

## ENSINANDO REGIONALIZAÇÃO BRASILEIRA PARA VISUAIS E INVISUAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA MONSENHOR CONSTANTINO VIEIRA, UIRAÚNA, PARAÍBA.

Ronilson Fernandes da Silva<sup>1</sup>

### RESUMO

Este trabalho é um relato de experiência sobre o projeto desenvolvido na Escola Monsenhor Constantino Vieira, Uiraúna, Paraíba, durante o ano de 2018. Com o título “Ensinando regionalização brasileira para visuais e invisuais: uma proposta de intervenção metodológica por meio da cartografia tátil”, este projeto buscou trabalhar o conteúdo de regionalização brasileira do 7º ano de um modo inclusivo, permitindo a perfeita inserção da aluna deficiente visual (invisual) que faz parte da turma. O objetivo do projeto foi permitir o estudo das regiões brasileiras através da produção de mapas táteis. Foram trabalhados os conteúdos de Geografia em consonância com os temas transversais necessários à conscientização dos educandos sobre as questões de educação inclusiva. Todo o referencial teórico do trabalho foi balizado na produção dos membros do Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (LaboTATE) da UFSC, sintetizada no livro “Motivações Hodiernas para ensinar Geografia: representações do espaço para visuais e invisuais” da professora Ruth Emília Nogueira. O material pedagógico foi produzido por duas equipes, utilizando materiais simples e de fácil acesso. Após oficinas para a sintetização dos temas transversais, da escrita em Braille e da elaboração do mapa modelo sobre a regionalização do Brasil, cada equipe produziu o seu próprio mapa. Os alunos melhoraram significativamente no seu modo de se relacionar em sala, demonstraram mais iniciativa e espírito de grupo. Também melhoraram o entendimento acerca do assunto estudado (regionalização), tendo em vista que tinham dificuldade em relação à espacialização do lugar onde moram e da escala regional que ocupam.

**Palavras-chave:** Cartografia Tátil, Educação Inclusiva, Geografia, Regionalização.

### INTRODUÇÃO

Constituída por muitos ramos de estudo, a Geografia contempla conhecimentos dos mais variados tipos e extensões, mas dentre os campos de maior significância para os estudos geográficos – embora todos tenham importância imprescindível – está o que podemos chamar de Geografia Regional, ou o estudo das particularidades e similaridades espaciais que, ao se tornarem objeto de análise, propiciam repartições, segmentações, divisões espaciais (LENCIONI, 1999), ou seja, permite-se ao geógrafo, ou ao cidadão comum, analisar o espaço em recortes, em escalas menores e que sejam pertinentes àquilo que precisamos no que se refere ao entendimento das paisagens globais, nacionais ou locais.

---

<sup>1</sup> Graduado em Geografia pela Universidade Regional do Cariri - URCA, Professor efetivo da Secretaria de Estado de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, ronilsonfernandes92@gmail.com.

Um importante meio para estudar, entender e ensinar regionalização é o mapa, que além de representar uma ferramenta cartográfica, se faz enquanto técnica de reprodução/representação espacial, com símbolos, convenções e simbologias (cores, texturas, linhas, pontos, traços, etc.), portanto, uma ferramenta artística e, cientificamente, interdisciplinar e multidisciplinar.

Constituindo-se como um relato de experiência, este artigo tem como mote a produção de materiais didáticos que permitam novas perspectivas de reprodução e utilização dos conteúdos da Geografia Regional em sala de aula. Aqui se tem o interesse de divulgar os resultados do projeto que visava criar novas formas de ensinar, novas maneiras de ver o espaço, não apenas novas maneiras, mas também permitir que mais pessoas possam ver o espaço (sua parcela visível-perceptível), seja no modo mais tradicional de entender a paisagem, ou nas concepções mais modernas como, por exemplo, George Bertrand (2004), ou Denis Cosgrove (1988 apud Souza, 2016), entre outros.

Este artigo é fruto de um projeto desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Constantino Vieira, Uiraúna, Paraíba, incentivado pela Secretaria de Estado de Educação, Ciência e Tecnologia do estado da Paraíba (SEECT/PB), por meio do programa Mestres da Educação (Lei 9.879, de 13 de setembro de 2012). Através do autor, que é professor de Geografia nesta escola, e no sentido de permitir a inserção adequada de uma aluna do 7º ano com deficiência visual que frequenta a escola, foram pensadas a temática e a metodologia que seriam desenvolvidas ao longo do trabalho, buscando maneiras que possibilitassem a integração/inclusão da discente no dia a dia das aulas de Geografia e seu perfeito entendimento em relação ao assunto.

Isto foi pensado, pois, na sociedade atual, o deficiente visual, ou invisual como observa Nogueira (2009), é muitas vezes tratado como uma aberração, um defeito. A anormalidade de não enxergar o espaço torna-o um ser inferior, oprimido pela sociedade. Assim, os deficientes visuais são marginalizados pela falta de habilidades funcionais que possam oferecer para o mundo que vivenciamos. Porém, estes não precisam ser excluídos, pois possuem habilidades diferenciadas que permitem-lhes vencer os obstáculos do espaço segundo suas próprias técnicas.

No ser humano “vidente” é notória a falta de sensibilidade para “enxergar” as habilidades de percepção dos deficientes, isto porque o deficiente visual não é um ser inferior, pois pode exercer, hoje, qualquer papel na sociedade se for instigado para isso. Dessa forma, nas últimas décadas, cada vez mais educadores e geógrafos brasileiros têm se dedicado ao

estudo de métodos e estratégias especiais para dar suporte às pessoas sem visão ou com baixa visão (SEEMANN, 2003).

Nogueira e Almeida (2009) citam que, “de acordo com Organização Mundial da Saúde (OMS), cerca de 10% da população mundial possui alguma deficiência” (NOGUEIRA e ALMEIDA, 2009, p. 107), e por causa disso é imprescindível aos educadores, paralelamente à geografia, principalmente aos geógrafos e professores de geografia colaborar na inclusão ao proporem metodologias e materiais didáticos para auxiliar a apreensão do conhecimento geográfico e espacial por essas pessoas, ou que as auxiliem na sua orientação e independência de mobilidade (NOGUEIRA e ALMEIDA, 2009).

O projeto norteou-se no objetivo de desenvolver com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Monsenhor Constantino Vieira, no distrito da Quixaba, município de Uiraúna, Paraíba, materiais lúdicos acerca da regionalização brasileira utilizando métodos e técnicas de cartografia tátil, com intuito de promover a conscientização de estudantes visuais acerca da importância da inclusão das pessoas com deficiência visual (invisuais).

Além disso, buscou-se refletir acerca das práticas pedagógicas em sala de aula, conscientizar alunos sobre a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade em iguais condições com aqueles sem deficiência; Discutir os métodos de inclusão para o aluno invisual; Entender a importância da cartografia tátil para o estudo do espaço geográfico; Elaborar recursos lúdico-pedagógicos para utilização nas aulas de geografia em consonância com as necessidades de inclusão de alunos invisuais; Conhecer novas linguagens e novas formas de comunicação, como forma de interagir com pessoas invisuais; Vivenciar experiências lúdicas que permitam aos alunos sentir-se como uma pessoa com limitações físicas de modo a propiciar conscientização acerca do tema; Despertar o senso crítico e reflexivo sobre as limitações físicas e a consequente necessidade de inclusão de pessoas invisuais;

Para alcançar estes objetivos, o trabalho se transcorreu em etapas estrategicamente definidas e organizadas, tendo em vista o reconhecimento do tema e a preparação dos alunos, principalmente no que se refere às temáticas transversais. Foram, no total, seis etapas, iniciando-se na pesquisa bibliográfica sobre o tema de educação inclusiva, passando pelo estudo do conteúdo geográfico envolvido, bem como dos temas transversais, até que fossem realizadas as oficinas de Braille e de produção do mapa que serviria de modelo. Finalizando o trabalho, houve a apresentação dos mapas produzidos pelas equipes e a exposição da metodologia empregada em sua confecção.

A exposição dos trabalhos demonstrou habilidades e competências as quais os estudantes não reconheciam em si próprios de modo que puderam se libertar de certas amarras que os limitavam psicologicamente. Os alunos demonstraram imenso desprendimento em relação à exposição de seus conhecimentos, denotando, assim, grande evolução, tendo em vista que em quase todos os momentos de aula eles demonstravam muita timidez e receio de se expressar em público. Além disso, foi possível notar significativa melhora no que diz respeito ao entendimento da espacialização do lugar de morada (município, estado e país), tendo em vista que inicialmente os alunos demonstravam total desconhecimento em relação ao tema.

## **METODOLOGIA**

O projeto foi desenvolvido em etapas sistematicamente organizadas, de modo a beneficiar a obtenção de resultados positivos e lograr êxito na execução das tarefas propostas. A primeira etapa consistiu em um levantamento bibliográfico sobre o objeto de estudo, assim como também uma análise do livro didático utilizado para o ensino de Geografia na escola. Esta apreciação teve o intuito de avaliar os conteúdos que são abordados e quais os subsídios teórico-metodológicos que o livro traz para o professor, embora Tranhaqui et. al. (2010) já falassem que os “conteúdos que aparecem nos livros didáticos, muitos são tratados de modo superficial ou sem nenhuma postura relacional com outras dinâmicas dentro do campo de análise da Geografia”. Em seguida, na segunda etapa, foi conduzida com os alunos a discussão acerca da regionalização do Brasil (conceitos e fundamentos básicos) com base no que está exposto no material didático e em materiais extras. Na terceira etapa, foi proposta a discussão de temas transversais correlatos à temática do projeto (inclusão, acessibilidade, direitos da pessoa com deficiência, história da educação para deficientes visuais, noções básicas de escrita tátil – Braille – e as noções básicas de cartografia) com a colaboração pontual de professores de outras disciplinas, ao passo que foi possível criar no ambiente de sala de aula uma discussão multidisciplinar. A quarta etapa constituiu-se de orientação para elaboração dos materiais lúdico-pedagógicos por meio de oficinas, nas quais os estudantes tiveram um primeiro contato com os materiais e com as técnicas necessárias à elaboração dos trabalhos de cartografia tátil das regiões brasileiras, esta etapa ocorreu em sala durante as aulas de geografia e sob a supervisão e orientação do professor. Na quinta etapa, a turma foi dividida em grupos para que pudessem, com base nas orientações passadas, elaborar seus próprios mapas temáticos táteis, com os materiais e recursos de que dispuserem no momento.

A sexta parte ocorreu como um momento de socialização dos conhecimentos adquiridos, no qual os alunos expuseram para os colegas e professores da escola, os trabalhos elaborados por cada um dos grupos. A este momento seguiu-se uma atividade prática, na qual os alunos voluntários (de outras turmas) tentaram fazer a leitura dos mapas elaborados pelos seus colegas do 7º ano, estando estes voluntários de olhos vendados. Desta maneira puderam simular a condição de uma pessoa invisual. Por fim, em sala, os alunos participantes do projeto foram submetidos a uma atividade de verificação da aprendizagem, pela qual puderam aferir o nível de interação que tiveram com o tema.

## DESENVOLVIMENTO

A inspiração maior para este projeto foi o livro organizado pela professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Ruth Emília Nogueira (2009), em parceria como os membros – alunos de graduação e pós-graduação e professores vinculados –, além de colaboradores, do Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (LaboTATE) da UFSC. Este livro, intitulado “Motivações hodiernas para ensinar Geografia: representações do espaço para visuais e invisuais”, condensa o resultado de pesquisas e projetos desenvolvidos no intuito de promover a inclusão – não apenas integração – de alunos, professores e cidadãos de um modo geral na lógica do ensino libertador, mas preferencialmente estudantes da educação básica, “visuais ou invisuais” (NOGUEIRA, 2009).

Este trabalho contempla experiências de professores e pesquisadores na elaboração de materiais lúdico-pedagógicos para alunos da educação básica, os quais foram alvo de conscientização da realidade enfrentada por pessoas com deficiência visual. A proposição dessas ideias foi de suma importância para consolidar, ao menos localmente, alunos invisuais, permitindo-lhes iguais condições no acesso ao conhecimento e à educação escolar.

Nogueira e Almeida (2009) levantam alguns questionamentos importantes concernentes ao tema:

É fácil concluir que o sentido da visão é o mais importante canal para a aquisição da informação espacial e por isso mesmo ela é tão requisitada na busca de reconhecimento das diferentes paisagens, lugares e análises na Geografia. Também sabemos que os mapas na Geografia configuram a representação do espaço estudado; são modelos da realidade concebidos para veicular dados ou a informação espacial apreendida. Para lerem-se mapas também se faz necessário usar o sentido da visão. Então, como seria possível ensinar Geografia e tornar os mapas "visíveis" a pessoas com deficiência visual? Por que precisam de mapas? Ora, os mapas para as pessoas, de forma geral, são meios de comunicação da informação espacial; eles servem,

sobretudo, para localizar lugares e mostrar a organização do espaço nos seus aspectos naturais e sociais. Portanto, é fácil perceber que as informações geográficas veiculadas por eles são extremamente importantes para as mais variadas atividades humanas. Se, de fato, se quer uma inclusão social educacional para pessoas com deficiência, há que se pensar que os invisuais devem ter oportunidades de acessar mapas. (NOGUEIRA e ALMEIDA, 2009, p. 108)

Por esses e outros motivos que a educação cartográfica representa uma importante ferramenta para inclusão de pessoas invisuais. Conforme Le Sann (1997 *apud* NOGUEIRA e ALMEIDA, 2009, p. 110), “a tradução das informações espaciais, por meio da linguagem cartográfica desenvolve o raciocínio lógico do educando e facilita a memorização das distribuições espaciais”.

Logo, mapas se tornam instrumentos de inclusão para grupos socialmente e economicamente marginalizados. O uso da cartografia não se restringe aos seus aspectos visuais, mas também engloba um diálogo com deficientes visuais e auditivos (FREITAS e VENTORINI, 2011; ARAÚJO e FREITAS, 2012).

Para Nogueira e Andrade (2009, p. 133), “o indivíduo cego deve ser estimulado em todos os seus sentidos, para despertar as suas potencialidades e para que possa “absorver” as informações, com o objetivo de ter uma aprendizagem rica de acontecimentos e experiências”. Já Vigotsky (1997, p. 58 *apud* NOGUEIRA e ANDRADE, 2009, p. 134) afirma que “não existe diferença de princípio na educação de crianças cegas e das videntes, pois as relações condicionadas acontecem da mesma maneira, sendo as influências do meio organizado a força determinante da educação”. Segundo Freire (2000 *apud* NOGUEIRA e ANDRADE, 2009, p. 134):

Os conceitos formados pelas crianças cegas, ou seja, sua simbologia para lidarem com o mundo, dependerão da relação que esses indivíduos têm com a sociedade e se suas potencialidades forem estimuladas. Embora a criança possa ser privada de um elemento biológico físico e sensorial, a necessidade de apropriar-se da realidade não só é síntese de uma atividade real e de uma capacidade desenvolvida, mas também produto social e histórico”. (FREIRE, 2000 *apud* NOGUEIRA e ANDRADE, 2009, p. 134)

Portanto, no que se refere à prática de sala de aula e ao cotidiano dos educandos, a inserção de crianças, jovens e adultos (visuais ou invisuais) na sociedade pode perfeitamente se efetivar através da cartografia e da elaboração de recortes espaciais que possam ser transcritos de maneira adequada à realidade, tanto dos alunos, como da comunidade que o cerca. A geografia tem papel fundamental nesse processo, pois discute diversas temáticas que, como consta na LDB (BRASIL, 1996), são tidas como temas transversais e, por isso, devem

se configurar como sustentáculo às discussões de sala de aula em todas as áreas do conhecimento/disciplinas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este projeto não consistiu somente na elaboração de mapas de forma pura e simples, contrariando os preceitos pedagógicos da interdisciplinaridade e da contextualização, mas em um conjunto de ações deliberadas mediante a participação dos alunos e de outros professores de modo colaborativo.

Foram desenvolvidas diversas ações em etapas distintas do processo de construção do trabalho. Inicialmente foram discutidos os conteúdos do livro didático concernentes ao assunto abordado no projeto – as diversas formas de regionalizar o território brasileiro – com a ajuda de mapas do Brasil (Figura 1) e de resumos para que fossem esclarecidas as questões referentes aos limites territoriais brasileiros. Ou seja, foram trabalhadas as regiões brasileiras do ponto de vista teórico para dar amparo e informações às ações práticas e também reconhecer semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre classificações regionais de diferentes autores, mas que tratem da mesma temática.

**Figura 1 - Aula expositiva sobre as regiões brasileiras**



**Fonte:** acervo do autor, 2018.

Em seguida foram discutidos temas transversais correlatos à temática do projeto (inclusão, acessibilidade, direitos da pessoa com deficiência, história da educação para deficientes visuais, noções básicas de escrita tátil – braile – e as noções básicas de cartografia). Todos os temas relevantes foram trabalhados, mas com especial atenção para a história da educação de cegos no Brasil e no mundo, enfatizando a importância do francês Louis Braille, o precursor da escrita em símbolos para pessoas com deficiência (na época ainda denominados ‘cegos’). Foi dado importante destaque ao tema inclusão de pessoas com deficiência visual inspirando-se nos textos de Lima (2016) e Simão (2017) que foram levados para serem debatidos em sala.

Em seguida desenvolveu-se uma oficina para elaboração de palavras e frases em Braille (Figura 2) de modo que os estudantes pudessem se familiarizar com o método de escrita adaptado à condição das pessoas com deficiências visuais (invisuais). Essa oficina contou com a colaboração da aluna invisual (Figura 3) que já tem certo domínio sobre o alfabeto Braille e ajudou os colegas na execução do trabalho.

**Figura 2 - Oficina de escrita em Braille.**



Fonte: acervo do autor, 2018

**Figura 3 - Aluna invisual colaborando com a oficina de Braille**



Fonte: acervo do autor, 2018.

Estas ações buscaram incentivá-los a interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais. Além de identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais e tridimensionais, relacionando-as com suas planificações a medida que fossem se familiarizando com a escrita em alto-relevo.

Um outro momento de execução do projeto foi a orientação para elaboração dos materiais lúdico-pedagógicos por meio de oficinas (Figura 4), nas quais os estudantes tiveram contato com os materiais e com as técnicas necessárias à elaboração dos trabalhos de cartografia tátil das regiões brasileiras. Esta etapa foi executada em sala durante as aulas de geografia e sob a supervisão e orientação do professor (Figura 5).

**Figura 4 - Oficina de preparação do mapa**



Fonte: acervo do autor, 2018.

**Figura 5 - Orientação e condução da oficina**



Fonte: acervo do autor, 2018.

Como produto das oficinas tivemos um mapa modelo (Figura 6), o qual foi seguido pelos alunos na elaboração dos seus próprios mapas, depois que foram divididos os grupos e



definidos os temas dos mapas que seriam desenvolvidos pelas equipes – mapa das regiões brasileiras e mapa dos estados do Nordeste (Figura 7).

**Figura 6 - Mapa modelo**



**Fonte:** acervo do autor, 2018.

**Figura 7 - Mapas elaborados pelas equipes**



**Fonte:** acervo do autor, 2018.

Após a divisão dos grupos, os alunos se reuniram para a elaboração dos seus respectivos mapas. Com ajuda dos pais e de amigos, eles utilizaram recursos simples para confeccionar o material didático-pedagógico. Após a etapa de elaboração em casa, os grupos trouxeram os mapas para que fossem finalizados em sala com o auxílio do professor (Figura 8). Esta etapa teve como principal objetivo o cálculo da escala e o acabamento do trabalho com vistas à elaboração do roteiro de apresentação aos demais alunos e professores da escola.

**Figura 8 - Finalização dos mapas e cálculo da escala**



**Fonte:** acervo do autor, 2018.

Neste último momento houve a preparação para a exposição dos trabalhos para a escola e para a comunidade escolar. Essa exposição fez parte da culminância do projeto desenvolvido pela escola como componente do Prêmio Escola de Valor (Biblioteca Itinerante: a leitura para além dos muros da escola), tendo em vista que este projeto de intervenção pedagógica com a cartografia tátil se associa à ideia central da “leitura para além dos muros da escola”, pois comporta a leitura de mundo que se cria na cabeça dos educandos. Leitura não formal, com base em gêneros não formais de leitura, gêneros não textuais e na possibilidade de fortalecimento do imagético-discursivo nos alunos.

Na exposição dos trabalhos dois alunos voluntários e a aluna invisual demonstraram para os visitantes a metodologia aplicada na elaboração de seus mapas (materiais utilizados, processo criativo, colaborações, etc.), assim como também expuseram os conhecimentos adquiridos sobre as temáticas correlatas e transdisciplinares discutidas no contexto do projeto (Figura 9). Neste momento, os alunos demonstraram imenso desprendimento em relação à exposição de seus conhecimentos, denotando, assim, grande evolução, tendo em vista que em quase todos os momentos de aula eles demonstravam muita timidez e receio de se expressar em público. Para finalizar, a aluna invisual, junto com colegas visuais de outras salas, fez demonstrações (Figura 10) sobre a sensibilidade tátil incorporada aos mapas, permitindo aos visitantes a sensibilização acerca do ideal de inclusão social e acessibilidade para pessoas com deficiência visual (invisuais).

**Figura 9 - Os alunos e o professor na apresentação do trabalho**



Fonte: acervo do autor, 2018.

**Figura 10 - Demonstração de sensibilidade tátil**



Fonte: acervo do autor, 2018.

A participação de todos os alunos foi imprescindível na execução deste projeto, pois somente com engajamento e dedicação é que pudemos alcançar êxito no que foi proposto inicialmente. A exposição dos trabalhos demonstrou habilidades e competências as quais os estudantes não reconheciam em si próprios de modo que puderam se libertar de certas amarras que os limitavam psicologicamente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, se fez necessário refletir acerca das práticas teórico-metodológicas no ambiente de sala de aula, como forma de fazer uma autocrítica positiva que permitisse se libertar das amarras do tradicionalismo e do engessamento didático-pedagógico que as vezes nos impossibilitam de inovar em nossa prática diária. Mudando os comportamentos pedagógicos foi possível mudar os caminhos que seriam seguidos.

Com isso, os resultados obtidos com foram extremamente positivos. Foi possível notar nos alunos um empenho nunca antes visto nas aulas. A forma como os estudantes responderam aos estímulos foi muito vantajosa, pois permitiu levá-los a outro estágio de interação e diálogo em sala de aula, isso incentivou-os a agir de maneira mais colaborativa, deixando de lado o sentido de competição que por vezes permeia o ambiente de sala de aula.

Foi possível conhecer novas linguagens e novas formas de comunicação, maneiras de interagir com pessoas invisuais. Vivenciaram-se experiências lúdicas que permitiram aos alunos sentir-se como uma pessoa com limitações físicas de modo a propiciar conscientização acerca do tema.

Já no que se remete aos conteúdos, foi possível notar uma evolução significativa, tendo em vista que a maioria dos estudantes envolvidos no projeto não sabia sequer se localizar nos mapas do Brasil, do Nordeste ou da Paraíba. Isso fruto de anos de ensino meramente descritivo e engessado em metodologias pouco ou nada frutíferas. Os alunos, em sua maioria, não conheciam os estados do Nordeste ou a vizinhança de seu estado de morada, nem mesmo estavam habituados a localizar o estado da Paraíba no mapa do Brasil. Entretanto, o contato com o conteúdo de regionalização brasileira através de mapas físicos ou digitais e as noções básicas de cartografia, bem como a elaboração dos mapas, fez com que eles começassem a conhecer o lugar (país, região ou estado) onde moram e pudessem criar em si próprios uma percepção mais adequada de espacialização.

Como dito anteriormente, a participação de todos os alunos foi imprescindível na execução deste projeto, pois somente com engajamento e dedicação é que foi possível alcançar êxito no que foi proposto inicialmente. A exposição dos trabalhos demonstrou habilidades e competências as quais os estudantes não reconheciam em si próprios de modo que puderam se libertar de certas amarras que os limitavam psicologicamente. O medo de falar em público, a insegurança em apresentar-se aos colegas ou aos demais professores foi uma barreira psicológica que eles derrubaram, muito em decorrência do desejo de produzir algo de bom para os colegas, em especial para a colega que é invisual, e de deixar um material didático-pedagógico como legado aos próximos alunos que vierem a estudar na escola.

Portanto, a efetivação deste projeto foi uma maneira efêmera, porém eficiente, de criar metodologias de trabalho que pudessem gerar bons recursos para as aulas de Geografia e que, de modo geral, transformasse a realidade do processo de ensino-aprendizagem na Escola Monsenhor Constantino Vieira.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, T. S.; FREITAS, M. I. C. de. Cartography in Studying the Environment: Bilingual Practice Aiming at the Inclusion of Deaf Pupils. In: ZENTAI, Laszlo; NUNEZ, Jesus Reyes, orgs. **Maps for the Future. Children, Education and Internet**. Berlin: Springer, 2012, p.278-288.

BERTRAND, G. **Paisagem E Geografia Física Global. Esboço Metodológico**. IN: R. RA'E GA, Curitiba, n. 8, p. 141-152, 2004. Editora UFPR

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

FREITAS. M, I, C. e VENTORINI. S, E. (org.) **Cartografia Tátil: Orientação e Mobilidade Às Pessoas Com Deficiência Visual**. Jundiaí. Ed. Paco Editorial. 2011.

LENCIONI, S. **Região e Geografia**. São Paulo, EDUSP, 1999.

LIMA, Eliana Cunha de. **A inclusão da criança com deficiência visual na escola regular**. Publicado em 02 de maio de 2016. Disponível em: < <http://bit.ly/2ZyXq7n> /> acessado em 07 de março de 2018.

NOGUEIRA, R. E. (org.). **Motivações hodiernas para ensinar Geografia: representações do espaço para visuais e invisuais**. 1ª edição. Florianópolis: Nova Letra Gráfica e Editora, 2009.

NOGUEIRA, R. E.; ALMEIDA, L. C de. **Iniciação cartográfica de adultos invisuais**. In: NOGUEIRA, R. E. (org.). **Motivações hodiernas para ensinar Geografia: representações do espaço para visuais e invisuais**. 1ª edição. Florianópolis: Nova Letra Gráfica e Editora, 2009.

NOGUEIRA, R. E.; ANDRADE, S. **Mediando a compreensão do espaço microgeográfico: uma experiência com aluno cego**. In: NOGUEIRA, R. E. (org.). **Motivações hodiernas para ensinar Geografia: representações do espaço para visuais e invisuais**. 1ª edição. Florianópolis: Nova Letra Gráfica e Editora, 2009.

SEEMANN, J. Geografia e deficiência visual: uma agenda esquecida? **Ciência Geográfica**, Bauru (SP), v. 9, p. 160-164, 2003.

SIMÃO, L. V. P. **Educação para deficientes visuais: Um processo de inclusão**. Publicado em 18 de setembro de 2017. Disponível em: < <http://bit.ly/2InEdjf>> acessado em 07 de março de 2018.

SOUZA, M. L. de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.

TRANHAQUI, C. J. et. al. **Elaboração de Materiais e Métodos para Ensino de Geomorfologia (Geografia Física)**. In: Encontro Nacional de Geógrafos, 2010, Porto Alegre. Anais... v. 1. p. 1-11.