

# CONSTRUÇÃO DE ROTEIROS INCLUSIVOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL<sup>1</sup>

Karoline Oliveira Santos<sup>2</sup>  
Eloiza Cristiane Torres<sup>3</sup>

## RESUMO

Este trabalho apresenta possibilidades para construção de roteiros inclusivos no ensino de Geografia para estudantes com deficiência visual, com ênfase para o conceito de lugar e paisagem. A discussão fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural e no materialismo histórico-dialético. As pessoas com deficiência visual constroem suas concepções e significados por meio dos sons, texturas, temperatura e odores, essas percepções cinestésicas são detalhadas, o lugar e a paisagem são compreendidos para além do visível, tornando-se espaços multissensoriais. Partindo desses pressupostos, as questões norteadoras foram: Como construir roteiros inclusivos para discutir sobre os conceitos de lugar e paisagem com estudantes com deficiência visual? Quais recursos e estratégias metodológicas são utilizados para compreensão de formas de representação e desenvolvimento do pensamento espacial? Como tornar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência visual significativo? Essas indagações se intensificaram com a realização da dissertação “Contribuições da geografia para além do visível: o significado do conceito de cidade para as pessoas com deficiência visual de Londrina (PR)” realizada no ano de 2021, e com a pesquisa de doutorado em andamento. O trabalho está estruturado nas seguintes discussões: 1) Educação inclusiva para pessoas com deficiência visual; 2) Ensino de Geografia inclusivo e multissensorial; 3) Construção de roteiros inclusivos para estudantes com deficiência visual. Diversos recursos didáticos podem contribuir no processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência visual, a saber: mapa e gráfico tátil, maquete multissensorial, música, entre outros. Esses recursos podem ser utilizados em discussões com temáticas diversificadas com estudantes com deficiência visual, ou videntes. Todos os recursos devem ser escolhidos com uma intencionalidade, é necessário refletir sobre a dialética entre a teoria-prática, além disso, é importante conhecer as singularidades dos estudantes, com destaque para os conhecimentos prévios, experiências e potencialidades, almejando a consolidação de uma educação dialógica e inclusiva.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia, Pessoas com deficiência visual, Conceitos geográficos, Multissensorialidade, Inclusão.

## INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia é complexo, essa ciência envolve múltiplas temáticas e fenômenos socioespaciais, como tornar essas temáticas importantes na formação e desenvolvimento crítico dos estudantes? Tornar os conteúdos científicos significativos no

---

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

<sup>2</sup> Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (PPGEO – UEL), karol.oliveira25@uel.br ou okaroline22@gmail.com, bolsista Capes.

<sup>3</sup> Orientadora, docente da Universidade Estadual de Londrina - UEL, Centro de Ciências Exatas, Departamento de Geociências, elotorres@uel.br.

processo de ensino-aprendizagem, é uma tarefa que exige constante reflexão teórico-prática, principalmente no que diz respeito a dar significado e estabelecer inter-relações com o cotidiano e conhecimento prévios dos estudantes. Diversos recursos podem ser utilizados para ensinar a compreender, ler e reconhecer as especificidades do espaço geográfico, essa compreensão está arraigada de fatores socioculturais, e com as subjetividades dos estudantes, sujeitos históricos que possuem bagagens culturais, ideológicas diversificadas.

Com relação à elaboração de propostas para estudantes com deficiência visual, as reflexões devem ser norteadas conforme as subjetividades dos estudantes e objetivo da aula. Parâmetros e critérios para seleção de recursos precisam ser estabelecidos, almejando o desenvolvimento cognitivo e ensino inclusivo-dialógico. A utilização de mapa, por exemplo, que se constitui como um recurso visível, deve conter todos os elementos em formato tátil e em braille para que os estudantes cegos compreendam as informações; para incluir estudantes com baixa visão, necessitam de cores contrastantes, texto em caixa-alta e fonte sem serifa, por exemplo: Arial, Verdana, Tahoma, entre outras.

Sob essa ótica, as questões centrais foram: Como construir roteiros inclusivos para discutir sobre os conceitos de lugar e paisagem com estudantes com deficiência visual? Quais recursos e estratégias metodológicas são utilizados para compreensão de formas de representação e desenvolvimento do pensamento espacial? Como tornar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência visual significativo? Essas indagações se intensificaram com a realização da dissertação “Contribuições da geografia para além do visível: o significado do conceito de cidade para as pessoas com deficiência visual de Londrina (PR)” realizada no ano de 2021, e com a pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina - PPGeo/Uel (2021-2023).

O trabalho está consolidado na tríade: educação inclusiva para pessoas com deficiência visual; ensino de Geografia inclusivo e multissensorial; construção de roteiros inclusivos para estudantes com deficiência visual. As propostas de ensino devem possuir significado, os recursos devem ser inclusivos para todos os estudantes, além disso, a relação educativa que se consolida na sala de aula é um processo artesanal e complexo, não é possível estabelecer fórmulas e receitas, trata-se de uma reinvenção, dedicação e reflexão constante, na base desse processo artesanal e complexo acredita-se que é essencial manter o diálogo atento com os diversos atores desse processo: os discentes, o foco central do processo de ensino-aprendizagem.

## METODOLOGIA

Trata-se uma pesquisa bibliográfica, que articula resultados da dissertação de mestrado Santos (2021), e reflexões teórico-práticas da atual pesquisa de doutorado. Para responder à problemática central da pesquisa, foram selecionadas bibliografias relacionadas a Educação Especial Inclusiva, ensino de Geografia, processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência visual e construção de roteiros inclusivos. As principais bibliografias que nortearam o presente trabalho foram: Castellar e Vilhena (2022), Callai et al. (2014), Pontuschka *et al.* (2009), Katuta (2007), Mantoan e Prieto (2006), Carvalho (2002), Freire (2014), Vigotski (2000), entre outros.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A concepção centrada na deficiência e definições de normalidade e “anormal” estão diretamente articuladas com o modelo médico, essa ideia genérica não valoriza as subjetividades dos sujeitos, e não garantem a inclusão em sua totalidade. Os princípios da educação inclusiva vêm ganhando força desde meados da década de 1990, no entanto, na prática o modelo da integração é predominante, para efetivação faz-se necessário um *continuum* de serviços, além disso, deve existir um diálogo estabelecido entre escola (contendo recursos educacionais inclusivos), diálogo entre docentes, estudantes e família (MANTOAN; PRIETO, 2006).

Partindo do pressuposto que a educação é direito de todos, as pessoas com deficiência devem ter o pleno acesso e permanência nas escolas, esses espaços precisam consolidar práticas de valorização da diversidade e pluralidade, para de fato contribuir no desenvolvimento e na formação dos cidadãos. É imprescindível, a criação de políticas públicas que contemplem de fato o contexto e a complexidade das escolas, enfatizando a criação de programas de formação e acompanhamento contínuo de docentes (MANTOAN; PRIETO, 2006).

Nesse sentido, as subjetividades dos estudantes devem estar articuladas com as práticas educativas, concebidas como elemento indispensável para elaboração do planejamento e para a implantação de propostas de ensino e de avaliação do processo de ensino-aprendizagem. A escola, deve proporcionar a interação social e desenvolvimento cognitivo, todos devem usufruir de todos os recursos e espaços, ao invés de reproduzir a discriminação e exclusão, é essencial “[...] formar a curiosidade, a paixão de aprender, a emoção e vontade de conhecer, de indagar a

realidade que vivem, sua condição de classe, raça, gênero, sua idade, corporeidade, memória coletiva, sua diversidade cultural e social (ARROYO, 2013, p.120).

Um dos maiores desafios é superar a lógica tecnicista vinculada a educação, esta precisa ser concebida como um processo contínuo, permanente e que, deve estar articulada com outras políticas, com ênfase para saúde, trabalho, cultura, lazer e assistência social, entre outras. Uma escola inserida na perspectiva inclusiva deve oferecer uma formação para o efetivo exercício da cidadania (CARVALHO, 2002).

O público-alvo da Educação Especial é amplo, além das subjetividades, o contexto histórico e sociocultural, devem ser levados em consideração, quem são esses estudantes? O que gostam? Onde vivem? É preciso conceber os estudantes como sujeitos históricos, que ocupam espaços distintos, realizam práticas socioespaciais de acordo com suas vivências. Esses elementos são essenciais para construção de aulas com significado e valorização contínua dos saberes e conhecimentos prévios dos estudantes.

Atualmente, os estudantes com deficiência possuem duplo compute de matrícula, frequentam o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado na sala de recursos multifuncionais no contraturno. O AEE possui caráter complementar e/ou suplementar as atividades desenvolvidas na sala de aula, não tem como finalidade resolver as atividades propostas no ensino regular, mas auxiliar os estudantes com materiais e recursos segundo suas subjetividades e necessidades (BRASIL, 2007; BRASIL, 2009).

A oferta Atendimento Educacional Especializado é orientada por meio da legislação vigente, com ênfase para os documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Parecer nº 17/01; Conselho Nacional da Educação e Resolução do Conselho Nacional da Educação nº 02/01 (BRASIL, 1996; BRASIL, 2001).

Os recursos didáticos inclusivos precisam se fazer presentes no AEE e no ensino regular, faz-se necessário compreender quais os recursos deverão ser utilizados, além de reflexões constantes sobre a mediação didática, tema e objetivos da aula. Todos os estudantes estarão incluídos? Quais atividades realizar para incluir todos? São questionamentos constantes e imprescindíveis para planejar-executar aulas inclusivas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Quando se trata de pessoas com deficiência visual, abrangemos um grupo diverso, desde a cegueira total, ou seja, ausência de luz, até pessoas com baixa visão, que possuem dificuldade

visual e utilizam recursos de Tecnologia Assistiva (TA) para auxiliar em suas atividades. Essa classificação é realizada segundo a acuidade visual, esse exame é realizado por um oftalmologista e permite compreender o quanto a pessoa enxerga e sua potencialidade visual. No entanto, faz-se importante ressaltar que a avaliação das funções visuais não devem ter como foco apenas o exame oftalmológico, deve ser uma análise contínua para analisar a forma que a pessoa com deficiência visual utiliza seus resíduos visuais (FIGUEIREDO, 2022).

A deficiência visual pode ser congênita, ou seja, ocorre desde o nascimento, podendo ser hereditárias: catarata, glaucoma, atrofia, ou ainda adquirida, acometidas ao longo da vida, degeneração senil de mácula, traumas oculares, entre outras (VENTORINI, 2007). No processo de construção do conhecimento, os docentes devem considerar as percepções, e significados que os estudantes com deficiência visual atribuem aos lugares, deste modo, é possível realizar articulações entre conteúdo-referência dos estudantes.

Nesse sentido, ressaltamos a importância de conhecer e valorizar as especificidades dos estudantes com deficiência visual. No ensino de Geografia, por exemplo, a compreensão das diversas escalas e inter-relações socioespacial é imprescindível para formular hipóteses, refletir e analisar sobre o espaço geográfico, sob essa ótica “[...] o problema não é definir o saber geográfico que deve ser ensinado, mas, o de como o aluno está aprendendo” (CASTELLAR; VILHENA, 2022, p.16).

Segundo Castellar e Vilhena (2022) aprender é uma ação ampla, deve ser entendida como um processo de aquisição e construção do conhecimento, que se torna relevante quando os estudantes aprendem de forma dialógica, com conteúdos associados ao cotidiano, trazendo ressignificações para a própria vida. A esse respeito, vale mencionar as concepções de Katuta (2007, p.16) “eis a transformação epistemológica que deve ser o fundamento do repensar e da (re) apropriação das linguagens nas aulas de geografia. Resgatar a multiplicidade dos sujeitos enunciadorees dos saberes geográficos, portanto, de suas geografias”

Conhecer os processos de constituição das funções psicológicas superiores das pessoas com deficiência, proporciona a ampliação das possibilidades de desenvolvimento de todos. As práticas educativas para pessoas com deficiência visual se tornam significativas quando são realizadas em espaços plurais, com ênfase para a valorização de suas especificidades e utilização de recursos potencializadores e inclusivos, esses elementos permitem a mediação dialógica e um processo de ensino-aprendizagem significativo, baseado no modelo social da deficiência (VIGOTSKI, 2021).

Partindo desses pressupostos, como construir roteiros inclusivos para discutir sobre os conceitos de lugar e paisagem com estudantes com deficiência visual? O ensino de Geografia é potente, por meio dos conceitos e categorias compreendemos a dinâmica, complexidade e inter-relações socioespaciais. Segundo Suertegaray (2000: 13-14) “[...] os conceitos geográficos expressam níveis de abstração diferenciados e, por consequência, possibilidades operacionais também diferenciadas”. Por conter diversas temáticas, as propostas de ensino-aprendizagem podem ser consolidadas de diferentes maneiras, com diversos recursos e linguagens, no entanto, todas as etapas do planejamento de aulas necessitam de reflexão-ação.

O lugar evidencia suas singularidades através da paisagem, que é arraigada de identidade visual, representa a relação espaço-tempo, com formas do passado e do presente, com funções diferentes ou não, as variações estão diretamente articuladas com os aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais (SANTOS, 1997). Em síntese, a paisagem pode ser definida como reprodução de níveis diferentes de forças produtivas, a heterogeneidade é sua essência, pois atende a funções sociais distintas, encontrando-se em constante mudança, é um mosaico (CALLAI, 2000; CAVALCANTI, 2004).

Como os estudantes com deficiência visual compreendem a paisagem? Essa questão deve ser inicial para construção de aulas com significado, proporcionando o entendimento do lugar de vivência dos estudantes e o desenvolvimento do raciocínio geográfico. É essencial que os conteúdos sejam apresentados para além do visível, nesse cenário, os significados e concepções sobre a paisagem, irão contemplar os sons, cheiros, e vivências sensoriais dos estudantes.

Em discussões relacionadas ao conceito de lugar e paisagem, com a presença de estudantes com deficiência visual, recursos de áudio, mapas, gráficos e maquetes táteis, podem ser utilizados, tornando as aulas dinâmicas e inclusivas. Além disso, o trabalho de campo permite a apreensão do lugar de forma imediata. Quais sons, cheiros e sabores estão associados a determinado lugar? Quais elementos formam a paisagem desse lugar?

No desenvolvimento de um roteiro de aula inclusivo para o 2º ano do ensino médio sobre “Transformações da paisagem, do rural ao urbano” as etapas podem ser organizadas da seguinte maneira: temática central, objetivos gerais e específicos, principais conceitos e conteúdo, duração (número de aulas), procedimentos metodológicos, recursos, avaliação, entre outros elementos. É importante considerar ainda o número de estudantes, potencialidades e especificidades, a esse respeito faz-se importante mencionar que “[...] o que vai diferenciar a compreensão dos temas e conceitos é a maneira como se estuda em sala de aula a organização dos arranjos do espaço geográfico” (CASTELLAR; VILHENA, 2022, p.17).

Primeiramente, é importante compreender as vivências dos estudantes: Qual a definição para o conceito de lugar e paisagem? Como definem o lugar em que vivem? Quais as principais características? Quais são os principais agentes produtores dessa cidade? De acordo com suas percepções e vivências, qual a paisagem predominante? À utilização do círculo de cultura<sup>4</sup> nessa aula introdutória, poderá proporcionar diálogo e reflexões, a troca deve acontecer com a mediação do docente, que deve questionar os estudantes, partindo das referências e conhecimentos prévios dos discentes (FREIRE, 2014).

O mapa tátil deve estar presente nas aulas, de acordo com a escala que será trabalhada, sugere-se a utilização do gráfico tátil para compreensão de conteúdos relacionados a dinâmica populacional e economia, que pode ser utilizado por estudantes com deficiência visual ou não.

A esse respeito, faz-se importante destacar que os recursos devem ser cognoscíveis, almejando a discriminação tátil significativa (CUSTÓDIO; NOGUEIRA, 2014). EVA com diferentes texturas, papel-cartão, papelão, barbante, cortiças, isopor, cola em relevo, botões, tecidos, podem ser utilizados, porém além de cores contrastantes devem ser sensíveis ao toque.

Imagens podem ser utilizadas, no entanto, com descrição, os materiais devem ser enviados em PDF para os estudantes cegos com antecedência da aula, para que utilizem o leitor de tela com sintetizador de voz. A escola deve oferecer tablet ou computador para que o estudante utilize em sala. Se o estudante preferir, os materiais podem ser apresentados com descrição em braile e textos em caixa-alta/ampliadas para estudantes com baixa visão, ou outros recursos segundo as especificidades dos estudantes. A figura 01 demonstra o exemplo de descrição.

---

<sup>4</sup> O método foi idealizado por Paulo Freire, o patrono da educação, como o próprio nome sugere, deve ser realizado em círculos, substituindo a ideia de sala de aula hierarquizada, pois todos os participantes constroem os conhecimentos juntos, com base na relação eu-tu, que representa a relação do ser inacabado em sua constante busca de construção crítica do conhecimento. Deve existir um tema problematizador, um docente que aprende e ensina com os outros componentes do círculo, pois a participação ativa é imprescindível para a construção do conhecimento, que ocorre por meio de uma relação dialógica (FREIRE, 1983).

**Figura 1** - Museu Histórico de Londrina (PR)



**Fonte:** Santos (2023).

**Descrição da imagem:** foto colorida, destaca a frente do Museu Histórico de Londrina. Na parte inferior o museu possui pedras incrustadas e na superior pintura acrílica, possui janelas de ferro, gramado verde e dois postes coloniais no lado esquerdo e direito, totalizando quatro postes. Cada poste é composto por três luzes redondas. O chão é de paralelepípedo. Do lado direito, há um coqueiro e lixeiras recicláveis, azul (papel), verde (vidro), vermelha (plástico) e amarela (metal) sequencialmente, e dois refletores de led no chão. O céu está completamente azul, com poucas nuvens.

O museu foi inaugurado na década de 1980, anteriormente possuía outra função, era uma estação ferroviária para atender a demanda econômica com ênfase para a produção do café, e a crescente dinâmica urbana e populacional da cidade. Esse exemplo constitui-se com uma das formas de edificações de caráter histórico, que adquiriu nova funcionalidade, conforme as novas relações estabelecidas e dialética do lugar (SILVA, 2012).

Após as discussões e levando em consideração os conhecimentos prévios e saberes dos estudantes, torna-se essencial a contextualização e uma articulação sobre a modificação da paisagem do lugar, para a construção do conhecimento crítico-reflexivo. A adaptação de imagens e elaboração de recursos táteis garantem a inclusão dos estudantes com deficiência visual, no que diz respeito ao acesso as mesmas informações, porém para garantia de acessibilidade e construção de um processo de ensino-aprendizagem significativo, todo planejamento precisa considerar as especificidades e potencialidades dos estudantes, é preciso romper com as barreiras comunicacionais almejando a consolidação da inclusão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Utilizar recursos didáticos inclusivos no ensino de Geografia com estudantes com deficiência visual garante a acessibilidade, proporcionando a autonomia e construção do raciocínio geográfico, porém para que se torne um processo significativo, é imprescindível partir dos conhecimentos prévios e especificidades dos estudantes. Partindo da realidade, os conceitos e significados sobre os lugares e paisagens podem obter novas atribuições por conta da articulação entre o conhecimento construído na escola – vivências do estudante.

A prática docente é complexa, para tornar-se inclusiva e dialógica deve ser consolidada com a essência da pluralidade e equidade, com ênfase para as potencialidades e bagagem histórico-cultural dos sujeitos envolvidos no processo de construção do conhecimento. Uma escola inclusiva permite que todos os estudantes com deficiência participem de todas as atividades, possibilitando o desenvolvimento, a interação e liberdade de expressão, superando a lógica tecnicista e os conteúdos fragmentados.

## AGRADECIMENTOS

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsa.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 15ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. MEC. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Portaria normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2007.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º4 de 2 de outubro de 2009.** Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, 2009.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Ensino de Geografia - Práticas e Textualizações no Cotidiano.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2000. p. 83-131

CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano.** Editora Mediação, 2014.

CARVALHO, Rosita Edler. **Uma promessa de futuro: aprendizagem para todos e por toda vida.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia.** São Paulo: Cengage Learning, 2022.

CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa. CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia: conceitos e temas.** 15ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012, 352p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** Campinas: Papyrus, 2004. 192 p

CUSTÓDIO, Gabriela Alexandre; NOGUEIRA, Ruth Emilia. O aporte da cartografia tátil no ensino de conceitos cartográficos para alunos com deficiência visual. **Revista Brasileira de Cartografia,** Rio de Janeiro, n° 63/4, p. 757-772, 2014.

FIGUEIREDO, João Ricardo Melo. Educação e deficiência visual. In: GOMES, Marcia de Oliveira *et al.* **Gêneros textuais e inclusão: uma proposta para alunos com deficiência visual.** 1º. Ed. Rio de Janeiro: Manaud X, FAPERJ, 2022. 132p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

KATUTA, Ângela Massumi. A educação docente: (re) pensando as suas práticas e linguagens. **Terra Livre Presidente Prudente,** Ano 23, v. 1, n. 28p. 221-238, Jan - Jun / 2007.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Ed. Summus, 2006. 103p.

PONTUSCHKA, N. N; PAGANELLI, T. L; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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).**



Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Estadual de Londrina. Disponível em:<  
<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000232646>> Acesso em: 09 de dez  
de 2023.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1997

SILVA, Priscilla Perrud. O Portal de Ferro da Modernidade: A Segunda Estação Ferroviária de Londrina-PR (1946-1986). **Revista Trilhas da História**. Três Lagoas, v.1, nº2 jan-jun, 2012.p.121-136.

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

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 Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

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