

O uso da oficina pedagógica no ensino de Geografia numa perspectiva inclusiva

Luiz Martins Junior

Rosa Elisabete Militz Wypychynski Martins

Julice Dias*

Resumo

Propõe-se por meio deste artigo, apresentar os resultados de uma pesquisa que destaca a importância da relação pedagógica no ensino de geografia e a inclusão de pessoas com deficiência. Nesse viés, buscou-se investigar as potencialidades da oficina pedagógica “Trilha Geográfica” no ensino inclusivo de Geografia. Optamos pela metodologia estudo de caso com base na participação e colaboração de estudantes do Ensino Fundamental II da Educação básica. Os resultados da investigação sinalizaram, em linhas gerais, que os estudantes com deficiência constroem sua aprendizagem por meio de tarefas diferenciadas que promovam e valorizem seu potencial, seu modo de aprender, seu ritmo, suas habilidades e seus talentos. Ao mergulharmos em nossa inquietação da potencialidade da oficina pedagógica, pudemos verificar e compreender que o produto final deste trabalho mostrou que a oficina tem validade quanto a seus aspectos pedagógico, didático e inclusivo na perspectiva da ciência geográfica.

Palavras-chave: Inclusão. Ensino de Geografia. Oficina Pedagógica.

* Licenciada em Pedagogia; Mestre em Educação; Doutora em Educação: História, Política, Sociedade; Professora do Departamento de Pedagogia da UDESC; Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC; Diretora Geral do Centro de Ciências Humanas e da Educação da UDESC; julice.dias@hotmail.com

Use of educational workshop in geography teaching in perspective inclusive

El uso de la oficina pedagógica en la enseñanza de geografía en una perspectiva inclusiva

Abstract

It is proposed through this article to present the results of a research that highlights the importance of the pedagogical relationship in the teaching of geography and the inclusion of people with disabilities. In this bias, it sought to investigate the potentialities of the pedagogical workshop "Geographic Track" in the teaching of inclusive Geography. For that, we chose the case study methodology based on the participation and collaboration of elementary school students. The research results showed, in general, students with disabilities build their learning through differentiated tasks that promote and value their potential, their way of learning, your rhythm, your skills and talents. To immerse ourselves in our concern of the educational workshop capability, we can see and understand that the final product of this work showed that the workshop is valid as its pedagogical aspects, educational and inclusive, allowing the teacher to use in their geography in perspective of geographical.

Keywords: Inclusion. Geography Teaching. Teaching workshop.

Resumen

Se propone por medio de este artículo, presentar los resultados de una investigación que destaca la importancia de la relación pedagógica en la enseñanza de geografía y la inclusión de personas con discapacidad. En ese sesgo, buscó investigar las potencialidades del taller pedagógico "Camino Geográfico" en la enseñanza de Geografía inclusivo. Para ello, optamos por la metodología estudio de caso con base en la participación y colaboración de estudiantes de la Enseñanza Fundamental II de la Educación básica. Los resultados de la investigación evidenciaron, en líneas generales, que los estudiantes con discapacidad construyen su aprendizaje a través de tareas diferenciadas que promuevan y valoricen su potencial, su modo de aprender, su ritmo, sus habilidades y sus talentos. Al sumergirse en nuestra inquietud de la potencialidad del taller pedagógico, podemos verificar y comprender que el producto final de este trabajo mostró que el taller tiene validez como sus aspectos pedagógico, didáctico e inclusivo Perspectiva de la ciencia geográfica.

Palabras clave: Inclusión. Enseñanza de Geografía. Taller pedagógico.

Para começo de conversa

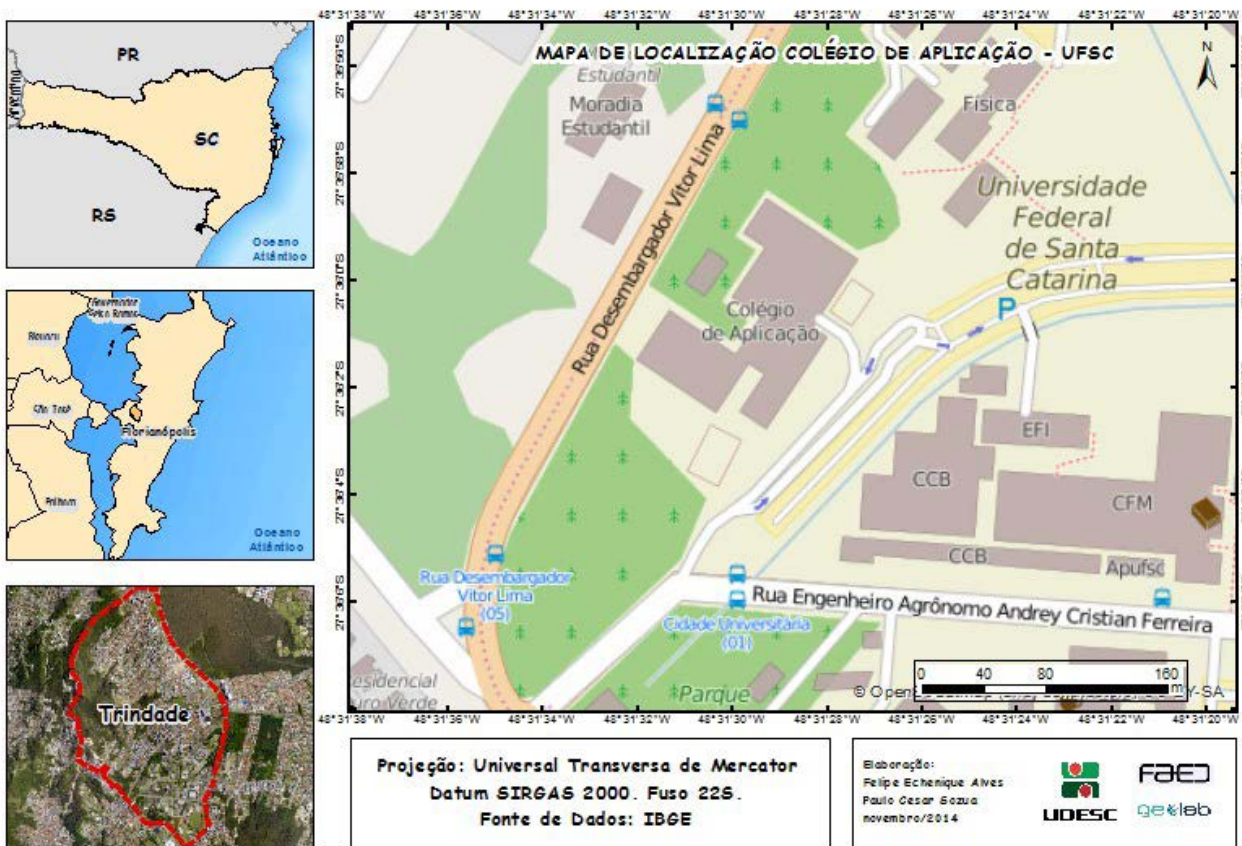
Este artigo apresenta a proposta de uma oficina de ensino de Geografia desenvolvida na perspectiva da Educação inclusiva no Colégio de Aplicação - UFSC, localizado no bairro Trindade em Florianópolis - SC, (figura 1). É resultado de uma pesquisa de Mestrado em Geografia realizada na Universidade Federal de Santa Catarina, finalizada em 2016. Partindo do pressuposto de uma escola inclusiva, faz-se necessário reavaliar e incorporar práticas pedagógicas diferenciadas e inclusivas para que, na execução do trabalho em sala de aula, todos os estudantes sintam-se incluídos. Incluí-los não pode ser considerado sinônimo de inseri-los dentro do espaço físico. O conceito de inclusão implica em ações que vão para além do acesso à escola. É preciso uma articulação entre espaço físico (reestruturação da escola) e a organização de metodologias que propiciem a aprendizagem de todos os estudantes.

Essa possibilidade curricular pode ocorrer por meio de encaminhamentos metodológicos diversificados possibilitando ao estudante 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 na diferença 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).

Percebemos, dessa forma, que o conceito de educação inclusiva pressupõe uma escola que acolhe a todos os

Figura 1. Vista panorâmica da localização do Colégio de Aplicação - UFSC.



estudantes que ali se encontram, seja qual for a modalidade de ensino, aberta à diversidade e garantindo condições de não só agrupar estudantes e de identificá-los por suas características, mas de promover a aprendizagem desses sujeitos no espaço escolar. Nessa perspectiva a escola regular se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos estudantes diante do processo educativo baseado na participação, no trabalho colaborativo, na atualização e desenvolvimento de novos conceitos e, sobretudo, em práticas pedagógicas compatíveis com a realidade em que está inserida a instituição escolar.

Dentre as diferentes dimensões que integram a aprendizagem numa perspectiva inclusiva, optamos pela análise do aprendizado geográfico como fundamento metodológico para o ensino, manifestada frente à necessidade de alternativas para o desenvolvimento das capacidades de domínio espacial e social do estudante, enquanto condições essenciais para sua inclusão nas diversas formas da vida social. Nesse contexto, destacamos a proposta da oficina pedagógica **“Trilha Geográfica”** numa perspectiva inclusiva que teve como pano de fundo promover o trabalho colaborativo, desenvolver as habilidades cognitivas de acordo com as limitações, especificidades e necessidades educativas especiais dos estudantes envolvidos com a proposta e, sobretudo, mobilizar os conteúdos da ciência geográfica. De acordo com Glat, para a escola dar conta de uma educação inclusiva é fundamental:

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. (2007, p. 16).

Portanto, notamos a partir dessa linha de reflexão que a materialização da escola na perspectiva da educação inclusiva está ligada a um trabalho alicerçado na defe-

sa dos princípios e valores éticos, como na projeção dos ideais de cidadania e justiça, amalgamada a uma proposta que visa à promoção de práticas pedagógicas que acolham os estudantes e suas necessidades peculiares no processo de ensino e aprendizagem.

Metodologia

A proposta da oficina pedagógica **“Trilha Geográfica”** numa perspectiva inclusiva presente neste estudo, apoiou-se na pesquisa qualitativa de estudo de caso, alicerçada em estudos teóricos. A opção por essa metodologia efetivou-se porque se objetivou reunir o maior número de informações de diferentes fontes para apreender a situação da Inclusão no processo de ensino aprendizagem em Geografia. A natureza do estudo de caso permite que o pesquisador participe da realidade da vida cotidiana de um grupo, podendo ter um contato direto com o mesmo.

O estudo de caso é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas (YIN, 2004, p. 23).

Essa modalidade de pesquisa nos possibilita a compreensão de um todo a partir de vivenciar o objeto delineado, por meio do contato, da investigação, do planejamento, bem como da organização e sistematização dos materiais a serem utilizados. Sendo assim, a nossa investigação tratou de caso específico, definido, delimitado, aprofundado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações.

Para reforçar nossa definição conceitual e metodológica, trazemos Stake (2000, p.436), para quem o estudo de caso “caracteriza-se pelo interesse em casos individuais e não pelos métodos de investigação que pode abranger”. De acordo com essa informação, o autor alerta para o fato de que “nem tudo pode ser considerado um caso”,

todavia, a natureza de um caso é uma célula específica, um sistema definido ligado às partes que constituem o todo. E, para ainda fundamentar essa discussão, Ventura (2007, p.384) traz os autores Lüdke e Meda (1996), cujo pressuposto salienta que a modalidade do estudo de caso constitui como “uma estratégia de pesquisa, de caráter simples e específico ou complexo e abstrato e deve ser sempre bem delimitado”. Para tal, o estudo de caso não segue uma receita rigorosa para sua definição e delimitação do objeto de estudo, mas segundo Gil (1995) lembra que é possível definir quatro etapas que norteiam o seu delineamento tais como: delimitação do caso, coleta de dados; seleção, análise e interpretação de dados e por fim a elaboração do relatório final.

Ao discutirmos o que pressupõe e constitui um estudo de caso, projetamos em nosso caminho metodológico percorrer pelo campo de estudo em saber como se dão os acontecimentos disciplinares, pedagógicos e didáticos entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, a partir da observação do pesquisador e do observado. Sobretudo, os passos metodológicos seguidos para a realização dessa investigação obedeceram sete momentos: a coleta de dados por meio da observação no ambiente escolar de forma interdisciplinar; observação específica nas aulas de Geografia; aplicação de uma oficina piloto com objetivo de identificar habilidades e competências dos estudantes; análise e interpretação dos dados obtidos; proposição de oficina pedagógica “**Trilha Geográfica**”; registro de todo o processo de participação dos sujeitos e a aplicação de um questionário estruturado.

Figuraram como sujeitos da nossa pesquisa estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental II, composto por vinte e sete estudantes, dentre esses, participou uma estudante com deficiência intelectual e outra com deficiência auditiva. Para elucidação do processo do resultado desta pesquisa, nomeamos a estudante com deficiência intelectual como **E 01** e a estudante com deficiência auditiva **E 02**. Os conteúdos e conceitos trabalhados na Oficina Geográfica foram Espaço Urbano e Espaço Rural por definição do professor titular de Geografia, conforme o Planejamento Curricular da turma.

Com base nesses conteúdos buscamos utilizar os conceitos geográficos que utilizassem como referência o espaço próximo dos estudantes, ou seja, que remetessem ao lugar de vivências dos estudantes da pesquisa. No entanto, essa relação, entre os conteúdos de espaço urbano e rural com os conceitos geográficos, nos possibilitou criar uma atmosfera propiciadora em relacionar os saberes trazidos do cotidiano pelos estudantes com os saberes científicos contidos no material pedagógico. Importante destacar também que optamos envolver nos desafios contidos na oficina Geográfica figuras cartográficas, como legenda, escala, simbologia e algumas formas de representação do espaço, por se acreditar que para compreender o espaço em que vive o estudante precisa saber ler e reconhecer as representações desse espaço.

Para este artigo optamos trazer os dados obtidos a partir do processo de execução da oficina pedagógica e a leitura do questionário aplicados com a finalidade de analisar categorias como: dificuldades encontradas no desenvolvimento da atividade; a relação entre estudantes/estudantes e estudante/ professor; a relação dos estudantes com aqueles estudantes que apresentam alguma deficiência; trabalho colaborativo e; os saberes geográficos cotidianos e científicos.

Oficina pedagógica Trilha Geográfica à luz da Educação Inclusiva

Trazemos a proposta da oficina pedagógica **Trilha Geográfica** (figura 2) trabalhando com os conteúdos espaço urbano e rural, envolvendo os conceitos de lugar, território, paisagem, região e cartografia, relacionados ao cotidiano que o estudante vivencia. Tal proposta visou desenvolver habilidades e competências cognitivas em torno da ciência geográfica, possibilitando compreender espaço-tempo, desenvolver comportamentos afetivos e sociais e proporcionar os conhecimentos geográficos de forma lúdica. Nessa perspectiva, a metodologia abordada na oficina pedagógica se deu com base no modelo apresentado pelas autoras Castellar e Vilhena (2010), que descrevem as etapas, habilidades, componentes, instruções e competências dos jogos, e assim, contribuem significativamente para eficácia da atividade. A

proposta Trilha Geográfica consiste numa estrutura de um jogo clássico de tabuleiro e segue as mesmas regras do jogo tradicional, por sua vez, o jogo foi adaptado na perspectiva do ensino da geografia. Nesse contexto, a trilha geográfica apresenta casas que envolvem desafios, situações, resoluções de problema e tomada de decisões que contemplam os conteúdos definidos neste estudo. A participação dos estudantes no jogo consiste na organização de equipes e cada equipe deverá eleger um integrante para andar sobre o tabuleiro.

Figura 2. Trilha Geográfica



Fonte: Martins, 2016.

Oficina pedagógica Trilha Geográfica em ação

Para o desenvolvimento da oficina pedagógica, primeiramente, definimos um roteiro organizativo que orientou a formação das equipes, como também, trouxe as orientações sobre as fases da oficina e teve como objetivo apresentar e facilitar o andamento da oficina pedagógica. Foram apresentados para os estudantes por meio dos *slides* os objetivos, a metodologia, o conteúdo e a ilustração da oficina pedagógica. Nesse momento, foi explicado sobre a importância da oficina pedagógica no processo de ensino aprendizagem com seus objetivos e metodologia; apresentamos as informações referentes à data, ao tempo e ao local da prática da oficina e, ainda, os conteúdos centrais da oficina pedagógica que abordaram o Espaço Urbano e Rural, envolvendo os conceitos de lugar, território, região, paisagem e da cartografia.

Para realização aconteceram exposições da Trilha Geográfica para os estudantes explicando e contextualizando os significados dos símbolos e as regras contidas

no tabuleiro. Em relação aos significados dos diferentes símbolos buscamos explicar cada um deles: “Globo terrestre” remete aos desafios envolvendo situações de agilidade, concentração, atenção, trabalho em equipe, raciocínio e, principalmente, saber lidar com o tempo. Já o símbolo da “Máquina Fotográfica” representa imagens capturadas sobre o espaço urbano e rural, os quais deveriam identificar e justificar o significado da imagem, se pertencia ao ambiente urbano ou rural.

Também explicamos o significado do símbolo “Ponto de Interrogação”, o qual retrataria a uma pergunta a ser respondida de forma coletiva e/ou individual, a partir de cinco alternativas. Entretanto, mostramos outros símbolos tradicionais que pertencem a um tabuleiro, tais como: avança uma casa, volte uma casa, e, passe a vez.

Finalizando essa etapa, enfatizamos aos estudantes as regras que deveriam ser respeitadas para o bom desenvolvimento da oficina pedagógica, dentre elas: formação das equipes por ordem de sorteio; que a participação dos oponentes na oficina seguiria um sistema de rodízio; que a ordem de jogo na oficina seria definida pela equipe que tirasse o maior número ao lançar o dado e assim sucessivamente; que cada equipe teria uma chance de lançar o dado por vez para caminhar sobre o tabuleiro e a equipe que chegasse à casa final venceria o jogo e seria premiada com um prêmio surpresa. Além dessas regras técnicas, orientamos os estudantes que todos deveriam respeitar seus pares no ato da participação da oficina, caso infringissem essa norma, o estudante seria afastado da atividade.

Para a organização das equipes foi feito o sorteio e nomeadas por cores (vermelha, laranja, verde, preto e branco), ou seja, foram recortadas as cores de acordo com o número de participantes, e por seguinte, depositados dentro de um pacote. Cada um dos participantes retirava um papel com uma respectiva cor e logo foram formando as equipes pelas cores. Assim, as equipes ficaram organizadas dessa forma: três equipes com cores: branca, verde e laranja com cinco integrantes cada, e duas equipes das cores vermelha e preta com seis integrantes.

A respeito da formação das equipes, salientamos que as estudantes com deficiência ficaram em equipes separadas conforme o sorteio, tais como: estudante E 01 na equipe Verde e a E 02 na equipe Laranja. Nesse sentido, ressaltamos que posteriormente serão retratados os episódios mais relevantes da oficina, com ênfase no desenvolvimento das estudantes com deficiência e sua relação com o material pedagógico no processo de ensino e aprendizagem.

O sistema de rodízio foi elaborado a partir das formações das equipes, ou seja, na medida em que cada participante pegava o papel no pacote, automaticamente, a equipe de apoio preenchia com os respectivos nomes na planilha do rodízio e assim facilitando o andamento da oficina. Para tal, explicamos para os estudantes que cada membro da equipe teria a oportunidade de participar da oficina, seja resolvendo um desafio mediado pelo professor ou lançando o dado conforme fosse a vez de sua equipe ou por meio do controle do rodízio. E, ainda, informamos que o controle de sistema do rodízio seria efetuado pela equipe de apoio.

Com vistas à consecução do procedimento da oficina, foram distribuídos para cada equipe os coletes com suas respectivas cores, com o propósito de identificar e facilitar o desenvolvimento da “Trilha Geográfica”. E, juntamente, cada equipe recebeu um carrinho (brinquedo) de acordo com a cor de sua equipe para representar o grupo sobre o tabuleiro. Os estudantes foram orientados que a execução da oficina seria realizada no saguão - pátio coberto do colégio, onde todos foram encaminhados para realização da atividade.

Com a definição das ordens das equipes, a atividade iniciou com a equipe Verde lançando o dado, a qual tirou o número 1, sendo assim, o carrinho verde andou uma casa, e na casa sorteada a equipe não obteve nenhuma situação a ser resolvida. Na sequência, a equipe branca lançou o dado e acertou o número 5, logo então, o carrinho branco parou na quinta casa, na qual continha um símbolo de uma “Máquina Fotográfica”. Então, foi solicitado para a equipe selecionar um membro para identificar e justificar a imagem, se essa pertencia ao espaço urbano ou rural, conforme ilustra a figura 3.

Figura 3 – Imagem de uma área rural



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=imagens+de+fazendas+com+animais,2015>.

A equipe escolheu uma estudante para interpretar a imagem, que a descreveu como uma representação do espaço rural, logo, questionamos a estudante: *Por que essa imagem pertence ao espaço rural?* A estudante enfatizou: *porque possui elementos que se concentram em área rural, como galinhas, vacas e outros animais em grande quantidade. Além disso, concentra mais vegetação para alimentá-los e espaços para mantê-los protegidos.*

Podemos observar pela resposta que a estudante consegue diferenciar um ambiente do outro pelos elementos e objetos que constituem o espaço rural. E ainda, em sua resposta, a estudante asseverou a noção do tamanho do espaço que necessita para a criação de animais e aves, visto que, nos espaços urbanos essa prática é difícil de realizar devido à concentração e ocupação populacional. Dessa forma, a estudante acertou a interpretação da imagem e com isso o carrinho da equipe avançou uma casa à frente, e, na casa seguinte havia o símbolo “Pare”. Então, tiveram que ficar uma rodada sem jogar.

Dando continuidade, foi a vez da equipe laranja que jogou o dado e acertou o número 3. O carrinho caminhou até a terceira casa, e chegou numa casa com um “Ponto de interrogação”. Nessa unidade, os componentes foram comunicados que todos os integrantes da equipe deveriam participar da atividade, ou seja, a questão consistiu em elaborar um cenário rural sobre uma cartolina contendo **5 prédios, 1 escola, 3 carros, 1 semáforo com 1**

faixa de pedestre, 3 árvores, 15 pessoas e ruas asfaltadas, e teriam um tempo de 5 minutos para desenhar e pintar. Ao finalizar a tarefa com sucesso, avançariam uma casa, e se não cumprissem no tempo estabelecido, retornaria uma casa, veja na figura 4 o resultado da tarefa da equipe, sobretudo, circulamos na representação o desenho que a estudante com deficiência E 02 realizou.

Figura 4 – Desenho compondo os elementos sobre o espaço urbano



Fonte: Martins, 2016.

Para a produção do desafio dentro do tempo estipulado a equipe apresentou-se segura e ágil, e dessa forma, o carrinho avançou uma casa à frente. Nesse contexto, verificamos a forte relação de cooperação entre os componentes e, sobretudo, foi bem visível a comunicação entre os pares para resolver a atividade, (figura 5). E, ainda, durante a resolução da tarefa, os próprios estudantes delegaram para cada indivíduo o que deveria realizar, e assim, quem terminasse rapidamente a sua função passaria a ajudar o colega. Nesse caso, podemos observar que a estudante E 02 estabeleceu relações de interesse, de envolvimento, participação e de diálogos mais longos no ato da atividade com seus pares. Nessa perspectiva, podemos definir esse momento como um trabalho colaborativo, onde todos os componentes do grupo realizaram a tarefa em equipe, ou seja, um ajudando o outro por ações de reciprocidade.

Outro fato importante para ser destacado, foi a interação da estudante E 02 com sua equipe. Demonstrou atenção, respeito e cooperação em todas as etapas das atividades realizadas. O desenvolvimento intelectual é indissociável

do desenvolvimento afetivo, conforme Mantoan (2001). A autora acrescenta que o desenvolvimento sócio afetivo é fruto de um contexto que se define por princípios de liberdade, respeito e responsabilidade, sendo o mundo social a fonte e o limite de suas realizações.

Figura 5 – Equipe laranja realizando o desafio



Fonte: Martins, 2016.

Pacheco; Eggertsdottir e Marnosson (2007) lembram que o ensino em equipe é uma estratégia central para se trabalhar com estudantes com deficiência, pois os benefícios são múltiplos, dentre eles: conhecer as características dos estudantes, suas habilidades e dificuldades, e ainda, os estudantes aprendem frequentemente com a colaboração uns com os outros, reconhecendo a contribuição de cada membro da equipe na promoção de encorajamento e interesse mútuos no processo da aprendizagem entre os estudantes.

Quanto à releitura do desenho, podemos observar que muitos dos elementos solicitados na proposta são apresentados de uma forma mais simbólica e com poucas características, ou seja, observa-se que os “prédios” são representados pelos estudantes por colunas verticais; outra situação é a “concentração das pessoas” num mesmo lado e lugar, em vez de estarem distribuídos pelo ambiente urbano; também o “semáforo” como foi desenhado, difere de sua representação real. Já a representação das “árvores”, desenhada pela estudante E 02 se concentram juntas, sem base e detalhes.

Tais considerações são relevantes na leitura dessa imagem, pois os estudantes reconheceram claramente que os elementos que compõem o espaço urbano, no entanto, apresentaram de uma forma mais generalista do real. Por outro lado, podemos perceber que os estudantes não obedeceram a uma escala e proporcionalidade entre os elementos representados, bem como não trabalharam com perspectiva e pontos de vista. No desenho representado pela estudante com deficiência E 02, observa-se que ela transpõe seus conhecimentos, do que lhe é proposto para fazer uma vinculação com a realidade, mas eles precisam ser mais explorados por tarefas diferenciadas algumas vezes, até que o conceito seja internalizado.

Em seguida, as equipes da cor branca, preta e vermelha lançaram o dado, cada um de uma vez, mas nenhum dos grupos enfrentou um desafio. A equipe laranja, ao lançar o dado, acertou o número 4, ao andar sobre o tabuleiro o carrinho estacionou numa casa com uma representação de uma “Máquina Fotográfica”, que trazia o desafio em que um membro deveria identificar e interpretar a imagem sorteada. Dessa forma, a equipe indicou a estudante com deficiência E 02, que identificou a seguinte imagem conforme a figura 6.

Figura 6 – Pessoas, comércio e edificações na área urbana



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=imagens+sobre+area+urbana>, 2015.

Inicialmente perguntamos para a estudante E 02: *a imagem que você está observando pertence ao espaço urbano ou rural?* A estudante comentou: *é um espaço urbano.* Na sequência, pedimos para ela justificar porque este es-

paço era urbano, ela explicou; *nessa imagem tem muitas pessoas se movimentando, também tem várias lojas e prédios.* Logo procuramos instigá-la com mais profundidade perguntando: *por que você chegou à compreensão que é um espaço urbano?* Ela respondeu: *porque aprendi que o urbano é o espaço onde se tem mais comércios, lojas, carros, escolas, moradias e ruas, onde são semelhantes com a cidade em que moro, é diferente do rural, onde tem menos pessoas, mais animais e árvores e matos.*

Momento que pode ser observado na figura 7, concluindo o desafio positivamente, o carrinho da cor laranja avançou uma casa à sua frente.

Figura 7 – Estudante E 02 realizando o desafio de interpretação a imagem



Fonte: Martins, 2016.

Nessa atividade, podemos observar que a estudante E 02 estabeleceu um diálogo que vai além das características físicas do objeto. Com o pesquisador realizando perguntas, ela explorou outro campo conceitual, relacionando com suas vivências, seu dia-a-dia, conseguindo manter um diálogo com maior extensão e organização das ideias. A partir da utilização da imagem, o pesquisador estimulou sua participação e ela conseguiu uma relação dinâmica entre os conceitos e as suas vivências. Além do que, a estudante conseguiu identificar todas as figuras desenhadas na imagem apontando as características dos objetos, como por exemplo, o desenho de várias pessoas num mesmo ambiente imprimindo movimento. E, ainda, ela assemelhou esse espaço com seu ambiente de convivência.

A participação da estudante apresentou conhecimentos básicos e simbólicos sobre o espaço urbano, sobretudo, a imagem facilitou a análise dos objetos e elementos que compõem o ambiente e pode possibilitar uma percepção e sistematização maior do espaço urbano. Oliveira (2004) lembra que é preciso considerar os processos cognitivos superiores na compreensão dos significados das palavras, no conhecimento de objetos, das coisas, das organizações simbólicas. Esse processo se realiza em estágios denominados de percepção, memória, avaliação, conduta e ação.

Ademais, Silvia (2011) complementa que o uso da imagem no processo educativo para estudantes com deficiência permite a apropriação de novos vocabulários com significado e significante; ajuda entender os conteúdos conceituais; amplia sua capacidade discursiva, expressando seus sentimentos e suas impressões no contexto escolar; como também, viabiliza a criação de um contexto inclusivo mais adequado às suas necessidades, oferecendo uma forma visual de acesso ao conhecimento.

Finalizando esse circuito, partimos para quinta rodada, na qual compartilhamos de apenas um desafio realizado pela equipe da cor vermelha, a qual lançou o dado e o carrinho caiu na casa do número 16, que trazia o desafio “Acerte o dado”. As condições exigidas para realizar o desafio era lançar o dado por três vezes para o ar e cada vez em que a peça caísse virada para cima, o estudante deveria identificar o significado da representação: se era urbano ou rural.

Depois da quinta rodada, celebramos a sexta rodada com a participação da equipe verde realizando o desafio chamado “A arte de criar”. Para tal, solicitamos um membro da equipe para montar um cenário rural com os brinquedos miniaturas, contidos na caixa surpresa, ou seja, o participante deveria pegar de dentro da caixa surpresa no mínimo cinco miniaturas para criar o cenário rural dentro de cinco minutos. Após a explicação do desafio, a equipe verde indicou a estudante com deficiência E 01 para realizar a tarefa, conforme mostramos na figura 8, o cenário elaborado.

Figura 8 – Cenário rural elaborado com brinquedos miniaturas



Fonte: Martins, 2016.

Depois da explicação, comunicamos que a estudante E 01 poderia iniciar a atividade. Durante o ato de montar o cenário rural, a estudante tateou cada peça por vez, verbalizando o nome do objeto passo a passo, o que havia pegado dentro da caixa, quando reconhecia que a peça associava ao ambiente rural, conduzia à sua frente, e as demais peças em que não pertenciam ao ambiente rural, guiando para fora do cenário. Dessa forma, a estudante conseguiu montar o cenário dentro do tempo estipulado e, assim, o carrinho da cor verde andou uma casa à frente.

Podemos observar que a estudante nesse momento não apresentou nenhuma dificuldade na execução da proposta, e ainda, conseguiu realizar as etapas do desafio tranquilamente, reconhecendo cada elemento que pertencia ao espaço rural, descrevendo cada peça que tateou, conseguindo superar seus limites, o tempo da tarefa. Quando utilizamos recursos adequadamente, esses transformam a aprendizagem menos mecânica e mais significativa e prazerosa para o estudante, favorecendo, assim, seu desenvolvimento cognitivo. Nessa perspectiva partilhamos da acepção de Haydt (2003), que afirma:

Os estudantes devem vivenciar situações de ensino aprendizagem ativas, onde possam observar, comparar, classificar, ordenar, seriar, fazer alternativas a partir da manipulação de material concreto, localizar no tempo e espaço, propor e comprovar hipótese, chegar a conclusões, elaborar conceitos, avaliar, julgar, enfim, onde possam agilizar as operações cognitivas. O que ajuda a incentivar o estudante é o fato de

ele perceber e verificar que aquilo que aprende tem relação com a sua realidade imediata e apresenta vantagens para a sua vida real e presente. É preciso aproveitar a predisposição que o estudante possui para aprender aquilo que é significativo para ele. (HAYDT, 2003, p 80).

Face ao exposto, essa proposta nos concedeu saldos positivos, pois o material contribuiu significativamente para o desempenho da estudante, sobretudo, favorecendo no processo de formação dos conceitos. Em consonância, as autoras Batista e Laplane (2007) reforçam nossa interpretação apontando que, para formar conceitos, é imprescindível o uso de recursos adaptados, ou seja, de materiais acessíveis para estudantes com deficiência. Elas ainda afirmam que a identificação do material pelo manuseio e manipulação se dá pela relação entre o novo conceito e os já formados anteriormente.

Além desses fatores associados à resolução da tarefa, a estudante com deficiência E 01 demonstrou pelas suas expressões, estar satisfeita, contente e, sobretudo, se sentiu “parte importante” pelo seu desempenho e por ter conseguido concretizar o cenário rural. A esse respeito, Pletsch (2014) destaca que para o sucesso do estudante com deficiência no processo educativo, é preciso dar oportunidade e condições de ensino e aprendizagem a partir de práticas diferenciadas na medida em que o professor reconheça as dificuldades e limitações do seu estudante.

Terminando essa rodada, as equipes lançaram o dado por diversas vezes, mas não enfrentaram nenhum desafio, somente a equipe preta que teve sorte por diversos momentos, ou seja, cada vez em que lançava o dado, acertava o número maior, assim, o carrinho foi se distanciando dos demais. Houve situações em que o carrinho parou nos símbolos de “Avance uma casa à frente”, desse modo, a equipe se beneficiou frequentemente. Por outro lado, as demais equipes não obtiveram muita sorte, pois em alguns momentos seus carrinhos estacionavam em casas com os símbolos “Pare”, assim, ficando uma rodada sem participar, como também, houve situações em que os carrinhos pararam nos símbolos de “Volte uma casa”. E assim, a equipe preta venceu na atividade.

Leitura dos questionários

A aplicação do questionário aconteceu na sala de aula com o auxílio do professor titular da disciplina de Geografia e na companhia dos profissionais da Educação especial, na última semana de Agosto de 2015. O objetivo foi o de saber a opinião dos estudantes sobre a oficina pedagógica. O questionário pontuou algumas questões para expressar o ponto de vista sobre a atividade pedagógica da qual participou, bem como, identificar fatores que contribuíram para o aprendizado. Acreditamos que mapear a opinião dos estudantes foi importante para podermos compreender a relação que eles estabeleceram com o material pedagógico para aprender Geografia de uma forma lúdica e facilitadora. Vejamos as respostas dadas às questões:

“O que você achou da atividade pedagógica realizada?” Das respostas apresentadas, destacamos: *“legal”, “divertida”, “interessante”, e “criativa”*. *Sobretudo, foi um aprendizado de forma “cooperativa”, “planejada”, “algo novo”, “lúdico”, e “brincando se aprende”*. Como pode ser visto, os estudantes valorizaram a proposta da oficina pedagógica como um recurso de ensino aprendizagem diferente do que tradicionalmente eles têm vivenciado em sua prática educativa.

Outro ponto relevante que podemos destacar nas falas, foi a importância dada à ludicidade como sendo fundamental para o processo educativo. Isso torna uma possibilidade metodológica extremamente significativa para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e, sobretudo, que favorece o ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência. Nessa perspectiva, Rangel lembra que atividades lúdicas utilizando recursos didáticos de maneira apropriada colaboram para:

Motivar e despertar o interesse dos estudantes; favorecer o desenvolvimento da capacidade de observação; aproximar o estudante da realidade; visualizar ou concretizar os conteúdos de aprendizagem; oferecer informações de dados; permitir a fixação da aprendizagem; ilustrar noções mais abstratas; desenvolver a experimentação concreta. (RANGEL, 2005, p. 25-34).

Concordamos que os usos de instrumentos diferenciados contribuem para o processo de ensino aprendizagem, pois em diversos momentos da oficina pedagógica a promoção da aprendizagem aconteceu por meio dos materiais didáticos que foram explorados nesta pesquisa. Em consonância com as respostas obtidas, depreendemos o trabalho cooperativo, o qual foi bem acolhido pelos estudantes para trabalhar de forma colaborativa, um ajudando o outro para aprender mutuamente. Durante o decorrer da oficina, o trabalho coletivo foi bem evidente, onde uma equipe queria ajudar a outra, respondendo as questões, ou a interpretar uma imagem como também ajudar executar os desafios, mesmo sabendo que estariam participando de uma atividade em que haveria apenas uma equipe vencedora.

Percebemos que, ao provocarmos os estudantes com interações que os envolviam afetivamente por meio do lúdico, tivemos um retorno pedagógico mais afetivo, evidenciado pela maior atenção, pelas trocas, pelo diálogo e pelos questionamentos no momento de situações problemas. Por esse motivo, Silva (2013a) adverte que o lúdico é uma técnica facilitadora no desenvolvimento cognitivo do sujeito, que pode vir a se conhecer como um ser social e começar a formação das suas próprias ideias, utilizando símbolos para compreender o mundo.

“Você acredita que atividade pedagógica ajudou a compreender os conceitos de espaço Urbano e Rural”? Justifique. Das respostas apontadas, todos os estudantes concordaram que “Sim”, e justificando que a oficina:

Deu bastante exemplos e trouxe para o cotidiano”, “com as perguntas eu aprendi mais coisas”, “porque teve várias perguntas sobre isso e ajudou a entender”, “porque nos jogos tínhamos que provar o que sabemos”, “porque algumas pessoas que não prestaram atenção nas aulas tiveram a segunda chance de aprender”, “pois as perguntas foram bem elaboradas e ajudaram a tirar muitas dúvidas”, “porque atividade que fizemos nos ajudou a conhecer as características dos espaço urbano e rural”, “uma maneira de praticar o nosso aprendizado”, “pois era melhor se tivesse mais tempo para aulas”, e “por-

que tinha muitos desenhos que mostra bem o que era”. (depoimentos dos estudantes)

Com base nos registros, podemos observar que todos concordaram que a atividade pedagógica ajudou no processo de ensino aprendizagem de várias maneiras, seja pelas perguntas, que segundo os estudantes estavam bem elaboradas, ou pelas imagens e, principalmente, pelos desafios, que exigiram maiores esforços cognitivos. Entretanto, a maneira como foi organizada e planejada a oficina possibilitou aos estudantes reconhecerem minuciosamente os aspectos significativos do ambiente urbano e rural, assim, internalizando os conceitos trabalhados.

“Gostaria de saber se você teve alguma dificuldade em realizar algum desafio, ou responder alguma questão, bem como, identificar uma imagem no processo de execução da Oficina Pedagógica? Justifique.”. De modo geral, responderam que “não tiveram dificuldades”, muitos sem justificativas, já outros pontuaram que a atividade foi: “fácil”, “porque já sabia o conceito de espaço urbano e rural”, “porque não eram complicadas”, “pois eu sabia o conteúdo”, “lembrava do conteúdo”, “tudo já tinha sido passado pelo professor”, “porque eu já tinha o conteúdo quase completo na cabeça”, e com exceção de um participante que descreveu: “só uma pergunta que era para eu responder e eu não sabia”.

A partir das falas da maioria dos estudantes é possível depreender que a dinâmica da oficina pedagógica foi facilitadora, mesmo que alguns já dominavam o conteúdo e conceitos abordados na oficina, porque haviam aprendido em sala de aula com o professor de Geografia, não dificultando o aprendizado, mas sim, contribuindo de forma direta ou indireta para sua consolidação. Apesar de um estudante manifestar que apresentou dificuldade em responder uma pergunta, convém pontuar que esse evento não transpareceu durante a oficina, acreditamos que o estudante possa ter encontrado dificuldade, e assim, recorrido aos seus colegas para ajudá-lo com a resposta. Vale dizer, então, que esse momento de resolução da questão foi desafiador para o estudante, fazendo pensar a partir dos seus saberes, assim, construindo o conhecimento colaborativamente.

“Você acredita que aprender de forma “diferente” é um caminho mais acessível para entender os conhecimentos geográficos? Por que”. Todos responderam que “Sim”, destacando:

Porque a gente se interessa de atividades só mais ao ar livre”, “ se for uma coisa diferente prestamos mais atenção, brincadeiras ao ar livre ou até mesmo dentro da sala”, “pois algumas pessoas tem dificuldade em aprender e entender a matéria dentro da sala de aula”, “brincando aprendemos demais”, “como nós fizemos atividades diversas”, pois torna mais divertido”, “pois as pessoas conseguem ver na prática se estão bem”, “ tem algumas pessoas que tem dificuldade de aprender e assim com o jogo e imagens foi mais fácil de aprender”, “ é uma forma melhor de aprender sem a rotina de sala de aula”, “como jogos educativos parecidos com os que o Luis forneceu”, “pois o aluno interagem com o assunto”, “atividades diferentes prendem mais a atenção que as em sala”, e “o trabalho coletivo é bem melhor, pois as ideias se concentram e ficam melhores, filmes, maquetes.... (depoimentos dos estudantes)

Como mencionado a partir das falas dos estudantes é possível interpretar diferentes concepções sobre a importância de propor prática de ensino de geografia nos espaços fora da sala de aula, como por exemplo, aprender ao ar livre, seja no pátio da escola, na quadra poliesportiva e entre outros espaços possíveis para realizar atividades diferenciadas. Outro aspecto que merece registro nesse tópico é sobre o posicionamento de alguns estudantes preocupados com as abordagens e os critérios tradicionais que os professores tem adotado em sala de aula para ensinar, visto que muitos colegas de classe têm apresentado dificuldade de aprender e, com isso, chamando atenção para o uso de propostas como estilo da oficina pedagógica que possibilitam a aprendizagem e provocam a vontade e o prazer de querer aprender.

Esses registros mostram não só a expectativa positiva de se trabalhar com atividades diferenciadas, mas mostram também que essas propostas sejam direcionadas numa perspectiva colaborativa, onde todos os sujeitos com diferentes características sociais, físicas, afetivas, familiares e

com deficiência aprendam interagindo um com outro no mesmo ambiente de convivência escolar. Nesse sentido, Glat e Pletsch (2013) lembram que as práticas e atitudes direcionadas aos estudantes com distintas características acabam influenciando nas oportunidades e na qualidade das interações pedagógicas que lhes são oferecidas.

Reflexões finais

Com a realização da Oficina Pedagógica “Trilha Geográfica”, percebeu-se a maior interação entre os estudantes com o conteúdo do espaço urbano e rural, por meio de suas ações e desempenho ao executarem as etapas na oficina. Nesse processo é importante ressaltarmos as contribuições da relação entre os saberes cotidianos e científicos que ocorreram durante a execução das tarefas da oficina. A esse respeito, Cavalcanti (2010) destaca que o processo de elaboração de conceitos geográficos requer que a Geografia ensinada na escola seja confrontada com a cultura geográfica do estudante, com a chamada Geografia cotidiana, para que esse confronto/encontro possa resultar em processo de significação e ampliação da cultura do estudante.

O desenvolvimento da construção dos saberes científicos dialogados e contextualizados, juntamente com os saberes cotidianos podem significar a desconstrução e reelaboração de conceitos conhecidos e internalizados pelos estudantes. Esse processo é minucioso, pois depende que o professor tenha compreensão e atenção no ato da descaracterização e a reconstrução de um novo conceito que pode se tornar difícil e confuso para muitos estudantes. Durante a etapa da realização da oficina pedagógica, esse momento foi mediado com dedicação e atenção, observada principalmente quando foram abordados os conceitos de Espaço Urbano e Rural por meio dos desafios, das perguntas e também pelas interpretações das imagens, momento que exigiu das equipes e do pesquisador os esforços em resolver a situação e conseguir avançar na atividade pedagógica bem como internalizar e mobilizar os conceitos.

Nesse caso, as hipóteses e deduções dos estudantes durante a realização do experimento da oficina com a leitu-

ra e interpretação das imagens enriqueceram a formulação de conceitos por eles. Essa situação proporcionou a percepção de como se constitui um ambiente urbano ou rural. Nesse ínterim, podemos confirmar por meio da experiência da estudante com deficiência E 02, que conseguiu relacionar os elementos sobre o ambiente urbano que continham na imagem com os elementos que ela vivencia cotidianamente.

Outra situação que mostrou a familiarização com os conteúdos trabalhados na prática da oficina pedagógica foi no momento em que um dos grupos realizou o desafio em desenhar um cenário urbano com diferentes elementos. Esse evento evidenciou diálogo, o trabalho colaborativo, a interação e a comunicação uns com outros, de forma a facilitar a realização da atividade dentro do tempo estabelecido. Nesse processo, a estudante com deficiência E 02, havia participado da proposta, demonstrando similaridade, afetividade e facilidade em trabalhar em conjunto, sobretudo, representando o ambiente urbano de acordo com seus conhecimentos cognitivos e habilidades motoras.

Essa prática mostrou como é possível, com um material simples e acessível, favorecer um processo de ensino aprendizagem significativo. Segundo as autoras Campos, Oliveira e Nogueira (2009), a aprendizagem significativa não diz respeito apenas aos aspectos cognitivos do estudante envolvidos com o processo, mas está intimamente ligada com as suas referências pessoais, sociais e afetivas. Por isso, não ocorre da mesma forma e no mesmo tempo para todos.

A esse respeito, acrescentemos de imediato que 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 de ensino se eleve. (PERRENOUD, 2000)

Considerando o que foi exposto no transcurso desta pesquisa, a adoção de novas metodologias e recursos didáticos que perpassa o lúdico, colabora para a construção

do conhecimento e o processo de ensino e aprendizagem. Logo, o objetivo de desenvolver as atividades que envolvessem os estudantes, foi alcançado. Foi possível observar e comprovar pelas respostas obtidas através do questionário que os estudantes têm mais facilidade em compreender e aprender a teoria e conteúdo quando ela está associada à prática.

Além dessas situações que comprovaram aprendizagem, destacamos a experiência vivenciada pela estudante com deficiência E 01 em que suas dificuldades apresentadas na oficina piloto foram superadas pela oficina "Trilha Geográfica", a partir do momento em que oportunizamos à estudante a criação de um cenário rural por meio do material concreto e lúdico, e assim, proporcionando a compreensão dos conteúdos geográficos e, ainda mais, quando questionávamos a estudante sobre os assuntos, respondia significativamente de acordo com seus conhecimentos.

Podemos destacar que o uso de uma atividade pedagógica como essa proposta nesta pesquisa, faz com que os estudantes com deficiência se envolvam, participem e contribuam no momento da execução da tarefa por meio dos conhecimentos e de acordo com seu ritmo e talento, e por outro lado, possibilita e facilita que o professor de Geografia identifique no desenvolvimento da atividade, quais são as habilidades e potencialidades mais desenvolvidas pelos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. E.; SOUZA, P. C. **VIVENCIANDO PRÁTICAS DE ENSINO: Do meio acadêmico ao ambiente escolar: Estudos e práticas de estágio no ensino médio.** Trabalho de Conclusão de Estágio (Graduação em Geografia) Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Florianópolis, 2015.

BATISTA, C.G.; LAPLANE, A.L.F. de. **Modalidade de atendimento especializado: o grupo de convivência de criança com deficiência visual.** In: MASINI, E.F.S. (Org). *A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores.* 1 ed. São Paulo: Vetor, 2007.

CASTELLAR, S; VILHENA, J. **Ensino de Geografia.** São Paulo: Cengage Learning, 2010. p. 38.

- CAVALCANTI, L de C. Ensino de Geografia e Diversidade Construção de Conceitos Geográficos Escolares e Atribuição de Significados pelos Diversos Sujeitos de Ensino, *In*: CASTELLAR, S. (org.) **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes**. 2 ed., 2a reimpressão. São Paulo: Contexto. 2010.
- GIL A.C. **Como elaborar projetos e pesquisa**. 3a ed. São Paulo: Atlas, 1995. p.58
- GLAT & BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. *In*: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2007.
- _____. & PLETSCH, M.D. (Org). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Editora Eduerj, 2013
- GOOGLE, **Imagem de uma área rural**. Disponível em <: <https://www.google.com.br/search?q=imagens+de+fazenda+s+com+animais>. Acessado em: 10 agosto de 2015.
- _____. **Pessoas, comércio e edificações na área urbana**. Disponível <: <https://www.google.com.br/search?q=imagens+sobre+area+urbana>. Acessado: 10 agosto de 2015.
- HAYDT, R.C.C. **Curso de didática Geral**. 7 ed. 5 impressão – São Paulo: Editora Ática, 2003.
- LÜDKE M,; MEDA, A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU;1986.
- MANTOAN, M. T. E. **Ensino Inclusivo/Educação (de qualidade) para todos**. Revista Integração. Brasília CORDE, ano 8,n.20, 2001.
- MARTINS, J. L. **O uso da oficina pedagógica no ensino de geografia num aperspectiva inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, 2016.
- OLIVEIRA, M. K. **“Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio- histórico”**. São Paulo: Ática, 2004.
- PACHECO, J.; EGGERTSDOTTIR, R; MARNOSSON, G. **Caminhos para inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Editoras: NAU/EDUR, Rio de Janeiro, 2014.
- RANGEL, E. de O. Avaliar para melhor usar: Avaliação e seleção de materiais e livros didáticos. *In*: SANCHES, I; TEODORO, **Materiais didáticos: escolha e usos**. Ministério da Educação, 2005.
- STAKE, R. **Case studies**. *In*: NK, D.; YS, L. Handbook of qualitative research. London: Sage; 2000.
- SILVIA, K. R. S da. Geografia e fantoche. vamos brincar?. *In*: CAVALCANTI, L de C; TONINI. I. M.; KAERCHER. A. N.. (org). **Movimentos no ensinar geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar-Curitiba, 2013.
- SILVA, O. G. **Escutando a Surdez: signos e produção de sentidos por adolescentes surdos**. Trabalho de conclusão de Curso em Psicologia. Universidade Potiguar – UNP, 2011.
- VENTURA, M. M. **O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa**. Revista SOCERJ. n.20 p.383-386, 2007.
- YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004, p. 23.

Recebido em 27 de maio de 2017.

Aceito em 05 de julho de 2017.

