

Trabalho de Graduação
Curso de Graduação em Geografia

CARTOGRAFIA UNIVERSAL E INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA:
UM ESTUDO NO CONTEXTO ESCOLAR

Celma Aparecida Dias Neves

Prof(a).Dr(a). Andréia Medinilha Pancher

Rio Claro (SP)

2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Câmpus de Rio Claro

CELMA APARECIDA DIAS NEVES

CARTOGRAFIA UNIVERSAL E INCLUSÃO DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO NO CONTEXTO ESCOLAR

Trabalho de Graduação apresentado ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas - Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, para obtenção do grau de Licenciatura em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Andréia Medinilha Pancher

Rio Claro - SP

2022

N518c	<p>Neves, Celma Aparecida Dias</p> <p>Cartografia universal e inclusão de alunos com deficiência: um estudo no contexto escolar / Celma Aparecida Dias Neves. -- Rio Claro, 2022</p> <p>54 p.</p> <p>Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Geografia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro</p> <p>Orientadora: Andreia Medinilha Panher</p> <p>1. Cartografia Inclusiva. 2. Ensino de Geografia. 3. Material Didático. I. Título.</p>
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CELMA APARECIDA DIAS NEVES

CARTOGRAFIA UNIVERSAL E INCLUSÃO DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO NO CONTEXTO ESCOLAR

Trabalho de Graduação apresentado ao Instituto de
Geociências e Ciências Exatas - Câmpus de Rio
Claro, da Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho, para obtenção do grau de
Licenciatura em Geografia.

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Andréia Medinilha Pancher (orientador)

Profa. Dra. Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho

Prof. Dr. Diego Correa Maia

Rio Claro, 26 de Outubro de 2022.



Assinatura do(a) aluno(a)



assinatura do(a) orientador(a)

Dedico esse trabalho aos meus pais, que mesmo sem entender as minhas escolhas nunca deixaram de me apoiar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me abençoado e me proporcionado oportunidades tão enriquecedoras dentro da universidade e a todas as pessoas que de alguma forma me ajudaram a concluir mais essa etapa na minha vida.

Sou grata a minha família que sempre esteve ao meu lado me apoiando, em especial aos meus pais Eva e José que sempre fizeram de tudo para que eu pudesse realizar os meus sonhos, a minha irmã Ilma, que decorou todas as minhas apresentações durante os anos da graduação para me ajudar a estudar, a minha irmã Vilma, que revisava todos os meus trabalhos corrigindo meus erros e a Belinha, a cachorrinha da família que fazia questão de acompanhar todas as aulas online ao meu lado.

Gostaria de agradecer aos amigos que a universidade me deu, principalmente a Leticia Krieger e a Yasmin Moral que aguentavam meus surtos e perguntas idiotas, a Julianne Modesto que alegrava minhas madrugadas com suas ligações sem sentido nenhum, a Ana Jester que mesmo em outro hemisfério se fazia presente e a Marina Leão e o Gabriel Sanches, que mesmo não sendo muito próximos, sempre me ajudaram muito.

Sou grata pela minha orientadora, prof^a Dr^a Andreia Medinilha Pancher, por me orientar de maneira tão amável e atenciosa, por ter feito com que essa experiência fosse tranquila e significativa e ter me ajudado a mostrar a importância da minha pesquisa para o âmbito escolar. Gostaria de agradecer a UNESP- Rio Claro por ter me proporcionado a experiência de estar dentro da sala de aula, a gestão da escola onde minha pesquisa foi aplicada e os professores e gestões envolvidos nesse trabalho.

Gostaria de agradecer ao meu melhor amigo, meu namorado e companheiro Rerison Queiroz, por ser o meu maior incentivador, por me animar toda vez que eu pensava em trancar o curso, por me acalmar depois de todas as provas e por me fazer sorrir no final de cada dia.

“Como as aves, as pessoas são diferentes em seus voos, mas iguais no direito de voar”.

(Judite Hertal)

RESUMO

A educação vem se mostrando cada vez mais inclusiva. Com isso, se reconhece que as particularidades dos estudantes devem ser consideradas nas atividades de ensino, buscando-se desenvolver um material didático que abranja todas as diversidades encontradas em um determinado ambiente escolar. Assim, essa pesquisa teve por objetivo fundamental desenvolver materiais didáticos com conteúdo geográfico, especialmente de Cartografia, para serem utilizados nas salas de aulas, visando atender alunos de inclusão, numa perspectiva universal, ou seja, para auxiliar na alfabetização cartográfica de todos os educandos. Para o propósito, foi realizada uma revisão e análise bibliográfica de pesquisas científicas desenvolvidas sobre a educação inclusiva. Com base nos indicativos bibliográficos, dois materiais didáticos inclusivos foram desenvolvidos, sendo: um jogo da memória (Mapemória) e um dominó (Domimapas), confeccionados com produtos de baixo custo. Após a elaboração, os materiais didáticos foram aplicados junto à turmas de 6º ano em uma escola estadual no município de Rio Claro, onde também foi estabelecido um diálogo para entender melhor como os alunos se sentiram realizando as atividades, visando realizar um diagnóstico do material e das estratégias aplicadas na sala de aula. Espera-se que a partir desse trabalho novas pesquisas possam ser direcionadas para a elaboração e/ou o aprimoramento de materiais didáticos voltados ao ensino inclusivo no ensino regular.

Palavra-chave: Cartografia Inclusiva; Material Didático; Ensino de Geografia.

ABSTRACT

Education is proving to be increasingly inclusive. With this, it is recognized that the particularities of students must be considered in teaching activities, seeking to develop didactic material that covers all the diversities found in a given school environment. Thus, this research had the fundamental objective of developing didactic materials with geographic content, especially Cartography, to be used in classrooms, aiming to serve inclusion students, in a universal perspective, that is, to help in the cartographic literacy of all students. For this purpose, a review and bibliographical analysis of scientific research carried out on inclusive education was carried out. Based on bibliographical indications, two inclusive didactic materials were developed, namely: a memory game (Mapemória) and a domino (Domimapas), made with low-cost products. After elaboration, the didactic materials were applied to 6th grade classes in a state school in the municipality of Rio Claro, where a dialogue was also established to better understand how the students felt carrying out the activities, aiming to carry out a diagnosis of the material and the strategies applied in the classroom. It is hoped that from this work new research can be directed towards the elaboration and/or improvement of didactic materials aimed at inclusive teaching in regular education.

Keyword: Inclusive Cartography; Courseware; Teaching Geography.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
1.1 Justificativa	11
2. OBJETIVOS	13
2.1 Objetivo Geral	13
2.2 Objetivos Específicos	13
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
3.1 A importância da Cartografia escolar no ensino básico	14
3.2 Cartografia Inclusiva	15
3.3 Cartografia Universal e Participativa.....	19
3.4 O uso de jogos no processo de ensino e aprendizagem	22
3.5 Legislação sobre Educação Inclusiva	24
4. METODOLOGIA.....	29
4.1 Levantamento bibliográfico	30
4.2 Seleção do público alvo para aplicação dos materiais didáticos	30
4.3 Definição do material didático e produção dos mesmos	30
4.3.1 Jogo da memória (Mapemória).....	31
4.3.2 Jogo de dominó (Domimapas)	32
4.4 Etapas preparatória e Aplicação dos materiais didáticos.....	35
4.5 Análise e discussão dos resultados	35
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES	35
5.1 Observações nas aulas do dia 17 de maio de 2022	36
5.2 Aula prática do dia 23 de agosto de 2022	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	45
APÊNDICE A	48
APÊNDICE B.....	51

1. INTRODUÇÃO

A cartografia é uma ciência que abrange um conjunto de técnicas e procedimentos utilizados para desenhar e interpretar mapas e está diretamente ligada a disciplina de Geografia; mesmo que “[...] não seja uma exclusividade geográfica, nela se assenta a responsabilidade pelo ensino das ferramentas cartográficas” (CAMPOS, 2012, p.165). Segundo Almeida e Almeida (2014), a cartografia tem se mostrado um importante dispositivo de ensino nas instituições escolares por auxiliar no trabalho e desenvolvimento de conteúdos que envolvem orientação, localização, leitura e confecção de mapas, entre outros fatores, que contribuem para a alfabetização cartográfica dos estudantes durante o ensino regular.

O interesse na cartografia dentro da sala de aula tem se intensificado nas últimas décadas, devido às facilidades proporcionadas pelas tecnologias, ou seja, novas dinâmicas têm sido agregadas ao ensino da cartografia na sala de aula, permitindo a síntese de diversos conteúdos quando representados cartograficamente, conforme apresentado por Almeida e Almeida (2014). Castellar (2005) ainda acrescenta que a cartografia escolar pode ser apresentada como:

(...)uma opção metodológica, o que implica utilizá-la em todos os conteúdos da Geografia, quando identifica e conhece não apenas a localização dos países, mas entende as relações entre os países, os conflitos e a ocupação do espaço a partir da interpretação e leitura de códigos específicos da cartografia (CASTELLAR, 2005, p.45)

Neste sentido, a cartografia se apresenta como um instrumento muito utilizado na atualidade e é considerada essencial dentro de algumas atividades, tais como: estudos relacionados ao meio ambiente, monitoramento do tempo e planejamento ambiental. Apesar da importância dessa ciência, é possível observar diversas dificuldades relacionadas ao ensino efetivo da cartografia na sala de aula para todos os alunos, em especial quando se trata de escolas onde as turmas são compostas por alunos de inclusão.

Segundo o Ministério da Educação (2008), os alunos de inclusão são denominados assim de acordo com uma categorização feita a partir de uma avaliação biopsicossocial onde é estabelecido que os mesmos necessitam de atendimento educacional especializado (AEE); dentro dessas categorias destacam-se:

a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de

condições com as demais pessoas. b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2008, p.2).

De acordo com a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que diz respeito a inclusão de pessoas com deficiência, busca-se assegurar e promover a todos, condições de igualdade visando as particularidades de cada indivíduo, tanto na comunidade, espaços públicos e nas instituições escolares; sendo assim, todos devem ter acesso às mesmas oportunidades e ferramentas de ensino, visando a inclusão completa do indivíduo através de uma educação inclusiva em todos os níveis de ensino.

Desta forma, a cartografia escolar inclusiva aparece como um ramo da cartografia que busca desenvolver ferramentas de ensino que atendam as particularidades dos alunos de inclusão para que os mesmos possam ser alfabetizados cartograficamente e geograficamente junto com os demais alunos, de preferência no ensino regular como destacado nas diretrizes operacionais do Ministério da Educação (BRASIL, 2008) destinado a Educação Inclusiva. Assim, é esperado que a construção do conhecimento de todos os educandos ocorra através de recursos didáticos que possam ser utilizados por toda turma.

É neste contexto que a cartografia pode ser explorada nos mais diversos sentidos e não somente no visual, fazendo com que uma aula de paisagem, localização, relevo etc., torne a ciência inclusiva e a compreensão universal (SILVA, MARIUSSO e PLÁCIDO, 2019. p. 1369).

Devemos considerar que além das diversas dificuldades já encontradas pelos professores e gestões escolares, tais como: violência, falta de recursos, salas lotadas etc., o processo de inclusão busca ser implantado de forma mais eficaz nas instituições, a fim de assegurar os direitos dos estudantes por meio de docentes que procuram por novas ferramentas didáticas que suavizem os impactos desses obstáculos no processo de aprendizagem dos alunos. Diante disso, muitas vezes os alunos de inclusão acabam recebendo um ensino diferente dos demais alunos. Como aponta Nunes, Saia e Tavares (2015) muitas vezes esses alunos são aprovados sem que haja uma avaliação justa que demonstre se ele foi capaz de compreender o

conhecimento sistemático ensinado. Nesse sentido, o professor precisa atuar de modo que todos se apropriem dos conceitos, tendo em vista que a educação é um direito de todos, assim como o direito à aprendizagem. Contudo, também é necessário ressaltar que o docente sozinho não consegue sanar todas essas dificuldades.

Diante do exposto, esse trabalho tem como principal referencial bibliográfico estudos de autores voltados à área do ensino, cartografia e inclusão. Almeida, Sena e Carmo (2018) apresentam a necessidade de se adaptar os conteúdos escolares de maneira inclusiva por meio da aplicação das novas tecnologias na cartografia, possibilitando a ampliação de seus horizontes dando abertura a uma nova forma de ensinar, com recursos mais modernos e interativos que aproximam os alunos dos conteúdos ensinados. Almeida e Almeida (2014) reafirmam a importância de se utilizar da cartografia como uma forma de “alfabetização cartográfica” por meio da produção de materiais didáticos.

Ao desenvolvermos práticas de ensino com o objetivo de superarmos as dificuldades práticas e estimular a aprendizagem, apoiamo-nos na ideia de que a didática espontânea dos docentes é um obstáculo para o desenvolvimento intelectual do aluno (1995 apud CASTELLAR, 2017, p. 209).

Ventorini e Silva (2018) corroboram com as contribuições supracitadas e acrescentam a perspectiva sociocultural de Vygotsky, onde elas consideram “(...) que a formação do indivíduo ocorre por meio de sua interação com o ambiente e relação com as pessoas, ou seja, com a cultura e sociedade que convive” (2018, p. 130). As autoras ainda acrescentam que “o conhecimento não é proveniente dos órgãos sensoriais – apesar destes possibilitarem o acesso às informações, mas de um processo de apropriação que se realiza pelas relações sociais” (1970 apud VENTORINI e SILVA, 2018, p.130). Com isso, vemos a importância de estimular a construção colaborativa dentro da sala de aula, onde os alunos possam aprender juntos num ambiente de trocas de saberes.

1.1 Justificativa

A presente pesquisa apresenta um olhar voltado ao estudo de uma cartografia universal, ou seja, visando criar oportunidades para que todos os estudantes possam ser educados geograficamente e cartograficamente por meio de um material didático que não seja apenas destinado a um grupo de indivíduos, mas sim, que ajude na construção do conhecimento de toda turma. Nesta perspectiva, foram desenvolvidos materiais didáticos com a finalidade de ensinar por meio de mais de um sentido (tato, visão, olfato, paladar, audição), onde a ausência

ou restrição de um deles não se torna uma limitação na compreensão e desenvolvimento dos alunos, oferecendo assim, oportunidades a todos os estudantes para aprender de forma mais significativa.

Devido ao fato de que a pesquisa não foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos, o nome da escola e dos atores envolvidos na realização da mesma e citados ao longo dessa narrativa serão fictícios.

A escolha da instituição escolar para a realização desse trabalho, que chamaremos de “Escola Estadual de Rio Claro”, se deu devido a parceria que a escola já tem com a UNESP – Rio Claro, onde a mesma recebe frequentemente estagiários dos cursos de graduação e por ser uma instituição escolar de ensino fundamental II que atende alunos de inclusão.

Devido ao fato dessa pesquisa ser voltada para a alfabetização cartográfica, as turmas de 6º ano foram selecionadas como público-alvo, considerando que nessa série os alunos começam a ter um contato mais efetivo com os elementos cartográficos. Porém, nada impede que essa experiência seja replicada em outros anos do ensino fundamental e médio, levando-se em conta que a cartografia acompanha os alunos ao longo de todo o período escolar.

Ainda, ressalta-se a importância de produzir trabalhos e pesquisas científicas voltadas ao ensino e a inclusão, viabilizando a elaboração de materiais e métodos na perspectiva de um ensino universal, onde todos os estudantes possam aprender juntos e que suas capacidades sejam valorizadas.

Com isso, espera-se que os alunos se sintam acolhidos e incluídos no processo de aprendizagem geral da turma, criando-se um espaço onde todas as particularidades são trabalhadas. Além dos saberes sistemáticos, os alunos aprenderão como respeitar e ajudar ao outro, num ambiente que estimula o trabalho coletivo.

2. OBJETIVOS

A presente proposta de pesquisa está respaldada nos seguintes objetivos:

2.1 Objetivo Geral

O objetivo fundamental deste trabalho é desenvolver e aplicar materiais didáticos de Geografia, especificamente de Cartografia, para atender alunos de inclusão numa perspectiva universal, ou seja, através da utilização de recursos didáticos que contemplem as diferentes formas de aprender dos alunos de inclusão juntamente com os demais estudantes da sala de aula.

2.2 Objetivos Específicos

- ✓ Estimular os alunos a desenvolver os próprios materiais didáticos, de baixo custo, para serem utilizados por todos os alunos em turmas de inclusão.
- ✓ Compreender como os alunos de inclusão se sentem quando realizam as mesmas atividades que os demais colegas de turma e como isso impacta no processo de aprendizagem do mesmo.
- ✓ Identificar as principais dificuldades encontradas pelos professores na aplicação de atividades que possam ser utilizadas pela turma toda, ao trabalhar um conteúdo geográfico em sala de aula.
- ✓ Realizar uma avaliação diagnóstica dos materiais didáticos produzidos, visando melhorá-los e adequá-los, para que o processo de ensino e aprendizagem seja efetivo.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esse tópico apresenta o resumo das principais referências bibliográficas utilizadas no desenvolvimento e aplicação dessa pesquisa abordando os seguintes temas: Cartografia Escolar, Cartografia Inclusiva, Cartografia Universal e Participativa, recursos didáticos lúdicos (jogos) e legislação voltada para educação inclusiva.

3.1 A importância da Cartografia escolar no ensino básico

Para analisar melhor a importância dos aspectos e contribuições da Cartografia, se faz necessário olhar para a base, onde os conhecimentos relacionados a essa ciência são ensinados de maneira formal aos cidadãos da educação básica.

A cartografia escolar vem se estabelecendo como um conhecimento construído nas interfaces entre Cartografia, Educação e Geografia. No entanto, a cartografia escolar abrange conhecimentos e práticas para o ensino de conteúdos originados na própria cartografia, mas que se caracteriza por lançar mão de visões de diversas áreas. Em seu estado atual, pode referir-se a formas de se apresentar conteúdos relativos ao espaço-tempo social, a concepções teóricas de diferentes áreas de conhecimento a ela relacionadas, a experiências em diversos contextos culturais e a práticas com tecnologias da informação e comunicação. (ALMEIDA, 2011, p.07).

Nas escolas, a Cartografia é ensinada nas aulas Geografia e segundo o Currículo Paulista, visa formar cidadãos capazes de desenvolver habilidades e competências que irão contribuir “(...)para o entendimento das interações, dinâmicas, relações e dos fenômenos geográficos em diferentes escalas e para a formação da cidadania e da criticidade e autonomia do estudante” (SÃO PAULO, 2018, p. 414). É importante ressaltar a necessidade que se tem de reforçar os conteúdos cartográficos ao longo dos anos na educação básica.

Sendo assim, o primeiro passo para aprender, é entender a importância do conteúdo no dia a dia do aluno e fazê-lo reconhecer a relevância de se compreender como esses conhecimentos podem auxiliar na resolução de possíveis problemas relacionados a localização, orientação, entre outros, que podem envolver ou não a leitura e interpretação de mapas.

Em outras palavras, a consciência sobre o ponto de partida, o trajeto percorrido e o ponto de chegada são alguns dos objetivos que a Cartografia pretende alcançar para contribuir tanto com a formação de uma visão crítica, quanto com a agilidade de nossas ações, principalmente nesta era histórica, que exige das pessoas o raciocínio rápido, a iniciativa e a eficiência. (PISSINATI e ARCHELA, 2007, p.171).

A cartografia “(...) é a arte ou ciência de compor cartas geográficas” (CARVALHO, 2008, p. 21). Entretanto, não diz respeito apenas a compreensão de mapas, mas tem sua gênese no levantamento de dados (CAMPOS, 2012). Os temas devem ser introduzidos aos alunos de

modo a efetivar a compreensão acerca dos conteúdos e assuntos que serão apresentados em aula. Desse modo, ao ensinar cartografia não são apenas os conteúdos que devem ser apresentados aos alunos, pois o “aprender geograficamente” está muito além de saber o que são os elementos presentes no mapa. Silva, Mariusso e Plácido (2019) propõem que os alunos devem conseguir observar o mapa sem vê-lo, isto é, a compreensão e interpretação de um mapa e das informações que ele apresenta estão muito além da sua representação gráfica. De acordo com os autores, praticar esse exercício pode aproximar as crianças da compreensão espacial e suas dinâmicas, possibilitando também que eles sejam agentes efetivos na construção coletiva e individual do conhecimento.

Corroborando com as ideias supracitadas, Castellar (2007) contribui afirmando sobre a importância da alfabetização cartográfica no ensino, onde as noções básicas de cartografia devem ser ensinadas desde os primeiros anos escolares, permitindo que os estudantes desenvolvam um olhar geográfico sobre o mundo desde a infância, a fim de que os mesmos aprendam a ler a realidade, materializando-a através de desenhos, mapas e representações.

(...) a cartografia não é apenas classificar, calcular e abstrair, é, sobretudo criar situações que levem os alunos e alunas a pensarem e a fazerem relações. É uma busca de significações a partir da interação entre sujeito e objeto, por isso a alfabetização (cartográfica) é um processo contínuo das interações com o meio, dele abstraindo relações (CASTROGIOVANNI e COSTELLA, 2007 apud GRAMASCO e ARAUJO, 2018, p. 14).

3.2 Cartografia Inclusiva

A Cartografia Inclusiva faz parte de um desdobramento da Cartografia Sistemática, que se apresenta como uma ferramenta de ensino e aprendizagem adaptada para alunos que possuem algum tipo de necessidade educacional especial, e ainda, tem auxiliado na construção do conhecimento de todos os estudantes na sala de aula (CAMPOS, 2012).

Associada a Cartografia Inclusiva, houve o aumento do acesso a novas ferramentas e instrumentos de ensino que buscam introduzir, ensinar e reforçar os assuntos e conteúdos trabalhados em sala de aula, destacando-se os jogos (artesanais e/ou digitais), dinâmicas, materiais interativos etc. Na maioria das vezes essas ferramentas são trabalhadas em grupos, o que possibilita a socialização, a troca de saberes entre os alunos, a colaboração e a construção coletiva do saber, além de trabalhar diferentes técnicas que podem despertar o interesse de diferentes alunos, apresentando-se um mesmo conteúdo de maneiras distintas. (RODRIGUES, CASSOL e MIRANDA, 2020).

Com a aplicação das novas tecnologias na Cartografia, seus horizontes são ampliados dando abertura a uma nova forma de ensinar, com recursos mais modernos e interativos que aproximam os alunos dos conteúdos ensinados. Segundo Almeida e Almeida (2014), essas práticas permitem novas oportunidades e dinâmicas para o ensino de Geografia. Dentro da cartografia podem ser encontradas diferentes abordagens que buscam atingir a diferentes públicos, sendo elas embasadas em perspectivas multissensoriais e multiculturais e é através das tecnologias que se torna possível promover práticas inovadoras que atendam a todos. (ALMEIDA, SENA e CARMO, 2018).

Para compreender melhor a finalidade e benefícios oriundos da Cartografia Inclusiva é necessário entender o contexto e as lutas vivenciadas ao longo da história para assegurar os direitos dos alunos de inclusão dentro das escolas e no ensino regular. De maneira geral, a história da Educação Especial e Inclusiva pode ser dividida em quatro períodos demarcados por momentos importantes dessa realidade, como é apresentado por Miranda (2003), sendo esses: exclusão, segregação, integração e inclusão.

Inicialmente é evidenciada uma primeira fase, marcada pela negligência, na era pré-cristã, em que havia uma ausência total de atendimento. Os deficientes eram abandonados, perseguidos e eliminados devido às suas condições atípicas, e a sociedade legitimava essas ações como sendo normais. [...] Num outro estágio, nos séculos XVIII e meados do século XIX, encontra-se a fase de institucionalização, em que os indivíduos que apresentavam deficiência eram segregados e protegidos em instituições residenciais. O terceiro estágio é marcado, já no final do século XIX e meados do século XX, pelo desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, visando oferecer à pessoa deficiente uma educação à parte. No quarto estágio, no final do século XX, por volta da década de 70, observa-se um movimento de integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência, cujo objetivo era integrá-los em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa normal. (MIRANDA, 2003, p. 2).

A partir da análise do excerto, da história e do ensino destinado aos indivíduos que necessitam de atendimento educacional especial, é possível identificar que ao longo das décadas a exclusão e segregação se mostrou ser a solução mais fácil e prática dentro da sociedade para lidar com as multidiversidades, que hoje podem ser vistas em uma mesma sala de aula. Para Libâneo (2008), a educação inclusiva era algo delicado e que deveria ser estruturada com cautela, pois “(...) a escola inclusiva é, em primeiro lugar, uma escola comum no sentido de escola para todos, para sujeitos diferentes, numa sociedade em que caibam todos” e ao mesmo tempo deveria formar cidadãos (LIBÂNEO, 2008, p. 173).

Quer dizer, estou me referindo, antes de tudo, ao direito universal de todos em poder compartilhar de uma escolarização que capacite para a vida profissional, social, cultural, política, implicando uma alta qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens, considerando diferenças de origem social, de cultura, raça, sexo,

religião, físicas, psicológicas etc. Então, eu penso que inclusão é muito menos uma medida institucional ou um procedimento pedagógico, e muito mais um princípio social, um valor social, um modo de encarar a vida e a nossa relação com os outros. (LIBÂNEO, 2008, p. 173).

Entretanto, de acordo com Libâneo (2008), a segregação ainda seria a melhor solução para os alunos que possuíssem algum tipo de deficiência. Estar com estudantes semelhantes parecia ser a solução mais adequada, onde o atendimento direcionado e em turmas separadas poderia oferecer melhor os recursos necessários para a alfabetização e formação do indivíduo com necessidades educacionais especiais.

Atualmente, é possível se deparar com situações que mostram que “(...) os sujeitos da exclusão, em nosso país, não são apenas pessoas em situação de deficiência” (CARVALHO, 2008, p. 27), ou seja, não são apenas as limitações físicas ou intelectuais que segregam os estudantes, na medida em que questões socioeconômicas, étnicas, entre outras, também entram nesse grupo. A formação de salas que abarcam diferentes realidades e diferentes alunos, isto é, quando se tem alunos com diferentes tipos de deficiência presentes dentro de um mesmo ambiente, são possíveis outros tipos de trocas e vivências entre alunos e professores que ajudam na formação cidadã do indivíduo dentro da sociedade, onde a aprendizagem rompe a visão de que a escola apenas ensina o conhecimento sistemático e abre o olhar para a formação do indivíduo completo; tais experiências não acontecem em turmas comuns.

Faz-se necessário ressaltar que, segundo Chaveiro e Fadel (2017), o olhar que se tem do mundo contemporâneo não invalida os saberes construídos no passado. Em cada ponto da história as ciências foram evoluindo de acordo com o tempo e o espaço vivido, usufruindo e explorando o que lhe era possível para conhecer mais sobre as dinâmicas da Terra e da sociedade. Quando se trata do ser humano, todos possuem suas limitações e particularidades, sendo assim, todos encontram dificuldades em aprender determinado assunto ou conteúdo e a cartografia inclusiva, aplicada numa perspectiva universal e não apenas destinada a um grupo de indivíduos, pode ajudar a sanar tais obstáculos escolares encontrados pelos estudantes.

Na busca por amenizar os preconceitos vivenciados pelos alunos que necessitam de algum atendimento especial ou especializado dentro das escolas, as leis e políticas públicas tentam assegurar o direito desses estudantes de terem acesso ao ensino regular com as demais crianças, buscando garantir a permanência estudantil para que todas as crianças possam concluir o ensino básico. Almeida, Sena e Carmo (2018) apontam que é necessário entender a dinâmica de cada sala de aula e os alunos que a compõem, para que a partir dessa aproximação entre

aluno e professor, o docente entenda o tempo de aprendizagem da turma de modo geral e planeje suas atividades com o objetivo de atender a todos e que a sala caminhe em sintonia, ou seja, favorecer que o sistema se adapte aos alunos.

(...) os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. (ALMEIDA, 2018, p. 248).

No entanto, o que vemos são os desafios e dificuldades cada vez maiores dentro das escolas, como a falta de recursos e materiais didáticos, estruturas antigas que necessitam de reformas, professores despreparados, uso apenas de mapas tradicionais, entre outros aspectos, que podem prejudicar o ensino e a aprendizagem (SANTOS NETO e BUENO, 2019). As dificuldades que perpetuam o ensino em turmas regulares são ainda mais agravadas quando se trata de turmas de inclusão.

Diante disso, é urgente oferecer aos professores meios para que compreendam as mudanças e, acima de tudo, potencializem suas práticas educativas, de modo a compreender e atingir a diversidade dos estudantes presentes na sala de aula (BUENO, SHIMAZAKI e SILVA, 2022, p. 34).

Segundo Lima, Jerônimo e Gouveia (2020), o grande número de alunos nas salas de aula, a falta de materiais adequados, profissionais especializados, formação adequada de professores, entre outros aspectos, impedem que ocorra um ensino efetivo e direcionado a atender as multi-particularidades encontradas nas turmas de inclusão. Ensinar de modo a contemplar as necessidades educacionais de toda a turma se torna um grande desafio, principalmente quando os professores não se sentem preparados para tal ação.

A insegurança desses profissionais é muito clara e todos citam que esta dificuldade em parte se deve pela ausência de formação direcionada à educação especial, uma capacitação que possa prepará-los a trabalhar nessa realidade. Deve-se levar em conta também que a maior parte desses profissionais atua há muitos anos como professores e que durante a sua formação inicial não existia disciplinas direcionadas à educação especial, diferente do currículo atual das licenciaturas e pedagogia. (LIMA, JERÔNIMO e GOUVEIA, 2020, p. 79589).

Segundo Fernandes e Vianna (2009), uma das maiores dificuldades encontradas nas salas de inclusão é identificar as necessidades dos alunos e propor atividades que atendam a todos os alunos e ajudem a desenvolver a capacidade dos estudantes. Essa função é de principal responsabilidade do professor, pois como mediador da turma ele terá uma aproximação maior com os alunos, sendo assim, ele pode observar cada aluno mais de perto e entender as dinâmicas e ritmos da sala. É importante destacar que as dificuldades no aprendizado podem ser expressas por qualquer aluno da turma e o mesmo pode demandar uma atenção diferente.

Entendemos, portanto, a cartografia como elo de relação e de aproximações entre “nós” e “o outro”, uma vez que ela permite (re)pensar e (re)criar olhares e sensações sobre nossos espaços de vivência (GRAMASCO e ARAUJO, 2018, p. 15).

Posto isso, para ensinar, antes de tudo é preciso conhecer e dominar o conteúdo que será trabalhado em sala, bem como conhecer os alunos e suas particularidades. Atualmente, segundo as leis de inclusão estabelecidas no Brasil, todos os alunos têm o direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade (BRASIL, 2008). Sendo assim, há cada vez mais turmas compostas por alunos com particularidades diferentes e conhecê-los significa identificar as principais dificuldades e necessidades da turma, a fim de buscar recursos que possam contribuir com o desenvolvimento e construção de conhecimento de toda turma, auxiliando na formação cidadã dos estudantes.

Partindo desse pressuposto, Rodrigues e Keppel (2020) apresentam a ideia de como a pedagogia emocional pode ajudar nesse processo, envolvendo a comunicação não verbal e uma aproximação mais individual com cada aluno, podendo trazer resultados mais significativos no processo da alfabetização cartográfica.

Entender os possíveis emocionais advindos da aprendizagem, e seus resultados a curto e longo prazo no ensino escolar, pode facilitar aos professores um melhor planejamento das aulas e uma melhor avaliação dos discentes. No contexto inclusivo, compreender esses processos torna-se ainda mais crucial, pois a forma como o ensino é estruturado para o aluno com deficiência, seja ela intelectual ou motora, pode constituir influência significativa no (des)interesse pela educação formal. (RODRIGUES; KEPPEL, 2020, p. 4).

Ainda, Rodrigues e Keppel (2020) afirmam que para conhecer melhor os alunos o professor deve se aproximar mais deles e tentar identificar o que o aluno não diz, isto é, reconhecer os sinais não verbais que o estudante apresenta e que podem mostrar que ele tem dificuldades para compreender alguns assuntos ou até mesmo questões de concentração. Ao apresentar um ambiente no qual o aluno se sinta confortável, reconhecido, ouvido e que seja acessível, é possível ajudar na construção do conhecimento, especialmente quando vinculado a uma interação professor/aluno, que desperte o interesse nos assuntos trabalhados em aula.

A inclusão escolar se trata de um assunto recente, que vem sendo discutido e trabalhado dentro da sala de aula. Silva, Mariusso e Plácido (2019) destacam que para que os estudantes se sintam mais acolhidos e que possam participar de todas as atividades oferecidas à turma, junto com os demais colegas, as práticas pedagógicas devem ser repensadas. Na perspectiva da inclusão surge um olhar para a educação que busca romper com as limitações que possam existir para os alunos que possuem necessidades educacionais especiais e, para alunos que apresentem

dificuldades de aprendizagem; as práticas pedagógicas pensadas de maneira mais abrangente, que possam atender o maior número de educandos possível possibilitam a inclusão escolar.

3.3 Cartografia Universal e Participativa

A cartografia também pode ser pensada de maneira mais ampla, sendo o conhecimento construído a partir dos saberes e vivências de todos os estudantes e a partir da visão de mundo individual. O desenho é apresentado como o primeiro sinal da representação gráfica para as crianças, onde ela pode se expressar, verbalizar ou materializar o que ela aprendeu. Nessa perspectiva, é importante trabalhar com a ideia da dinâmica acerca dos elementos, e não os tratar como objetos individuais; é importante trazê-los para a escala do vivido dos alunos e compreender como eles se sentem na escola em que estudam (CAVALCANTI, 2005).

Quando o professor define seus objetivos, estrutura os conteúdos, conceitos e conhece os seus alunos, fica mais fácil perceber e criar condições para que ocorra de fato uma aprendizagem significativa (BREDA, 2018, p.48)

A ciência cartográfica integra diversas matérias, espaços, indivíduos e faixas etárias. Seus temas englobam variados assuntos, que podem ser representados cartograficamente e explorados em todos os níveis de formação, sendo trabalhados de diversas maneiras e por meio de diferentes abordagens didáticas. Assim, é importante a participação dos alunos na elaboração e confecção dos materiais que serão utilizados nas aulas, proporcionando um saber colaborativo, conforme foi apresentado por Freitas (2017), mostrando que a participação ativa dos educandos apresenta melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem.

(...) o aluno é o sujeito ativo de seu processo de formação e de desenvolvimento intelectual, afetivo e social; o professor tem o papel de mediador do processo de formação do aluno; a mediação própria do trabalho do professor é a de favorecer/propiciar a interação (encontro/confronto) entre o sujeito (aluno) e o seu objeto de conhecimento (conteúdo escolar). Nessa mediação, o saber do aluno é uma dimensão importante do seu processo de conhecimento (processo de ensino-aprendizagem). (CAVALCANTI, 2008, p. 67)

Diferentes tipos de deficiência requerem diferentes tipos de abordagens. Essa perspectiva segue a mesma linha de ensino destinado às turmas de alunos que não são de inclusão, mas que apresentam dificuldades de aprendizado. Cada aluno é diferente do outro e aprende de uma forma. Posto isto, é importante destacar a necessidade de se trabalhar com dinâmicas de grupos (onde os alunos interagem entre si e estabelecem relações de ajuda mútua) e que o professor apresente o mesmo conteúdo de diferentes formas, através de materiais adaptados que possam ser usados por todos sem comprometer a capacidade de entendimento de cada um, visando atingir um maior público de modo efetivo ou auxiliando de maneira mais

individual os educandos na construção do conhecimento dos mesmos (PLETSH e OLIVEIRA, 2014).

Uma proposta que tem ganhado bastante destaque e merece atenção na atualidade é o Desenho Universal (DU), um conceito muito utilizado na arquitetura, em que os profissionais criam espaços físicos acessíveis para todas as pessoas. Essa concepção também surge na educação, sendo denominado Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), tendo princípios parecidos e defendendo o acesso de todos a qualquer ambiente do espaço escolar, assim como a aprendizagem comum.

Isso não significa desconsiderar as necessidades específicas dos estudantes, mas usar as necessidades individuais para atingir o coletivo ou, ainda, empregar métodos educativos no coletivo, que também considerem o individual. Para exemplificar a ideia do DUA, poderíamos pensar em uma turma que possui alunos com e sem deficiências. Imaginemos que a turma apresenta um aluno cego; o professor teria de propor um modo diferenciado para o aprendizado desse estudante. Se esse docente usasse o DUA, desenvolveria a atividade de modo a atender à necessidade de todos dentro da sala, ou seja, pensaria no coletivo, mas atenderia ao individual (BUENO, SHIMAZAKI e SILVA, 2022, p. 35-36).

Os autores citados corroboram em suas narrativas sobre a importância da capacitação e formação contínua, de acordo com as necessidades de cada local, dos membros da comunidade escolar para que todas as crianças possam ser recebidas de maneira acolhedora e adequada. Ao aplicar esse método, de certo modo, os professores já estão se preparando para receber os alunos de inclusão em suas salas de aula, pois quando se tem o plano de aula voltado para o coletivo a chance de atingir de maneira significativa os estudantes se torna maior.

Entretanto, devido às inúmeras dificuldades estruturais e formativas, tal método ainda não elimina a necessidade de ter um profissional especializado dentro da sala de aula para auxiliar e mediar a comunicação dos alunos com necessidades educativas especiais com o docente responsável pela turma, de modo que essa mediação possa efetivar as trocas e saberes presentes no processo de aprendizagem. Todavia, tal profissional deve ser visto como um segundo professor, que está disponível para ajudar toda turma, mesmo que dedique uma atenção a mais com alguns alunos, para que o processo de inclusão não se torne uma forma de exclusão, uma vez que,

A presença de dois professores na sala de ensino regular, trabalhando cooperativamente, é bem diferente da presença de facilitadores, tal como estão atuando atualmente. Na cooperação, os dois professores estão a serviço da turma toda, embora com atenção mais dirigida aos alunos com necessidades educacionais especiais. Aliás, um deles, por ser especialista, ao cooperar no planejamento didático oferece sugestões de atividades que permitam desenvolver um trabalho com a turma toda, preferencialmente organizada em grupos. (CARVALHO, 2008, p. 29-30).

A inclusão como parte de um processo que foi se incorporando a Geografia, trouxe transformações na forma de abordar os assuntos acerca das representações cartográficas, onde

para isso acontecer de maneira efetiva é necessário entender o tipo de materiais que estão sendo oferecidos aos alunos e se atendem as demandas da turma. Na maioria das vezes o que vemos são materiais artesanais produzidos pelos próprios professores, a fim de incluir os alunos com necessidades educacionais especiais nas turmas regulares (RODRIGUES, SALDANHA e CORRÊA, 2017). A produção desses materiais pelos próprios alunos de maneira coletiva, ou individualmente, pode reforçar os conteúdos trabalhados em sala.

“Por intermédio de atividades lúdicas o ensino e a aprendizagem permitem ao aluno transformar-se uma pessoa mais criativa, independente e acima de tudo feliz, expandindo suas capacidades como a atenção, a imaginação e a interação social” (CARVALHO e MASSOLIN, 2021, p.3).

Partindo da perspectiva supracitada, a ideia de conscientização ambiental também pode ser trabalhada com os alunos, uma vez que o material didático produzido pelos estudantes durante as aulas pode ser feito de materiais recicláveis e fornecidos pelos próprios alunos para a escola.

Fica evidente a importância de se conscientizar os cidadãos para que atuem de maneira responsável e mantenham o ambiente saudável no presente, para que no futuro saibam exigir e respeitar os direitos próprios e os de toda a sua comunidade, o que modificará suas relações com o ambiente tanto interiormente, como pessoa, quanto como ser coletivo (REIS, SEMÊDO e GOMES, 2012, p. 48).

Esse tipo de atividade incentiva os alunos a participarem de todo o processo de construção do material didático e para que se sintam inseridos no processo de aprendizagem; por exemplo: eles podem transformar caixas de papelão em jogos. A partir dessas vivências a conscientização ambiental vai sendo consolidada na rotina do estudante, apresentando de forma direcionada as diversas maneiras de se reutilizar materiais que seriam destinados ao lixo.

A cartografia pensada de maneira universal, com a finalidade de atender as diversas demandas que são encontradas nas salas de aula, bem como validar os direitos das mesmas e utilizar esse espaço para trabalhar com questões de grande relevância para a sociedade, como é o caso da conscientização ambiental e da inclusão social, demanda repensar a escola, seja através do desenvolvimento de projetos em conjunto com a comunidade escolar ou de maneira mais interna, por meio de projetos interdisciplinares que tenham como foco principal atender as necessidades educativas dos alunos.

3.4 O uso de jogos no processo de ensino e aprendizagem

A educação está em constante mudança e para acompanhar esse processo é importante que as metodologias também sejam modificadas para atender o maior número possível de

estudantes de maneira significativa e eficaz, onde as necessidades educacionais de todos sejam contempladas. Os materiais lúdicos se apresentam como um trunfo nas mãos dos professores, despertando o interesse dos alunos em aprender de uma maneira mais agradável e atribuindo novas formas de ensinar dentro das práticas docentes. Para isso, os educadores devem estar atentos ao tipo de atividade que desperta o interesse da turma e ter um bom planejamento de suas aulas.

Assim, quando o professor se prepara, busca novos métodos para aperfeiçoar o seu trabalho, a aprendizagem torna-se mais atrativa para os alunos. Para se ter êxito nesses novos métodos aplicados pelo professor o mesmo deve valorizar o que o aluno sabe e conhecer, é claro, a realidade dos mesmos. (SAWCZUK e MOURA, 2012, p.12).

Os jogos, assim como outras atividades lúdicas, são ferramentas importantes que rompem com as acomodações tradicionais que os alunos estão acostumados, tirando-os da zona de conforto e proporcionando novos “obstáculos” e zonas de saberes.

O uso de jogos, como um recurso para o processo de ensino e aprendizagem, torna-se um material atrativo, pois permite o despertar da curiosidade e instiga a vontade de aprender de forma prazerosa. Combinado com outros recursos, como aulas, trabalhos de campo e leituras, o jogo pode ser mais uma alternativa, porque possibilita ao aluno, por meio de regras e métodos, construir para si mesmo a descoberta, o conhecimento e dinamizar a aula, já que o jogo é uma atividade "pelo prazer". Não é só o conteúdo ou habilidade inserida no jogo, mas também um instrumento de socialização, trabalhando valores, como moral, respeito às regras e ao outro. (BREDA, 2018, p. 27).

Dessa forma, os educandos recebem diferentes estimulações cognitivas que podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. As atividades lúdicas na sala de aula, inseridas em qualquer disciplina, despertam no estudante o interesse e o gostar do que ele está aprendendo, fazendo com que o processo de assimilação dos conteúdos e conceitos ensinados seja mais divertido e significativo, superando as dificuldades da turma coletivamente. Entretanto, o jogo deve ser pensando como um material didático com objetivos definidos e que não seja apenas algo para os alunos se divertirem e passarem o tempo (SAWCZUK e MOURA, 2012).

Segundo Breda (2018, p.59), os jogos pedagógicos estão associados a conteúdos didáticos que se encaixam dentro de temas presentes no currículo escolar e quando são confeccionados pelos próprios docentes, podem atingir simultaneamente diferentes finalidades, enquanto os jogos recreativos têm como propósito apenas o entretenimento.

A utilização de jogos na sala de aula é desafiador e deve ser algo bem pensado para não cair no conceito de “atividades não didáticas”; os objetivos do lúdico no âmbito escolar é fazer com que os conteúdos sejam apresentados de maneira mais agradável para todos os alunos

provocando um interesse espontâneo por parte deles. “Nesse momento, precisamos estar atentos, pois o que é estimulante para alguns alunos pode ser traumatizante para outros” (BREDA, 2018, p. 28), principalmente com a utilização de jogos que possam provocar competições (BREDA, 2018, p. 31).

Os jogos e as brincadeiras são situações de aprendizagem que propiciam a interação entre alunos e entre alunos e professor, estimulam a cooperação, contribuem também para o processo contínuo de descontração, auxiliando na superação do egocentrismo infantil, ao mesmo tempo em que ajudam na formação de conceitos. Isso significa que eles atuam no campo cognitivo, afetivo, psicomotor e atitudinal. (CASTELLAR e VILHENA, 2010, p.44).

Um dos pontos positivos do uso de atividades lúdicas na sala de aula é a aproximação entre aluno/aluno e aluno/professor, que proporciona um espaço mais aberto para questionamentos, dúvidas e sugestões, ou seja, um espaço de diálogos onde os conhecimentos prévios dos estudantes são compartilhados e direcionados para a resolução de problemas. Muitos profissionais ainda embasam suas aulas no ensino tradicional, isto é, na memorização e reprodução do conteúdo apresentado em sala, entretanto,

percebemos que o ensino da Geografia precisa ser mais dinâmico e prazeroso, para que os conteúdos sejam assimilados. É necessário oferecer uma aula além do livro didático, mais conectada com o cotidiano; buscar uma renovação dessa prática de ensino pensando em métodos que prendam mais a atenção dos educandos, para que eles se sintam inseridos no processo de ensino e aprendizagem, com vontade de aprender. (BASTOS, 2011, p.24).

3.5 Legislação sobre Educação Inclusiva

As políticas que envolvem a educação inclusiva também foram se modificando e se adaptando ao longo dos anos conforme as demandas e necessidades dos estudantes. Cada país segue um ritmo e uma forma de administrar a educação voltada aos alunos com necessidades educativas especiais.

No Brasil, diversas decisões de escala global interferiram nas políticas nacionais do país, como é apresentado na figura 1. Com base na figura 1, podemos destacar os pontos de maior relevância para o âmbito nacional, como a Declaração de Salamanca de 1994, que foi produzida na Espanha a partir de uma conferência mundial, com o intuito de promover a inclusão social na educação; a partir desse marco, foram produzidas no Brasil políticas nacionais voltadas para a educação especial (BRASIL, 1994).

Em 1996, foi criada a lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), onde a educação passa a ser dever da família e do Estado, com o princípio de igualdade para todos os

estudantes na rede de ensino, isto é, todos tem o direito de frequentar a mesma escola e as mesmas salas de aulas, sejam alunos com necessidades educativas especiais ou não.

Figura 1: Linha do tempo das políticas para a Educação Especial no contexto mundial e nacional



Fonte: FONTANA, 2014, s/p.

Em seguida houve a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), visando homogeneizar o ensino oferecido em todo o país, ou seja, as disciplinas passaram a ser padronizadas quanto aos conteúdos que devem ser ensinados na escola. Posteriormente, na escala global, foi realizada a Convenção da Guatemala em 1999, que reuniu alguns países para formular um documento que assegurasse os direitos das pessoas com algum tipo de deficiência, eliminando qualquer forma de discriminação com os mesmos.

Após os anos 2000,

(...) diversos documentos aprofundaram as reflexões sobre qual seria a melhor forma de escolarização para o público-alvo da Educação Especial, fundamentados nas políticas de educação inclusiva, entendida aqui como um processo no qual a escola deve receber condições reais de inserir o aluno levando em consideração suas especificidades no processo de ensino aprendizagem, dando o suporte necessário para que o indivíduo se desenvolva. Assim, entendemos que para além do acesso e permanência é preciso garantir ao sujeito com deficiência a garantia real de sua aprendizagem e seu consequente desenvolvimento. (PLETSH e OLIVEIRA, 2014, p. 127).

Nas décadas seguintes, se ampliam cada vez mais os estudos e pesquisas voltados para a educação inclusiva, abrangendo materiais didáticos adaptáveis, metodologias e abordagens

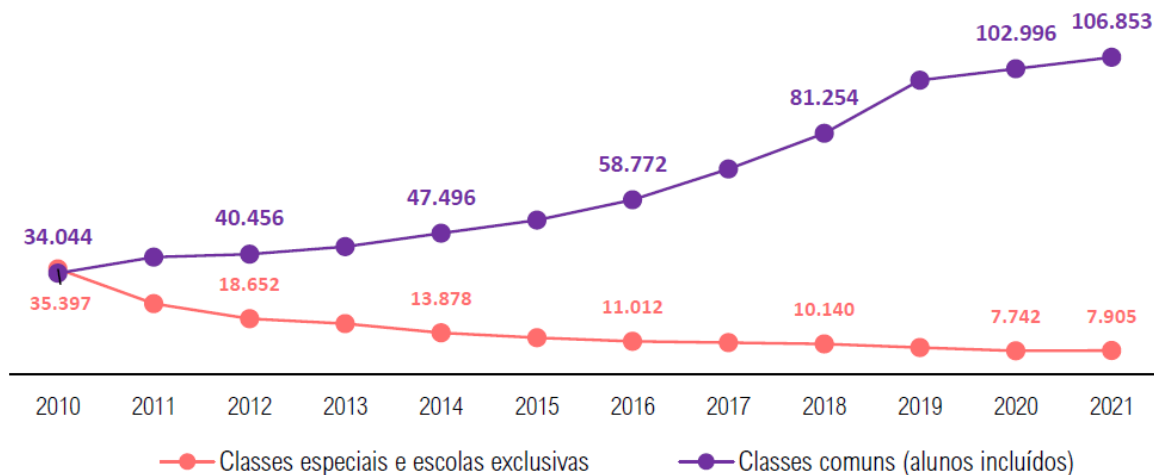
diferentes, cursos de formação, inclusão como disciplina obrigatória em cursos superiores de licenciatura, entre outros avanços, que buscam assegurar uma educação de qualidade ao alcance de todos e para todos. Em 2015 é instituída a Lei nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), para assegurar e promover os direitos de todos os cidadãos, com a finalidade de que, de alguma forma, a sociedade se apresente como acolhedora e inclusiva, isto é, que promova condições igualitárias para todos.

Segundo os dados disponibilizados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) através do último censo brasileiro, realizado em 2010 e atualizado em 2012, o Brasil possuía 45.606.048 domicílios que abrigavam pelo menos uma pessoa com uma das deficiências analisadas durante as entrevistas, sendo elas: visual, auditiva, motora e/ou intelectual/mental, onde esse número representa cerca de 24% da população do país. Deste total, aproximadamente 3% dos domicílios abrigam crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos, faixa etária em que os estudantes se incluem na educação básica.

Dados atualizados e divulgados em 2019 pela Empresa Brasil de Comunicação (REVISTA BRASIL, 2020) e na Agência Brasil (GANDRA, 2021), tendo como fonte de dados a Pesquisa Nacional de Saúde realizada em 2019 pelo IBGE, mostra que a população atingiu no ano em questão cerca de 8,4% de pessoas com algum tipo de deficiência com 2 ou mais anos de idade, representando 17,3 milhões de pessoas.

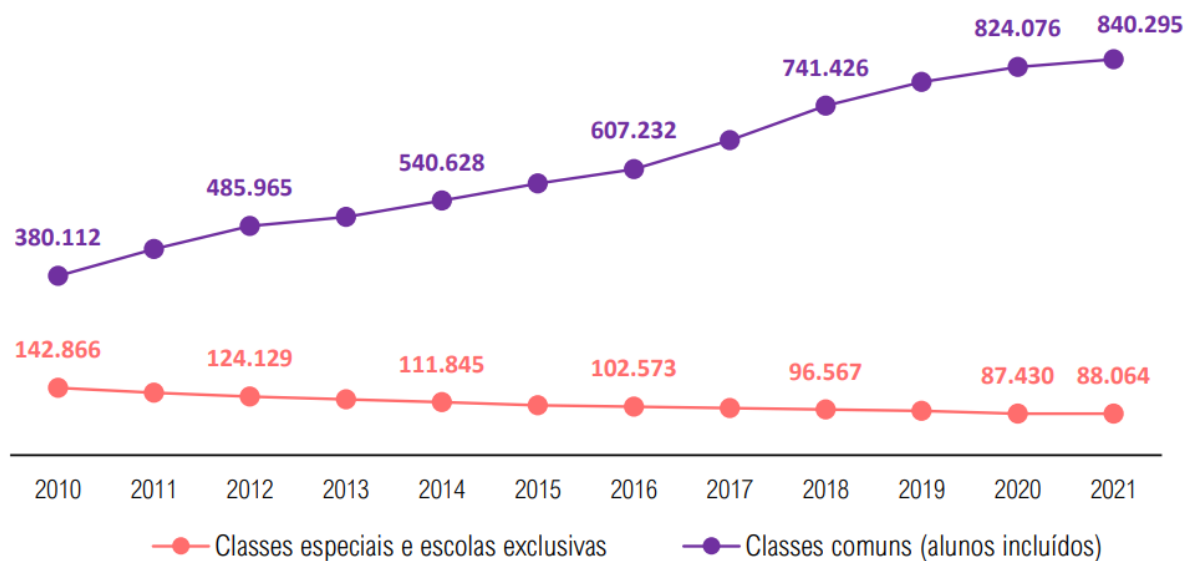
O resultado do censo escolar (BRASIL, 2021) demonstra de forma sintética os dados supracitados dando destaque aos cidadãos em idade escolar, como apresentado nos gráficos 1 e 2, que mostram separadamente a evolução das matrículas de educação especial em dois níveis de ensino (educação infantil e ensino fundamental no período de 2010 a 2021).

Gráfico 1: Evolução das matrículas de educação especial na educação infantil, por local de atendimento- Brasil 2010 – 2021.



FONTE: Inep/Censo Escolar, 2021, p.28.

Gráfico 2: Evolução das matrículas de educação especial no ensino fundamental, por local de atendimento- Brasil 2010 – 2021.

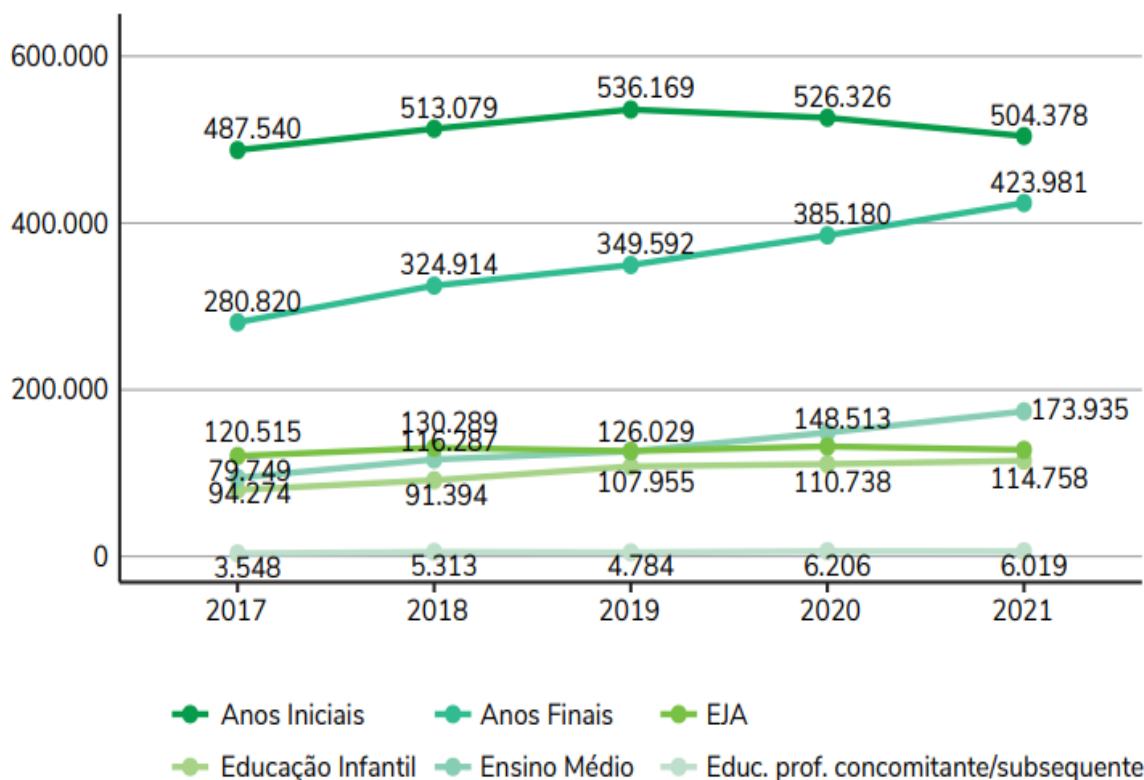


FONTE: Inep/ Censo Escolar, 2021, p.28.

Com base nas informações apresentadas, é visível que a inclusão tem se tornado cada vez mais presente nas salas comuns, enquanto as escolas exclusivamente inclusivas têm sofrido uma diminuição expressiva no número de alunos. Para corroborar com essa afirmação, o gráfico 3, também desenvolvido com base nos dados do censo escolar (2021) apresenta de forma mais ampla as informações já destacadas, contudo, utiliza de um panorama de análise diferente,

englobando de maneira conjunta e comparativa todos os níveis da educação básica, considerando um recorte temporal menor e mais recente entre os anos de 2017 a 2021.

Gráfico 3: Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2017-2021



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, 2021, p.36.

Diante do grande número de estudantes que possuem algum tipo de deficiência matriculados em salas comuns, somado aos que também precisam de algum tipo de atenção educacional especial, podemos apontar a urgência em se produzir materiais didáticos que sejam multissensoriais. Deste modo, os estudantes poderão aprender de maneira efetiva os conhecimentos sistemáticos apresentados na escola, sendo formados não apenas para o mercado de trabalho, mas principalmente, como cidadãos críticos da sociedade.

4. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desta pesquisa, a metodologia que foi utilizada segue as perspectivas da pesquisa qualitativa, onde os dados coletados têm como base informações visuais, atitudinais e verbais, isto é, as percepções do pesquisador sobre os indivíduos e o meio.

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos (FLICK, 2009, p.23)

Segundo Godoy (1995), a abordagem qualitativa busca através da observação, entender o ser humano e suas relações sociais, onde o pesquisador se insere no ambiente estudado, a fim de compreender as interações a partir da perspectiva dos atores envolvidos.

Essa interação pode ocorrer de diferentes formas (observação, interação direta e indireta, entre outras) e todas podem gerar um documento contendo os relatos de práticas e ações realizadas, a fim de auxiliar na análise e produção dos resultados do estudo. Conforme proposto por Flick (2009), a dinâmica acerca da pesquisa qualitativa se baseia na dualidade teoria/texto e texto/teoria, onde partindo da teoria são elaboradas práticas e vivências que serão transformadas em artigos, que por sua vez, novamente assumem o papel de teoria. “A intersecção desses dois caminhos é a coleta de dados verbais ou visuais e a interpretação destes dentro de um plano específico de pesquisa” (FLICK, 2009, p. 14).

Quando se trata de estudos voltados à educação

(...) as abordagens qualitativas nas pesquisas têm enriquecido a compreensão de diversos aspectos educacionais, visto que são priorizados estudos dos objetos e situações-chave sob a ótica de interpretação de sujeitos sociais, com atenção às nuances do particular” (OLIVEIRA; PIETRI; BIZZO, 2019, p. 527).

Sendo assim, corroborando com essas premissas do autor, destaca-se que a pesquisa qualitativa busca oferecer um olhar a partir das relações sociais de um grupo de indivíduos, mas também se atentando as características individuais, para que as análises possam ser feitas de maneira mais completa. Essa metodologia possibilita olhar para os atores envolvidos na pesquisa de modo a buscar compreender como eles se sentem e respondem as situações específicas dentro de um determinado ambiente.

Diante do exposto, a pesquisa foi desenvolvida através de procedimentos metodológicos, que foram aplicados em cinco etapas a saber:

4.1 Levantamento bibliográfico

O levantamento bibliográfico foi feito nos acervos da UNESP, UNICAMP, USP e outras instituições de ensino e pesquisa, bem como em periódicos nacionais e internacionais e em sites oficiais. Nesta etapa, foram investigados conteúdos relativos à Cartografia, Cartografia Escolar, Cartografia Inclusiva, Ensino de Geografia e produção de materiais didáticos. A síntese das referências permitiu obter a fundamentação teórica e metodológica dessa pesquisa.

4.2 Seleção do público alvo para a aplicação dos materiais didáticos

O desenvolvimento e a aplicação dos materiais didáticos ocorreram na “Escola Estadual de Rio Claro”, tendo como público-alvo os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, fase do ensino quando as noções básicas de cartografia são introduzidas, segundo o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019). A escola atende alunos de inclusão desde 2008 e atualmente conta com cerca de 27 estudantes com necessidades educacionais especiais comprovadas por laudo médico (alunos laudados) distribuídos nas turmas de 6º ano ao 9º ano, segundo a faixa etária de cada um, nos períodos da manhã e da tarde; porém também possui diversos alunos (não laudados) que possuem dificuldades de aprendizagem.

A ideia central desse trabalho foi desenvolver e aplicar materiais didáticos em salas de aula que atendem mais de um aluno de inclusão, a existência de mais de uma especificidade na turma e que esses participassem das aulas com os demais estudantes.

Sendo assim, foi feito um contato prévio com um dos professores responsáveis pelas aulas de Geografia da escola, a docente que me orientou dentro da escola utilizará o pseudônimo Maria ao longo dessa narrativa, ela leciona a disciplina Geografia para três das quatro turmas de 6º anos e quatro das cinco turmas dos 9º anos, a fim de conhecer a dinâmica da escola e das salas que ela leciona, para identificar em quais turmas o material poderia ser desenvolvido. Em acordo com a professora Maria, decidiu-se que seria possível desenvolver e aplicar os materiais para as três turmas de 6º ano (6º A, 6º B e 6º C).

4.3 Definição do material didático e produção dos mesmos

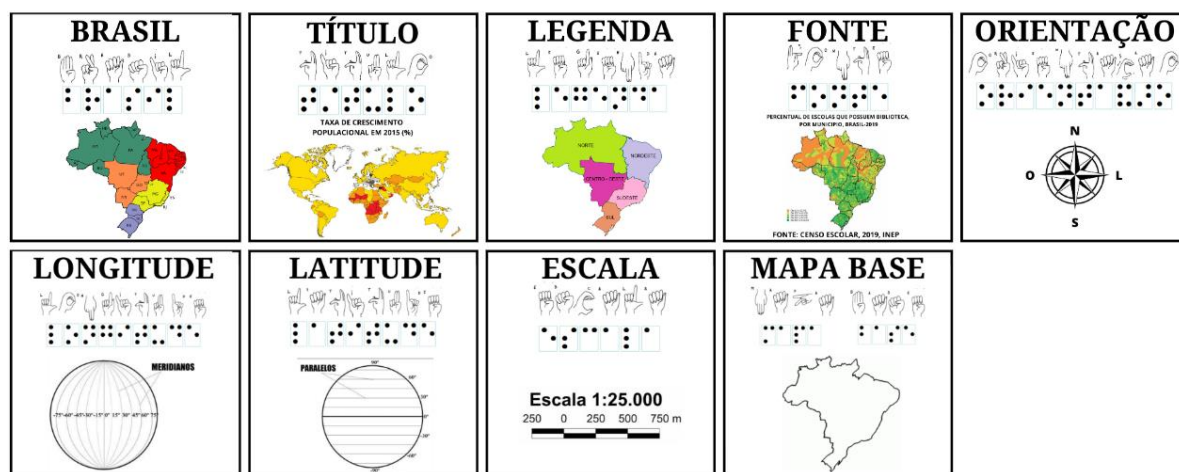
Foram desenvolvidos dois materiais envolvendo diferentes conteúdos e habilidades geográficas para serem aplicados em três turmas de 6º anos da “Escola Estadual de Rio Claro”, sendo eles: um jogo da memória (Mapemória) e um jogo de dominó (Domimapas). Assim, respectivamente, o primeiro jogo foi apresentado pronto aos estudantes, sendo desenvolvido pela pesquisadora. E o outro material infelizmente não foi aplicado aos alunos até o presente

momento, mas a proposta era confecciona-lo junto aos alunos, para estimulá-los a participar ativamente de todas as etapas, desde a elaboração até a aplicação do jogo, sendo realizadas em grupos, visando à participação e construção de um saber colaborativo entre os alunos.

4.3.1 *Jogo da memória (Mapemória)*

O primeiro material proposto foi um jogo da memória, o qual foi confeccionado pela pesquisadora, portanto, entregue pronto aos alunos. O objetivo deste jogo foi fazer uma revisão dos elementos presentes nos mapas (título, fonte, legenda, orientação e coordenadas geográficas), considerando que o assunto já havia sido apresentado aos alunos de maneira minuciosa pela professora Maria em aulas anteriores e por alunos estagiários do PIBID da Unesp que realizam atividades na escola.

Figura 2 – Mapemória



Fonte: Autora, 2022.

O jogo conta com 9 pares de cartas (figura 2), cujos desenhos foram elaborados através do aplicativo online Canva¹, sendo que, em todas as peças os elementos foram apresentados através de uma ilustração destacando as principais características do mesmo, a palavra escrita em fonte grande, em braile (através do conversor online Atractor²) e em libras (através do

¹ O aplicativo Canva se trata de uma ferramenta online para criação de design, a qual possibilita produzir materiais do zero ou personalizar modelos pré-prontos, que são oferecidos através de uma pesquisa rápida dentro do programa usando palavras chaves. Por ser um programa simples, intuitivo e oferecer diversas opções e recursos, esse aplicativo é muito utilizado para criação de conteúdo para redes sociais, mas também é usado para a produção de diversos outros tipos de documentos, inclusive arquivos de PDF e apresentação de slides. O canva ainda possui uma versão Pro com mensalidades a partir de R\$12,99 para os usuários que desejam recursos mais avançados, como remover a marca d'água que o aplicativo insere nos designs criados, mas a versão gratuita é excelente para produções simples.

² Aplicativo online utilizado na conversão das palavras da língua portuguesa para o braile.

ATRATOR. Conversor online de palavras em português para o braile. Disponível em: <<https://www.atractor.pt/mat/matbr/matbraille.html>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

alfabeto online Ler e Aprender³). Foram feitos 10 exemplares do jogo para serem utilizados nas três turmas de 6º ano da escola.

Os materiais utilizados para a confecção de um exemplar do jogo foram: 2 folhas de sulfite 24 onde foram impressas as cartas do jogo, 1 placa de papel paraná (30 cm X 42 cm), cola bastão, tesoura grande, régua, tinta de relevo e plástico autoadesivo transparente 60 micras (“contact”).

As peças foram elaboradas no aplicativo Canva contendo as seguintes especificações: fonte NOTO SERIF tamanho 75, imagens dos elementos do mapa retiradas do Google e padronizadas no tamanho 3,5 cm X 3,5 cm. Depois de concluídas, as cartas foram ajustadas ao tamanho 6,5 cm X 6,5 cm no editor de texto online Word e impressas segundo as cores de cada peça em sulfite 24. Em seguida foram coladas na placa de papel paraná e elaborado o relevo das palavras em braile com tinta relevo; após 72 horas para a secagem, as peças foram recortadas e revestidas de plástico transparente autoadesivo.

É importante ressaltar que foram feitos testes com outros tipos de materiais para definir qual seria o mais viável e acessível para possíveis reproduções e adaptações do jogo de acordo com a realidade de cada escola e para tentar diminuir o tempo gasto na produção de cada jogo. As caixas de papelão são uma ótima opção para a substituição do papel paraná, entretanto, oferecem uma durabilidade menor do jogo, assim como placas muito grossas podem dificultar o trabalho de corte do material; capas antigas de caderno também são uma opção de base para o jogo, desde que a parte de trás das peças fique de uma única cor para que os alunos não marquem as cartas. O uso de plásticos autoadesivos muito grossos pode dificultar a sensibilidade do toque no relevo das peças, por isso optamos por utilizar o plástico de 60 micras. Cabe observar, que não revestir as peças também é uma opção, entretanto, reflete diretamente na durabilidade das mesmas.

4.3.2 Jogo de dominó (Domimapas)

Em um primeiro momento foi pensado em uma versão do jogo de Dominó com aproximadamente 10 peças, sendo que de um lado teria uma imagem e do outro uma palavra

³ Alfabeto em Libras utilizado na conversão das palavras da língua portuguesa para a linguagem de sinais. LER E APRENDER. Alfabeto em libras. Disponível em: <<https://lereaprender.com.br/alfabeto-em-libras/>>. Acesso em: 10 mar. 2022

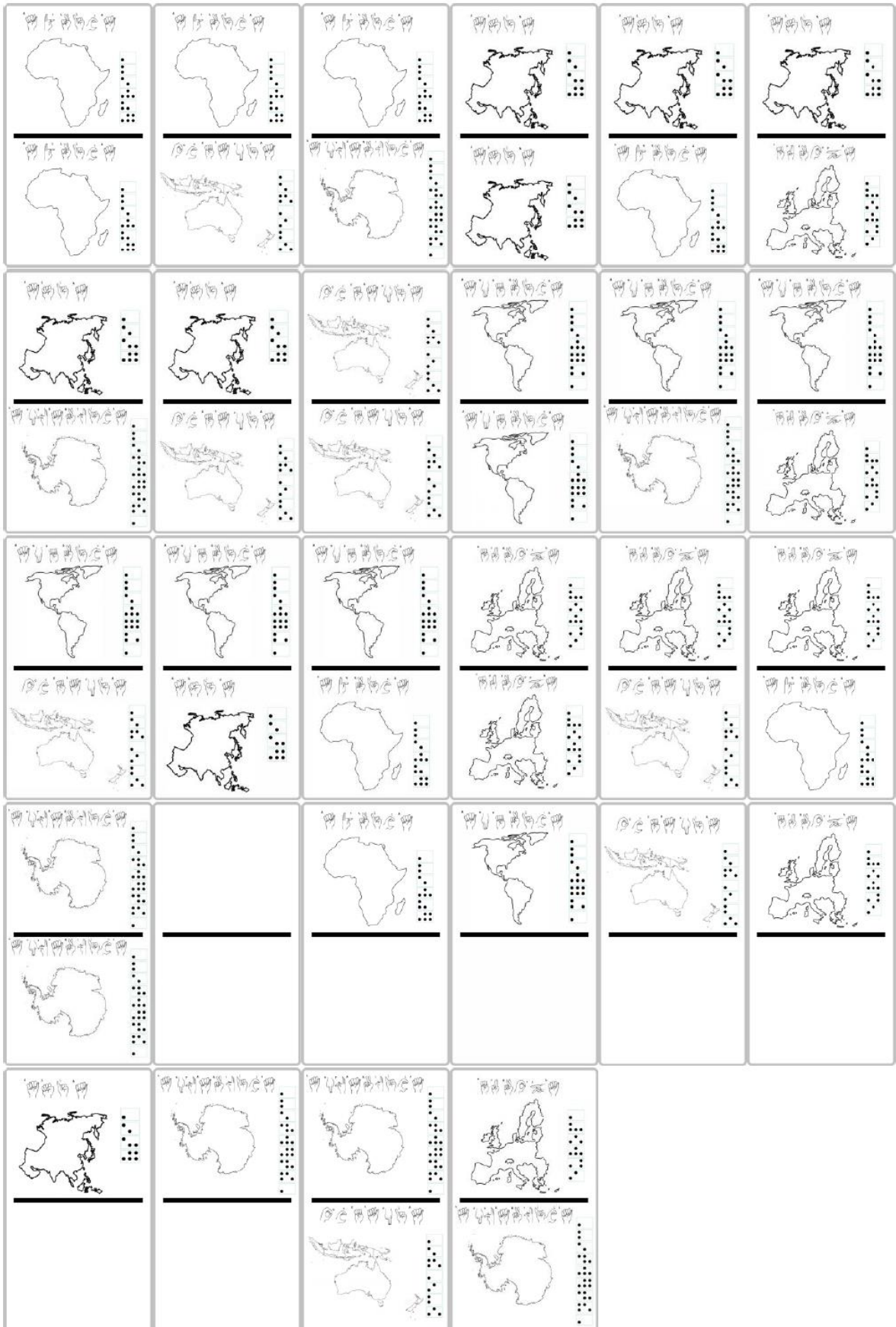
ou frase fazendo alusão à imagem que deveria ser apresentada em seguida, utilizando temas que abrangessem os mapas do Brasil ou das regiões brasileiras ou do mundo.

Após um diálogo realizado com a professora Maria sobre a participação dos alunos, foi decidido que seria interessante trabalhar com a quantidade de peças e a ideia original do jogo de dominó e a temática escolhida foi: “Continentes do mundo: África, Antártica, América, Ásia, Europa e Oceania”. O objetivo desse jogo é conhecer e familiarizar os alunos com o formato dos continentes que abrangem o mundo junto com suas principais características, facilitando a localização dos mesmos em atividades posteriores.

O jogo conta com 28 peças, cujas peças também foram elaboradas no aplicativo Canva contendo as seguintes especificações: imagens da silhueta dos 6 continentes retiradas do Google e padronizadas no tamanho 3,5 cm X 3,5 cm, com o nome dos continentes e em braile (através do conversor online Atractor) e em libras (através do alfabeto online Ler e Aprender). Depois de concluídas, as cartas foram ajustadas ao tamanho 5 cm X 9 cm no editor de texto online Word e impressas em sulfite 24.

Em teoria, pretende-se que os alunos colaborarem na confecção de parte do jogo. Sendo assim, o esboço das peças (figura 3) que foi elaborado previamente será entregue aos estudantes divididos em grupos, para que juntos possam colorir, recortar e jogar.

Figura 3 – Domimapas



4.4 Etapas preparatórias e Aplicação dos materiais didáticos

Esta fase do trabalho foi desenvolvida na escola durante 8 meses (de abril de 2022, quando foi feito o primeiro contato formal com a professora Maria até outubro de 2022, quando foram concluídas as atividades na escola). A primeira etapa desse trabalho se deu através de uma conversa com a professora Maria para levantar as principais dificuldades encontradas por ela e pelos alunos da escola, principalmente quanto aos conteúdos geográficos.

Em um segundo momento, que aconteceu no dia 17 de maio de 2022, foi realizada a observação presencial das aulas das três turmas de 6º anos, a fim de identificar as possíveis dificuldades dos alunos em sala de aula.

A primeira atividade prática com os alunos foi realizada na terça-feira do dia 23 de agosto de 2022. Vale salientar, que às terças as três turmas dos 6º anos tem aulas duplas de Geografia. Para essa atividade, o plano de aula (apêndice A) sobre as etapas e conteúdos abordados na aula foi enviado previamente para a professora Maria e aprovado por ela.

A segunda atividade prática, onde ocorreria o desenvolvimento do material didático Domimapas (apêndice B), infelizmente ainda não aconteceu, devido a atrasos no cronograma da escola, feriados e o recesso escolar.

4.5 Análise e discussão dos resultados

A etapa final dessa pesquisa consistiu em analisar, segundo os métodos qualitativos, os resultados obtidos durante o período de aplicação da pesquisa que foram convertidos nos relatos presentes nesse trabalho.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nessa parte do trabalho serão apresentadas as atividades realizadas com os alunos do 6º ano A, B e C na “Escola Estadual de Rio Claro”. Desde o primeiro contato a gestão da escola se mostrou bem receptiva e aberta a realização da pesquisa, entretanto, devido ao recesso escolar, questões burocráticas e acordos diretos com a Diretoria de Ensino de Limeira houve um longo tempo de espera para a autorização do acesso na sala de aula para aplicação dos jogos propostos.

Os dados a seguir (quadro 1), mostram o número de estudantes laudados e as particularidades de cada um de acordo com as turmas e suas respectivas necessidades, com a finalidade de se ter uma melhor compreensão sobre a divisão das turmas entre alunos de inclusão e os demais educandos. Vale ressaltar que a identidade de todos os estudantes foi preservada.

Quadro 1 – Relação de alunos por turma do 6º ano A, B e C da “Escola Estadual de Rio Claro”.

TURMAS	6º ano A	6º ano B	6º ano C
HORÁRIO DA AULA	3ª e 4ª aula do dia (intervalo entre aulas)	6ª e 7ª aula do dia	2ª e 5ª aula do dia
TOTAL DE ALUNOS	38	37	38
ALUNOS COM DIFICULDADES (não laudados)	4	5	3
ALUNOS LAUDADOS	1	1	3
DEFICIÊNCIAS	física (paralisia cerebral)	física	baixa visão e autismo
NECESSIDADE	auxilio leitor/ currículo adaptado/ sala de recursos	nenhuma	Material ampliado e auxilio leitor

Elaboração: a autora. Fonte: “Escola Estadual de Rio Claro”, 2022.

5.1 Observações nas aulas do dia 17 de maio de 2022

Para obter conhecimento mais direto dos alunos e as possíveis dificuldades que o jogo poderia lhes oferecer, foi realizada uma aula de observação. No início da aula de cada turma dos três 6º anos fui apresentada para os alunos pela professora Maria, a qual explicou a eles

que eu estava ali como parte de uma atividade da minha formação como professora e que futuramente eu voltaria para dar uma aula para eles.

O conteúdo que foi apresentado para as três turmas no dia 17 de maio foi sobre orientação e o uso da rosa dos ventos. Durante a observação das aulas foi possível identificar características próprias de cada sala, que ditam o ritmo em que os conteúdos são apresentados aos alunos; dentre as variáveis podemos citar: o horário das aulas (nas primeiras aulas os alunos estão mais tranquilos), aulas duplas (nas aulas separadas pelo intervalo ou por outras aulas tem-se uma perda de tempo maior ocasionada pelo deslocamento dos alunos e organização na sala) e o grande número de alunos por turma (quanto mais alunos em sala, mas difícil é a concentração e a organização dos estudantes, considerando-se que muitos alunos têm que se sentar na frente devido a questões de visão, foco e conversa).

Alguns alunos se mostraram curiosos com o fato de outra “professora” presente na sala e me chamaram para ajudar em exercícios ou para tirar alguma dúvida sobre quando eu voltaria, que aula eu daria e etc. Enquanto outros pareciam incomodados com a minha presença, fechavam o caderno quando eu passava perto ou paravam de conversar e voltavam a fazer a lição assustados quando percebiam que eu estava me aproximando.

Através das observações realizadas em sala de aula e do diálogo estabelecido com a professora Maria, foi possível identificar alguns alunos que necessitam de uma atenção diferenciada principalmente na realização de atividades, por não conseguirem se concentrar ou não compreenderem as atividades propostas mesmo as mais simples. Também existe uma defasagem geral muito grande em relação ao que os alunos sabem e o que deveriam ser ensinados segundo a faixa etária dos mesmos, fato esse que é justificável pelo período de ausência de aulas ao longo dos dois anos, devido a pandemia do novo coronavírus.

Mediante a esses fatos, uma das principais dificuldades encontradas em sala de aula foi a forma com que os conteúdos deveriam ser apresentados aos alunos, uma vez que os mesmos possuíam pouca ou nenhuma ideia do que seria o assunto. Assim, a docente por vezes tinha que realizar o processo de alfabetização com alguns alunos antes de introduzir os conteúdos próprios da matéria, o que torna o processo de ensino e aprendizagem mais lento, devido à necessidade de retomar conteúdos que eles não aprenderam devido ao tempo da crise sanitária que atingiu o país.

5.2 Aula prática do dia 23 de agosto de 2022 – Jogo Mapemória

Para a realização dessa atividade prática foi elaborado um plano de aula sobre os elementos do mapa, com base nas observações realizadas anteriormente sobre as turmas, com o objetivo de apresentar os conteúdos da forma que os estudantes já estão mais familiarizados e não os confundir; destaca-se que esse plano foi aprovado pela professora Maria.

Nessa primeira atividade prática optamos por trabalhar com o jogo Mapemória, por abranger um conteúdo que os alunos trabalharam antes das férias, os elementos do mapa. Então, foi considerado um momento propício para uma revisão do referido conteúdo.

A aula lecionada para o 6º ano A e C foi bem semelhante; no começo da aula foram explicadas todas as etapas que deveriam ser realizadas antes do jogo. Como eles já haviam tido aulas sobre os elementos do mapa, esses foram explicados através de um breve resumo, destacando-se os aspectos que seriam utilizados no jogo. Em seguida, foram resolvidos alguns exercícios coletivamente de forma oral e todos tiveram a oportunidade de responder alguma pergunta; devido à grande participação dos alunos o tempo para o jogo foi curto. No momento de separação dos grupos os alunos se agitaram bastante pois queriam jogar com seus amigos, mas juntamente com a professora Maria separamos os alunos de acordo com a proximidade das carteiras.

Com os alunos do 6º ano B a dinâmica teve que ser um pouco diferente, pois os problemas com indisciplina e superlotação na sala (faltam carteiras quando todos os estudantes estão presentes) tomaram um grande tempo da aula. Por se tratar de salas ambientes, o conteúdo já estava todo na lousa, sendo possível explicar de forma detalhada e em um ritmo confortável para todos os alunos. Entretanto, a parte de copiar a revisão da lousa para o caderno foi suspensa devido à falta de tempo. Assim, durante a explicação eles consultaram as anotações já realizadas em aulas anteriores da professora Maria e anotaram somente o que informações novas ou que considerassem pertinentes. Durante a organização para a aplicação do jogo, novamente foi demandado um longo tempo para a organização dos grupos devido a dispersão dos alunos.

Ao final da aula foi perguntado para cada grupo o que eles acharam do jogo. A maioria respondeu que gostou bastante e que ele era bem interessante, outros falaram que não foi legal perder, mas que jogaram outras rodadas e também ganharam. Apenas 1 aluno destacou que gostou que no jogo tinham as palavras escritas em braile e libras, pois assim daria para todo mundo brincar. Outros 3 alunos se negaram a jogar, 2 alegaram que o jogo era bobo e chato e

que só seria legal se eles jogassem no grupo dos amigos, mas depois de ver colegas de grupo jogando e se divertindo, jogaram juntos também; e, outro não justificou, mostrando compreensão em relação ao jogo, mas preferindo só olhar. Uma aluna se mostrou relutante em jogar e quando fui conversar com ela, a estudante chorou um pouco e não quis falar; percebi que ela não havia entendido o jogo e me ofereci para jogar com ela, então ela aceitou e ficou feliz ao acertar um par.

De maneira geral os alunos se sentiram bem à vontade com a minha presença; a sensação de estranhamento ocasionada nas aulas quando eu fiz as observações foram sanadas. Provavelmente as brincadeiras e o diálogo que foi estabelecido com os alunos os deixaram mais tranquilos, pois eles entenderam que eu não estava ali para avaliá-los. Os alunos participaram e responderam às perguntas mesmo quando não tinham certeza das respostas e os colegas de turma ajudavam quando o raciocínio de algum colega fugia do assunto da aula.

Somente um aluno de inclusão teve que realizar atividades diferentes dos demais educandos, pois o mesmo necessita de adaptação do currículo. Então, ele prestou atenção na explicação e ao invés de copiar o resumo, coloriu alguns desenhos relacionados a temática da aula e, no momento do jogo, ele jogou com os demais estudantes com o auxílio dos próprios colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação sempre enfrentou diversas dificuldades em relação a realidade de cada aluno presente na sala de aula, sendo elas sociais, econômicas e/ou culturais. A educação pós-pandemia catalisou todas essas variáveis, pois seu reflexo mostra um atraso de pelo menos dois anos nos estudantes de forma geral, sem contar outros possíveis retrocessos que podem ter acontecido na vida dos estudantes de maneira individual ao longo da trajetória escolar de cada um.

Após o encerramento dos trabalhos na “Escola Estadual de Rio Claro”, que ocorreu num período de 8 meses, mas que infelizmente com poucas práticas devido a problemas com a burocracia, período de recesso escolar, andamento da disciplina e a rotina da escola, os objetivos da pesquisa foram parcialmente contemplados, uma vez que apenas um dos jogos didáticos foi aplicado ao público desejado.

Durante o acompanhamento das aulas e práticas desenvolvidas com os 6º anos, foi possível verificar que eles se ajudam muito e são bem participativos. Através de conversas com

a professora Maria e com os estudantes descobri que as turmas, em grande parte, estão unidas desde o ensino fundamental I, ou seja, todos já se conhecem, são vizinhos ou já estudaram juntos em outros anos. Esses fatores tornaram os alunos bem unidos, acolhidos e colaborativos, se ajudando quando percebem que o colega está com alguma dificuldade.

Analisando a participação dos alunos de inclusão e dos alunos com dificuldade de aprendizagem na aula, todos compreenderam os conteúdos que foram apresentados e participaram ativamente do jogo. Em alguns grupos a forma de jogar teve que ser explicada e mostrada diversas vezes até que todos compreendessem as regras do jogo; vale ainda destacar que esses grupos não possuíam alunos laudados.

É interessante analisar a maneira como os alunos se comportam mediante a atividades diferentes do que convencionalmente eles estão acostumados; a utilização de metodologias e materiais diferentes despertam nos alunos o interesse pelo aprender, seja pela afeição pelo assunto ensinado, seja pela curiosidade ou simplesmente pelo incentivo dos colegas.

Por meio dessa experiência e o contexto escolar ao longo da pandemia, infelizmente não conseguimos concluir as atividades da maneira e com os resultados que desejávamos. Entretanto, esse estudo de caso se deu em um momento atípico, com obstáculos e dificuldades que não fazem parte, necessariamente, do dia-a-dia da escola. Não foi possível desenvolver atividades elaboradas com os alunos, devido ao tempo que as mesmas demandavam para serem confeccionadas, em razão das demandas e prazos do currículo que tinham que ser seguidos. Posto isso, essa pesquisa pode ser aprimorada e/ou replicada em outros momentos em situação regular, sendo bem planejada e com o apoio da gestão, como contribuição ao currículo oficial e obter outros resultados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, C. C. O. **Educação Inclusiva, os desafios para sua efetivação**. Cadernos de pós-graduação. São Paulo, v. 17, n. 2. p. 239-249, 2018.
- ALMEIDA, R. A.; SENA, C. C. R. G.; CARMO, W. R. **Cartografia Inclusiva: reflexões e propostas**. Boletim Paulista de Geografia, São Paulo, v. 100. p. 224-246, 2018.
- ALMEIDA, R. D. (Org.) **Novos rumos da cartografia: currículo, linguagem e tecnologia**. São Paulo: Contexto, 2011.
- ALMEIDA, R. D.; ALMEIDA, R. A. **Fundamentos e perspectivas da Cartografia Escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Cartografia, Rio de Janeiro, n. 63/4. p. 885-897, 2014.
- BASTOS, A. P. **Recursos didáticos e sua importância para as aulas de geografia**. In: Revista de Geografia- Pedagogia 2.0, nº 37, Ministério da Educação, 2011.
- BRASIL, **Ministério da Educação**, (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Diretoria de estatísticas educacionais. **Censo Escolar 2021: divulgação de resultados**. Brasília: MEC, 2021.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996a. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria da Educação Especial. Política nacional de educação especial. Brasília: MEC/SEESP. 1994.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes operacionais da Educação Especial para o atendimento educacional especializado na Educação Básica /Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC, SEB, 2008.
- BRASIL. Secretária Geral. Lei nº 13.146: **Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência**. Brasília, 2015.
- BREDA, T. V. **Jogos geográficos na sala de aula**. Curitiba: Appris, 2018.
- BUENO, A. J. A.; SHIMAZAKI, E. M.; SILVA, S. C. R. Uma aproximação entre o desenho universal para aprendizagem e a pedagogia Freinet: subsídios para uma educação inclusiva. In: GÓIS, A. R. T.; COSTA, P. K. A (org.). **Desenho Universal e Desenho Universal para Aprendizagem: fundamentos, práticas e propostas para a educação inclusiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 34-44.
- CAMPOS, H. R. **Ensino de Cartografia numa perspectiva inclusiva: quais as possibilidades de contribuição da Cartografia Tátil?** Geosul, Florianópolis, v.27, n.54. p. 165-180, 2012.

CARVALHO, R. E. **Cartografia do trabalho docente na e para a educação inclusiva**. Revista Ambienteeducação. São Paulo, v. 1, n. 2. p. 21-30, 2008.

CASTELAR, S. A psicologia genética e a aprendizagem no ensino de Geografia. In: CASTELAR, S. (org.). **Educação geográfica: teorias e práticas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 38-50.

CASTELLAR, S. M. V. **Cartografia Escolar e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v.7, n.13. p. 207-232, 2017.

CASTELLAR, S.; VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010. (Coleção Ideias em Ação).

CAVALCANTI, L. S. **Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia**. Campinas: Caderno Cedes, v. 25, n. 66, 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 10 out. 2021.

CAVALCANTI, L. S. Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELAR, S. (org.). **Educação geográfica: teorias e práticas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 66-78.

CHAVEIRO, E. F.; FADEL, L. C. V. **Por uma cartografia existencial: Representações sobre a pessoa com deficiência**. Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate. v.3, n.1. p. 14-26, 2017.

FERNANDES, T. L. G.; VIANA, T. V.; **Alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades**. Estado, Avaliação, Educação, São Paulo, v.20, n. 43, 2009.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTANA, E. C. **Políticas educacionais inclusivas: contexto internacional e nacional (1990-2000)** Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd205/politicas-educacionais-inclusivas-1990-2000.htm>> Acesso em 25 nov. 2021.

FREITAS, M. I. C. **Cartografia Escolar e Inclusiva: construindo pontes entre a universidade, a escola e a comunidade**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v.7, n.13. p. 135-157, 2017.

GANDRA, A. Pessoas com deficiência em 2019 eram 17,3 milhões. **Agência Brasil**. Rio de Janeiro, 26 ago. 2021. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-08/pessoas-com-deficiencia-em-2019-eram-173-milhoes>> Acesso em: 08 mar. 2022.

GODOY, A. S. **Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 3. p. 20-29, 1995.

GRAMASCO, T. B.; ARAUJO, T. S. **Cartografia escolar e inclusiva: repensar e reinventar práticas na educação básica e no ensino superior**. Revista virtual de Geografia: Anekumene, n. 16. p. 9-15, 2018. Disponível em: <<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/anekumene>> Acesso em: 20 dez. 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Sidra: sistema IBGE de recuperação automática**. Rio de Janeiro, 2011b. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3425>> Acesso em: 06 jan. 2022.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas (*)**. Revista HistedBR On-line. Campinas, v. 32. p. 168-178, 2008.

LIMA, F. C.; JERÔNIMO, R. C. G. F.; GOUVEIA, L. F. P. **Educação inclusiva: os desafios da formação e as dificuldades na atuação docente**. Brazilian Journal of Development. Curitiba, v. 6, n. 10. p. 79580-79591, 2020.

MIRANDA, A. A. B. **História, deficiência e Educação Especial**. 2003. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/8634951-Historia-deficiencia-e-educacao-especial-1.html>>. Acesso em: 04 out. 2021.

NUNES, S. S.; SAIA, A. L.; TAVARES, R. E. **Educação Inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família**. Psicologia: Ciência e profissão, v.35, p.1106-1119, 2015.

OLIVEIRA, G. S.; PIETRI, A. P. Z. S.; BIZZO, N. **Pesquisa quantitativa e educação: desafios e potencialidades**. Revista Práxis Educacional. Vitória da Conquista, v.15, n.34. p. 526-541, 2019.

PISSINATI, M. C.; ARCHELA, R.S. **Fundamentos da alfabetização cartográfica no ensino de geografia**. Geografia. Londrina, v. 16, n. 1, 2007.

PLETSH, M.D.; OLIVEIRA, M. C. P. **Políticas de educação inclusiva: considerações sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual**. Revista educação, artes e inclusão, v. 10, n. 2, 2014. Disponível em:<<https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/issue/archive>> Acesso em: 14 out. 2021.

REIS, L. C. L.; SEMÊDO, L. T. A. S.; GOMES, R. C. **Conscientização Ambiental: da educação formal a não formal**. Revista Fluminense de Extensão Universitária, Vassouras, v. 2, n. 1, p. 47-60, 2012.

REVISTA BRASIL, Dia Internacional das Pessoas com Deficiência: Avanços e desafios no Brasil. **Empresa Brasil de Comunicação**. 03 dez. 2020. Disponível em: <<https://radios.ebc.com.br/revista-brasil/2020/12/dia-internacional-das-pessoas-com-deficiencia-avancos-e-desafios-no-brasil#:~:text=No%20AR%20em%2003%2F12%2F2020%20%2D%2010%3A00&text=Segundo%20dados%20levantados%20em%202019,25%25%20da%20popula%C3%A7%C3%A3o%20do%20pa%C3%ADs.>> Acesso em: 08 mar. 2022.

RODRIGUES, T. T.; CASSOL, R.; MIRANDA, W. O. **Cartografia Escolar Inclusiva: o jogo digital educacional como instrumento na alfabetização cartográfica de alunos surdos e deficientes auditivos**. Ateliê Geográfico. Goiânia, v.14, n.1. p. 248-265, 2020.

RODRIGUES, T.T.; KEPPEL, M. F. **A contribuição da pedagogia emocional para a cartografia escolar inclusiva**. Signos Geográficos, Goiânia, v.2. p. 1-14, 2020.

RODRIGUES, T.T.; SALDANHA, C. S.; CORRÊA, L.R. **A cartografia inclusiva e o futuro no ensino de geografia**. In: VII: Congresso Internacional de Educação, 2017, Santa Maria-RS. Anais. Santa Maria – RS. p. 1-8, 2017.

SANTOS NETO, P. M.; BUENO, M. A. **Cartografia Escolar e Inclusiva para alunos surdos**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v.9, n.17. p. 215-231, 2019.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo**. Currículo Paulista (Versão 1). São Paulo: SEE-SP/UNDIME-SP, 2018.

SÃO PAULO. Ministério da Educação. **Currículo Paulista**. São Paulo, 2019.

SAWCZUK, M. I. L.; MOURA, J. D. P. **Jogos pedagógicos para o ensino da Geografia**. 2012. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_uel_geo_artigo_marcia_ines_lorenzet_sawczuk.pdf> Acesso em: 12 jul. 2022

SILVA, G. A. L.; MARIUSO, M. L.; PLÁCIDO, V. L.S. **Os desafios da educação inclusiva: ensinando cartografia a partir de novos recursos didático**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 14., 2019, Campinas. Anais... Campinas: UNICAMP. p.1368-1375/2019.

VENTORINI, E. S.; SILVA, P. A. **Cartografia Tátil: a mediação de conceitos para alunos cegos**. Boletim Paulista de Geografia, São Paulo, v.99. p. 124-141, 2018.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ALMEIDA, R. D. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 5ª edição. São Paulo: Contexto, 2009.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2020: resumo técnico [recurso eletrônico]**. Brasília, DF: Inep, 2021.
- CARVALHO, R. C. **Ludicidade: a importância dos jogos e brincadeiras na inclusão escolar dos alunos com transtorno do espectro do autismo (tea) no ensino fundamental**. 2021. p.16. Trabalho de Conclusão de Curso, Uninter. Disponível em: <<https://repositorio.uninter.com/handle/1/916>> Acesso em: 03 jul. 2022.
- CASTELAR, S. (org.). **Educação geográfica: teorias e práticas**. São Paulo: Contexto, 2005.
- CONVENÇÃO INTERAMERICANA: **Para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala, 1999
- FONTANA, E. C. **Políticas educacionais inclusivas: contexto internacional e nacional (1990-2000)**. 2014. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd205/politicas-educacionais-inclusivas-1990-2000.htm>> Acesso em: 1 dez. 2021.
- GÓIS, A. R. T.; COSTA, P. K. A (org.). **Desenho Universal e Desenho Universal para Aprendizagem: fundamentos, práticas e propostas para a educação inclusiva**. São Carlos – SP: Pedro & João Editores, 2022. 172p.
- HAJE, L. **Projeto amplia faixa etária da educação escolar obrigatória no ECA**. Agência Câmara de Notícias, 2015. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/475048-projeto-amplia-faixa-etaria-da-educacao-escolar-obrigatoria-no-eca/>> Acesso em: 06 jan. 2022.
- OLIVEIRA, R. C.; ALBRECHT, A. R. M. **Ludicidade: a importância dos jogos e brincadeiras na inclusão escolar dos alunos com transtorno do espectro do autismo (tea) no ensino fundamental**. Repositório Uninter, 2022. Disponível em: <[http://www.guaritadigital.com.br/casaleiria/acervo/educacao/desafios/125/index.html](https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/916/Ludicidade%20a%20import%C3%A2ncia%20dos%20jogos%20e%20brincadeira%20na%20inclus%C3%A3o%20escolar%20dos%20alunos%20com%20transtornos%20do%20espectro%20do%20Autismo%20%28TEA%209%20no%20ensino%20fundamental.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=As%20brincadeiras%20e%20jogos%20l%C3%ADicos,aprendizado%20mais%20agrad%C3%A1vel%20e%20prazeroso.>https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/916/Ludicidade%20a%20import%C3%A2ncia%20dos%20jogos%20e%20brincadeira%20na%20inclus%C3%A3o%20escolar%20dos%20alunos%20com%20transtornos%20do%20espectro%20do%20Autismo%20%28TEA%209%20no%20ensino%20fundamental.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=As%20brincadeiras%20e%20jogos%20l%C3%ADicos,aprendizado%20mais%20agrad%C3%A1vel%20e%20prazeroso.>>. Acesso em 14 jul. 2022.</p>
<p>SENA, C. C. R. G.; CARMO, W. R. Cartografia Tátil: o papel das tecnologias na Educação Inclusiva. Boletim Paulista de Geografia, São Paulo, v.99. p. 102-129, 2018.</p>
<p>SENA, L. S.; SERRA, I. M. R. S.; SCHLEMMER, E. Jogos digitais e educação bilíngue de estudantes surdos. In: O habitar do ensinar e do aprender: desafios para/na/da educação OnLife, 2022. Disponível em: < Acesso em 14 Jul. 2022.

SILVA, A. A. **Desenvolvimento de jogos educativos para pessoas com necessidades especiais**. Novas Tecnologias na Educação, v.4, n.2, 2006.

SOUSA, N. A.; JUNIOR, M. F. S.; COSTA, S. K. **Cartografias e “subjctividades” das crianças com deficiência: utilização de práticas ecopedagógicas e inclusivas**. Revista de Educação: Educere et Educare. Paraná, v.13, n.27, 2018.

SOUZA, J. B.; VIEIRA, G. R. A. L.; OLIVEIRA, M. D.N.; SOUSA, A. M.; NOBRE, M. J. P.; JESUS, P. P. **O uso do lúdico como ferramenta didática no ensino da geografia nas atividades do PIBID**. In: Fórum de ensino, pesquisa, extensão e gestão, 11º FEPEG, 2017, Montes Claros –MG.

TAVARES, L. B.; PEREIRA, N. A. C.; BRAGA, D. S. **A dificuldade de aprendizagem e a inclusão escolar na prática docente**. Revista Educação Inclusiva, v.6, n.2, 2022.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M. N. C. **A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente**. Revista Brasil Educação Inclusiva, v.22, n.4, 2016.

TAVARES, M. J. F.; FERRAZ, J. M. S.; SOUZA, N. S.; FIGUEIRÊDO, A. M. T. A.; SILVA JÚNIOR, C. A. **Educação inclusiva no ensino remoto emergencial**. Society and Development, v.11, n.2, 2022.

UNESCO. **Declaração De Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. SalamancaEspanha, 1994.

APÊNDICE A - Plano de Aula 23/08/2022

Instituição: “Escola Estadual de Rio Claro”

Professora: Maria **Estagiária:** Celma Aparecida Dias Neves

Disciplina: Geografia.

Período: Tarde

Turma (s): 6º ano A, B e C.

Tema: Elementos do mapa.

Unidade temática: Formas de representação e pensamento espacial.

Habilidades: (EF06GE22*) Distinguir os elementos do mapa, tais como título, legenda, escala, orientação, projeção, sistema de coordenadas, fontes de informação entre outros em diferentes representações cartográficas.

Objeto do conhecimento: Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras.

Objetivo: Conhecer os elementos que compõem os mapas e reconhecer que as informações que eles trazem são organizadas de acordo com as chamadas convenções cartográficas.

Objetivo da aula: Revisar os conteúdos relacionados aos elementos que compõem o mapa de maneira teórica e lúdica.

Conteúdo e Conceitos:

- Título
- Escala
- Orientação
- Mapa Base
- Legenda
- Fonte
- Coordenadas Geográficas

Habilidades e Competências:

Conhecer os elementos cartográficos e a forma que são usados nos mapas.

Identificar os elementos presentes nos mapas.

Desenvolvimento do tema:

A temática deverá ser trabalhada em duas aulas/etapas. Considerando que o tema já foi apresentado aos alunos de maneira mais detalhada, a primeira etapa da aula irá relembrar com

os estudantes os elementos cartográficos de maneira teórica, onde os conteúdos revisados serão anotados em forma de resumo no caderno e essas anotações serviram de suporte para a segunda etapa da aula que consiste em uma atividade prática lúdica.

Durante a exposição teórica dos conteúdos pretende-se, com a ajuda do livro didático, fazer com que os próprios alunos identifiquem os elementos cartográficos nos mapas presentes no livro, lembrando com os educandos o que os mapas podem representar e as características presentes em um mapa, de modo a trabalhar com a alfabetização cartográfica.

A segunda etapa da aula consistira na explicação do jogo MAPEMÓRIA e suas regras, que foi confeccionado com a finalidade de atender as demandas educacionais da turma utilizando os conteúdos geográficos, para então a sala ser dividida em pequenos grupos para jogarem.

Recursos didáticos: Jogo Mapemória, Livro didático, Atlas Escolar, lousa, giz, caderno, lápis e borracha.

Avaliação: A avaliação será qualitativa e ocorrerá de forma contínua durante toda aula, a partir da interação dos alunos e principalmente no desenvolvimento da atividade prática.

Bibliografia:

BREDA, T. V. **Jogos geográficos na sala de aula**. 1ª edição. Curitiba: Appris, 2018. 153p.

SÃO PAULO. **Ministério da Educação**. Currículo Paulista. São Paulo, 2019.

PASSINI, E. Y. Atividade com mapas. In: _____. **Alfabetização cartográfica e a aprendizagem de Geografia**. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2012. p. 96-171.

RIBEIRO. W.C. Mapas: o que são e para que servem? In: _____. **Por dentro da Geografia, 6º ano: Ensino Fundamental, anos finais**. 4ª edição. São Paulo: Editora Saraiva, 2018. p. 62-78.

AMOSTRA DO JOGO MAPEMÓRIA: tamanho real das peças

TÍTULO

T I U L O

TAXA DE CRESCIMENTO POPULACIONAL EM 2015 (%)

ORIENTAÇÃO

O R I E N T A Ç Ã O

ESCALA

E S C A L A

Escala 1:25.000

250 0 250 500 750 m

FONTE

F O N T E

PERCENTUAL DE ESCOLAS QUE POSSUEM BIBLIOTECA, POR MUNICÍPIO, BRASIL-2019

FONTE: CENSO ESCOLAR, 2019, INEP

LEGENDA

L E G E N D A

LATITUDE

L A T I T U D E

ORIENTAÇÕES DO JOGO

O jogo mapemória foi confeccionado com a finalidade de ser utilizado como recurso didático em turmas de inclusão, onde suas peças foram elaboradas de forma a atender diversas necessidades educacionais especiais utilizando conteúdos geográficos. O jogo tem como base o tradicional jogo da memória, ele é composto por 9 pares de peças que serão embaralhadas viradas para baixo e sequencialmente os alunos devem tentar localizar os seus respectivos pares.

REGRAS

- De 2 a 4 participantes
- O aluno mais novo inicia o jogo e próximo será o aluno a sua esquerda.
- Cada aluno pode virar duas cartas por vez, mesmo que ele acerte o par a vez é passada para o próximo aluno.
- Ao virar uma peça e encontrar seu respectivo par, o aluno deverá explicar aos demais alunos o elemento presente naquela peça, só assim ele terá o direito de pegar as peças, caso contrário ela volta para a mesa e o próximo estudante terá a oportunidade de tentar achar um par de cartas e explicá-lo para os colegas.
- Cada peça tem um valor, ganha o aluno que somar mais pontos ao final da partida e não necessariamente quem tiver mais pares.

PAR DE PEÇAS	PONTOS
TÍTULO	1
BRASIL	2
LEGENDA	3
FONTE	4
ORIENTAÇÃO	5
LONGITUDE	6
LATITUDE	7
ESCALA	8
MAPA BASE	9

APÊNDICE B – Plano de Aula (ainda não aplicado)

Instituição: “Escola Estadual de Rio Claro”

Professora: Maria

Estagiária: Celma Aparecida Dias Neves

Disciplina: Geografia.

Período: Tarde

Turma (s): 6º ano A, B e C.

Tema: Continentes e Oceanos do Mundo

Habilidades: (EF06GE11): Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.

Objetivo da aula: Compreender que o planeta Terra é formado por oceanos e continentes e identificar e localizar os continentes e os oceanos.

Conteúdo e Conceitos:

- Continentes (Ásia, África, Europa, América, Oceania e Antártida)
- Oceanos (Pacífico, Índico, Atlântico, Glacial Ártico e Glacial Antártico)

Desenvolvimento do tema:

A temática deverá ser trabalhada em quatro aulas. Considerando que o tema será introduzido aos alunos e depois será realizada toda a parte prática com os estudantes.

Pretende-se aplicar toda parte teórica nas duas primeiras aulas, sendo elas dedicadas ao estudo dos continentes, oceanos e suas principais características.

Durante a exposição teórica dos conteúdos pretende-se, com a ajuda do livro didático e de mapas, fazer com que os alunos identifiquem os continentes e os oceanos que os cercam.

Nas outras duas aulas pretendem-se dedicar a elaboração do jogo domimapas, onde os alunos irão recortar, colorir e colar as peças, para depois de pronto jogarem em grupos.

Recursos didáticos: Jogo Domimapas, Livro didático, Atlas Escolar, lousa, giz, caderno, lápis, borracha, cola e tesoura.

Avaliação: A avaliação será qualitativa e ocorrerá de forma contínua durante toda aula, a partir da interação dos alunos e principalmente no desenvolvimento da atividade prática.

Bibliografia:

BREDA, T. V. **Jogos geográficos na sala de aula.** 1ª edição. Curitiba: Appris, 2018. 153p.

DELORE, C. B. Capítulo 7: Continentes e Ilhas. In: _____ **Araribá Mais Geografia, 6º ano**. São Paulo: Moderna, 2018. p. 83-91.

DELORE, C. B. Capítulo 8: Mares e Oceanos. In: _____ **Araribá Mais Geografia, 6º ano**. São Paulo: Moderna, 2018. p. 92-103.

PASSINI, E. Y. Atividade com mapas. In: _____. **Alfabetização cartográfica e a aprendizagem de Geografia**. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2012. p. 96-171.

PENA, R. A. **Continentes**. Disponível em: <

<https://escolakids.uol.com.br/geografia/continentes.htm#:~:text=Assim%2C%20de%20acordo%20com%20a,%C3%81sia%2C%20Oceania%20e%20a%20Ant%C3%A1rtida>> Acesso em: 31 ago. 2022.

PENA, R. A. **Oceanos**. Disponível em:

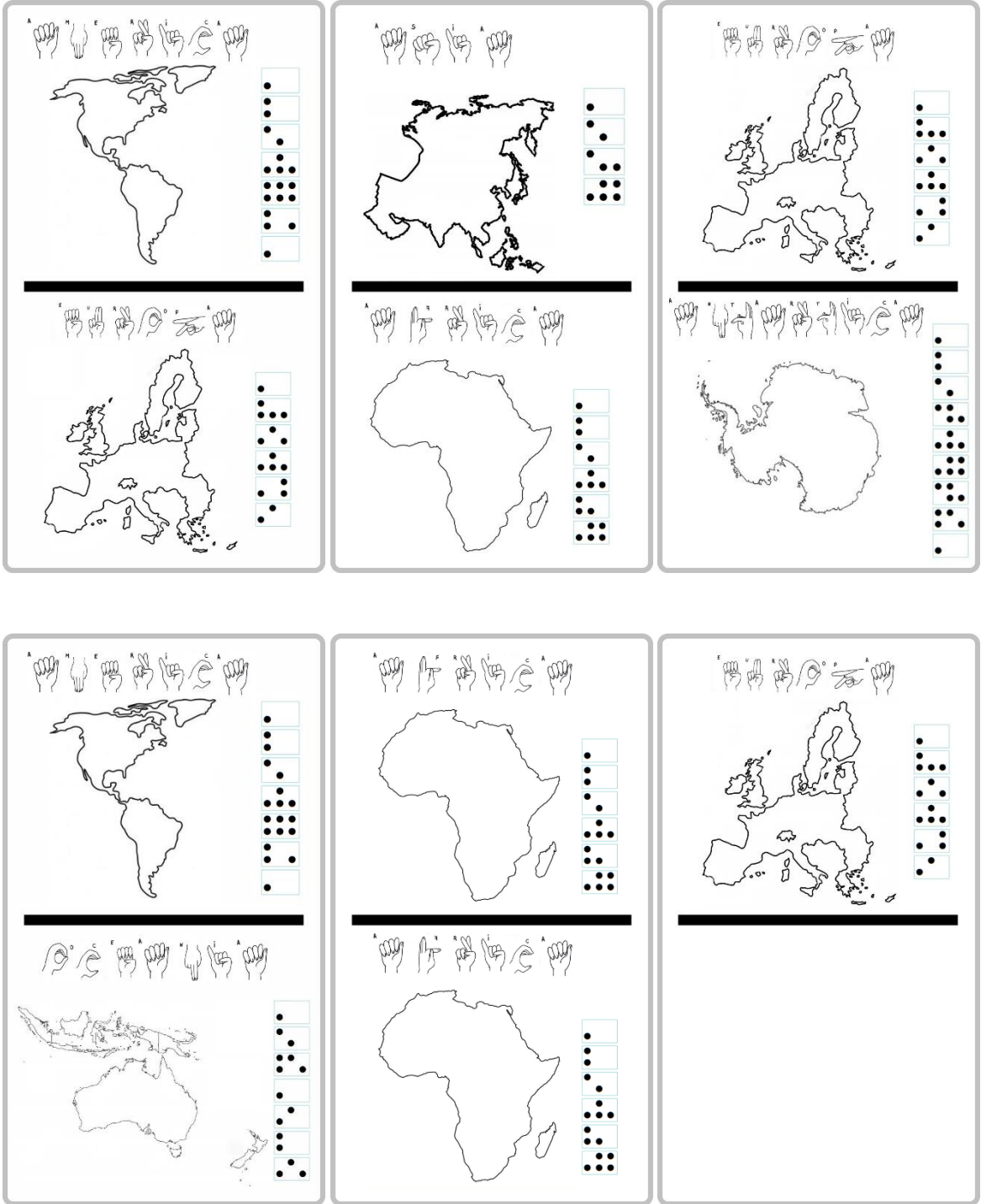
<<https://escolakids.uol.com.br/geografia/oceanos.htm#:~:text=Podemos%20notar%20que%20existem%20cinco,caracter%C3%ADsticas%20de%20cada%20um%20deles.>> Acesso em: 31 ago. 2022.

SÃO PAULO. **Ministério da Educação**. Currículo Paulista. São Paulo, 2019.

TODA MATERIA. **Continentes do mundo**. Disponível em:

<<https://www.todamateria.com.br/continentes-do-mundo/>> Acesso em: 04 set. 2022.

AMOSTRA DO JOGO DOMIMAPAS: tamanho real das peças



ORIENTAÇÕES DO JOGO

A proposta é fazer com que os alunos participem da confecção do jogo, sendo assim, eles serão separados em grupos, receberam as peças impressas com a escrita em braile e libras prontas para serem pintadas e tiras de papelão indicando onde as peças deverão ser cortadas e coladas. O objetivo do jogo é fazer com que os alunos conheçam os continentes e suas formas, a fim de que esse conhecimento possa ajudá-los em atividades futuras. Após a confecção do jogo os alunos poderão jogar seguindo as regras a seguir.

REGRAS

- De 2 a 4 participantes.
- Todas as peças serão embaralhadas viradas para baixo e cada aluno deverá pegar 7 peças para si.
- O aluno que tiver a peça em branco inicia o jogo e o próximo a jogar é o seu colega da esquerda e assim sucessivamente.
- Deve ser colocada uma peça que tenha em um dos seus lados a imagem igual ao que já está na mesa.
- O jogador que não tiver peças na rodada deverá passar a vez.
- Ganha quem terminar com todas as peças primeiro.