

MARTINS JUNIOR, Luiz; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypyczynski; MANCHUR, Josiane. O uso da oficina pedagógica lúdica no ensino de geografia numa perspectiva inclusiva. In: ENCONTRO DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA DA REGIÃO SUL, 2., 2014, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2014. Disponível em: <<http://anaisenpegsul.paginas.ufsc.br>>.

O USO DA OFICINA PEDAGÓGICA LÚDICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Luiz Martins Junior¹
Rosa Elisabete Militz Wypyczynski Martins²
Josiane Manchur³

Resumo: O presente artigo relata um estudo que é proveniente de uma pesquisa de mestrado em Geografia da UFSC em desenvolvimento, que tem por objetivo compreender como se desenvolve o processo de ensino aprendizagem em Geografia numa perspectiva inclusiva na escola Estadual de Educação Básica Simão José Hess, em Florianópolis no Estado de Santa Catarina. Ao longo do texto é apresentado um panorama da educação especial destacando os paradigmas da inclusão e a questão do ensino da Geografia numa perspectiva inclusiva. Na tentativa de propor práticas pedagógicas inclusivas, serão propostas oficinas pedagógicas lúdicas para trabalhar conceitos de Geografia com alunos com necessidades especiais. Tais atividades buscam provocar a interação entre os alunos e os recursos pedagógicos da oficina oportunizando uma maneira diferente de aprender geografia.

Palavras-chave: Inclusão - Ensino de Geografia – Oficinas pedagógicas.

Considerações Iniciais

O presente estudo faz uma análise de investigação no processo de inclusão na Escola Estadual de Educação Básica Simão José Hess, localizada no bairro Trindade em Florianópolis- SC, (figura 1). Esta proposta é uma parte da dissertação de Mestrado em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina. Partindo do pressuposto de uma escola inclusiva, faz-se necessário reavaliar e incorporar práticas pedagógicas relevantes e inclusivas para que, na execução do trabalho em sala de aula, todos os alunos sintam-se incluídos. Incluí-los não pode ser considerado sinônimo de inseri-lo dentro do espaço

¹ Graduado em Geografia pela Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Mestrado em Geografia pela UFSC – E-mail: luizmartins.jr@hotmail.com

² Professora do Departamento de Geografia da UDESC e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFSC – E-mail: rosa.martins@udesc.br. ³Graduada em Geografia pela Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná-UNICENTRO, Mestrado em Geografia pela UFSC- E-mail: josianemanchur@gmail.com.

físico, no entanto, o conceito de inclusão, vai além do espaço físico. É preciso uma simbiose entre espaço físico (reestruturação da escola) e a organização de metodologias que propiciem a aprendizagem de todos os alunos/as.



Figura 1- Escola Estadual de Educação Básica Simão José Hess.

Fonte: Google Earth, 2014.

Essa realidade pode ocorrer através encaminhamentos metodológicos diversificados possibilitando ao aluno a construção do conhecimento. Assim, para que essa mudança ocorra no espaço escolar é necessário quebrar paradigmas e rever o conceito de educação inclusiva, que pressupõe a efetivação do processo ensino aprendizagem com base na diversidade e não mais na homogeneização. De acordo com Sanches e Teodoro:

Educação inclusiva não significa educação com representações e baixas expectativas em relação aos alunos, mas sim a compreensão do papel importante das situações estimulantes, com graus de dificuldade e de complexidade que confrontem os professores e os alunos com aprendizagens significativas [...] (2006, p.73).

Percebe-se, dessa forma que, o conceito de educação inclusiva pressupõe uma

escola que acolhe a todos os alunos que ali se encontram, seja qual for à modalidade de ensino, aberta à diversidade e garantindo condições de não só agrupar alunos e de identificá-los por suas características, mas de promover a aprendizagem destes sujeitos. Nessa perspectiva a escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas metodológicas e pedagógicas. Para que essa realidade se concretize é necessário à atualização e desenvolvimento de novos conceitos e a redefinição e aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão.

Para tanto, essa pesquisa de caráter qualitativa pretende investigar como acontecem as práticas de ensino de Geografia com os alunos com necessidades especiais. Será utilizado instrumento de coleta de dados a entrevista estruturada, com professores de Geografia que atuam em sala de aula e os professores que auxiliam os alunos com necessidades especiais, e também pelo processo de observação na escola.

As oficinas com os materiais lúdicos pedagógicos que serão construídos e usados em atividades com os alunos/as com necessidades especiais na perspectiva inclusiva no ensino da Geografia é uma metodologia acessível de ensino aprendizagem, sobretudo, desenvolver a compreensão dos conceitos geográficos, a integração e a socialização de conceitos estruturantes desta ciência, como espaço, tempo, território, paisagem e iniciação a cartografia. Pretende-se com isso desenvolver habilidades possibilitando que todos, no ambiente escolar, estejam envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Glat, para a escola dar conta de uma educação inclusiva é fundamental:

Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem, precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projeto político pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. A proposta de educação inclusiva implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e os próprios sistemas educacionais. Como podemos perceber nas análises de (2007, p. 16).

A Escola Estadual Simão José Hess é composta por 1100 alunos regulares, sendo que destes, 13 alunos são com necessidades especiais, onde 6 são meninas e 7 meninos com idade de 6 a 17 anos, para tanto, com as tais deficiências TDAH (Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade), intelectual, física e auditiva.

A instituição educacional desenvolve atendimento aos alunos com necessidades

especiais, através do SAEDE³, que tem como meta desenvolver uma proposta de ensino que ofereça oportunidades para que os alunos aprendam habilidades funcionais e de conhecimento sistematizado, proporcionando assim o desenvolvimento da vida prática e atitudes adequadas no convívio familiar, escolar e social.

O Paradigma da Inclusão: processo histórico

O paradigma da inclusão no contexto atual, expressa as lutas travadas para que pessoas com necessidades especiais que possuem deficiências sejam considerados participantes ativos na sociedade. A ideia de inclusão carrega com si ambiguidades em virtude da complexidade e contraditoriedade do próprio nome que anuncia, podendo significar diferentes experiências e realidades sociais, a depender da forma como se encontram articuladas suas múltiplas dimensões espaciais.

A história humana nos revela que, desde antiguidade, as pessoas com alterações e anormalidade de origem genética, logo que nasciam eram abandonadas, exterminadas, recusadas ou ignoradas por suas famílias, condenadas pelos antigos povos, devido a sua incapacidade e ineducabilidade, assim, excluídas do convívio social e de todas as prerrogativas subjacentes, tais como matrimônios, possuir e herdar bens. (MARTINS, 2004).

Os romanos enfeitavam ou afogavam as crianças malformadas, exibiam em festividades e comemorações numa forma de infantilização e de diminuição de seu valor histórico e humano, diante do exposto, não havia raiva, mas sim, razão, conforme Sêneca “É preciso separar o que é bom do que não pode servir para nada [...]” (ARIÉS; DUDY, 1989, p. 24). Até a Idade Média, os deficientes, os loucos, os criminosos e os considerados possuídos pelo demônio, faziam parte da mesma categoria: a dos excluídos. Por este motivo, deveriam ser afastados do convívio social ou até mesmos sacrificados.

Nos séculos XVIII e XIX, a permanência do preconceito e a exclusão não desaparecem, mas a forma de tratamento excludente e desumana sobre determinados

³ O serviço de atendimento educacional especializado.

grupos sociais foram sendo questionadas ao longo do tempo (WEBER, 2007). Com o advento da filosofia Iluminista pautada com princípios de igualdade, da bondade natural, do ilimitado aperfeiçoamento da humanidade, começou-se a ter uma visão mais humanitária dos deficientes pela influência dos pensadores, dos quais o filósofo Locke, o educador Rousseau e Pestalozzi, cujas ideias questionaram a forma como eram tratados os prisioneiros de guerra e os loucos.

O primeiro passo de “aceitação” da pessoa com deficiência parte do princípio religioso, com o surgimento do cristianismo, que pregava o ideal de que todos eram filhos de Deus: escravos, mulheres, pessoas com deficiência. Assim, as pessoas com deficiência, criadas a imagem e semelhança de Deus, possuíam alma e não poderia mais ser abandonada, condenada e exterminada. (MARTINS, 2004).

Os princípios norteadores da inclusão de portadores de necessidades especiais na rede regular de ensino começaram a emergir, nos países Escandinavos e na América do Norte, na década de 1980, por ocasião do Ano Internacional das pessoas Deficientes, cujo objetivo era estimular o processo de construção da cidadania dos deficientes (BERALDO, p.15, 1999).

Em 1948 foi estabelecida a Declaração Universal dos Direitos Humanos que estabeleceu vários direitos, que foram reafirmados em outros documentos como a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975), a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989), e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990).

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos na Tailândia organizada em 1990, chamou a atenção dos países para os altos índices de crianças e adolescentes fora da escola, e teve como objetivo promover as transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola, bem como chamou atenção para as necessidades básicas de aprendizagem para as categorias definidas como prioritárias: os pobres e portadores de deficiência.

A Declaração de Salamanca que foi elaborada na Conferência Mundial, ocorrida na Espanha em 1994, com um do texto mais completo sobre a inclusão na educação, evidenciando que a Educação Inclusiva não se refere apenas aos deficientes, mas a todas

as pessoas, sem exceção. O documento *Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais* proclama que:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, dentre outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (BRASIL, 1997, p. 17-18).

Outro evento relevante é a Carta para o Terceiro Milênio, aprovada em Londres, Grã-Bretanha, em 9 de setembro de 1999, considerando o compromisso com a inclusão não apenas na escola, mas no meio social, pretendendo o fim da discriminação, do preconceito e da homogeneidade das pessoas.

No Brasil, os movimentos em nível internacional tiveram fortes influências na definição das políticas inclusiva, por sua vez, a Constituição Federal (1988), a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), são políticas criadas com a finalidade de garantir o direito de todos no ensino, inclusive aos “portadores de deficiência”, preferencialmente na rede regular, (FACION, 2008).

Em Santa Catarina temos como marco das políticas de Educação Inclusiva o ano de 1954 com a vinda do professor João Barroso Júnior, técnico de Educação do Ministério de Educação e Cultura, que veio ao estado para divulgar o INES (Instituto Nacional de Educação Especial) do Rio de Janeiro. No entanto, somente em 1957 é que oficialmente se inicia o atendimento ao público na área da educação especial, com o funcionamento de uma classe especial para crianças deficientes, no Grupo Escolar Dias Velho, posteriormente denominado Grupo Escolar Barreiros Filho em Florianópolis. (SANTA CATARINA, 2006).

Para tanto, a expansão das políticas de Educação Inclusiva tem força no estado catarinense no ano de 1969 através da Lei n.º. 4.394 em que preconizava, em seu Artigo 91, que “[...] a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade e, conforme as deficiências apresentadas”, (SANTA CATARINA, 2006, p. 09), fortemente influenciada pelo Princípio de Normalização que tinha como pressuposto o direito que todos têm de

expressarem um estilo de vida considerado normal em sua cultura.

O paradigma da escola inclusiva pressupõe, conceitualmente, uma educação apropriada e de qualidade, oferecida juntamente a todos os alunos considerados normais e aqueles portadores de deficiência nas classes do ensino comum da escola regular, onde deve ser desenvolvido um trabalho pedagógico que sirva a todos indiscriminadamente, bem como, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos sujeitos, independentemente de suas condições sociais, econômicas e cultural, de seu talento, e de sua deficiência física, sensorial ou cognitiva. (CARVALHO, 2000).

O Ensino de Geografia

O mundo atual tem colocado novos desafios para a escola e para o ensino de Geografia, disciplina que pode contribuir significativamente no processo educativo, pois ela é uma ciência que suas lentes possibilitam a leitura do planeta Terra, a morada do homem, o “lugar” das múltiplas relações. (KOZEL, 1998).

Nesse sentido, analisar as formulações teóricas sobre o ensino de Geografia, torna-se fundamental para compreender a situação dessa disciplina em sala de aula, bem como discutir uma prática de ensino, baseada num processo de ensino-aprendizagem que leve em conta o educando como agente social, sujeito desse processo. De acordo com Kozel:

[...] já não temos tempo a perder com “saberes inúteis”, alienantes, deslocados do processo histórico em que vivemos; precisamos de pistas concretas que respaldem a compreensão de quem somos, do que queremos, de como agir em nossa trajetória por este planeta, rumo ao terceiro milênio (KOZEL, 1998, p. 151).

A Geografia com uma identidade de ciência busca discutir e ampliar os conhecimentos sobre a relação do espaço e homem carregando consigo um teor de conceitos-chaves na busca da explicação e legitimidade do seu objeto de estudo (CUSTÓDIO, 2013).

Do campo científico para o contexto escolar, a Geografia como disciplina, assume a função de potencializar ao sujeito aluno o exercício dos conhecimentos críticos frente a sua realidade social, política, econômica e ambiental, sobretudo, atuando como instrumento de transformação, de leitura e compreensão do mundo em que vive. Com isso, abrem-se possibilidades para um pensamento autônomo a partir da internalização do raciocínio geográfico orientando a formação do educando. Conforme

Cassol (2005), “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, transformando indivíduos tutelados em pessoas em pleno exercício da cidadania”.

E Kaercher aponta que:

Um dos maiores objetivos da Escola e também da Geografia seria a formação de valores o combate às desigualdades e as injustiças sociais... mas a Geografia deve assumir o seu lugar neste processo, qual seja, a construção de uma consciência espacial para a prática da cidadania, consciência espacial como sinônimo de perceber o espaço como um elemento importante da nossa organização social (2002, 224-225).

Neste cenário, a geografia insere-se como a ferramenta de transformação e organização do espaço entre o homem a natureza. Conforme Vygotsky (1997) “a geografia é uma ciência que estuda o espaço na sua manifestação global e nas singulares”, e para Vesentini (1995, p 15-16):

[...] o ensino da geografia no século XXI, portanto, deve ensinar – ou melhor, deixar o aluno descobrir – o mundo em que vivemos, com especial atenção para a globalização e as escalas local e nacional, deve focar criticamente a questão ambiental e as relações sociedade/natureza (...), deve realizar constantemente estudos do meio (...) e deve levar os educandos a interpretar textos, fotos, mapas, paisagens.

A necessidade de uma lógica de construção dos conceitos fundantes da Geografia é, acima de tudo, imprescindível. Torna-se necessário trabalhar a capacidade de observação sistemática, a descrição verbal e a localização no espaço, para que os alunos sejam capazes de concluir a respeito das relações entre homem e a natureza.

Assim como das noções básicas de escala e de representações gráfica do espaço geográfico, a partir das quais o aluno amadurece seu potencial cognitivo, sendo assim, as habilidades e ações inseridas no currículo da geografia propõem desenvolver uma lógica de organização para sustentar o raciocínio pensando-se no processo de aquisição do conhecimento, destacam-se quatro fases que constituem categorias para a instigação do aprendizado, como: “observar, analisar, interpretar e construir seu conhecimento”. Lesann (2009).

Contudo, trabalhar as categorias nas perspectivas do desenvolvimento dos conceitos, das mais gerais e elementares ao raciocínio geográfico e estruturadores do espaço geográfico, tornando-se categorias importantes de análise para a vida do sujeito onde está inserido.

Para Kaercher (2004), a contribuição da Geografia seria a leitura do mundo, a partir do olhar específico da geografia, para se pensar a existência humana, ou seja, as categorias e conceitos geográficos discutidos de forma plural e relacionadas com a vida do aluno, para se dar sentido às coisas que veem e ouvem no mundo extraescola.

De forma geral, o que se pôde observar em campo é que as metodologias de ensino parecem não ter como finalidade efetiva a intencionalidade do trabalho docente, até pela ausência disso, de forma sistematizada através do planejamento. As metodologias empregadas pelos professores, sujeitos da pesquisa, parecem ter como finalidades ocupar os alunos para o tempo escorrer. (SILVA, 2013).

Desse modo, as práticas didáticas devem abarcar procedimentos e problematização, desafios e observação, assim proporcionando aos sujeitos alunos o aprendizado da construção do espaço e dos diferentes tipos de território, paisagem, lugar e regiões.

Neste cenário, o advento da globalização tem oferecido um campo de alternativas para o processo de ensino aprendizagem, para tanto, neste contexto insere-se como uma prática diferenciada o lúdico/abstrato, por sua vez, dando importância no desenvolvimento dos conceitos geográficos, e proporcionando ao sujeito aluno o desenvolvimento das habilidades cognitivas sobre o espaço geográfico. (CASSOL, 2005).

A importância dos jogos e oficinas pedagógicas

A importância em desenvolver o aprendizado geográfico, por meio de jogos, consiste em buscar alternativas para o desenvolvimento espacial e social do aluno. Deste modo, busca-se possibilidades para a construção do conhecimento geográfico, a partir de mecanismos de aprendizagens inovadores e prazerosos que o lúdico pode proporcionar ao aluno.

Partindo do princípio que a aprendizagem da Geografia se dá a partir da compreensão dos conceitos geográficos, associados às fases do pensamento científico e dos contextos históricos específicos e é a luz dessa realidade que devem ser compreendidos e analisados, alguns desses conceitos são mais gerais e elementares ao raciocínio geográfico e estruturadores do espaço geográfico, tornando-se importantes

categorias de análise:

Natureza, lugar, paisagem, região, território, e ambiente. Outros conceitos são também relevantes para compor um modo de pensar espacial e para analisar espaços específicos, entre eles estão os de cidade, campo, identidade cultural, degradação ambiental, segregação espacial, e uma infinidade de outros que compõem a linguagem geográfica. (CALVACANTI, 2006, p 35).

Com o objetivo de possibilitar a compreensão destes conceitos para o entendimento do espaço geográfico e as relações que acontecem entre homem e natureza, vamos desenvolver as oficinas como uma possibilidade dos alunos interagir através dos jogos levando-os a constantes reflexões sobre suas ações e compreensão dos conceitos trabalhados.

Essas novas possibilidades podem vir da ação de brincar, bem como, o jogo torna-se fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, pois ao representar situações imaginárias, a criança tem a possibilidade de desenvolver o pensamento abstrato, isso acontece porque novos relacionamentos são criados no jogo entre significados, objetos e ações. De acordo com Manués (2000, p. 01), “é através do brincar que a criança representa a realidade à sua volta, e com isso vai construindo seus próprios valores, ideias e conceitos”.

Segundo Piaget (1975), os jogos estão diretamente ligados ao desenvolvimento mental da infância: tanto a aprendizagem quanto as atividades lúdicas constituem uma assimilação do real. E Almeida (1995) advoga que a brincadeira simboliza a relação pensamento- ação da criança, e sendo assim, constitui-se provavelmente na matriz de formas de expressão da linguagem (gestual, falada ou escrita).

Vygotski, (1984, p 64) afirma que “brincar leva a criança a torna-se mais flexível e a buscar alternativas de ação”, de certa forma, as crianças desde pequenas, estruturam seu espaço e seu tempo utilizando objetos, bem como desenvolvem a noção de causalidade, chegando á representação e, finalmente, á lógica. O lúdico por ser uma técnica importante e facilitadora no desenvolvimento cognitivo do sujeito, possibilita ao mesmo se conhecer como um ser social e começar a formar suas próprias concepções de mundo, utilizando os símbolos para compreender o mundo em sua totalidade.

Visto que esse sujeito aluno, na busca da construção do conhecimento, vai interagir e agir sobre o espaço, talvez ocorrendo o desequilíbrio. Para Becker (2010, p.15), “significa que o aluno, ao agir sobre o meio, assimilando-o, tem seu equilíbrio cognitivo (interno) desestabilizado” e, após esse desequilíbrio interno ou assimilação, o aluno reequilibra-se internamente ou acomoda as estruturas internas. Este processo resulta em nova aprendizagem possibilitando a ele ampliar seus conhecimentos.

Hartley (1971) diz que durante os primeiros anos de vida a aprendizagem de certos conceito-chave é ferramenta indispensável ao desenvolvimento da habilidade de pensar. Para Hartley, a criança precisa aprender a identificar, generalizar, classificar, agrupar, ordenar e combinar. Tem necessidade, também, de aprender a lidar com as ideias, dentre tais conceitos e qualidades de objetos. Além disso, a criança precisa aprender sobre as qualidades espaciais que incluem os conceitos, dentre eles: de proximidade, ordem, continuidade e limitação, de maneira, que essas habilidades proporcionam ao sujeito aluno as noções espaciais.

Desta forma, se levarmos os alunos, jovens e adultos a se sentirem participantes do seu próprio aprendizado, estarão, nesse momento, liberando a sua capacidade de criar e reinventar o mundo de expor a sua afetividade, potencialidade e criatividade.

Propostas das oficinas pedagógicas

Com o propósito de pensar num ensino de Geografia inclusivo, organizamos as oficinas com os materiais lúdicos pedagógicos que serão construídos e usados em atividades com os alunos/as com necessidades especiais para facilitar a aprendizagem dos conceitos de Geografia.

As práticas de atividades lúdicas são bem-aceitas por parte dos alunos e, se direcionadas para a aprendizagem, levam a experiências e interações com o mundo diferenciadas, que a possibilita novas relações cognitivas. (SILVA, 2013).

Os diferentes tipos de lúdicos produzidos como: jogo da dama, livro geográfico – tátil e quebra-cabeça, foram construídos com materiais levados em consideração adaptado para alunos sem ou com deficiência de maneira que viesse despertar no sujeito o interesse, imaginação, possibilitar relações cognitivas, estimular relações sociais e

afetivas, e promover a inclusão.

Proposta de vários jogos durante a aula para que todos estejam envolvidos, pois os jogos são de caráter individual ou em dupla.

Oficina 1: Jogo de damas é um jogo de tabuleiro com dois participantes o qual tem objetivo de imobilizar ou capturar todas as peças do adversário numa movimentação para frente e na diagonal, sempre uma casa de cada vez e quando a pedra atinge a oitava linha do tabuleiro ela é promovida à dama, a qual tem movimentos mais amplos, além dos outros indo para frente e para trás e quantas casas quiser porém não podendo saltar peça da mesma cor.

Para o ensino inclusivo e geográfico realizou adaptações no processo de confecção do jogo utilizando materiais como: isopor para montar a estrutura base, E.V.A de cor azul e preta com diferentes texturas para dividir os campos dos espaços para mover as peças, e também com o mesmo material foram confeccionadas as pedras de forma diferentes: circular e quadrada para a inclusão dos alunos deficientes visuais, que ao tatear o tabuleiro e as peças compreendesse seu limites e possibilidades de jogo. Essas adaptações permitiu que todos os alunos conseguissem jogar como pode ser observado na figura a seguir:



Figura 2: Jogo da dama.

Fonte :Martins Junior, Luiz. 2013

Para o desenvolvimento do jogo, as regras e objetivos são os mesmos do jogo convencional mas com introduções dos conhecimentos geográficos.

As construções do conhecimento geográfico com o jogo de damas estão: noções espacialidade de direita e esquerda, frente e atrás, podendo ser pertinente aos alunos com deficiência visual e intelectual; a compreensão de domínio territorial, com o avanço na movimentação das pedras no tabuleiro bem como raciocínio nas estratégias

para ações na conquista do espaço adversário; localizações através das orientações e movimentações das pedras para captura no tabuleiro nas direções nordeste e a noroeste e da dama além dessas direções acrescentam o sudeste e sudoeste. Destacando que esses conhecimentos só são possíveis com mediações do professor aos alunos.

A ludicidade por meio do jogo de damas pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades na formação do aluno como raciocínio, concentração, atitudes para tomar decisões com precisão e sob determinadas situações, controle emocional entre outros, compreendendo as aulas devem formar esse aluno na totalidade e com condições plenas para tomar decisões futuras, e neste contexto essa prática se torna valiosas.

Oficina 2: O “livro - o mundo nas pontas dos dedos: mãos, cérebro e paisagem”, foi desenvolvido para trabalhar com deficiência visual, intelectual e auditiva, no qual foram representados com imagens, texturas, formas, objetos e escrita em braile sobre os conceitos; regionais, climáticos e econômicos do Brasil; relevo: planalto, planícies e depressões; clima: tropical, equatorial, tropical de altitude e semiárido; recurso mineiras e suas transformações: transportes, ferrovias e telecomunicação.

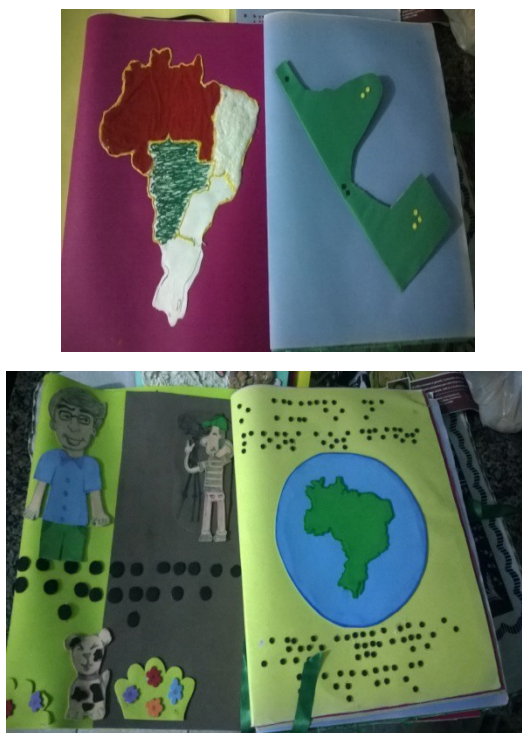


Figura 3: livro geográfico.
Fonte: Martins Junior, Luiz. 2013

Para utilizar o livro, o educador faz intervenções, inicialmente explicando o contexto e objetivo da atividade, a qual busca a compreensão dos assuntos trabalhados através do tatear no livro, esperando que o aluno realize uma leitura através do sentido do tato. Para aqueles alunos que não apresentam diagnóstico de nenhum tipo de deficiência, a sugestão seria de vendar os olhos para estimular esse outro sentido.

Todas as atividades o professor pode fazer mediações, conduzindo o aluno a refletir e relacionar com sua realidade, ou seja, o momento que se está tratando da questão do clima, o professor pode questionar/provocar ao aluno qual o clima que predomina em seu bairro, ou até mesmo em seu estado, de certo modo, o sujeito aluno passa compreender o conceito de clima. Além de relacionar o tipo do clima com o seu bairro/estado, o professor pode fazer com que este aluno pense e relacione outros fatores importantes com o clima que está presente.

Oficina 3: A proposta desta oficina é a prática através de um quebra-cabeça no formato do mapa do Brasil de acordo com a divisão segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) baseado nos complexos econômicos. Essa atividade teve o intuito de trabalhar em sala de aula o tema “Brasil e suas regiões”. Primeiramente será trabalhado o conceito de região e suas definições como região política, natural, geográficas. No caso do jogo o tema: economia compreendendo os limites e estados que fazem parte de cada regiões, bem como as características para essa delimitação. Os limites territoriais brasileiros se fazem importante nas aulas de geografia, mas não como apenas informações e dados, mas devem ser convertidas em conhecimentos articulados entre si e com outros elementos que fazem parte da formação e reformação do território, e muitas vezes as aulas ficam somente nos mapas dimensionais com pouco uso nas aulas.

O material pedagógico tem o propósito de representar o mapa do Brasil em uma escala menor, de maneira que o aluno compreende as proporções de tamanho e forma, bem como, uma maneira trabalhar as divisões regionais. De certa forma, abordou cores diferentes para que o aluno sem deficiência visual consiga encaixar as peças de forma fácil e compreensiva, em contrapartida, apropriou-se caracterizar as regiões para que os alunos com deficiência visual consiga montar o quebra-cabeça através do formato de encaixe e também com a colagem de elementos que caracterizam cada região, como por

exemplo, na região centro-oeste os automóveis miniaturas, para que ao tatear perceba e consiga responder ao jogo.



Figura 4: Quebra Cabeça Geográfico
Fonte: Martins Junior, Luiz. 2013

Nesta fase os alunos demandam de mais atenção e envolver em atividades que despertem seu interesse estimula habilidades para aprendizagens. Atividades didáticas que favorecem a diversão, atenção e imaginação faz com que o aprendizado se efetue e o aluno desenvolva diversas habilidades cognitivas e motoras.

Refletindo sobre ótica dos lúdicos, os conceitos geográficos como território, paisagem, lugares, região e natureza, serão desenvolvidos a partir do processo do desenvolvimento das oficinas com os alunos da Escola Estadual de Educação Básica Simão José Hess, na perspectiva da educação inclusiva, visando o aprendizado dos conceitos geográfico e o desenvolvimento das habilidades de pensar, agir, tomar decisões, desafio e problema.

Como nossa pesquisa encontra-se na fase de exploração dos dados do campo, tornando relevantes as questões estruturais físicas, pedagógicas, administrativa, bem como, o processo de ensino aprendizagem para alunos com necessidades especiais, ainda não aplicamos estas oficinas aos alunos da escola. Nossa intenção com as oficinas é propor uma nova forma de ensinar Geografia e possibilitar que todos os alunos possam aprender brincando, aprender numa perspectiva inclusiva, pois a escola precisar estar aberta a um diálogo e reconhecer as diferenças dos alunos num processo educativo que busca o progresso de todos.

Considerações finais

Na atual conjuntura a educação inclusiva é fato, não podemos tapar os olhos e acharmos que não estamos preparados para desenvolver um trabalho na perspectiva inclusiva. Se mudarmos nosso olhar e enxergarmos as potencialidades de cada ser entenderemos que todos conseguem aprender, cada um no seu tempo, e de seu modo singular. A garantia do acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos contribuem para a construção de uma nova cultura de valorização das diferenças.

Nessa proposta de oficinas lúdicas no ensino de Geografia, a escola tem a possibilidade de romper com práticas tradicionais que muitas vezes não dão contas de aprendizagens em crianças com necessidades especiais. A possibilidade de (re) inventar o cotidiano tem sido a saída adotada para a melhoria da qualidade da educação brasileira subjacente a todas essas mudanças que estão propostas pela política atual da Educação Especial.

Referências Bibliográficas.

ALMEIDA, P.N. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. Rio de Janeiro: Loyola, 1995.

ARIÉS, Philippe; DUBY, George. **Historia da vida privada**. Trad. Hildegard Feist. 9 reimp. São Paulo: Companhia de Letras, 1989. (V. 1, do Império Romano ao ano mil).

BECKER, Fernando; MARQUES, Tania. B.I. **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BERALDO, P. B. **As percepções dos professores de escola pública sobre a inserção do aluno tido como deficiente mental em classes regulares de ensino**. 1999. Dissertação de Mestrado. Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos.

BRASIL, Ministério da Justiça. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília, DF: CORDE, 1997.

CALLAI, H.C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTRIGIOVANNI, A. C. (Org). **Ensino de geografia: práticas e textualizações do cotidiano**. 6. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras de aprendizagem – Educação inclusiva**. Porto Alegre: Ed.Mediação, 2000.

CASSOL, Roberto. **Metodologia do ensino de geografia**. 1ed. Santa Maria: USM, Pró-

Reitoria de Graduação a Distância de Educação Especial, 2005.

CAVALCANTI, L. S. (Org). **Formação de professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: Vieira, 2006, p. 15-26.

CUSTÓDIO, Gabriela Alexandre. **O processo de elaboração de conceitos geográficos em alunos com deficiência visual**. Florianópolis/SC: UFSC, 2013.

FACION, José Raimundo. **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba.: IBPEX, 2008.

HARTLEY, R.E. *“Play, the essential ingredient”*. **Childhood Educational**, vol, 2. n°48, PP. 80-84.

KAERCHER, Nestor André. O gato comeu a geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: OLIVEIRA, A. U., PONTUSCHKA, N. N. (Orgs.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002.

KOZEL, Salete. Ensinar geografia no terceiro milênio. Como? Por quê? **Revista RAE 'GA – O Espaço Geográfico em Análise** – Departamento de Geografia da UFPR. Curitiba: Ed. Tec Art, v. 1, p. 61-78, 1998.

LESANN, Janine. **Geografia no ensino fundamental I**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

NOGUEIRA, E. Ruth. **A disciplina de geografia na escola inclusiva**. Santa Cruz do sul: EDUNISC, 2014.

MARTINS, Edileuza Alves. **Os surdos no ensino regular: o que dizem os professores**. Campo Grande/MS: UFMS, Centro de Ciências Humanas e Sociais, 2004.

MAUÉS, Eva. **A vida é feita de brincadeiras**. Jornal Liberal. Belém. Pa.30.04.2000, caderno Muller. P.01.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo**: São Paulo: Zahar, 1975.

SANCHES, I; TEODORO, A. Inclusão escolar: conceitos, perspectivas e contributos. **Revista Lusófona de Educação**, v.8, pp. 63-83, 2006.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado de Educação, Ciências e Tecnologia. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina: proposta**. Coordenador Sergio Otavio Bassetti. - São José: FCEE, 2006, 52 p.

GLAT, R. (Org.) **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

SILVIA, Karen Roberta Soares da. **Geografia e fantoche. Vamos brincar?**. Porto Alegre: Imprensa livre: Compasso lugar/Cultura, 2013.

VYGOTSKY, Lev. S. **A Formação social da ment**”. São Paulo: Martins fontes, 1984.

_____. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escola**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

WEBERM Sueli Wolff. **Educação especial**: desafios para uma educação inclusiva. Florianópolis/SC: IBEDep, Novembro, 2007.