

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E ENSINO DE GEOGRAFIA PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: DIÁLOGO, LUDICIDADE E DESENVOLVIMENTO¹

Karoline Oliveira Santos²
Eloiza Cristiane Torres³

RESUMO

Existem diversos recursos de Geografia e práticas educativas que contribuem significativamente na construção do conhecimento e no desenvolvimento cognitivo das crianças com deficiência visual: mapas, maquetes e livros táteis, falados ou audiolivros, entre outros. A Geografia está presente em todos os lugares, construímos geografias por espaços distintos, são inúmeras possibilidades de atuação. A história pode ser iniciada sobre narrativas em uma pequena cidade, campo, bairro ou até mesmo na escola, incluindo os principais atores com deficiência visual, imigrantes e indígenas, retratando a pluralidade existente, somos sujeitos múltiplos. Almejando a consolidação de práticas inclusivas, o presente trabalho utiliza a contação de histórias como metodologia potente para ensinar Geografia para as crianças com deficiência visual. As questões norteadoras foram: Como construir conceitos de Geografia com as crianças com deficiência visual através da literatura? Quais as possibilidades para tornar as aulas inclusivas e dialógicas? Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico com abordagem qualitativa e de caráter exploratório, norteadas pela perspectiva histórico-cultural e campo dos estudos sobre a deficiência e educação. A discussão teórica está relacionada com a tríade: Ensino de Geografia Inclusivo – Processo de ensino-aprendizagem das crianças com deficiência visual e Geografia da infância. A contação de histórias permite desvelar a Geografia, ultrapassando o imagético, expressa a linguagem e a interação social, representa a articulação da ludicidade, construção e ressignificação de conceitos, autonomia e expressão, elementos essenciais para o desenvolvimento. Além da voz, elementos táteis e multissensoriais para construção de cenários podem ser amplamente utilizados, considerando as especificidades e potencialidades das crianças e objetivos da aula. O refazer-se, docente, torna-se essencial para efetivar a inclusão, uma vez que somos sujeitos em constante transformação. A escola é o lugar de socialização, desenvolvimento e difusão do conhecimento. Em seu cerne, traz a alteridade, a diversidade, onde não há espaço para práticas reducionistas e homogêneas.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Inclusão, Pessoas com deficiência visual, Geografia da Infância, Pedagogia da diversidade.

INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia é complexo, são múltiplas possibilidades para compreender essa ciência, a diversidade de temáticas proporciona a utilização de recursos e metodologias diversificadas, contribuindo significativamente na construção do conhecimento e no

¹O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

²Mestre em Geografia e Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (PPGEO-UEL), Bolsista Capes, E-mail: karol.oliveira25@uel.br.

³Docente associada da Universidade Estadual de Londrina, E-mail: elotorres@hotmail.com.

desenvolvimento cognitivo dos estudantes com ou sem deficiência. Pensar possibilidades para construção de conceitos geográficos na infância, é essencial para compreensão da realidade de forma crítica e dialética, e se tratando de crianças com deficiência visual faz-se necessário apresentar uma Geografia sensorial, utilizando como norte as subjetividades, conhecimentos prévios e o modo pelo qual compreendem os lugares, as paisagens. Toda prática educativa é intencional, a escolha de temas e recursos metodológicos precisam estar alinhados com os objetivos e com o público-alvo.

Como apresentar a Geografia para as crianças? Primeiramente, utilizamos como bússola os conceitos: desenvolvimento, ludicidade e inclusão. A geografia apresentada na infância precisa necessariamente de articulação com as vivências e conhecimentos prévios das crianças, visando o desenvolvimento cognitivo e a construção dos conceitos. A geografia deve mostrar-se como parte do cotidiano, de forma clara e arraigada de significados, e se tratando de crianças com deficiência visual, é imprescindível construir uma geografia dos sons, sabores, ou seja, um ensino do sentir, do explorar e do experienciar. O desenvolvimento das crianças está diretamente articulado com a interação social, e os recursos lúdicos cumprem importante papel nesse processo de aprender-ressignificar.

A utilização da contação de histórias como metodologia inclusiva apresenta grande potencialidade, tendo em vista que possui caráter interdisciplinar, permitindo a compreensão de determinados contextos relacionados com o espaço-tempo (Abramovich, 2004; Caldin, 2001) que não é linear, mas complexo e dinâmico. Livros com experiências táteis ou caixas de histórias, para além da ludicidade, contribuem com a participação ativa e desenvolvimento cognitivo, principalmente quando apresentam articulação entre as vivências-conceitos. Assim como a arte de ensinar-aprender, contar histórias é um trabalho artesanal, que exige reflexão-ação.

Além da ação de dialogar, recursos com texturas variadas, objetos em miniaturas, podem ser amplamente utilizados, no entanto, o docente precisa refletir sobre os objetivos que almeja atingir, e conhecer as subjetividades das crianças com deficiência visual e as que não possuem deficiência, partindo do pressuposto que é aula deve ser para todos, as especificidades dever transcender, enquanto as aulas devem eliminar o foco em crenças limitantes e mecanicistas sobre a deficiência (Vigotski, 2021).

A partir dessas reflexões e almejando a consolidação de práticas inclusivas, o presente trabalho utiliza a contação de histórias como metodologia potente para ensinar Geografia para as crianças com deficiência visual. As questões norteadoras foram: Como construir conceitos

de Geografia com as crianças com deficiência visual através da literatura? Quais as possibilidades para tornar as aulas inclusivas e dialógicas?

A deficiência aqui concebida como potencialidade (Mantoan; Lima; 2017), sem arestas para inserção de práticas educativas que intensificam a comparação sob a égide de critérios médico-patológicos, trata-se de reflexões teóricas que versam sobre a importância da diversidade. O trabalho está dividido em duas sessões, a primeira diz respeito ao desenvolvimento das crianças com deficiência visual, destarte a contação de história como metodologia inclusiva no ensino de geografia.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, as discussões teóricas relacionam a tríade: ensino de Geografia inclusivo, processo de ensino-aprendizagem das crianças com deficiência visual e Geografia da infância. As reflexões teórico-metodológicas foram norteadas pela perspectiva histórico-cultural de Vigotski e campo dos estudos sobre a deficiência e educação. Além da pesquisa bibliográfica, o contato cotidiano, pesquisas realizadas sobre as concepções das pessoas com deficiência visual e ensino de Geografia: Santos (2021); possibilidades inclusivas e elaboração de recursos táteis para pessoas com deficiências visual: Santos e Torres (2022) e participação em eventos relacionados a Educação Especial e Ensino de Geografia⁴, e atual pesquisa de doutorado que versa sobre a formação docente e construção de práticas dialógicas-inclusivas no ensino de Geografia para pessoas com deficiência visual, suscitaram novas reflexões sobre a temática, originando novas propostas didático-pedagógicas contemplando a geografia da infância.

DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Em termos técnicos, as pessoas com deficiência visual são classificadas em dois grupos: pessoas cegas ou com baixa visão. A perda da visão ocorre pela perda de acuidade visual, ou seja, a capacidade de discriminação de formas, mensurada por oftalmologistas através da apresentação de linhas, símbolos e letras diversos tamanhos, utilizando como parâmetro os

⁴IX Congresso Nacional de Educação (2022); 10º Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE); XIV Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ENANPEGE); II Encontro Internacional de Metodologias Qualitativas de Pesquisa e/ou Ação - Desenvolvimento sustentável rural-urbano (MQPA), entre outros.

dados quantitativos da escala de *Snellen* e dados fornecidos pela Organização Mundial da Saúde ou campo visual que se refere a amplitude alcançada pela visão. A deficiência visual abrange a baixa visão com acuidade visual inferior a 6/18, igual, ou melhor, que 3/60, e cegueira cuja acuidade visual é menor que 3/60 (OMS, 1993).

As pessoas cegas necessitam do braile para ler e escrever, os outros sentidos são essenciais para conhecerem o mundo externo. As pessoas com baixa visão possuem comprometimento do funcionamento visual em ambos os olhos, mesmo após tratamento e/ou correção de erros refracionais comuns (OMS, 1993; Ventorini, 2007).

A cegueira não se constitui como uma característica problemática para crianças, quando são devidamente orientadas em seu processo de desenvolvimento cognitivo, social e educacional (Vigotski, 2021). As questões problemáticas e os embates são originados através das mazelas da exclusão educacional, sustentados pela epistemologia europeia, que desconsidera a pluralidade da sociedade (Mantoan; Lima, 2017).

A deficiência visual apresenta subjetividades, nesse sentido além de compreender as especificidades da criança com deficiência visual, é imprescindível manter o foco em suas potencialidades, em um processo de ensinar-aprender a partir da diferença, ampliando a construção de práticas inclusivas na escola (Deleuze, 2009). Quebrando paradigmas patológicos e capacitistas em “uma época em que as pessoas são despossuídas de si mesmas e capturadas submetidas na teia de diagnósticos-rótulos-etiquetas, antigos e novos, cosmeticamente rejuvenescidos ou reinventados” (Collares; Moysés, 2013, p. 44).

Conhecer e apoiar os processos de constituição das funções psicológicas superiores em crianças com deficiência solidifica as bases para a ampliação das possibilidades de desenvolvimento de todas as crianças. Faz-se necessário, ultrapassar as concepções relacionadas à insuficiência, anormalidade, invalidez e limitação, as crianças com deficiência precisam conhecer o mundo à sua volta, ter contato com os elementos da vida autêntica, a tarefa é impedir que a pedagogia farmacológica, prejudique as práticas educativas e o desenvolvimento das crianças com deficiência (Vigotski, 2021).

Existem diversos recursos e metodologias que auxiliam na construção do conhecimento e desenvolvimento das crianças com deficiência visual, a tese de Moreira (2021) apresenta uma diversidade de recursos que podem ser utilizados com crianças com deficiência visual associada a outras deficiências⁵, com ênfase para a Comunicação Alternativa Tátil, que

⁵ Diz respeito a associação de duas ou mais deficiências – de ordem física, sensorial, intelectual, entre outras – que afetam em intensidade variada o funcionamento individual e social dos indivíduos (ROCHA; PLESTCH, 2018)

consiste em um conjunto de recursos, técnicas e estratégias táteis, que almejam favorecer a comunicação funcional, atribuindo significado às diversas situações cotidianas, através da discriminação tátil dos elementos (Moreira, 2021).

Atividades que permitem a imaginação e o desvelar do mundo contribuem de forma significativa no desenvolvimento das crianças, a brincadeira por exemplo, possibilita a transição da estreita vinculação entre significado e objeto concreto (Fontana; Cruz, 1997; Tunes; Tunes, 2001). O fazer junto assume papel potencializador, nessa perspectiva, o docente pode utilizar-se de metodologias fundamentadas na participação ativa da criança, no entanto, deve conhecer práxis-inclusivas e as subjetividades das crianças, suas vontades devem ser respeitadas.

Nesse cenário, o modelo social da deficiência ocupa papel importante, uma vez que as barreiras sociais que intensificam a desigualdade das pessoas com deficiência não são de caráter orgânico, mas produzidos socialmente. A partir do momento em que ocorrer uma ressignificação sobre o próprio conceito de deficiência, e compreensão de que todos possuem diferenças potencializadoras, novos caminhos serão originados para consolidação da inclusão (Vigotski, 2021; Mantoan, 2015).

As possibilidades de desenvolvimento devem ser interpretadas para além da deficiência, ou seja, estabelecer a compreensão de formas de humanização e aprendizagem. Não existem manuais para planejar aulas inclusivas, no entanto, um dos elementos-chave é considerar a diferença como ponto de partida, ao invés da deficiência, sem adotar critérios comparativos.

O docente deve considerar aspectos funcionais do cotidiano das crianças, com ênfase para o modo como realizam as atividades pessoais e educacionais; como utilizam o corpo e os sentidos (Masini, 1993). É preciso desprender-se de amarras mecanicistas sem rótulos e definições, esse processo pressupõe reflexões sobre a própria prática educativa, ou seja, sobre as concepções norteadoras da humana docência.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DA INFÂNCIA: CONSTRUINDO POSSIBILIDADES INCLUSIVAS

O desenvolvimento da linguagem articula-se com a percepção de mundo, dos estímulos às emoções e da organização do pensamento. A união entre as linguagens presentes na literatura infantil permite estabelecer contato com diferentes signos, estimulando vários sentidos, impulsionando a imaginação e a criatividade. Partindo dessa perspectiva, a “criança

recebe, transforma e recria aquilo que absorve, modifica e dá-lhe novos significados” (Dornelles, 2007, p. 42).

A utilização da literatura amplia o desenvolvimento, principalmente no que diz respeito à interação social, linguagem, pensamento crítico e percepção do mundo, sendo responsável pela constituição do sujeito (Morgado, 2011). No processo de ensino-aprendizagem das crianças com deficiência visual, uma Pedagogia Sensorial deve ser utilizada, com foco nas percepções corporais e no toque. O fazer pedagógico terá sentido para as crianças com deficiência visual na exploração e valorização dos conhecimentos prévios.

As subjetividades das pessoas com deficiência devem ser reconhecidas e valorizadas, visando a superação da dualidade entre a educação de crianças com deficiência em comparação com as crianças que não possuem deficiência, nesse sentido “[...] há que se tratar a criança cega do mesmo modo que a vidente, ensiná-la a caminhar no mesmo período que a vidente, conceder-lhe a máxima possibilidade de brincar com todas as crianças” (Vigotski, 2021, p.35).

Na releitura de Vigotski, Teresa Cristina Rego (1995) destaca que a construção significativa do conhecimento implica uma ação partilhada, ou seja, através das relações sociais, com ênfase para: diálogo, cooperação mútua entre docente, discente e pares. A pluralidade de contextos histórico-culturais torna-se um dos principais elementos potencializadores para a apropriação do conhecimento e desenvolvimento cognitivo. Esses elementos pressupõem a ruptura com a escola mecanicista, responsável pela exclusão e desvalorização dos saberes e experiências (Mantoan; Lima, 2017).

A contação de história realizada com objetivos claros e precisos viabiliza o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças. As narrativas literárias são a ponte para construção e ressignificação de conceitos. Articulando-se a essas perspectivas, foi selecionado o livro: O rato do campo e o rato da cidade. O livro apresenta uma narrativa sucinta sobre o campo e a cidade, mas pode originar novas discussões críticas e questionamentos, como, por exemplo: Como você define campo e cidade? Quais são as principais diferenças? Quais serviços a cidade dispõe? E o campo? Qual a sua percepção quando está na cidade? E no campo? Quais os sons desses lugares? Entre outras questões que podem ser exploradas no ensino de Geografia, almejando a construção do pensamento socioespacial.

Para além das narrativas, tornar os elementos textuais em táteis torna o processo de ensino-aprendizagem inclusivo. Sob essa ótica, foi elaborado um protótipo da capa do livro em formato tátil, contendo apenas letras em caixa alta, para exemplificar outras possibilidades para a construção de práticas acessíveis e inclusivas (Figura 1) os materiais utilizados são apresentados na (Figura 2).

Figura 1- Capa tátil “O rato do campo e o rato da cidade”

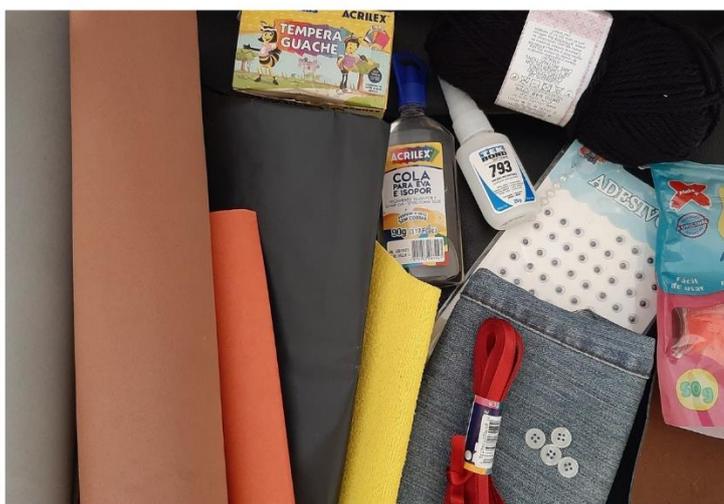


Fonte: Acervo pessoal da autora, 2023.

Descrição da imagem: Capa do livro “O rato do campo e o rato da cidade” a capa adaptada apresenta o título do livro em caixa alta “o rato do campo e o rato da cidade” na parte superior e dois ratos: do lado direito o rato do campo na cor marrom vestindo jardineira jeans com botões amarelos, e do lado esquerdo o rato da cidade na cor cinza com camiseta amarela e gravata borboleta na cor vermelha com bolinhas na cor branca. Abaixo do rato do campo, o chão é representado pelo solo argiloso na cor marrom e no lado esquerdo do rato da cidade, o asfalto.

Observação: capa elaborada sem fins lucrativos seguindo as premissas da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

Figura 2 - Materiais utilizados na confecção da capa tátil



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2023.

Descrição da imagem: a imagem apresenta materiais diversos: tinta guache, papel contact preto, EVA cinza e marrom, EVA atalhado na cor amarela, fita de cetim vermelha, cartolina americana na cor alaranjada, tinta de solo, tecido jeans, botões e olhos adesivos utilizados em artesanatos, cola de EVA e cola instantânea universal, barbante.

Considerando as subjetividades da criança com deficiência visual, é importante inserir as informações em braile, além de texto em caixa alta e fonte sem serifa. O exemplo de capa artesanal confeccionada visa apresentar apenas uma possibilidade de capa tátil. Miniaturas, guizos, bonecos e fantoches, contribuem para tornar a contação de história um momento ainda mais lúdico. Ressalta-se que esses recursos articulam-se com o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), são elaborados com intencionalidade, visando a equidade e inclusão de todos os estudantes na sala de aula e na escola.

Além da elaboração de materiais, planejamento de aulas inclusivas, a expansão e debates a respeito da educação devem ser realizados principalmente nas instituições de ensino da comunidade, considerando a realidade dos estudantes. Os docentes e futuros docentes devem especializar-se em tais temáticas ou buscar inter-relações e cooperação com outras áreas, para melhorar a prática pedagógica e conseqüentemente compreender e valorizar as diferenças “[...] uma escola inclusiva, portanto, deve pensar em recursos e metodologias variadas e acessíveis para o cumprimento dos objetivos escolares e o êxito da formação de cada estudante” (Capelini; Zerbato, 2022, p.22).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de histórias, por seu caráter lúdico e criativo, apresenta um desvelar do mundo, proporciona o desenvolvimento das crianças e, no que diz respeito ao ensino de Geografia, propicia a construção e ressignificação de conceitos geográficos. Para tornar-se uma metodologia inclusiva, os docentes devem observar, analisar e considerar as especificidades dos discentes durante as aulas e no planejamento, esse processo é arraigado de reflexões, tentativas e escuta atenta, não há manuais e receita pronta. Os corpos não devem ser marcados pela deficiência, as aulas precisam solidificar-se em bases equitativas visando o desenvolvimento cognitivo e autonomia, conquistar esses elementos só é possível através do diálogo e valorização das diferenças.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2004.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Rio de Janeiro. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm > Acesso em: 07 de Jul de 2024.

CALDIN, Clarice Fortkamp. A oralidade e a escritura na literatura infantil: referencial teórico para a hora do conto. Florianópolis, **Revista eletrônica de biblioteconomia e Ciência da informação**, n.13, p.25-38, 2002.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo?**. 2ª edição. São Paulo: Edicon, 2022, 96p.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima Collares; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; RIBEIRO, Mônica Cintrão. **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**: memórias do II seminário internacional. – 1. ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. 2.ed.rev.atual. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 2009.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis: Vozes, 2005.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: **O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Summus, 2015. 96p

MANTOAN, Maria Teresa Egler; LIMA, Norma Silvia Trindade de. Notas sobre inclusão, escola e diferença. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP v.19 n.4 p. 824-832 out./dez.2017, p.824-832.

MASINI, Elcie Aparecida Fortes Salzano. Educação do portador de deficiência visual - as perspectivas do vidente e do não vidente. **Em Aberto**, Brasília, v. 13, n. 60, p. 61-76, 1993.

MOREIRA, Flavia Daniela dos Santos. **PACT**: Programa de comunicação alternativa tátil para crianças com deficiência múltipla sensorial visual. 2020. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação/PROPED/ Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

MORGADO, Marta. **Literatura das línguas gestuais**. Lisboa: Universidade Católica Editora, 201.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionadas à Saúde**. Décima Revisão. São Paulo: Edusp, 1993.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky – uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROCHA, Maira Gomes de Souza da; PLETSCHE, Márcia Denise. Deficiência múltipla, sistemas de apoio e processos de escolarização. **Horizontes**, 36(3), 99–110, 2018.

SANTOS, Karoline Oliveira. **Contribuições da Geografia para além do visível: o significado do conceito de cidade para as pessoas com deficiência visual de Londrina (PR)**. 2021. 304 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

SANTOS, Karoline Oliveira; TORRES, Eloiza Cristiane. Construção de roteiros inclusivos no ensino de geografia para pessoas com deficiência visual. **Anais IX CONEDU**, Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/95403>>. Acesso em: 04 de jul de 2024.

SANTOS, Karoline Oliveira; TORRES, Eloiza Cristiane. Geomorfologia fluvial e a elaboração de recursos didáticos táteis para discentes com deficiência visual. **William Morris Davis - Revista De Geomorfologia**, 3(1), 1–21, 2022.

SANTOS, Karoline Oliveira; TORRES, Eloiza Cristiane. Ensino de geografia inclusivo para pessoas com deficiência visual: concepções e percepções sobre a cidade de Londrina (PR). **Anais do XV ENANPEGE**, Realize Editora, 2023. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/94017>>. Acesso em: 04 de Jul de 2024.

SANTOS, Karoline Oliveira; TORRES, Eloiza Cristiane. Recursos táteis de geomorfologia fluvial para estudantes com deficiência visual: construindo possibilidades inclusivas no ensino de geografia. **Anais IX CONEDU**, Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/95407>>. Acesso em: 04 de Jul de 2024.

SANTOS, Karoline Oliveira; TORRES, Eloiza Cristiane. Saberes geográficos sobre a cidade: narrativas e percepções de pessoas com deficiência visual. In: **Anais do 10º Congresso Brasileiro de Educação Especial**, 2023, São Carlos. Anais eletrônico do CBEE, 2023. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee-2023/trabalhos/saberes-geograficos-sobre-a-cidade-narrativas-e-percepcoes-de-pessoas-com-defici?lang=pt-br>>. Acesso em: 04 Jul. 2024.

TUNES, Elizabeth; TUNES, Gabriela. O adulto, a criança e a brincadeira. **Em aberto**. Brasília, v. 18, n. 73, p. 78-88, julho. 2001

VENTORINI, Silvia Elena. **A experiência como fator determinante na representação espacial do deficiente visual**. 2007. 224 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas da defectologia**. Org: PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. Expressão popular: 1ª Edição, São Paulo, 2021. 237p.