográfica de fato. É necessário investigar os conhecimentos adquiridos no cotidiano e os hábitos de vida relacionados aos lugares de pertencimento dos alunos com SD para promover uma aprendizagem que objetive a autonomia destes alunos.</p>
PARA QUÊ?	Reconhecer através da escrita e do desenho livre as relações dos lugares de pertencimento dos alunos com SD e a possibilidade de construção de conhecimentos geográficos ligados ao mundo vivenciado.
META(S):	Esta proposta educativa tem por objetivo reconhecer através da escrita e do desenho as noções geográficas dos diferentes aspectos que envolvem a representação do lugar de pertencimento como objeto de vida, de ensino e de aprendizagem.
COMO?	Através de uma atividade textual descritiva associada a uma atividade de desenho livre.
TÉCNICA	Atividade Textual-Descritiva e desenho livre.

¹² No decorrer do texto, onde se escreve SD, entenda-se: Síndrome de Down.

ORGANIZAÇÃO:	Oficina: Oficina de Geografia, onde os alunos receberão uma folha com questionamentos relacionados ao estudo dirigido, juntamente com uma atividade produção de um desenho livre.
RESULTADOS ESPERADOS:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conscientização sobre a possibilidade de conexão entre a aprendizagem de conteúdos geográficos e os lugares de pertencimento dos alunos portadores de Síndrome de Down. ✓ Incentivo para estabelecer a relação entre conhecimentos teóricos e a criatividade representada através da escrita e do desenho livre. ✓ Manifestação do sentimento de pertencimento destes alunos em relação aos seus lugares de preferência e, relação destes sentimentos com a aprendizagem dinâmica, lúdica e interativa.
RECURSOS PREVISTOS:	Papel Ofício, Lápis de cor ou Giz de Cera, Lápis e Caneta.
OBSERVAÇÕES	

ANEXO V – ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHO



**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**ALUNA: DANIELLE TATIANE DA SILVA CABRAL
ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a IVAINE MARIA TONINI**

OFICINA PEDAGÓGICA DE GEOGRAFIA

O QUÊ?	OFICINA: OS LUGARES DE PERTENCIMENTO REPRESENTADOS ATRAVÉS DE HISTÓRIA EM QUADRINHO¹³.
NOME DO PROJETO:	Criatividade de alunos com Síndrome de Down para representar seus lugares de pertencimento através das HQ.
INSTRUMENTO PEDAGÓGICO:	Confecção de HQ.
POR QUEM?	Alunos com Síndrome de Down
EXECUÇÃO DA ATIVIDADE:	Pesquisadora Danielle Tatiane da Silva Cabral e Prof ^a . Dr ^a . Ivaine Tonini
QUANDO?	Outubro de 2010
INÍCIO DO PROJETO:	Julho de 2010
ONDE?	Escola de Educação Especial CADE - APAE e Escola Estadual Visconde de Pelotas
TURMA:	EJA I e II
PROBLEMATIZAÇÃO:	<p align="center">METODOLOGIA:</p> <p>A construção do conceito geográfico da categoria do Lugar requer uma análise acerca dos ambientes de significado para alunos com Síndrome de Down, de maneira que estes reflitam de maneira educativa sobre sua contribuição para uma aprendizagem global e concreta dos conceitos. Desta maneira, o lugar assume um papel primordial de “espaço vivido” que representa objeto de aprendizagem e de relação entre conceitos teóricos e a concretização destes conceitos de maneira dinâmica e interacional, proporcionando autonomia através da educação.</p> <p>O professor, neste contexto, necessita de meios que possibilitem uma aprendizagem dinâmica que valoriza os conhecimentos prévios destes alunos, relacionando saberes dos alunos com os conhecimentos a serem adquiridos. Estas dinâmicas requerem oficinas e atividades práticas, que ultrapassam a sala de aula e os recursos tradicionais de memorização, desenvolvendo através do imagético a memória do lugar de pertencimento.</p> <p>A construção de HQ, para que os alunos representem seus sentimentos de</p>

¹³ No decorrer do texto, onde se escreve HQ, entenda-se: Histórias em Quadrinhos.

	<p>pertencimento em relação aos seus lugares de convivência social, sejam eles à nível local (Escola/Bairro) ou de maneira mais global (Cidade), revelando lugares de referência, que tenham um significado para a aprendizagem geográfica, pode demonstrar seus sentimentos, seus diálogos de convivência e de relacionamento e inclusão social.</p> <p>As HQ podem demonstrar conhecimentos geográficos sintetizados e se transformar em uma ferramenta de aprendizagem educativa, retratando a geografia através de um elemento popular que condiz com a linguagem dos alunos.</p>
PARA QUÊ?	Estabelecer as relações do conceito de lugar e do conhecimento geográfico com as representações de imagem e escrita das HQ.
META(S):	<p>Esta proposta educativa tem por objetivo proporcionar uma noção geográfica dos diferentes aspectos que envolvem a representação do lugar como objeto de vida e conhecimento para estes alunos. Registrar através da imagem que os lugares de pertencimento representam para alunos com Síndrome de Down, o processo de aprendizagem e conhecimento que o ambiente, a infra-estrutura e a cultura podem imprimir junto à memória.</p> <p>Desta maneira, a intenção será desenvolver uma aprendizagem lúdica e criativa sobre o lugar vivenciado durante o convívio social e conhecimentos Geográficos que possam ser representados através das HQs.</p>
COMO?	De forma dinâmica, criativa, interativa e lúdica através da construção de HQ.
TÉCNICA	Dinâmica de elaboração de HQ com figuras, selecionados previamente, e colagem, porém com textos de diálogos criados pelos próprios alunos.
ORGANIZAÇÃO:	<p>Oficina: Oficina de Geografia, onde os alunos receberão uma folha com figuras personagens de HQ, em diferentes ambientes e situações para colagem a partir da escolha pelos próprios alunos, das figuras.</p> <p>Posteriormente, os alunos desenvolverão diálogos próprios, escritos, representando em pequenos diálogos os conhecimentos pessoais sobre seus lugares de escolha e pertencimento.</p>
RESULTADOS ESPERADOS:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conscientização sobre a possibilidade de conexão entre a aprendizagem de conteúdos geográficos e os lugares de pertencimento dos alunos portadores de Síndrome de Down. ✓ Incentivo para estabelecer a relação entre conhecimentos teóricos e a criatividade e descontração das HQ. ✓ Manifestação do sentimento de pertencimento destes alunos em relação aos seus lugares de preferência e, relação destes sentimentos com a aprendizagem dinâmica, lúdica e interativa. ✓ Que o aluno perceba a interação entre as formas de HQs e os conhecimentos do cotidiano escolar.
RECURSOS PREVISTOS:	Papel Ofício, Lápis de cor ou Giz de Cera, Lápis e Caneta, computador e imagens de personagens de HQs
OBSERVAÇÕES	

ANEXO VI – ATIVIDADE DE PRODUÇÃO MUDIÁTICA



**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**ALUNA: DANIELLE TATIANE DA SILVA CABRAL
ORIENTADORA: Profª. Drª IVAINE MARIA TONINI**

OFICINA PEDAGÓGICA DE GEOGRAFIA

O QUÊ?	OFICINA: OS LUGARES DE PERTENCIMENTO REPRESENTADOS ATRAVÉS DA PRODUÇÃO DE POWER POINT¹⁴.
NOME DO PROJETO:	Criatividade de alunos com Síndrome de Down para representar seus lugares de pertencimento através da produção de um arquivo em PPT.
INSTRUMENTO PEDAGÓGICO:	Confecção de um arquivo em PPT com Imagens escolhidas em Sites Online, associadas a Texto próprio dos alunos participantes da pesquisa.
POR QUEM?	Alunos com Síndrome de Down
EXECUÇÃO DA ATIVIDADE:	Pesquisadora Danielle Tatiane da Silva Cabral e Profª. Drª. Ivaine Tonini
QUANDO?	Outubro de 2010
INÍCIO DO PROJETO:	Julho de 2010
ONDE?	Escola de Educação Especial CADE - APAE e Escola Estadual Visconde de Pelotas
TURMA:	EJA I e II
PROBLEMATIZAÇÃO:	METODOLOGIA:
	A constituição do conceito de lugar como uma referência de pertencimento pode estar associada a meios midiáticos disponíveis no ambiente escolar, onde os alunos ao qual se destina esta pesquisa têm habilidades e competências próprias para que ocorra uma interação dinâmica entre os conteúdos abordados em sala de aula e o mundo virtual. Neste contexto, o professor necessita estar capacitado por meios midiáticos que possibilitem um ensino e aprendizagem dinâmicos valorizando os conhecimentos prévios dos alunos e sua aptidão com os meios tecnológicos disponíveis. Assim, o professor possibilita que o mundo da sala de aula permaneça conect@do ao mundo virtual, tendo em vista que ambos são vivenciados na contemporaneidade do ambiente inclusivo em que os alunos que participaram desta pesquisa estão inseridos.
PARA QUÊ?	Estabelecer as relações do conceito dos lugares de pertencimento dos alunos através dos meios midiáticos e tecnológicos disponíveis na escola.

¹⁴ No decorrer do texto, onde se escreve PPT, entenda-se: Power Point

META(S):	Esta proposta educativa tem por objetivo proporcionar uma noção geográfica dos diferentes aspectos que envolvem a representação do lugar como objeto de vida e conhecimento para alunos com Síndrome de Down, através da utilização de meios tecnológicos e midiáticos disponíveis.
COMO?	De forma dinâmica, criativa, interativa e lúdica na construção de um arquivo em PPT com Imagens escolhidas em Sites online e associadas a Texto próprio dos alunos participantes da pesquisa.
TÉCNICA	Dinâmica de elaboração através do programa de computador PPT, com imagens encontradas online pelos próprios alunos e textos individuais.
ORGANIZAÇÃO:	Oficina: Oficina de Geografia, onde os alunos terão acesso ao computador e à escolha de sites para selecionarem sozinhos imagens que representem seus lugares de pertencimento, acrescentando textos próprios que justifiquem suas escolhas.
RESULTADOS ESPERADOS:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conscientização sobre a possibilidade de conexão entre a aprendizagem de conteúdos geográficos e os lugares de pertencimento dos alunos portadores de Síndrome de Down. ✓ Incentivo para o uso de recursos midiáticos e tecnológicos nas aulas de Geografia. ✓ Manifestação do sentimento de pertencimento destes alunos em relação aos seus lugares de preferência e, relação destes sentimentos com a aprendizagem dinâmica, lúdica e interativa. ✓ Que o aluno perceba através da Geografia a interação o mundo virtual e o mundo escolar.
RECURSOS:	Computador e Programa do Power Point, Sites Online, Imagens virtuais e o conhecimento e a criatividade de cada aluno.
OBSERVAÇÕES	