

A cartografia nos estudos do meio ambiente: por uma prática bilingue visando a inclusão dos alunos surdos

Tiago Salge Araújo*
Maria Isabel Castreghini de Freitas**

RESUMO: Por entender que o ensino ao aluno Surdo perpassa pelo campo viso-gestual e, especialmente, pela valorização da sua língua materna, a Língua Brasileira de Sinais, é que este trabalho objetivou a discussão e elaboração de atividades de Geografia centradas nas características lingüísticas e didáticas destes alunos. Portanto, partindo-se da Cartografia e de suas diversas aplicabilidades, este trabalho procurou aguçar a percepção dos alunos acerca do espaço vivido. Considerando a área em que se localiza a escola, elegemos os problemas ambientais urbanos como eixo temático. Sendo assim, através de atividades, jogos, imagens e trabalho de campo com uma turma de alunos Surdos, arquitetaram-se as seqüências didáticas que chamamos de Os Problemas Ambientais Urbanos: Do mundo à minha escola.

*Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista – UNESP – Rio Claro/SP. Atual Mestrando em Ciências da Educação na Universidade do Porto/Portugal.

**Professora Dr^a. do Instituto de Geografia e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Rio Claro/SP.

The cartography in studies of environment: bilingual practice aiming inclusion of deaf students

Palavras-chave: Geografia; Cartografia; Surdez; Ensino; Imagem.

Key-words: Geography; Cartography; Deafness; Teaching; Images.

ABSTRACT: Understanding that teaching Geography to Deaf students through to the field visual-spatial and off course, the appreciation of their mother language, the Brazilian Sing Language, that study aiming to discuss and develop activities of Geography focusing on the characteristics of that language. Therefore, starting from the Cartography and all diverse applicability, this study sought to sharpen the student's perception about the lived space. The conditions of urban neighborhood linked to the importance of space and interpret the various events that surround us. Finally, using games, images and fields works with a group of Deaf students, we compose a sequence teaching that we call: The Urban Environmental Problems: From the world to my school.

Introdução

No ano de 2008 fui convocado para a substituição de uma professora de geografia da rede municipal de ensino na região de Rio Claro/SP, e em uma das classes pude ter contato com dois alunos surdos. O período de substituição, dois meses, foi insuficiente para que um trabalho mais abrangente pudesse ser desenvolvido com estes alunos, aliado às dificuldades de orientação e infra-estrutura oferecidas pela Escola Municipal de Ensino Fundamental “Edna Teresa Fiório”, para trabalhar com esta classe em particular. Entretanto as necessidades especiais dos alunos Surdos se mostraram claras ao longo das aulas, evidenciando o fato de que estarem incluídos no sistema regular de ensino muitas vezes não lhes garante a igualdade lingüística e, portanto de aquisição plena de conhecimentos oriundos da escola regular.

Foi com base nesta experiência que surgiu o meu interesse pela investigação do tema e a necessidade de explorar as questões relativas a essa situação. Na expectativa de confrontar a questão da inclusão na escola regular, surge a proposta de pesquisa de trabalho de conclusão do curso de Geografia na modalidade bacharelado.

Esta pesquisa tem como objetivo principal, planejar e desenvolver atividades didáticas centradas em Geografia, em especial no que se refere à percepção espacial, que atente para as diferentes necessidades metodológicas e lingüísticas de uma classe mista do ensino regular, que abriga alunos surdos.

É importante desde já destacar que este trabalho não tem o propósito de “dar voz aos Surdos” visto que este grupo é extremamente organizado e engajado em suas políticas. Durante alguns séculos os Surdos vêm lutando e se articulando na busca de seus objetivos, conquistando espaço de participação e diálogo em nossa sociedade. E justamente por entendê-los como um grupo cultural, que partilha história e situação lingüística em comum é que, ao longo do trabalho, adotaremos a terminologia Surdo. Para citar Skliar (1997 apud CABRAL; COELHO, 2006, p 220), “a Língua de Sinais anula a deficiência e permite que os Surdos constituam, então, uma comunidade lingüística minoritária diferente e não um desvio da normalidade”.

Esta proposta de trabalho pretende compartilhar experiências metodológicas, no sentido de contribuir com outros profissionais professores que se deparam, diariamente, com alunos surdos em suas turmas. Importante também referenciar os estudos de Machado (2007), Surdo de nascença e pesquisador na área da Geografia pela Universidade Luterana do Brasil (Rio Grande do Sul), que desenvolveu sinais especialmente para os termos da Cartografia: meridianos, paralelos, escalas etc. Mesmo este não sendo o intuito principal do nosso trabalho, consideramos relevante indicar pesquisas que já vêm sendo desenvolvidas nesta temática.

A princípio, as práticas relacionadas a esta pesquisa estariam voltadas ao estudo e atividades com os mapas, cartas e imagens aéreas, todavia, a cartografia desenvolvida neste trabalho foi muito além de atividades com coordenadas, escalas e tipos de representações. O projeto foi sendo desenvolvido, e na medida em que se desenrolava, novas atividades foram surgindo e sendo propostas na tentativa de melhor compreender e também estimular os alunos surdos em suas percepções do espaço vivido.

Como propõe a Investigação Qualitativa, não recolhemos os dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente, as abstrações foram sendo construídas à medida que os dados particulares foram recolhidos e se foram agrupando. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.50). Valendo-se de Bogdn; Biklen (1994), nosso planejamento foi

sendo efetuado ao longo de toda a investigação, bem como a análise dos dados, mesmo que estes tenham sido analisados de forma mais sistemática nas fases finais da pesquisa.

No que tange à efetivação do processo de integração escolar, devemos salientar que esta, depende necessariamente da colaboração de todos os envolvidos no processo educacional, desde os professores capacitados até os alunos participantes das atividades. É necessário também que as bases para o planejamento das atividades didáticas sejam bem definidas e que “as peças individuais” recolhidas sejam inter-relacionadas (BOGDAN; BIKLEN, 1994,p.50), assim como os materiais e métodos de ensino adotados. Por se tratarem de crianças surdas, com língua e cultura próprias, é indispensável que os conteúdos expostos apresentem recursos que permitiam a eles trabalhá-los no português e na Língua de Sinais, como por exemplo, indicam os trabalhos de Albres (2010) e de Thoma; Lopes (2004).

Neste sentido, a partir da cartografia aplicada, fotos, jogos, desenhos e trabalhos de campo, acompanhados por uma interprete da Língua brasileira de Sinais, foram desenvolvidas seqüências didáticas capazes de atender as necessidades de uma classe com alunos Surdos e Ouvintes, tendo como temática Os Problemas Ambientais Urbanos: Do mundo à minha escola

Sobre Jogos, Imagens e a Cartografia

Dacey (1978, apud MARANDOLA; OLIVEIRA, 2007, p.3) diz que os mapas são além de sistemas de informação geográfica, são formas de comunicação e, portanto linguagem. O trabalho desenvolvido nesta pesquisa não teve por objetivo central explorar todos os elementos cartográficos como as projeções, escalas, coordenadas e suas relações matemáticas. Mais do que isso, o trabalho buscou na Cartografia, uma ferramenta para ampliar a linguagem, o conhecimento do mundo e do espaço vivido dos alunos envolvidos na pesquisa. Para Callai (2005), uma forma de fazer a leitura do mundo é por meio da leitura do espaço, o qual traz em si todas as marcas da vida dos homens.

Desse modo, ler o mundo vai muito além da leitura cartográfica, cujas representações refletem as realidades territoriais, por vezes distorcidas por conta das projeções cartográficas adotadas. Fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora ele seja muito importante. É fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos). (CALLAI, 2005, p 228)

Portanto, no desenvolvimento das atividades com os alunos Surdos, utilizou-se da Cartografia não como único elemento, mas como importante recurso visual para se explorar o espaço vivido e ensino da Geografia. Corroborando a esta perspectiva diz-se que “no âmbito escolar, a disciplina de Geografia, em especial os conteúdos da Cartografia, oferecem subsídios necessários para a ampliação dos conhecimentos dos alunos sobre o lugar em que vivem e atuam.” (JULIASZ; FREITAS; VENTORINI, 2007).

A Cartografia representa um recurso importante para o ensino da Geografia, pois, permite a representação dos diferentes recortes do espaço e na escala que convém para o ensino. Desta maneira, a Cartografia possibilita ao aluno entender a maneira pela qual está inserido no espaço, que pode ser local, regional e global. Através dos mapas, saberá distinguir os diferentes e distantes locais, dando-lhe a possibilidade de uma visão mais crítica da realidade da qual pertence. Callai (1999, p.68) acrescenta que:

Pensar o espaço supõe dar ao aluno condições de construir um instrumento tal que seja capaz de permitir-lhe buscar e organizar informações para refletir em cima delas. Não apenas para entender determinado conteúdo, mas para usá-lo como possibilidade de construir a sua cidadania.

No trabalho desenvolvido privilegiou-se também outras formas de representar e perceber o espaço. Assim como apontam Almeida e Passini (1989):

O espaço vivido refere-se ao espaço físico, vivenciado através do movimento e do deslocamento. É aprendido pela criança por meio de brincadeiras ou de outras formas ao percorrê-lo, delimitá-lo, ou organizá-lo segundo seus interesses. (p. 30)

Aliada à Cartografia, a utilização de desenhos, fotos e jogos, objetivaram a maior compreensão do espaço por parte dos alunos. Por se tratar de crianças surdas, foi indispensável a valorização da visão. A opção por apresentar e também construir desenhos junto aos alunos apóia na ótica de Oliveira Jr.(2006) que diz:

O desenho foi mesmo uma opção de fuga. Fugir da palavra, seja ela oral ou escrita, como transmissora única de conhecimentos e de informações. Mas também foi uma opção de aproximação. Aproximar de uma linguagem mais própria para a transmissão de conhecimentos acerca do espaço, onde os elementos deste seriam apresentados espacialmente, sem a necessidade de um encadeamento de palavras e expressões. Ao olhar um desenho já se tem uma visão global do mesmo e o podemos “ler” em vários sentidos, a partir de vários pontos. Também é assim com o espaço e com a cidade (2006,p. 9).

No que se refere aos jogos, partilhamos da idéia de Albres (2010) que fala que “a infância é um período significativo para a aquisição da linguagem. Nesta fase, as atividades lúdicas são construídas na forma de brincadeira” (p. 92). A mesma autora aponta para a relação entre o brincar e o desenvolvimento de linguagem e cognição em crianças Surdas. Por essa razão, durante a pesquisa foram privilegiadas atividades lúdicas que permitissem a comunicação entre os alunos e que valorizassem o campo visual.

Metodologia

Como metodologia condutora desta pesquisa (ação), baseamo-nos em pressupostos da Investigação Qualitativa, principalmente nos escritos de Bogdan e Biklen (1994), que nos apresentou contributos fundamentais à cerca do planejamento da pesquisa até a análise dos dados. Por mais diversa e divergente que seja a bibliografia à cerca da “pesquisa-ação”, poderíamos talvez enquadrar nossa pesquisa sob essa ótica. Tripp (2005) tem se dedicado durante muitos anos às questões da pesquisa-ação. Segundo este autor, há que se diferenciarem cinco modalidades desta pesquisa. Recorrendo a Grundy (1983, apud TRIPP, 2005, p.247), este nos diz que na “pesquisa-ação prática” (uma das modalidades), o pesquisador escolhe ou projeta mudanças feitas, o modo como procede fica por conta de sua experiência e idéias.

De acordo com Tripp (2005), nesta “modalidade”, os artífices estabelecem seus próprios critérios para qualidade, beleza, eficácia, durabilidade e assim por diante. Assim, em educação, o

pesquisador tem em mira contribuir para o desenvolvimento das crianças, o que significa que serão feitas mudanças para melhorar a aprendizagem e a auto-estima de seus alunos, para aumentar interesse, autonomia ou cooperação e assim por diante. (TRIPP, 2005, p.247).

Ou seja, por mais que na Investigação Qualitativa, um dos postulados seja o de que o pesquisador/artífice, não vá para o “terreno” com concepções pré-estabelecidas, e que não se investigue com o propósito de confirmar hipóteses pré-concebidas, nesta pesquisa, não só a recolha dos dados, mas também a busca pela promoção do conhecimento e por mudanças, guiou-nos durante todo o percurso.

No intuito de melhor conhecer a cultura e lógicas do universo a que estaríamos inseridos, um longo processo incluído visitas à escola, conversas e entrevistas se deu antes mesmo de iniciarmos as práticas sugeridas pela pesquisa. O envolvimento prévio com a cultura do grupo-objeto do projeto, envolvendo aulas e pesquisas sobre a língua (LIBRAS) e história desse grupo se mostrou de total importância. Indo de encontro à essa idéia, diz Wax (1971):

Um investigador de campo que começa a trabalhar com pessoas que não conhece apercebe-se rapidamente que estas pessoas dizem e fazem coisas que compreendem, mas ele não. Uma destas pessoas pode fazer determinado gesto que põe todos os outros a rir. Elas partilham uma compreensão do significado do gesto, mas o investigador não. Quando o começa a partilhar, começa a “compreender”. Passa a deter parte da “perspectiva daqueles que estão por dentro”. (WAX, 1971, p.11 apud BOGDAN;BIKLEN, 1994, p.59)

Área de estudo

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Professor Armando Grisi – localizada no Bairro Jardim Paulista, na periferia da cidade de Rio Claro/SP, abrigando uma comunidade de baixo poder aquisitivo. Esta escola se encontra a menos de 2 km do Conjunto Habitacional Recanto Verde, empreendimento patrocinado pelo Município, localizado em áreas de propriedade da EMDERC, implantado em 1995 de forma irregular no que tange ao aspecto fundiário, tanto no que se refere aos aparatos legais quanto às exigências urbanísticas. As obras de contenção de encostas e drenagem, entre outras, não foram previstas nem executadas na época da ocupação, e integram um conjunto de deficiências que devem ser sanadas pela prefeitura. (PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO CLARO, 2003).

O bairro da escola que corresponde à área de estudo do projeto, além de boa parte das ruas não serem pavimentadas, apresenta problemas referentes a refluxo de esgoto, falta de infra-estrutura, lixo e manutenção das vias de circulação. Estes elementos acarretam problemas sociais como segregação sócio-espacial urbana, exclusão social; problemas ambientais como assoreamento de rios e córregos, poluição de mananciais, e danos a saúde, prejudicando assim, a qualidade de vida da população e o equilíbrio do meio ambiente (MELO; GUARDA; GALO; MINATTI e SALGE, 2010).

Pensando nessa situação e na importância da tomada de consciência das pessoas que por ali circulam, em especial os alunos, é que elegeu-se as questões ambientais urbanas como fio condutor das práticas a serem desenvolvidas. Ainda em relação à escola em que a pesquisa foi desenvolvida, em 2006, foi iniciado um trabalho de inclusão apenas com os alunos deficientes auditivos do bairro em que se localiza, por iniciativa da Prefeitura e Secretaria da Educação. A

diretora da escola no período em que a proposta foi implementada, em uma visita realizada por este pesquisador no ano de 2009, nos relatou que, apesar das dificuldades, funcionários e alunos empenharam-se em realmente incluir a comunidade surda no contexto da escola regular. A partir disso, assumiram e estruturaram seu próprio Projeto Bilíngue, apontando necessidades, estratégias e possibilidades. Segundo a diretora, este trabalho seria impossível se não houvesse o engajamento de todos os funcionários e alunos.

Atualmente, a Prefeitura Municipal de Rio Claro, por meio da Secretaria de Educação, disponibiliza recursos para a garantia de uma pedagoga especialista em Libras que acompanha nove alunos surdos, que frequentam regularmente a escola no ensino fundamental. No que se refere à distribuição dos alunos deficientes auditivos nas classes, a Diretora, quando da entrevista ano de 2009, nos contou que a princípio, todos que freqüentavam a mesma série foram colocados em uma mesma classe. Entretanto, segundo ela, motivada pelo interesse dos alunos ouvintes em aprender a linguagem de sinais, as salas foram rearranjadas para que houvesse uma maior integração e aprendizagem mútua, mesmo que essa possa ser contestada.

Os alunos envolvidos

Inicialmente, quando idealizada a pesquisa, pensamos na aplicação das atividades em salas com alunos ouvintes e Surdos, mas durante as visitas e conversas com a Pedagoga e Intérprete contratada pela escola, Carla Macedo Lombardi da Costa, optamos por desenvolver as atividades somente com os alunos surdos, visando o atendimento dos objetivos principais do projeto. Entretanto, cabe destacar que todas as atividades foram pensadas e planejadas para que pudessem ser desenvolvidas em turmas com alunos Surdos e ouvintes.

Ao mesmo tempo, os diferentes níveis de domínio da língua portuguesa na modalidade escrita e da língua brasileira de sinais, os diferentes níveis de surdez e as distintas dificuldades dos alunos envolvidos, acabaram por permitir a constituição de um grupo bastante heterogêneo. Em algumas atividades dividimos ainda em dois grupos, com o intuito de se fazer uma observação cuidadosa e repensar atitudes. Portanto, os alunos envolvidos no projeto foram:

*NOME **	IDADE	SÉRIE
Dailia	9 anos	4º ano do ensino fundamental
Gustavo	11 anos	5ª ano do ensino fundamental
Isac	11 anos	5ª ano do ensino fundamental
Kely	11 anos	5ª ano do ensino fundamental
Nathalia	11 anos	5ª ano do ensino fundamental
Paulo	10 anos	4º ano do ensino fundamental
Renato	10 anos	5ª ano do ensino fundamental
Sabrina	12 anos	5ª ano do ensino fundamental
Wilson	11 anos	5º ano do ensino fundamental

* Todos os alunos estão cadastrados na escola como DA – Deficiente Auditivo

** Nomes fictícios

As atividades tiveram início no primeiro semestre do ano de 2010 e foram planejadas em conjunto com a intérprete, Carla Macedo Lombardi da Costa, para que acontecessem quinzenalmente. Por diversos motivos, como feriados e comemorações escolares, algumas atividades se sucederam com um maior intervalo de tempo. Mais uma vez, deve ser destacada a importância da comunicação através da Língua Brasileira de Sinais e, portanto, para a realização de todas as atividades exigiu-se a explicação, apresentação e interpretação por meio da LIBRAS. Apesar do pesquisador ter conhecimento da Língua de Sinais, a presença e o trabalho em conjunto com a intérprete, favoreceu uma comunicação mais clara e precisa, o que na verdade é um direito dos alunos.

Construindo a cidade

A primeira prática com os alunos buscou, a partir da valorização do campo visual e da língua brasileira de sinais, despertá-los para os impactos da urbanização brasileira e os problemas ambientais resultantes deste processo. Iniciando a prática com a montagem de um quebra-cabeça (Figura 1) contendo o desenho de uma cidade moderna, buscamos estimular a discriminação visual, análise, síntese e coordenação viso-motora (ALBRES, 2010, p112). O quebra-cabeça foi desenvolvido utilizando papelão, o desenho de uma cidade e papel adesivo para impermeabilizá-lo e torná-lo mais resistente (Figura 2). Caso houvesse um tempo maior, poderia ser possível também que cada aluno confecciona-se seu próprio desenho e quebra-cabeça, que poderia, em seguida, ser trocado com os colegas. Após terem conseguido formar a figura, pedimos que sinalizassem quais os elementos presentes; carros, prédios, fábricas, lixo, etc.

O próximo passo desta atividade foi uma sequência de fotos, que buscou retratar “Do meio natural aos problemas urbanos”, apresentando situações como a construção dos primeiros trilhos de trem, a industrialização das cidades, a verticalização, as filas por emprego, a segregação sócio-espacial, a poluição visual das cidades e outras situações. Em todas as imagens apresentadas foram incluídas legendas na língua portuguesa e na língua de sinais. Finalizando esta prática, propomos que os alunos desenhassem os aspectos que mais lhes chamaram a atenção.

Esta atividade foi realizada em dois dias, em um dia com 4 alunos e no outro com 5 alunos, durante o mês de Abril do ano de 2010. A atividade teve a duração de aproximadamente 1 hora e 30min (duas horas/aula) em cada um dos dias. Dentre os resultados desta atividade alguns desenharam o lixo nas cidades, outros desenharam prédios e até as favelas. Interessante também que um dos alunos preferiu desenhar uma paisagem rural, alegando que no meio urbano os elementos são diversos e isso dificultaria o seu trabalho, mostrando que algumas situações que indiquem uma possível incompreensão na verdade podem nos ser reveladoras. Nesta atividade já foi nítido o quanto a linguagem é fundamental na organização do pensamento; aqueles que possuíam uma linguagem mais estruturada tiveram maior facilidade em compreender o assunto abordado e em seguida representá-lo. A título de análise, nos centraremos em apenas 4 representações feitas pelos alunos, mas que nos permite fazer uma análise bastante distinta.

Marandola e Oliveira (2007) expõem que Piaget e seus colaboradores, entenderam “o desenho como uma representação que implica a construção de uma imagem diferente da própria percepção do objeto” (OLIVEIRA, 1996, p. 208 apud MARANDOLA; OLIVEIRA, 2007, p.3). Essas autoras continuando dizendo que, os desenhos podem não apenas revelar o estágio

de desenvolvimento cognitivo espacial da criança, mas também pode revelar aspectos de sua percepção do meio ambiente (MARANDOLA, OLIVEIRA, 2008. p.3).

Santos (2002, p.195 apud MARANDOLA; OLIVEIRA, 2007, p.4), afirma que trabalhar com os desenhos é trabalhar com novas formas de ver, compreender as 'coisas' e verificar as próprias idéias. O indivíduo quando desenha, expressa uma visão e um raciocínio.



Figura 1- Quebra-Cabeça utilizado na atividade



Figura 2- Alunos montando o quebra-cabeça

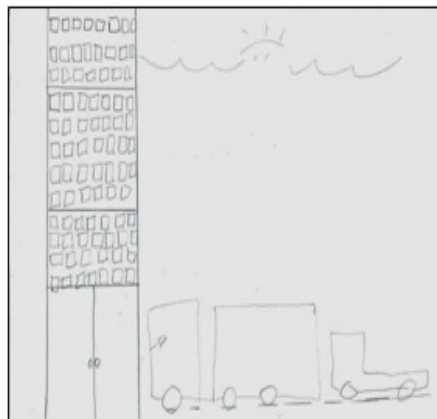


Figura 3- Desenho de prédio e caminhão

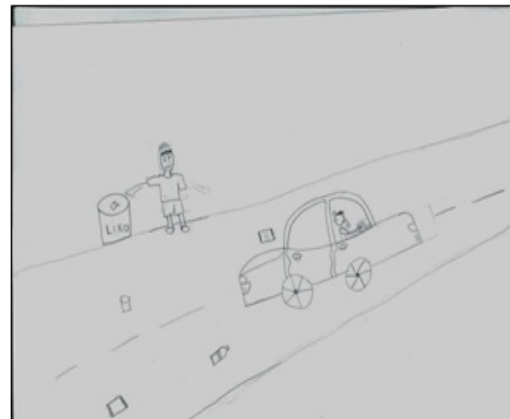


Figura 4- A representação de situações opostas



Figura 5- "O consumismo, a chuva e a casa"

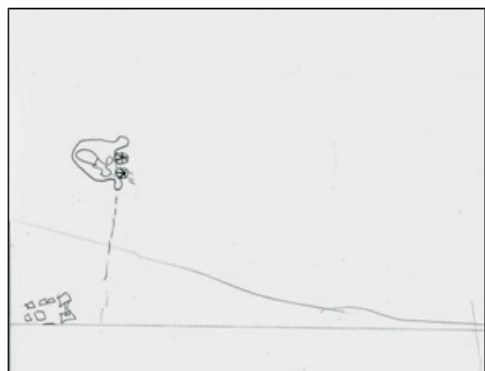


Figura 6- "A favela e o carro"

No primeiro desenho (Figura 3), observa-se que aluno teve a preocupação de desenhar aspectos de uma paisagem urbana, um prédio, ressaltando a verticalização, "símbolo" das cidades, e um caminhão. Este aluno, Isac, tem a Língua Brasileira de Sinais já bastante estruturada e demonstrou grande interesse e curiosidade durante toda a atividade.

No segundo desenho (Figura 4) a aluna Nathalia apresenta uma cena cotidiana, indicando um pedestre jogando o lixo no local correto e o motorista jogando lixo na rua. É interessante notarmos que a aluna teve a preocupação de mostrar o seu domínio da língua portuguesa na

modalidade escrita, ao escrever a palavra lixo na lixeira onde um garoto atira uma embalagem. Notamos também, a idéia de contrapor duas situações diferentes, um rapaz atirando o lixo pelo carro e o outro tendo uma atitude mais correta do ponto de vista ambiental. Ainda com relação ao desenho, notamos também que a aluna reconhece e consegue desenhar os elementos em perspectiva, característica geralmente desenvolvida após os 8-9 anos de idade (ALMEIDA; PASSINI, 1989). A aluna Nathalia desde muito cedo foi estimulada pela família, que é ouvinte, a aprender LIBRAS, ela não tem maiores dificuldades em perceber os conteúdos expostos, além disso, é uma das alunas mais atentas e que não se deixa dispensar facilmente, ao contrário dos seus colegas.

No terceiro desenho (Figura 5), a aluna Kely expôs algumas situações também discutidas e apresentadas pelas imagens mostradas previamente. A aluna retrata uma menina com sacolas na mão, talvez inspirada pelas imagens sobre o consumismo que também foram apresentadas. A chuva e a casa talvez queiram nos dizer algo relacionado às enchentes. A representação da aluna foi feita a partir de elementos isolados, sem elos, além disso, nos chama a atenção o fato da aluna ter feito o desenho sem posicionar os elementos na parte inferior do papel, demonstrando imaturidade para uma criança de 11 anos, e ainda muita dificuldade na organização espacial. Por mais que a aluna seja atenta e raramente se distraia com o que acontece ao seu redor, suas dificuldades são confirmadas pela intérprete que diz “Por mais que eu tente explicar de diferentes maneiras, esta aluna tem muitas dificuldades. Ou se ela entender hoje, amanhã já não se lembra”.

O último desenho (Figura 6), sem dúvida alguma nos faz refletir sobre diversos aspectos. O aluno Paulo apresenta dificuldades na aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita e, segundo a intérprete, apresenta muita deficiência e dificuldades na LIBRAS. Quando terminou o seu desenho o questioneei sobre aquilo que ele havia feito e ele me disse que havia desenhado uma “favela” (identificamos quadrados no canto inferior esquerdo, que seriam casas) e um carro “caindo” em uma enchente. A extrema falta de organização e confusão aparente em sua representação nos leva a pensar na questão da linguagem enquanto organizadora do pensamento, esta aparente desorganização e falta de sentido, nos remete à uma carência e falta de domínio da linguagem.

Silva (1999, p.33) nos diz que na abordagem sócio-cultural em psicologia, se confere à linguagem não apenas uma função comunicativa, mas também organizadora e planejadora do pensamento. A aquisição da linguagem então interfere e muda qualitativamente o desenvolvimento cognitivo da criança.

Com base nisso e sabendo que é a partir da linguagem de sinais que o aluno Surdo irá construir significados para sua aprendizagem (SILVA, 1999, p. 34), o professor e demais envolvidos na proposta pedagógica, devem buscar alternativas para transformar o seu “menos” da deficiência para o “mais” da compensação (IDEM). Quer dizer, buscar alternativas para que o aluno desenvolva a língua de sinais, que é a sua língua materna.

Do mundo à minha casa

O segundo momento de práticas partiu da idéia de que seria impossível trabalhar os problemas ambientais que nos cercam sem antes nos localizarmos no espaço. Como na prática anterior, dividimos a turma e dois grupos, realizando as atividades um dia com quatro alunos e em outro dia com cinco alunos. Cada dia de atividade teve a duração média de 2 hora e

30 minutos. Desta maneira, utilizou-se um globo terrestre, um conjunto de mapas (Figura 7) para cada aluno, visando à localização do mundo para nossa cidade.

Após os alunos terem encontrado o Brasil no globo terrestre físico, receberam o mapa físico do Brasil impresso colorido em tamanho A4, no qual deveriam escrever o nome do país representado. Esse momento da atividade buscou estimulá-los para a aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita, além de já apresentar-lhes importantes elementos dos mapas e cartas como a separação entre Título, Conteúdo e Legenda.

O mapa com a divisão política do Brasil e indicações em libras do nome dos estados e suas capitais foi o próximo entregue para os alunos, que tiveram que pintar apenas o estado em que vivem. Este mapa, com indicações em LIBRAS, foi adquirido através do site *brinquelibras* e posteriormente foi reproduzido em tamanho de folha A4 e sem cores, para que os alunos tivessem espaço para pintar o estado em que vivem.

Apresentar-lhes o globo terrestre físico e primeiro o mapa físico para somente em seguida mostrar-lhes o mapa político teve por objetivo não induzir a falsa idéia de que o espaço “nasce” junto com os limites territoriais. Mesmo sabendo que nos mapas físicos os limites territoriais ainda são privilegiados em detrimento aos limites das bacias hidrográficas, por exemplo, a idéia era de apresentar-lhes primeiramente um “Brasil único”, explicitando a diferenciação de cores consoante aos tipos de relevos e por assim em diante. Com essa seqüência pretendíamos, mesmo que de maneira sutil, não deslocar para o “início dos tempos” a forma Estado, ao invés de a pensarmos como muito recente na história da humanidade, como aponta Oliveira Jr. (2009) em seu texto *Apontamentos sobre a educação visual dos mapas: a (des)natureza da idéia de representação*. O autor segue dizendo que:

(...) fazem parte da ficção que o Estado cria, dos discursos de verdade que circulam entre nós. Eles, os mapas, estão a nos educar o pensamento por meio da educação dos olhos para esta ficção, uma educação que nos leva a memorizar as fronteiras políticas como a única maneira de nos movimentarmos – encontrarmos os lugares, referenciá-los, relacioná-los uns aos outros – nas obras cartográficas. Isto se dá de maneira muito mais forte nos mapas voltados aos escolares que nos mapas voltados aos profissionais. Uma evidente política de criação de uma memória pública. (OLIVEIRA JR., 2009, p.10)

Em seguida abrimos o mapa da cidade de Rio Claro/SP (figura 8) e juntos procuramos localizar a escola e a casa de cada um dos alunos. Esta etapa da atividade acabou sendo uma grande brincadeira para os alunos, um queria encontrar mais rápido que o outro em uma espécie de competição. Para finalizar esta prática, pedimos que individualmente, os alunos elaborassem mapas mentais do percurso de suas casas até a escola. Neste momento alguns foram além do proposto, colocando indicações, na língua portuguesa, de estabelecimentos e pontos de referência do trajeto.

Com este dia de atividades buscou-se ampliar a percepção espacial em diferentes escalas e que os alunos pudessem ser estimulados a distinguir uma possível hierarquia: Mundo – Continente - País – Estado – Cidade – Bairro.



Figura 7- Materiais utilizados na atividade



Figura 8- Alunos procurando suas casas no mapa de Rio Claro/SP.

Neste primeiro mapa (Figura 9), desenvolvido pela aluna Nathalia (autora do desenho da Figura 4), houve uma preocupação em fazê-lo de forma plana, como um mapa convencional. Muito interessante notarmos que novamente ela preocupou-se com a escrita na língua portuguesa ao indicar seus pontos de referência (casa da tia, bar, mercado, etc). A aluna também utilizou simbologias para apontar seus pontos de referência, como as cruzes, referencia às igrejas em seu percurso de casa até a escola. Um aspecto que chamou bastante a atenção foi que ao desenvolver seu mapa, a própria aluna afirmou ao pesquisador que teria que desenhar tudo “muito pequeno” para caber tudo na folha. Diante desta colocação poderemos considerar que a sua noção de escala já estava sendo definida.

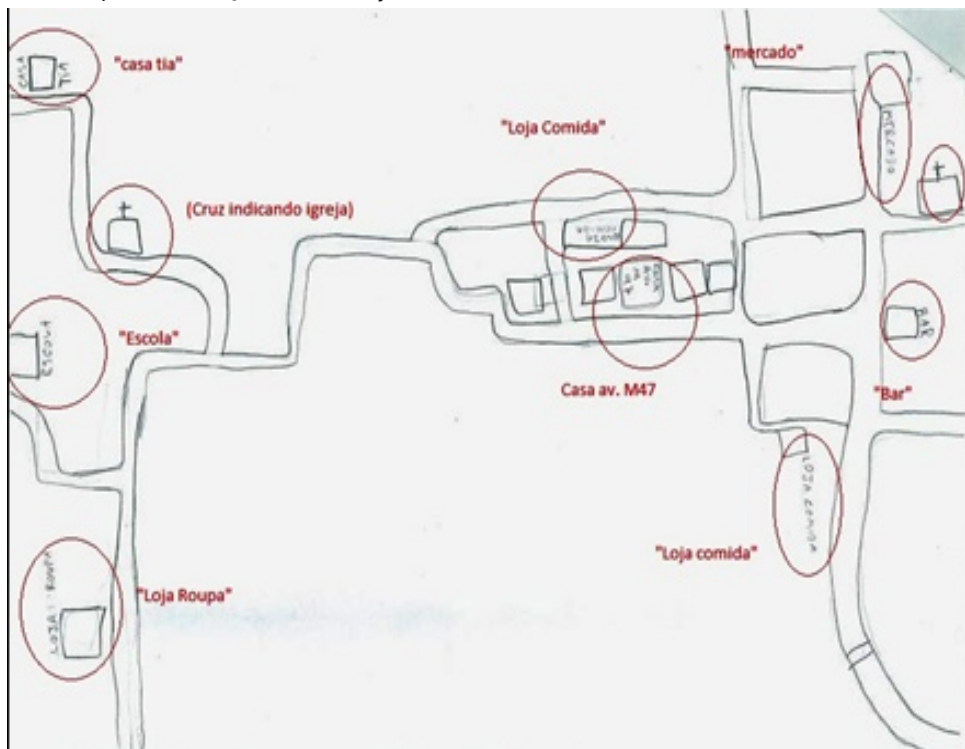


Figura 9- Mapa da aluna Nathalia, pontos de referência e indicações na Língua Portuguesa.

No segundo mapa (figura 10) desenhado por Gustavo, houve a indicação de apenas um único ponto de referência, outra escola localizada na rua da escola em que estudam. Apesar de notarmos também a sua preocupação com o português na modalidade escrita, é nítida a diferente forma de representação, se comparada com a representação anterior (figura 8). Neste

caso, duas crianças pré-adolescentes, da mesma idade, mas que apresentam níveis de percepção e representação espacial bastante diferentes. Podemos inclusive afirmar que enquanto a representação anterior possui características de mapa - preocupação em localizar no plano bidimensional os lugares, tentando reproduzir seu ordenamento e ruas (MARANDOLA; OLIVEIRA, 2007, p.7) - este outro (figura10) pode ser considerado um desenho. Nele, notamos a ausência de perspectiva ao retratar a rua vista de cima e os demais elementos vistos de frente (ALMEIDA; PASSINI, 1989, p.40).

De Paula (2010) nos alerta que os problemas quanto aos mapas mentais se concentram, em parte, no momento posterior à aquisição do material, na análise dos dados e diz:

Ambas as representações possuem suas vantagens e desvantagens. Um mapa mental bidimensional é orientador, pois enquadra o indivíduo em um sistema de direções (direita, esquerda, frente e atrás), porém perde espaço para a possibilidade de se desenvolver imagens relacionadas, como por exemplo, à topografia. A representação oblíqua, a partir de um skyline, apesar de diminuir a clareza de relações espaciais euclidianas entre direções e distâncias, permite que o indivíduo desenhe os elementos conforme seu tamanho e forma, pois é dessa perspectiva que geralmente vemos o mundo. Não há nenhuma restrição quanto à forma de representação, cabe a cada metodologia e objeto de investigação traçarem as maneiras próprias e mais ideal à utilização das informações do mapa. (DE PAULA, 2010, p.8)

Destacamos também que em seu desenho, Gustavo teve o cuidado de indicar o número da sala em que nos reuníamos para fazer as atividades, demonstrando que possivelmente ainda parta do seu próprio corpo como referencial para a localização dos objetos, possivelmente não tendo passado pelo processo de “descentração”, que segundo Almeida e Passiani (1989, p.34)

(...) consiste na passagem do egocentrismo infantil para um enfoque mais objetivo da realidade, através da construção de estruturas de conservação que permitem à criança ter um pensamento mais reversível. Isso ocorre porque ela começa a considerar outros elementos para a localização espacial e não apenas sua percepção ou intuição sobre os fenômenos. No entanto, não devemos desconsiderar a história de vida do Gustavo. Como exige a abordagem da investigação qualitativa, devemos examinar tudo como potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49)

Em conversas com a Intérprete da turma, ela diz ao pesquisador que a mãe deste aluno, por diversas vezes o obriga a faltar na escola para que o mesmo vá pedir dinheiro em uma determinada avenida da cidade. No caso, a mãe ouvinte tenta transformar a característica do filho em doença digna de esmolas. Segundo a intérprete, por mais que a escola e órgãos competentes já tenham tentado intervir, a situação acontece com alguma frequência. Exposto isso, podemos ponderar sobre o comportamento do aluno na escola, por mais que tenha a Língua de Sinais estruturada, é demasiado agitado e disperso talvez por ver na escola um lugar de fuga e liberdade.

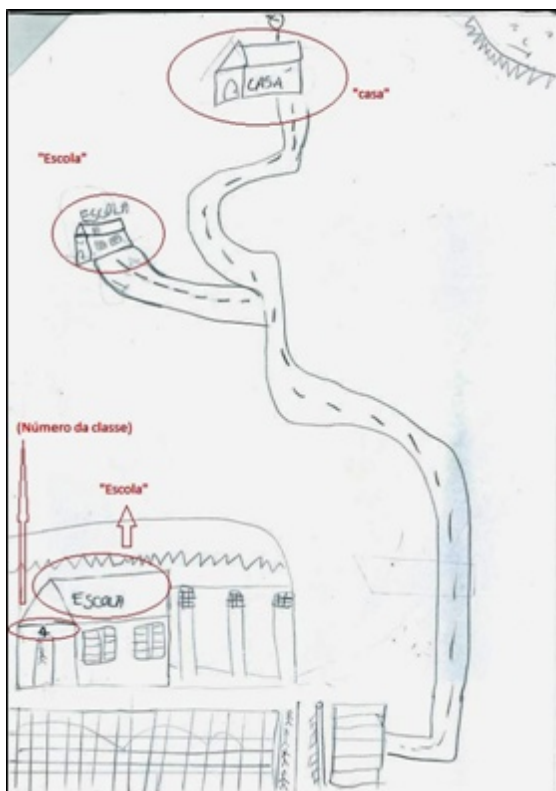


Figura 10- Representação do aluno Gustavo

No terceiro mapa (figura 11), feito pelo mesmo autor do desenho “da favela” (figura 6) evidenciou-se ainda mais sua dificuldade em representação do mapa mental Casa - Escola. A abordagem deste trabalho não se pauta em padrões relativos a “correto ou errado”, até porque os desenhos e mapas mentais são antes de tudo uma expressão da criatividade. Apesar disso, não podemos negar a dificuldade apresentada por esse aluno. Almeida (2001 apud MARANDOLA; OLIVEIRA, 2007, p.4) nos aponta que os “mapas das crianças” são importantes porque são representações de seu modo de pensar. Santos (2002) acrescenta que:

A percepção visual é um processo mental, não sendo apenas um componente secundário dos processos cognitivos. As imagens que são produzidas pela percepção visual não são apenas vicariantes. Elas têm uma evolução própria, porém, ao mesmo tempo, interdependentes dos demais processos cognitivos em um meio natural preciso em um meio natural determinado. (SANTOS, 2002, p.198 apud MARANDOLA; OLIVEIRA, 2007, p. 4)

Não desconsideramos o fato de que o aluno compreendeu a atividade e se esforçou em representar a trajetória de sua casa até a escola. Através de linhas e traços contínuos o aluno buscou nos transmitir a noção de um “caminho”, segundo ele, os dois círculos na parte superior esquerda seriam pessoas e nos traços da direita, seu percurso até a escola. Com essa representação, queremos afirmar que, o fato do aluno ter extrema dificuldade em representar o caminho que percorre de casa até a escola (espaço vivido) possivelmente se relaciona à sua linguagem deficiente (tanto na LIBRAS quanto na língua portuguesa), o que não implica em ausência de comunicação, gerando assim dificuldades de organização do pensamento, percepção e representação espacial.

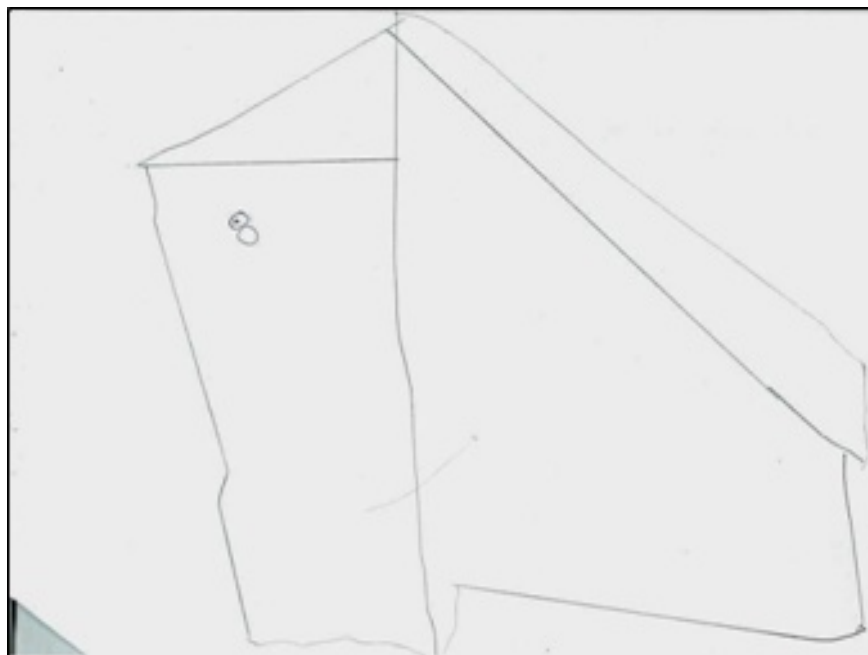


Figura 11- Representação do aluno Paulo

Refletindo a respeito desta atividade, pensamos que tenha sido muito importante para conhecermos melhor os alunos envolvidos, suas “dificuldades”, percepções e representações espaciais. O momento de procurarem suas casas no mapa da cidade de Rio Claro/SP talvez tenha sido aquele que mais lhes motivaram. Quanto aos mapas mentais, caso houvesse um prazo maior para o desenvolvimento do projeto e, pudéssemos ter repetido a atividade, talvez as representações tivessem se tornado mais elaboradas e ricas em detalhes. Fazemos a ressalva de que mesmo estando em uma idade em que já é possível compreender o espaço concebido, sendo-lhes possível estabelecer relações espaciais entre elementos apenas através de sua representação, isto é, capazes de raciocinarem sobre uma área retratada em um mapa, sem tê-la visto antes (ALMEIDA; PASSIANI, 1989, p. 27), eles nunca haviam tido contato e nem trabalhado com mapas na escola.

Trabalho de campo pelo bairro da escola

As atividades de campo são os laboratórios onde se concretizam, emergem e interagem os conteúdos teóricos, elaborados em sala de aula, com a realidade concreta das transformações da natureza. É o local onde se confrontam os valores exibidos dentro de “quatro paredes” com os praticados nas atividades de campo. (TAMAIÓ, 2002, p. 93-4 apud LESTINGE; SORRENTINO, 2008, p.611.)

No intuito de agregar os elementos abordados nas práticas anteriores, optou-se pela realização de um trabalho de campo no quarteirão e arredores da escola. O entorno da escola apresenta vários problemas de ordem urbanística e ambiental como ruas não pavimentadas e mal cuidadas, depósito de lixo nas margens de um pequeno córrego, queimadas e moradias irregulares. Compartilhamos da afirmativa de que o estudo do meio contribui para a construção de sociedades com pessoas mais conscientes sobre a importância de se conhecer, respeitar e

conservar a natureza, de modo geral, destina-se à aplicação de alguns recursos didáticos fora da sala de aula, utilizando-se a natureza ou o ambiente “extraclasse” como espaço pedagógico, mais do que um “laboratório vivo”, de forma a contribuir, em última instância, para a discussão da problemática ambiental. (LESTINGE; SORRENTINO, 2008, p.611).

Para que o trabalho se desenvolvesse de maneira mais completa, antes de iniciado, retomamos a noção de diferentes escalas de análise espacial através da imagem abaixo (figura 12).



Figura 12- “Do global ao local”. (Elaborado por Tiago Salge Araújo, 2010)

Para que cada aluno pudesse acompanhar a trajetória do trabalho de campo, foram entregues mapas com o percurso em destaque (figura 13). Optamos por utilizar uma imagem disponível no google maps¹ (figura 13) para já apresentar-lhes uma imagem orbital de acesso gratuito na internet. A opção por não trabalhar a escala numérica partiu do princípio que o objetivo principal da atividade era a percepção da escala fazendo uso de imagens, sem se preocupar com cálculos ou operações matemáticas.

O percurso foi estipulado num consenso entre pesquisador e intérprete, procurando percorrer todo o entorno da escola e escolhendo pontos que pudessem oferecer situações interessantes para o olhar e aprendizado dos alunos. Nesta atividade, outra professora da escola nos acompanhou para que pudéssemos ter um maior controle dos alunos na rua, visto que desta vez os nove alunos participantes da pesquisa, estariam juntos. A atividade decorreu em uma tarde do mês de junho de 2010 e teve a duração de aproximadamente 3 horas, entre organização, percurso e conversa final.

Durante o percurso, além do mapa com o trajeto a ser feito, os alunos dispunham de máquinas fotográficas digitais (quatro) para que pudesse registrar os aspectos que mais chamassem a sua atenção. Além de valorizar o campo visual dos alunos a proposta era “congelar olhares” que permitissem uma posterior análise sobre quais elementos mais despertaram a curiosidade e foram mais importantes para os alunos Surdos.

¹ Google Maps é um serviço de pesquisa e visualização de mapas e imagens de satélite da Terra gratuito na web fornecido e desenvolvido pela empresa estadunidense Google. (Fonte: Google/Wikipédia)



Figura 13- Mapa entregue aos alunos com a trajetória do trabalho de campo. (Elaborado por Tiago Salge Araújo, 2010)

Com a ajuda da intérprete da escola fomos trabalhando a importância da preservação dos recursos hídricos além de ressaltar o impacto da urbanização e do lixo no rio Corumbataí, que se localiza próximo a escola.



Figura 14- Algumas fotos tiradas pelos alunos durante o campo

Durante o campo, além dos problemas relativos ao lixo e à poluição dos mananciais, a construção de novas casas e conjuntos habitacionais também despertou a atenção dos alunos.

Retornando a escola fizemos um piquenique no pátio da escola onde conversamos e os alunos puderam expor suas impressões sobre o que viram e pudemos tomar nota dos seguintes aspectos:

* Gostaram da beleza do céu, dos animais que encontraram pelo caminho; vacas, passarinhos, cachorros e das brincadeiras;

* Não gostaram do lixo, da água suja e dos buracos.

O primeiro ponto a se destacar desta atividade é o comprometimento dos alunos. Eles entenderam o sentido do trabalho e procuraram ir se localizando através do mapa e registrar todas as situações de problemas ambientais urbanos. Entretanto o número insuficiente de máquinas fotográficas – eram quatro máquinas a serem revezadas pelos alunos à medida que mudávamos de rua – gerou um grande desconforto entre eles. A vontade de fotografar fazia com que eles por diversas vezes discutissem entre si, exigindo que parássemos com as explicações e resolvéssemos a situação. Notamos também que a maioria deles ficou surpresa com a quantidade de lixo nas ruas e a maneira com que o lixo era depositado, nas margens do córrego. De maneira geral, a atividade permitiu um olhar mais atento e cuidadoso no entorno da escola em que estudam, alertando-os para a preservação e cuidado do meio em que vivemos.

Do real à representação

Como atividade final, propusemos a construção de uma maquete do percurso realizado durante o trabalho de campo com os alunos. Esta atividade se centrou na importância de estimular e aguçar a percepção dos alunos do espaço vivido.

Segundo Freitas; Lombardo e Ventorini (2008, p128), o uso de maquete permite a representação dos elementos da paisagem tridimensionalmente, proporcionando um modelo sintético da complexa realidade do uso e ocupação do solo urbano. Filett (2004, apud Freitas; Lombardo; Ventorini, 2008) ressalta que, os modelos reduzidos trazem às crianças a materialização de espaços reais que propiciam conceitos muitas vezes por elas não compreendidos, uma vez que as crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental apresentam nível de abstração em desenvolvimento, necessitando de visualização para compreendê-los.

Certamente a construção coletiva, junto aos alunos, é a maneira mais adequada para se explorar todos os aspectos e passos de uma maquete. Como apontam as autoras:

A maquete pode ser utilizada como uma construção coletiva de representação do espaço vivido, que explora a tridimensionalidade, podendo auxiliar o aprimoramento da leitura espacial de cada indivíduo, por meio da reflexão no exercício de visualizar a cidade. (Freitas; Lombardo; Ventorini, 2008, p 128)

No entanto, para que o prazo de realização da pesquisa se fizesse cumprir e também devido ao fato de que no segundo semestre desses mesmo ano, o pesquisador estaria de mudança para Portugal, onde viria a cursar o mestrado em Ciências da Educação pela Universidade do Porto, a construção da maquete coube ao pesquisador e à intérprete Carla Lombardi. Aos alunos coube portanto, apenas manuseá-la e explorar as atividades propostas.

Para que os alunos visualisassem o desnível do terreno, a maquete foi elaborada com base na carta topografia de 1:25 000 da área, disponibilizada pelo laboratório de Geotecnologias e Cartografia (GEOCARTO) do DEPLAN – IGCE – UNESP – campus de Rio Claro.

A maquete (Figura 15) foi construída numa proporção tal que em uma metade do isopor estaria a representação da trajetória e na outra metade estaria uma grande legenda em LIBRAS e na Língua Portuguesa.

No intuito de estimular a transposição do “real para o abstrato”, algumas fotos tiradas pelos próprios alunos foram impressas e coladas em pequenos isopores e palitos para que eles afixassem no local mais adequado da maquete (figura 16), consoante ao trabalho de campo.

Cada foto foi acompanhada de um título em português e em LIBRAS. Além disso, cada nome indicado na legenda como, por exemplo, o córrego, o pronto socorro do bairro e a própria escola, foi associado a um número, que por sua vez, também deveria ser afixado na maquete, dando identificação àquilo que os alunos julgassem mais adequado e correto (figura 17). Acreditamos assim, que os alunos seriam estimulados a buscarem na memória, a localização dos elementos observados no trabalho de campo (“real”) e transportá-los para a maquete (“abstrato”).

Seguem abaixo os temas selecionados pelos alunos para indicação na maquete, que portanto comporiam a sua legenda.



Figura 15- Maquete do percurso feito no trabalho de campo

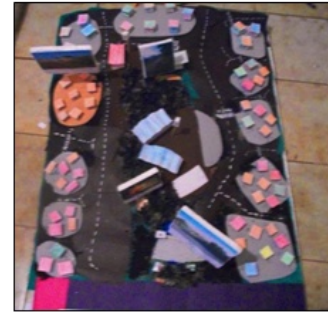


Figura 16- Fotos afixadas na maquete

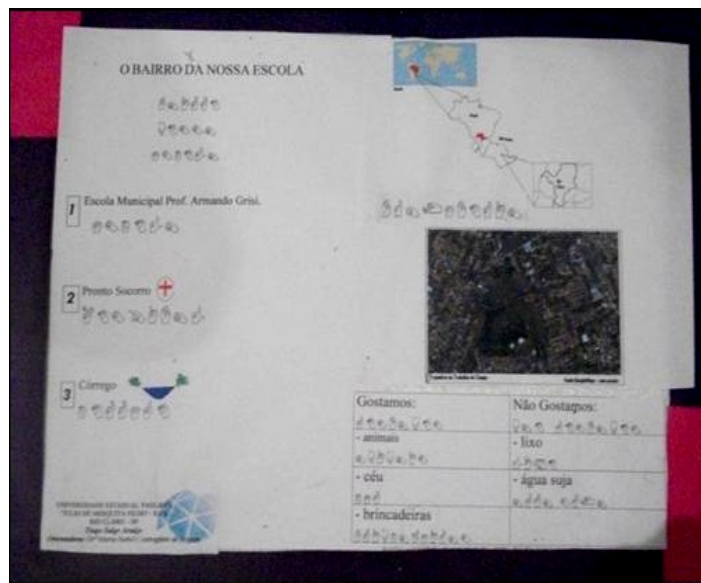


Figura 17- Grande legenda da maquete contendo pontos de referência e lista com o que os alunos gostaram e o que não gostaram no trabalho de campo.

Nesta atividade, todos os alunos participaram envolvidos na pesquisa estiveram juntos e a atividade teve a duração de aproximadamente 2 horas e realizada durante uma tarde do mês de agosto. Quando discutimos sobre a aplicação e manuseio da maquete, julgamos que talvez fosse melhor lembrar-los, a partir das fotos que tiraram, o percurso feito durante o trabalho de campo. Entretanto para nossa surpresa e satisfação, não foi necessário. Logo quando viram a maquete, os alunos ficaram muito curiosos e queriam saber tudo, “se era a escola, se era o bairro, etc.”. Começamos então a trabalhar cada elemento presente, pedimos que olhassem para a legenda e tentassem identificar o que dizia. Em seguida pedimos para que relacionassem e colocassem na representação, o número indicado na legenda (foto 17) no local correto. Os alunos Renato, Dalila e Nathalia logo encontraram os locais mais adequados e os outros hora obavam, hora se distraíam com pequenos detalhes da maquete, como por exemplo a composição dos materiais utilizados.

Em seguida, pedimos que encaixassem as fotos (com legendas em LIBRAS) nos locais mais adequados, consoante o trabalho de campo (figura 16). As fotos escolhidas foram as mesmas apresentadas na figura 14, por julgarmos bastante representativas e de diferentes pontos do trajeto. Mais uma vez alguns alunos se sobressaíram, demonstrando um maior interesse enquanto outros, pouco participaram. Finalizando esta atividade discutimos o quadro “gosto – não gosto”, que foi escrito de acordo com o que eles disseram no piquenique após o trabalho de campo.

Em uma avaliação geral desta atividade com a maquete, chegamos à conclusão que a maneira ideal de ter sido trabalhada, sem dúvida alguma, teria sido individualmente ou em duplas. Desta maneira a desconcentração provavelmente teria sido menor e todos poderiam ter participado da mesma forma. No entanto, acabamos por entender esta, como sendo uma excelente atividade para além de introduzir elementos da Cartografia, permitir a discriminação visual, a memória e a percepção do espaço vivido.

Considerações finais, longe de uma conclusão

Começaria por dizer que, em questões metodológicas e práticas, estamos longe de um único modelo ou maneira de fazer. Isso se dá, pois, se a comunidade Surda compartilha de elementos culturais e lingüísticos, que nos possibilita defini-los como tal, por outro lado as necessidades e características específicas de cada sujeito/aluno, nos impossibilitam de traçar um círculo homogeneizante. Se na cultura Ouvinte a lógica é a mesma, reconhecemos as diferenças entre os alunos, com relação aos Surdos porque seria de outra forma? Quero dizer que, não devemos esperar fórmulas prontas e didáticas já estipuladas para conseguirmos trabalhar com alunos Surdos e/ou classes mistas. Cada aluno, Surdo ou Ouvinte, tem suas potencialidades, necessidades e anseios específicos.

Com relação a toda a pesquisa e atividades desenvolvidas, nos foi muito claro o quanto a língua é o elemento primordial quando se trata de ensino ao Surdo, o respeito à sua língua e a valorização do seu campo visual talvez seja a única coisa que podemos afirmar categoricamente. É impossível pensarmos em inclusão plena se as aulas forem pensadas sob a lógica “etnocêntrica ouvinte” (FERNANDES, 1998). O professor que se depara com essa situação, deve mergulhar num constante processo de reflexão de suas didáticas e prática.

Se almejamos uma escola democrática, devemos esperar que ela esteja preparada para receber cada um dos alunos, Surdos e Ouintes. O professor de alunos Surdos deve entrar em contato com os órgãos competentes e se dedicar a conhecer essa outra cultura. Para que o professor esteja preparado para esta situação, ele precisa conviver com a comunidade surda, buscar, sempre que possível, conhecer mais e aprender a língua de sinais (mesmo que a escola conte com um intérprete) e pensar em pedagogias mais amplas. (SKLIAR, 1998, p.37 apud STROBEL, 2006, p.250).

No âmbito da Cartografia, esta se mostrou um importante instrumento de percepção e conhecimento do espaço vivido. Através dela, e com ela, pudemos despertar nos alunos uma maior noção espacial, refletindo sobre o nosso posicionamento no tempo e espaço.

A primeira atividade, com o quebra-cabeça, fotos e desenhos, permitiu-nos conhecer um pouco mais dos alunos, e entender suas formas de representação. A partir da segunda atividade com mapas, globo e mapas mentais, acreditamos que tenhamos conseguido mostrar-lhes

importantes elementos da cartografia, indicando também suas utilidades e diversas formas. O trabalho de campo e o manuseio da maquete possibilitaram um exercício de análise e percepção espacial bastante interessante, transpondo o real para o abstrato, direcionando e “congelando olhares”. De maneira geral, pudemos perceber uma evolução na percepção espacial dos alunos, se compararmos as primeiras atividades com a atividade da maquete.

Acreditamos, portanto que os objetivos propostos inicialmente pelo projeto foram alcançados: conseguimos elaborar materiais didáticos de cartografia, na língua de sinais e na língua portuguesa, que possibilitaram aos alunos envolvidos, ampliarem seus conhecimentos acerca da cartografia aplicada a estudos ambientais, iniciando-os em estudos com o uso de imagens orbitais, fotos aéreas, cartas e trabalho de campo. Além disso, as atividades permitiram um maior conhecimento do espaço vivido e dos problemas ambientais que envolvem os recursos hídricos da área de estudo.

Temos a certeza de que o trabalho não está concluído, dependerá agora dos outros profissionais professores continuarem a estimular e a desenvolver habilidades junto com esses alunos. Talvez a grande chave para a questão seja começarmos a nos ver como os diferentes, percebermos que “a diferença somos nós” (MAGALHÃES; STOER, 2005). Segundo proposta destes pesquisadores, devemos olhar a diferença sobre outra perspectiva:

O acto de devolução de voz pode não escapar à delimitação de outro como objecto, desta feita através da nossa generosidade política. É neste sentido que nos colocamos sob a afirmação “a diferença somos nós” a diferença, nesta perspectiva, é o produto de um jogo relacional no qual deixou de haver um centro privilegiado a partir do qual se pode determinar quem são os outros, quem são os diferentes. (MAGALHÃES; STOER, 2005, p. 10).

Compartilhamos das idéias de Magalhães e Stoer (2005, p.138) que dizem que o outro é diferente e nós também somos. A diferença está na relação entre diferentes. Concluímos, portanto, dizendo que quando se trata de educação “especial” ou inclusiva, devemos olhar todos os envolvidos como “diferentes” e não apenas o “outro”. A busca de um ensino que realmente dialogue com todos nós, os diferentes, deve ser o grande objetivo. No que tange à Geografia e à Cartografia, nos foi provado que existem formas para isso, cabe a nós todos prosseguirmos pesquisando e procurando maneiras de promover uma educação realmente inclusiva.

Referências bibliográficas

ALBRES, N. A.. Surdos & Inclusão Educacional. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2010.

ALMEIDA, R. D; PASSINI, E. Y.. O espaço geográfico: ensino e representação – São Paulo: Contexto, 1989. – (Repensando o ensino)

ARANHA, F. S. M. Org. - Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos surdos / Coordenação geral: SEESP/MEC - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. Investigação qualitativa em educação. Porto Editora, LTDA, 1994.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. Declaração de Salamanca e linha de ação. Brasília: CORDE, 1997.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LEI 9394-96. Brasília: Congresso Nacional. DOU 23 dez. 96. Disponível em: <http://www.mp.pe.gov.br/procuradoria/caops/caop_infancia/Lei_9394_96.htm>.

- BRITO, L. F. Integração social e educação dos surdos. Rio de Janeiro: BABEL, 1993.
- CABRAL, E; COELHO, O.. Uma língua nas nossas mãos: argumentos para uma educação bilíngue dos surdos. In Rosa Bizarro, & Fátima Braga (Orgs.), Formação de professores de línguas estrangeiras: Reflexões, estudos, experiências, (pp. 215-22). 2006. Porto: Porto Editora.
- CHURCH, J. Language and the Discovery of reality. Nova York, Random House, 1961.
- DE PAULA, L. T.. Mapa mental e experiência: um olhar sobre as possibilidades. Porto Alegre: XVI Encontro Nacional de Geógrafos, Julho 2010.
- FERNANDES, S. F. Surdez e linguagem: é possível o diálogo entre as diferenças? 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.
- FREITAS, M. I. C; LOMBARDO, M. A; VENTORINI, S. E. . Do mundo ao modelo em escala reduzida: a maquete ambiental como ferramenta de formação do cidadão. Mercator, v. 12, p. 90-102, 2008.
- GODOY, H. P. Inclusão de alunos portadores de deficiência no ensino regular paulista: recomendações internacionais e normas oficiais. São Paulo: Editora Mackenzie, 2002.
- GOLDFELD, M. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. 2ª edição. São Paulo: Plexus Editora, 2002.
- JULIASZ, P. C. S., FREITAS, M. I. C. de, VENTORINI, S. E. Proposta diferenciada de elaboração de mapas táteis. In: XXIII Congresso Brasileiro de Cartografia e I Congresso Brasileiro de Geoprocessamento. CBC 2007 - cartografia como instrumento de preservação da integridade nacional. Rio de Janeiro, 2007. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Cartografia, 2007, 2475 – 2483.
- LACERDA, C. B. F. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: Reunião Anual da ANPED, 2000, Caxambú. Anais da 23ª Reunião Anual da ANPED, 2000.
- LACERDA, C. B. F. Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: Examinando a construção de conhecimentos. Tese de Doutorado, UNICAMP: Campinas, 1996.
- LESTINGE, S; SORRENTINO, M.. As contribuições a partir do olhar atento: estudos do meio e a educação para a vida. Ciência & Educação, v. 14, n. 3, p. 601-19, 2008
- MARANDOLA, J. A. M. S; OLIVEIRA, L.. Desenhos e Mapas: representações e imagens do Urbano. In: XI Encontro de Geógrafos da América Latina - XI EGAL, "Geopolítica, globalização e mudança ambiental: desafios no desenvolvimento latinoamericano", Bogotá, Colômbia, Universidade Nacional de Colômbia, 26 a 30 de março de 2007. [ISBN:SD] disponível em <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal11/Nuevastecnologias/Cartografiatematica/03.pdf>
- LORDELO, L. R. A.. Consciência como objeto de estudo na psicologia de L.S. Vigotski: uma reflexão epistemológica. Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências UFBA/UEFS. Salvador/BA, 2007.
- OLIVEIRA JR, W. M.. Desenhos e escutas. In: 29ª reunião da Anped. GT 12: Caxambu, 2006. 15p.
- OLIVEIRA JR., W. M. Apontamentos sobre a educação visual dos mapas: a (des)natureza da ideia de representação In: Colóquio de Cartografia para Escolares, 6., 2009, Juiz de Fora. Anais... Juiz de Fora : UFJF, 2009. CD-ROM.
- OLIVEIRA JR, W. M.. A produção da escuta a partir de imagens. In: 8 Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia., 2005, Dourados-MS. Anais do 8º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, 2005. p. 1-25.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998. 174 p.
- SACKS, O. . Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Deficiência Auditiva/ organizado por Giuseppe Rinaldi et al. Brasília: SEESP, 1997.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia. BRASÍLIA: MEC/ SEF, 1997

SILVA, M. P. M.. A construção de sentido na escrita do sujeito surdo. 1999. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1999.

SKLIAR, C. (Org.). Atualidade da educação bilíngüe para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999

SKLIAR, C.. Educação e exclusão: abordagem sócio-antropológica em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997^a

SKLIAR, C.. A forma visual de entender o mundo: educação para todos. Revista Especial, SEED/DEE, Curitiba, 1998.

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel. Projectos Curriculares y didáctica de Geografía, Geocrítica nº85, 1990, Universidad de Barcelona.

STROBEL, K. L. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas -Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.244-252, jun. 2006

THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Orgs.). A Invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. 236p.