



A CARTOGRAFIA TÁTIL E A INCLUSÃO: ESTUDO DE CASO NO 9º ANO DA ESCOLA SENADOR ARGEMIRO DE FIGUEIREDO

Autora: Andreza Kelly Guedes de Medeiros (1), Raphaela Barbosa de Farias (1), Maria José Elaine Costa Silva Pereira (2), Anna Raquel Dionísio Ramos (3),

Orientadora: Sonia Maria de Lira (4)

Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, andreza.guedes.medeiros@gmail.com,
rappha_rj@hotmail.com, elainevc_08@hotmail.com, anna.raquelramos@gmail.com,
sonia.m.lira@hotmail.com

RESUMO

A cartografia tátil tem relevância tanto para a pessoa com deficiência visual, a partir das necessidades do seu cotidiano para se deslocar num edifício ou na cidade, quanto para estudar o ambiente em que se vive, aprendendo características: físicas, econômicas, sociais etc. ou mesmo as suas inter-relações. Por isso, é necessário destacar o caráter emancipador da cartografia tátil, porque amplia as possibilidades de independência destas pessoas e fornece-lhes conhecimentos para intervir sobre o espaço. Como também, os estudos cartográficos abarcam pretensões que vão além da técnica, da ciência e da arte, porque busca fomentar explicações do espaço geográfico que podem ultrapassar as informações da representação, desenvolvendo a consciência crítica socioespacial. Sendo assim, o discente deixaria de atuar como um mapeador mecânico e passivo para tornar-se um mapeador consciente. Mas, esta formação cartográfica dos estudantes e dos docentes ainda é um desafio a ser enfrentado, pois a escola ainda não tem conseguido alcançar esses objetivos. Além disso, será que as escolas que recebem as pessoas com deficiências visuais possuem recursos táteis cartográficos para serem usados na disciplina geográfica? Nesta perspectiva, o objetivo dessa pesquisa é verificar como a cartografia tátil contribui na construção do conhecimento geográfico de estudantes com deficiência visual no 9º ano do Ensino Fundamental, da EEEFM Senador Argemiro de Figueiredo, em Campina Grande – PB. Faz-se importante salientar também que nesta escola está sendo realizado o projeto de extensão intitulado “Oficinas de Geografia para estudantes videntes e com deficiência visual”, tentando contribuir com momentos formativos para os docentes e favorecendo a preparação de materiais pedagógicos táteis, a partir de estudantes monitores videntes, que apoiam os alunos com deficiência visual. Logo, a investigação ocorre concomitantemente à execução do projeto de extensão. Diante disso, usamos a metodologia qualitativa e o estudo de caso enquanto instrumento investigativo, que ainda encontra-se em andamento. E desenvolvemos a pesquisa a partir de três estudantes cegos, sendo um com baixa visão e dois com cegueira total, através da construção dos conhecimentos cartográficos com o uso de recursos táteis nas aulas de geografia. Neste contexto, identificamos que através do trabalho com a rosa dos ventos tátil, da maquete da escola e das plantas baixas da mesma instituição, os estudantes conseguiram avançar nos conceitos de escala, orientação, localização, pontos de vista e distância, de forma muito proveitosa. Como também, na aula sobre os fluxos internos da escola e dos movimentos migratórios internacionais conseguiram se apropriar das simbologias representadas com o uso das setas de lixas com larguras diferentes, indicando os quantitativos de pessoas se deslocando na escola e do mesmo material no planisfério tátil, enfatizando os deslocamentos populacionais no mundo. Isto demonstra que são necessários aportes materiais táteis, específicos para estes segmentos, e de formação continuada para os docentes, com condições de trabalho adequadas, para que de fato e não apenas de direito, a inclusão educacional aconteça. Desta forma, há a necessidade do comprometimento dos gestores das diversas esferas federativas com a construção de uma escola pública de qualidade e de fato inclusiva.

Palavras-chaves: Inclusão, Cartografia Tátil, Geografia.

INTRODUÇÃO

A cartografia tem acompanhado a história da humanidade, pois “todo povo, sem exceção, nos legou mapas” (OLIVEIRA, 1988). Esta é uma afirmação plausível, visto que



“cartografar” foi uma das primeiras habilidades que o homem conseguiu adquirir (antes mesmo da escrita) já que a necessidade de representar é antiga e tem se especializado ao longo do tempo. Hoje a cartografia é utilizada de forma ampla por diversos segmentos da sociedade. Suas informações servem como fundamento para tomada de decisões políticas, econômicas e sociais. Como seu produto mais significativo temos os mapas, elaborados através dos avanços das ciências cartográficas. A seguir apresentamos o conceito de cartografia da Associação Cartográfica Internacional (ACI):

A Cartografia apresenta-se como o conjunto de estudos e operações científicas, técnicas e artísticas que, tendo por base os resultados de observações diretas ou a análise de documentação, se volta para a elaboração de mapas, cartas e outras formas de expressão ou representação de objetos, elementos, fenômenos e ambientes físicos e socioeconômicos, bem como a sua utilização. (ACI,1996)

Diante da importância milenar da cartografia, é explícito destacar também o valor da mesma no ensino de geografia, porque passou a ter relevância tanto para o aluno atender necessidades do seu cotidiano quanto para estudar o ambiente em que vive, aprendendo características: físicas, econômicas, sociais, etc. além das suas inter-relações, podendo entender as transformações socioespaciais ocorridas ao longo do tempo.

Sendo assim, a cartografia ministrada na Educação Básica abarca pretensões maiores do aquelas da ACI, pois vai além da técnica, da ciência e da arte, buscando proporcionar aos alunos desde pequenos a leitura e a explicação do espaço geográfico, e, assim ele passaria a desenvolver a consciência crítica, ampliando suas análises sobre o mundo. Dessa forma, o discente deixaria de atuar como um mapeador mecânico para tornar-se um mapeador consciente, de um leitor passivo para um leitor crítico dos mapas. Mas, esta formação cartográfica dos discentes ainda é um desafio a ser enfrentado, pois a escola ainda não tem conseguido preparar este tipo de mapeador e de leitor crítico dos fenômenos espaciais.

Segundo Castrogiovanni (2000) “a figura cartográfica (mapa, carta ou planta) é uma representação que, no uso cotidiano, é utilizada desde a localização de cursos d’água, de caças de grutas pelo homem das cavernas, a turistas em viagens e compradores/ vendedores de imóveis”, etc. Ou seja, as informações cartográficas são usadas para os mais diversos fins na sociedade contemporânea.

Passini e Almeida (2013) também ressaltam que para o aluno entender a linguagem cartográfica não é necessário pintar ou copiar contornos, mas sim, fazer o mapa. Mas, muitas



vezes estas técnicas ainda continuam sendo utilizadas nos trabalhos cartográficos, em detrimento da participação ativa dos estudantes como produtores de mapas.

Além disso, na atualidade a escola abriga uma diversidade de estudantes, com facilidades ou dificuldades de aprendizagens, com culturas diferentes, com e sem deficiência, exigindo dos docentes práticas pedagógicas que respeitem as individualidades destes sujeitos cognoscentes. Diante desse contexto surge a exigência da “Cartografia Tátil” para auxiliar na construção dos conhecimentos geográficos dos alunos com deficiências visuais. Mas, será que as escolas que recebem estes segmentos estudantis possuem recursos táteis cartográficos para serem usados na disciplina geográfica?

Nesta perspectiva, o objetivo dessa pesquisa é verificar como a cartografia tátil contribui na construção do conhecimento geográfico de estudantes com deficiência visual no 9º ano do ensino Fundamental II, da EEEFM - Senador Argemiro de Figueiredo, em Campina Grande – PB.

Ademais, é importante salientar que nesta escola também se realiza o projeto de extensão intitulado “Oficinas de Geografia para estudantes videntes e com deficiência visual”, tentando contribuir com momentos formativos para os docentes e favorecendo a preparação de materiais pedagógicos táteis, a partir de estudantes monitores videntes, que apoiam os alunos com deficiência visual. Logo, a investigação ocorre concomitantemente à execução do projeto de extensão.

Neste contexto, usamos a abordagem qualitativa, muito utilizada nas ciências sociais e que se preocupa em estudar os fenômenos da sociedade que englobam tanto relações humanas, sociais e naturais, em contraponto à quantificação dos dados, porque se leva em conta os traços subjetivos e as particularidades dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Como afirma GODOY (1995), “o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes [...]”.

Deste modo, também encaminhamos o estudo de caso que segundo GODOY (1995)” caracteriza-se como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular”.



Diante disso o estudo de caso, que ainda encontra-se em andamento, está sendo desenvolvido com três estudantes cegos, sendo um com baixa visão e dois com cegueira total a partir da construção dos conhecimentos cartográficos através do uso de recursos táteis nas aulas de geografia.

1 CARTOGRAFIA TÁTIL COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO

A literatura sobre Cartografia tátil data seus registros no âmbito internacional da década de 1970 de acordo com Loch (2008). Atualmente, no Brasil, há uma contribuição bastante significativa do LABTATE (laboratório da Universidade Federal de Santa Catarina), criado em 2006, que favoreceu a padronização dos símbolos táteis para o país. Como também, outras instituições trabalham com esta temática, mas aprofundando-a no campo pedagógico, como o Instituto Benjamin Constant, o Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo, o Laboratório de Ensino e Geografia (LAEG/UAG), da Universidade Federal de Campina Grande, entre outras.

Loch (2008) ressalta que para as pessoas que enxergam, os mapas reduzem o mundo, auxiliando-as na compreensão do todo; já para as pessoas com deficiência visual, os mapas ampliam sua concepção de mundo, auxiliando-os em sua autonomia.

Sendo assim, a inclusão promovida pela cartografia tátil é, sobretudo, de caráter emancipador, porque amplia as possibilidades de independência destas pessoas, já que se guiar pelo mapa pode favorecê-las a não ter que ser levadas, ou mesmo estar sempre pedindo informações a terceiros. Por isso, o uso da cartografia para as pessoas com deficiência visual é também revolucionário.

Além disso, os recursos geográficos táteis são imprescindíveis para os estudos espaciais, pois muitas são as informações trazidas através de dados estatísticos, pirâmides etárias ou outros tipos de elementos quantitativos que precisam ser conhecidos e interpretados. Segundo Almeida (2010, p. 120):

A pessoa com deficiência visual não pode prescindir desse meio de comunicação, que, adaptado ao tato, ajuda na organização de suas imagens espaciais internas. Diagramas, gráficos e mapas de qualquer natureza possibilitam o conhecimento geográfico e facilitam a compreensão do mundo em que vivemos. Por essa razão, é preciso adaptar as representações gráficas para que possam ser percebidas pelo tato, dando para a pessoa com deficiência visual oportunidades semelhantes àqueles que podem ver.

Dessa forma, o projeto de extensão anteriormente citado também elabora, além dos mapas, gráficos, diagramas e outros tipos de recursos táteis, alguns adaptados aos temas dos



livros didáticos trabalhados pelas professoras em sala de aula. Entre estes destacamos a seguir gráficos preparados sobre o tema globalização, conforme a figura nº 01.

Figura 01: Gráficos enfatizando desigualdades globais



Fonte: As autoras, 2016.

Contudo, esta escola está tendo a referida produção de materiais por causa do projeto de extensão supracitado, mas todas as escolas inclusivas deveriam ter estes recursos didáticos para serem usados nas diferentes áreas do conhecimento, pois as legislações já apontam estas exigências.

A seguir nos deteremos apenas numa legislação brasileira que foi reformulada recentemente, a lei federal 13.146, de 6 de julho de 2015, e resgataremos alguns aspectos que enfocam sobre o sistema educacional inclusivo e a necessidade de aprimoramento dos espaços educacionais para receber os estudantes com deficiências.

2 ESTATUTO DA INCLUSÃO E EXIGÊNCIAS PARA EDUCAÇÃO

Atualmente existem aproximadamente 45,6 milhões de pessoas com deficiências no Brasil. Dentre os números citados a deficiência visual é a que apresenta um maior número de incidência, pois segundo a cartilha do censo de 2010 afeta em torno de 18,6% da população brasileira. Ademais, segundo o Portal Brasil "em 1998, cerca de 200 mil pessoas estavam matriculadas na educação básica, sendo apenas 13% em classes comuns [...]. Em 2014 foram 900 mil matrículas e 74% em turmas comuns". Mas, como estas pessoas estão sendo atendidas pelo sistema educacional?

O estatuto da inclusão aborda no capítulo IV, através do título "Direito à Educação" em seu art. 27 que,

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus



talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Desse modo, a inclusão nas escolas regulares requer infraestrutura e projeto pedagógico, de modo que atenda a inserção desses alunos; além de uma formação continuada aos professores para que se capacitem auxiliando no processo de construção de conhecimento desses estudantes. Contudo, identificamos pelo trabalho desenvolvido em escolas públicas, que estas questões ainda não são garantidas na prática.

O artigo 28 do referido estatuto também ressalta alguns dos deveres do estado, incumbindo-o de “assegurar, [...] desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” as questões voltadas à educação especial.

Além disso, ainda destaca a necessidade de:

- I- Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo da vida;
- II- Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; [...]
- VI- Pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva; [...]
- X- Adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2015, p. 09).

Estas são exigências urgentes para que a inclusão ocorra de fato e não apenas de direito. Contudo, como já citamos neste texto, este é um desafio que ainda precisa ser enfrentado.

E a universidade também tem sua responsabilidade neste processo, tanto em relação à formação inicial dos futuros docentes, quanto à pesquisa e extensão nestas áreas. Por isso, os cursos de licenciaturas precisam oportunizar componentes curriculares que enfatizem sobre a educação especial. A disponibilidade do curso da Língua Brasileiras de Sinais (LIBRAS) já é um avanço, mas não dá conta de todas as necessidades de formação para os futuros profissionais da educação.

Dessa forma, também é necessário conhecer mais sobre a forma como as pessoas com deficiências aprendem, pois elas usam processos compensatórios, de acordo com Vygotski (1997) que as levam a encaminhar ações de maneiras diferentes das dos videntes, inclusive nos aspectos educacionais.



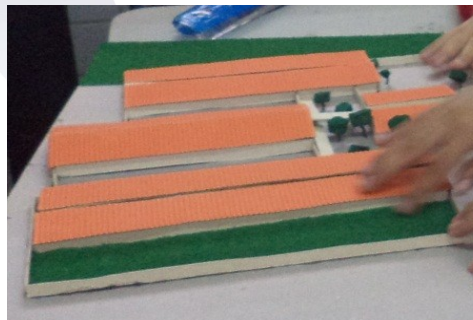
Por isso, a necessidade de se verificar se os recursos cartográficos táteis elaborados na extensão estão contribuindo para a construção dos conhecimentos geográficos dos estudantes com deficiências visuais.

3 RESULTADOS PRELIMINARES

Os primeiros materiais usados, inicialmente, com os estudantes foram a rosa dos ventos tátil, a maquete da escola (figura nº 01) e as plantas baixas táteis da mesma instituição, para discutirmos os conceitos de escala, orientação, localização, pontos de vista e distância. Mas, usamos estes materiais nos deslocando pela escola e explorando os pontos de vista de determinados espaços específicos, as laterizações, a temperatura das paredes e os pontos cardeais a partir das referências reais. Isto possibilitou que elementos concretos do espaço fossem comparados com os materiais produzidos.

De acordo com Almeida (2010, p. 138) “modelos em três dimensões e maquetes [...] ajudam a entender o espaço físico. São representações menos abstratas e devem preceder o uso de mapas”. Sendo assim, partimos dos elementos em três dimensões do prédio escolar, usamos a maquete da escola e posteriormente passamos para a planta baixa nas análises de localização, orientação, escala etc. Logo após usamos também a rosa dos ventos.

Figura 01: Maquete da escola



Fonte: As autoras, 2016.

Neste contexto, verificamos, inicialmente, em que lado o sol "nascia" e se "punha" a partir da temperatura das paredes. Perguntamos qual o lado que era mais quente no período da tarde e eles se coloram com segurança sobre estas questões. O estudante "A" fez uma análise comparativa com sua casa contribuindo com uma observação interessante: "Eu já percebi outra coisa, já percebi que o sol de manhã bate na cozinha e termina no final do corredor", referenciando o Oeste a partir do seu domicílio.

O estudante "B" também fez a seguinte colocação: "o sol de manhã está de um lado, e à tarde de outro". O aluno "A" também enfatizou: "o sol se movimenta [mas] parece que



ninguém vê." Ou seja, ele já faz referência aos movimentos de rotação dos astros, precisando apenas se aprofundar que o movimento não é do sol, mas do planeta Terra.

Ademais, a maquete possuía o norte geográfico tátil e a partir desta referência eles destacaram os outros pontos cardeais. Depois dessas explicações usamos a rosa dos ventos tátil que complementou as informações a partir das orientações no prédio e na maquete da escola.

Logo após, levamos os estudantes com deficiência visual para a sala de atendimento educacional especializado (AEE) e retomamos a maquete, que possuía a escala de 1:200, equivalente a uma das plantas baixas e a outra na escala 1:800. Questionamos se teria alguma diferença entre os tamanhos das plantas e da maquete; então eles tatearam novamente e disseram "uma era do tamanho da maquete e a outra menor", demonstrando ter uma noção de proporcionalidade muito aguçada, aspecto muito importante para a construção conceitual de escala.

Na sequência fizemos outra pergunta: Por que vocês acham que os tamanhos dos espaços podem ser diferentes na representação do papel? O estudante "A" respondeu "é a questão da miniatura", retomando a proporcionalidade entre um e outro material. A partir daí explicamos que um mapa com uma escala maior tem maior detalhamento, outro com escala menor não apresenta o mesmo nível de detalhamento das questões espaciais.

Em seguida pegamos as régua para compararmos o centímetro e o metro na representação da escala, destacando as diferenças entre o tamanho reduzido e a medida real. Neste momento o aluno "C" que é baixa visão contribuiu nesta discussão falando "eu tô ligado que escala é 1:100; 1:1000 e 1:10.0000; eu aprendi escala nas aulas de Matemática". Esta reflexão demonstrou que ele já possuía estas noções a partir de medidas bem mais ampliadas, utilizadas para mapas com outros tipos de escalas.

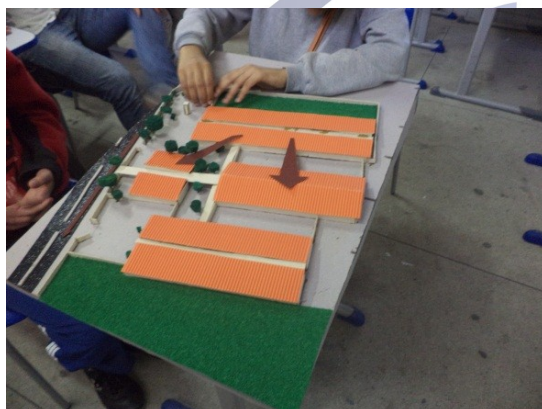
Trabalhamos também a lateralidade dos estudantes com base em seus deslocamentos pela escola, e ao perguntarmos sobre a localização da quadra responderam: "a quadra está do lado esquerdo e [a sala da] direção da escola [do] lado direito". Então, fizemos o percurso inverso para verificarmos as noções de reversibilidade. E eles foram bastante seguros ao identificar que na volta as mesmas dependências estavam do lado oposto, demonstrando que possuem noções de localização e orientação bastante precisas.



Através da solicitação da professora da turma em outra aula preparamos uma oficina sobre os fluxos migratórios mundiais e iniciamos a discussão a partir dos fluxos internos de pessoas dentro da escola, por ser algo da vivência dos estudantes. Neste caso, foi utilizada novamente a maquete do espaço escolar com setas de lixas de larguras diferenciadas, indicando as diversas quantidades de pessoas, conforme os locais os quais se dirigiam: para o pátio, sala da AEE, sala dos professores etc. (Figura nº 02).

Na continuidade apresentamos outros fluxos de pessoas a nível mundial e através do planisfério tátil também foram colocadas setas para identificação destes movimentos migratórios (figura nº 03). Percebemos que tanto nos fluxos da escola quanto nos discutidos a nível macro, os estudantes tiveram uma apropriação dos conhecimentos muito satisfatória.

Figura nº 02: Fluxos da escola



Fonte: As autoras, 2016.

Figura nº 03: Fluxos mundiais



Fonte: As autoras, 2016.

A partir destas experiências com os recursos táteis constatamos que os estudantes com deficiência visual conseguiram construir os conhecimentos geográficos com muita facilidade, chegando a se destacarem em relação a alguns dos estudantes videntes, pois na última aula o trabalho foi desenvolvido com o restante da turma. Isto demonstra a necessidade destes segmentos terem os materiais apropriados para suas aprendizagens, o que tem sido possibilitado pelo projeto de extensão ali desenvolvido.

Conclusão

Os mapas e demais recursos táteis são muito importantes para as pessoas com deficiências visuais e por isso devem estar presentes em todas as escolas que trabalham com estes segmentos.

E mesmo que alguns estudantes cegos consigam evoluir através das aulas expositivas, poderão avançar muito mais com os materiais táteis. Além disso, existem alunos que não conseguem ter a mesma evolução somente com a exposição oral e neste caso identificamos

Fonte: As autoras, 2016.

Fonte: As autoras, 2016.



que uma das meninas com cegueira total comportava-se como se estivesse ausente do contexto escolar em aulas anteriores. Mas, com os materiais táteis e as dinâmicas utilizadas passou a atuar com muita participação, segurança e apropriação das temáticas trabalhadas. Por isso, a professora da sala surpreendeu-se com a mudança na participação das aulas da estudante.

Ademais, também verificamos a necessidade de existirem profissionais para apoiar os estudantes com deficiências no uso dos materiais táteis, como trabalho paralelo ao dos docentes em todas as aulas. Pois, com o número excessivo de alunos por sala e falta de condições de trabalho adequadas estes profissionais não conseguem dar conta de tamanha responsabilidade.

Por isso, é urgente que o poder público garanta na prática o que exigem as legislações vigentes e proporcionem condições adequadas para que a inclusão de fato aconteça. Porque caso contrário estes segmentos estudantis não terão as mesmas oportunidades de aprendizagens que seus colegas videntes, pois somente participar da escola não traz a garantia de inclusão educacional, mas são necessárias condições para que isto se efetive.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, R. A. A cartografia tátil no ensino de Geografia: teoria e prática. In: ALMEIDA, R. D. (Org.) **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2010.

ALMEIDA, R. D; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 2013.

ALMEIDA, R. A. A cartografia tátil no ensino de Geografia: teoria e prática. In: ALMEIDA, R. D. (Org.) **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2010.

ALMEIDA, R. D. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. São Paulo: Contexto, 2014.

AVELINO, Rochelli, Lopes. BISPO, M. O. **Inclusão social da escola de tempo integral D. Pedro II – na cidade de Porto Nacional- TO**. Porto Nacional: UFT, 2014.

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre, 2013. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf Acesso em: 15 maio 2016.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília: Subchefia para assuntos jurídicos da Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização. Deficiência visual. Educação Infantil. vol. 08**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva.** Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Portal Brasil. Ministério da Educação. **Dados do Censo Escolar indicam aumento de matrícula de alunos com deficiência.** 2015. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia> Acesso em: 20 jul. 2016.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Cartilha do censo 2010: pessoas com deficiência.** Brasília, 2012. 32 p. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf> Acesso em: 20 jul. 2016.

CASTROGIOVANNI, A. C. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimento.** Campinas: Papirus, 2005.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais.** São Paulo, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf> Acesso em: 03 maio 2016.

LIRA, S. M. O ensino de Geografia, a construção do conhecimento geográfico e a operacionalização da prática docente. In: FARIAS, P. S. C; OLIVEIRA, M. M. (Org.) **A formação docente em Geografia: teorias e práticas.** Campina Grande: EDUFCEG, 2014.

LOCH, R. E. N. **Cartografia Tátil: mapas para deficientes visuais.** Londrina: Portal da Cartografia, 2008 v.1, n.1, maio/ago p. 35 - 58. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/portalcartografia> Acesso em: março 2015.

LOPES, M. C. **Inclusão & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MANZINI, E. J. **Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados.** In: *Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas.* Brasília: SEESP/MEC, p. 82-86, 2005.

OLIVEIRA, Cêurio de. **Curso de cartografia moderna.** Rio de Janeiro: IBGE, 1988. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.

PIAGET, J. **A representação do espaço na criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SILVA, G. R. B. **Acessibilidade e mobilidade em espaços usados por portadores de deficiência visual: o caso do entorno do Instituto dos Cegos.** Campina Grande: UFCG, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2006.

TUAN, Y. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente.** Londrina: Eduel, 2012.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1983.



II CINTEDI
II CONGRESSO INTERNACIONAL DE
EDUCAÇÃO INCLUSIVA
II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva

16 a 18
NOVEMBRO
2016
LOCAL DO EVENTO
CENTRO DE CONVENÇÕES
RAYMUNDO ASFORA
GARDEN HOTEL
CAMPINA GRANDE-PB

_____. **Obras escogidas V: Fundamentos de Defectología.** Tradução: Julio Guillermo Blank. Madrid: Gráficas Rógar Navalcarnero, 1997.

