ESPAÇO EM REVISTA
ISSN: 1519-7816

# O ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES DA PAISAGEM NO ENSINO DE GEOGRAFIA: possibilidades para a inclusão do aluno cego em sala de aula

**Thais Costa Medeiros**
Universidade Federal do Piauí
E-mail: thaysbio2013@gmail.com

**Bartira Araújo da Silva Viana**
Universidade Federal do Piauí
E-mail: bartira.araujo@ufpi.edu.br

**Resumo**
O presente artigo foi desenvolvido a partir da necessidade de se repensar o conceito de paisagem a partir de uma abordagem inclusiva. Para isso, tem-se como objetivo geral analisar como o professor de Geografia da Educação Básica aborda o conteúdo de paisagem com a presença do aluno cego em sala de aula. Os objetivos específicos são: a) refletir acerca da Educação Especial e Inclusiva no território brasileiro; b) discutir o ensino de Geografia voltado para o conceito de paisagem para estudantes com Deficiência Visual. Trata-se de um estudo realizado a partir de um levantamento bibliográfico com autores que versam acerca da temática proposta, além de pesquisa de campo, com a aplicação de um questionário com professor de Geografia para conhecer a sua prática em sala de aula. Os resultados obtidos na pesquisa demonstraram que o ensino da categoria paisagem, com a presença do aluno cego, é desafiador para o professor que necessita recorrer às metodologias diferenciadas para o incluí-lo no processo de ensino-aprendizagem acerca da ciência geográfica. Conclui-se que o professor, ao abordar a categoria paisagem para alunos com deficiência visual, aguçará os demais sentidos dos alunos, de modo a potencializar a sua aprendizagem. Essa prática possibilita compreender que os docentes buscam incluir todos os alunos em sala de aula, independentemente de possuírem ou não alguma deficiência.
**Palavras-chave**: ensino de geografia; paisagem; aluno cego.

## THE STUDY OF THE REPRESENTATIONS LANDSCAPE IN GEOGRAPHY EDUCATION: possibilities for the inclusion of blind students in the classroom

**Abstract**
This article was developed from the need to rethink the concept of landscape from an inclusive approach. For this, it has as main objective to analyze as Professor of Geography of Basic Education addresses the content landscape with the presence of blind students in the classroom. The specific objectives are: a) reflect on the Special and Inclusive Education in Brazil; b) discuss the teaching of Geography facing the landscape concept for students with Visual Impairment. This is a study from a literature with authors that talk about the proposed theme, as well as field research, with the application of a questionnaire with Geography teacher in order to meet their practice in the classroom. The results of the research showed that education landscape category, with the presence of the blind student, is challenging for teachers who need to resort to different methodologies to include it in the teaching-learning process about the geographical science. We conclude that the teacher when addressing the landscape category for students with visual impairment, search sharpen the other senses of the students in order to enhance their learning. This practice makes it possible to understand that teachers seek to include all students in the classroom, regardless of having or not a disability.
**Keywords:** geography teaching; landscape; blind student.

## Introdução

No ambiente escolar verificamos uma diversidade de estudantes com características especificadas que os diferenciam no seu processo de aprendizagem. O ensino para alunos com alguma deficiência e/ou transtornos acarreta a necessidade de se repensar as práticas docentes visando alcançar o desenvolvimento de uma aprendizagem efetiva.

O ensino de Geografia para estudantes com Deficiência visual é um desafio vivenciado em sala de aula com professores que se deparam com essa realidade. Deve haver mudanças na forma de ensinar, ao ter em classe alunos com deficiência, já que se conduz necessário utilizar estratégias que potencializem os demais sentidos. Vasconcelos, Campos e Celeri (2019, p. 5) discorrem que:

> O aluno deficiente visual deve assim ser inserido no seu espaço, para que entenda a paisagem ali existente de formas variadas que não se esgotem somente no campo visual, isso quer dizer que "enxergar" o espaço não significa mirá-lo, avistar suas formas. A paisagem é multi-escalar, é construída por outros sentidos que não a visão, nos faz ir além das formas que constituem um determinado espaço. A multisensorialidade então nos permite ver a pluralidade de formas de construção intelectual do espaço, nos possibilita uma reflexão sobre o espaço enquanto um objeto de estudo que tem uma dimensão simbólica conjunta com seu substrato material.

Nesta perspectiva, o presente trabalho discute a necessidade de se repensar o conceito de paisagem, um dos conceitos-chave da Geografia, a partir de uma abordagem inclusiva, apresentando como objetivo geral analisar como o professor de Geografia da Educação Básica aborda o conteúdo de paisagem com a presença do aluno cego em sala de aula. Os objetivos específicos são: a) refletir acerca da Educação Especial e Inclusiva no território brasileiro; b) discutir o ensino de Geografia voltado para o conceito de paisagem para estudantes com Deficiência Visual.

## Metodologia

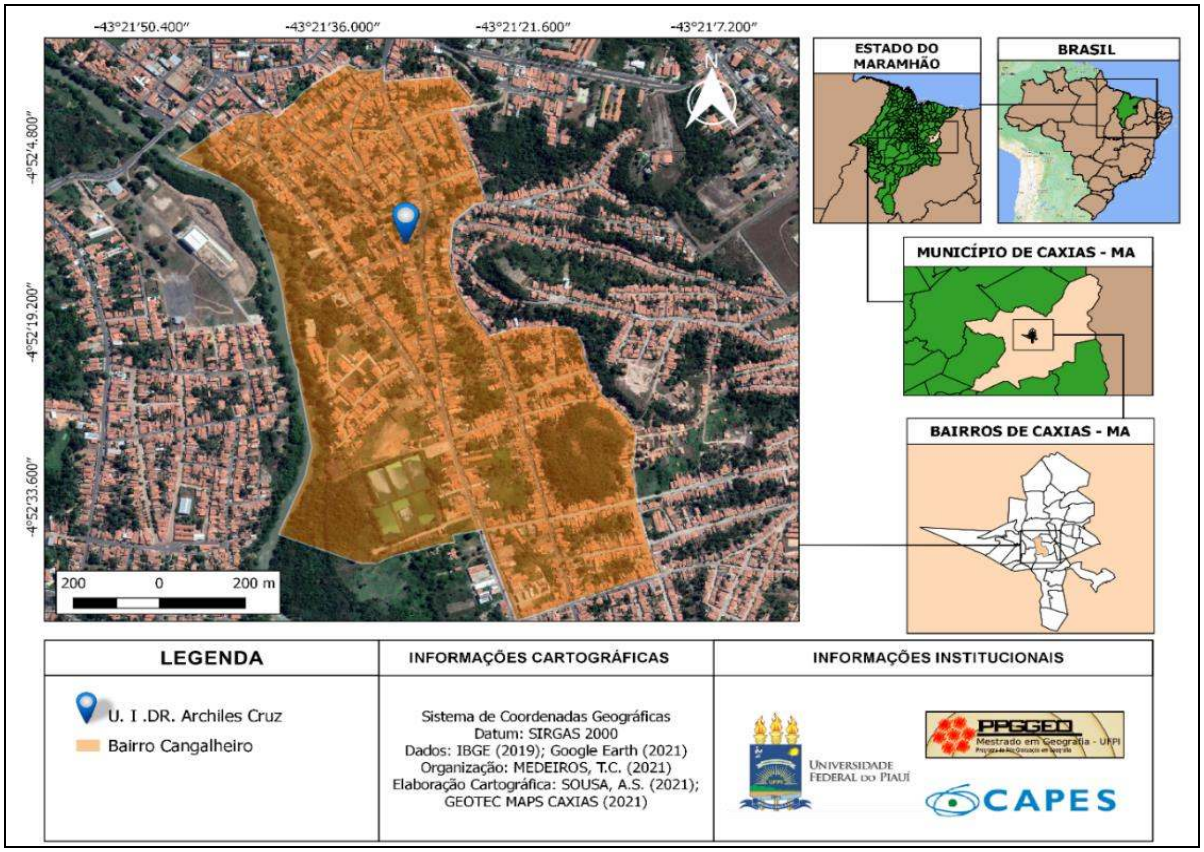
Como procedimentos, traçamos um percurso metodológico em duas etapas, sendo elas: levantamento bibliográfico em artigos, dissertações e teses que versam sobre a temática da pesquisa. Também foi realizada a aplicação de um questionário com um professor de Geografia via *Google Forms*, devido ao contexto da Pandemia do Covid-19 que tornou inviável o contato direto com o professor.

O estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa de caráter exploratório e descritivo frente a temática do estudo. Visando alcançar os objetivos do artigo, foram realizadas pesquisas bibliográficas com foco no ensino de paisagem para alunos com Deficiência Visual baseadas nos seguintes autores: Brasil (1996), Ventorini (2007), Mazzota (2011), Gaspar (2011), Arruda (2014), Cavalcanti (2019), entre outros.

O questionário foi organizado com 4 perguntas para professores de Geografia, para conhecer a sua prática com o aluno cego no que concerne ao conceito de paisagem. As perguntas foram: 1) De que forma é abordado o conceito de paisagem para os alunos com deficiência visual? 2) Você tem dificuldade em abordar o conceito de paisagem para os alunos com Deficiência Visual? Explique; 3) Durante a aula acerca do conteúdo paisagem, os alunos com deficiência visual participam? De que forma; 4) Durante as aulas de Geografia foi confeccionado algum mapa tátil tratando da paisagem para esses alunos com DV? Se a resposta for SIM, explique como foi o contato do aluno com o material.

A pesquisa foi realizada em uma Escola Estadual do Município de Caxias- MA, Brasil, que tem um aluno cego matriculado no 7° ano do Ensino Fundamental, conforme evidenciada na Figura 1. Para garantir o anonimato do sujeito pesquisado, foi criado nome fictício para o professor, sendo o designado de Prof. Geo.

**Figura 1** - Mapa de localização da área pesquisada




**Fonte:** IBGE (2021); Google Earth (2021). Organização: Thais Costa Medeiros (2021).

**Educação Especial X Educação Inclusiva no Brasil**

A trajetória para a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Regular é marcado por um longo período de luta até conseguirem o direito a participar do mesmo ambiente escolar que os alunos sem deficiência. Por muitos anos eram vistos como seres incapazes de conviver com as demais pessoas, pois se considerava a deficiência inerente ao sujeito sendo superior a qualquer potencialidade que esses indivíduos pudessem desenvolver.

No entanto, por volta do século XVIII e meados do século XIX, mudanças ocorreram, e os sujeitos que apresentavam deficiência começaram a ter direitos a conviver com as demais pessoas em sociedade. Por meio do surgimento de instituições especializadas no período do império, como o Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Assim, o entendimento sobre a exclusão das pessoas na sociedade e na escola sofreu mudanças quando as instituições especializadas surgiram com a preocupação do desenvolvimento educacional de pessoas com deficiência (MAZZOTA, 2011).

No entanto, esse modelo era conhecido como segregador, pois as instituições especializadas eram responsáveis pela aprendizagem somente desses alunos. Assim, questionamentos surgiram acerca desse modelo, pois era necessário que esses sujeitos estivessem, no ambiente escolar, em contato com os demais alunos sem deficiência.

Surge então o modelo de integração, em que essas pessoas passaram a frequentar as escolas regulares, sendo que esse modelo ganhou força no Brasil com a Constituição Federal de 1988. Esta estabelece o direto da educação para todos os cidadãos, como explicitado em seu Art. 3, inciso IV, onde indica a necessidade de "[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (BRASIL, 1988, p. 11), bem como estabelece o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência em sala regular de ensino, como consta os Art. 205, 206 e 208, a saber:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...].
> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, p. 123-124).

As normatizações relativas à inclusão também são expressas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelecido pela Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, onde consta em seu art. 11, no parágrafo 1°que "A criança e ao adolescente com deficiência serão atendidos, sem discriminação ou segregação, em suas necessidades gerais de saúde e específicas de habilitação e reabilitação". E no 2° parágrafo garante o fornecimento gratuito de medicamentos, órteses, próteses dentre outros que ajudam no tratamento, habilitação ou reabilitação (BRASIL, 1990).

Por volta de meados de 1980, o tema inclusão começou a ser discutido em diversos países, sendo que no Brasil essa temática entrou em pauta na década de 1990, através do surgimento de movimentos em prol do ensino inclusivo, e da indicação de que as instituições de ensino deveriam ser preparadas para receber os alunos com alguma especificidade. Assim, a Declaração Mundial de Educação para Todos, ocorrido em Jomtien, em1990, e a Declaração de Salamanca de 1994, passaram a influenciar na formulação de políticas públicas voltas para a perspectiva da educação inclusiva.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional (LDBEN) de 1996, em seu artigo 58, esclarece que a Educação Especial deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, com os demais alunos sem deficiência. Enfatiza em seu artigo 59, os direitos garantidos para essas pessoas, quais sejam:

> I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
> II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
> III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
> IV – Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
> V – Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, p. 25-26).

Cumpre destacar também que as mudanças na educação de pessoas com deficiência fundamentaram a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL 2008), que objetiva incluir todos os alunos com deficiência, transtornos globais e altas habilidades no ensino regular, garantindo:

> 1. Acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino;
> 1. Transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
> 2. Oferta do atendimento educacional especializado;
> 3. Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão;
> 4. Participação da família e da comunidade;
> 5. Acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação;
> 6. Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, s.p.).

Em 2014, pela Lei nº 13.005, passa a ser instituído o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024). Com a Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, aprovada em 2 de janeiro de 2016, passa a instituir a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LDI) (BRASIL, 2015). Para a efetivação desta normatização, como consta nas políticas

supracitadas acima, é necessário pensar no acesso e na permanência desses indivíduos no ambiente da sala de aula.

Conforme o Censo Escolar/ME/ INEP, o número de matrículas da educação especial teve um aumento significativo de 2016 a 2020, apresentando um total de 1,3 milhão em 2020, havendo um aumento de 34,7% em relação a 2016. Quanto aos diferentes níveis de ensino, apresenta mais estudantes no ensino fundamental, com um total de 69,6% das matrículas da Educação Especial. No que concerne aos estudantes da educação profissional concomitante/subsequente, teve um aumento de 114,1% entre 2016 e 2020 (BRASIL, 2021) (Gráfico 1).

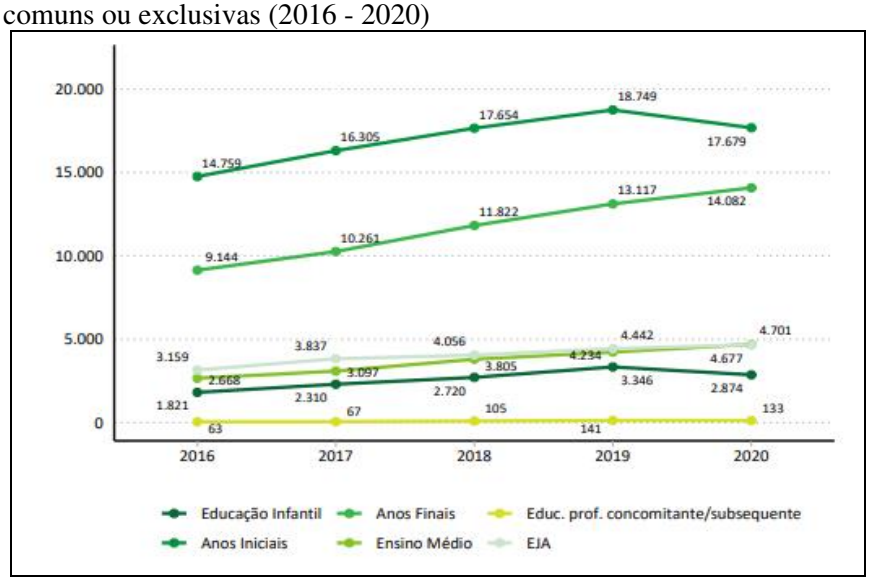
**Gráfico 1 –** Número de matrículas de alunos com Deficiência, Transtornos Globais ou Altas Habilidades em classes comuns ou exclusivas (2016 – 2020)




**Fonte**: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (2021).

No Estado do Maranhão o número de matrículas para a Educação Especial foi de 44.146 no ano de 2020, com um aumento de 39,6% em relação ao ano de 2016. Deve-se destacar que o maior número de estudantes da Educação Especial, matriculados encontra-se nos anos iniciais do ensino fundamental, com 40% de matrículas (BRASIL, 2021), conforme mostra o Gráfico 2.

**Gráfico 2 –** Número de matrículas no estado do Maranhão de alunos com Deficiência, Transtornos Globais ou Altas Habilidades em classes comuns ou exclusivas (2016 - 2020)




**Fonte:** Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (2021).

Com base nos dados expostos anteriormente, observa-se um aumento significativo, nos últimos anos, de alunos com deficiência e/ou transtornos, na rede regular de ensino. Assim, para que ocorra de forma satisfatória a inserção desses sujeitos nas escolas, torna-se imprescindível que os professores busquem conhecer as especificidades presentes no ambiente escolar. As novas metodologias devem ser inseridas para garantir um ensino significativo para todos os alunos da turma.

No ensino de Geografia, dentre as categorias-chave, a paisagem ao ser abordada pelo professor, deve contemplar a percepção dos sujeitos frente aos fenômenos presentes ao seu redor. Logo, as seções seguintes, enfatizarão o estudo da paisagem na ciência geografia, bem como, discorrerá acerca do estudo da paisagem por alunos com deficiência visual.

## O ensino de Paisagem na Geografia

O espaço geográfico, objeto de estudo da ciência geográfica, pode ser compreendido de diferentes formas. Conforme Cavalcanti (2019, p. 111) “O espaço Geográfico é, desse modo, construído intelectualmente como um produto social e histórico, que se constitui em ferramenta, um dispositivo de análise por meio do qual se possibilita uma análise da realidade”.

Valendo-se disso, é importante compreender os conceitos da ciência geográfica para a compreensão do espaço geográfico. Suertegaray (2000, 13-14) esclarece que “os conceitos

geográficos expressam níveis de abstração diferenciados e, por consequência, possibilidades operacionais também diferenciados". Ainda conforme a autora supracitada:

> O espaço geográfico pode ser lido através do conceito de paisagem e/ou território, e /ou lugar, e/ ou ambiente, sem desconsiderar que cada uma dessas dimensões está contida em todas as demais. Paisagens contem territórios que contem lugares que contem ambientes valendo, para cada um, todas as conexões possíveis (SURTEGARAY, 2000, p. 31).

Assim, entre os conceitos-chave da Geografia a paisagem é essencial no ensino de Geografia, pois possibilita que o estudante faça uma leitura de diferentes paisagens, reconhecendo a história, a cultura e as transformações sociais ocasionadas no espaço. De acordo com Callai (2009, p. 96):

> A paisagem revela a realidade do espaço, em um determinado momento do processo. O espaço é construído ao longo do tempo de vida das pessoas, considerando a forma como vivem, o tipo de relação que existe e que estabelecem com a natureza [...].

Santos (1996, p.61) explica que "tudo aquilo que vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser entendida como o domínio do visível, aquilo que a vista alcança. Não é formada apenas por volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons, etc.". Assim, a paisagem, por muitas vezes, foi definida apenas como "aquilo que a visão alcança", defendida pela Geografia Tradicional, e marcada pelo caráter descritivo, considerado através do sentido da visão. Cavalcanti (2008, p. 27) discorre que:

> Há uma tendência muito forte de pensar a paisagem, a partir do que se estar vendo e automaticamente descrever o que a visão alcança, sem fazer relação entre os elementos que compõem a paisagem. O que se observa, em um dado momento, é resultado de uma inter-relação de vários elementos que determinam a existência de uma ou de outra paisagem.

Entretanto, com a mudança de paradigmas, essa paisagem considerada na Geografia Tradicional como sendo descritivo, passa por transformações devido à Revolução Teorético-Quantitativa. Esse novo modelo, conforme Cavalcanti (2008, p. 98), teve como objetivo "[...] superar a abordagem da descrição da paisagem para a busca de estrutura e processos responsáveis para um sistema espacial".

A Geografia enquanto disciplina escolar visa contribuir para a formação do cidadão crítico e reflexivo do mundo ao seu redor. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) esta ciência deve valorizar o imaginário, o espaço cotidiano do estudante para a construção das representações espaciais "Nesse sentido, acreditamos que

trabalhar com o imaginário do aluno no estudo do espaço é facilitar a interlocução com ele e compreender o significado que as diferentes paisagens, lugares e coisas tem para ele" (BRASIL, 1998, p. 23). Portanto:

> [...] As pessoas têm a liberdade de dar significados diferentes para as coisas, e no seu cotidiano elas convivem com esses significados. Uma paisagem, seja de uma rua, de um bairro, ou de uma cidade, além de representar uma dimensão concreta e material do mundo, está impregnada de significados que nascem da percepção que se tem dela. No seu cotidiano os alunos convivem de forma imediata com essas representações e significados que são construídos no imaginário social. Quando um aluno muda de rua, de escola, de bairro ou de cidade, ele não sente apenas as diferenças das condições materiais nos novos lugares, mas também as mudanças de símbolos, códigos e significados com os lugares[...] (BRASIL, 1998, p. 23).

Assim, é essencial valorizar a experiência vivida dos estudantes para a compreensão do mundo ao seu redor. Por meio do estudo da paisagem é possível compreender o espaço, com diferentes modos de perceber, pois, cada pessoa apreende o mesmo fenômeno diferente uns dos outros. Nesta perspectiva, ensinar a paisagem para alunos com Deficiência Visual deve ser realizado de forma diferenciada, podendo aguçar os demais sentidos do indivíduo. Assim, a seção que se segue buscará refletir como o conteúdo de paisagem deve ser repensado para que a inclusão desses sujeitos em sala de aula se efetive.

## O ensino de paisagem e o aluno com deficiência visual

Os alunos que apresentam alguma deficiência e/ou transtornos possuem direitos que precisam e devem ser exercidos pelas instituições de ensino para que a inclusão se concretize na prática, sendo que na análise da paisagem para estudantes com deficiência visual tornam-se essenciais mudanças nas formas de ensinar dos professores. A percepção do sujeito deve ser considerada, pois, a partir do estudo da relação do homem com o meio, teremos conhecimentos dos aspectos presentes no espaço. Arruda (2014, p. 83) relata que:

> A percepção da paisagem é imediata, é nela que o ser se percebe no mundo, ela solta aos nossos sentidos através de odores, sons, paladar, tato, cores e formas. É o cheiro do mato, o som dos pássaros, o gosto do chocolate, a textura das arvores, a percepção é o que nos dá os conhecimentos dos eventos cotidianos por meio da relação do homem com o mundo.

Neste sentido, os alunos com deficiência visual, foco dessa pesquisa, necessitam de metodologias específicas que venham instigar a construção do conhecimento pelos demais sentidos. Em se tratando do ensino de Geografia, abordar o conceito de paisagem com esses

sujeitos requer que os professores construam estratégias em que a percepção dos estudantes seja considerada para que a aprendizagem ocorra.

De acordo com Ventorini (2007, p. 35) "O cego explora, percebe e organiza os objetos no espaço, assim como se comunica, através de todos os seus sentidos sobrevalorizarem o canal visual, como se fosse autossuficiente, significa menosprezar sua capacidade de percepção [..]". Considerando a autora supracitada, não somente pelo campo visual o indivíduo consegue compreender o espaço, mas uma pessoa cega, aguçando os seus demais sentidos, consegue realizar sua análise.

A autora ainda explica que, "O normovisual também usa o tato, olfato, paladar e a audição com a visão para observar e perceber os objetos" (VENTORINI, 2007, p. 35). Neste sentido, tanto as pessoas sem deficiência visual como os estudantes com deficiência visual, devem ser estimulados a utilizar os demais sentidos para observar e perceber fenômenos presentes ao seu redor.

Gaspar (2011) e Arruda (2014) abordam a respeito de outras paisagens para compreender os fenômenos no espaço. Sendo as paisagens sonoras, paisagens olfativas, paisagens do tato, dentre outras. Estas paisagens citadas são essenciais no processo de ensino e aprendizagem para estudantes com deficiência visual, já que não possuem a visão para realizar essa análise como os demais presentes.

A paisagem sonora refere-se à utilização de sons para aguçar a percepção frente ao som captado pelo sujeito. De acordo com Gaspar (2011), os sons presentes nos lugares representam referências fortes nas leituras e memorias dos lugares, seja pela sua presença, como também pela ausência. Em consonância com isso, Arruda (2014, p. 105) enfatiza que "as paisagens sonoras imprimem características e identidades aos lugares, evocados nas falas, nos sotaques, agindo diretamente em cada indivíduo. Todas as paisagens possuem seus sons fundamentais, os sinais próprios e as marcas sonoras".

Neste sentido, os sons são importantes para se conhecer as características presentes no meio ambiente, e em se tratando de pessoas cegas, Tuan (1983, p. 17) esclarece dizendo que [...] Os cegos desenvolvem uma aguda sensibilidade para os sons; conseguem usá-los e as suas ressonâncias para avaliar o caráter espacial do meio ambiente. As pessoas que podem ver são menos sensíveis aos indicadores auditivos, pois não dependem tanto deles [...]". Assim, a construção de materiais que imprimem sons torna-se um aliado no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com Deficiência Visual, pois, através dos sons, será possível o indivíduo apreender informações presentes no espaço.

No que concerne às paisagens olfativas, Gaspar (2011) relata que variam no tempo e no espaço, bem como apresentam diferenças para cada lugar. Além de deixar fortes impressões na memória do lugares e dos momentos, os odores produzidos nos lugares possibilitam a construção da paisagem, já que as experiências vivenciadas nos lugares passam a ser percebidas pelo cheiro. Arruda (2014, p. 105), esclarece ainda que:

> [...] a percepção olfativa para pessoas com deficiência visual é marcante, pois a partir dela se pode identificar a presença dos elementos que formam esta paisagem. Então, a presença de uma loja de roupas, do cheiro do pão da padaria, isto de fato contribui para a construção de uma paisagem [...]

Já em relação às paisagens táteis, Gaspar (2011, p. 93) explica que "[...] é a partir das solas dos sapatos que os invisuais leem mais continuadamente da paisagem, além do recurso a outras formas tácteis e, naturalmente, a outros sentidos [...]". Como base no escrito do referido autor, nota-se que a compreensão dos fenômenos presentes no espaço, por meio do contato direto do sujeito, possibilita sua compreensão e análise.

## Vivência do professor de Geografia com o aluno cego em sala de aula

Com o intuito de compreender como ocorre a mediação do conceito de paisagem com a presença de estudantes com deficiência, foi aplicado um questionário com um professor de Geografia da Educação Básica do município de Caxias visando conhecer a sua prática docente com alunos DV.

Inicialmente o professor foi questionado acerca da forma que aborda o conceito de paisagem com a presença do estudante deficiente visual em sala de aula. O professor pesquisado relatou que: *"Explorando principalmente o tato (em mapas, maquetes ou até mesmo em objetos reais). A paisagem para o aluno com deficiência visual, não pode se esgotar somente no campo visual* (PROF. GEO)". Assim, percebemos na fala do professor pesquisado o conhecimento do mesmo em torno da necessidade de aguçar os demais sentidos dos estudantes com deficiência visual durante a exposição dos conteúdos. Então, o tato se torna indispensável nessa construção da aprendizagem.

Como destacado pelo professor, a utilização de recursos táteis no ensino para estudantes com deficiência visual possibilita uma melhor compreensão da realidade. Conforme aponta Custódio (2013, 74) o uso de materiais adaptados "[...] como mapas táteis, maquetes, gráficos, assim como livros em Braile, recursos sonoros, soroban e outros recursos podem ser utilizados como aliados em muitos momentos em uma sala que conta

com a presença de alunos com restrições visuais [...]". Sena e Carmo (2013, p. 04) apontam que:

> A Cartografia Tátil propõe o desenvolvimento de materiais adaptados especialmente para as pessoas com deficiência visual, mas se a linguagem tátil for combinada à linguagem visual, utilizando, por exemplo, cores contrastantes e letras impressas, podem ser utilizadas por qualquer usuário.

Posteriormente o professor foi indagado se possuía dificuldades em abordar a categoria paisagem com a presença de estudantes com deficiência visual em sala de aula. O professor enfatizou que:

> *Sim. Dificuldades em confeccionar alguns recursos, em sair de sala de aula para a realização de pequena aulas de campo, pois, é uma atividade que Tnecessita de todo uma organização e equipe de apoio, algo que as vezes as direções de escolas nos limitam (PROF. GEO).*

É notório que durante os cursos de Licenciaturas, disciplinas voltadas para a Educação Inclusiva ainda não se fazem presente nas instituições, a exceção da disciplina de Libras que desde 2015 tornou-se obrigatória em todos os cursos do Brasil. Assim, quando os professores chegam à sala de aula sentem dificuldades na confecção de recursos adaptados para os estudantes com deficiência.

Como destacado pelo professor pesquisa, as escolas dificultam a realização de atividades que possam potencializar a aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, se faz pertinente, para que o ensino seja eficiente, necessita-se que os gestores e coordenadores das escolas contribuam com o trabalho dos professores, de modo a possibilitar que estes realizam atividades inclusivas e eficientes no processo de ensino e aprendizagem.

Em seguida, o professor foi indagado acerca da participação do aluno com deficiência durante a discussão do conteúdo de paisagem. O professor destacou: "*Participam quando possível realizando ações diretas (tato, cheiro) e descrição oral de como o mesmo imagina*" (PROF.GEO). Assim sendo, verificamos a importância que os demais sentidos possuem para a compreensão da categoria da paisagem, bem como dos demais conteúdos da ciência geográfica.

A partir do exposto, constata-se que os professores precisam buscar estratégias com base nos demais sentidos dos estudantes, para potencializar na aprendizagem. A falta da visão não os impede de compreender os conteúdos, mas para isso acontecer, mudanças na forma de ensinar precisam ser realizadas. Com base nisso, o professor foi questionado se em

algum momento realizou a confecção de mapas táteis para abordar a categoria de paisagem. O professor relatou:

> *Fiz duas durante o ano letivo e três pequenas aulas campo (uma delas trabalhando dos domínios morfoclimáticos. Na oportunidades o mesmo participou com a descrição de algumas espécies que tinham na escola e de outros "toras-amostras" que tenho (ex: barbatimão- na explicação do cerrado de galhos tortos e retorcidos e com casca grossa). Aliás a experiência realizei com todos os alunos* (PROF. GEO).

Assim, verifica-se que o professor pesquisador, por mais que tenha dificuldades na elaboração de recursos táteis, sempre deve buscar mediar o conteúdo de forma que o estudante com deficiência visual esteja inserido no processo de ensino durante a exposição do conteúdo. Isso ficou evidente quando o professor relatou a sua experiência com aulas de campo, ao possibilitar que demais sentidos do estudante fosse potencializado para garantir a aprendizagem do estudo acerca da paisagem.

## Conclusão

O processo de ensino e aprendizagem de alunos com Deficiência Visual requer o uso de metodologias específicas que possam atender suas especificidades quanto a aprendizagem dos conteúdos. O presente trabalho buscou apresentar a importância do professor de Geografia ao abordar a categoria paisagem no ensino de Geografia, visando atender as necessidades dos alunos deficientes.

Assim, se faz pertinente, para a compreensão do conteúdo de paisagem, que os sentidos do olfato, da audição e do tato sejam estimulados para que a aprendizagem ocorra de forma satisfatória. Para poder ocorrer eficientemente, o professor necessita conhecer metodologias direcionadas para a aprendizagem de estudantes com deficiência visual. Foi importante conhecer a prática do professor de Geografia da Educação Básica a respeito da presença de alunos deficientes em classe, para conhecermos as estratégias utilizadas pelo mesmo ao abordar a categoria paisagem.

Neste sentido, conclui-se que o professor, ao abordar a categoria paisagem para alunos com deficiência visual, aguçará os demais sentidos dos alunos, de modo a potencializar a sua aprendizagem. Essa prática possibilita compreender que os docentes buscam incluir todos os alunos em sala de aula, independentemente de possuírem ou não alguma deficiência.

## Referências

ARRUDA, Luciana Maria Santos de. **O ensino de geografia para alunos com deficiência visual:** novas metodologias para abordar o conceito de paisagem**.** 2014. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação. Acessória de Comunicação Social. Brasília, MEC, 1990.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2020:** resumo técnico**.** Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Censo da Educação Básica Estadual 2020**: Resumo Técnico do Estado do Maranhão. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_do_maranhao_censo_da_educacao_basica_2020.pdf. Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 out.1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 ago. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, jan. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducaespecial.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais:** geografia**.** Brasília, DF: MEC/ SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. *In:* CASTROGIOVANNI, Antonio (org.). **Ensino de Geografia:** práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A **geografia, escola e construção de conhecimentos.** 11. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia:** ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CUSTÓDIO, Gabriela Alexandre. **O processo de elaboração de conceitos geográficos em alunos com deficiência visual.** 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Florianópolis, 2013.

GASPAR, Jorge. O retorno da paisagem à geografia. **Finisterra:** Revista Portuguesa de Geografia, v. 36, n. 72, p. 83-99, 2001. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/finisterra/article/view/1624. Acesso em: 18 ago. 2021.

MAZZOTA, Marcos J. S**. Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado:** fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia**.** São Paulo: Hucitec, 1996.

SENA, Carla. Cristina. Reinaldo de; CARMO, Waldirene Ribeiro Do. Ensino de geogrfia e a inclusão de pessoas com deficiência visual**.** *In:* SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA*,* 1., ano, **Anais** [...]. São Paulo: SEDPcD /Diversitas /USP Legal, 2013, p. 1-08.

SUERTEGARAY, Dirce M. A. Espaço geográfico uno e múltiplo. In: SUERTEGARAY, Dirce M.A; BASSO, Luis A; VERDUM, Roberto. **Ambiente e Lugar no Urbano- A Grande Porto Alegre**. Ed. Universidade/ UFRGS. 2000. p. 13-34

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar:** a perspectiva da experiência. Tradução: Lívia de Oliveira. Londrina: Eduel,2015. Disponível em: https://br1lib.org/book/11071001/75d998?id=11071001&secret=75d998. Acesso em: 14 mar. 2021.

VASCONCELOS, Thiago da Rocha; CAMPOS, Augusto Antonio Carvalho; CELERI, Marcio José. Abordagem da paisagem para alunos com deficiência visual: caminhos para um currículo que vá além da geografia tradicional. **Geosaberes,** Fortaleza, v. 10, n. 20, p. 1-12, jan./abr. 2019. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/5528/552857648011/html/. Acesso em: 18 ago. 2021.

VENTORINI, Silvia Elena. **A experiência como fator determinante na representação espacial do deficiente visual**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2007.