



MAPAS TÁTEIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA APROXIMAÇÃO NECESSÁRIA

TACTILE MAPS AND TEACHER'S INITIAL EDUCATION: A NEEDED APPROACH

Suellen Jane Correia ¹
Eloíza Cristiane Torres ²

Resumo

A Geografia é uma disciplina muito importante dentro da sala de aula, ela desenvolve inúmeras potencialidades como uma leitura crítica e reflexiva do espaço, através de seus recursos visuais. No entanto, quando direcionamos nossos olhares para o ensino das pessoas com deficiência visual, percebemos que a realidade escolar é complexa, considerando que muitos professores sentem dificuldades de incluir tais alunos, por não terem acesso a recursos didáticos táteis que atendam às necessidades do grupo, recorrendo às explicações orais, que se caracterizam sendo pouco efetivas para aprendizagem dos discentes. Partindo desta necessidade de disseminar os conteúdos cartográficos táteis, foi desenvolvida uma oficina pedagógica com os professorandos do curso de Formação de Docentes para as Series Iniciais do município de São Sebastião da Amoreira, com intuito de discutir e trabalhar a Cartografia Tátil por meio de metodologias diferenciadas de construção de materiais didáticos táteis. A pesquisa foi fundamentada em uma abordagem qualitativa, utilizando a técnica da revisão bibliográfica, trabalho de campo na instituição e observação simples. A aplicação da pesquisa teve início no primeiro semestre de 2019 e foi concluída no segundo semestre de 2020. Após a aplicação, ficou constatado que os professorandos tiveram uma boa adesão ao tema, desenvolvendo seus próprios materiais cartográficos táteis. Portanto, acreditamos que a atividade realizada foi extremamente importante para o processo de formação dos professorandos, tendo em vista que são poucas as iniciativas de levar propostas diferenciadas em tais cursos técnicos.

Palavras Chaves: Formação Inicial, Mapa Tátil, Deficiência Visual, Oficinas Pedagógicas.

Abstract

Geography is a very important subject in the classroom since it develops countless potentialities as a critical and reflexive reading of the space through its visual resources. However, when we direct our glances towards the teaching process of visually impaired people, we realize that school reality is complicated, considering that many teachers experience difficulties including such students because they do not have access to tactile teaching resources that address the needs of the group, thus, teachers resort to oral explanations, which are not very effective for student's learning. Based on this need of disseminating tactile cartographic contents, a pedagogical workshop was developed with student-teachers included in a Teacher Training Course for Initial Grades, in the town of São Sebastião da Amoreira, to discuss and work with Tactile Cartography by using different methodologies in the

¹Mestre em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina, Paraná, Brasil. suellencorreia07@gmail.com

² Doutora em Geografia, professora do departamento de Geociências da Universidade Estadual de Londrina, Paraná, Brasil elotorres@hotmail.com;

Pesquisa realizada com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).



development of tactile didactic materials. The research was based on a qualitative approach, using the literature review method, fieldwork in the institution, and simple observation. The implementation of the survey started in the first half of 2019 and it was concluded in the second half of 2020. After the application, it was found that the pre-service teachers showed good adherence to the theme, developing their own tactile cartographic materials. In this sense, we believe that the activity conducted was extremely relevant for the education process of the students, considering that there are few initiatives to offer differentiated proposals in such technical courses.

Keywords: Initial Education, Tactile Map, Visual Impairment, Pedagogical Workshops.

Introdução

A educação brasileira vem se reformulando com o período atual, passando desde a momentos de segregação de negros, pobres e deficientes a períodos de inclusão dessa parte da população nos sistemas de ensino. Diante desse contexto, muitas disciplinas tentam constantemente incluir tais alunos em sala de aula, de maneira mais justa e significativa para a sua aprendizagem.

Com a disciplina de Geografia não seria diferente, uma vez que, busca com frequência romper essas barreiras no ensino, já que, segundo os princípios da educação inclusiva as instituições de ensino devem se adequar da melhor maneira possível para atender as necessidades dos alunos e não o processo inverso que é o aluno se moldando a escola.

Entretanto, ainda é um desafio ensinar a Geografia para os alunos com deficiência visual, principalmente quando abordamos a leitura de mapas que é um dos símbolos nas aulas de Geografia. Para sanar essa limitação torna-se necessário a inclusão dos recursos cartográficos táteis com os educandos, dado que, como eles possuem a deficiência no canal da visão eles têm os outros sentidos mais apurados como o tato e a audição facilitando o processo de aprendizagem.

No entanto, o ponto negativo é que grande parte dos docentes acabam se sentindo inseguros para abordar esse recurso em sala de aula, dado que a grande parte deles não contaram com uma instrução especializada no momento de sua formação inicial, principalmente para aqueles professores que não são formados em Geografia, que tem em seu currículo de formação o curso de Pedagogia ou o curso de Formação de Docente para as Séries Iniciais, que tendem a formar professores com um cunho generalista, pois, na sala de aula eles devem ensinar as diversas matérias como Português, Matemática, Ciências, História e não apenas a Geografia.

Partindo desta necessidade de disseminar os conteúdos cartográficos táteis, foi desenvolvido uma oficina com os professorandos do curso de Formação de Docentes para as Series Iniciais do município de São Sebastião da Amoreira. Com intuito de discutir e trabalhar



a Cartografia Tátil com os professorandos do curso de Formação de Docentes para Séries Iniciais do município de São Sebastião da Amoreira/PR, abordando metodologias diferenciadas de construção de materiais didáticos táteis.

Referente ao período de aplicação da pesquisa ela teve início no primeiro semestre de 2019 e foi concluída no segundo semestre de 2020. Após a aplicação da pesquisa ficou constatado que os professorando tiveram uma boa adesão ao tema, desenvolvendo seus próprios materiais cartográficos táteis.

A pesquisa foi aplicada no município de São Sebastião da Amoreira conforme mostra a Figura 01, e está localizado no Norte do estado do Paraná. O município contém 8.952 habitantes (IBGE, 2010; IPARDES, 2016).

Figura 1. Mapa de localização do município de São Sebastião da Amoreira (PR).



Fonte: (IBGE, 2010)

Assim, acreditamos que abordar esta temática em municípios pequenos é extremamente importante, pois essas localidades dispõem de uma infraestrutura restrita quando comparadas as cidades maiores, a distância das universidades, por exemplo, faz com que escolas e profissionais ligados ao setor da educação tenham dificuldades atualizarem suas práticas de



ensino, fazendo com que muitas vezes os profissionais da educação optem por formações rasas de curta duração.

Contexto histórico do curso de Formação de Docentes para as Series Iniciais

Essa modalidade de ensino é muito conhecida no território nacional, passando por períodos de alta procura, a períodos de declínios. Assim, o curso de Formação de Docente para as Séries Iniciais antigamente chamado de “Curso Normal”, possui uma raiz histórica, tendo os primeiros registros ainda no período da Regência no ano de 1831, no qual foram criadas pelos governantes, algumas pequenas turmas, com o intuito de atender a alta demanda educacional da população (MACHADO, 2016).

No período da República, as procuras foram frequentes, fazendo com que iniciasse a construção de outros novos centros para a formação de professores. Assim, o curso Normal como era denominado na época, foi organizado pautado tanto nas disciplinas pedagógicas quanto nas atividades práticas, como por exemplo “as classes de jardim de infância e de educação de adultos” (MONLEVADE, 2000, p.40).

Importante destacarmos que, essas atividades práticas auxiliam diretamente a formação do professor tanto naquela época quanto nos dias atuais, pois é nesse momento que ocorre a reflexão sobre a ação, no qual pode ser considerada uma grande estratégia para a atividade docente, já que permite encontrar novos caminhos para o aprimoramento da prática, descobrindo os erros e acertos da sua atividade (JUNIOR, 2010).

Pimenta (2000, p. 7) corrobora com a fala acima e completa dizendo que “as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo”.

Anos mais tarde, com a criação do Ministério da Educação em 1930 os cursos Normais se consolidaram e passaram a ganhar novos adeptos, principalmente entre as mulheres, que viam nessa instrução uma nova oportunidade para adentrar no mercado de trabalho. Em 1946, surge a Lei N° 8.530 que organiza o Ensino Normal, que visou naquele momento “uniformizar e melhorar o ensino através da formação do profissional docente” (MACHADO, 2016, p. 13).

Em 1971, com a implementação da Lei N.º 5.692 o curso Normal troca a sua nomenclatura e passa a ser chamado como curso de Magistério, com essa troca ocorreu uma análise mais detalhada do curso, com o intuito de compreender as suas potencialidades e também encontrar as suas principais limitações (MACHADO, 2016).



A partir dessa análise, ficou constatado que o curso de Magistério apresentava um referencial teórico limitado, refletindo diretamente na atuação do professor em sala de aula. Contrapondo com as primeiras turmas do curso de Pedagogia, que tinha um embasamento teórico mais aprofundado, preparando os profissionais para atuarem também nos cursos de Magistério da época (PIMENTA, 1997).

Como mencionamos acima, a bagagem teórica fragilizada era apenas um dos problemas enfrentados pelo corpo docente da época, os professores do Magistério tinham baixa remuneração, pouca estabilidade profissional entre outros aspectos que fizeram que o curso de Magistério fosse reformulado nos anos seguintes (BOZZETTO, 1998).

Todos esses processos foram negativos para os envolvidos, atingindo desde os professores que lecionavam nas turmas aos alunos que recebiam as aulas, resultando em uma aprendizagem limitada e em alguns casos mais graves resultando no abandono escolar (NUNES; TROJAN; TAVARES, 1996).

Buscando uma solução para esse momento, surgiram alguns movimentos para realizar uma reforma curricular no curso de Magistério, que teve início na década de 1980 e a partir da presente data vem se reestruturando constantemente.

Em 1986 surgiu o projeto “Habilitação ao Magistério: Implantação de nova organização curricular” o encontro contou com a participação das secretarias estaduais de educação, apresentou como objetivo central a elaboração e implementação de um novo currículo, no entanto, essa nova reforma não foi adiante, tendo a duração de menos de 01 ano (SOBRINHO, 1998).

Em 1987, as discussões foram retomadas agora em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde continuavam com o mesmo objetivo anterior, que era organizar o currículo do curso de Magistério, pautando no desenvolvimento teórico-metodológico das disciplinas do Núcleo Comum e da Habilitação Profissional para o Magistério (NUNES; TROJAN; TAVARES, 1996).

Com a aprovação da Deliberação CEE/PR 001/90, a carga horária do curso de Magistério foi reformulada passando para 4.104 hora-aula para o curso diurno e 3.572 hora-aula para o curso noturno, tendo a duração de 4 anos. Com o intuito de que os professores formados tivessem uma bagagem teórica mais consolidada para amparar a sua prática docente (MACHADO, 2016).

O curso de Magistério ainda contava com algumas instabilidades naquele momento histórico, no entanto com a implementação da Lei Nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da



Educação Nacional, muitas das medidas foram transformadas. Como por exemplo no artigo 62 a seguir:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação/infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Como pode ser visto na citação acima, o Magistério ainda era considerado na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no entanto anos mais tarde, já se cogitava a possibilidade de as licenciaturas de nível superior assumir esse grupo de alunos. Outro ponto a ser destacado na citação acima, é que o curso de Magistério passava a atender também a educação infantil fortalecendo essa prática. Abrindo um “leque de possibilidade” para os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ainda nesse período o curso de Magistério troca a sua nomenclatura novamente, voltando a ser denominado como Normal, passando a ser uma modalidade de ensino (PIMENTA, 1997). No entanto, o § 4º do inciso 5º do Artigo 87 da Lei 9394/96 acrescenta: “Até o fim da Década da Educação (21 de dezembro de 2006), somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”, assim os Cursos Normais de nível médio seriam admitidos temporariamente.

Tais regulamentações não foram efetivadas até a data estipulada, assim, no ano de 2003 foi prorrogado esse prazo por tempo indeterminado, mantendo o ingresso dos professores de nível médio. Sete anos depois, foi realizado a Conferência Nacional de Educação – CONAE, que ficou estabelecido que o Curso Normal deve continuar como forma de ingresso na carreira docente (MACHADO, 2016).

Hoje em dia, o curso Normal foi nomeado como Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos Iniciais do Ensino Fundamental - em nível médio na modalidade normal, com carga horária total de 4.800 horas (4.000 horas-relógio) e se caracteriza sendo um curso técnico.

Cartografia tátil: a Geografia para o deficiente visual

Frequentemente encontramos professores que sentem dificuldades para trabalhar a disciplina de Geografia com os alunos com deficiência visual, devido a dois fatores, sendo eles a necessidade de aperfeiçoamento profissional para os docentes, já que apresentam um desconhecimento referente a temática, optando muitas vezes por recursos não tão efetivos,



como o método oral de ensinar a Geografia e também a falta de materiais específicos para a aprendizagem de tais alunos (SILVA et al, 2014).

Referente a modalidade oral de ensinar a Geografia para os alunos com deficiência visual Zucherato, Juliasz e Freitas (2012) afirmam que os docentes necessitam ir além da oralidade como mostra o recorte a seguir:

Quando ensinamos Geografia a um cego não podemos simplesmente verbalizar o conteúdo escrito, descrever elementos da paisagem, ou elaborar os mapas em baixo ou alto relevo. Temos que mergulhar em um mundo onde os conhecimentos são construídos de outra forma (ZUCHERATO; JULIASZ; FREITAS, 2012, pág. 150-151).

Baseado na citação acima, vemos o quanto é importante que o docente realize uma imersão no mundo do deficiente visual, indo muito além de fechar os olhos para compreender como o cego vive e sim buscar respostas por completo, ficando atentos a suas potencialidades e dificuldades trabalhando assim em cima delas.

Tendo em vista que, necessitamos adequar essa disciplina para tornar-se visíveis e significativas aos olhos dos alunos com deficiência visual, através de recursos diferenciados que substitua as imagens abstratas por imagens táteis, pois fica nítido que o caráter abstrato irá gerar poucas mudanças na vida do aluno com deficiência visual.

Sena (2009) afirma que os alunos com deficiência visual acabam tendo acesso a uma Geografia mais generalista e abstrata, já que muitos docentes não utilizam recursos táteis com tais alunos, por isso acabam mostrando a eles apenas os elementos básicos referente ao espaço geográfico, não permitindo que esse aluno vá além na sua aprendizagem. No entanto, a grande verdade por trás desse bloqueio é que muitos docentes acabam tendo a dificuldade em inserir esse recurso em sala de aula, já que não tiveram o aprofundamento necessário em sua formação em inicial.

Almeida (2002) acredita que deve pôr um fim nessa barreira e mostrar aos docentes que os mapas são ainda mais necessários para as pessoas com deficiência visual, pois auxiliará por completo tanto dentro do ambiente escolar com a construção do conhecimento científico, quanto fora da sala de aula na construção da sua mobilidade da vida social.

Transformando a maneira de como os indivíduos com deficiência visual compreendem o mundo, representando para eles a possibilidade de terem condições iguais as demais pessoas. E por isso, acreditamos que este recurso potencializará a construção autonomia desse aluno e por isso é valido que seja inserido o mais rápido possível.

Vasconcellos (1993) concorda com o posicionamento acima e contribui dizendo:

No caso do aluno deficiente visual, a importância dos mapas é ainda maior, uma vez que os diagramas, ilustrações, modelos e mapas, apesar de abstrações da realidade,



conseguem concretizar o espaço, sintetizando a informação a ser percebida pelo tato. Os mapas podem ser usados para localização, orientação e locomoção, juntamente com a bússola, na escala da edificação. Esses recursos, para pessoas portadores de deficiência visual, podem ser usadas para auxiliar nos seus deslocamentos da vida cotidiana, na escola ou no bairro (VASCONCELLOS, 1993 p. 50).

Essa nova vertente da Cartografia Tátil transformou a Geografia em uma prática efetiva e inclusiva para os alunos, assim, essa modalidade inclui além dos mapas táteis, os gráficos que pode ser utilizado além da disciplina de Geografia, como por exemplo a disciplina de Matemática e também as maquetes, que hoje em dia já possui o sistema de som. Todos esses recursos são adaptados para que sejam percebidas por meio do tato e também da audição como é o caso das maquetes.

Seguindo os princípios da Cartografia Tátil, é possível elaborar uma grande variedade de mapas para sala de aula, uma vez que “os símbolos pontuais, lineares e zonais serão elaborados dentro da limitação da pessoa com deficiência visual sempre buscando utilizar diferentes texturas” com o propósito de facilitar a discriminação dos detalhes pelos alunos (SENA, 2009, p. 03).

Tanto os mapas táteis quanto as maquetes táteis são elaboradas a partir de informações visuais transcritas por meio das texturas em relevo que os alunos sentem por meio do toque. Baseada nessa discussão as autoras Freitas e Ventorini (2011) afirmam que:

A Cartografia Tátil é uma área específica da Cartografia, cujo objetivo é pesquisar procedimentos metodológicos de construção e utilização de documentos cartográficos táteis que contribuam para o ensino de conceitos geográficos, históricos e ambientais aos alunos com deficiência visual, de forma a colaborar para o seu conhecimento de mundo e para o desenvolvimento das habilidades de representação espacial (FREITAS e VENTORINI, 2011 p. 05).

Destaca-se que tais recursos cartográficos táteis não se limita apenas a alunos com deficiência visual, podendo ser utilizado por toda sala de aula, desde que no recurso tenha os demais elementos que compõe a linguagem visual, como por exemplo as cores e letras impressas, assim esse recurso atingirá um público ainda maior, possibilitando a todos uma estimulação da percepção do canal do tato (CARMO, 2009).

Sem contar que, a interação entre os discentes é outro ponto positivo de utilizar o recurso cartográfico tátil em sala de aula, já que os alunos que não possuem a deficiência também apresentam curiosidades sobre essa nova maneira de ensinar Geografia. E por outro lado, os alunos com deficiência visual se sentirão ainda mais pertencente daquele local, não tendo mais um recurso específico somente para ele usar efetivando a inclusão.

Metodologia



A pesquisa foi fundamentada em uma abordagem qualitativa. Utilizando a técnica da revisão bibliográfica, com o intuito de construir uma bagagem teórica tanto para fundamentar a construção da pesquisa quanto para auxiliar o momento prático da aplicação.

Acreditamos que, quando o referencial teórico é construído no início da pesquisa, o pesquisador se sente mais confiante para conduzir a sua atividade prática. Medeiros (2000) acredita que a construção do referencial teórico é um dos passos essenciais para qualquer pesquisa de cunho científico, uma vez que, possibilita que o autor compreenda a fundo a sua área de interesse.

A pesquisa foi submetida a análise da Plataforma Brasil com o intuito de proteger e assegurar os participantes envolvidos, com o parecer aprovado, foi ofertado o certificado de apresentação de apreciação do comitê de ética cujo o número foi 39062420.8.0000.5231, para que assim seguíssemos com as próximas etapas.

A próxima técnica utilizada foi a coleta de dados, que ocorreu por meio de um trabalho de campo na instituição e a observação simples, que segundo Gil (2008) é a observação espontânea dos fatos ocorridos no ambiente de estudo, assim, ambas com o intuito de compreender a dinâmica local da instituição.

Destaca-se que pesquisa de campo possui ótimos resultados quando atrelada a outras técnicas como por exemplo a técnica de revisão bibliográfica já realizada. Uma vez que, segundo José Filho (2006, p.65) “a realidade é interpretada a partir de um embasamento teórico, construído nos conhecimentos científicos”.

Resultados e Discussões:

Sobre a oficina pedagógica:

A oficina pedagógica foi desenvolvida no curso de Formação de Docentes para as Séries Iniciais do município de São Sebastião da Amoreira, no segundo semestre do ano de 2019 onde foi realizado um trabalho de campo na instituição de ensino, com intuito de compreender como funciona a dinâmica da instituição e ter um primeiro contato com a equipe pedagógica. Já o contato com os professorandos aconteceu durante o período pandêmico no segundo semestre de 2020.

Com o início da pandemia no mês de março de 2020, todo o contato foi pela plataforma do *Google Meeting* e em alguns casos por *Whatsapp*, com o intuito de realizar os ajustes necessários para o dia da aplicação da oficina, no qual foi realizada no dia 29 de setembro de 2020, data disponibilizada pela instituição de ensino.



Para a oficina foi preparada uma apresentação de *Power Point*, com o resumo da temática, (tendo em vista que foram apenas 08 horas disponibilizadas), além de diversas fotografias para a exemplificação da parte prática, com o intuito de que os professorandos pudessem analisar cada detalhe da textura e compreender a proposta da confecção dos mapas táteis para o ensino de Geografia.

A princípio foi constatado que os professorandos estavam um pouco tímidos para iniciar as suas falas, já que foram indagados a falarem seus nomes e se conheciam a temática e tinham conhecimento sobre essa temática a resposta foi “*não*”. Após o levantamento dessa questão, iniciou o debate das reflexões, notamos que os mesmos não foram tão ativos, porém tiveram uma participação considerada regular no restante da atividade.

Segundo a professora da disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia, essa falta de interação dos professorandos já foi sentida em outros momentos, onde ela e os demais professores da instituição acreditam que o fato das aulas estarem sendo de modo remoto intensificou o impasse. E por isso, que ela (professora) prefere o ambiente de trocas de conhecimento da sala de aula, pois ela consegue sentir a interação dos alunos.

Conforme pode ser visto no relato a baixo:

Professora de Metodologia: *Já sentimos outras vezes a dispersão dos alunos, participavam pouco, tínhamos que sempre estar instigando-os para sair alguma coisa. Ao contrário da sala de aula, que muitas vezes tínhamos que conter os ânimos deles, senão, não dávamos aula (risos).*

No período vespertino eles estavam mais engajados e um pouco mais participativos comparados ao período matutino. Assim, após a exposição dos materiais de confecção dos mapas táteis, o próximo passo consistiu na apresentação dos mapas táteis prontos. Conforme mostra a figura 02 a seguir que exemplifica um dos mapas utilizados na explanação.

Figura 02. Mapa Tátil do Paraná: Relevo.



Fonte: Autor, 2020

Nesse momento constatou-se que eles se interessaram muito pela exposição, em conhecer o mapa finalizado, buscaram em todo momento compreender cada detalhe, tendo uma ótima adesão entre eles.

Percebe-se que quando havia a discussão teórica dos textos, eles estavam mais passivos, porém, quando foi introduzido os elementos visuais, os mapas táteis em si, vimos que eles se mostraram motivados e participativos. Tendo em vista que, com a exposição dos recursos didáticos eles conseguiram assimilar a parte teórica da construção dos mapas, junto com a prática da montagem. Lembrando que toda exposição foi feita por fotos, inseridos na apresentação de *Power Point*.

Considerações Finais

Abordar os conhecimentos cartográficos nas aulas de Geografia pode ser um desafio para quem não tem afinidade com o tema, uma vez que, para realizar uma análise de mapas, ou qualquer outro assunto ligados a Cartografia, o professor necessita ter um contato um pouco mais aprofundado nessa área, que atrelados a sua bagagem teórica geográfica, fazem com que o assunto seja compreendido com uma maior facilidade.

Acreditamos que essa é uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista que são formados em Pedagogia ou



em cursos de nível técnicos como os de Formação de Docentes para as Séries Iniciais conforme citado anteriormente.

Muitos professores sentem essa dificuldade dentro da sala de aula e para minimizar essa defasagem buscam informações rápidas em *websites on-line*, com o intuito de fundamentar a sua atividade prática. No entanto, em muitos casos a linguagem cartográfica/geográfica acaba dificultando o entendimento dos professores de outras áreas, que acabam realizando análises superficiais de tal conteúdo.

Esse processo acaba sendo negativo tanto para o professor, que se sente inseguro para abordar esse tema em sala de aula, realizando leituras rápidas e superficiais dos mapas e demais assuntos que envolvem a Cartografia e para os alunos que tem o seu ensino comprometido (OLIVEIRA, 2014).

Quando falamos dos alunos com deficiência visual, essa dificuldade aumenta ainda mais, pois além das dificuldades em relação aos conteúdos cartográficos enfrentada pelos professores, eles sofrem também com a escassez de material didático tátil nas escolas. Fazendo com que os professores optem por recursos não tão efetivos, como os recursos orais para ensinar os assuntos ligados a Cartografia (SILVA et al, 2014).

Baseado nessa necessidade, buscou por meio do objetivo central da pesquisa discutir e trabalhar a Cartografia Tátil com os professorandos do curso de Formação de Docentes para Séries Iniciais do município de São Sebastião da Amoreira por meio de uma oficina pedagógica, abordando metodologias diferenciadas de construção de materiais didáticos táteis.

Acreditamos que o objetivo central foi atingido com sucesso, tendo em vista que, todas as fases da aplicação foram pensadas em auxiliar o professorando na compreensão dessa temática. Discutindo desde os princípios básicos cartográficos para a construção de mapas convencionais, seguindo com os mapas táteis e seu passo a passo de confecção do material.

E por fim, acreditamos que a atividade realizada no curso de Formação de Docentes para Séries Iniciais, foi extremamente importante para o processo de formação dos professorandos. Tendo em vista, que são poucas as iniciativas de levar propostas diferenciadas em tais cursos técnicos.

Referências

ALMEIDA, Regina de Araújo de. Mapas na Educação Diferenciada: experiências com os professores e alunos. In: Janine Giselle Le' Sann. (Org.) **Cartografia para Escolares no Brasil e no mundo**. Belo Horizonte, 2002.



BOZZETTO, Ingrid Mundstock. **Círculos de estudos sobre a formação para o magistério das séries iniciais**. Ijuí: Unijuí, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e bases da educação nacional. MEC, 1996. 26p

CARMO, Waldirene Ribeiro do. **Cartografia Tátil Escolar**: experiências com a construção de materiais didáticos e com a formação continuada de professores. 2009. 195 f. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8135/tde-08032010124510/publico/WALDIRENE_RIBEIRO_DO_CARMO.pdf. Acesso em: 12 fev. 2020.

FREITAS, Maria Isabel C. de; VENTORINI, Sílvia Elena. **Cartografia Tátil**: orientação e mobilidade às pessoas com deficiência visual. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. 368 p.

GIL, António Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008. 220 p. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2020.

IPARDES, Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Caderno estatístico**: município de São Sebastião da Amoreira (PR), 2016. 42 p.

JOSÉ FILHO, M. Pesquisa: contornos no processo educativo. In: Mário José Filho; Osvaldo Dalbério. (Org.). **Desafios da Pesquisa**. 1ed.Franca: UNESP, 2006, v. 1, p. 63-75.

JÚNIOR, Valter Carabetta. Rever, pensar e (re)significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [S.L.], v. 34, n. 4, p. 580-586, dez. 2010. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010055022010000400014&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 dez. 2020.

MACHADO, Jefferson Luís. **A Formação de Professores**: o planejamento das contações de histórias. 34 f. Monografia (Especialização). Santa Rosa, 2016. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/3759/Jefferson%20Luis%20Machado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 06 dez. 2020.

MEDEIROS, J. B. **Redação Científica**: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. São Paulo: Atlas, 2000.

MONLEVADE, J, SILVA, M.A. **Quem manda na educação no Brasil?** Brasília, DF: Idea, 2000.

NUNES, Andréa Caldas; TROJAN, Rose Meri; TAVARES, Taís Moura. Curso de Magistério: vítima da dispersão e descontinuidade. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 12, p. 19- 38, dez. 1996. Disponível em . Acesso em: 15 dez. 2020.

OLIVEIRA, Lívia de. Estudo metodológico e cognitivo do mapa. In: ALMEIDA, R. D. (Org.) **Cartografia Escolar**. 2. Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014. p. 15-41.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 21 – 80.



PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes e a identidade da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

SENA, Carla Cristina Reinaldo Gimenes. Experiência na aplicação da cartografia tátil no ensino de Geografia. In: VI Colóquio Cartografia para Crianças e Escolares e II Fórum Latino-americano de Cartografia para Escolares, 2009, Juiz de Fora. **Anais do VI Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares e II Fórum Latino-americano de Cartografia para Escolares**. Juiz DE Fora: UFJF/ICH, 2009. p. 1-16.

SILVA, P. A. et al. Cartografia tátil: elaboração de material didático como apoio ao ensino/aprendizagem de geografia. In: I Simpósio Mineiro de Geografia, 2014, Alfenas. **Anais do I Simpósio Mineiro de Geografia**, 2014. p. 1916-1930.

SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes. **Ensino De Ciências e Formação de Professores: na escola normal e no curso de magistério**. 1998. 317 f. Tese (Doutorado), Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

VASCONCELLOS, R. **A Cartografia tátil e o deficiente visual**: uma avaliação das etapas de produção e uso do mapa. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993

ZUCHERATO, B, JULIASZ, P. C. S.; FREITAS, M.I.C. Cartografia tátil: mapas e gráficos táteis em aulas inclusivas. In: Analúcia Bueno dos Reis. (Org.). **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos**. 1 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, v. 9, p. 150-