

O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS E RECURSOS DIDÁTICOS INCLUSIVOS

Karoline Oliveira Santos¹
Eloiza Cristiane Torres²

RESUMO

Este trabalho discute sobre o ensino de Geografia para educandos com deficiência visual, com ênfase para as estratégias metodológicas e recursos didáticos inclusivos que auxiliam a prática docente e contribuem no desenvolvimento cognitivo dos educandos, as questões norteadoras da pesquisa foram: “Quais são os principais recursos didáticos utilizados no processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência visual?” “Como tornar as aulas de Geografia inclusivas?”. O trabalho está pautado em duas discussões: 1) Educação Especial Inclusiva, ensino de Geografia e o processo de ensino-aprendizagem dos educandos com deficiência visual; 2) os recursos didáticos e as estratégias metodológicas utilizadas com educandos com deficiência visual. Para responder às questões norteadoras foram realizadas oito entrevistas semiestruturadas, que ocorreram de forma individual, por gravações de áudio no *WhatsApp*, com pessoas com deficiência visual. Os resultados da análise apontam que são diversos recursos e metodologias que podem tornar o processo de ensino-aprendizagem significativo, como por exemplo: mapas, gráficos e maquetes táteis, tecnologias assistivas, entre outros. O elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem é a valorização dos conceitos e conhecimentos prévios dos educandos, esse elemento deve ser inicial em todas as discussões, visando torná-los cidadãos ativos, e ampliando a relação entre docentes e educandos. O ensino de Geografia pode contribuir de forma significativa, pois existem diversos modos de compreender os elementos presentes no espaço geográfico, uma vez que as representações do espaço, podem ser analisadas por meio do tato, e outros sentidos.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Pessoas com deficiência visual; Processo de ensino-aprendizagem; Inclusão; Recursos didáticos.

Introdução

A trajetória da Educação Especial no Brasil é marcada por diversos embates e transformações significativas que tornaram-se evidentes por meio dos avanços, e retrocessos

¹Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina -UEL, Bolsista Capes/Fundação Araucária, e-mail: karol.oliveira25@uel.br.

²Orientadora, docente da Universidade Estadual de Londrina - UEL, Centro de Ciências Exatas, Departamento de Geociências, e-mail: elotorres@hotmail.com.

no que diz respeito a garantia da escolarização para educandos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), ou seja, educandos com deficiência física, intelectual, visual, auditiva, deficiência múltipla, educandos com Transtornos Globais de Desenvolvimento, ou com Altas Habilidades/Superdotação que são o público alvo da modalidade de Educação Especial no ensino regular.

A Educação Especial, Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva Inclusiva possuem particularidades e diferenças. A Educação Especial diz respeito ao atendimento e educação das pessoas com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento somente em instituições especializadas, ou seja, o foco são exclusivamente os educandos com Necessidades Educacionais Especiais. O atendimento nessa perspectiva, é realizado por diversos profissionais especializados a saber: educador físico, docentes, psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais. A Educação Inclusiva, diz respeito a participação de todos os educandos com Necessidades Educacionais Especiais nas escolas no ensino regular (MAZZOTTA, 1996).

Por fim, a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, refere-se a inclusão escolar de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, por meio de orientações aos sistemas de ensino, visando o acesso ao ensino regular, continuidade nos níveis de ensino (infantil ao superior); oferta do Atendimento Educacional Especializado; formação de docentes, participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, implementação das políticas públicas, entre outros (MAZZOTTA, 1996; MENDES, 2006; BRASIL, 2007).

As crescentes modificações estão relacionadas com a necessidade de uma articulação entre a teoria das políticas públicas de ensino, e a prática nas instituições de ensino. Primeiramente, é necessário compreender quais são as reais necessidades de cada educando, da escola, e de seus profissionais de ensino, para que se concretize e se fortaleça a educação inclusiva, ao invés de contemplar o modelo de integração.

Nesse sentido, o presente trabalho discute sobre o ensino de Geografia para educandos com deficiência visual, com ênfase para estratégias metodológicas e recursos didáticos inclusivos, que auxiliam a prática docente e contribuem no desenvolvimento cognitivo dos educandos com deficiência. As questões norteadoras da pesquisa foram: “Quais são os principais recursos didáticos utilizados no processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência visual?” “Como tornar as aulas de Geografia inclusivas?”.

Destaca-se que, o presente trabalho é um recorte dos resultados da dissertação “Contribuições da Geografia para além do visível: o significado do conceito de cidade para as

peças com deficiência visual de Londrina (PR)” realizada no Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina, no período de 2019 - 2021 com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES). Especificamente buscou-se: 1) discutir teoricamente sobre a Educação Especial Inclusiva, o ensino de Geografia e o processo de ensino-aprendizagem das peças com deficiência visual; 2) apresentar quais são os recursos e estratégias metodológicas que contribuem no processo de ensino-aprendizagem das peças com deficiência visual.

A fundamentação teórica articula autores que são considerados referências nas discussões sobre Educação Especial e Inclusiva no Brasil, a saber: Carvalho (2005), Glat e Fernandes (2005), Kassar e Melletti (2012), Mantoan (2006), Masini (1994), Mazzotta (1996), Mendes (2006), entre outros. A discussão sobre os recursos didáticos utilizados processo de ensino-aprendizagem das peças com deficiência visual nas aulas de Geografia, destaca diálogos entre: Almeida e Passini (1989), Carmo (2009), Nogueira (2007), Ventorini (2007) entre outros.

O principal papel do docente é contribuir de forma positiva, por meio de práticas com significado, para que os educandos se tornem cidadãos atuantes, e problematizadores. Nessa concepção, o diálogo se constitui como elemento crucial no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, a prática docente deve ser educativa e crítica, com ênfase na relação entre teoria e prática.

Existem diversos recursos didáticos e metodologias que podem tornar as aulas de Geografia inclusivas para os educandos com deficiência visual, ou com outras especificidades: mapa tátil, maquete e gráfico tátil, mapa mental, audiodescrição, maquete multissensorial, e tecnologias assistivas, entre outros.

Primeiramente o docente deve conhecer os educandos, valorizar seus conhecimentos prévios visando as inter-relações entre as diferentes escalas geográficas e o cotidiano dos estudantes, a partir dessa relação é possível estabelecer objetivos, selecionar metodologias e recursos que irão contribuir no processo de ensino-aprendizagem. É imprescindível que os docentes realizem a transposição de conteúdos por intermédio de materiais táteis, e outros recursos capazes de proporcionar a construção do conhecimento dos conceitos e categorias geográficas.

Metodologia

A primeira etapa da pesquisa foi caracterizada, por levantamentos bibliográficos. A revisão bibliográfica está dividida nos seguintes eixos: 1 - A Educação Especial Inclusiva, e o

ensino de Geografia para os estudantes com deficiência visual; 2 - Recursos didáticos inclusivos e estratégias metodológicas nas aulas de Geografia para estudantes com deficiência visual.

Por conta da situação pandêmica, foi suprimido o contato presencial em toda etapa da pesquisa. Os participantes da pesquisa foram escolhidos por meio da técnica de Amostragem não Probabilística, conhecida ainda como “Bola de Neve”, “*Snowball*”, e “Cadeias de referência”. Essa técnica se realiza, através de informantes chaves que conhecem pessoas com as especificidades ao qual se deseja entrevistar, é deste modo que surgem as indicações, ou seja, a partir de um participante, surgem outros (VINUTO, 2014).

Existem alguns cuidados na utilização da Amostragem Bola de Neve:

Como a execução desse tipo específico de amostragem depende necessariamente de indivíduos indicados por terceiros, deve-se ter muito cuidado na forma como se realizará os primeiros contatos. É de extrema importância deixar muito claro os objetivos da pesquisa a todos os participantes, além de ressaltar o perfil de entrevistado a que se está procurando, porém, é impossível controlar totalmente a forma como as pessoas indicarão o pesquisador aos integrantes de sua rede pessoal. De qualquer maneira, isso pode ser minimizado ao se despender o máximo de tempo possível para o esclarecimento de objetivos aos informantes, bem como responder adequadamente a todas as possíveis dúvidas que surgirem no processo da pesquisa (VINUTO, 2014, p.208).

Os participantes da pesquisa foram encontrados após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos³, posteriormente, iniciaram-se contatos com dois conhecidos que possuem vínculos estabelecidos com pessoas com deficiência visual. Entre os contatos informados oito⁴ pessoas aceitaram, e contribuiram de forma enriquecedora na pesquisa.

O presente trabalho, é caracterizado como uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, estes aspectos metodológicos permitem uma análise descritiva e reflexiva da situação-problema observada “[...] os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema” (TRIVIÑOS, 1987, p. 109).

Para responder as questões norteadoras da pesquisa: “Quais são os principais recursos didáticos utilizados no processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência visual?” “Como tornar as aulas de Geografia inclusivas?” foram realizadas entrevistas semiestruturadas, que ocorreram de forma individual, por gravações de áudio no *WhatsApp*. As questões foram

³Pesquisa CAEE: 37726720.4.0000.5231 aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br. Agradecimento á Capes.

⁴Visando a ética e o sigilo dos participantes, não serão utilizados nomes, apenas códigos para referenciá-los.

enviadas por meio de gravação de áudio para todos os participantes, e todos responderam às questões por áudio.

Duas questões foram enviadas aos participantes da pesquisa, para compreender, e refletir sobre os recursos didáticos utilizados no processo de ensino-aprendizagem dos educandos com deficiência nas aulas de Geografia: 1) Quais recursos didáticos você considera que pode auxiliar na aprendizagem das pessoas com deficiência visual nas aulas de Geografia? Você pode citar exemplos, que colaboram na sua aprendizagem? 2) Qual metodologia você prefere? Após o recebimento das respostas, por gravação de áudio no *WhatsApp*, foram realizadas as transcrições das respostas dos participantes da pesquisa.

O ensino de Geografia para educandos com deficiência visual: buscando práticas inclusivas

Existem inúmeros desafios para serem enfrentados na educação especial no Brasil, principalmente no que diz respeito a política de financiamento das ações educativas, tendo em vista que a conjuntura política e econômica, é marcada por crises cíclicas que dificultam a consolidação de novas Políticas Públicas, devido a tais elementos a prática da educação inclusiva torna-se cada vez mais desafiadora.

A concretização de práticas educacionais inclusivas, não serão garantidas por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares a aceitarem os educandos com Necessidades Educacionais Especiais, é necessário que as instituições de ensino estejam preparadas para proporcionarem um ensino de qualidade que leve em consideração as características individuais dos educandos, objetivo este que demanda diversas estratégias no processo de ensino-aprendizagem e na conjuntura educacional (MIRANDA, 2008).

A educação inclusiva é complexa e o desenvolvimento inclusivo das escolas constitui um desafio de múltiplas dimensões, nas quais toma lugar o ordenamento jurídico. No Brasil, a divergência entre normatizações oficiais e políticas públicas é passível de gerar incertezas e ambiguidades nos sistemas de ensino. Verifica-se, ainda, inaceitável desrespeito à hierarquia das leis, como ocorre entre resoluções nacionais e leis que as orientam. Nesse sentido, a legislação e as políticas educacionais podem constituir uma barreira a ser superada para a efetividade do processo de educação especial e inclusiva, tanto em âmbito gerencial como pedagógico, representando um constrangimento que também afeta os estudantes com necessidades educacionais especiais e suas famílias (CARVALHO, 2013, p. 272).

Há muitas contradições que impossibilitam o avanço da inclusão dos educandos público alvo da educação especial, na escola e na sociedade, tendo em vista que há uma dicotomia entre a teoria que é sugerida nos planos de governo, com a prática que muitas vezes não ocorre de forma significativa na rede regular de ensino, os principais elementos que podem explicar tal

contexto está diretamente articulado com a conjuntura política e educacional onde ocorre uma crescente desvalorização dos docentes, e despreparo não apenas estrutural, mas profissional.

A Educação Especial Inclusiva deve ser compreendida como uma modalidade de ensino que passa por todos os níveis da educação. Devido a tais características, para garantir um ensino de qualidade e inclusivo, necessita de recursos pedagógicos adaptados para a concretização do processo de ensino-aprendizagem, significativo. Deve existir, suporte necessário para todos os educandos de acordo com suas especificidades, para que consigam compreender as propostas curriculares comuns por meio do desenvolvimento de suas particularidades cognitivas. O suporte deve ser estabelecido ainda entre a família dos educandos com Necessidades Educacionais Especiais, visando a continuidade das práticas e outros auxílios.

Além de tais elementos, torna-se imprescindível o atendimento às diferenças individuais; valorização dos conhecimentos prévios e habilidades de todos os educandos; articulação família/escola; disponibilização de recursos didáticos e pedagógicos para cada necessidade; estrutura física com qualidade, e instalações, equipamentos e adaptações necessárias; planejamento educacional inclusivo; docentes especializados e execução de todas as legislações que destacam ações, e estratégias para alcançar a inclusão são elementos essenciais para obter avanços no que diz respeito a educação especial inclusiva.

Nesse novo sentido atribuído a educação de indivíduos com deficiência, não é o educando que deve se adaptar às expectativas da escola, mas sim o contrário, cabe a escola a garantia de frequência, permanência e aprendizado qualitativo em sala de aula comum, adaptando suas condições (infraestrutura e de recursos humanos) para atender as particularidades de todo e qualquer educando, sem segregar ou excluir (DECHICHI, 2001; GLAT, FERNANDES, 2005). Ou seja, a escola regular deveria assumir a responsabilidade de ofertar uma educação inclusiva, tornando-se um espaço de interações comunicativas e de respeito a diversidade humana e a capacidade de aprendizado de todos os estudantes (KASSAR; MELETTI, 2012; MANTOAN, 2006).

Sendo assim, é primordial elaborar propostas de trabalho com foco na aprendizagem significativa juntamente com os educandos com deficiência, e demais envolvidos em sua escolarização, como é o caso de pedagogos, docentes, psicólogos entre outros profissionais que possam garantir que suas especificidades sejam levadas em consideração no ensino regular, e na modalidade inclusiva, tal posicionamento implica em mudanças de atitudes.

No ensino de Geografia, para educandos com deficiência visual por exemplo, existem diversos recursos que podem tornar o processo de ensino-aprendizagem significativo, no entanto, os recursos e metodologias devem ser utilizados segundo os objetivos da aula, e

conteúdo proposto. O ponto de partida para compreender e realizar uma prática inclusiva, são os caminhos perceptuais das pessoas com deficiência visual, sendo assim, os docentes devem planejar aulas visando o desenvolvimento cognitivo, e autonomia.

O elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem é a valorização dos conceitos e conhecimentos prévios dos educandos, esse elemento deve ser inicial em todas as discussões, visando torná-los cidadãos ativos, e ampliando a relação entre docentes e educandos. No que diz respeito ao ensino do educando com deficiência visual, a articulação com os conhecimentos prévios deve levar em consideração as imagens mentais que os educandos possuem, bem como o modo pelo qual organizam, e elaboram os conhecimentos concebidos por meio dos sentidos (MASINI, 1994).

Resultados e discussões

Oito participantes com deficiência visual contribuíram com o presente trabalho, as entrevistas ocorreram por meio de gravações de áudio no *WhatsApp*, os diálogos tiveram duração de 1 hora e 30 a 3 horas e 30 minutos, 75% dos participantes da pesquisa possuem cegueira adquirida, por conta de diabetes, glaucoma alterado, uso de medicamentos, e erros médicos, e (25%) possuem cegueira congênita. Dentre o total dos entrevistados há uma pessoa com surdocegueira, e outro com baixa visão.

Foram utilizadas questões centrais durante os diálogos “Quais são os principais recursos didáticos utilizados no processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência visual?” “Como tornar as aulas de Geografia inclusivas?”. De acordo com todos os participantes, os principais recursos didáticos utilizados no processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência visual nas aulas de Geografia, são os recursos táteis, incluindo: mapas, globos e maquetes; recursos de áudio, materiais gravados, *PDF* ou em braile, são considerados essenciais.

Entre os participantes da pesquisa, 25% destacou que prefere a utilização de tecnologias assistivas (computador, materiais em *PDF* e leitores de tela) e 75% preferem recursos de áudio, recursos táteis e o braile. Com relação a segunda questão, enfatizaram, que para proporcionar um processo de ensino-aprendizagem inclusivo nas aulas de Geografia para pessoas com deficiência visual, os docentes devem utilizar metodologias que permitam a utilização de outros sentidos, com destaque para os materiais táteis.

As tecnologias assistivas foram mencionadas, pois todos os participantes da pesquisa utilizam leitor de tela, as respostas foram divididas em duas categorias, a saber: 1) 50% utilizam

leitor de tela no celular e não utilizam computador/notebook e 2) 50% utilizam leitor de tela no celular (*TalckBack*), e no computador/notebook (NVDA, Dosvox, leitor de *pdf*, *Voice Over*).

Com relação à leitura realizada pelas pessoas com deficiência visual, é importante destacar que os estudantes com baixa visão podem ler um livro impresso com letras, e símbolos ampliados, ou a ampliação de caracteres no computador para leitura, além de lentes, e recursos de zoom ou de acessibilidade de sistemas operacionais que podem ser utilizados gratuitamente no *Windows*. Os estudantes cegos utilizam o braile ou leitores de tela. Livros, textos ou outros materiais para estudantes com deficiência visual podem ser solicitados por meio de Centros Pedagógicos de Apoio.

No ensino Geografia, para educandos com deficiência visual podem ser utilizados: mapa e gráfico tátil, maquete tátil, mapa mental, audiodescrição, maquete multissensorial, audiolivros/livro falado, tecnologias assistivas, entre outros. As funções desses recursos são diversas, e podem ser utilizados com educandos com deficiência visual, ou videntes, tendo em vista que envolvem elementos essenciais do desenvolvimento cognitivo, como por exemplo, reflexão e análise, interação, codificação, assimilação, entre outros. O quadro 01, destaca as funções dos recursos didáticos que podem ser utilizados no ensino de Geografia com educandos com deficiência visual.

Quadro 01 – Recursos didáticos inclusivos no ensino de Geografia para educandos com deficiência visual

Mapa tátil	São representações gráficas de formas espaciais, e fenômenos geográficos. Podem ser utilizados em conteúdos referentes a orientação e localização, são elaborados em textura, relevo e materiais diversificados e de baixo custo. Referências que podem auxiliar na elaboração de tais recursos: Carmo (2009), Loch (2008), Ventorini (2007; 2014), Nogueira (2007), entre outros.
Maquete tátil	São representações de determinados objetos e formas, o principal objetivo é possibilitar a compreensão do espaço ao seu redor, ou ainda de formas espaciais de escalas distintas por meio do tato. Referências que podem auxiliar na elaboração de maquetes táteis: Freitas e Ventorini (2011), Passini (1994), Simielli (1999), entre outros.
Maquete Multissensorial	Possuem as mesmas funções da maquete tátil, no entanto, para compreensão das formas e representações espaciais, outros elementos sensoriais são utilizados, pois além do braile, utilizam-se de texturas, essências, odores e sons de formas reais. Referências que podem auxiliar na elaboração de maquetes multissensoriais: Arruda (2016), Ballesterro-Alvarez (2002), entre outros.
Mapas mentais	São representações do espaço vivido, estão diretamente relacionados com as experiências cotidianas das pessoas. Os mapas mentais, permitem a articulação com os conhecimentos prévios dos educandos, e possibilita ainda aos docentes a compreensão espacial que os estudantes possuem do bairro em que residem, os trajetos percorridos, entre outras relações com o lugar. Referências que podem auxiliar: Simielli (1999), Richter (2011), entre outros.
Gráficos táteis	Podem ser utilizados em diversos conteúdos geográficos, pois reúnem elementos de representação, espacialização e de comparação de diferentes fenômenos. No ensino de Geografia, os gráficos mais utilizados são os histogramas, denominados ainda de gráfico de barras e o setogramas, conhecidos como gráficos de pizza. Os gráficos devem ser elaborados com texturas diversificadas, respeitando cada classe temática, e possibilitando a diferenciação por estudantes cegos, além de cores contrastantes para os estudantes com baixa visão. Referência teórica que pode auxiliar na elaboração do recurso: Martinelli (1980), Passini (2007), Zucherato; Freitas (2011), entre outros.

Organização: Autoras, 2021.

Esses recursos podem ser utilizados no processo de ensino-aprendizagem de todos os educandos, e devem seguir critérios e padronizações para sua elaboração. Em síntese, todos os recursos devem ser cognoscíveis, ou seja, devem propiciar a discriminação tátil dos elementos representados; devem ser elaborados com funções determinadas, e com relação aos mapas táteis, devem ser constituídos por base cartográfica impressa em tinta, com texturas diversificadas, contendo escrita braile e cores contrastantes (CUSTÓDIO; NOGUEIRA, 2014).

Somente explicações orais realizadas pelo docente na sala de aula, não são suficientemente claras e detalhadas para descrever determinados conceitos geográficos, sendo assim, acredita-se que a utilização de recursos didáticos táteis, podem auxiliar de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem dos educandos com deficiência visual.

Considerações Finais

O ensino de Geografia é complexo, pois essa ciência envolve discussões sobre os fenômenos socioespaciais e suas inter-relações com elementos, econômicos, políticos e culturais, por conter essa dinamicidade permite a compreensão sobre as contradições existentes nos lugares, em escalas do local ao global. No cotidiano, as pessoas realizam Geografia, e práticas socioespaciais, por isso os conteúdos necessitam partir das vivências e conhecimentos prévios dos educandos, visando uma prática significativa e reflexiva.

No processo de ensino-aprendizagem dos educandos com deficiência visual, os docentes devem compreender inicialmente o modo pelo qual compreendem e relacionam-se com o mundo a sua volta, visando proporcionar o desenvolvimento cognitivo e valorizar suas potencialidades. Diversos recursos podem tornar o processo de ensino-aprendizagem dos educandos com deficiência visual significativo, os recursos táteis por exemplo, possibilitam a apreensão e organização das ideias por meio dos significados dos objetos e símbolos, atribuídos e compreendidos por meio dos sentidos, assim como destacam os estudos Ventorini (2007), sobre a organização e representação espacial dos educandos com deficiência visual.

A elaboração de materiais didáticos, e utilização de metodologias que propicie a inclusão estudantes com deficiência visual, ou com outras especificidades, é essencial no ensino de Geografia, disciplina complexa, responsável por articular diversos conteúdos e temáticas. Os docentes, e futuros docentes devem partir de questionamentos para tornar o processo de ensino-aprendizagem significativo: “Como ensinar Geografia para estudantes com deficiência visual ou com outras especificidades?” “Como tornar as aulas significativas, e proporcionar o desenvolvimento cognitivo?” “Como promover a interação de todos os educandos na sala de aula?” Essas indagações devem considerar as especificidades de todos os estudantes.

A necessidade de elaboração de recursos para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência é urgente, por isso todos os docentes necessitam refletir sobre as práticas adotadas, em sala de aula, e na sociedade pois todos tem o direito de aprender, de forma plena, e significativa. Ensinar é um ato epistemológico, por isso exige reflexão e articulação entre os saberes.

Referências

- ARRUDA, Lucia Maria Santos de. Geografia na infância para alunos com deficiência visual: a utilização de uma maquete multissensorial para a aprendizagem do conceito de paisagem. In: **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Campinas, v. 6, n. 11, p. 208-221, 2016.
- BALLESTERO-ALVAREZ, Jose Alfonso. **Multissensorialidade no ensino de desenho para cego**. 2002. 120 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007.
- CARMO, Waldirene Ribeiro do. **Cartografia tátil escolar: experiências com a construção de materiais didáticos e com a formação continuada de professores**. 2009. 194 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- CARVALHO, Erenice Natália Soares de. Educação especial e inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 46, p. 261-276, maio/ago. 2013.
- CARVALHO, Rosita Édler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- DECHICHI, Cláudia. **Transformando o ambiente de sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental**. 2001. 244 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Psicologia em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- FREITAS, Maria Isabel Castreghini de; VENTORINI, Silvia Elena. (Org.). **Cartografia tátil: orientação e mobilidade às pessoas com deficiência visual**. 1ed. Jundiaí -SP: Paco Editorial, 2011.
- GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão**. Brasília, ano 1, n. 1, p. 35-39, out. 2005.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Análises de Possíveis Impactos do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Rio de Janeiro, EDUR, v. 34, n. 12, p. 49-63, jan./jun. 2012.
- LOCH, Ruth Emilia Nogueira. **Cartografia Tátil: Mapas para Deficientes Visuais**. In: Portal da Cartografia. Londrina, volume 1, nº.1, maio/ago. p. 35-58, 2008.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna: 2006.
- MARTINELLI, Marcelo. **Gráficos e mapas: Construa-os você mesmo**. São Paulo: Moderna. 1998, 120p.

MASINI, Elcie Aparecida Fortes Salzano. Impasses sobre o Conhecer e o Ver. In: **O perceber e o relacionar-se do deficiente visual**: orientando professores especializados. CORDE. Brasília. 1994.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, 11, p. 387- 405, 2006.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, n. 7, jan./dez. p.29-41, 2008.

NOGUEIRA, Ruth Emilia. Padronização de mapas táteis: um projeto colaborativo para a inclusão escolar e social. **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 9, p. 87-111, 2007.

PASSINI, Elza Yasuko. Alfabetização Cartográfica e o livro didático: uma análise crítica. Belo Horizonte: Editora Lê, 1994.

RICHTER, Denis. **O mapa mental no ensino de Geografia**: concepções e propostas para o trabalho docente. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

ZUCHERATO, Bruno; FREITAS, Maria Isabel Castreghini de; A Construção de Gráficos Táteis para Alunos Deficientes. **Revista Ciência em Extensão**, São Paulo, v.7, p. 24-41, 2011.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. (org.). **Geografia em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 92-108.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VENTORINI, Sílvia 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.

VENTORINI, Sílvia Elena. **Representação gráfica e linguagem cartográfica tátil**: estudo de casos. São Paulo: Ed. UNESP, 2014.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, 22, (44): 203-220, ago/dez. 2014.