



EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CARTOGRAFIA TÁTIL: MAPAS TÁTEIS COMO RECURSO INCLUSIVO NAS AULAS DE GEOGRAFIA

Thomáz Augusto Sobral Pinho ¹

RESUMO

O presente artigo trata da inclusão de alunos com deficiência visual nas aulas de Geografia, trazendo a Cartografia Tátil, ramo específico da ciência cartográfica, como um meio viável para este processo. O estudo foi construído mediante uma revisão bibliográfica, pesquisando os seguintes temas: Educação Inclusiva, deficiência visual e Cartografia Tátil, buscando uma base teórica precisa para fundamentar o texto. Buscou-se também, constatar como o deficiente visual está incluso no processo de ensino-aprendizagem em Geografia, evidenciando os obstáculos presentes os quais dificultam o aprendizado. A partir de então, propõe-se a utilização dos recursos da Cartografia Tátil para a inclusão, tomando como base os resultados obtidos com a aplicação da oficina “O uso de mapas táteis como ferramenta de inclusão no ensino da Geografia”, aplicada em fevereiro de 2020, no município de Dormentes, como projeto de extensão do Programa UFPE no Meu Quintal.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Cartografia Tátil, Geografia Escolar, Mapas Táteis.

INTRODUÇÃO

O debate acerca da Educação Inclusiva se tornou intenso somente em meados da metade do século XX, quando passou-se a explorar as potencialidades as quais uma pessoa com deficiência pode desenvolver, buscando focar além das suas limitações. Apesar de representar um avanço, a inclusão dos deficientes, assim como de indivíduos com outros transtornos e necessidades especiais, ainda é um processo que enfrenta uma variedade de obstáculos. Dentre eles, o principal, e talvez a base de todos os demais, é o preconceito, seja na sua forma escancarada, ou de maneira velada.

Assim como em períodos anteriores da história da humanidade, as sociedades contemporâneas são construídas a partir de padrões, os quais funcionam como rótulos, ditando o que é belo ou feio, certo ou errado, normal ou anormal, dentre tantos outros adjetivos de padronização. Considerando os estereótipos mencionados, os que são aplicados para definir normalidades e anormalidades sempre estiveram e ainda estão presentes no cotidiano das pessoas com deficiência.

¹ Graduando do Curso de Geografia Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, pinhothomaz10@gmail.com;



É fato que na Antiguidade, durante a Idade Média e a fase do Renascimento, por exemplo, quando o conhecimento sobre deficiências e outras necessidades especiais era distante da realidade, estes indivíduos viveram quase sempre em condições de miséria, quando não eram eliminados. No primeiro momento, o diferente causava repulsa, ou seja, uma vez que fugiam dos padrões impostos desde então, os deficientes eram sacrificados. Nas fases seguintes, com a ascensão do Cristianismo, a misericórdia poupava a vida de alguns, visto que, tal como pontua Arruda e Dikson (2018, p. 2) “a forma de tratamento desses indivíduos se modificava de acordo com as concepções de caridade ou de castigo, esses eram os tipos de tratamento que a sociedade dava a essas pessoas, que acabavam sendo, de uma forma ou de outra, excluídas”.

Apesar de inúmeras dificuldades, das quais diversas ainda se fazem presente, as pessoas com deficiências conquistaram uma variedade de direitos, dentre eles, o direito à educação. No Brasil, este momento é mais representativo ao final do século passado, no processo de redemocratização pós-ditadura militar, pautas sobre direitos humanos estiveram no cerne de lutas sociais e de propostas políticas, inclusive as que tratam da Educação Inclusiva (LANN JÚNIOR, 2010). A nova Constituição Federal (Brasil, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), a nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional (Brasil, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), entre outros documentos oficiais, são os principais marcos de um movimento educacional inclusivo desencadeado nos últimos anos do século XX e nas duas primeiras décadas do século XXI.

Por Educação Inclusiva, entende-se um processo de valorização das diferenças individuais e um atendimento escolar que dê conta desta diversidade, respeitando as limitações e, sobretudo, valorizando as capacidades de cada indivíduo, sendo ele deficiente ou não. Junior et. al. (2018, p.3), corrobora ao ressaltar a necessidade de efetivação de um “processo de ensino-aprendizagem com base na diversidade e na diferença e não mais na homogeneização”. Ainda segundo os autores:

Incluí-los não pode ser considerado sinônimo de inseri-los dentro do espaço físico. O conceito de inclusão implica em ações que vão para além do acesso à escola. É preciso uma articulação entre espaço físico (reestruturação da escola) e a organização de metodologias que propiciem a aprendizagem de todos os estudantes (JUNIOR et al., 2018, p. 3)



Constata-se que o processo de Educação Inclusiva engloba uma diversidade, no que tange aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), no entanto, o presente artigo foi desenvolvido pensando-se o contexto da inclusão de alunos com deficiência visual (DV) nas aulas de Geografia mediante a utilização de mapas adaptados. O estudo apresenta resultados de uma oficina aplicada no mês de fevereiro de 2020 no município de Dormentes, situado na Mesorregião do São Francisco Pernambucano, através do programa de extensão UFPE no Meu Quintal. Tem-se como principais objetivos, refletir acerca dos fatores os quais dificultam a efetiva integração dos deficientes visuais (DV's) nas aulas de Geografia, assim como, mediante os resultados obtidos no desenvolvimento e na aplicação da oficina, propor a adoção de mapas táteis como possibilidade de leitura espacial por estes indivíduos, buscando-se um processo de ensino-aprendizagem efetivamente inclusivo.

METODOLOGIA

Assim como mencionado acima, o estudo traz reflexões construídas a partir dos resultados obtidos na aplicação de uma oficina no município de Dormentes, no Sertão de Pernambuco, nos dias 4, 5 e 6 de fevereiro de 2020, como parte do Programa UFPE no Meu Quintal. O projeto de extensão oferta à cidades do interior, uma variedade de oficinas as quais contemplam diversos eixos temáticos. Um das oficinas propostas na Operação Dormentes, foi a intitulada “O uso de mapas táteis como ferramenta de inclusão no ensino da Geografia”, a qual foi executada em um momento teórico, abordando conceitos referentes à Educação Inclusiva, à deficiência visual e à cartografia tátil e um prática, no qual os participantes, com o suporte dos mediadores, confeccionaram mapas adaptados para o ensino de Geografia.

O presente artigo vai delimitar-se apenas à aplicação da prática, tendo em vista que não é objetivo do estudo limitar-se à explanação dos resultados alcançados, sendo a prática executada um exemplo de proposta para a confecção de recursos didáticos os quais podem contribuir com uma educação concretamente inclusiva, uma vez que a inclusão está além da inserção física dos educandos nas escolas, exigindo, também, que os espaços escolares garantam condições de permanência, com a adequação do espaço físico, professores qualificados para atender à diversidade e práticas metodológicas que contemplem a totalidade da sala de aula.

A oficina foi ofertada para um público-alvo diverso, seja em relação à faixa etária (jovens, adultos e idosos), ou no que diz respeito à ocupação, participando estudantes, universitários, autônomos, professores, pedagogas, servidores públicos, etc. A execução da



atividade ocorreu em uma escola sede do município de Dormentes, tal como em duas outras escolas municipais nos distritos de Lagoa de Fora e Caatinga Grande.

Ademais, foi realizado um levantamento bibliográfico nas seguintes plataformas: Portal de Periódicos CAPES, Scientific Electronic Library Online (SciELO), ResearchGate e no Google Acadêmico. A busca partiu das palavras-chave: Educação Inclusiva, deficiência visual, educação para deficientes visuais, cartografia tátil e ensino de Geografia. A busca priorizou os achados científicos considerados mais relevantes e recentes.

Após a pesquisa bibliográfica, o material foi analisado e separado em categorias temáticas no Microsoft Word, sendo elas: 1- Educação Inclusiva; 2- Deficiência visual; 3- Ensino de Geografia 5- Formação docente e 6- Cartografia tátil. Além disso, foi realizada, também, uma análise de documentos oficiais (leis, decretos, resoluções, portarias, etc), os quais buscam garantir um processo educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, tal como a dignidade humana mediante a garantia de acesso aos Direitos Humanos. Assim como as produções científicas, os dados oficiais considerados relevantes para o presente artigo foram esquematizados no Microsoft Word, na categoria temática “Legislações”. Com a revisão de literatura e a análise documental, os achados serviram como base para o desenvolvimento do referencial teórico, bem como para embasar os resultados expostos.

REFERENCIAL TEÓRICO

No que tange à educação voltada aos alunos com NEE constata-se, a partir de Benazzi (2015), Arruda e Dikson (2018) e Roma (2018), que a presença de pessoas com deficiências e outros transtornos na sociedade sempre foi marcada por exclusão e preconceito. Durante a Antiguidade Clássica, a Idade Média e o Renascimento, os deficientes eram muitas vezes eliminados da sociedade, devido às suas características que destoavam dos padrões de “normalidade”. Em meados dos séculos XVIII e XIX, com a ascensão do período científico, as pessoas consideradas, até então, “anormais”, tornaram-se objetos de estudo para diversas áreas do conhecimento, sobretudo às ligas à Medicina (ARRUDA; DIKSON, 2018). Sendo assim, inicia-se um período no qual as deficiências, os transtornos, entre outras características não-padrões cultural e socialmente, passam a ser consideradas patologias, havendo a necessidade de atendimento especializado para estes indivíduos, inclusive na educação.

A partir de então, prolongando-se pelo século XX e começo do XXI a inserção dos alunos com NEE no sistema educacional passou a ocorrer de forma segregada, uma vez que, devido às diferenças evidentes, o atendimento era diferenciado. No entanto, ao final do século



XX, iniciou-se um movimento em prol de uma educação pela diversidade o qual, tal como pontua Roma (2018, p. 9), motivasse a “enxergar cada vez mais educação como ‘inclusiva’ e cada vez menos como especial’. Isso significa que as metodologias, espaços e materiais devem ser capazes de atender a todos”. Ou seja, contrapondo-se à um sistema segregador, a Educação Inclusiva propõe um “processo ensino aprendizagem com base na diversidade e na diferença e não mais na homogeneização” (JUNIOR et al., 2018, p. 3).

Vale ressaltar que a inclusão não está limitada ao acesso dos alunos com NEE no âmbito escolar, somente com banheiros adaptados, rampas de acesso, pisos táteis, etc. É evidente que as obras de infraestrutura são necessárias, contudo, a educação inclusiva, além disso, busca um espaço escolar totalmente adaptado, sobretudo na sala de aula, com práticas pedagógicas que incluam todos os indivíduos, considerando o uso de metodologias que atendam a globalidade da turma e professores qualificados para lidar com a diversidade (VIEIRA et al., 2015).

Ademais, voltando a mencionar a educação especial, cabe destacar que o seu sentido, hoje, está aplicado de outra maneira. Anteriormente, representava um processo educacional segregador, com instituições ou salas específicas para os estudantes com NEE. Hoje, sua função é de suporte. O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), a Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional/ LDB - 1996 (Brasil, 1996), o Decreto Nº 7.611 (Brasil, 2011), assim como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a), tratam sobre a necessidade um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, priorizando a inclusão de todos em sala de aula regular, ofertando aos estudantes com NEE atendimento educacional especializado (AEE), com suporte de profissionais, serviços e recursos os quais atendem as necessidades de cada aluno. O Artigo 58 da LDB/96 destaca que:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996).

Como já destacado, apesar da diversidade de alunos com NEE, o estudo trata sobre o ensino de Geografia voltado para deficientes visuais. A portaria Nº 3.128, em seu Art. 1º, define baixa visão e cegueira da seguinte forma:



§ 2º Considera-se baixa visão ou visão subnormal, quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20º no melhor olho com a melhor correção óptica [...] e considera-se cegueira quando esses valores encontram-se abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10º. (BRASIL, 2008b).

Segundo Moraes (2019, p. 10) “acuidade visual é a capacidade de discriminação de formas por meio de representações de linhas, símbolos ou letras em tamanhos diversificados”. No contexto da sala de aula, os alunos com baixa visão necessitam de materiais adaptados, como textos e livros com a fonte ampliada, e a depender da disponibilidade tecnológica da escola, equipamentos eletrônicos que facilitam as leituras. Pode-se, também, utilizar o braille, caso seja optado por eles. Para os educandos cegos, a leitura em braille é a possibilidade mais viável. Ademais, recursos sonoros, como aparelhos de audiodescrição, são outras ferramentas de acessibilidade que contemplam os alunos com deficiência visual. Contudo, sabe-se que muitos destes recursos estão distantes da realidade de algumas escolas, sobretudo públicas.

No que diz respeito à inclusão dos DV's na educação, um dos maiores desafios é a formação dos alunos fora da lógica visual. Vieira e Ferraz (2015), enfatizam que esta dificuldade é ainda maior na Geografia, tendo em vista que os professores formados “no interior da lógica visual de leitura do mundo, enfrentam o desafio de ter que aprender com seus alunos as formas de como elaborar outros sentidos geográficos, não pautados na visualidade da paisagem e do território e sim no sentir os mesmos”. A Geografia, desde a sua ascensão enquanto ciência no final do século XIX, sempre esteve pautada na observação do espaço, ora descrevendo-o, ora compreendendo, objetiva ou subjetivamente. Ou seja, o olhar sempre esteve valorizado na Geografia como principal via de leitura espacial.

Tratando-se da educação de DV's, um dos maiores avanços foi a criação do sistema Braille, possibilitando a tradução de informações para serem lidos através do tato. Entretanto, Moraes (2019) ressalta que apesar dos avanços, as representações espaciais não são traduzidas. Diante disso, surge um ramo específico da Cartografia que transfere dados espaciais para o Braille. Gouveia et al. (2018), aponta que, para a Geografia, a linguagem cartográfica possibilita a compreensão de conceitos geográficos e de fatos e fenômenos da realidade, mediante a representação espacial. Para que os alunos com DV não ficassem deslocados destas leituras espaciais, a Cartografia Tátil, através das ferramentas de representação gráfica, a exemplo de mapas e maquetes táteis, “proporciona a representação de elementos de cada ambiente, para que o deficiente visual possa fazer uma leitura sensorial” (GOUVEIA et al., 2018, p. 5).



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como forma de inclusão dos alunos com DV nas aulas de Geografia, a Cartografia Tátil, uma vertente específica da ciência cartográfica, surge como uma possibilidade de garantir condições justas de acesso ao conteúdo para todos. Tratando-se do ensino da Geografia, considera-se esta disciplina como um dos principais meios de formação cidadã, uma vez que a Geografia escolar tem como função garantir um processo de ensino-aprendizagem baseado na construção de conhecimentos significativos os quais não fujam da realidade, confrontando os conceitos e temas geográficos com o cotidiano dos educandos. Ou seja, objetiva-se formar cidadãos que tenham consciência da sua importância no espaço e do seu poder de transformação, sobretudo levando-se em consideração o seu espaço vivido. Ressalta-se a importância da adaptação dos dados espaciais para os DV's, visto que estes alunos compreendem que existem espaços além dos limites dos seus corpos, espaços estes que eles também fazem parte por direito e atuam como agente transformador, desenvolvendo sua autonomia e independência (MEDEIROS; PEREIRA, 2019).

Na Geografia, seja enquanto ciência ou como disciplina, os mapas, com maior frequência, e outros recursos cartográficos sempre estiveram presentes. Costuma-se dizer que várias linhas textuais são resumidas em um único mapa, salientando, portanto, a necessidade de se alfabetizar os alunos na linguagem cartográfica. Sendo assim, tratando da Educação Inclusiva, sendo a linguagem cartográfica frequentemente presente nos livros didáticos e em outras exposições geográficas, o processo de ensino-aprendizagem em Geografia só será efetivamente inclusivo quando o acesso à esses recursos contemplem à todos. Isto representa uma ruptura em um ensino no qual todos os conhecimentos são repassados através da oralidade, o que para Custódio e Nogueira (2014), representaria uma aprendizagem totalmente mecânica.

Na aplicação da oficina “O uso de mapas táteis como ferramenta de inclusão no ensino da Geografia”, entre os dias 4 e 6 de fevereiro de 2020, no município de Dormentes – PE, pode-se compartilhar com o público geral, composto não apenas por profissionais da educação, a importância de adotar os mapas táteis no ensino de Geografia para DV's. A prática possibilitou que os participantes confeccionassem mapas táteis artesanais, ressaltando a praticidade do processo e o a utilização de materiais de baixo custo.

Antes de aprofundar a abordagem na confecção, é necessária destacar alguns pontos acerca dos mapas táteis. Até então, seja em âmbito internacional ou nacional, não existe um padrão específico a se seguir para a confecção destes recursos gráficos. Há iniciativas para



padronizar a confecção destes mapas, desde os materiais utilizados, até o formato e posição do título, legendas, escalas, etc, a exemplo das propostas do Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (LabTATE), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Ademais, na oficina proposta, os mapas confeccionados foram totalmente artesanais, mas existem maneiras mais técnicas já disponíveis, bem como pontuado por Nogueira (2009), através de impressoras e outras máquinas. No entanto, tais equipamentos são caros no mercado, sendo pouco acessíveis à diversas instituições, havendo a necessidade de improvisar e o mapa tátil artesanal é a opção mais viável, estimulando, inclusive, a criatividade de quem o confecciona.

Referindo-se à execução do projeto de extensão no formato de oficina, o processo de confecção dos mapas táteis (Figura 1) baseou-se na metodologia do professor Marcelo Miranda, do Instituto Federal de Pernambuco/IFPE (IBGE, 2018). Aplicando-a no contexto da prática desenvolvida e considerando-a como uma proposta plausível para ser adotada em larga escala, os procedimentos metodológicos seguem as seguintes etapas:

1- Escolha dos mapas a serem representados. No caso da oficina, os mapas do Brasil, das sub-regiões do Nordeste e o do município de Dormentes foram as opções disponíveis (Figura 2). Após a escolha, imprime-os em folha A3, deixando mais compreensível as informações. Ressalta-se a necessidade de priorizar mapas com poucas informações.

2- Recorte dos mapas para servir como moldes na base escolhida;

3- Os materiais escolhidos para servir como base foi a cartolina guache e uma folha de emborrachado (EVA), os quais devem ser preparados para a transcrição das informações dos mapas escolhidos. Cabe destacar a importância de se deixar um espaço para o título e as legendas e do material base ser de cor escura, de preferência o preto, visto que se torna mais confortável para o indivíduo com baixa visão;

4- Utilizar os moldes para transcrever as informações na base escolhida;

5- Após a transcrição, preencher cada informação distinta com um material diferente, lembrando de utilizar o mesmo material na identificação da legenda. Aqui, disponibilizou-se uma variedade de materiais, como tecidos (com uma diversidade de estampas e texturas), bijuterias, botões, cartolinas e outros papéis com texturas distintas. Cabe salientar que a escolha do material fica a critério de quem está confeccionando, no entanto, alguns cuidados devem ser tomados:

- Evitar materiais com texturas desconfortáveis;
- Não utilizar no mesmo mapa materiais de mesmas cores ou de texturas iguais ou semelhantes, para não confundir o deficiente visual; e



- Priorizar o contraste entre cores para facilitar a leitura de quem tem baixa visão.
- 6- Com barbante, fazer a linha divisória de cada informação; e
 - 7- Confeccionar o título e legendas em tinta (tamanho da fonte ampliado) e em braille.

Figura 1: Aplicação da oficina “O uso de mapas táteis como ferramenta de inclusão no ensino da Geografia”.



Fonte: O autor.

Figura 2: Alguns dos mapas táteis confeccionados durante os dias de oficina. Nota-se a variedade de materiais utilizados na diferenciação de cada dado e as legendas e títulos em tinta e em braille.



Fonte: O autor.

Como mencionado nos itens 3, 5 e 6 do processo de confecção dos mapas táteis, os materiais utilizados são de baixo custo, fácil de serem encontrados e, inclusive, muitos deles já se tendo em casa ou nas escolas. Além dos mencionados, utilizou-se tesouras sem ponta, estiletes (não utilizar de preferência) e cola branca. Conforme o item 7, o título e as legendas foram impressas em tinta, com fonte ampliada (não se tem um padrão – adotar de acordo com o tamanho do mapa confeccionado) e legendas em braille, as quais foram impressas na impressora de textos em braille do Centro de Estudos Inclusivos (CEI) da Universidade Federal



de Pernambuco (UFPE). As legendas também podem ser confeccionadas manualmente com o suporte da reglete e da punção, equipamentos para a escrita em braille.

Entende-se que a utilização da Cartografia Tátil é um dos meios de garantia da inclusão do aluno com DV nas aulas de Geografia, tendo em vista que, assim como coloca Custódio e Nogueira (2014), na disciplina utiliza-se frequentemente os mapas. Uma vez que os DV's, devido às suas características, encontram limitações para estabelecer contato com o espaço, a forma de compreensão das espacialidades ocorre de maneira distinta dos indivíduos considerados normovisuais (pessoa que não possui a DV). O aluno deficiente visual utiliza-se dos sentidos remanescentes para mensuração, sendo no contexto educacional a audição e o tato os mais estimulados, respectivamente. Tratando-se da Cartografia Tátil, seja com mapas, maquetes, tabelas ou gráficos, o tato é o sentido de maior estímulo e durante o processo de reconhecimento do recurso pelo tato, o aluno com DV vai formando imagens mentais, ou mapas mentais, de acordo com cada detalhe explorado no material gráfico.

É fato que a abstração dos dados é menos eficiente para o DV, no entanto, enquanto os mapas ou outros artifícios cartográficos reduzem o mundo para os normovisuais, para os alunos DV's, ampliam suas concepções (LOCH, 2008). Pensando-se em uma sociedade mais inclusiva no futuro, o contato com os mapas táteis na escola, no processo de alfabetização cartográfica, tem resultados além do espaço escolar, tendo em vista que garantem maior autonomia e independência para se locomoverem, tendo em vista que alguns espaços públicos e privados já adotaram mapas informativos táteis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, constata-se que a Cartografia Tátil, através de seus variados recursos, surge como uma possibilidade palpável de efetivação do processo de inclusão dos DV's em sala de aula. Nota-se, hoje, que apesar de avanços no que tange à Educação Inclusiva, sobretudo com base nas legislações, este processo educativo ainda apresenta uma defasagem na questão da garantia da permanência dos alunos com NEE, uma vez que os professores encontram bastante dificuldades para integrá-los nas práticas pedagógicas, seja devido à escassez de recursos didáticos, ou ao despreparo para a promoção concreta da Educação Inclusiva.

Nas aplicações da oficina, foi possível expandir para um público geral, composto inclusive por professores, pedagogos e outros funcionários da educação, a viabilidade de se adotar os mapas táteis no ensino de Geografia para DV's. Apesar da simplicidade dos materiais artesanais, para os sujeitos com a DV, estes recursos são de grande importância, tendo em vista



que, além de incluí-los nas práticas pedagógicas, permitem a leitura espacial e a formação de mapas mentais, mensurando assim o seu espaço de vivência e compreendendo os arranjos espaciais dos objetos, dos fatos e fenômenos geográficos.

Ademais, quando se trata da Educação Inclusiva, pautada na valorização da heterogeneidade, deduz-se a presença e permanência de todos os sujeitos no ambiente escolar, independente das suas características. Os mapas táteis, assim como os demais recursos da Cartografia Tátil, são passíveis de compreensão por todos os alunos, com NEE ou não. Ou seja, a utilização destes materiais em sala de aula, além da funcionalidade no processo de ensino-aprendizagem em Geografia, promove o acesso igualitário à metodologia, garantindo que os alunos a explorem a partir de suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, G. A. ; DIKSON, Dennys . Educação Inclusiva, Legislação e Implementação. **Reflexão e Ação** (versão eletrônica) , v. 2, p. 214-227, 2018. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/8177/pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

BENAZZI, Luciane Eloisa Brandt. **A cegueira no contexto histórico**. Portal Educação, 09 dez. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008a.

BRASIL. Ministério da Saúde, **Portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008b**.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.



CUSTÓDIO, G. A.; NOGUEIRA, R. E.. O aporte da cartografia tátil no ensino de conceitos cartográficos para alunos com deficiência visual. RBC. **Revista Brasileira de Cartografia** (Online), v. 66, p. 757-772, 2014.

GOUVEIA, Mateus; OLIVEIRA, D. J. L.; RODRIGUES, S. G. S.; OLIVEIRA, H. D. de. **O uso da Cartografia Tátil como ferramenta de inclusão para os deficientes**. In: XIX Encontro nacional de geógrafos, 2018, João Pessoa. Pensar e fazer a geografia brasileira no século XXI, 2018.

IBGEduca - para a produção de mapas táteis. IBGE. Youtube. 03 dez. 2018. 17min10s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JNarrgmZYeY&feature=emb_title>. Acesso em 30 abr. 2020.

JUNIOR, L. M.; MARTINS, R. E. M. Wypczynski ; DIAS, JULICE. .O uso da oficina pedagógica no ensino de Geografia numa perspectiva inclusiva. **Revista Tempos e Espaços em Educação** (ONLINE) , v. 11, p. 200-215, 2018.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. (Comp.). **História do movimento político História do movimento político das pessoas com deficiência das pessoas com deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p.a, 2010. 443p.

LOCH, R. E. N. **Cartografia tátil**: mapas para deficientes visuais. Portal da Cartografia, v.1, n. 1, 2008.

MEDEIROS, R. V. ; PEREIRA, J. L.C. . Cartografia Tátil e deficiência visual: um olhar na perspectiva da educação escolar inclusiva. **Revista Educação Especial** (UFSM) , v. 32, p. 5, 2019.

MORAES, Thiago Santos. **SABERES DOCENTES**: a mediação necessária no uso da cartografia tátil como ferramenta de inclusão. 2019. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

Nogueira, R. E. **Mapas táteis padronizados e acessíveis na Web**. Benjamin Constant (Rio de Janeiro) , v. 15, p. 16-27, 2009.

ROMA, A. C. . Breve histórico do processo cultural e educativo dos deficientes visuais no Brasil. **Revista Ciência Contemporânea**, v. 4, p. 1-15, 2018.

VIEIRA, J. M.; FERRAZ, Cláudio Benito Oliveira. O Desafio do Ensino de Geografia para Deficientes Visuais. GeoAtos: **Revista Geografia em Atos**, v. 2, n. 2. 2015.