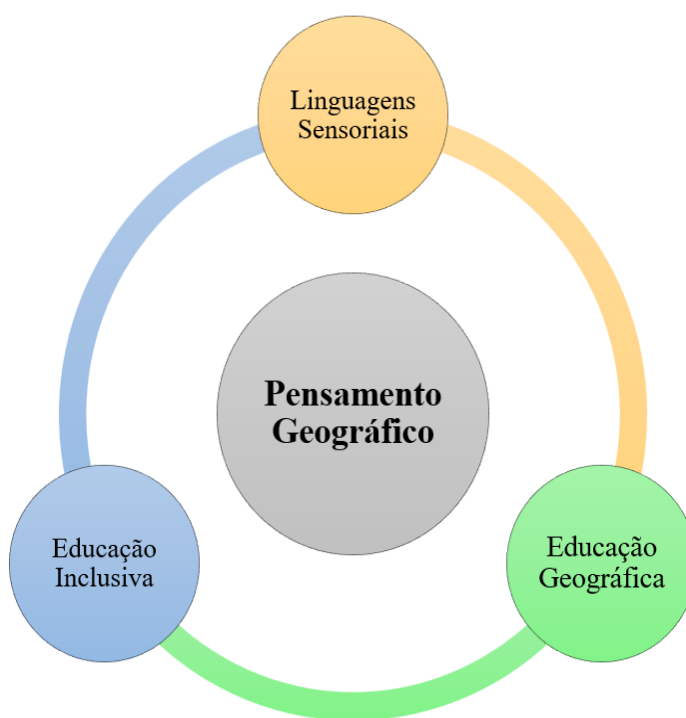




UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)  
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS (IESA)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA (PPGeo)

DAVID DE ABREU ALVES

**As linguagens sensoriais para deficientes visuais na construção de  
pensamento geográfico sobre a cidade**



GOIÂNIA - GO

2022



**UFG**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

## **TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES**

### **E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### **1. Identificação do material bibliográfico**

Dissertação     Tese     Outro\*: \_\_\_\_\_

\*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

**Exemplos:** Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

#### **2. Nome completo do autor**

David de Abreu Alves

#### **3. Título do trabalho**

As linguagens sensoriais para deficientes visuais na construção de pensamento geográfico sobre a cidade

#### **4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)**

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

**[1]** Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

**a)** consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

**b)** novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



---

Documento assinado eletronicamente por **DAVID DE ABREU ALVES, Discente**, em 24/06/2022, às 11:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



---

Documento assinado eletronicamente por **Vanilton Camilo De Souza, Professor do Magistério Superior**, em 24/06/2022, às 13:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



---

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3000353** e o código CRC **DAA1F375**.

---

**Referência:** Processo nº 23070.020336/2022-84

SEI nº 3000353

DAVID DE ABREU ALVES

**As linguagens sensoriais para deficientes visuais na construção de  
pensamento geográfico sobre a cidade**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGeo) do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA), da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de Doutor em Geografia.

Área de concentração: Natureza e Produção do Espaço  
Linha de Pesquisa: Ensino-Aprendizagem de Geografia

Orientador: Professor Dr. Vanilton Camilo de Souza.

GOIÂNIA - GO

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Alves, David de Abreu

As linguagens sensoriais para deficientes visuais na construção de pensamento geográfico sobre a cidade [manuscrito] / David de Abreu Alves. - 2022.

CCXXXVIII, 238 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2022.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, mapas, fotografias, abreviaturas, símbolos, gráfico, tabelas, algoritmos, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Educação Geográfica. 2. Cidade. 3. Linguagens Sensoriais. 4. Pessoas Com Deficiência Visual. 5. Pensamento Geográfico. I. Souza, Vanilton Camilo de, orient. II. Título.

CDU 911



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS  
**ATA DE DEFESA DE TESE**

Ata Nº **60/2022** da sessão de Defesa de Tese de **David de Abreu Alves** que confere o título de Doutor em **Geografia**, na área de concentração em **Natureza e Produção do Espaço**.

Aos **dois dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e dois**, a partir das **14 horas**, no **auditório do Instituto de Estudos Socioambientais**, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada **“As linguagens sensoriais para deficientes visuais na construção de pensamento geográfico sobre a cidade”**. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor **Vanilton Camilo de Souza (IESA/UFG)** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora **Adriany de Ávila Melo Sampaio (IG/UFU)**, membro titular externo; Professora Doutora **Nicali Bleyer Ferreira dos Santos (PUC-GO)**, membro titular externo; Professor Doutor **Denis Richter (IESA/UFG)**, membro titular interno; Professora Doutora **Miriam Aparecida Bueno (IESA/UFG)**, membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do **trabalho**. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor **Vanilton Camilo de Souza (IESA/UFG)**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata, que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora aos **dois dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e dois**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **ADRIANY DE AVILA MELO SAMPAIO, Usuário Externo**, em 03/06/2022, às 14:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Denis Richter, Professor do Magistério Superior**, em 03/06/2022, às 15:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Miriam Aparecida Bueno, Professor do Magistério Superior**, em 04/06/2022, às 19:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanilton Camilo De Souza, Professor do Magistério Superior**, em 06/06/2022, às 10:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Nicali Bleyer Ferreira dos Santos, Usuário Externo**, em 08/06/2022, às 10:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2944026** e o código CRC **EEEE3CE1**.

**Referência:** Processo nº 23070.020336/2022-84

SEI nº 2944026

Dedico este trabalho à pessoa mais importante da minha vida, àquela que, desde a minha concepção em seu ventre, renunciou aos seus sonhos e enfrentou inúmeras batalhas diárias em prol da criação e sustento dos seus filhos. À Adegilza Abreu de Sousa, eu dedico esse passo importante da minha vida. Seu filho agora é Doutor.

## AGRADECIMENTOS

Inicialmente me agradeço por todo processo de ressignificação que desenvolvi até aqui em diversos momentos de vida. Muitos dos percalços dispostos em minha trajetória foram vividos, compreendidos, transpostos e tomados como encorajamento para os caminhos seguidos. Nunca desisti e nunca vou desistir dos meus sonhos, mesmo que eu enfrente diversas negativas aos meus discursos, as minhas posturas, ao meu trabalho e ao meu jeito de ser.

Agradeço a minha mãe, Adegilza Abreu de Sousa, por estar sempre comigo, mesmo nos momentos difíceis. Sem tudo o que me proporcionou eu não teria chegado aqui.

À Universidade Federal de Goiás - UFG, ao Instituto de Estudos Socioambientais - IESA, ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, ao Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica - LEPEG, ao Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio ao Deficiente Visual - CEBRAV, e à Secretaria de Educação Estadual de Goiás – SEDUC/GO, o meu muito obrigado por todo suporte institucional para realização desta pesquisa.

Agradeço à CAPES pelo apoio financeiro durante os quatro anos de realização do Doutorado.

Aos professores da Rede Estadual de Educação que participaram desta pesquisa, obrigado pela disponibilidade.

Aos professores do LEPEG, em especial à Prof. Dra. Adriana, gratidão pelos diversos momentos formativos.

Aos professores que participaram da Banca de Qualificação, Dr. Denis Richter e Dra. Nicali Bleyer, obrigado pela leitura e observações importantíssimas para o andamento da Tese.

Aos professores que participaram da Banca de Defesa de Tese, Dr. Denis Richter, Dra. Miriam Aparecida Bueno, Dra. Nicali Bleyer e Dra. Adriany de Ávila, obrigado.

Ao meu orientador Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza, gratidão por tudo que me proporcionou nessa jornada. Fui muito feliz em caminhar segundo suas orientações.

Este trabalho e todo o período do Doutorado não teriam sido os mesmos sem os meus companheiros, momento em que, juntos, formamos o “Bonde Fora da Casinha”. A Thiago Pinheiro, Camylla Otto, Janine e Rodrigo Rodrigues, eu agradeço o apoio no processo formativo e por não me desampararem. Em nossa trajetória nos empenhamos sempre em realizar um bom trabalho.

A Domitila e Lais, eu agradeço por me suportarem e me apoiarem durante o processo e aflições diárias da Pós-Graduação.

A Maria Eduarda, o meu agradecimento pelo suporte em ouvir minhas ideias e apreciar minhas escritas em diversos momentos da construção da tese.

Às professoras Lorena, Adriana Tenório, Clara e Isabele, o meu agradecimento por todos os momentos que compartilhamos.

A Joelson e Fernanda, o meu muito obrigado pelos momentos que dividimos na vida pessoal e na vida acadêmica como pós-graduandos. A presença de vocês agregou leveza e me encorajou em muitos momentos.

A Silvaneide e Rodrigo, gratidão por toda força e torcida nos momentos complicados de finalização da tese.

Aos companheiros do NUPEC (Núcleo de Pesquisa em Ensino de Cidade), eu agradeço pelas contribuições nos momentos de estudos, leituras e análises do projeto que resultaram nesta pesquisa.

Um agradecimento muito especial a Larissa, técnica administrativa do LEPEG, a quem tenho profunda admiração e respeito. Obrigado pelos conselhos, pelas broncas, pelos momentos em que você e sua simpatia tornaram o ambiente e o processo mais agradável.

Ao universo e a Deus eu agradeço por me permitirem realizar um dos maiores sonhos da minha vida.

A todos vocês, muito obrigado!

“Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças”

(Maria Teresa Eglér Mantoan, 2015)

## RESUMO

O trabalho aqui apresentado é fruto de uma série de inquietações de interesse pela Educação, pela Geografia, e pela sociedade. Refletimos sobre elementos do universo da Educação Inclusiva, das Linguagens, da Educação Geográfica e do Pensamento Geográfico, entendendo que a falta de uma melhor articulação e sistematização no uso de Linguagens Sensoriais para o ensino de Geografia aos deficientes visuais acarreta entendimentos frágeis que não potencializam a significação aos fenômenos do cotidiano que ocorrem no espaço urbano. Dito isto, neste texto, objetivamos compreender as possibilidades apresentadas pelas Linguagens Sensoriais nas ações cognitivas dos deficientes visuais no desenvolvimento de Pensamento Geográfico sobre a Cidade com fins à inclusão escolar e às práticas da cidadania. Metodologicamente, a abordagem da pesquisa é qualitativa, e os procedimentos para coleta de dados foram diversos, sendo estes, levantamentos bibliográficos e documentais, observações, entrevistas (narrativas e estruturadas), e rodas de conversa/oficinas temáticas que auxiliaram na produção de uma proposta para mediação didática de professores de Geografia. Os nossos sujeitos pesquisados são estudantes com Deficiência Visual apoiados pelo Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio ao Deficiente Visual – CEBRAV e matriculados em instituições escolares da Cidade de Goiânia/GO, bem como os professores de alguns desses estudantes que aceitaram participar na pesquisa e que autorizaram a observação das aulas de Geografia em que atuam. Ao final da pesquisa e do texto aqui apresentado, defendemos a tese de que o uso de linguagem sensorial, de forma individual ou conjunta com outros vieses linguísticos sensórios, no contexto de mediação didática na Educação Geográfica, em salas de aula, com a presença de pessoas com Deficiência Visual, é capaz de possibilitar, minimamente, no trabalho com os conceitos de Paisagem e Lugar, a construção de espacialidades e Pensamento Geográfico lúdico relativo aos fenômenos desencadeados nas cidades. Deste modo, tais possibilidades permitem aprender geograficamente sobre o espaço urbano, com fins para a cidadania, compreendida como processo cultural que se concretiza enquanto práticas socioespaciais cotidianas, alinhada com os direitos universais.

**Palavras-Chave:** Educação Geográfica, Cidade, Linguagens Sensoriais, Deficientes Visuais, Pensamento Geográfico.

## ABSTRACT

The work presented here is the result of a series of concerns of interest in Education, Geography, and society. We reflect on elements of the universe of Inclusive Education, Languages, Geographic Education and Geographic Thinking, understanding that the lack of better articulation and systematization in the use of Sensory Languages for the teaching of Geography to the visually impaired leads to fragile understandings that do not enhance the meaning to everyday phenomena that occur in urban space. That said, in this text, we aim to understand the possibilities presented by Sensory Languages in the cognitive actions of the visually impaired in the development of Geographical Thinking about the City with the aim of school inclusion and citizenship practices. Methodologically, the research approach is qualitative, and the procedures for data collection were diverse, being these, bibliographic and documentary surveys, observations, interviews (narrative and structured), and conversation circles/thematic workshops that helped in the production of a proposal for didactic mediation of Geography teachers. Our research subjects are students with Visual Impairment supported by the Brazilian Center for Rehabilitation and Support for the Visually Impaired - CEBRAV and enrolled in school institutions in the City of Goiânia/GO, as well as the teachers of some of these students who agreed to participate in the research and who authorized observation of the Geography classes in which they work. At the end of the research and the text presented here, we defend the thesis that the use of sensory language, individually or together with other sensory linguistic biases, in the context of didactic mediation in Geographical Education, in classrooms, with the presence of Visually Impaired people, is capable of enabling, minimally, in the work with the concepts of Landscape and Place, the construction of spatialities and legitimate Geographic Thought related to the phenomena triggered in the cities. In this way, such possibilities make it possible to learn geographically about the urban space, with the aim of citizenship, understood as a cultural process that takes place as everyday socio-spatial practices, in line with universal rights.

**Keywords:** Geographic Education, City, Sensory Languages, Visually Impaired, Geographic Thought.

## RESUMEN

El trabajo que aquí se presenta es el resultado de una serie de inquietudes de interés para la Educación, la Geografía y la sociedad. Reflexionamos sobre elementos del universo de la Educación Inclusiva, los Idiomas, la Educación Geográfica y el Pensamiento Geográfico, entendiendo que la falta de una mejor articulación y sistematización en el uso de los Lenguajes Sensoriales para la enseñanza de la Geografía a las personas con discapacidad visual conduce a comprensiones frágiles que no realzan el significado a los fenómenos cotidianos que ocurren en el espacio urbano. Dicho esto, en este texto pretendemos comprender las posibilidades que presentan los Lenguajes Sensoriales en las acciones cognitivas de los deficientes visuales en el desarrollo del Pensamiento Geográfico de la Ciudad con miras a la inclusión escolar y las prácticas ciudadanas. Metodológicamente, el enfoque de la investigación es cualitativo, y los procedimientos para la recolección de datos fueron diversos, siendo estos, levantamientos bibliográficos y documentales, observaciones, entrevistas (narrativas y estructuradas) y ruedas de conversación/talleres temáticos que ayudaron en la elaboración de una propuesta didáctica. mediación de los profesores de Geografía. Nuestros sujetos de investigación son estudiantes con Deficiencia Visual apoyados por el Centro Brasileño de Rehabilitación y Apoyo a los Deficiencias Visuales - CEBRAV e inscritos en instituciones escolares de la Ciudad de Goiânia/GO, así como los profesores de algunos de estos estudiantes que aceptaron participar en la investigación y que autorizó la observación de las clases de Geografía en las que laboran. Al final de la investigación y del texto aquí presentado, defendemos la tesis de que el uso del lenguaje sensorial, individualmente o junto con otros sesgos lingüísticos sensoriales, en el contexto de la mediación didáctica en Educación Geográfica, en las aulas, con la presencia de Visualmente Personas con discapacidad, es capaz de viabilizar, mínimamente, en el trabajo con los conceptos de Paisaje y Lugar, la construcción de espacialidades y Pensamiento Geográfico legítimo relacionado con los fenómenos desencadenados en las ciudades. De esta forma, tales posibilidades posibilitan conocer geográficamente el espacio urbano, con miras a la ciudadanía, entendida como un proceso cultural que se desarrolla como prácticas socioespaciales cotidianas, en consonancia con los derechos universales.

**Palabras clave:** Educación Geográfica, Ciudad, Lenguajes Sensoriales, Deficiencias Visuales, Pensamiento Geográfico.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABEDEV** – Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais.
- ADVEG** – Associação dos Deficientes Visuais do Estado de Goiás.
- AEE** – Atendimento Educacional Especializado.
- AACD** – Associação de Assistência à criança defeituosa.
- APAE** – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CAP** – Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual.
- CAT** – Comitê de Ajudas Técnicas.
- CT** – Cartografia Tátil.
- CEB** – Câmara de Educação Básica.
- CNAT** – Catálogo Nacional de Ajudas Técnicas.
- CNE** – Conselho Nacional de Educação.
- CNEC** – Campanha Nacional de Educação de Cegos.
- DV** – Deficiência Visual.
- EB** – Educação Básica.
- EE** – Educação Especial.
- EF** – Ensino Fundamental
- EM** – Ensino Médio
- EUSTAT** – Empowering Users Through Assistive Technology / Capacitação de usuários através da tecnologia assistiva (Tradução Livre).
- EASTIN** – European Assistive Technology Information Network / Rede Europeia de Informação de Tecnologias de Apoio (Tradução Livre).
- IESA** - Instituto de Estudos Socioambientais
- IBC** – Instituto Benjamin Constant.
- INSS** – Instituto Nacional do Seguro Social.
- LABTATE** – Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar.
- LAEG** – Laboratório de Ensino e Geografia.
- LEMAD** - Laboratório de Ensino e Material Didático.
- LD** – Livro Didático
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
- LIBRAS** – Língua Brasileira de Sinais.

**MEC** – Ministério da Educação

**OM** – Orientação e Mobilidade.

**ONU** – Organização das Nações Unidas.

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PG** – Pensamento Geográfico

**PPC** – Planos Pedagógicos de Curso.

**PPGeo** – Programa de Pós-Graduação em Geografia

**PPP** – Projeto Político Pedagógico.

**TA** – Tecnologia Assistiva.

**UFCG** – Universidade Federal de Campina Grande

**UFG** – Universidade Federal de Goiás

**UFSC** – Universidade Federal de Santa Catarina.

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

**USP** – Universidade de São Paulo.

**SUS** – Sistema Único de Saúde

## LISTA DE TABELAS

**Tabela 01** – Informações sobre os estudantes participantes da pesquisa.....Pág.35

**Tabela 02** – Levantamento de Teses em Geografia relacionadas a pessoas com Deficiência Visual (2009-2021).....Pág.73

**Tabela 03** – Levantamento de Dissertações em Geografia relacionadas a pessoas com Deficiência Visual (2009-2021) .....Pág.75

## LISTA DE QUADROS

- Quadro 01** – Recortes das narrativas respostas ao segundo questionamento da entrevista.....Pág. 119
- Quadro 02** – Principais definições de Cidade.....Pág. 145
- Quadro 03** – Concepção de Cidade para os Estudantes Entrevistados.....Pág. 148
- Quadro 04** – Aspectos sobre inclusão de pessoas com Deficiência Visual apontados pelos professores de Geografia.....Pág. 160
- Quadro 05** – Ações desenvolvidas na escola **C**, pelo professor **Carlos**, quanto ao uso de linguagens sensoriais sobre o conteúdo espaço urbano.....Pág. 170
- Quadro 06** – Entendimento dos professores sobre Linguagem.....Pág. 173
- Quadro 07** – Sistematização do Conceito de Cidade (Expressando-se como do Espaço Urbano).....Pág. 183
- Quadro 08** – Relações entre as considerações dos pesquisados com a sistematização de Cavalcanti no tocante a aspectos teóricos conceituais sobre a cidade.....Pág. 184
- Quadro 09** – Mediação Didática para Ensino de Cidade/Urbano Inclusivo.....Pág.193
- Quadro 10** – Articulação dos Objetivos Específicos com questionamentos da pesquisa.....Pág.200

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01</b> – Desenho da tese com destaque para os procedimentos metodológicos.....	Pág. 42
<b>Figura 02</b> – Relação entre o Pensamento Geográfico, Educação Geográfica e a Linguagem.....	Pág. 54
<b>Figura 03</b> – Dimensões que constituem o professor de Geografia.....	Pág. 56
<b>Figura 04</b> – Estruturação do Pensamento Geográfico.....	Pág. 60
<b>Figura 05</b> – Elementos presentes no processo de Educação Geográfica e relação com a linguagem e o Pensamento Geográfico.....	Pág. 64
<b>Figura 06</b> – Representação dos elementos presentes na Educação Geográfica e das Linguagens Sensoriais constituintes do Pensamento Geográfico.....	Pág. 68
<b>Figura 07</b> – Linguagens Sensoriais para pessoas com Deficiência Visual.....	Pág. 83
<b>Figura 08</b> – Recepção do CEBRAV.....	Pág. 96
<b>Figura 09</b> – Saguão de espera.....	Pág. 97
<b>Figura 10</b> – Quadra de esportes.....	Pág. 97
<b>Figura 11</b> – Refeitório do CEBRAV.....	Pág. 98
<b>Figura 12</b> – Acesso às salas de ginástica.....	Pág. 99
<b>Figura 13</b> – Parquinho de recreação.....	Pág. 100
<b>Figura 14</b> – Corredor de acesso às salas de atividades do CEBRAV.....	Pág. 101
<b>Figura 15</b> – Cédula Braille.....	Pág. 102
<b>Figura 16</b> – Reglete, punção e máquina braille.....	Pág. 104
<b>Figura 17</b> - Imagens da biblioteca e livros impressos em braille.....	Pág. 105
<b>Figura 18</b> – Notas e representação de Valores Musicais da Musicografia Braille.....	Pág. 108

<b>Figura 19</b> – Materiais Pedagógicos Táteis organizados em um ambiente do CEBRAV	Pág. 111
<b>Figura 20</b> – Ambiente com maior concentração de TA no CEBRAV	Pág. 115
<b>Figura 21</b> – Instrução de Orientação e Mobilidade pelas ruas de Goiânia	Pág. 116
<b>Figura 22</b> – Mapa Tátil dos Biomas Brasileiros com texturas diferenciadas	Pág. 122
<b>Figura 23</b> – Principais pesquisadores sobre Paisagem Sonora no mundo	Pág. 152
<b>Figura 24</b> – Síntese das informações refletidas no subcapítulo 5.3	Pág. 176
<b>Figura 25</b> – Proposta de Mediação Didática	Pág. 189

## Sumário

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>23</b>
<b>2. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>30</b>
<b>3. A LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E OS SENTIDOS: CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PARA CONTEXTOS ESCOLARES COM A PRESENÇA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL .....</b>	<b>44</b>
3.1 A LINGUAGEM E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO .....	46
<b>3.1.1. Os constituintes do Pensamento Geográfico.....</b>	<b>55</b>
3.2 A LINGUAGEM E OS SENTIDOS: PROPOSIÇÃO DAS LINGUAGENS SENSORIAIS PARA ENSINO DE GEOGRAFIA EM TURMAS COM A PRESENÇA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL .....	66
3.3 A LINGUAGEM NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL .....	85
<b>4. AS LINGUAGENS SENSORIAIS QUE PRENUNCIAM RELAÇÕES COM O ESPAÇO URBANO.....</b>	<b>92</b>
4.1 AS LINGUAGENS SENSORIAIS DO COTIDIANO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL ACOMPANHADAS PELO CEBRAV .....	93
<b>4.1.1 A Linguagem do Sistema Braille .....</b>	<b>102</b>
<b>4.1.2 A Linguagem Sensorial Auditiva Musical: Musicografia Braille.....</b>	<b>107</b>
<b>4.1.3 A Linguagem dos Materiais Pedagógicos Táteis .....</b>	<b>110</b>
<b>4.1.4 A Linguagem da Tecnologia Assistiva (TA) .....</b>	<b>112</b>
<b>4.1.5 A Linguagem da Orientação e Mobilidade (OM) .....</b>	<b>116</b>
<b>4.1.6 A Linguagem da Cartografia Tátil.....</b>	<b>121</b>
<b>5. PAISAGEM, LUGAR E LINGUAGENS SENSORIAIS PARA CONHECER O URBANO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA INCLUSIVA.....</b>	<b>126</b>
5.1 A PAISAGEM E O LUGAR PARA CONHECER O ESPAÇO URBANO .....	127

5.2 ENSINO DE GEOGRAFIA, A CIDADE E O URBANO NA SALA DE AULA COM A PRESENÇA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL .....	136
<b>5.2.1 A Cidade para o Deficiente Visual.....</b>	<b>144</b>
<b>5.2.2 A Linguagem Sensorial Auditiva Sonora: os sons da cidade .....</b>	<b>151</b>
5.3 A SALA DE AULA DE GEOGRAFIA: PAISAGEM E LUGAR PARA COMPREENDER A CIDADE E A RELAÇÃO COM AS LINGUAGENS SENSORIAIS.....	156
<b>6. LINGUAGENS SENSORIAIS E MEDIAÇÃO DIDÁTICA: CONSTRUÇÃO DE PENSAMENTO GEOGRÁFICO SOBRE A CIDADE NA AULA DE GEOGRAFIA COM A PRESENÇA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....</b>	<b>177</b>
6.1 NÃO VEEM A CIDADE, MAS PODEM COMPREENDER GEOGRAFICAMENTE POR MEIO DE UMA MEDIAÇÃO DIDÁTICA INCLUSIVA: LINGUAGENS SENSORIAIS PARA DEFICIENTES VISUAIS QUE POTENCIALIZAM A CONSTRUÇÃO DE PENSAMENTO GEOGRÁFICO.....	186
<b>CONSIDERAÇÕES E PERSPECTIVAS .....</b>	<b>199</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>208</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>223</b>
ANEXO 01 - COMBINAÇÕES DO SISTEMA BRAILLE.....	224
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>231</b>
APÊNDICE 01 - ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA.....	232
APÊNDICE 02 - DESCRIÇÃO DA ESTRUTURA DO CEBRAV .....	234
APÊNDICE 03 - LINGUAGENS E RECURSOS UTILIZADOS NAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NAS SALAS DO PRIMEIRO ANDAR DO CEBRAV .....	235
APÊNDICE 04 – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE GEOGRAFIA ....	236
APÊNDICE 05 – LISTAGEM DE OBRAS LITERÁRIAS (REFERENCIADAS) COM A PRESENÇA DE PERSONAGENS COM DEFICIÊNCIA VISUAL .....	238

## 1. INTRODUÇÃO

A sociedade atual vive a chamada era da luta por direitos, e, em muitos casos, a Educação é vista como o caminho para fundamentar e promover esses direitos. É a partir deste caminho que acreditamos na chamada inclusão de pessoas com Deficiência Visual (DV), que ainda hoje (com laços históricos), mesmo com grandes avanços, apresentam-se segregadas e incompreendidas, rotuladas por questões patológicas, marginalizadas, sem direito à vida social, à educação e à cidadania.

É baseado nesses processos excludentes que muitas pesquisas se justificam a fim de aprimorar a inclusão nas escolas e/ou tratar do trabalho específico de determinadas disciplinas do conhecimento, requerendo uma série de mudanças no contexto educacional para atender às demandas plurais dos alunos, propiciando-os construção de conhecimento.

O conhecimento é transformador na vida dos sujeitos sociais, e começam nas ambiências escolares as primeiras batalhas a serem enfrentadas para o seu acesso e construção, principalmente por pessoas com Deficiência Visual, vistas erroneamente como limitadas devido ao seu viés biológico.

As batalhas e os anseios por medidas inclusivas no mundo inteiro não são recentes e remontam documentos e orientações em temporalidades históricas em diversos países, inclusive, no Brasil<sup>1</sup>. O idealizado e fundamento por meio dos marcos da Educação Especial

---

<sup>1</sup>É comum que em diversas pesquisas que versam sobre inclusão existam extensas páginas que apresentam os chamados Marcos Teóricos da Inclusão, que demarcam criação de institutos na Europa e no Brasil, conferências Educacionais e de Direitos Humanos, bem como Leis educacionais. Todavia, entendemos que esse formato de construção teórica se encontra saturada.

As mais recentes publicações com as de Alves (2017) e Pernambuco (2019) refazem esse tipo de cronologia partindo desde as concepções a pessoas com deficiência na Idade Média até o ano de 2019. De 2019 em diante o que podemos demarcar como acontecimento que apresenta relação com a Educação Especial Inclusiva diz respeito à reformulação proposta pelo Governo do Presidente Jair Bolsonaro.

A então chamada nova Política de Educação Especial, instituída por meio do Decreto 10.502 em 30 de setembro de 2020. A observância de inconformidades com os preceitos inclusivos acarretou ação do Ministro do Supremo Tribunal Federal, José Antonio Dias Toffoli, que suspendeu o decreto, invalidado por verificação de inconstitucionalidade após apreciação pelo plenário em dezembro de 2020.

Em 2021, misteriosamente a Educação Inclusiva passa a sofrer diversos ataques daqueles que deveriam conjecturar possibilidades de sua viabilização. Falas diversas do Ministro da Educação em gestão (que aqui nos abstermos de nomear) assombram perigosamente todas as lutas que foram citadas até aqui, em mais uma tentativa de isentar o poder do Estado que teve sua articulação em meio documental inconcebível.

Essa nova política que apontava ser equitativa, inclusiva, e com propostas para aprendizado ao longo da vida, apresentando articulações temporais sobre os marcos políticos legais bastante confusas, busca exemplificações da perspectiva de inclusão brasileira com países que estão distantes de apresentarem similitudes com nossa realidade sócio-histórico-econômica-cultural, tentando justificar suas proposições com base em teorias de contextos totalmente diferentes dos atuais, bem como retirar do Estado muitas das responsabilidades atribuindo-as ao seio familiar, como se os mesmos já não possuíssem parcela importantíssima na inclusão e que possuíssem condições de arcar com os déficits do Estado.

levaram ao entendimento de que potencialmente há um desenvolvimento significativo no ensino inclusivo a partir do momento em que ocorre a inserção em turmas regulares de ensino nas escolas, pois nesses momentos, novos desafios e oportunidades de convívio com outras características identitárias fortalecem e desenvolvem potencialidades ainda não alcançadas em todos os alunos. Nesse sentido, também caminhamos alinhavando a nossa proposta em contribuições que se justificam no campo da esfera social e pessoal, acadêmica e científica.

Do ponto de vista pessoal e social acreditamos que a inclusão é um direito para toda e qualquer pessoa, pois todos somos seres carregados de características plurais ímpares e com aspirações que não podem ser limitadas justamente pelo que apresentamos de mais singular. Pensando na inclusão educacional, nenhum de nós aprende algo da mesma maneira com mesma temporalidade e intensidade de informações assimiladas para se construir determinado pensamento. Dito isto, é preciso respeitar os tempos de aprendizagem e lutar por mecanismos que auxiliem na transposição de barreiras desse processo.

Do ponto de vista acadêmico, acreditamos que a nossa pesquisa fomenta reflexões no que diz respeito à formação para o ensino inclusivo da disciplina Geografia. Mesmo que minimamente chamamos atenção para o contexto de reflexividade e engajo na construção de propostas educacionais na formação inicial voltada para inclusão, em cursos que não sejam somente os de Pedagogia, mas na Geografia, na História, na Matemática, ou seja, cursos de formação de professores em geral. Essa é uma realidade que ainda não se encontra posta nos cenários educacionais brasileiros, que infelizmente reafirmamos desde pesquisas e trabalhos dos períodos da graduação, sendo assim, uma possível justificativa para a existência desse nosso trabalho em caráter de tese.

No campo da Ciência, nesse caso da Geografia em específico, justificamos a necessidade da existência dessa pesquisa como uma possibilidade de avanço nas reflexões sobre a Educação Geográfica, Pensamento Geográfico, linguagens e valorização do sensório, estudo da paisagem e do lugar, inclusão de pessoas com Deficiência Visual e ao entendimento dos fenômenos urbanos ocorrentes nas cidades.

---

Universidades e entidades intrinsicamente ligadas às questões educacionais inclusivas de todo o país, que não se encontravam alinhadas com a perspectiva do desgoverno da República Federativa do Brasil em gestão, lançaram nota de repúdio a esta nova política, que corroboramos por ir a sentido oposto ao que acreditamos ser inclusão educacional. Esta para nós é uma educação para todos, que respeita e valoriza as pluralidades cognitivas e de aprendizagem de cada estudante presente em sala de aula, que permite a variação recursal e metodológica, que propicia o acesso e construção do conhecimento por meio de possibilidades diversas, que incluem e garante direitos não só ao acesso, mas à qualidade.

Esses avanços e reflexões constantes que pontuamos serem necessários se dão pelo fato de que compreender a cidade e elementos dos fenômenos urbanos que nela ocorrem é um grande passo rumo à uma relativa autonomia das pessoas, sendo este um viés que a Geografia pode se debruçar. Essa autonomia, como já pontuamos no primeiro parágrafo, atrela-se à Educação, bem como à Educação Geográfica. Todavia, é preciso romper com o estigma atrelado àqueles que não possuem um aspecto sensorial considerado o laço da Geografia com a apreensão e análise das questões espaciais, o olhar.

Nos estudos geográficos, por exemplo, quando se explora a cidade, os fenômenos urbanos e o cotidiano, é comum fazer uso do olhar para observar os deslocamentos ao trabalho, escola, atividades de lazer e compromissos diversos. Essa observação, por se deparar com alguns obstáculos, como comprometimento da acuidade visual, que não se constitui como restritivo para se evidenciar e/ou compreender as possíveis limitações nos equipamentos e serviços urbanos, como transporte público, problemas com acessibilidade, qualidade das vias públicas, problemas nos serviços de trânsito, qualidade dos aspectos ligados ao meio ambiente, dentre outras. O déficit na visão não é barreira permanente pelo fato de que se pode explorar outros contextos sensoriais que permitem a apreensão de elementos para entendimento dos fenômenos que se desencadeiam nos lugares.

Com isso, é pertinente alinhar e esmiuçar as possibilidades sensoriais diversas para entendimentos do espaço urbano, possibilitando às pessoas com Deficiência Visual caminhos para o destaque, entendimento e raciocínio na resolução dos problemas que são postos no dia a dia. O desenvolvimento de tais alternativas pode ser potencialmente realizado pelo viés da educação e/ou nas ambiências escolares.

É na Educação que transformamos e construímos outras finalidades para a sociedade, é nela que buscamos contornar e minimizar os impactos das falhas e fragilidades do meio social. E assim é quando pensamos a inclusão de pessoas com deficiência no contexto educacional, já que, na teoria, ela não é mais um tabu. Em termos práticos, mesmo com avanços notórios, o mundo carece efetivar em maior quantidade e qualidade as políticas criadas em prol desses sujeitos, para afastar de vez a dubiedade da existência de modelos educativos, escolas e classes exclusivas (isso inclusive vai na contramão do sentido de incluir). É preciso pensar mecanismos para propiciar ensino em contextos plurais, e a linguagem se coloca como potencial para esse tipo de caminho a ser seguido.

É preciso deixar claro que em nenhum momento pretendemos criar ou induzir o entendimento que existe um ensino de Geografia exclusivo para pessoas com Deficiência

Visual, pois isso iria na contramão do entendimento de inclusão que concebemos, sendo este um movimento que integra, que não pensa conhecimento exclusivo para classes (mas conhecimento de acesso a todos), e que constitui identidades por meio das pluralidades que devem estar presentes em conjunto nas salas de aula e nas escolas. O que buscamos dentro das premissas inclusivas é elencar possibilidades de uso de linguagens para construção de conhecimento geográfico nas aulas de Geografia em situações em que as pessoas com Deficiência Visual partilhem de mesmo conteúdo junto dos chamados normovisuais<sup>2</sup> ou com qualquer outro contexto plural identitário.

Assim, caso se atrelem todos os seus potenciais sensórios das linguagens com as finalidades da Educação Geográfica e do Ensino de Geografia, voltando-se para aprender, por exemplo, sobre a cidade, possibilita-se aos educandos, principalmente às pessoas com Deficiência Visual, a compreensão e realização de analogias relacionadas com as dinâmicas socioespaciais, com as questões de localização, e com construtos sobre paisagem e lugar (conceitos destacados na pesquisa). Esta forma de ensino contribui para formação de cidadania a partir do momento que auxilia na construção e reconstrução dos saberes e potencialidades dos estudantes sobre a cidade, e/ou sobre qualquer outro conteúdo e/ou conceito da Geografia.

A partir dos apontamentos dos últimos parágrafos, demarca-se aqui o problema de pesquisa, o qual faz referência ao fato de que a falta de constantes... que a falta de constantes investigações para uma melhor articulação e sistematização no uso de linguagens sensoriais no ensino de Geografia, no contexto de sala de aula com a presença de pessoas com Deficiência Visual, pode resultar em encaminhamentos didáticos que não potencializam a significação aos fenômenos do cotidiano que ocorrem no espaço urbano para todos os alunos presentes em sala. Dito isto, como desenvolver uma Educação Geográfica capaz de articular e sistematizar linguagens sensoriais de forma inclusiva, ou seja, que atenda às pluralidades presentes, com fins a potencializar a apreensão dos conhecimentos geográficos que concernem ao ensino de Cidade, bem como garantir a inclusão e cidadania?

O nosso problema de pesquisa se constitui de forma temporal, desde as investigações que foram realizadas no período da formação inicial em Geografia, perpassando pelas inquietações no mestrado, e consolida-se nesse momento de doutoramento com as indagações que foram construídas em busca de respostas. Na tentativa de solucionar tal problema

---

<sup>2</sup> A utilização dessa terminologia não aplica a um consenso na literatura sobre o seu uso, existem discordâncias ao mesmo passo que nem sempre é possível e/ou coerente utilizar termos tais como: pessoas normais, pessoas sem deficiências, pessoas videntes, dentre outras. Optou-se por esta terminologia para que de fato fiquem demarcados os momentos em que se referem às pessoas com Deficiência Visual e às pessoas que não apresentam esse déficit da visão.

mencionado, buscamos responder ao longo do texto alguns questionamentos que fazem parte de nossa problemática:

- Que elementos teóricos conceituais apontam para relação linguagem e órgãos sensoriais?
- Qual a relação das linguagens sensoriais com a Educação Geográfica e com o Pensamento Geográfico (PG)?
- Quais as linguagens sensoriais próprias que pessoas com Deficiência Visual fazem uso para apreender os fenômenos geográficos desencadeados nas Cidades?
- Quais os fenômenos espaciais geográficos sobre a cidade podem e são concebidos pelas pessoas com Deficiência Visual?
- Tendo como referência a cidade, quais linguagens sensoriais são utilizadas para compreensão de elementos pertencentes à paisagem e ao lugar?
- Como os professores de Geografia, em suas aulas, fazem uso das linguagens sensoriais para lecionar os conteúdos sobre Cidade, de uma maneira que ocorra construção de Pensamento Geográfico, e esta seja também inclusiva?
- Os conteúdos lecionados dão conta de destacar quais fenômenos desencadeados no espaço urbano?
- Como são efetuadas as articulações e sistematizações dos conteúdos visando à formação de Pensamento Geográfico (caso esta ação ocorra)?
- Como os alunos conseguem construir conhecimento lúdico sobre a cidade? E quais os limites para essa construção?
- E em que medida as salas e as aulas de Geografia investigadas oferecem possibilidades de inclusão, acesso à cidadania, e ao desenvolvimento do Pensamento Geográfico, no uso de linguagens sensoriais?

Tais questionamentos estão imbricados no nosso objetivo geral de pesquisa, sendo este, compreender as possibilidades apresentadas pelas linguagens sensoriais nas ações cognitivas dos deficientes visuais no desenvolvimento de Pensamento Geográfico sobre a cidade com fins à inclusão escolar e às práticas cidadãs. Compreende-se a cidade como o lugar onde as lutas por direito à Educação e à cidadania ocorrem, e onde é colocado em prática muito do que os estudantes com DV constroem, em termos de conhecimento, nos institutos de apoio e em algumas escolas, sendo importantes de serem estudadas e ensinadas pela Geografia.

Destarte, especificamente objetiva-se:

1. Evidenciar a relação existente entre a Educação Geográfica, linguagem e sentidos na formação do PG.
2. Sistematizar linguagens de viés sensorial que potencializam o trabalho de construção do Pensamento Geográfico de estudantes com Deficiência Visual.
3. Destacar as principais linguagens sensoriais que participam do cotidiano das pessoas com Deficiência Visual e que potencializam a construção e sua relação com o espaço.
4. Refletir sobre o papel do lugar e da paisagem, por meio de linguagens específicas, na construção do PG de pessoas com Deficiência Visual, tendo como referência a cidade e os fenômenos do urbano;
5. Inferir elementos que destaquem a importância das linguagens sensoriais como ferramentas que potencializam a relação do deficiente visual na construção do PG, à inclusão e à cidadania.
6. Propor aspectos didáticos para mediação de conteúdos sobre a cidade como meio de garantia à cidadania, que façam do uso de linguagens sensoriais como mecanismos de apreensão de elementos da paisagem e do lugar para formar PG à inclusão e à cidadania.

Todos os objetivos anteriormente apresentados, bem como os questionamentos que norteiam a investigação, convergem na tentativa de comprovar a tese de pesquisa, sendo esta, a defesa de que o uso de linguagem sensorial, de forma individual ou conjunta com outros vieses linguísticos sensoriais, no contexto de mediação didática na Educação Geográfica, em salas de aula com a presença de pessoas com Deficiência Visual, é capaz de possibilitar minimamente, no trabalho com os conceitos de Paisagem e Lugar, a construção de espacialidades e Pensamento Geográfico lúdico relativo aos fenômenos desencadeados nas cidades. Deste modo, tais possibilidades permitem aprender geograficamente sobre o espaço urbano com fins para a cidadania. Uma cidadania como processo cultural que se concretiza enquanto práticas socioespaciais cotidianas, alinhada com os direitos universais.

Metodologicamente, em uma abordagem qualitativa de pesquisa, fazemos uso de procedimentos pertinentes à pesquisa bibliográfica e documental, de processos de observação nas instalações do Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio ao Deficiente Visual (CEBRAV) e de aulas de Geografia, de entrevistas por pautas narrativas e estruturadas, respectivamente, com dez pessoas com Deficiência Visual acompanhadas pelo CEBRAV e com três professores

que lecionam para alguns dos estudantes acompanhados pelo centro de apoio. Além desses processos, rodas de conversa e oficinas temáticas com os três professores pesquisados foram realizadas com o intuito de articular uma proposta de mediação didática que venha a ser inclusiva, que destaque o uso de linguagens sensoriais, e que, no trabalho com paisagem e lugar, propicie o entendimento dos fenômenos espaciais que ocorrem nas cidades. Os resultados dos procedimentos acompanham as reflexões teóricas e posicionamentos, em uma tentativa maior de diálogo entre empiria e referenciais.

Textualmente, a pesquisa se organiza, para além de elementos pré e pós textuais, em seis capítulos, contabilizando a introdução como primeiro capítulo, e um momento exclusivo para detalhamento dos procedimentos metodológicos utilizados.

O capítulo três demarca teoricamente o entendimento sobre as temáticas que foram articuladas. Nele, partiu-se de um entendimento sobre linguagem buscando uma intersecção dela com a Educação Geográfica, entendendo que o PG faz parte dessa intersecção.

O quarto capítulo esboça o resultado das observações que foram realizadas no CEBRAV e foram contextualizadas algumas das linguagens sensoriais que prenunciam relações com espaço urbano.

O capítulo cinco apresenta conjecturas e interlocuções com outros autores no tocante à relação das linguagens sensoriais com o trabalho da Paisagem e do Lugar como fundamentais para compreensão dos fenômenos urbanos ocorrentes nas cidades, e que possuem potencial de serem apreendidos por todo e qualquer sujeitos independentes de uma barreira ou déficit de um canal sensório.

O sexto capítulo busca contribuir com as pesquisas e temáticas envolvidas ao longo deste trabalho por meio da construção de proposta de mediação didática que possa ser inclusiva aos nossos sujeitos de pesquisa, bem como salutar no trabalho de construção de pensamento crítico e lúdico sobre os fenômenos urbanos também para os normovisuais.

Após os capítulos que brevemente foram descritos nos parágrafos anteriores, esse texto segue com as considerações finais (onde foram pontuados os desafios e objetivos alcançados durante a pesquisa, bem como demarcaram-se elementos que confirmam a tese), referências bibliográficas, apêndices (todos os documentos que foram elaborados no processo investigativo) e anexos. Entendendo que se realizou um conjunto extenso de processos na composição da pesquisa, o capítulo que segue esta introdução fará um maior detalhamento da metodologia utilizada, para que o leitor possa compreender os caminhos percorridos na busca pela confirmação da tese.

## 2. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A partir do problema e dos objetivos, realizou-se uma pesquisa qualitativa. Esta apresenta raízes antropológicas, com importantes contribuições do desenvolvimento das pesquisas em Educação, com um pouco mais de um século de existência, e que foi incorporada por diversas ciências do conhecimento. Esse tipo de pesquisa possibilita originalidade na incorporação de diferentes estratégias, técnicas, procedimentos de investigação (RAMIRES; PESSÔA, 2013, p.23-24). Conforme Gerhardt e Silveira (2009, p. 31):

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria.

A definição apresentada no parágrafo anterior dá margem para que, nas pesquisas que buscam apresentar novos elementos à comunidade científica e/ou articular propostas teóricas já postas, os autores tracem o seu modelo metodológico procedimental até que suas inquietações sejam evidenciadas e refletidas. É o que pode ser interpretado nas palavras de Demo (2001, p. 15) ao apontar que investigações qualitativas captam “[...] a não linearidade, a dinâmica contrária de cariz dialético, a surpresa das subjetividades e das individualidades, o caótico criativo”, ou seja, permitem dentro de limites e demarcações procedimentais a criatividade, a não regularidade e a provisoriedade.

Temporalmente mais recente e com contribuições que corroboramos Tuzzo e Braga (2016, p.142) refletem a respeito da abordagem qualitativa afirmando que:

[...] enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigorosamente estruturada, permitindo que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques, sugere que a pesquisa qualitativa oferece ao pesquisador um vasto campo de possibilidades investigativas que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance.

Dito isto, procedimentalmente buscou-se alinhar um conjunto de ações que auxiliaram nas resolutivas das questões e objetivos que foram traçados e apresentados nas páginas

anteriores nesta seção introdutória. Foi feito o uso da Pesquisa Qualitativa, da Pesquisa Documental, da Observação, Entrevista, da Rodas de Conversa e da Oficina Temática.

Os nossos pontos de partida configuram-se nos levantamentos bibliográficos e documentais pertinentes às temáticas apresentadas nesse texto dissertativo, e que sustentam os princípios da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental. Estas se diferenciam conforme Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 6) pelo fato de que “[...] a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias”.

Entende-se que a Pesquisa Bibliográfica é elaborada a partir de material já publicado. “Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54). E assim levantou-se um conjunto de informações e teorias que deram suporte para sustentar as reflexões. Esse levantamento foi realizado nos três tipos de fontes descritos por Sousa, Oliveira e Alves (2021, p. 68-69), as “primárias, secundárias e terciárias”, e que envolvem um conjunto de livros, teses, dissertações, monografias, anais de eventos, relatórios de estudos e de campo sobre os temas gerais versados, em plataformas governamentais, banco de dissertações e teses, bibliotecas, e revistas eletrônicas. Esse procedimento apresentou-se contínuo durante quatro anos de pesquisa.

Ainda sobre os levantamentos bibliográficos, é válido destacar que, ao longo do nosso capítulo 03, será apresentado um levantamento da produção do conhecimento sobre as teses e dissertações nos Programas de Pós-Graduação em Geografia do Brasil que efetuaram pesquisas com pessoas DV (sujeitos que fazem parte de nossa pesquisa). O objetivo desse levantamento foi destacar as possibilidades linguísticas que podem ou que são trabalhadas na mediação do conhecimento geográfico. O recorte temporal, utilizado para esse levantamento, data do ano de 2009, quando o Conselho Nacional de Educação instituiu diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, e vai até o ano de 2021, período próximo à conclusão da pesquisa e com margem de tempo para análise de tal material. Contabiliza-se pouco mais de dez anos que possibilita a visualização e/ou efetivação das possíveis medidas educacionais inclusivas no Brasil.

A sistematização dos dados encontrados está presente no subcapítulo 3.2, intitulado A linguagem e os sentidos: uma proposição das linguagens sensoriais para ensino de Geografia com a presença de alunos deficientes visuais, em forma de tabelas que indicam, após leitura

completa desse material, os tipos de mecanismos linguísticos existentes nos processos investigativos. Essa sistematização nos serviu de auxílio para um elencar de possibilidades linguísticas em viés sensorial articulados na produção textual.

No tocante à pesquisa documental, que corroboramos com o entendimento de que é “aquela em que os dados logrados são absolutamente provenientes de documentos, como o propósito de obter informações neles contidos [...] (JUNIOR ET AL, 2021, p. 42)”, foi realizada principalmente em documentos e diretrizes educacionais, que em maioria apresenta considerações pertinentes à educação em contextos inclusivos.

Outra etapa de pesquisa configurou-se como observação. Executou-se esse procedimento metodológico em perspectiva participante e, do ponto de vista dos meios utilizados, de forma estruturada, fez-se uso, para coletar os dados, dos chamados cadernos de campo e registros fotográficos. Conforme Minayo (2013, p. 70), a observação participante é:

um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente.

Assim, mediante o que esclarece a citação anterior, ingressou-se em realidades e contextos educacionais dos nossos primeiros sujeitos de pesquisa, as pessoas com Deficiência Visual, de forma artificial (uma vez que se inseriu em um universo distinto da realidade enquanto pesquisadores) para investigar as questões que implicam o nosso problema de pesquisa e buscando “captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas. Os fenômenos são observados diretamente na própria realidade” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 75).

As principais vantagens do uso desse procedimento relacionam-se com o acesso a dados de forma mais simplificada e que muitas vezes se encontram dispostas apenas naquele universo particular dos sujeitos e suas ambiências principais, além do esclarecimento de eventuais questões que se encontram estigmatizadas pela sociedade a respeito das temáticas que abordamos (GIL, 1989)

Essa observação ocorreu em dois momentos, o primeiro no Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio ao Deficiente Visual (CEBRAV) (um espaço de apoio pedagógico e

disciplinar as pessoas com Deficiência Visual, localizado na Cidade de Goiânia/GO), já o segundo nas aulas de geografia de três professores em três instituições de vinculação dos nossos sujeitos observados no centro de apoio. Mais adiante ainda nessa introdução caracterizou-se esse segundo momento.

As observações no CEBRAV ocorreram durante o segundo semestre do ano de 2019, de duas a três vezes por semana, variando entre os turnos da manhã (09h às 11h) e da tarde (14h às 17h), com predominância de visitas no período da tarde. A proposta de observação foi realizada e, a partir dela, levantaram-se caracterizações tais como: condições estruturais do CEBRAV, aspectos da Educação Especial (EE) desenvolvidas no centro, atividades desenvolvidas em prol da inclusão, destaque das linguagens utilizadas e introduzidas no cotidiano dos estudantes, bem como visualização de possibilidades de apreensão dos fenômenos espaciais promovidas pelas linguagens sensoriais utilizadas nesse espaço de apoio.

Após as observações realizadas, apresentou-se uma descrição e caracterização da ambiência observada. Em meio às descrições, buscou-se aportar teoricamente alguns fenômenos e elementos em uma perspectiva qualitativa. As descrições e análises das questões observadas, anotadas nos cadernos de campo, e registradas também por meio de fotografias<sup>3</sup>, estão relacionadas com as categorias já estabelecidas no que diz respeito às possibilidades de linguagens sensoriais que podem ser vinculadas no meio educacional. O que se buscou responder com esse procedimento diz respeito ao terceiro objetivo específico apresentado anteriormente.

Ainda nas imediações do CEBRAV, associou-se à observação com outro procedimento metodológico de pesquisa e, nesse caso, fez-se uso da entrevista, entendida

Como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (GIL, 2008, p. 109).

Conforme a definição, essa técnica permitiu adentrar ainda mais no meio social das pessoas com Deficiência Visual, identificando os possíveis mecanismos linguísticos que essas pessoas fazem uso para compreender as espacialidades que se encontram à sua volta, bem como destacar seus entendimentos no que diz respeito à cidade. Desde já, adianta-se que essa técnica

---

<sup>3</sup> Todos os registros fotográficos foram realizados pelo pesquisador durante o segundo semestre do ano de 2019.

também foi utilizada nas instituições escolares dos sujeitos, todavia em outra modalidade e voltada para professores de Geografia. Aqui, nesse momento, fez-se uso das entrevistas classificadas por pautas, definidas também por Gil (2008. p. 112) como uma técnica com “certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso”.

As entrevistas por pautas permitem ouvir o(s) entrevistado(s) de forma aberta, e assim constituindo algumas narrativas que enriquecem o trabalho do pesquisador, pois apresenta uma rica quantidade de elementos e variáveis dentro do(s) tema(s) pesquisado(s). Dito isto, acredita-se que as chamadas entrevistas narrativas se encaixam nessas características da classificação apresentada pelo autor citado anteriormente.

As entrevistas narrativas, conforme Muylaert et al (2014, p. 194):

Se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional. Esse tipo de entrevista visa encorajar e estimular o sujeito entrevistado (informante) a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social.

Assim, para extrair de forma natural o contexto de informações relevantes para o pesquisador, ele deve fazer uso de uma linguagem verbal simples, se possível no nível de instrução do entrevistado, mesmo que no decorrer das análises do material os termos em senso comum sejam substituídos por sinônimos coerentes com a escrita acadêmica. É um tipo de técnica que transmite experiências por meio de narrativas que apresentam extensão desejada pelo entrevistado, e não pelo entrevistador. Salienta-se que, mesmo definido pelo autor citado anteriormente como algo não estruturado, acredita-se ser necessário um roteiro prévio que possibilite a fluidez da entrevista. Em decorrência do público e/ou faixas etárias de idade que se aborda com essa técnica, a objetividade do pesquisador é necessária, pois ele media as narrativas que vão surgindo durante o procedimento.

Conforme exposto, elaborou-se um roteiro de entrevista, que se encontra nos apêndices deste texto, com base nas orientações propostas por Jovchelovich e Bauer (2002) que relevam como importantes as fases de preparação, aspectos para início do procedimento com o entrevistado, respeito à narrativa central, fase das perguntas e ações conclusivas.

Com o roteiro de entrevista elaborado, iniciou-se o processo de convite aos estudantes da instituição para participação da pesquisa, e assim foi critério de inclusão e exclusão nesta etapa o livre interesse em participação, uma vez que todas as pessoas com DV acompanhadas

pelo instituto nos períodos manhã e tarde encontram-se matriculadas nas redes de ensino (municipal e estadual; públicas e privadas), e com isso sendo passíveis de participação na investigação.

Foi entrevistado um total de dez estudantes dentro do próprio instituto em uma sala de aula de acompanhamento cotidiano. Essas entrevistas duraram em torno de vinte e cinco minutos com entrevistados que residem e estudam em Goiânia ou em cidades desta região metropolitana. Na pesquisa, foram identificados a partir de nomes fictícios originários de personagens cegos destacados em obras literárias brasileiras. Eles responderam um conjunto de questionamentos que buscaram compreender um pouco mais sobre as linguagens utilizadas e as espacialidades construídas por meio delas.

**Tabela 01** – Informações sobre os estudantes participantes da pesquisa

<b>DENOMINAÇÃO<sup>4</sup></b>	<b>IDADE<sup>5</sup></b>	<b>TIPO DE DÉFICIT VISUAL</b>	<b>ANO LETIVO</b>
<b>Danilo</b>	17	Cegueira	2º Ano do EM <sup>6</sup>
<b>Mathias</b>	17	Cegueira	1º Ano do EM
<b>Tonico</b>	14	Baixa visão	7º Ano do EF <sup>7</sup>
<b>Ricky</b>	18	Baixa visão	2º Ano do EM
<b>Catarina</b>	16	Cegueira	9º Ano do EF
<b>Lúcia</b>	15	Baixa visão	7º Ano do EF
<b>Maria Alice</b>	18	Cegueira	2º Ano do EM
<b>Lina</b>	17	Baixa visão	1º Ano do EM
<b>Toninho</b>	13	Cegueira	7º Ano do EF
<b>Marie-Laure</b>	18	Cegueira	2º Ano do EM

Elaborado por: Alves, 2022

<sup>4</sup> A denominação atribuída aos sujeitos apresenta relação com personagens da literatura brasileira e literatura infantil brasileira que narram histórias de personagens cegos. Nos apêndices da pesquisa, há uma listagem referenciada com as obras literárias que contam histórias sobre esses personagens.

<sup>5</sup> Idades dos estudantes quando prestaram a entrevista no ano de 2019.

<sup>6</sup> Faz referência ao termo Ensino Médio.

<sup>7</sup> Faz referência ao termo Ensino Fundamental

A variação do perfil dos estudantes não foi algo pré-determinado inicialmente na pesquisa, mas chamou atenção a entrada tardia na escola para os alunos que se encontram no Ensino Fundamental que não é tão dispare para os alunos que se encontram no Ensino Médio. Acreditando que o trabalho no que diz respeito aos entendimentos dos fenômenos que ocorrem nas cidades pode ser evidenciado em diversos conteúdos geográficos, essas distinções de segmentos não atrelaram profundas especificidades/distinções no teor do material colhido durante as entrevistas.

O procedimento realizado com os estudantes que estão presentes na tabela 01 revelou subsídios para que se pudesse explorar o objetivo específico que trata de refletir sobre o papel do Lugar e da Paisagem, por meio de linguagens específicas, na construção do Pensamento Geográfico de pessoas com Deficiência Visual, tendo como referência a cidade e os fenômenos do urbano objetivo específico quatro).

Seguindo outras orientações dessa técnica atribuídas por Muylaert et al (2014, p. 194) e diretrizes do Comitê de Ética<sup>8</sup> que rege toda pesquisa acadêmica, todos os entrevistados inicialmente foram informados sobre o contexto de pesquisa e sua relevância para ambas as partes. Os alunos, durante a entrevista, demonstraram-se felizes em participar de uma ação que, na ótica relatada por eles, poderá contribuir com o avanço de possibilidades inclusivas.

O tratamento das narrativas apresentadas pelos estudantes ocorreu primeiramente a partir da transcrição manual do material colhido em aplicativo de gravação de voz de um smartphone<sup>9</sup>

Após as transcrições, buscou-se separar nas narrativas algumas sequências de falas que respondessem e pudessem ser articuladas às reflexões feitas pelo pesquisador. Esse processo de separação, que pode ser entendido como o tratamento de material indexado e não indexado, conforme Muylaert et al (2014), auxilia na comparação das narrativas em busca de similitudes e/ou na construção de acepções teórico reflexivas, sendo este o nosso esforço com esse material.

O aporte teórico bibliográfico ainda infere que a redução do texto e a determinação de categorias e/ou palavras-chave que estejam articuladas com a literatura prévia utilizada é um caminho possível para a posterior interpretação do material obtido.

---

<sup>8</sup> A seguinte pesquisa foi aprovada e liberada para execução pelo Comitê de Ética sob o número de parecer: 3.697.339

<sup>9</sup> Nome atribuído a um modelo de celular cujas funcionalidades estão relacionadas a uma operacionalização avançada.

Até este momento da pesquisa, foram realizadas ações centradas nos alunos as quais serviram de entendimento e organização de ideias quanto às linguagens e práticas desses sujeitos que podem ser valorizadas e abordadas nas aulas de Geografia, no intuito de incluí-los, possibilitando-lhes construtos de conhecimento. Todavia, a Pandemia da Covid-19 (que se instaurou primeiramente no mundo e posteriormente no Brasil, e que até este momento - início do ano de 2022 - não foi erradicada, passando por amplitudes diferenciadas de taxas de contágio e surgimento de cepas/variantes/mutações) forçou um conjunto de reorientações<sup>10</sup> metodológicas para continuidade da pesquisa.

Nos meses finais de 2019, algumas aulas de Geografia foram observadas em um conjunto de três instituições. Algumas partes do material observado se fizeram presentes na relatoria do processo de qualificação do texto de tese. A pesquisa encaminhava-se para as outras observações e para executar entrevistas com os estudantes, pois eram a esses sujeitos que a nossa investigação se direcionava. Com as escolas fechadas, a partir do mês de março do ano de 2020, e as diversas incertezas sobre os rumos da educação perante a Covid-19, foram aproveitadas algumas das orientações propostas na qualificação, resolvendo inserir a ação dos professores no contexto da pesquisa.

Com isso, mantiveram-se as observações realizadas e extraiu-se o máximo de dados que colaborassem com a proposta, e passou-se a tomar os três professores dessas salas também como sujeitos da pesquisa. Nessas observações, utilizaram-se os cadernos de campo para os registros dos acontecimentos que se desencadearam nas aulas de Geografia dos professores. Foram acompanhadas aulas de Geografia referentes a um bloco temático/conteúdos, durante aproximadamente dois meses (um bimestre letivo), ainda no ano de 2019, em três instituições escolares, que fora denominadas de escolas **A**, **B**, e **C**.

Observou-se um quantitativo de 10 aulas em cada escola, que corresponderam ao período em que o conteúdo relacionado à Cidade foi mediado pelos professores. Nas aulas observadas, os respectivos conteúdos foram Urbanização Brasileira, Espaço Urbano do Brasil e Características do Continente Europeu. Esse período e quantidade de instituições e aulas passaram a atender aos objetivos específicos (4 e 5) e revelaram importantes questões reflexivas sobre as temáticas abordadas.

---

<sup>10</sup> No contexto educacional brasileiro como um todo, um planejamento para enfrentamento da pandemia se mostrou complexo, privando milhares de estudantes do acesso às aulas e em muitos casos apenas com recebimento de atividades para composição de notas. A não realização de aulas durante muitos meses fez com que a pesquisa fosse replanejada e que se utilizasse o material que já tinha acesso até o momento.

Após as observações, o contato com as instituições e com os professores foi mantido, e nossas etapas seguintes foram articuladas com o intermédio do aplicativo de comunicação WhatsApp. Este aplicativo permitiu as marcações de datas e horários das entrevistas.

Com agendamentos e esclarecimentos realizados sobre os novos encaminhamentos da pesquisa, efetuou-se mais uma etapa procedimental, as entrevistas em modelo estruturado, que Conforme Gil (2008), apresentam um conjunto fixo de perguntas em ordem e redação textual em formato de formulário. Ainda segundo o autor citado, esse procedimento apresenta a vantagem de ser rápido e “o fato de não exigirem exaustiva preparação dos pesquisadores, o que implica custos relativamente baixos” (GIL, 2008, p. 113). Seguindo o exposto, nessa primeira parte do uso do procedimento não houve custos, e foram realizadas na comodidade dos lares dos pesquisadores e dos entrevistados. Em decorrência das medidas de isolamento social, todas as ações aconteceram de forma remota/online.

As entrevistas estruturadas no modelo online ocorreram individualmente com os professores por meio de ação síncrona na plataforma Zoom<sup>11</sup>. A Ação nesta plataforma foi realizada com os três professores que tiveram suas aulas observadas ainda nos modelos presenciais de aula, e que lecionavam para um conjunto significativo de estudantes que participaram dos primeiros procedimentos de pesquisa descritos neste texto. Para fins de identificação, considerou-se que o professor da escola **A** chama-se **Augusto**, da escola **B** chama-se **Bernardo** e da escola **C** chama-se **Carlos**.

O tempo médio de duração desses procedimentos ficaram entre 26 e 40 minutos, pautados por questões elaboradas e dispostas nos apêndices deste trabalho. O material gravado foi transcrito pelo *software Transcribe by Wreally*, plataforma<sup>12</sup> que converte entrevistas, vídeos, ligações, notas de áudio, palestras, discursos, podcasts, reuniões ou qualquer discurso gravado, em texto de diversos idiomas, inclusive o português, e os exporta em diversos formatos de arquivo.

---

<sup>11</sup> Gratuito para entrevistas áudio/vídeo, por tempo ilimitado para até dois participantes (além do entrevistador), e para até 40 minutos com mais participantes. Site: <https://zoom.us/>. Gravação em áudio/vídeo, controlada e acessada pelo entrevistador, que pode ou não compartilhá-la com o participante. Versão paga permite transcrição simultânea da gravação. Os participantes podem baixar a plataforma ou utilizá-la em navegador web. Só o entrevistador precisa baixar a plataforma, criar uma conta e enviar o link com um ID e senha para o participante entrar na entrevista (SCHMIDT; PALAZZI; PICCININI, 2020. p. 962-963).

<sup>12</sup> A plataforma oferece recursos gratuitos em versões de teste, com duração de uma semana. Todavia, para a esta pesquisa, fez-se uso de um conjunto de funcionalidades com custo de 26 U\$, aproximadamente 140,00 R\$ (incluindo impostos de conversão)

É válido ressaltar que esse *software* não executa uma transcrição fidedigna ao material em audível, necessitando atenção do pesquisador na conferência das falas e termos que passam a ser apresentados em formato de texto.

Para o tratamento dessas entrevistas, faz-se uso das considerações realizadas por Gil (2008) sobre análise e interpretação desse procedimento. Ao longo da pesquisa, descreveram-se as informações coletadas, caracterizou-se o que é típico ou variável entre os pesquisados e, em alguns momentos, categorizou-se em detrimento de contextos teóricos situacionais que passam a ser tratados principalmente no capítulo quatro. Buscou-se um viés descritivo interpretativo qualitativo, e não um viés de teor apenas quantitativo. A escolha por esse caminho deu-se pelo entendimento de que o “acesso à realidade é mediado pela linguagem e pelos nossos conceitos prévios acerca da mesma”. Sendo assim, não se pode apenas descrever e/ou quantificar sem efetuar relações com os aportes teóricos (PAIVA ET AL, 2011).

Esse procedimento das entrevistas com os professores de Geografia conecta-se com o último procedimento adotado a partir da reorganização metodológica de coleta e construto de dados/informações e responde o sexto objetivo específico desta pesquisa. Nas configurações metodológicas anteriores, seria executada uma ação totalmente com os estudantes, testando propostas didáticas com uso de linguagens sensoriais e observando o potencial inclusivo e construtivo ao conhecimento geográfico que nelas existissem.

Para esse momento com os professores que participaram das etapas anteriores de nossa investigação (**Augusto**, da escola **B** chama-se **Bernardo** e da escola **C** chama-se **Carlos**) e pensando em ações colaborativas, foram realizadas três rodas de conversa e/ou oficinas temáticas online. Cada um desses momentos com duração de 50 minutos, articularam aspectos teóricos e diálogos sobre as temáticas investigativas com o intuito de obtenção, como produto, de proposta didática inclusiva com uso de linguagens e que fomentam a formação de PG sobre a cidade.

Para Moura e Lima (2014, p.99) “a roda de conversa é uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão”. Esse é um instrumento que permite uma partilha de reflexões e práticas entre os sujeitos inseridos nos processos temáticos que estão sendo trabalhados.

Essas rodas possibilitam e potencializam a construção de narrativas importantes para o processo de pesquisa e para o cotidiano dos participantes. As narrativas construídas no processo de rodas de conversa permitem ao pesquisador emergir nas categorias dos discursos. Além

disso, é possível aliar essa técnica a processos construtivos e que rendem instrumentos didáticos pedagógicos, que é o caso das chamadas oficinas temáticas (MOURA; LIMA, 2014; NASCIMENTO; SILVA, 2009).

De início, existiu um anseio em articular e/ou denominar essa etapa desta forma: Rodas de Conversa/Oficina Temática. Acredita-se que assim se construiu esse momento. O que fortaleceu essa denominação, está exposto no parágrafo anterior. Tentou-se realizar o que antes ocorria em sua maioria na modalidade presencial em um momento remoto/virtual, que pode parecer estranho, atípico, mas esteve dentro das permissividades do momento.

E nesse sentido, assim foi feito as rodas com caráter final de oficina temática buscaram um produto, a proposta de mediação didática para o ensino de Geografia com caráter inclusivo, tendo como base a articulação realizada por Cavalcanti (2014) nos processos de problematização, sistematização e síntese. Dito isto, os últimos momentos de coleta de dados da pesquisa foram ordenados da seguinte forma:

- No primeiro encontro com os professores, teorizou-se e refletiu-se sobre aspectos inclusivos, didáticos e sobre uso de linguagens. Realizaram-se conexões com os eixos de questionamentos/perguntas realizados nas entrevistas (Apêndice 04) e foram solicitados dos professores alguns de seus planos de aula sobre o tema/conteúdo cidade para que orientassem quanto a principais itens necessários para se edificar e/ou fortalecer junto aos professores;
- No segundo encontro, adentrou-se em abordagens mais geográficas, trabalhando possíveis entendimentos (ou não entendimentos) e encaminhamentos sobre Pensamento Geográfico e mediações didáticas, tomando como base Lana de Souza Cavalcanti e suas obras. Nesse momento de encontro, também apontou-se sobre o acréscimo que seria realizado nas etapas de mediação utilizadas pela autora em questão.
- Na terceira roda, operacionalizou-se em modelo de oficina a construção da proposta de mediação didática que efetiva a seguinte tese: o uso de linguagem sensorial, de forma individual ou conjunta com outros vieses linguísticos sensoriais, no contexto de mediação didática na Educação Geográfica, em salas de aula com a presença de pessoas com Deficiência Visual, é capaz de possibilitar minimamente, no trabalho com os conceitos de Paisagem e Lugar, a construção de espacialidades e Pensamento Geográfico lúdico relativo aos fenômenos desencadeados nas cidades. Deste modo, tais possibilidades permitem aprender geograficamente sobre o espaço urbano com fins para

a cidadania. Uma cidadania como processo cultural que se concretiza enquanto práticas socioespaciais cotidianas, alinhada com os direitos universais.

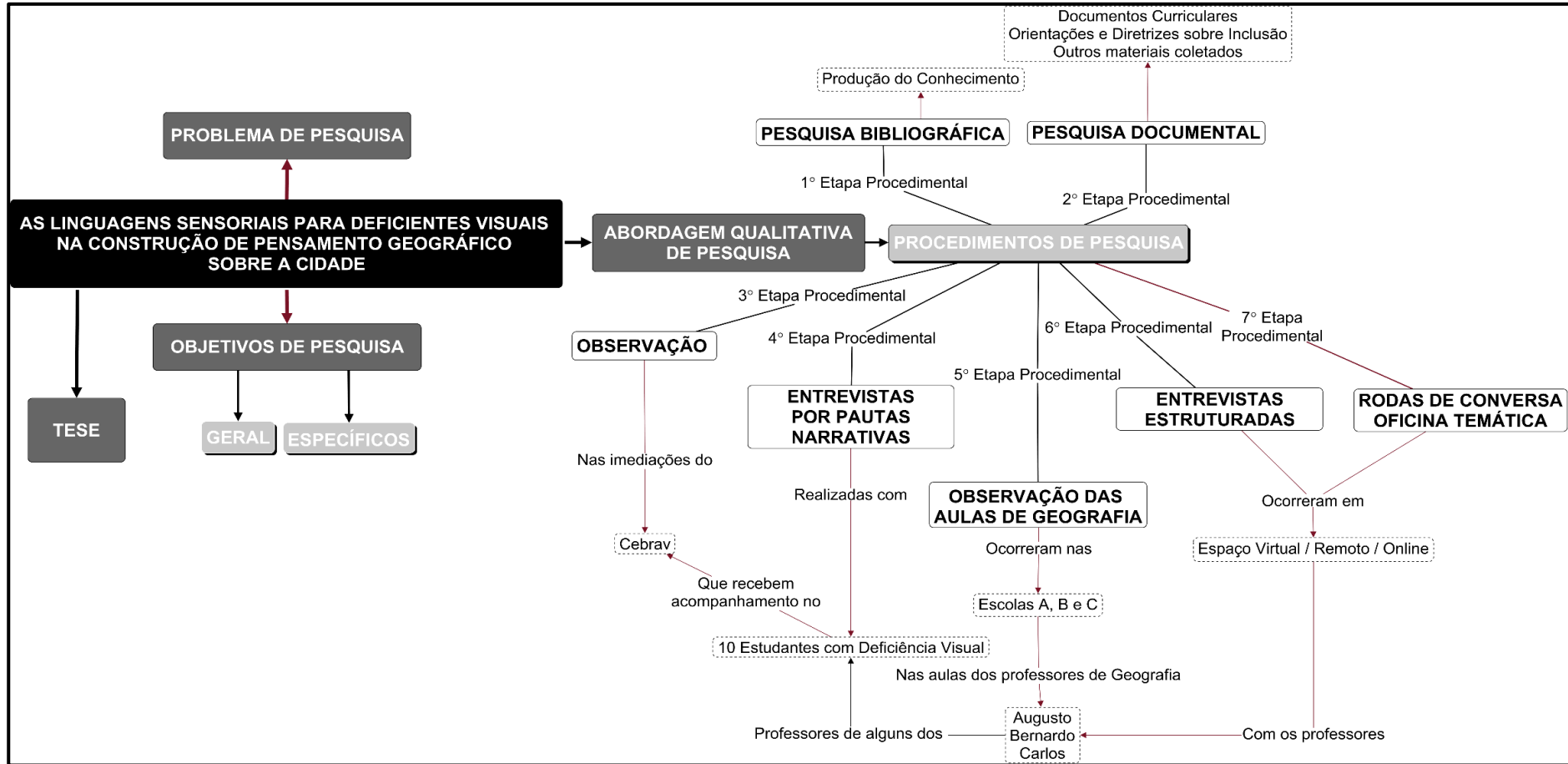
Defende-se que a ação de criar a proposta de mediação didática, junto aos professores, reforça a ideia de colaboração e valorização da ação de quem diariamente encontra-se em sala, conhecendo as demandas e dinâmicas dos seus alunos com pluralidades distintas de aprendizagem. Poderíamos a partir de todos os outros procedimentos efetuados construído esse material final, todavia buscando ouvir todas as partes do processo de mediação. Entende-se ser essa uma ação viável, honesta, participativa e inclusiva, mesmo nos contextos pandêmicos vivenciados.

A seguir, delineou-se em formato de mapa conceitual<sup>13</sup> toda pesquisa, dando ênfase no caminhar metodológico esboçado. Sequencial a essa estrutura textual e visual, dialogou-se sobre os temas centrais da pesquisa e aprofundou-se em seu estudo.

---

<sup>13</sup> Ao longo de todo o texto, passou-se a utilizar essa terminologia, compreendendo-a como o encadeamento de ideias e processos com níveis de complexidades, que agregam significado pelas conexões de palavras/conceitos. O mapa conceitual é um instrumento com estratégias na sua formulação, um recurso que revela método e/ou metodologia, e que almeja explicitar fundamentos teóricos diversos (ONTORIA et al, 2005).

**Figura 01** – Desenho da tese com destaque para os procedimentos metodológicos



Fonte: Alves, 2022

O mapa conceitual apresentado dispõe em ordem de grandeza/hierárquica de cores e fontes textuais, partindo do título da pesquisa realizada até as minúcias características dos procedimentos metodológicos. Após o título de pesquisa (que se encontra em caixa de texto preenchida de cor preta, com fonte branca e com letras maiúsculas), dispõem-se setas pretas que apontam para elementos investigativos essenciais, como problema de pesquisa, objetivos, tese e abordagem de pesquisa (esses elementos estão em caixas de texto preenchidas de cor cinza escuro e com fonte de texto maiúsculas de cor branca).

Conectada abordagem de pesquisa por uma seta de cor preta, encontra-se uma caixa de texto preenchida de cor cinza claro, com texto de cor branca em fonte maiúscula, correspondendo ao termo procedimentos de pesquisa. A partir deste, linhas que se segmentam e se conectam com essa caixa de texto são traçadas e elencam as etapas procedimentais da pesquisa (essas etapas estão dispostas em caixas de texto contornadas por linhas pretas, preenchidas de fundo branco e com fontes maiúsculas em negrito).

A última linha hierárquica do mapa conceitual apresentado corresponde a informações sobre cada uma das etapas procedimentais. Informações que dizem respeito aos sujeitos pesquisados e os locais de realização dos procedimentos, dispostas em caixas de texto contornadas em linha pontilhada, preenchidas de fundo branco e com fonte minúscula.

A partir do exposto que concerne à estruturação metodológica, a seguir, iniciam-se reflexões teóricas, em um momento textual em que se pretende embasar o leitor sobre as questões que envolvem a linguagem na Educação Geográfica e a importância do envolvimento das questões sensoriais para construção de conhecimento em turmas com contextos plurais de aprendizagem, sobretudo, aquelas com a presença de pessoas com Deficiência Visual.

### **3. A LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E OS SENTIDOS: CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PARA CONTEXTOS ESCOLARES COM A PRESENÇA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Conforme Vygotsky (1997, p. 62), “a criança cujo desenvolvimento se vê complicado por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, mas uma criança que se desenvolveu de outro modo”, ou seja, a deficiência não é um limitador para apreensão e desenvolvimento do conhecimento, ela oportuniza novos mecanismos para tal.

Pensar por esse caminho é transpor a barreira do preconceito e desmistificar a ideia de que a pessoa com deficiência não é capaz de aprender. Esta é uma contribuição das abordagens sobre defectologia que Vygotsky nos apresenta. Entendendo esta como “[...] uma esfera de conhecimento teórico e do trabalho científico-prático [...] refere-se à criança cujo desenvolvimento se há complicado com o defeito” (VYGOTSKY, 1987, p. 2-3), o autor atrela o desenvolvimento dessas pessoas ao campo da educação social, rejeitando seleções e espaços de educação apenas de semelhantes.

Tomando como exemplo as pessoas com Deficiência Visual, a ideia, segundo os pressupostos da defectologia, é que mesmo com diferentes processos para aprender sobre as coisas, isso não vem a ser o fator determinante para sucessos e insucessos. Não se deve separar pessoas cegas em classes ou escolas especiais, e existe a necessidade de explorar seus sentidos remanescentes como tato e audição (VYGOTSKY, 1997).

Nesse sentido, nada deve ser omitido no processo de obtenção de conhecimento, relações sociais e processos de aprendizagem, bem como espaços e possibilidades coerentes para esse desenvolvimento, pois é na convivência social e na sala de aula, que essas pessoas formulam e apreendem cultura e valores, conhecem as paisagens, os lugares, compreendem as dinâmicas territoriais, e, sobretudo, formam suas identidades (VYGOTSKY, 1997).

Nas escolas, as questões citadas no parágrafo anterior devem ser buscadas a todo momento, isso porque

Las relaciones de la persona con deficiencia con relación a la enseñanza-aprendizaje, solo se concretizará de forma significativa y armoniosa cuando la calidad de la relación, interacción y comunicación de esa persona con el otro fueren convergentes entre si, posibilitando discusiones y cambios que colaboren con la efectiva calidad de la mediación vivenciada por el sujeto, en su relación con el objeto de conocimiento (LEAL; ANTUNES 2011, p.4)

A relação, interação e comunicação citadas pelos autores são importantes ações que envolvem questões linguísticas e que precisam ser refletidas de forma corriqueira. Acredita-se que este seja um pensamento que alavanca posturas em prol de conquistas políticas e educacionais de pessoas com deficiência, assim como os deficientes visuais, tornando os que antes eram vistos como não aptos para o convívio social em sujeitos sociais de direito.

Em grande parte das perspectivas e estudos sobre linguística admite-se que a Linguagem é expressão da fala<sup>14</sup> de forma oralizada/verbalizada e/ou escrita, que tal expressão é representada por meio da enunciação da palavra em meio social, que o progresso de ambos não ocorre de forma paralela, e ainda que a linguagem não dependa necessariamente de som, bem como a fala não depende de uma estruturação ótica.

No campo do ensino de Geografia, a linguagem é vislumbrada nas ações práticas que os professores adotam em suas salas de aula, para abordar os conteúdos geográficos, possibilitar as aprendizagens desses conteúdos (sendo uma ação racional, que articula conhecimentos geográficos, cotidianos e de outras ciências, permitindo a compreensão das espacialidades e conceituação dos elementos a sua volta), e efetivar a Educação Geográfica (sendo esta entendida como um ensino capaz de fomentar o olhar crítico e libertador por meio de processos metodológicos e conteúdos próprios desta ciência), ou seja, ações que poderão se converter em processos de construção do pensamento geográfico.

O ensino dessa disciplina na atualidade deve pautar-se nas premissas de Educação Geográfica, pois é esse tipo de ensino que valoriza a relação com outro, que envolve saberes dos professores e dos alunos, que indaga e problematiza, que busca solução de problemas e formação de seres pensantes, que se atualiza metodologicamente e, recursalmente, que propicia a formulação do Pensamento Geográfico nos alunos e que faz uso de linguagens sensoriais (textos, músicas, vídeos, imagens, cartazes, fotografias, mapas, maquetes, sons diversos, filmes, e etc.), que inclui.

Assim, pensa-se na existência de diversas possibilidades de linguagem, relacionadas com os sentidos, que podem ser utilizadas na Geografia Escolar para abordar os temas e conteúdos, possibilitando a abertura de um caminho para que os alunos compreendam minimamente os fenômenos que se desencadeiam ao seu redor, nas ruas, nos bairros, nas

---

<sup>14</sup> Mesmo admitindo a existência de pesquisas e teorias que apontam fragilidades e alterações nas traduções textuais russas, principalmente as de Vygotsky como aponta Prestes (2010), serão respeitadas as terminologias adotadas nas obras brasileiras, uma vez que são elas utilizadas há várias décadas para aportar sobre a temática de Linguagem nos variados campos das Ciências. As obras nacionais apresentam-se em maior quantidade, e são aceitas comumente pela comunidade acadêmica de todo e qualquer centro de pesquisa do país.

idades, no mundo. Linguagens que não apenas sejam para trato expositivo, mas que explorem de forma dialética a cognição e os sentidos e construam conhecimento.

Esta é a abordagem da concepção de Linguagem e sua relação com os sentidos para formação de Pensamento Geográfico, que se pretende apresentar neste capítulo inicial. Sem a preocupação de constituir de forma expansiva um referencial teórico sobre Linguagem (bastante esmiuçada nas pesquisas em Educação), mas interessando-se pela forma com que se pode potenciá-la no viés Geográfico em uma perspectiva de encaminhamentos didáticos pedagógicos a pessoas com Deficiência Visual (entendendo esse viés como pouco explorado). Apresentar-se-á um entendimento sobre linguagens sensoriais.

No subtítulo a seguir, será apresentado o conceito de linguagem e sua inserção no campo da Geografia na formação de Pensamento Geográfico, seguindo com algumas reflexões teóricas desses campos no cenário inclusivo de deficientes visuais. Para essa construção teórica, será feito o uso de forma principal dos seguintes autores, Bakhtin (1992; 2006; 2011), Vygotsky (1998; 1999; 2000), Smolka (1995), Travaglia (1996), Jobim e Souza (2012), Miranda (2016), Santana Filho (2010), Silva (2019), Cavalcanti (2019), Carvalho (2020) e Copatti (2020).

Adiante, será feita uma reflexão sobre a relação do uso de possibilidades linguísticas com aspectos sensoriais do corpo humano, visando uma educação de pessoas com Deficiência Visual. Nessa construção textual, fazem parte de forma principal dos nossos aportes os seguintes autores: Ayres (1972), Antunha e Sampaio (2008), Buss-Simão (2016), Loures e Pereira (2018), Milani (2011), Pinto (2009), Silva, Jaques e Costa (2011), Stenberg (2000), e Vygotsky (1998).

### 3.1 A LINGUAGEM E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO

Na contemporaneidade vivenciada pela sociedade, compreender, interagir e comunicar, expressar sentimentos e ideias, implica o uso de códigos verbais e não verbais, que independem de estruturas óticas e/ou sonoras, e o progresso do que é comunicado possui relação dialógica de troca com o outro, variando de lugares e territórios. Todavia não é de hoje que Ciências do conhecimento, como Psicologia e Linguística, buscam articular de que forma todo esse sistema de comunicação, denominado de Linguagem, constitui-se e desenvolve-se nos indivíduos. E para além dessas áreas, outras, como o Ensino de Geografia, buscam efetuar a construção e uso do seu próprio entendimento do que é Linguagem.

A Linguagem assume a função de expressão do pensamento, instrumento comunicativo e processo interacionista social, em que cada uma dessas funções dependendo do viés científico

que a tome como base de análise, constituirão conceitos subjacentes, assim como já feitos com a Psicologia, Educação e Linguística (DORETTO; BELOTI, 2006).

Desse modo, por meio das reflexões de Travaglia (1996, p. 21-23), resumida e respectivamente, podem-se entender essas três concepções da seguinte maneira: a primeira aponta para uma linguagem construída na mente de cada indivíduo e que necessita de uma organização lógica e regras para ser traduzida ao mundo exterior com maior clareza; a segunda aponta para a língua entendida por meio de códigos e signos dominados pelos locutores e interlocutores; e a terceira forma de conceber a linguagem é potenciá-la como meio da interação humana, ou seja, mecanismo de realização de suas ações. Busca-se nesta pesquisa, destacar as concepções citadas de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem dos sujeitos pesquisados inseridos em um contexto disciplinar (Ensino de Geografia) e inclusivo (Inclusão de Deficientes Visuais) que se defende.

No caso desta pesquisa, na tentativa de compreender e/ ou alinhar o entendimento dessas reflexões, citadas anteriormente em perspectiva de Educação Geográfica, aportar-se-á, primordialmente, nas reflexões teórico-metodológicas, sobre linguagem, propiciadas por Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934) e Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975), e autores que corroboram com suas reflexões, sendo ambos dialéticos. Estes figuram entre os teóricos mais destacados nas perquirições sobre interação das atividades humanas para os estudos da linguagem e educação, e no campo da Geografia muito do que se é explorado sobre a temática advém de interpretações de ambos.

Esses pensadores não buscam uma definição conceitual clara, coesa e definida para a linguagem, mas propiciam aos seus leitores um conjunto de reflexões que, ao longo de várias décadas, permitiram a pesquisadores estruturarem suas teorias em diversos campos de conhecimento. Em muitos momentos, suas teorias convergem quando refletem sobre o sentido da palavra e da enunciação como elementos para elucidar a Linguagem, a qual se pauta em uma enunciação compartilhada no meio social, acrescida do entendimento excludente de que possa ser individualista, bem como sua enunciação seja imutável.

Vygotsky (1998), partindo de uma crítica radical às principais tendências da psicologia de sua época, reflete sobre uma teoria sociopsicológica entre pensamento e palavra para compreensão da Linguagem, sendo esta enunciada no meio social. Nesse sentido, declara que o desenvolvimento do pensamento é determinado pela Linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural. Para as pessoas com Deficiência

Visual que fazem parte desta pesquisa, a linguagem nas experiências e relações cotidianas sociais com sujeitos plurais potencializa o desenvolvimento.

Contudo, o que de fato marca a sua teoria é a abordagem demasiada aferida/interpretada a concepção de linguagem como instrumento fabricado, utilitário, funcional ou elemento de ação, mas que na perspectiva desta pesquisa, se aprofundado, refletido, indagado, e hipotetizado, firma-se, como um canal comunicativo de enunciação e compreensão do meio social (VIGOTSKY, 2000, p.11). Para Smolka (1995, p. 13), o que marca o sentido do não apenas instrumento é evidenciado quando se busca destacar as relações codificantes entre palavra e objeto, dos signos e seus referentes e dos elementos constituintes da palavra.

No que se refere à percepção da palavra, enxerga-se uma possível aproximação entre Vygotsky e Bakhtin. Para Vygotsky, a palavra é a manifestação mais direta da história da consciência dos sujeitos sociais e sobre o viés social, histórico e ideológico é que recai Bakhtin, em crítica às grandes correntes linguísticas de sua época, que no seu modo de pensar não consideravam esses fatores na elucidação dos constituintes da Linguagem. Para o referido autor (1999, p.113), “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor”. A palavra é a conexão que se manifesta e sustenta e se constitui nas relações entre os sujeitos sociais.

Conforme Jobim e Souza (2012, p.126), que interpreta as contribuições de ambos os autores, é a partir do entender da palavra que se pode chegar à compreensão da linguagem. A autora ainda acrescenta que:

Ora, tanto Bakhtin quanto Vygotsky destacam o valor fundamental da palavra como o modo mais puro de interação social. Mas se para Vygotsky o significado da palavra é a chave da compreensão da unidade dialética entre pensamento e linguagem e, como consequência, da constituição da consciência e da subjetividade, para Bakhtin, a palavra além de instrumento da consciência, é, também, espaço privilegiado da criação ideológica.

Para Bakhtin (1992), o raciocínio sobre os sistemas linguísticos varia com o tempo no meio social, mesmo que os interlocutores não sejam capazes de perceber essas variações quando elas ocorrem. “Isso se deve ao fato de a linguagem ser socialmente constituída e os indivíduos a adquirirem, constituírem suas consciências, linguístico-socialmente por meio da interação verbal, ou seja, em um processo dialógico” (SANTOS, 2015, p. 20). Assim,

[...] a única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2011, p.348).

Esse dialogismo, apresentado nas considerações de Bakhtin para a esfera do processo de ensino-aprendizagem inclusivo, é salutar, pois propicia e fortalece o diálogo, a comunicação, o próprio uso de linguagens, para a ação no ato de ensinar e aprender com o outro. No escopo do pensamento inclusivo atual, é por meio das trocas de experiências e vivências que se constroem identidades e, nesse sentido, a linguagem é essencial.

Os adeptos dessa forma de enxergar a construção da linguagem compreendem que a palavra apresenta múltiplas e mutáveis formas de enunciação em uma interação verbal na relação com o outro em processo dialógico. Conforme o pensador Bakhtin (2006 [1929], p. 115), “[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui o produto da interação do locutor e do ouvinte”. Logo, segundo o autor:

Se fizermos abstração da consciência individual subjetiva, e lançarmos sobre a língua um olhar digamos, oblíquo, ou melhor, de cima, não encontraremos nenhum indício de um sistema de normas imutáveis. Pelo contrário, depararemos com a evolução ininterrupta das normas da língua. (BAKHTIN, 1992, p. 90),

Essa percepção de sistemas mutáveis na enunciação da palavra é indiretamente, em determinado momento, adotado por Vygotsky (1998) quando aborda, a partir de elucubrações de experimentos de outros estudiosos, a formação de conceitos por meio da linguagem. O pensador russo em questão, em vários momentos, no capítulo intitulado Um Estudo Experimental da Formação de Conceitos, levanta colocações relativas à formulação de conceitos em processos criativos, não mecânicos, por mecanismos não isolados e imutáveis no uso da palavra (VYGOTSKY, 1998, p. 66-101).

Em vista do exposto no parágrafo anterior, vislumbrou-se outra congruência nas abordagens vygotskyana e bakhtiniana até esse momento, que diz respeito a não idealização de um conjunto de regras que sistematizem o desenvolvimento da Linguagem. Os autores não descartam a interferência dos elementos exteriores do meio social na construção psicocognitiva dos sujeitos sociais. Tal interferência na conjuntura educacional, no Ensino de Geografia, e

Educação Inclusiva de deficientes visuais é coerente e pertinente, pois valoriza os chamados saberes prévios e cotidianos dos alunos, que estão em contexturas sociais distintas.

Se tomar como exemplo o ambiente escolar e da sala de aula, destaca-se a importância dessa valorização do meio social e do processo dinâmico no uso da palavra e desenvolvimento de linguagens para cada sujeito e faixa etária de idade, com suas características e potencialidades,

[...] o processo de ensino-aprendizagem na escola deve ser construído, então, tornando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança – num dado momento e com relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido – e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa etária e ao nível de conhecimento de cada grupo de crianças. O percurso a ser seguido nesse processo estará balizado pelas possibilidades das crianças, isto é, pelo seu nível de desenvolvimento potencial (OLIVEIRA, 1998, p.62).

O fator social e os processos mutáveis desenvolvidos no ambiente de ensino-aprendizagem possibilitam a intelecção de que “há linguagens de momentos, de lugares, transitórias, que possuem estruturas e finalidades próprias a determinados contextos” (FANTI, 2003, p.103). Tal viés do ponto de vista geográfico se torna interessante e pertinente de ser analisado, uma vez que a Ciência geográfica recai sobre o estudo dos lugares e fenômenos sociais imbricados em seus tempos e espaços.

Os pressupostos adotados no que diz respeito à dimensão das relações sociais e ação mediada tomam sentido quando se de, na trama educacional, uma ação que seja capaz de construir conhecimento e identidades com base na linguagem dialógica mediada por significados construídos socio-historicamente entre todo e qualquer indivíduo, valorizando assim seus entrecos plurais.

E, nesse sentido, destaca-se o potencial da Geografia enquanto disciplina escolar, capaz de, pelo uso da linguagem, alcançar as ações citadas no parágrafo anterior, uma vez que, segundo Cavalcanti (2019), é entendida como artefato cultural carregada de sentidos e significados, construída em âmbito social, e que no seu ensino valoriza as significações atribuídas e adquiridas por meio do uso de linguagens em seu processo de construção do conhecimento.

A interpretação apresentada no parágrafo anterior sobre a referida autora, potencializa e reafirma o que se idealiza como Educação Geográfica, uma mediação dos conhecimentos geográficos com mais finalidade e potencial de usabilidade no cotidiano. “A ideia de educação

geográfica está inspirada na possibilidade de uma linguagem própria da Geografia que precisa ser apreendida e explicitada quando da necessidade de interpretar, explicar e intervir no espaço” (SANTANA FILHO, 2010, p.52). A perspectiva de trabalho desta pesquisa é que os tipos de linguagens próprias para o Ensino de Geografia possam ir além da Cartografia e explorem os diversos sentidos que o homem possui.

Essa linguagem própria da Geografia deve apresentar como característica a contemplação de uma variedade de termos, ações e expressões que estão relacionadas com a Ciência Geográfica, ou seja, conforme Copatti (2020, p. 31) “o vocabulário geográfico” relacionado a conceitos, princípios e categorias desse campo científico que configuram mecanismos de leitura e interpretação do espaço geográfico. Sendo assim, um aspecto linguístico que tenha como característica própria a possibilidade de uso e exploração nos estudos geográficos.

Essa característica própria em estudos geográficos nada mais é do que o conjunto de possibilidades que a Geografia e seu ensino podem oportunizar por meio de elementos materiais e imateriais na construção de significados atribuídos aos fenômenos desencadeados e construídos socialmente no espaço. É um processo que leva ao pensar, refletir, possibilidade de intervir, e não, somente, ao decorar e descrever.

O que está apontado no parágrafo anterior insere-se no viés da Educação Geográfica, que hodiernamente não admite mais modelos apenas decorativos e descritivos dos fenômenos espaciais. Ela busca, por meio das linguagens, mediar para todos os sujeitos sociais, conhecimentos conexos com o cotidiano para um posicionamento crítico.

Dessa forma, o saber científico passa a ser apropriado por essa práxis educativa, pois os alunos ensaiam-se cientistas ao formularem perguntas para as quais não existem respostas prévias, ao se questionarem e serem questionados sobre os meios para encontrar respostas, ao contrastarem argumentações primárias com o crivo de argumentações científicas a serem conhecidas. Mais do que instruir sobre conteúdos específicos, a educação geográfica poderá se constituir como um ensaio de ação comunicativa (REGO; COSTELLA, 2019, p. 8).

Esse tipo de educação mencionada possibilita mudanças de atitudes no meio social, que possibilita os estudantes a compreensão e alteração de suas características locais em detrimento de aspectos globais, levando-os ao verdadeiro sentido de ser cidadão e vinculando-os fortemente com o espaço geográfico.

Nessa perspectiva, o uso de linguagens pode ser vislumbrado na mediação por parte dos professores na utilização de subsídios recursais como livro didático, cinema, poemas, charges, histórias em quadrinhos, músicas e sons diversos, pinturas, mapas e gráficos, estruturas táteis ou em alto relevo, fotografias, expressões corporais, textos, produções televisivas e midiáticas, aparatos tecnológicos diversos. Esses recursos surtem efeito quando relacionados com o cotidiano dos alunos, quando são utilizados de formas provocativas, como meios para compreensão e intervenção do espaço geográfico, quando esmiúçam todas as possibilidades que os vieses sensoriais que as envolvem apresentam.

Hoje, os professores alinhados em uma perspectiva de Educação Geográfica podem fazer uso de linguagens que explorem a cognição e as sensações para incentivar os alunos a serem pensantes, a intervirem de forma significativa na realidade que eles vivenciam, e não mais como em moldes passados em que o viés linguístico era utilizado, na maioria dos casos, em sua forma expositiva e/ou demonstrativa e/ou apenas entendida como metodologia de ensino.

Assim, pode-se efetivar o ensinar como processo transformador e de aprendizado, uma vez que esse ato, conforme Oliveira (2004, p. 217) compreende, entre outras coisas, “provocar situações, desencadear processos e utilizar mecanismos intelectuais requeridos pela aprendizagem”. Afirma-se ainda que, para os nossos sujeitos de pesquisa (estudantes com DV), uma atuação do professor nessa perspectiva, inclui, valoriza e estimula as qualidades sensoriais remanescentes e leva a Geografia a todos os estudantes, respeitando suas formas de assimilação e construção do conhecimento.

Assim, declara-se que a linguagem é instrumento não apenas visual ou concreto, mas uma ferramenta que descobre elementos imperceptíveis à visão por meio de outros sentidos. Ela é a ferramenta que lida com o campo da oralidade, da totalidade, da sonoridade, da motricidade, dos cheiros, da abstração, dos sentimentos. É também artefato, problematização, signo, se fazendo presente em todos os sentidos da nossa vida, pois se produz e se reproduz nela por meio dela em uma construção social verbalizada e perlocucionária. Ela é, portanto, ferramenta de inclusão, de inserção no meio social, e, enquanto sujeitos da atividade social humana, as pessoas fazem (de maneira intencional ou não intencional) uso dela de forma dialética e comunicativa, simbólica e carregada de sentidos.

Para Smolka (1995) é nessa perspectiva que melhor se pode compreender a relação da linguagem e sua significação, seu sentido. Nas palavras da referida autora, o simples uso da linguagem “não caracteriza a atividade especificamente humana” (p.13), é o produto do seu uso que remete ao verdadeiro sentido linguístico.

Para a Educação Geográfica, a linguagem é o caminho para o alcance dos raciocínios geográficos, da formação dos conceitos, e intersecção para o alcance de uma forma de pensar geograficamente, e de outras características de viés simbólico, entendendo que:

Os signos correspondem a instrumentos da atividade psicológica, com papel semelhante ao dos instrumentos no trabalho, auxiliando a nossa mente a se tornar mais elaborada. Nesse desenvolvimento, o homem passa a utilizar signos internos, ou seja, a fazer representações mentais dos objetos do mundo real. Essa capacidade de abstração propicia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (KITSU; BARROCO, 2016. p. 16).

Os signos propiciam à mente o entendimento do que está em sua volta, auxiliando a constituir noções analógicas e/ou concretas das coisas e, no caso da Educação Geográfica, os signos tornam-se importantíssimos no auxílio para construção de espacialidades e para o entendimento de dinâmicas naturais, urbanas, ou a complexidade de configurações entre essas dinâmicas. Isso porque, conforme Carvalho (2020, p. 54):

Os signos são proporcionados pela cultura. Eles não provocam mudanças diretas sobre o mundo material, mas alteram por meio de atividade interna o indivíduo, que posteriormente modifica os objetos concretos. O signo é o instrumento que representa um determinado objeto, uma realidade vivida e constituída histórica e socialmente.

Concorda-se com o pensamento da referida autora e acrescenta-se que, em sociedade, a palavra/linguagem é um forte representante dos sistemas de signos e, na relação homem e meio, elas apresentam infinitas possibilidades de construção de pensamento.

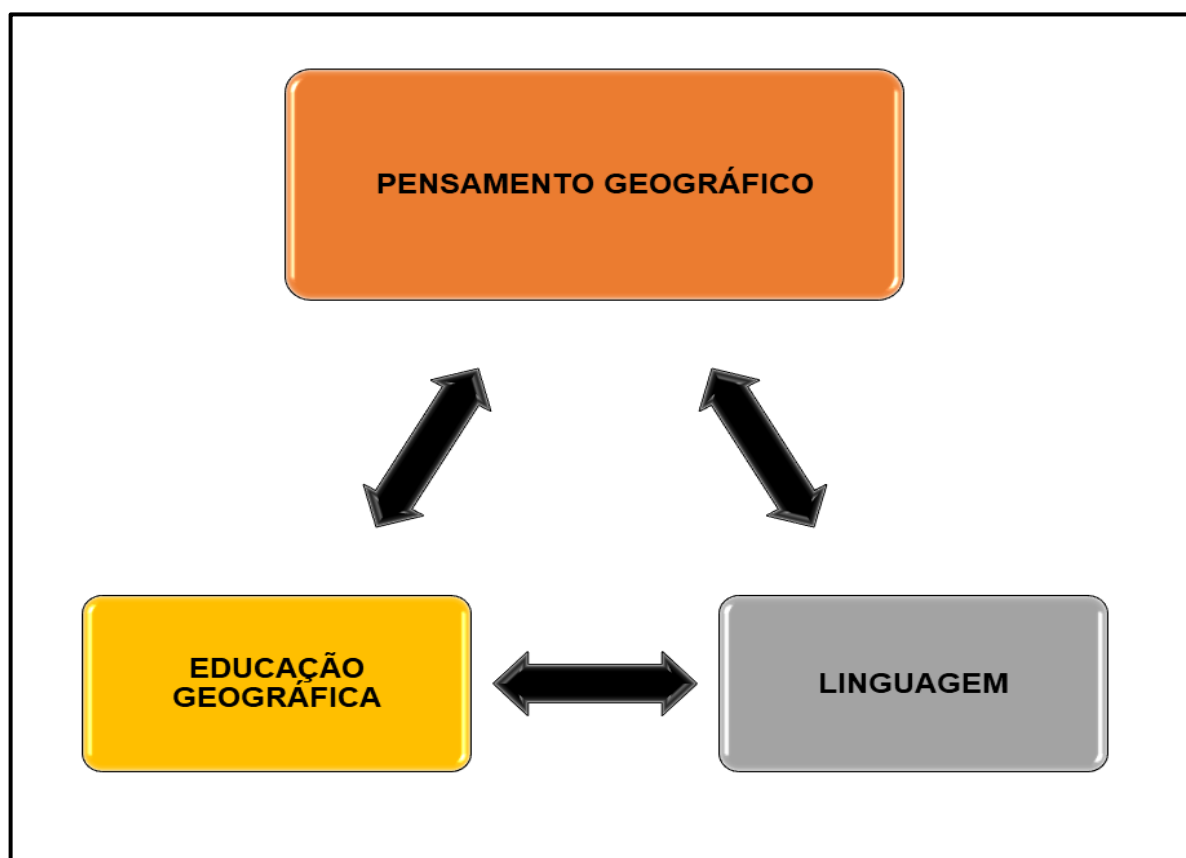
Sobre esse viés de raciocínio simbólico, Cavalcanti (2019, p. 190) se posiciona pontuando que “é necessário, assim, compreender o signo em sua variedade. [...] No ensino, é importante se considerar também os signos imagéticos”. Essas afirmações estão pautadas na compreensão de que o signo analisado sem considerar os contextos sociais, o mundo onde os sujeitos estão inseridos, pouco significado ou significado algum será formulado; já no caso do ensino, o campo imagético e o quadro social é fortemente presente nos sujeitos carregados de histórias, subjetividade, e cognições diferenciadas.

Portanto, é na valorização do simbólico da Linguagem que a Educação Geográfica se debruça, valorizando os agentes do processo de ensino (alunos e professores). Acredita-se, nesse sentido, que essa premissa de valorização e compreensão desses agentes credita mais significado nos processos educacionais, incluem e facilita a relação do local-global supracitada em pesquisas sobre ensino em Geografia. Mas se questiona: como estreitar os laços entre esses

dois universos até aqui explorados? É possível destacar um ponto comum entre ambos? O que de fato é o produto do que até aqui se refletiu sobre o significado e uso de linguagens na relação com a Educação Geográfica?

As reflexões levam ao chamado PG. Ao interpretar Palacios e Barahona (2019, p. 5), acredita-se ser este um produto da intersecção entre Educação Geográfica e Linguagem, como mostra a figura 02.

**Figura 02** – Relação entre o Pensamento Geográfico, Educação Geográfica e a Linguagem



Fonte: Alves, 2022

#PARACEGOVER<sup>15</sup> #PARATODOSVEREM: Figura em formato quadricular, com bordas pretas, contendo um ciclo de três caixas de textos coloridas em formato retangular conectadas por setas pretas de pontas duplas e direções opostas. Na parte superior do ciclo o termo Pensamento Geográfico aparece na primeira caixa de texto de cor laranja, na parte inferior esquerda da imagem uma caixa de texto de cor amarelo contendo o termo Educação Geográfica,

<sup>15</sup> A ideia de uso de *hashtag* é baseada na proposta da baiana Patrícia Jesus. Professora que observou a necessidade de comunicação entre as pessoas com DV nas redes sociais a partir do momento que evidenciou o não acompanhamento, por parte dos seus amigos, das postagens que continham imagens. Em comemoração ao aniversário de Louis Braille, a professora disseminou por meio de um evento na plataforma social Facebook os ideais da audiodescrição de imagens, criando a *hashtag* e uma página específica na rede. Hoje comumente também é pensado o uso do termo para todos verem como iniciativa que fortalece os preceitos inclusivos.

e no canto inferior direito da imagem uma caixa de texto de cor cinza contendo a palavra linguagem. Fim da descrição.

Para obtenção do Pensamento Geográfico, é preciso considerar a sua relação com o tipo de educação em que ele é desenvolvido, nesse caso na Educação Geográfica, e pensar na necessidade do uso de linguagens apropriadas para o contexto educacional em que professores e alunos estão inseridos. Apropriadas, ainda, pelo fato de que a presença de sujeitos diversos no processo de ensino configura uma pluralidade de possibilidades e caminhos que podem e precisam ser seguidas, principalmente se o intuito é a inclusão. Ninguém aprende ou constrói conhecimento da mesma maneira e com os mesmos mecanismos. Rever essa fala para ajustar com a figura.

Para determinação dessas linguagens, acredita-se que se faz necessário que o professor de Geografia tenha compreendido o sentido do PG e que tanto ele quanto seus alunos são capazes de constituí-los. A seguir, serão apontados os leitores no tocante aos constituintes do PG, partindo do princípio de que a confluência que o resulta está associada a outros elementos importantes de serem destacados, tanto no viés geográfico quanto no tocante à linguagem. Este último ligado aos potenciais sensórios.

### **3.1.1. Os constituintes do Pensamento Geográfico**

Para elencar possíveis constituintes do Pensamento Geográfico, fez-se uso de cinco autoras que sintetizam os elementos teóricos metodológicos que o norteiam no campo da Educação Geográfica. Copatti (2020) e Carvalho (2020) elencam essa possibilidade em um viés de formação dos professores de Geografia, enquanto Miranda (2016), Cavalcanti (2019) e Silva (2019) se destacam por inferir elementos para um pensar também por parte dos alunos.

De início, em todas as referências citadas no parágrafo anterior, de certo modo, há uma fala no que diz respeito ao avanço nas discussões sobre a temática dentro do Ensino de Geografia, bem como um alerta para as inúmeras correlações equivocadas de associação deste termo com outras terminologias usuais na Geografia, tais como Pensamento Espacial, Raciocínio Geográfico, Raciocínio Espacial, e Pensamento Geoespacial. Concorde-se com essas afirmações, e acrescenta-se que, mesmo com esse avanço, as reflexões postas são recentes, pouco a pouco contribuindo com a ciência geográfica, carecendo ainda de diversos outros direcionamentos e esclarecimentos.

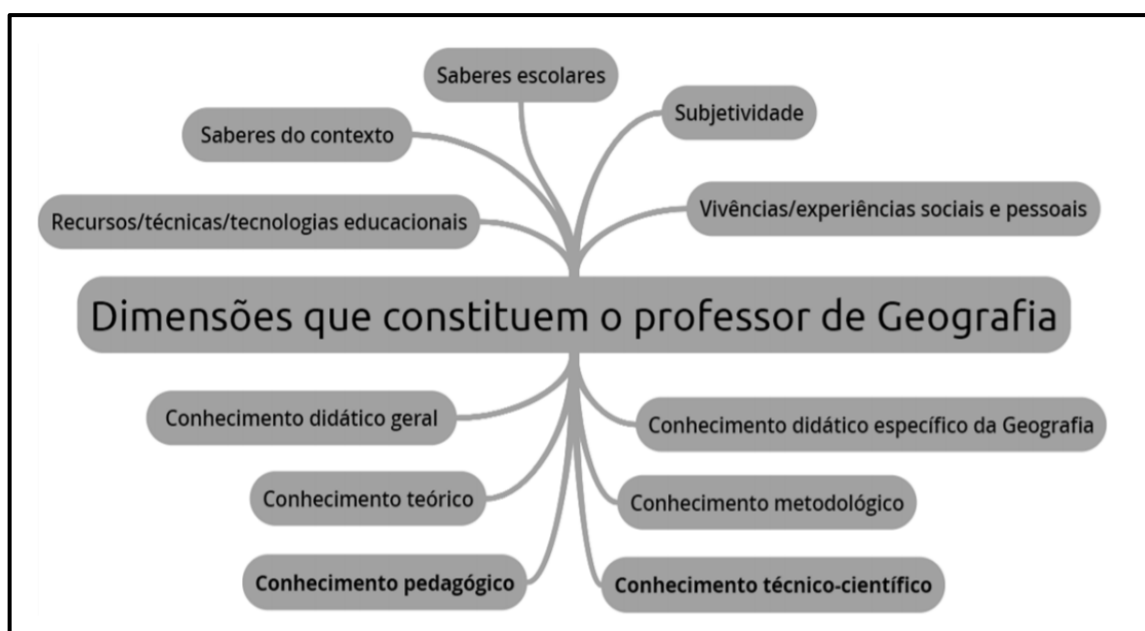
Os autores base caminham por esse entendimento e buscam avançar nas considerações dessa discussão. Copatti (2020) realiza tessituras a partir de um modo de pensar humano que significativamente fundamenta e/ou desenvolve espacialidades diversas. A partir disso, remonta aspectos teóricos e epistemológicos que auxiliam na constituição de um PG com enfoque nas bases reflexivas brasileiras. O arrazoado de ideais apresentados pela autora perpassa as ações com o uso do livro didático, até de fato adentrar nas especificidades teórico conceituais que destacam a originalidade das reflexões por ela apresentada sobre a temática, pautado no chamado Pensamento Pedagógico-Geográfico dos Professores.

Esse pensamento é entendido como:

Um modo de pensar em uma abrangência maior que engloba a estruturação de conhecimentos essenciais da Ciência base, a constituição de conteúdos de ensino, as possibilidades didáticas de ensinar, tendo como aporte as dinâmicas do mundo em múltiplas dimensões, considerando a relação com os sujeitos aprendentes (COPATTI, 2020, p. 161)

É um pensamento construído e reconstruído pelos sujeitos que se intercomunicam em processos didáticos e pedagógicos. E no caso do trabalho desenvolvido pela autora citada anteriormente, uma ação pedagógica do professor de Geografia que possui distintas dimensões, conforme figura 03.

**Figura 03** – Dimensões que constituem o professor de Geografia



Fonte: Copatti, 2020, p. 163.

#PARACEGOVER #PARATODOSVEREM: Figura em formato retangular, de fundo branco e bordas pretas contendo um esquema que representa as dimensões que constituem o professor de Geografia. No centro da imagem o esquema destaca em caixa de texto de fundo cinza e letra em cor preta o termo que intitula a representação. A partir dessa caixa de texto, outras caixas de texto acima e abaixo de cor cinza e letras em cor preta se conectam/ramificam. Acima da caixa de texto central da imagem, temos as caixas de texto que estão dispostas da esquerda para direita nas seguintes denominações: recursos/técnicas/tecnologias educacionais, saberes do contexto, saberes escolares, subjetividade, vivências/experiências sociais e pessoais. Abaixo da caixa de texto central da imagem, temos as caixas de texto que estão dispostas da esquerda para direita nas seguintes denominações: conhecimento didático geral, conhecimento teórico, conhecimento pedagógico, conhecimento técnico-científico, conhecimento metodológico, conhecimento didático específico da Geografia. Fim da descrição.

Das dimensões apresentadas, a subjetividade chama atenção pelo seu caráter individual na construção da psique humana. Quando se fala em pensamento, a objetividade em definir algo e em apresentar argumentos, muito perpassa pelos entendimentos próprios das vivências (ou deveria), ou seja, pelas subjetividades humanas. Todo ser humano carrega consigo um conjunto de subjetividades que muito vale quando se debruça a pensar sobre qualquer coisa, é algo que torna o ser humano único, singular, e que agrega nas relações da mente com o mundo externo (LEONTIEV, 1978). No trabalho com as linguagens e significações linguísticas, a subjetividade adentra a esfera dos valores e representatividades absorvidas das interações sociais, todavia constituindo um trabalho individual da mente.

Na mesma análise do material produzido, sentiu-se falta de uma menção às configurações e/ou características ligadas à linguagem ou a vieses linguísticos que todo ser humano faz uso no seu dia a dia. Uma dimensão importante de ser considerada, que em alguns momentos da obra é mencionada, que falta nesse esquema de dimensões, e que não pode ser confundida com aspectos metodológicos ou com uso de recursos tecnológicos. Aspectos metodológicos se encontram na esfera de execução dos professores em sua ação didática, e nisso incluem-se recursos, na atualidade, os tecnológicos. Já o viés linguístico articula significações, esferas da psique humana, simbologias e articulações sociais diversas pontuadas anteriormente neste capítulo.

As demais dimensões presentes nas reflexões de Copatti (2020), articulam-se no esforço da autora em apontar o Pensamento Pedagógico-Geográfico do Professor como uma atividade que tende a mobilizar raciocínios que instiguem, que permitam constituir criticidade, espacialidades, que remeta aos conhecimentos subjetivos e às experiências cotidianas para o processo do pensar.

Dito isto, a partir das abordagens da autora sobre os elementos constituintes para a formação de um PG, agregou-se à pesquisa o Pensamento Espacial e os raciocínios (geográficos), que se aliam a aspectos de subjetividade, objetividade e teorias ligadas ao campo da Geografia.

No campo dos raciocínios geográficos e pensamentos espaciais, Silva (2019), em sua tese de doutorado, “O que os olhos não veem a linguagem esclarece: contribuição da mediação semiótica à elaboração do raciocínio geográfico pelo aluno com cegueira congênita”, passa a não os compreender como sinônimos e alinha teoricamente um esforço para destacar elementos constituintes para formação do PG tendo como sujeitos de pesquisa alunos com Deficiência Visual.

Tecendo considerações sobre a importância de tomar as espacialidades por um viés geográfico e educacional, uma vez que outras ciências do conhecimento também fazem uso do espaço como viés científico e disciplinar, é enfatizado no trabalho da referida autora que o:

Pensamento espacial estruturado a partir das geografias dos espaços físicos e sociais demanda a contribuição do ensino e aprendizagem formais. É possível, então, realçar a importância da Geografia Escolar, que, mediante seus conceitos e conteúdos, tem a potencialidade de delinear o pensamento espacial, inserindo-o no processo de desenvolvimento do pensar e raciocinar geograficamente (SILVA, 2019, p. 135).

Assim, por meio da ênfase no Pensamento Espacial, a referência defende e apresenta possibilidades viáveis de mediação da Geografia na construção de raciocínios para leitura de mundo por parte dos seus sujeitos de pesquisa. E essa mediação perpassa pela utilização de linguagens, destacadas como “sistemas sógnicos, verbais ou não verbais, que têm a potencialidade de representar objetos, à medida que adquirem significados (interpretantes) para um determinado grupo social (intérpretes)” (SILVA, 2019, p. 127).

As reflexões do manuscrito avançam na direção de destacar a Orientação e Mobilidade (OM), a Cartografia Tátil (CT), Fotografias audiodescritas, e o braile como linguagens<sup>16</sup> que potencializam o desenvolvimento do pensamento espacial no processo de raciocínio para obtenção de PG de seus pesquisados, sujeitos ainda normalmente excluídos no processo de ensino-aprendizagem, e que fazem parte do nosso contexto de pesquisa.

Compreende-se o esforço de Silva (2019) quando se interpreta Almeida (2019, p.4), assim se destaca que o Pensamento Espacial se materializa na linguagem, uma vez que é por

---

<sup>16</sup> Refletir-se-á sobre essas linguagens apropriadas para pessoas com Deficiência Visual no decorrer da construção textual deste capítulo.

meio dela que se observam as noções espaciais adquiridas pelos sujeitos como, por exemplo, o entendimento das noções de frente e trás, lado direito e esquerdo, em cima e embaixo. E para o sujeito com DV, essa é uma materialização importante, uma vez que a falta do campo da visão torna as linguagens também mediadoras da construção do conhecimento espacial. Pode-se tomar como exemplo o uso da CT, com reflexões e aplicações postas e salutaras no cotidiano acadêmico e escolar. A falta da visão, mas a prevalência da exploração tátil permite aos estudantes com DV o acesso a percepções, sensações, códigos sócio-culturais, e informações para construção de conhecimento espacial.

O esforço de Silva (2019) parte nessa direção de apresentar uma materialização e pontos de mediação de construção do conhecimento espacial nesses sujeitos que não detêm o campo da visão, algo que para muitos seria a ferramenta imprescindível para um estudioso do campo da Geografia. Não se nega a sua importância do olhar e do observar no campo da Geografia, mas nesse sentido concorda-se com a autora citada e com as perspectivas de pensar uma observação que vá além do campo da visão, que busque explorar outros canais sensoriais, que faça uso de linguagens. Adiante, o trabalho referenciado aponta que, além das questões do pensar espacialmente, é necessário compreender a existência colaborativa de conceitos geográficos e suas diferenciações epistemológicas, bem como contribuições oriundas de campos do conhecimento científico da Geografia, do cotidiano, e de outras ciências (SILVA, 2019, 126).

O raciocinar pontuado até aqui, também é destacado por Carvalho (2020). Em sua tese, “Pensamento Geográfico: o desafio da formação inicial em geografia”, passa a redigir um conjunto de reflexões que faz pensar os caminhos para se chegar e desenvolver um PG do professor. Para a culminância de sua proposta, a autora elabora alguns encaminhamentos que partem da sistematização do pensamento ligado a conceitos, operações racionais e formas de generalização, para em seguida apresentar os constituintes do PG.

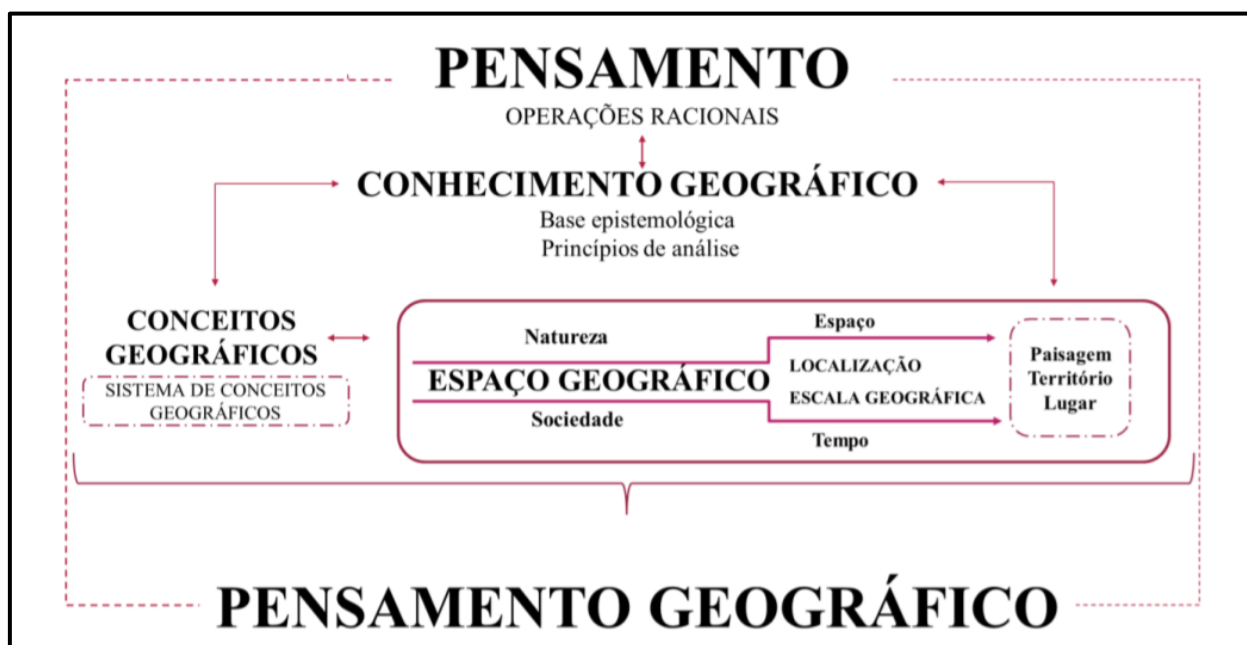
O recorte que se realizou da referência citada está exatamente relacionado ao destaque que é dado aos conceitos, nesse caso os geográficos, ao entendimento das espacialidades, importantes para Ciência abordada e a solução de questões problemas de dimensões socioambientais que passam a aparecer na vida dos sujeitos sociais e que podem ser resolvidos pelo pensar, envoltos em aspectos sensórios e perceptivos em graus de importância distintos. Nesse caso, os conceitos são formados em uma relação dialógica com a mente, formulando pensamentos através dos processos operacionais racionais (análise, síntese, comparação,

generalização, classificação, abstração, concreção) que surgem durante as inúmeras situações velhas e novas postas diante dos sujeitos sociais (CARVALHO, 2020).

Segundo Carvalho (2020), em certa cautela, faz-se necessário sempre buscar especificidades no conjunto de teorias e métodos que auxiliam nas análises geográficas e, como resultado, na formação de conceitos. Essa cautela consiste no fato de que a Geografia faz uso de outras ciências do conhecimento para compreender os fenômenos que se desencadeiam no espaço e no tempo, e que também se destacam por meio das palavras de Silva (2019). Com isso, pode-se elencar que essas contribuições também se fazem presentes em um modo de pensar geograficamente. E mesmo ao assimilar as devidas proporções e cautelas, a formação conceitual que está ligada ao PG, segundo Carvalho (2020, p. 67), fortemente se “concretiza a partir da constituição de um sistema [...] que se amplia e se torna mais consistente à medida que o indivíduo acessa conhecimentos específicos e compreende a base epistemológica de sua ciência”.

O mapa conceitual, figura 04, elaborado por Carvalho (2020, p.84), e apresentado na próxima página, remete à formação do PG e apresenta essas e outras especificidades consideradas salutares.

**Figura 04** – Estruturação do Pensamento Geográfico



Fonte: Carvalho, 2020, p. 84.

#PARACEGOVER #PARATODOSVEREM: Figura em formato retangular, com bordas pretas e preenchidas com esquema que estrutura o Pensamento Geográfico. Nesse esquema, na parte

superior central temos escrito bem destacada em cor preta e maiúsculo a palavra Pensamento. A direita e a esquerda da palavra seguem linhas pontilhadas em cor rosa que irão se conectar com o termo Pensamento Geográfico e que fecham a estrutura/esquema, escrito na parte inferior central do esquema em cor preta e maiúscula. Na parte central da imagem existem texto alternativo que se relaciona com elementos e ações geográficas, tais como: conhecimento geográfico, conceitos geográficos, espaço geográfico, natureza, sociedade, espaço, tempo, localização, escala geográfica, paisagem, lugar e território. Todas essas palavras dispostas na parte central da imagem estão escritas em cor preta. Fim da descrição.

Mesmo com a representação de um PG em estrutura fechada, a autora supracitada deixa claro que esse processo não é um algo pronto e acabado para desencadear interpretações sobre os fenômenos geográficos. Pelo contrário, esse é:

Um movimento processual que mobiliza conceitos próprios dessa ciência – que se compreendem pelo espaço geográfico - para pensar os diversos fenômenos que se materializam na interação entre a ação humana e a natureza, e, conseqüentemente, se localizam, se distribuem e se conectam segundo uma lógica espacial, dando origem a um arranjo em que verificamos diferentes recortes, usos, agrupamentos, relações de poder, de identidade e outros (CARVALHO, 2020, p. 85).

Esses recortes, usos, agrupamentos, relações de poder, e de identidades estão presentes nos arranjos espaciais de toda e qualquer ambiência que os sujeitos se encontram inseridos, e mais uma vez pontua-se a relação desses com as possibilidades que a linguagem pode oferecer aos sujeitos sociais, e que falta nessa mobilização teórico conceitual impressa no sistema pela autora.

É preciso deixar claro que essa ausência notada em Copatti (2020) e Carvalho (2020) pode estar relacionada com os posicionamentos e pretensões teórico metodológicas das autoras. A narrativa em defesa da inserção da linguagem nesse processo de formação do PG é realizada por esta configurar-se como edificante na proposta de pesquisa.

Um último detalhe sobre a construção de Carvalho (2020) é o uso do material realizado por outra das bases bibliográficas utilizadas. E essas reflexões servem de ponte para a continuidade dessa construção textual. Parte-se agora para as considerações de Miranda (2006), a qual caminha a partir do pressuposto da valorização da importância do PG para a resolução de questões pertinentes às dimensões citadas anteriormente e tece considerações diferenciando o Pensamento Espacial do PG.

Segundo a autora, estes tipos de pensamento se diferem no tocante a sua apreensão, e, respectivamente, o primeiro pode ser entendido com um processo espontâneo, natural, que não requer grande clareza na sua obtenção; já o segundo trata-se de um processo intelectual que vai

além do sensorial ou da observação, que não se desenvolve naturalmente, necessitando de impulsos intencionais geralmente ocorrentes no processo de Educação Geográfica (MIRANDA, 2006, p.32).

Aqui, infere-se que esses impulsos necessários para o desenvolvimento do PG são mediados pelos professores e alcançados por meio do uso de linguagens no dia a dia escolar. E assim, passa-se a verificar que a perspectiva desta autora aponta para possibilidades desse pensamento por parte de professores e alunos, com graus de importâncias significativos.

Em uma perspectiva de aprendizagem, o Pensamento Geográfico é a construção de conhecimento no dia a dia na Geografia Escolar, e corresponde à forma interpretativa dos fenômenos socioespaciais. É um pensamento inteiramente da Geografia, e permite descrever, explicar, e intervir no espaço perante as problemáticas sociais que surgem. Portanto, aprender sobre essa disciplina e desenvolver esse pensamento se faz importante, pois, por meio destes, pode-se “comprendiendo el funcionamiento de un territorio y siendo conscientes de su acción espacial”. (MIRANDA, 2016, p. 37).

Na referida passagem citada da autora, bem como ao longo do seu trabalho, nota-se um forte direcionamento que trata da categoria geográfica Território, que ganha arranjos conceituais à medida que o PG passa a ser desenvolvido pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem. De forma bem explícita, o material destacado trata de aspectos espaciais envolvidos no Território. Essa característica observada, leva a apontar que aspectos epistemológicos da Geografia também são elementos para a formação desse pensar pelos mecanismos geográficos.

E é no tocante às questões epistemológicas, teóricas e conceituais que também recai Cavalcanti (2019). A autora faz uso de um conjunto de posicionamentos de outros autores e de seus percursos de pesquisa para declarar ser a meta do ato de ensinar Geografia a formação do PG, uma vez que esta serve para que o aluno pense geograficamente, sendo capaz de analisar fatos e fenômenos presentes no espaço e no tempo. Para ela (2019, p. 88), essa forma de pensar pela Geografia abarca o entendimento já discutido do raciocínio geográfico, sendo este um modo operacional, “raciocínios específicos articulados pelo pensamento geográfico”.

O posicionamento descrito no parágrafo anterior é abarcado também por Callai (2013, p.47) ao mencionar que “para fazer a análise é necessário desenvolver raciocínios espaciais, por meio dos quais o estudante pode aprender a pensar com o pensamento geográfico, e cria assim as condições para construir o seu conhecimento”. E esse conhecimento produzido deve ser

significativo e consciente para o dia a dia, considerando as dimensões sociopolíticas histórico-cultural dos cidadãos.

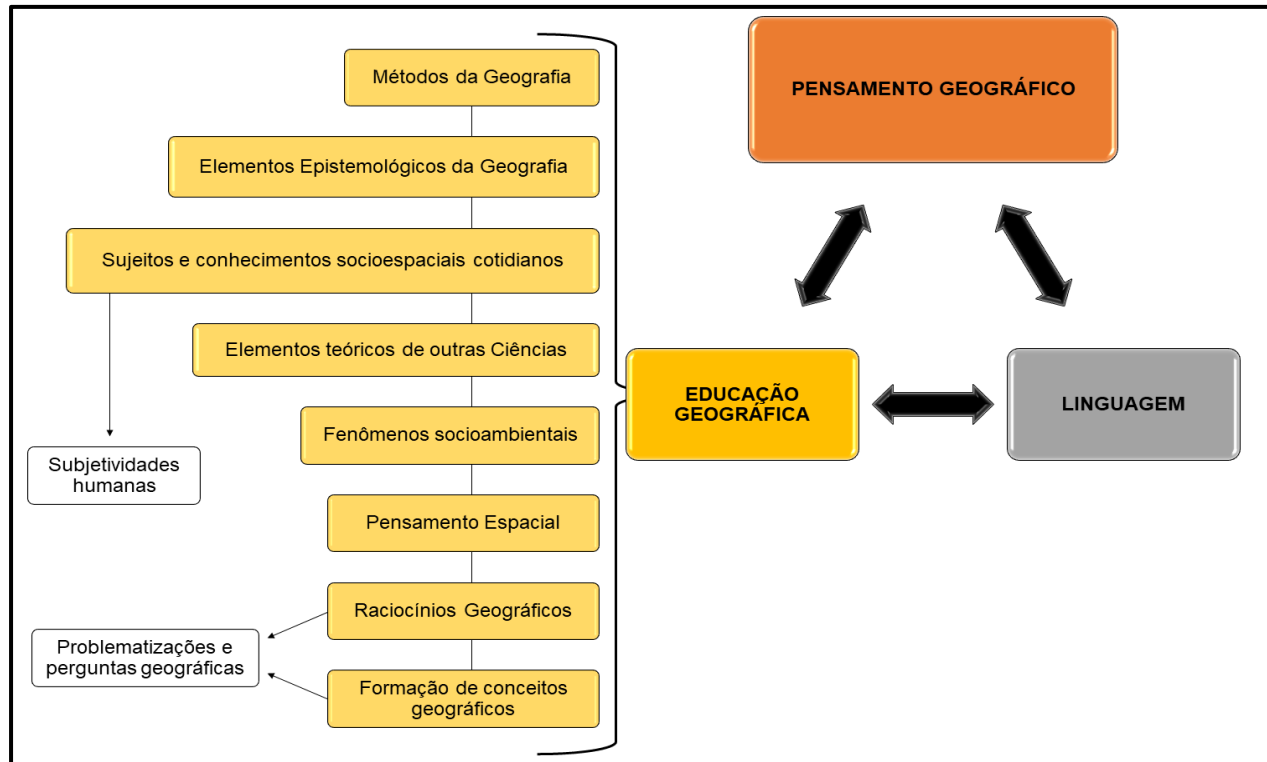
Tal ação consciente é possível por meio da apreensão e valorização das experiências socioespaciais cotidianas dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Esta, que por sua vez ocorre na maioria das vezes no âmbito das escolas, é compreendida como produto significativo para a participação na vida social com qualidade, consciência e responsabilidade cidadã (CAVALCANTI, 2019, p. 86-87).

O pensar pela Geografia é a possibilidade de dar significado ao cotidiano por meio da apreensão e ressignificação dos fenômenos espaço temporais geográficos e/ou por meio dos componentes que são elencados por Cavalcanti (2019, p. 99) tais como: elaboração de conceitos, desenvolvimento de raciocínios, do uso de Métodos da Ciência Geográfica, das relações entre os sujeitos, e do uso de linguagens.

Esses componentes estão presentes no processo de ensino-aprendizagem nas escolas, sendo esta, uma ambiência que oportuniza a apreensão de elementos simbólicos para desenvolvimento de conhecimento, que nesse caso é o conhecimento na/da Geografia. É um modo de pensar construído por meio da mediação de quem detém conhecimento desta enquanto ciência. Este mediador, o professor, faz uso de mecanismos de linguagens para problematizar, valorizar conteúdos e fomentar a formulação de conceitos.

Desse modo, tomando como base as contribuições aqui destacadas, a figura 05, na página seguinte, esboça a articulação sobre os constituintes do PG e sua articulação com a linguagem. Mantendo a base da figura 04, disposta anteriormente, acrescentam-se elementos que estão presentes no processo de Educação Geográfica.

**Figura 05** – Elementos presentes no processo de Educação Geográfica e relação com a linguagem e Pensamento Geográfico



Fonte: Alves, 2022 com base em Copatti (2020); Carvalho (2020); Miranda (2016); Cavalcanti (2019); Silva (2019).

#PARACEGOVER #PARATODOSVEREM: Figura em formato quadricular, com bordas pretas, contendo um ciclo de três caixas de textos coloridas em formato retangular conectadas por setas pretas de pontas duplas e direções opostas. Na parte superior do ciclo o termo Pensamento Geográfico aparece na primeira caixa de texto de cor laranja, na parte inferior esquerda da imagem uma caixa de texto de cor amarelo contendo o termo Educação Geográfica, e no canto inferior direito da imagem uma caixa de texto de cor cinza contendo a palavra linguagem. A caixa de texto em amarelo com o termo Educação Geográfica está conectada a uma chave direita em seu lado esquerdo que apresenta uma disposição de outras oito caixas de texto em um tom de amarelo mais claro e com os seguintes termos escritos em letras com fonte de cor preta: métodos da geografia, elementos epistemológicos da geografia, sujeitos e conhecimentos socioespaciais cotidianos (essa caixa de texto com este termo apresenta uma ramificação conectadas por uma seta de cor preta, com outra caixa de termo em fundo branco contendo em cor preta o termo subjetividades humanas), elementos teóricos de outras ciências, fenômenos socioambientais, pensamento espacial, raciocínios geográficos e formação de conceitos geográficos. As caixas de texto que contém os termos raciocínios geográficos e formação de conceitos geográficos apresentam ao seu lado esquerdo uma seta cada uma que conecta a uma caixa de texto em fundo branco e com o termo problematizações e perguntas geográficas escrita em fonte de cor preta. Fim da descrição.

Ao se destacar o posicionamento das autoras no que concerne ao conhecimento sobre Pensamento Geográfico, concebe-o como significação/produto da intersecção entre a Educação Geográfica e uso das linguagens. Isso porque ele é o pensar perante problemáticas sociais que são produtos e vão se reproduzir mediante suas resoluções pelo operar mentalmente consciente. Esse pensamento “como resultado e como condição de produção de novos conhecimentos, também é, em alguma medida, relevante para todas as pessoas, para formação básica de todos os cidadãos” (CAVALCANTI, 2019, p. 81).

Enfatiza-se que a linguagem é elemento essencial para obtenção de Pensamento Geográfico, pois ela propicia o acesso e internalização do conhecimento geográfico e dos seus conceitos e categorias estruturantes e permite a valorização de contextos sociais dos sujeitos do processo de ensino (características históricas, culturais, políticas e econômicas). “A propriedade da linguagem de conferir à realidade uma existência simbólica é, nesse caso, elevada à sua máxima potência” (NUERNBERG, 2008, p. 311).

É necessário um contexto de uso de linguagens que explore os elementos em que se acredita ser fundantes do Pensamento Geográfico, assim, envolvendo todos os sujeitos com seus conhecimentos socioespaciais cotidianos historicamente construídos e em construção, levando em consideração seus conhecimentos e conceitos pré-estabelecidos; assim, o professor, fazendo uso dos seus conhecimentos científicos pertinentes a Geografia e a outras Ciências do conhecimento, explora as espacialidades, problematizando para obtenção de raciocínios e formulação de conceitos geográficos.

Entende-se que o PG é “um conjunto de conceitos, categorias, princípios e métodos que foram sistematizados e constantemente são retomados, debatidos, aceitos ou refutados no campo científico” (COPATTI, 2020, p. 30-31), destaca-se que, para fomentar sua formulação, os mecanismos linguísticos são essenciais nesse processo que estabelece concepções e caminhos sensíveis racionais de percepção do espaço. Os tipos de linguagens necessários na mediação para o alcance dos elementos constituintes do PG, dispostos na figura anterior e sua efetivação, compreende o viés sensorial, em uma ação perceptiva, processada pelo corpo e pela mente, que propicia experiências por meio das sensações, e que estabelecem modos operacionais de pensamento que passam a gerar conhecimento. É o que se busca elucidar no subcapítulo seguinte, refletindo sobre a relação das linguagens e dos sentidos.

### 3.2 A LINGUAGEM E OS SENTIDOS: PROPOSIÇÃO DAS LINGUAGENS SENSORIAIS PARA ENSINO DE GEOGRAFIA EM TURMAS COM A PRESENÇA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Sensações e percepções fazem parte do cotidiano, uma como a possibilidade das primeiras informações de mundo que um sujeito possa conhecer, mesmo que não saiba identificar, e a outra tratando de uma coleção de experiências e informações sensoriais diversas no dia a dia. Conforme Silva, Jaques e Costa (2018, p.125) “os cinco sentidos são reconhecidos como meio de entrada do saber. Em si eles não são o conhecimento, pois para que haja saber, os sentidos são acompanhados das sensações”, e estas fazem parte do conjunto que se podem chamar de percepções.

As sensações, bem como o estímulo dos órgãos sensoriais, são importantes no processo de internalização do conhecimento. Elas são “impressões psíquicas que os estímulos causam nos órgãos dos sentidos [...] interpretada e associada a outras experiências e estruturada em linguagem” (MILANI, 2011, p. 25). Já as percepções podem ser entendidas como o conjunto de “processos psicológicos pelos quais as pessoas reconhecem, organizam, sintetizam e fornecem significação (no cérebro) às sensações recebidas dos estímulos ambientais (nos órgãos dos sentidos)” (STENBERG, 2000, p. 124-125).

O viés sensorial aqui apontado trata de envolver os órgãos dos sentidos (tato, olfato, paladar, audição) e os aspectos de propriocepção acrescidos das percepções que eles podem favorecer a construção de conhecimento. Compreende-se que esses processos são importantes na constituição de um pensamento, mas não são os únicos, principalmente quando os sujeitos socio, historicamente envolvidos com o meio desconhecem determinadas situações e/ou informações, e a partir disto precisam raciocinar.

Desse modo, afirma-se s que a relação homem e meio é sensorial. E para depreender as possibilidades de desenvolvimento das habilidades de seleção, organização e interpretação dos estímulos sensoriais aporta-se em estudos sobre Integração Sensorial, realizados pela psicóloga e terapeuta Anna Jean Ayres, nascida em 1920 e falecida em 1988.

Pós-Doutora pelo Instituto do Cérebro na University of Califórnia, Anna Jean frisa ser a Integração Sensorial uma ação neurológica responsável pela organização das faculdades sensoriais corporais e do ambiente de inserção do ser humano. É considerado um processo inteiramente natural, que envolve não só os aspectos motrizes como também a nossa capacidade de aprender e conceituar as coisas (AYRES, 1972).

Os estudos desencadeados por Ayres refletem sobre a importância do corpo, processamento das sensações e percepções, bem como de suas respostas, sendo altamente relevantes nas pesquisas sobre cognição e aprendizagem. Nesse sentido, o corpo capta por meio dos sentidos as informações absorvidas no meio para a mente, e o seu processamento resulta em conhecimento e possíveis respostas perceptivas do que se encontra à sua volta. Buss-Simão (2016, p. 189) diz que:

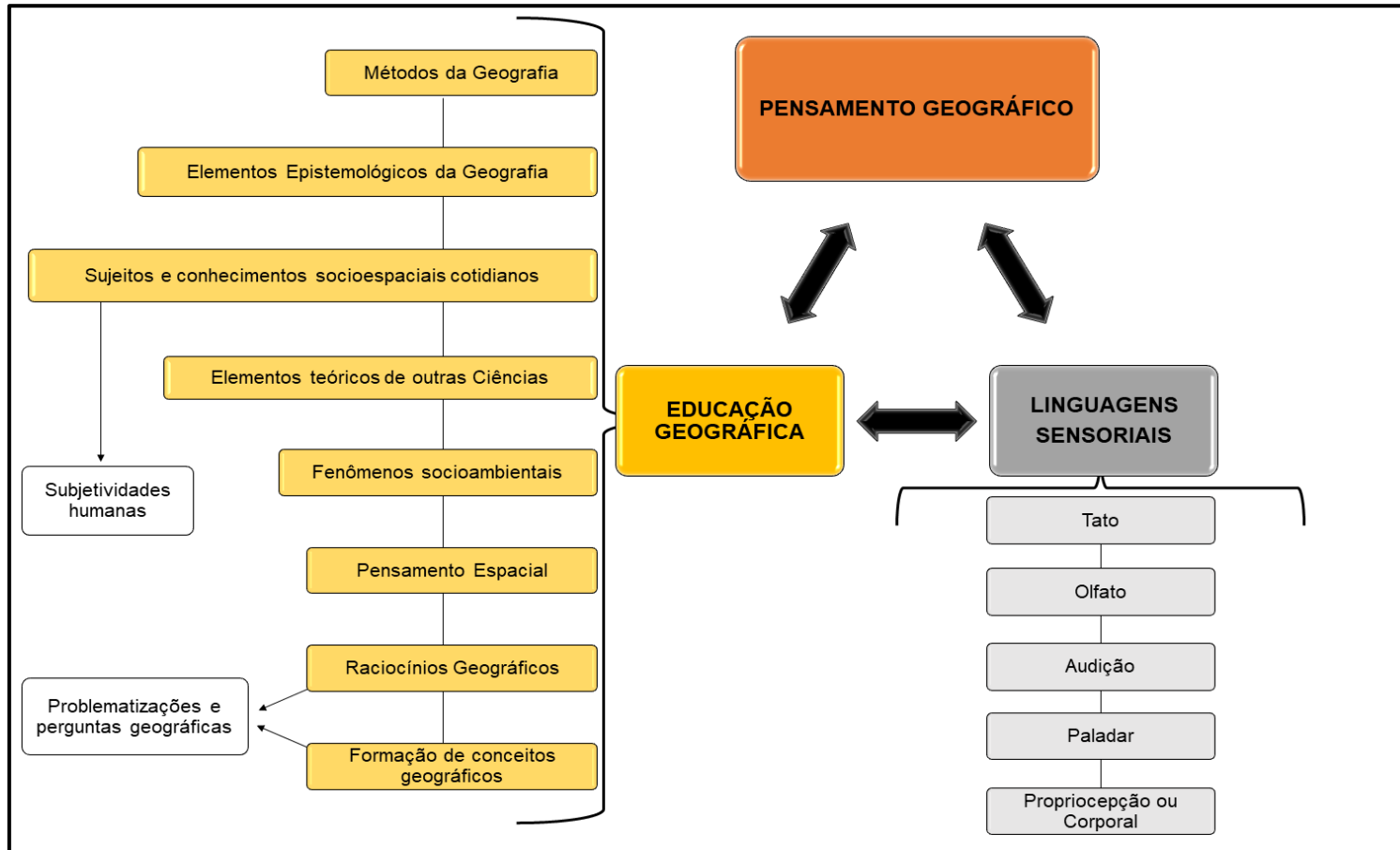
É preciso compreender que o nosso corpo [...] expressa e carrega consigo não somente características e semelhanças físicas e biológicas, mas expressa e carrega marcas da localização social, 'fala' quem somos, o que experienciamos e vivemos em relação ao gênero, a etnia ou raça, classe, religião e sexualidade. O corpo é e revela nossa singularidade em relação ao outro, nossa identidade pessoal e social. Por meio do corpo, dos gestos, dos movimentos, das sensações, as crianças, [...], expressam sentimentos, exploram o mundo, estabelecem relações que implicam conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural.

Essas características expressivas que são experienciadas desde criança apenas são possíveis por meio das sensações e estímulos sensoriais captados a todo o momento e em todas as ambiências de inserção do corpo por meio dos sentidos. “Articulamos linguisticamente através das sensações, e por meio dos signos é possível estabelecer um processo de pensamento que flui para construção de conhecimento” (SILVA; JAQUES; COSTA, 2018, p.127), nesse caso, o conhecimento geográfico.

Assim, ao articular esse viés sensorial às questões de linguagem que estão sendo refletidas, pode-se afirmar que na Educação Geográfica para a formação de Pensamento Geográfico faz-se necessário o uso de Linguagens Sensoriais (figura 06). Sendo estas o conjunto de linguagens que exploram a capacidade perceptiva e sensorial do homem por meio dos órgãos dos sentidos e do corpo, visando à construção de conhecimento.

No subitem 2.1.1 deste trabalho será apontado sobre os elementos constituintes do PG, e, assim, será concluída a construção sistemática conceitual, caracterizando como de fato se processam as contribuições do aspecto sensorial que estão sendo aqui dissertadas, e que intersectam junto à Educação Geográfica para formação desse pensamento até aqui.

**Figura 06** – Representação dos elementos presentes na Educação Geográfica e das Linguagens Sensoriais constituintes do Pensamento Geográfico



Fonte: Alves, 2022.

#PARACEGOVER #PARATODOSVEREM: #PARACEGOVER #PARATODOSVEREM: Figura em formato quadricular, com bordas pretas, contendo um ciclo de três caixas de textos coloridas em formato retangular conectadas por setas pretas de pontas duplas e direções opostas. Na parte superior do ciclo o termo Pensamento Geográfico aparece na primeira caixa de texto de cor laranja, na parte inferior esquerda da imagem uma caixa de texto de cor amarelo contendo o termo Educação Geográfica, e no canto inferior direito da imagem uma caixa de texto de cor cinza contendo o termo linguagens sensoriais. A caixa de texto em amarelo com o termo Educação Geográfica está conectada a uma chave direita em seu lado esquerdo que apresenta uma disposição de outras oito caixas de texto em um tom de amarelo mais claro e com os seguintes termos escritos em letras com fonte de cor preta: métodos da geografia, elementos epistemológicos da geografia, sujeitos e conhecimentos socioespaciais cotidianos (essa caixa de texto com este termo apresenta uma ramificação conectadas por uma seta de cor preta, com outra caixa de termo em fundo branco contendo em cor preta o termo subjetividades humanas), elementos teóricos de outras ciências, fenômenos socioambientais, pensamento espacial, raciocínios geográficos e formação de conceitos geográficos. As caixas de texto que contém os termos raciocínios geográficos e formação de conceitos geográficos apresentam ao seu lado esquerdo uma seta cada uma que conecta a uma caixa de texto em fundo branco e com o termo problematizações e perguntas geográficas escrita em fonte de cor preta. A caixa de texto em fundo cinza com o termo linguagens sensoriais está conectada abaixo com uma chave direita que apresenta uma disposição de cinco caixas de textos em tom de cinza mais claro e com os seguintes termos escritos: tato, olfato, audição, paladar e propriocepção ou corporal. Fim da descrição.

Completando a construção gráfica, iniciada ainda na figura 04, esboçou-se aqui, na figura 06, a hierarquia das linguagens sensoriais que são passíveis de serem utilizadas em aulas com a presença de pessoas com Deficiência Visual.

O sentido tátil, dos sons, dos odores, do paladar e do corpo apresentam contribuições para experiências sensoriais importantes ao longo da vida (FROYEN, 2006), além de fornecerem, do ponto de vista linguístico, a apreensão de signos das mais variadas ordens, e constituindo “uma linguagem olfativa, uma tátil, uma auditiva” (COSTA, 1971, p. 20), corporal, e até mesmo do paladar. Dito isto, sobre as linguagens sensoriais relacionadas a estes sentidos, apresenta-se a seguir algumas informações/características:

- A linguagem sensorial olfativa auxilia na identificação dos ambientes por meio dos cheiros e odores. É possível de olhos fechados ou na inexistência do campo da visão, identificar se está próximo de um ambiente onde estejam preparando um café, ou pelo forte cheiro identificar a proximidade com algo em estado de decomposição ou que contenha resíduos sólidos urbanos. Por mais que a princípio não se saiba identificar do que se trata, mas esse campo sensorial nota o que de peculiar, estranho ou diferente encontra-se disposto no ar.

- No tocante à linguagem relacionada ao paladar, pode-se interrelacioná-la com o olfato e aprimorar-se a dimensão social da relação com as ambiências em que as pessoas se encontram. Segundo Santos e Costa (2015), o paladar não possui uma extensão espacial, e acredita-se que essa seja uma resposta aos poucos trabalhos encontrados na Geografia que exploram esse tipo linguístico sensorial.
- A Linguagem sensorial de ordem tátil permite que as pessoas reconheçam as dimensões espaciais ao seu entorno por meio do toque. Depois do sentido da visão, é o sentido que propicia com maior potencial a compreensão das qualidades espaciais. As experiências com a totalidade são comuns de serem relatadas por meio de experiências relacionadas ao Ensino de Geografia. No aspecto inclusivo, o uso da Cartografia Tátil para mediar conteúdos geográficos é algo posto e satisfatório nas pesquisas e relatos de experiências contidos em teses, dissertações, revistas e anais de eventos.
- Já a linguagem sensorial relacionada à audição permite o entendimento de sons nas ambiências, bem como desenvolver a relação com as distâncias em que se ouvem os sons. Por exemplo, uma pessoa com DV é capaz de discernir entre a altura de uma pessoa com relação a sua por meio dos sons projetados em meio a uma conversa em que ambos se encontram presencialmente. A sonoridade dos elementos que compõem as paisagens propicia e desperta a imaginação, principalmente quando não se detém a visão.
- A propriocepção ou linguagem corporal diz respeito às habilidades de conhecimento das espacialidades corporais. “O Sistema Proprioceptivo é de natureza neurológica que recebe informações provenientes da [...] pele da sola dos pés, músculos e articulações, mucosas, língua, sistema visual e sistema auditivo do equilíbrio (labirinto)” (ANTUNHA; SAMPAIO, 2008, p. 280). Os estudos nessa área são datados no início dos anos de 1900, por Charles Scott Sherrington, inglês nascido em 1857 e falecido em 1952. Os estímulos e o conhecer do corpo no processo de Ensino-Aprendizagem é salutar para o desenvolvimento das crianças, e para aquelas que possuem DV é primordial para que se possam estimular e desenvolver habilidades ligadas à mobilidade e atividades diárias. No ensino de Geografia, é comum observarem-se trabalhos com uso da exploração da linguagem corporal na mediação de conteúdos relacionados à orientação e localização geográfica, momento em que os estudantes podem verificar a proximidade com áreas arborizadas, perceber as mudanças atmosféricas e alguns elementos climáticos como vento e temperatura.

Deve-se ainda pontuar que, no que concerne às características linguísticas que fazem uso de duas ou mais características sensoriais, as moldais e/ou multissensoriais, elas se fazem presente “nas múltiplas linguagens utilizadas em situações de comunicação” (PINTO, 2009, p. 256). Apesar dos textos linguísticos apresentarem proposições apenas do ponto de vista visual por meio do uso de texto associado a elementos visuais, como fotografia, gráficos, desenhos etc., é possível entender a multimodalidade pelo viés do uso de linguagens sensoriais diversas, por exemplo, linguagem auditiva junto à linguagem tátil e olfativa ou propriocepção.

Perante todo o exposto, é nesse sentido de estabelecer uma construção teórica no tocante às linguagens sensoriais apropriadas para uso nas aulas de Geografia, com a presença de normovisuais e alunos com DV, que esta pesquisa é pensada, tendo como foco o Ensino de Cidade, buscando a efetivação da seguinte tese:

- O uso de linguagem sensorial, de forma individual ou conjunta com outros vieses linguísticos sensoriais, no contexto de mediação didática na Educação Geográfica, em salas de aula com a presença de Deficientes Visuais, é capaz de possibilitar minimamente, no trabalho com os conceitos de Paisagem e Lugar, a construção de espacialidades e Pensamento Geográfico lúdico relativo aos fenômenos desencadeados nas cidades. Desse modo, tais possibilidades permitem aprender geograficamente sobre o espaço urbano com fins para a cidadania. Uma cidadania como processo cultural que se concretiza enquanto práticas socioespaciais cotidianas, alinhada com os direitos universais.

Os sujeitos dessa pesquisa (pessoas com DV) por direito e capacidade podem apreender os fenômenos que estão a sua volta. Para eles, assim como para todo e qualquer aluno,

El pensamiento geográfico tiene un “poder” relevante para el conocimiento de los lugares y los territorios. Las personas que pose en este tipo de conocimiento tienen la capacidad de analizar integralmente las dimensiones espaciales y logran conceptualizar adecuadamente los diversos impactos que las acciones humanas tienen en el espacio geográfico. Comprender cómo se adquiere este tipo de pensamiento y determinar las claves para su desarrollo resulta interesante por su potencialidad epistemológica y didáctica. (PALACIOS; BARAHONA, 2019, p. 6).

Acredita-se que uma das chaves para compreensão do pensar geograficamente encontra-se em visualizar as potencialidades das linguagens sensoriais que professores e, principalmente, os alunos utilizam no cotidiano social e educacional.

Dito isso, para que se possa compreender quais as possibilidades de linguagens pelos sujeitos de pesquisa, uma breve busca no Banco de Dissertações/Teses da Capes e na Biblioteca Brasileira de Teses/Dissertações foi realizada. Nesta, definida nos termos das palavras Deficiência Visual, Cegos, Cegueira, entre os anos de 2009<sup>17</sup> a 2021, constatou-se que em Programas de Pós-Graduação de Áreas de Conhecimento e Avaliação, tais como, Matemática, Física, Química, Letras, e Geografia (que eventualmente tornam-se disciplinas escolares), o número de pesquisas é reduzido se comparado com programas de Educação e Educação Especial, que abarcam um universo maior de pesquisas, muitas vezes multidisciplinares e em contextos de inclusão de sujeitos variados.

Nesse levantamento<sup>18</sup> realizado, evidenciou-se que, na Geografia, encontram-se reflexões importantes ao longo de suas 08 Teses e 25 dissertações, que são exponencialmente exploradas e utilizadas até os dias atuais. Todavia, faz-se necessário cada vez mais um fomento a estas pesquisas que contribuem com o avanço desta Ciência e disciplina escolar, algo também corroborado nas discussões dos textos encontrados.

O recorte temporal partiu de Marcos Políticos para a Educação Especial, e com isso também para os deficientes visuais. O primeiro é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada e organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), e que, por meio do Decreto Federal nº 6.949, foi normatizado também pelas leis brasileiras; e o segundo diz respeito à resolução do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) 04/2009, que institui diretrizes organizacionais<sup>19</sup> para o chamado AEE, que

---

<sup>17</sup> Destacam-se que existem contribuições que antecedem o recorte temporal, todavia, por uma opção teórico metodológica, optou-se por destacar os trabalhos defendidos em uma temporalidade semelhante aos principais decretos que demarcaram mudanças no sistema educacional brasileiro, a exemplo da reorganização e implementação de aspectos mínimos da AEE nas escolas brasileiras. As pesquisas que antecedem o ano de 2009, a exemplo da Tese de Regina Vasconcellos defendida em 1993 na USP/São Paulo, não perderão a sua importância e significado, uma vez que aparecem ou foram continuadas em trabalhos científicos diversos após as suas divulgações iniciais.

<sup>18</sup> É importante destacar que inicialmente as plataformas mostravam um número bem maior com relação ao número de pesquisas, e, ao realizar a verificação, estes números decaíram drasticamente. Deste modo, alertou-se para uma verificação nessas plataformas, que ao cruzar palavras-chave, títulos, e temáticas, acabam por apresentarem resultados que não estão relacionados eventualmente na íntegra com o tipo de busca pretendido.

<sup>19</sup> CNE/2009 institui diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica (EB), que deve ser oferecido no turno inverso da escolarização. O AEE pode ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação (PERNAMBUCO, 2019, 21-22).

se acredita ter sido viabilizada pelos esforços brasileiros de educadores e pesquisadores em fomentar uma sólida Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no país.

Essas duas conquistas possibilitaram o despertar para o aumento das pesquisas que fortemente estivessem vinculadas ao ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência junto às turmas regulares, uma vez que, por meio delas, ao Estado foi atribuído o dever de,

Assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Além de determinar que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório; e que elas tenham acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (PERNAMBUCO, 2019, p.21).

Sem desacreditar nas lutas pela inclusão de pessoas com deficiência em anos passados (que muito se baseou em decretos internacionais, considerados importantíssimos), acredita-se que, a partir do ano de 2009, a política educacional brasileira, representada por pesquisadores preocupados com esses novos sujeitos de direito que se apresentavam cada vez mais em sociedade, alinou-se em buscar parâmetros e diretrizes condizentes com a realidade do país, mesmo que atualmente os índices e condições ainda não sejam os ideais e que o Estado não cumpra a lei em sua totalidade.

Esse avanço e preocupação de entender os tipos de sujeitos presentes no cenário social e educacional brasileiro tornam-se evidentes quando se observam as Teses na área da Geografia, tabela 02. As linguagens destacadas em teses em Programas de Pós-Graduação em Geografia destacam fortemente a percepção linguística sensorial como viés para obtenção de informações, em sua maioria ligada à totalidade, mas indo além em uma abordagem multissensorial.

**Tabela 02** – Levantamento<sup>20</sup> de Teses em Geografia relacionadas a pessoas com Deficiência Visual (2009-2021)

<b>ANO DE DEFESA</b>	<b>TÍTULO E AUTORIA</b>	<b>LINGUAGEM DESTACADA</b>	<b>INSTITUIÇÃO LOCAL DE DEFESA</b>
<b>2009</b>	Cartografia tátil no ensino de geografia: uma proposta metodológica de desenvolvimento e associação de recursos	Cartografia Tátil	Universidade de São Paulo

<sup>20</sup> Nos anos de 2010, 2011, 2013, e 2014 nenhuma tese defendida e publicada foi encontrada nas plataformas.

	didáticos adaptados a pessoas com deficiência.  <b>Autora:</b> Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena	Braille	São Paulo/SP
<b>2012</b>	Representação Gráfica e Linguagem Cartográfica Tátil: Estudo de Casos.  <b>Autora:</b> Silvia Elena Venturini	Cartografia Tátil Braille	Universidade Estadual Paulista  Rio Claro/SP
<b>2015</b>	Geografia multissensorial: uma contribuição para o ensino de pessoas deficientes visuais.  <b>Autora:</b> Dariane Raifur Rossi	Recursos Multissensoriais	Universidade Federal do Rio Grande do Sul  Porto Alegre/RS
<b>2016</b>	A Cartografia Tátil na formação de professores de Geografia: da teoria à prática.  <b>Autora:</b> Waldirene Ribeiro do Carmo	Cartografia Tátil Braille	Universidade de São Paulo  São Paulo/SP
<b>2017</b>	Cartografia Tátil: conhecimentos docentes mobilizados na formação de alunos cegos e com baixa visão, Rede Municipal de Goiânia/GO.  <b>Autora:</b> Auristela Afonso da Costa	Cartografia Tátil Braille	Universidade Federal de Goiás  Goiânia/GO
<b>2018</b>	A construção dos conceitos espaciais em crianças com Deficiência Visual na escola sob a perspectiva histórico-cultural.  <b>Autora:</b> Leia de Andrade	Materiais Pedagógicos Táteis	Universidade Federal de Santa Catarina  Florianópolis/SC
	O que os olhos não veem a linguagem esclarece: contribuição da mediação semiótica à elaboração do raciocínio	Cartografia Tátil Orientação e Mobilidade	

<b>2019</b>	geográfico pelo aluno com cegueira congênita  <b>Autora:</b> Flávia Gabriela Domingos Silva	Braille Imagem audiodescritiva.	Universidade Federal de Goiás  Goiânia/GO
<b>2020</b>	PARA ALÉM DA VISÃO: um estudo sobre a adaptação de imagens fotográficas para a educação geográfica inclusiva.  <b>Autora:</b> Tamara de Castro Regis	Audiodescrição Imagens Táteis	Universidade Federal de Santa Catarina  Florianópolis/SC

Fonte: Banco de Dissertações/Teses da Capes e na Biblioteca Brasileira de Teses/Dissertações. 2021.

Elaborado por: Alves, 2022

Nestas pesquisas, verificou-se um avanço no discurso sobre as perspectivas da Educação Especial Geográfica Inclusiva de pessoas com Deficiência Visual, apresentando propostas didáticas, metodológicas, avaliativas, em conjunturas de ensino-aprendizagem, formação docente, em conformidade com caráter teórico da Ciência Geográfica. Tais produções, que, no entendimento do pesquisador, partem do pioneirismo de trabalhos anteriores ao recorte temporal (que como foi citado anteriormente não aparecem nos levantamentos devido a opção teórico metodológica) e das reflexões de Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena – em sua tese de 2009 – puderam contribuir com discursos apresentados nas 25 dissertações no campo da Geografia dispostas na tabela 03.

**Tabela 03** – Levantamento<sup>21</sup> de Dissertações em Geografia relacionadas a pessoas com Deficiência Visual (2009-2021)

ANO DE DEFESA	TÍTULO E AUTORIA	LINGUAGEM DESTACADA (S)	PROGRAMA INSTITUIÇÃO LOCAL DE DEFESA
	Ensino de Geografia e a cegueira: diagnóstico da inclusão escolar na Grande Florianópolis.	Não identificado	Universidade Federal de Santa Catarina  Florianópolis/SC

<sup>21</sup> Nos anos de 2010, 2011, 2013, e 201: 4 nenhuma tese publicada e defendida foram encontradas nas plataformas.

2010	<b>Autora:</b> Ana Paula Nunes Chaves /		
	Cartografia tátil escolar: experiências com a construção de materiais didáticos e com a formação continuada de professores. <b>Autora:</b> Waldirene Ribeiro do Carmo	Cartografia Tátil	Universidade de São Paulo São Paulo/SP
2011	Entre a Escola e a Sociedade: bases para a formação continuada de professores de Geografia na perspectiva da inclusão escolar de estudantes com baixa visão e cegos, em Uberlândia-MG. <b>Autora:</b> Diones C. de Souza Almeida /	Não especificado	Universidade Federal de Uberlândia Uberlândia/MG
2012	Educação ambiental com o auxílio de animais taxidermizados do bioma cerrado: formação continuada de professores que trabalham com pessoas cegas e de baixa visão. <b>Autor:</b> Eduardo Venâncio Rocha	Materiais Táteis	Universidade Federal de Uberlândia Uberlândia/MG
2013	O processo de elaboração de conceitos geográficos em alunos com DV. <b>Autora:</b> Gabriela A. Custodio Rocco	Mapas Maquetes Táteis	Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis/SC
	Mapa tátil como recurso de acessibilidade à cidade: um estudo de caso na estação do		Universidade de São Paulo

2014	<p>metrô Santa Cruz da cidade de São Paulo.</p> <p><b>Autora:</b> Lucinda B. Thesbita</p>	Cartografia Tátil	São Paulo
	<p>O Ensino de Geografia para alunos com Deficiência Visual: novas metodologias para abordar o conceito de paisagem.</p> <p><b>Autora:</b> Luciana M. Santos de Arruda</p>	Materiais Didáticos Sensoriais	Universidade Federal de Uberlândia Uberlândia/MG
	<p>Gráficos táteis para ensinar Geografia.</p> <p><b>Autora:</b> Leia de Andrade</p>	Gráficos Táteis	Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis/SC
2015	<p>Mediações do professor na construção de conceitos geográficos para alunos com Deficiência Visual.</p> <p><b>Autor:</b> Thiago Aires Silva</p>	Não Identificado	Universidade Federal de Goiás Goiânia/GO
	<p>A escala cartográfica na ponta dos dedos: contribuição das maquetes táteis na construção da noção de proporção no espaço vivido.</p> <p><b>Autora:</b> Flávia G. Domingos Silva</p>	Cartografia Tátil	Universidade Federal de Goiás Goiânia/GO
	<p>Cartografia Tátil na Educação Básica: os cadernos de Geografia e a inclusão de estudantes com Deficiência Visual na rede estadual de São Paulo.</p> <p><b>Autora:</b> Barbara Gomes Flaire Jordão</p>	Cartografia Tátil	Universidade de São Paulo São Paulo/SP

	<p>Os Impactos da Formação de Professores em Cartografia Tátil: perspectivas na educação inclusiva.</p> <p><b>Autora:</b> Valeria Medeiros Pires</p>	Cartografia Tátil	<p>Universidade Federal de Pelotas</p> <p>Pelotas/RS</p>
	<p>O conceito de paisagem mediando a exploração do ambiente escolar por parte de alunos cegos: o papel da experiência e dos diferentes sentidos.</p> <p><b>Autora:</b> Fernanda Viana Balestrim</p>	<p>Braile</p> <p>Audiodescrição</p>	<p>Universidade Estadual de Londrina</p> <p>Londrina/PR</p>
	<p>Estudo sobre a percepção acerca de aspectos geomorfológicos da paisagem pelo indivíduo com Deficiência Visual.</p> <p><b>Autora:</b> Talitha T. Ribeiro de Oliveira</p>	Linguagem visual e tátil	<p>Universidade Federal de Santa Maria</p> <p>Santa Maria/RS</p>
2016	<p>A linguagem cartográfica no ensino e aprendizagem de geografia para alunos cegos.</p> <p><b>Autora:</b> Maiara Tibola /</p>	Cartografia Tátil	<p>Universidade Estadual do Oeste do Paraná</p> <p>Francisco Beltrão/PR</p>
	<p>Um estudo para elaboração de atlas municipal na perspectiva da educação geográfica inclusiva: o atlas adaptado do município de Florianópolis.</p> <p><b>Autora:</b> Tamara de Castro Regis /</p>	Cartografia Tátil	<p>Universidade Federal de Santa Catarina</p> <p>Florianópolis/SC</p>

	<p>A Cartografia Tátil em espaços de lazer: criando oportunidades para a educação e inclusão de pessoas com deficiência visual.</p> <p><b>Autora:</b> Mariane Revagio Catelli</p>	Cartografia Tátil	<p>Universidade Estadual de Londrina</p> <p>Londrina/PR</p>
	<p>O uso da oficina pedagógica no Ensino de Geografia numa perspectiva inclusiva.</p> <p><b>Autor:</b> Luiz Martins Junior</p>	Oficinas Pedagógicas / Materiais Pedagógicos	<p>Universidade Federal de Santa Catarina</p> <p>Florianópolis/SC</p>
2017	<p>O estudo da organização e representação espacial de alunos cegos para o ensino de conceitos cartográficos.</p> <p><b>Autora:</b> Patrícia Assis da Silva</p>	Cartografia Tátil	<p>Universidade Federal de São João Del-Rei</p> <p>São João Del-Rei/MG</p>
	<p>Transposições de representações cartográficas utilizadas no tema “geografia da população brasileira” para a Cartografia Tátil.</p> <p><b>Autor:</b> Cristiano Gimenez</p>	Cartografia Tátil	<p>Universidade de São Paulo</p> <p>São Paulo/SP</p>
	<p>Aprendizagem do relevo terrestre por parte de educandos com Deficiência Visual</p> <p><b>Autora:</b> Tassia Farencena Pereira.</p>	Maquetes Táteis	<p>Universidade Federal de Santa Maria</p> <p>Santa Maria/RS</p>
	<p>Tecnologia Assistiva e Inclusão: a construção da Consciência Espacial-Cidadã de deficientes visuais.</p>		<p>Universidade Federal da Paraíba</p>

	<b>Autor:</b> David de Abreu Alves	Tecnologia Assistiva (TA)	João Pessoa/PB
2019	“Vendo” ao toque das mãos: cartografia tátil e ensino de geografia no centro de habilitação e reabilitação de cegos (charce) do Piauí.  <b>Autora:</b> Katiuscya Albuquerque de Moura Marques	Cartografia Tátil	Universidade Federal do Piauí  Teresina/PI
2020	Espaço e existência dos trabalhadores com deficiência visual na cidade de Goiânia-GO: vivência clara e visões obscuras.  <b>Autora:</b> Ana Paula Saragossa Côrea	Linguagem Cartográfica	Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí  Jataí/GO
2021	O pantanal de Aquidauana na ponta dos dedos: auxiliando a escolarização geográfica de alunos deficientes visuais.  <b>Autora:</b> Luana Redrang Grossi	Cartografia Tátil e Audiodescrição	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  Aquidauana/MS

Fonte: Banco de Dissertações/Teses da Capes e na Biblioteca Brasileira de Teses/Dissertações. 2021

Elaborado por: Alves, 2022

Um primeiro aspecto a ser ponderado, a respeito das pesquisas apresentadas no quadro 02 e 03, é concentração de um grande conjunto de investigações nas Regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste do Brasil, bem como um ínfimo quantitativo nas Regiões Norte e Nordeste. Acredita-se que se faz necessário um incentivo para elocubrações nas regiões que pouco investigam aspectos inclusivos e linguísticos dentro da Geografia, para um entendimento das questões e variáveis locais que concerne às temáticas da inclusão relacionadas com a Geografia, que muitas vezes não são resolvidas com as contribuições mais gerais de especialidades,

longitudes e latitudes distantes que existem no Brasil. Os aportes teóricos locais e regionais são importantes para que todos os contextos plurais educacionais que existem no sistema educacional brasileiro possam ser contemplados.

Compreende-se que a presença de importantes laboratórios e fortes pesquisas que estão enraizadas no construto contributivo da Geografia nas regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste favorecem o avanço teórico conceitual metodológico das temáticas supracitadas neste texto. Isso é de suma importância. Todavia, que essa importância também pondere a necessidade de expansão dos olhares investigativos no país inteiro, fazendo com que surjam linhas de pesquisa no programa de Geografia e que assim versem sobre Educação Geográfica e inclusão.

O segundo aspecto observado quando se debruça sobre os levantamentos realizados, é que as dissertações dispostas versam sobre as dificuldades dos professores em mediar o conhecimento e a formação conceitual próprias da Geografia para estudantes que apresentam DV, alertam para a importância de aspectos, inicialmente e continuamente formativos, e apresentam certa restrição nos tipos de linguagens utilizadas, sendo nesse caso as linguagens táteis.

Nesse sentido, contribuem na proposição de construção de materiais didáticos diversos, apontados como as linguagens sensoriais mediadoras para esses sujeitos. Na maioria dos resultados obtidos nessas pesquisas, destacam-se: o poder de contornar os problemas estruturais escolares, a relevância de formação de conceitos e apreensão de questões espaciais como características que irão auxiliar no dia a dia desses estudantes, e revelam ser o caráter metodológico do uso das linguagens a chave para minimamente incluir os sujeitos com DV nas aulas de Geografia.

As potencialidades no que concerne ao entendimento e utilização das linguagens nas dissertações dispostas contribuem na esfera teórica e prática, com destaque para o uso de TA, e evidenciando cenários diferenciados da Educação Geográfica Inclusiva como, por exemplo, a mediação de conteúdos relacionados à Geografia Física e estudos de formação continuada.

As linguagens sensoriais destacadas nesses textos apontam para a formação de conhecimento, de significação do que está em torno no dia a dia de quem possui DV como forma de acesso ao mundo e suas significações compartilhadas em sociedade. Quanto maior o uso e possíveis associações entre essas linguagens, em uma mediação coerente com a realidade desses sujeitos, mais se desenvolvem os processos cognitivos (VYGOTSKY, 1998). Tal afirmação baseada em Vygotsky é o que queremos fomentar na Educação Geográfica,

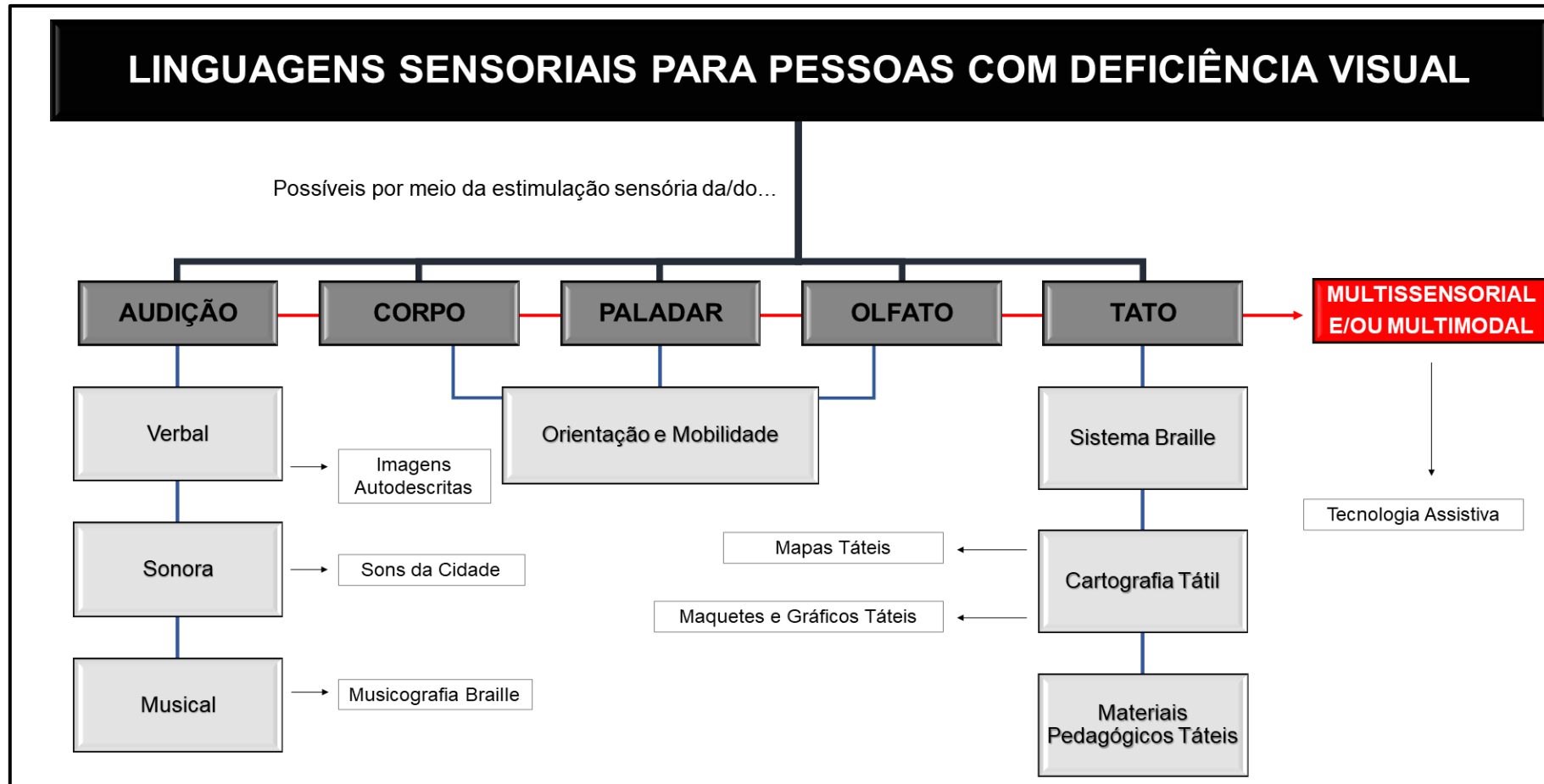
apontando para possibilidades linguísticas passíveis a compreensão dos fenômenos que ocorrem nas cidades.

Em vista dessas publicações presentes na tabela 02 e 03 apresentadas, bem como das principais contribuições no campo das dissertações e teses de outras áreas do conhecimento em outros programas de pós-graduação, brevemente informadas no início desse subcapítulo, pode-se destacar a utilização das seguintes linguagens sensoriais:

- Sistema Braille
- Materiais Pedagógicos Didáticos Táteis
- Tecnologia Assistiva (TA)
- Orientação e Mobilidade (OM)
- Som e Música – Linguagem Verbal, Sons da Cidade, e Musicografia Braile
- Cartografia Tátil
- Maquetes
- Gráficos Táteis
- Imagem Audiodescritivas;

Esforçou-se no entendimento de cada uma delas e apresentou-se na figura 07, na página seguinte, um mapa conceitual entre as linguagens sensoriais, demonstradas ao longo deste subcapítulo, como as que se acreditam ser necessárias para mediação de conhecimento geográfico à pessoas com Deficiência Visual.

Figura 07 – Linguagens Sensoriais para pessoas com Deficiência Visual



Fonte: Alves, 2022.

#PARACEGOVER #PARATODOSVEREM:

Na figura 07 anterior, objetivou-se esquematizar as linguagens sensoriais possíveis de serem trabalhadas em turmas com a presença de pessoas com deficiência visual. Após a titulação do mapa conceitual, buscou-se na ordem seguinte de grandeza (caixas de texto cinza escuro e com letras maiúsculas em negrito) apresentar os órgãos sensoriais que podem ser estimulados. Essas caixas de texto que representam esses órgãos são atravessadas por uma linha vermelha na tentativa de levar o leitor a compreender que o uso de vários estímulos pode compor o viés multissensorial e/ou multimodal. As ordens de grandeza que seguem o mapa conceitual, em caixas de texto cinza claro e branca, representam as classificações e tipologias sistematizadas para tipo de estímulo aos órgãos sensoriais destacados.

Idealizou-se que é por meio do estímulo sensorial que as linguagens próprias para os deficientes visuais podem ser desencadeadas. Nessa perspectiva, concordamos que “os sentidos sensoriais são o único meio pelo qual é possível aprender. Olfato, visão, paladar, audição e tato são as habilidades físicas humanas que permitem o contato e as relações com o meio” (LIMA; LOURES; PEREIRA, 2018, p. 04).

Tendo a audição, o paladar, o tato, o olfato, e o corpo como estruturas sensoriais a serem estimuladas, se este for realizado em conjunto, tem-se o desenvolvimento das linguagens multissensoriais e multimodais pautadas em uma linguagem própria, única, e pioneira para esses sujeitos, a exemplo do Sistema Braille. A estimulação da audição proporciona, promove o desencadeamento da linguagem verbal, que acaba constituindo uma linguística própria para a audiodescrição de imagens; da linguagem sonora que apresenta ligação com a musical, todavia seus usos estão voltados para o viés, respectivamente, do som da cidade e da musicografia braille. Já o uso do estímulo à totalidade ocasiona o desenvolvimento dos aspectos linguísticos da CT (engloba maquetes e gráficos táteis) e dos materiais táteis. Já a incitação da estrutura corporal e olfativa ocasiona a desenvolvimento da OM, que contribui com o conhecimento das primeiras noções espaciais em uma pessoa DV.

Todas as reflexões a respeito da linguagem, da sua relação com os sentidos, da sua vinculação com a Educação Geográfica e importância para constituição de PG até aqui apresentadas possibilitam, a partir de agora, nos próximos subcapítulos e subitens, apresentar possíveis contribuições no campo da inclusão e caracterizar os elementos sensoriais que passam a ser utilizados em cotidiano. No avanço da construção textual, serão apontados os leitores sobre a conceituação de cada uma das linguagens sensoriais no contexto do CEBRAV e mais adiante nas escolas e salas de aula de Geografia pesquisadas. Em vista disto, no capítulo 3, serão expostas algumas das possibilidades do uso de linguagens sensoriais por parte dos

estudantes com DV, apontando sempre para suas funcionalidades relacionadas ao Ensino de Geografia e/ou poder de inclusão.

### 3.3 A LINGUAGEM NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

A educação inclusiva é desafiadora, e, nesse sentido, Dainez e Smolka (2019, p.2) apontam que “a educação escolar de crianças com deficiência tem constituído temática de grande relevância atualmente, pelos desafios e dilemas que coloca, tanto em termos das políticas públicas quanto em termos das práticas educativas cotidianas”. Os desafios que expressam as autoras, presentes no dia a dia da sala de aula, estão relacionados com os recursos, com as metodologias, com a avaliação, com a relação escola e família, bem como do trato linguístico, pois a linguagem está presente no planejamento, uso e regulação das ações desenvolvidas em sala. Dito isso, pensar no aprimoramento e entendimento da importância da linguagem é essencial para efetivação da inclusão na sala de aula, nas escolas. Para Cruz (2016, p.26-27):

Para que a escola seja concebida no contexto de uma educação inclusiva, necessita-se ultrapassar os limites dos saberes meramente pedagógicos, ampliando-os para a consolidação da valorização das diferenças dos alunos, incentivando suas potencialidades individuais, além de buscar encaminhar propostas criativas de ensino, que diversifiquem as formas de aprendizagem.

Esse tipo de escola trabalha na perspectiva em que o aluno é o centro do processo de ensino-aprendizagem e que a instituição deve moldar-se conforme suas necessidades, e não o contrário. Com isso, estruturas físicas, pedagogias, currículos, métodos avaliativos, organização recursal, metodológica e humana devem modificar-se visando à extinção da segregação, propiciando que os sujeitos plurais adentrem, desenvolvam-se, e permaneçam nas instituições escolares em maior contingente (MANTOAN, 1997). Nesse sentido, acredita-se que o uso da linguagem em todas as suas possibilidades e vieses, que serão refletidos um pouco mais no próximo capítulo, consolida-se como possível caminho a uma escola que inclui, não só em uma perspectiva das deficiências, mas uma escola que pensa diversas pluralidades dos estudantes.

A linguagem na instituição de ensino é parte constituinte dos professores, dos alunos, do espaço escolar em geral e na construção do conhecimento. Nessas demarcações, que apresentam vida e ritmos diferenciados, explora-se o imaginário, admite-se a coexistência do mundo real com o lúdico, constroem-se simbologias, constituem-se signos e representações, e

desenvolvem-se ações envoltas ao universo da percepção e do sensório sempre com o intuito de construir e fortalecer conhecimento.

Do ponto de vista didático e pedagógico, a linguagem na escola e na sala de aula encaminha ações participativas, é capaz de despertar atenção, possibilita a inserção de pluralidades no processo de ensino-aprendizagem. Ela é capaz de alcançar todo e qualquer sujeito, seja ele DV, normovisual ou pessoa com qualquer outra característica de desenvolvimento escolar. Refletir sobre seu funcionamento nesse espaço tão importante e de vivência em longos anos de vida dos sujeitos sociais é de extrema importância, uma vez que reconhecer e validar os mecanismos diversos que convergem para construção de conhecimento, comunicação e interação social, fortalecem a construção de identidades e a inclusão educacional/social.

Esse processo é gradual, mas precisa ser em certos momentos radical, mediante as inúmeras políticas já conquistadas e que carecem de serem postas em aplicação contínua, pois pensar a escola inclusiva é melhorar em diversos sentidos e contribuir com todos os alunos. Para Andrade (2014, p. 30):

A escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Assim, uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação.

É importante destacar que, pensar em uma perspectiva escolar inclusiva conforme apontado na citação anterior, apresenta desafios tal qual toda e qualquer proposta educacional vinculada nesta ambiência. Isso porque, no Brasil, é desafiador atuar na educação devido às inúmeras questões conjunturais, históricas, estruturais, econômicas, e sociais, que dão margem para pesquisas e produções diversas. E mesmo assim, enxerga-se, devido à existência de propostas e profissionais, que existe uma tentativa de romper com esses desafios.

É na escola “o lugar de formação do sujeito e o lugar de acolhimento e disseminação dos conhecimentos científicos, [...] culturais, sociais, econômicos ou políticos” (VIEIRA, 2015, p.05), e por isso os elementos ligados a esses tipos de conhecimentos, a exemplo dos mecanismos linguísticos, devem ser levados em conta quando vamos falar em construção de conhecimento, em construção de Pensamento Geográfico, nas salas de aula.

O pressuposto de uma sala de aula inclusiva está pautado nos mecanismos que estabeleçam garantias de inserção de alunos com deficiência, sua permanência na sala de aula

e na escola, bem como a garantia de ter conhecimento mediado por parte dos professores em toda e qualquer disciplina, e não apenas em salas especializadas. O foco dessa concepção está na aprendizagem e não apenas no repasse de conteúdo, possibilitando a mudança nas formas metodológicas, recursais e linguísticas de se mediar conhecimento, do contrário, mesmo admitindo as pessoas com deficiência, a escola continuaria sujeitando os alunos a pedagogias de ensino extremamente tradicionais, sem consideração as características plurais dos alunos.

Dentro da sala de aula, nas aulas de Geografia, o professor pode viabilizar processos inclusivos com a presença de linguagens sensoriais, a exemplo da figura 07 anteriormente apresentada, alinhando construtos que corroborem para “cidadania, para a democracia, para o surgimento de seres participativos, comprometidos com os aspectos de coletividade e singularidade própria”, e discutindo sobre diversos aspectos “sociais, políticos e econômicos, procura nortear seus alunos sobre esses contextos, ensinando-os a não fugir de tais” (ALVES, 2017, p. 55).

A possibilidade de confrontar os aspectos que foram mencionados na citação anterior torna a escola um local privilegiado, onde por meio do convívio com os diferentes sujeitos, independentemente de suas limitações, os estudantes constroem conhecimento e experiências cidadãs em sua plenitude. Sendo assim, deve-se fomentar nesses espaços que todos ali são seres plurais dotados de características próprias, bem como de formas de aprender e de desenvolver diferenciadas (GUIJARRO, 2005).

É nesse cenário que a escola cumpre o seu papel de valorizar a construção de identidades por meio da convivência entre sujeitos com características distintas, e que toma como norte, no processo de ensino-aprendizagem, questões de desenvolvimento humano para além dessa demasiada visão econômica e técnica que adentra nos últimos anos na forma de pensar educação (DAINEZ; SMOLKA, 2019, p. 15). Acredita-se que um passo importante para essa valorização de pluralidades é reconhecer que os estudantes aprendem e constroem conhecimento por meio de mecanismos linguísticos sensoriais que estão dispostos não só nas escolas, mas em seu cotidiano. Explorar tais linguagens conecta, mostra empenho e dedicação com o processo, e atrai os estudantes para os momentos de aula.

Desse modo, é necessário descartar todo tipo de processo pautado apenas em resultados rápidos e excepcionais que o neoliberalismo impõe aos estudantes na atualidade, substituindo-os por intenções que estimulam o pensar, o agir socialmente, o suporte para vivência em sociedade. É isso que defende o preceito de uma escola inclusiva, que é capaz de propiciar tanto para as pessoas com deficiência como para os ditos normais a formação de identidades e um

desenvolvimento cognitivo de forma coesa e sem pressões desnecessárias, e sobretudo, com investimentos na Educação.

Esses investimentos atribuídos à Educação precisam suprir a necessidade de melhorias no sistema educacional para evidenciar a inclusão. Esse pensamento não é novo, foi defendido no passado, e assim é na atualidade, pois desde as primeiras políticas evidenciadas não houve grandes investimentos, por parte do Estado, adequados para suprir os déficits conjunturais. Em outras palavras, pode-se dizer que essas diretrizes não atingiram sua completude, tanto naquele momento quanto atualmente, questões estruturais, recursais, funcionais, e humanas ainda são uma problemática recorrente nas instituições escolares, nos institutos municipais, estaduais, e filantrópicos que atendem a modalidade.

Assim pode-se refletir perante os seguintes questionamentos<sup>22</sup>:

1. Qual a razão de tantas perspectivas sobre escola e políticas públicas educacionais inclusivas de pessoas com deficiência pontuarem sempre os mesmos aspectos/condições, tais como, estrutura, recursos, qualificação profissional, currículo, avaliação, metodologias de ensino-aprendizagem, e relações sociais de seio familiar, serem os déficits que impedem a eficácia da inclusão?
2. Qual a razão das escolas no Brasil não serem modernas, com professores aprimorados, atendendo assim as diretrizes das políticas legais, como já dizia Mantoan (1999), e que transponham a resposta Estado (Instituição com maior responsabilidade)?

Essas perguntas podem parecer retóricas aqui no texto e na história dessa temática, mas ao mesmo tempo em que são feitas e refeitas, novos elementos são acrescentados possibilitando cobranças pontuais, visando ao aprimoramento na educação como um todo. Acredita-se que a pesquisa se insere nessa conjuntura de apresentar minimamente possibilidades que agregaram no intuito de responder aos questionamentos elencados, enxergando que muito ainda precisa ser realizado para que essas indagações não apresentem tanta força como ainda apresentam.

Na busca por contornar esses déficits, não se pode descartar a presença da linguagem em todas as suas dimensões refletidas no início deste capítulo. Ao longo das trajetórias socioeducacionais, é imprescindível admitir que a linguagem possibilita construir e reconstruir processos, sempre buscando avanços e melhorias.

---

<sup>22</sup> Preferiu-se eximir inicialmente de uma análise profunda para obtenção dessas respostas, por entender a necessidade um esclarecimento enraizado em cada um dos elementos que são considerados como déficits. Porém, algumas inferências em torno desses aspectos serão destacadas ao longo da construção textual.

Nesses processos com a presença da linguagem, expressando intencionalidades comunicacionais e ações práticas, é preciso reconhecer o empenho de professores e profissionais em Educação, que muitas vezes exercem funções para além de suas possibilidades e compreensões formativas, empenhando-se em buscar cursos e recursos para minimamente atribuir sentido e incluir em suas aulas e práticas educacionais. Esses profissionais, perante a carência presente no Ensino Básico de pessoas que saibam mediar conhecimento válido em uma visão escolar inclusiva, buscam espaços de formação de reflexão e debate viabilizadores da construção de estratégias para serem postas em prática no cotidiano escolar. Sendo assim, firma-se aqui, com esta pesquisa, um compromisso de tentativa em colaborar e agregar com estes profissionais, principalmente aos professores de Geografia, apontando como última ação, uma proposta didática que visa à mediação de conteúdo geográfico sobre a cidade.

É salutar destacar o trabalho realizado pelos centros e instituições especializadas em pessoas com deficiência que contribuíram e contribuem de forma significável com a promoção de desenvolvimento das questões inclusivas. No viés atual muitas são parceiras de fomentos de pesquisas, universidades, e escolas, atuando de forma colaborativa, promovendo cursos de capacitação e de formação continuada aos profissionais, de produção de materiais, e minimizando assim os déficits existentes. Podemos citar como exemplo<sup>23</sup>, o trabalho desenvolvido no CEBRAV e no Instituto Benjamim Constant (IBC), instituições que apresentam um contínuo e longo trabalho na promoção de inclusão de pessoas com DV.

Esses institutos semestralmente oferecem cursos de iniciação, capacitação e de formação continuada para profissionais interessados de todo o território brasileiro. Além disso, o IBC publica em um periódico próprio um conjunto de trabalhos sobre práticas educativas e de inclusão que são desenvolvidas no Brasil. O IBC é um marco político inclusivo dos primórdios do Brasil, foi responsável por distribuir livros em braille e editar a primeira Revista Brasileira para Cegos a partir de 1942. Temos então uma das mais importantes linguagens para pessoas com DV fomentada no nosso país, e creditando a possibilidade de acesso à informação e ao conhecimento.

Como outra medida que possa minimizar os descompassos entre o que se encontra instituído nas políticas e o que é concretizado, chama-se a atenção para a necessidade de que

---

<sup>23</sup> Para este mesmo segmento, e adentrando no conhecimento pertinente a Geografia, pode-se citar também como exemplo o curso de Extensão para professores da Educação Básica que foi realizado no ano de 2020 pelo Núcleo de Ensino e Pesquisa em Geografia (NEPEG), intitulado A Linguagem Cartográfica no Ensino de Geografia, que pela primeira vez trouxe ao debate nessa proposta de curso do núcleo as questões de uma cartografia inclusiva de surdos e cegos.

cursos de Formação Inicial de Professores para além da pedagogia (das diversas Ciências e áreas do conhecimento disciplinar escolar, a exemplo da Geografia) fomentem em seus Planos Pedagógicos de Curso (PPC) oportunidades para que futuros profissionais do ambiente educacional escolar evidenciem cenários da Educação Especial Inclusiva.

Compreende-se que existem vários fatores que condicionam a ausência dessa perspectiva na formação, como por exemplo, as diversas outras demandas dentro do campo da própria Ciência que precisam ser destacadas minimamente e/ou a falta de recursos para compor componentes curriculares não só teóricos, mas práticos. Mas não se pode negligenciar esse aspecto no horizonte da formação.

Todo município apresenta (ou deveria apresentar minimamente) um setor específico que trabalha questões inclusivas de pessoas com deficiência (mesmo que seja em instalações hospitalares). Dito isto, em algum momento ser pensado uma proposta educativa que oportunize aos estudantes o contato mínimo com essas pessoas já se configura como um bom passo. Em uma ambição maior, levar os estágios para os institutos e não fugir das escolas que apresentam esse público é o louvável a ser realizado.

Essas ações podem fazer avançar, para não decair, em alguns casos, em discursos demagogos, em que se observa um crescimento das pesquisas nos programas de pós-graduação sobre a inclusão escolar, mas que essas reflexões parecem apenas servir para uma crítica à escola e aos professores, como se na universidade não se fizesse posto problemas semelhantes ou até mesmo mais complexos no que diz respeito às questões inclusivas.

Outro aspecto para melhoramento e fomento das concepções inclusivas está relacionado com a família, enquanto grupo que vivencia os primeiros, os mais difíceis e complexos passos das pessoas com deficiência na vida social e educacional. A família auxilia na formação de “atitudes básicas em relação à sua ótica futura – otimismo/pessimismo, amor/ ódio, crescimento/apatia, segurança/frustração, alegria/desespero – e ao aprendizado em geral” (BUSCAGLIA, 1993, p. 36). Para além das questões citadas pelo autor, é no seio familiar que questões relacionadas à aceitação, motivação, respeito às diferenças, amor-próprio e ao outro podem ser trabalhadas.

Conforme Hollerweger e Catarina (2014, p. 11):

O trabalho com a família e o estímulo ao seu envolvimento constitui um fator decisivo no processo de inclusão [...], sendo indispensável para a construção da individualidade do sujeito como participante ativo da sociedade. Contudo, esse processo requer, para sua efetivação, a ação de múltiplos esforços e a participação de todos os segmentos da sociedade, de modo a se promover uma

verdadeira mudança cultural em relação à diversidade e às potencialidades humanas.

As palavras dos autores ganham mais sentido quando olhamos para o prisma da aprendizagem. É importante que a família constitua um apoio mútuo à escola, que assim como ela busca o melhor para seus alunos, principalmente para aqueles que possuem algum tipo de pluralidade específica no processo de ensino-aprendizagem. As famílias junto dos membros da escola podem atuar na busca por melhorias e políticas educacionais que garantam os pensamentos já postos e busquem avançar positivamente.

Essas articulações e possibilidades apontadas aliadas à sensibilidade de profissionais em Educação, que acreditam e buscam efetivar a inclusão, amenizam em parte o descaso oriundo de interesse do Estado, que falha erroneamente em não assegurar em muitas escolas brasileiras estrutura, recursos didáticos e humanos, bem como condições de trabalho, constituídos como direitos sociais e educacionais que acabam atingindo também os alunos ditos normais. Educação não é desperdício, é investimento. Não se pode negar ou efetivar cortes no que potencialmente transforma vidas e sociedades inseridas diariamente nas escolas, pois “está na educação, sem dúvida, a principal ferramenta para a transformação social verdadeira que tanto almejamos” (SANTOS; PAULINO, 2008, p.11).

Portanto, um trabalho conjunto entre professores formadores, professores em formação, professores formados, professores especializados, profissionais em educação diversos, familiares, e os próprios estudantes, precisa ocorrer para que de fato se possam superar não somente as barreiras existentes pela negligência do Estado, como também a viabilização de propostas e materiais diversos para que possam ser trabalhados pelas disciplinas escolares nas escolas. Essa ação fomenta uma educação de qualidade e de respeito pelas demandas educacionais que com esse público adentram nos sistemas de ensino, não como uma forma punitiva aos professores e demais profissionais, e sim como uma forma de despertar para o desenvolvimento de novas e já existentes práticas pedagógicas que trazem consigo variações recursais metodológicas e de linguagens.

Desenvolver e exercitar práticas pedagógicas com a valorização do campo linguístico, admitindo um universo plural que se renova e requer diversas demandas, caminha na direção demarcada em diversos momentos deste capítulo e que se faz presente em todo nosso texto. É um caminho que escancara a necessidade de explorar a sensorialidade, principalmente quando o foco é entender fenômenos urbanos que ocorrem nas cidades. É um construto que terá continuidade no capítulo seguinte.

#### **4. AS LINGUAGENS SENSORIAIS QUE PRENUNCIAM RELAÇÕES COM O ESPAÇO URBANO**

As linguagens sensoriais para as pessoas com DV é um mecanismo que explora a percepção, e deve ser estimulada na sala de aula, nos centros de apoio, e em todas as ambiências de inserção desses sujeitos. Ao estimulá-los, por meio de mecanismos linguísticos sensórios (como músicas, sons da natureza, sons da cidade, uso de materiais táteis, equipamentos para orientação e mobilidade, dentre outros), é possível facilitar abstrações difíceis de serem realizadas, a exemplo do entendimento de dimensões de prédios e/ou fluxos de uma cidade.

É nesse sentido que caminham Cobo, Rodriguez e Bueno (2003, p. 135) ao valorizar as analogias e entendimentos que os estudantes adquirem ao explorar seus sentidos. Ainda nas palavras dos autores, “à medida que a criança manipula, pressiona, levanta diferentes objetos, ela começa a conhecer qualidades como tamanho, peso, dureza, textura, consistência, temperatura”, cheiro, e até mesmo sabor.

É por meio da valorização dessas experiências que o profissional em educação, o professor de Geografia, é capaz de fomentar, por meio de mediação de conhecimento científico/disciplinar, construções de conceitos sobre coisas, imagens, e lugares, próprias desses sujeitos. Conforme Kaodoiniski e Toniazzo (2017, p. 194):

As crianças cegas necessitam da mediação para explorarem os objetos de forma criativa e aprenderem como eles funcionam. Essas experiências permitem a aquisição do significado do objeto, sendo o caminho para a descoberta do mundo e para a construção da noção tempo, de espaço e de causalidade.

É estimulando a percepção sensorial desses estudantes que lhes permite construir conhecimento sobre o mundo. É explorando o entendimento das extensões corporais e aguçando a audição para compreensão das distâncias sonoras que esses estudantes podem compreender o perto, o longe, o alto, o baixo, dentre outras questões relacionadas a tempo e a espaço. O professor pode disponibilizar e explorar adequadamente determinadas linguagens sensoriais para que tanto o aluno considerado DV quanto o aluno normovisual possam construir conceitos, desenvolver seus raciocínios, explorar elementos espaciais, compreender os conteúdos, formar pensamento e compreender os fenômenos, a exemplo dos urbanos. Para tal, o mediador precisa conhecer primeiramente o perfil dos seus alunos, bem como as possibilidades instrumentais adequadas a tais perfis e ao conteúdo.

Neste capítulo, serão apresentados elementos da observação realizada no CEBRAV. Os pressupostos aqui relatados, apenas em um subcapítulo e alguns subitens, conectam-se com o que sistematizamos na figura 07 presente no capítulo anterior.

#### 4.1 AS LINGUAGENS SENSORIAIS DO COTIDIANO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL ACOMPANHADAS PELO CEBRAV

No Cenário atual brasileiro, o uso de linguagens sensoriais e atividades ligadas ao desenvolvimento de pessoas com DV é pautado na relação entre as poucas escolas que apresentam Sala de Recursos Multifuncionais<sup>24</sup> e/ou AEE com os institutos de apoio/reabilitação existentes em alguns Municípios e Estados. Esse tipo de parceria torna-se essencial para suprir algumas carências que de fato as escolas ainda não conseguem transpor.

Na pesquisa aqui descrita, de certo modo, será circunstanciado o viés dessa relação escola e centro de apoio especializado com o foco voltado para os alunos que apresentam DV, no Município de Goiânia, capital do Estado de Goiás, Centro-Oeste do Brasil. Devido a sua localização, tal Estado apresenta influência regional no apoio e atendimento aos estudantes com DV, a suas famílias, a escolas e instituições que passem a necessitar de orientações, materiais e acompanhamentos teórico didático pedagógicos. É comum que municípios dentro e fora do Estado recorram ao suporte teórico, às atividades práticas, e às formações que são desenvolvidas no instituto âmbito da investigação.

Nesse sentido, parte dessa pesquisa deu-se no CEBRAV, instituição que tem como objetivo “proporcionar às pessoas com DV o acesso à habilitação, reabilitação, ao AEE e dar suporte tecnológico necessário à sua plena autonomia individual e social” (GOIÁS, 2019). O CEBRAV, que presta serviços à comunidade, instituições escolares, universidades e faculdades, e instituições de pesquisas, públicas e privadas do Estado de Goiás e de Estados fronteiriços, fica localizado na Rua 134, esquina com as ruas 106 e 18, sob nº 235, Setor Oeste, Goiânia-GO, é fruto de uma série de parcerias ao longo das últimas décadas.

A localização deste instituto acima mencionado é um fator importante no desenvolvimento de atividades voltadas à estimulação da autonomia social dos estudantes com

---

<sup>24</sup> As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM's) são dispositivos legais implementadas pela Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, e se inserem, enquanto estratégia pedagógica da escola, como serviço complementar e suplementar as carências pedagógicas que ocorrem nas classes regulares. De forma bastante ampla, a composição dessas salas tem por finalidade atender os educandos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE's) matriculados na rede de ensino regular, procurando superar as lacunas existentes em sua aprendizagem, oferecendo respostas às necessidades educacionais dos alunos. Essa proposta de inclusão escolar, em sua essência e excelência, legitima valores de igualdade de direitos, oportunidade, dignidade e participação de todos nos diversos segmentos sociais (REIS, 2013, p.01).

DV. Durante o processo de observação no CEBRAV, constatou-se que atividades que visam estimular a mobilidade dos estudantes na cidade de Goiânia tomam como ponto de partida a localização do prédio da sede do instituto, localizado nas proximidades do centro da cidade.

Deste modo, sabendo que o centro de uma cidade “é uma forma espacial com conteúdos que se expressam em dimensões e níveis diversos” (WHITACKER, 2017, p. 149), faz importante a possibilidade de articular apreensões das espacialidades a partir dessas centralidades urbanas que se misturam ao centro da cidade.

A área em que se situa o Cebnav, no setor Oeste de Goiânia, constitui-se como centralidade que se mistura e/ou aproxima-se da demarcação central da cidade, e essa relação se baseia em características de acessibilidade, algo pertinente ao extremo aos estudantes. Conforme Johnson (1974, p. 155):

A acessibilidade é o fator dominante, o que dá seu caráter ao centro da cidade; este é o setor da cidade ao qual se pode chegar com maior facilidade desde o restante da área edificada. É também a parte mais acessível em geral para os que vivem dentro da esfera de influência da cidade, especialmente se se deslocam por meio dos transportes públicos.

O centro de Goiânia, que é trabalho nos primórdios das aulas de orientação e mobilidade no Cebnav possibilita a partir de sua caracterização e exploração os primeiros passos autônomos dos estudantes com DV. Passos esses que vão desde o atravessar as ruas que estão sempre movimentadas, até o acesso ao transporte público que integra várias linhas de ônibus da cidade naquele recorte espacial.

O ponto de partida para o surgimento deste centro é implantação do serviço de produção de livros em Braille em Goiás, em 1986, o que motivou uma série de pesquisas e ações de intercâmbio informacional entre os representantes da Associação dos Deficientes Visuais do Estado de Goiás (ADVEG), que mais tarde em 1989 fundou a Imprensa Braille do Estado (GOIÁS, 2019).

Em 1998, com a criação do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP/GO), fruto de uma parceria entre Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais (ABEDEV) com o Ministério da Educação (MEC), os primeiros materiais didáticos pedagógicos foram produzidos e disseminados em meio à operacionalização da imprensa Braille do Estado de Goiás situado nesse centro (SILVA, 2015).

Somente dez anos após a criação do CAP, após uma série de reestruturações para atender a concepção inclusiva, e não mais integrada de Educação, no ano de 2008 em parceria com a

Secretaria de Estado da Educação de Goiás surge o CEBRAV, que conforme SILVA (2015, p. 45) “passou a desenvolver serviços de habilitação, reabilitação, atendimento educacional especializado e atendimento em avaliação e diagnóstico oftalmológico”.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) desta instituição, fundamentado em concepções práticas teóricas de aprendizagem e desenvolvimento inerentes às pessoas com DV, atualmente, o instituto atende cerca de 491 pessoas cadastradas oriundas de diversas partes do Estado, disponibilizando para estes usuários 33 professores, 03 psicólogos, e 11 técnicos administrativos, que atuam em três expedientes de trabalho (manhã, tarde e noite).

Atualmente o CEBRAV é organizado para atender na perspectiva de Habilitação e Reabilitação, dar suporte tecnológico, servir como AEE e como Apoio à Gestão e de Captação de Recursos. Deste modo, atua em uma perspectiva inclusiva educacional com planejamento, reorientação curricular, e processos metodológico-avaliativos.

A edificação deste centro dispõe de instalações físicas para o desenvolvimento dos serviços essenciais administrativos, pedagógicos e de reabilitação (Observe a descrição dessa estrutura no Apêndice 02). Ela é composta por andares diferenciados, em um misto de aspectos modernos (algumas instalações passaram por reforma) com antigos. O piso térreo vai desde a entrada principal, passando pelas recepções, pela quadra esportiva, salas administrativas, refeitório, banheiros, e parquinho de recreação. Já no primeiro andar encontramos as salas para atividades educacionais e de reabilitação. No geral, o CEBRAV apresenta instalações que atendem minimamente ao conceito de Desenho Universal, sendo uma:

Concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade (LIMA, 2007, p. 354).

O desenho universal contempla as necessidades de todo sujeito em todo e qualquer ambiente, devendo ser concebida em grande parte das edificações atuais, minimizando assim transtornos ocasionados pela falta de acessibilidade. E, nesse sentido, mesmo que minimamente, o Centro não apresenta grandes desníveis ou deteriorações em suas instalações e materiais.

Essas informações apresentam relevância quando se observa e busca-se analisar a compreensão das espacialidades que os alunos atendidos pelo instituto apresentam. É comum observar que os estudantes, em sua maioria, locomovem-se sozinhos pelos Cebnav, acessando

escadarias, entrando e saindo das salas, sendo autônomos na mobilidade dentro das instalações da sede. Essa autonomia na mobilidade dá-se graças a toda condição estrutural oferecida desde a entrada principal até as ambiências mais interiores.

A entrada principal é sinalizada por meio de placa de trânsito e com faixa de pedestre com sinalizador sonoro. Parte da calçada que serve de caminho de acesso ao Centro contém piso tátil<sup>25</sup>, piso este que se encontra instalado nas dependências ao redor do Cebrav, mas que nem sempre atende a todas as especificações das diretrizes de inclusão.

Após a entrada principal, seguimos até a recepção, figura 08. Esta ambiência é uma espécie de primeira triagem, nela, uma recepcionista<sup>26</sup>, acompanhada de dois policiais militares, recebe os alunos, pais de alunos, e outras pessoas que aguardam, em bancos que estão à disposição, o início de suas atividades.

**Figura 08** – Recepção do CEBRAV



Fonte: Alves, 2019

#PARACEGOVER #PARATODOSVEREM: Recepção do CEBRAV. No canto esquerdo uma parede pintada em cores branca e bege, quatro cadeiras e um extintor de incêndio de cor vermelha. Uma porta de vidro como entrada da recepção e um piso em cerâmica quadricular em cor clara com pontos pigmentados em tons de cor escuro. Fim da descrição.

Uma vez liberados pela recepção, é possível ter acesso ao segundo ambiente de acomodação dos frequentadores do instituto e a quadra de esportes onde ocorrem as atividades

---

<sup>25</sup> Pisos táteis são “faixas em alto relevo fixadas ao chão para auxiliar na locomoção das pessoas cegas em espaços públicos, tanto internos quanto externos. Eles se apresentam sob duas formas – piso direcional ou guia e piso alerta – e possuem especificidades em diversos aspectos” (MONTEIRO, 2012, p. 08).

<sup>26</sup> Registro no espaço deste espaço da recepção não foi autorizado.

relacionadas à instrução para o Futebol de Cinco, e que foi ilustrado com as figuras 09 e 10. Conforme Simim et al (2015), o Futebol de Cinco, também denominado de futebol de cegos, é uma espécie de adaptação do futsal, onde o principal objetivo é introduzir a bola com guizo sonoro nos espaços demarcados com gol do adversário.

**Figura 09** – Saguão de espera



Fonte: Alves, 2019

#PARACEGOVER #PARATODOSVEREM: No canto inferior direito da figura (que está em formato quadricular) a presença de plantas e uma grade que divide o saguão com outro ambiente do CEBRAV, no centro do ambiente doze cadeiras dispostas em formato quadricular e agrupadas em trios, um teto em gesso de cor branca, três lâmpadas fluorescentes no teto dispostas em formato triangular, ao fundo da figura a presença de duas portas de vidro que dão acesso a outras instalação do CEBRAV, e um piso de cor cinza com linhas pretas formando figuras geométricas diversas. Fim da descrição.

**Figura 10** – Quadra de esportes.



Fonte: Alves, 2019

#PARACEGOVER #PARATODOSVEREM: Quadra de esportes do CEBRAV capturada em perspectiva angular. Piso bastante desgastado e rachado com tons de cores escuras. Cesta de basquete e trave de gol. Muro da quadra em cor branca e um gradeado que completa a extensão vertical do muro. Presença de vegetação em alguns pontos e que estão do lado de fora das demarcações do muro, bem como a presença de algumas edificações/prédios da cidade de Goiânia. Fim da descrição.

O que nos chama atenção nesses dois espaços é o desgaste em que se encontra a quadra de esportes, que requer urgentemente melhorias para que os alunos possam desenvolver suas habilidades com segurança. O local não é coberto, o que impossibilita atividades durante horários em que a iluminação solar recobre a quadra. No tocante aos materiais para o desenvolvimento das atividades esportivas, o Centro é equipado com bolas com guizo, banco sueco, espaldar, cordas, bambolês, bicicleta, triciclo, patins, minhocão e uniformes completos.

Observa-se nessa breve descrição dessas duas ambiências que o uso de linguagens sensoriais se faz presente, principalmente linguagens de ordem sensorial tátil. Essa, durante o seu uso por parte dos estudantes, facilita o entendimento de espacialidades para a mobilidade nas instalações, conhecimento do próprio corpo e desenvolvimento de atividades físicas, a exemplo do caso do uso das linguagens sensoriais corporais e táteis citadas no parágrafo anterior para o desenvolvimento da orientação e mobilidade e prática do futebol de cinco.

Após esses espaços, é possível vislumbrar o refeitório, figura 11, onde grande parte do intervalo das atividades, com duração máxima de 30 minutos, é vivenciada tanto pelos alunos quanto pelos professores, técnicos administrativos, e gestores. É um espaço para convivência e troca de saberes.

**Figura 11** – Refeitório do CEBRAV



Fonte: Alves, 2019

#PARACEGOVER #PARATODOSVEREM: Figura do refeitório do CEBRAV capturada em perspectiva angular. Em destaque na figura a presença de 10 mesinhas de cor branca agregadas/juntas acompanhadas de 10 cadeiras em tom de cor amarelo. Um teto de gesso em cor branca com a disposição de uma lâmpada fluorescente em formato de bastão. Em segundo plano na figura mais algumas mesas e cadeiras do refeitório e um espaço com algumas outras cadeiras.

As instalações do refeitório também são espaço para momentos em alusão a datas comemorativas e demonstração do que se encontra sendo desenvolvido nas atividades cotidianas do instituto. No período de observação, presenciaram-se diversos desses momentos, o principal deles deu-se no dia 07 de setembro, quando os alunos compartilharam os saberes referentes à idealização da composição da bandeira nacional. Nesse momento, foram introduzidas informações referentes à história do nosso país em conjunto com inferências do professor de matemática que questionava os alunos sobre as formas geométricas presentes na bandeira nacional.

As instâncias do refeitório dão acesso a outros ambientes do Centro destacados nas figuras 12 e 13, tais como, os banheiros adaptados, as salas para atividades de ginástica onde são realizadas aulas relacionadas ao desenvolvimento motor corporal desses alunos, e os parquinhos de recreação composto por: piscina de bolinha, casinha do Tarzan (com ponte móvel, balanços e escalada), gira-gira, escorrega e pula - pula.

**Figura 12** – Acesso às salas de ginástica



Fonte: Alves, 2019

#PARACEGOVER #PARATODOSVEREM: Figura em perspectiva frontal com a disposição de uma rampa de madeira em tom de cor marrom e grades laterais em cor branca. A frente da rampa estão: quatro troncos de árvores, um banco de madeira colorido, uma parede de cor branca que apresenta duas portas uma ao lado da outra separadas por uma coluna de concreto

(acima das portas existe um conjunto de janelas de vidro estreitas e retangulares uma ao lado da outra dispostas em formato linear), representações artísticas (pinturas) coloridas de duas pessoas.

**Figura 13** – Parquinho de recreação.



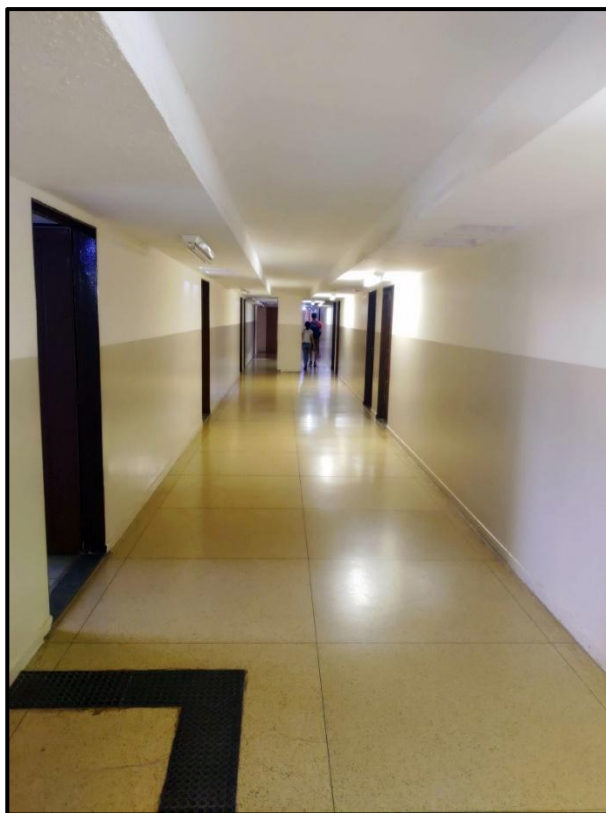
Fonte: Alves, 2019

#PARACEGOVER #PARATODOSVEREM: Figura capturada em perspectiva angular do parquinho de recreação do CEBRAV. Piso em cor verde, teto e paredes de cor branca. No parquinho existem a disposição dos seguintes itens: em primeiro plano na imagem uma escadinha com escorrega de cor azul em material plástico, uma casinha e uma cama elástica; ao fundo uma casinha com escorrega e alguns balanços. Fim da descrição.

Todos os elementos presentes na paisagem do piso térreo do Cebrav não se configuram como limitantes para esses estudantes, que logo ao serem introduzidos no acompanhamento educacional por meio do uso de linguagem tátil (Cartografia Tátil) exploram as representações das instalações presentes no prédio.

Saindo do piso térreo por meio de dois conjuntos de escadas, tem-se acesso às salas de atividades presentes no primeiro andar. Essas salas são divididas por um extenso corredor apresentado na figura 14. Nesse corredor também há acesso para a coordenação pedagógica do Centro, sendo a única sala de caráter administrativo educacional que está nesse andar. As principais atividades que são desenvolvidas nas salas do primeiro andar dizem respeito à Educação Matemática, Dança, Orientação e Mobilidade, Educação em Arte, Leitura e Escrita em Braille, Informática com TA, Robótica, Educação de pais e responsáveis com vista à inclusão, dentre outras. Essas atividades fazem uso em sua maioria diretamente das linguagens sensoriais elencadas nas páginas finais do subcapítulo anterior. Uma listagem completa dessas linguagens e recursos utilizados nessas ações estão presentes no apêndice 03.

**Figura 14** – Corredor de acesso às salas de atividades do CEBRAV



Fonte: Alves, 2019

#PARACEGOVER #PARATODOSVEREM: Figura capturada em perspectiva frontal de um longo corredor. Este corredor apresenta paredes pintadas de cor branca e cinza, piso com cerâmica quadriculada de cor amarelada, e teto em gesso de cor branca com a disposição de uma lâmpada fluorescente em formato de bastão em seu lado esquerdo. Na figura é possível notar três acessos/portas de cor marrom do lado direito e quatro acessos/portas de cor marrom do lado esquerdo. Ao fundo do corredor é possível observar a presença de duas pessoas que transitam pelo local. Fim da descrição.

Essa constatação por meio da observação fez buscar compreender dos estudantes quais os mecanismos linguísticos que eles fazem uso no seu dia a dia na escola, em casa, na rua, no bairro, no ônibus, em todo lugar independentemente de estarem no CEBRAV.

Nesse sentido, os entrevistados apontam em respectivos trechos de suas narrativas (procedimento metodológico adotado), em um dos questionamentos, que essas linguagens são importantes para a aprendizagem no seu dia a dia e nas escolas, apontam que sem elas haveria uma extrema dificuldade em aprender, mas ao mesmo tempo chamam atenção para o fato de que a ferramenta linguística necessita ser utilizada por completo e não apenas ofertada, limitando assim o desenvolvimento do aluno. Catarina afirma que elas:

“são acessíveis, mas nem sempre inclusivas, pois o acesso em alguns casos chega a ser limitado. O braille é importante, mas hoje em dia nós queremos e podemos ter acesso as tecnologias, precisamos que elas sejam inclusivas e não tenham apenas aplicativos que travam na audiodescrição ou configurações”  
**(TRECHO DA NARRATIVA DA ALUNA CATARINA).**

Perante o trecho da narrativa da aluna, é possível apontar que a principal linguagem para maioria desses sujeitos é o Sistema Braille, assim como a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) está para os surdos e/ou como a Linguagem Verbal está para todas as pessoas logo nos primeiros anos de vida. As exceções que se pode apontar são para as pessoas que são consideradas baixa visão, pois essas nem sempre fazem uso ou são alfabetizadas em braille, apesar do Cebrav oferecer instrução para uso dessa linguagem para todos os seus educandos. Sobre o braille e outras linguagens sensoriais, passar-se-á a discorrer nos subitens seguintes.

#### **4.1.1 A Linguagem do Sistema Braille**

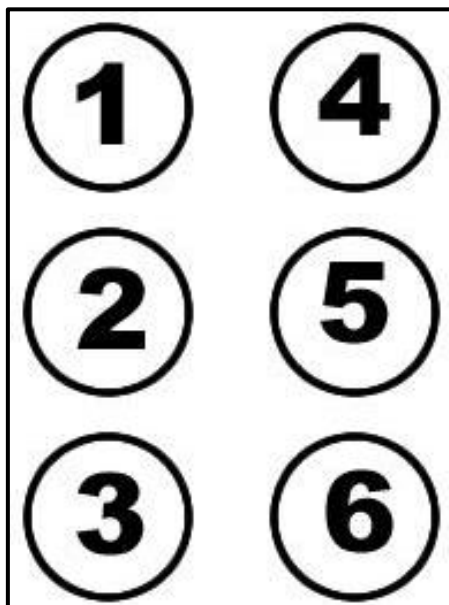
O Braille, no meio educacional, tornou-se uma das primeiras linguagens viabilizada para atender a Política de Educação Especial destacada LDB de 1996. E a partir dela e da noção de totalidade, outras linguagens passaram a ser construídas e apresentadas no mundo da educação, descaracterizando de uma vez por todas o sentido limitante do aspecto biológico sensorial, e mostrando que o conhecimento pode ser apreendido pelo toque (VYGOTSKY, 2011, p.867).

Pelo toque pode-se: ler, realizar operações matemáticas, identificar espacialidades, compreender paisagens e lugares, sentir o outro, e outra série de potencialidades. Todavia, esta é uma linguagem que pertence em certa medida de exclusividade aos estudantes com DV (principalmente os que apresentam cegueira congênita), e acredita-se ser importante esse destaque no texto, pois como já mencionado nas linhas introdutórias e pontualmente foi demarcado, este trabalho reflete sobre linguagens sensoriais que sejam possíveis de utilização em sala, incluindo os estudantes com DV e não excluindo os normovisuais e/ou outros estudantes com contextos de aprendizagem plurais.

Sobre o braille, Bruno e Mota (2001, p. 32) demarcam que eles partem da leitura e escrita em seis pontos salientes, que serão apresentados na figura 15, ainda conforme os autores, “[...] é um código universal de leitura tátil e de escrita, usado por pessoas cegas, inventado na França, por Louis Braille, um jovem cego”. Essa acaba sendo a primeira informação sobre o assunto

que todos os pesquisadores ligados à educação, sejam professores de Geografia ou de outras áreas de formação, encontram e informam em suas escritas.

**Figura 15** – Cédula Braille



Fonte: <https://www.simbolos.net.br/braille/>

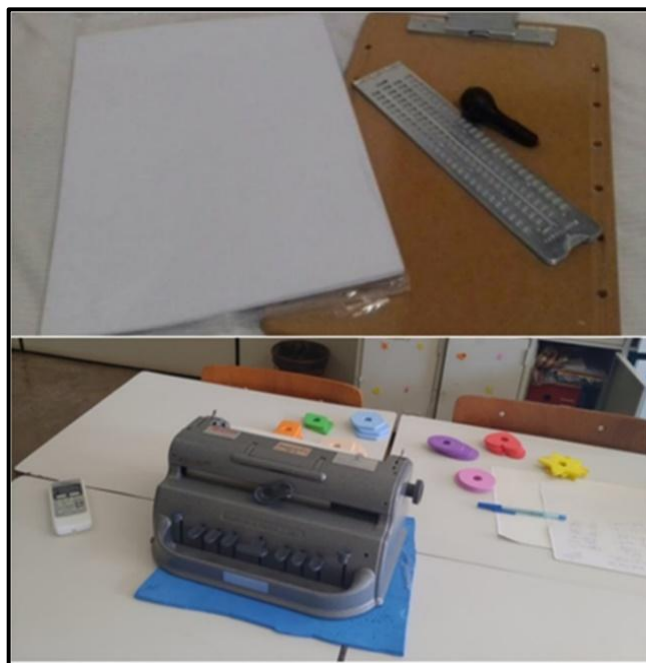
#PARACEGOVER #PARATODOSVEREM: Retângulo vertical com fundo branco e bordas em cor preta contendo pequenos círculos numerados de 1 a 6. Fim da descrição.

Explicando esse sistema brevemente, Mazzotta (2011) diz que o seu idealizador partiu da tentativa de adaptação de códigos militares para se comunicar em períodos noturnos. Esse meio adaptativo de comunicar-se acabou resultando no processo mais eficiente de comunicação de pessoas com DV, possibilitando sessenta e três combinações que abarcam o alfabeto, os números, os acentos ortográficos, as identificações de letra maiúscula e minúscula, dentre outras normatizações de grafia das palavras. No anexo 01, apresentou-se um material do Curso de Pedagogia da Universidade Dom Bosco que demonstra essas combinações e que serviram no entendimento desse sistema.

Os mecanismos de escrita desse sistema dão-se por meio de duas possibilidades, que são apresentadas na figura 16, e que são consideradas primordiais no processo de alfabetização da pessoa com DV. O primeiro mecanismo é chamado de reglete, ferramentas mais acessíveis aos estudantes, e o segundo mecanismo são as máquinas de escrita em braille, encontradas na maioria das vezes nas salas de recursos multifuncionais das escolas e nos centros de apoio especializados. É válido destacar que o papel utilizado em ambos os processos apresenta uma gramatura diferente do tradicional papel A4, chamado de Papel 40. Para a escrita desse sistema,

o estudante com DV necessita assim como aponta Silva (2019) ter uma compreensão efetiva dos símbolos e códigos de escrita na cédula braille.

**Figura 16** – Reglete, punção e máquina braille.

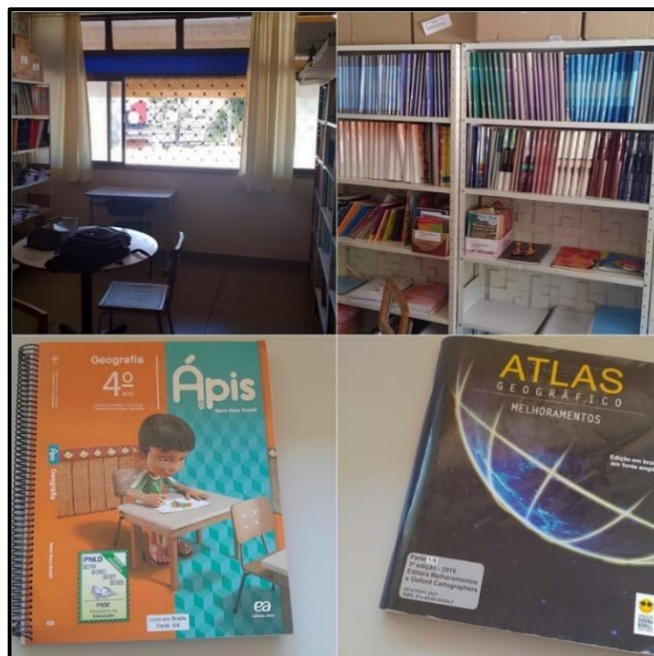


Fonte: Alves, 2019

#PARACEGOVER #PARATODOSVEREM: Figura em formato quadricular com bordas em cor preta. Na parte superior da figura está disposto uma folha de papel branca, uma reglete, uma punção, e uma prancheta. Na parte inferior da imagem algumas mesinhas brancas agrupadas e duas cadeiras de cor marrom. Sobre as mesinhas estão dispostos os seguintes itens: uma máquina de escrita braille, um controle de ar-condicionado, elementos em EVA colorido, uma caneta esferográfica e duas folhas de papel A4 brancas. Fim da descrição.

As regletes e máquinas Braille são recursos para escritas simples e diárias desse sistema, uma vez que livros e materiais mais densos e complexos são impressos em equipamentos tecnológicos modernos que são capazes de reproduzir esta linguagem. Essa tecnologia é parte do conjunto de ferramenta que compõem a TA (outro tipo de linguagem que será comentada no decorrer deste subitem). Esses materiais são realidade presente na biblioteca da instituição pesquisada conforme ilustramos na figura 17 (página seguinte), porém a presença desses materiais em contextos de sala de aula ocorre em grande maioria apenas quando o estudante domina e possui o recurso. Essa realidade se agiganta ainda mais principalmente quando a instituição não possui sala da AEE ou de Recursos Multifuncionais, e cabe ao aluno, infelizmente, a obtenção e orientação de uso de materiais imprescindíveis para sua escrita, leitura, comunicação e construção de conhecimento.

**Figura 17** – Imagens da biblioteca e livros impressos em braille.



Registros do autor

#PARACEGOVER #PARATODOSVEREM: Quadrado de bordas em cor preta preenchido com quatro pequenas imagens. A primeira no canto superior esquerdo apresentando a sala da biblioteca (cadeiras, mesas, estantes, janelas, cortinas); na segunda imagem no canto superior direito apresenta-se duas estantes com quatro compartimentos ou seções preenchidas com livros de capas bastante coloridas (nas duas primeiras seções os livros estão na vertical e nas duas últimas os livros e objetos estão na horizontal); a terceira imagem no canto inferior esquerdo representa um livro didático em cores laranja e azul com nomes Geografia do 4º ano e Ápis; e a quarta imagem no canto inferior direito representa um livro atlas geográfico em cor preta com desenho de parte do globo terrestre. Fim da descrição.

Na biblioteca do instituto, encontram-se diversas produções em braille que remetem à Geografia. Livros e atlas são os mais representativos. Isso alicerça o pensamento exposto anteriormente de que, apesar da instituição não ter diretamente uma disciplina voltada para Educação Geográfica, a Geografia está presente por meio das questões espaciais das atividades lá desenvolvidas, bem como por meio dos materiais em braille.

No tocante à Geografia, pode-se inferir que essa linguagem é primordial para comunicação e leitura daquilo que é disponibilizado para ser compreendido por meio da totalidade. Como já mencionado anteriormente, na sala de aula é incomum sua presença ou utilização por parte do professor em contexto metodológico, o que pode ocorrer é a produção e/ou uso de materiais com grafia braille para suporte aos estudantes que dele necessitam, em um

texto, atividade ou avaliação. Em possíveis aulas de campo, se pela cidade, é possível encontrar monumentos e ou ambientes que apresentam informações também nesse viés linguístico, e isso acaba auxiliando tanto o professor quanto oportunizando o acesso à informação para o aluno. É possível ainda destacar que prédios públicos e/ou museus acabam sendo ambientes com a maior probabilidade de presença do braile, sendo espaços potenciais para uma aula de geografia fora dos muros da escola quando possíveis.

Ainda sobre essa linguagem bastante presente não só na biblioteca, mas na vida de uma pessoa com DV, surpreendentemente ela não foi citada por alguns dos estudantes do CEBRAV, ao serem indagados sobre quais as linguagens que utilizam para obter conhecimento no seu dia a dia em casa, na escola, e no Centro (primeiro questionamento da entrevista). Os estudantes **Tonico, Ricky, Lúcia, e Lina**, que apresentam Baixa Visão, reconheceram-na como imprescindível e destacam terem iniciado uma alfabetização por meio desse sistema, mas que não a necessitam no dia a dia, uma vez que se torna suficiente para eles a ampliação das coisas e dos objetos. **Lúcia** ainda menciona que ele sabe o que é uma árvore, pois, uma árvore é grande, ele enxerga e sente isso ao aproximar-se de uma.

Pode-se inferir um questionamento a partir da colocação de tal aluno, uma vez que árvores nem sempre apresentam grande porte que permitam o visualizar do ampliado necessitado pelas pessoas com baixa visão. Para um professor de Geografia que trabalha com conteúdo em sala sobre Vegetações, pode, nesta situação, estar inserido um desafio, uma questão a se pensar para o desenvolver metodológico da aula. Será que este aluno consegue identificar mesmo o que é uma árvore ou ele apenas a reconhece em sua forma “adulta”? O que fazer para que ele consiga identificar uma árvore de porte médio ou baixo? Que outros mecanismos linguísticos podem ser utilizados para que esse aluno possa compreender a dimensão das plantas desde a sua germinação até o ápice do seu desenvolvimento?

Esses questionamentos corroboram como o pensamento que de fato um só tipo de linguagem pode não dar a dimensão desejada no ato de mediação de conhecimento sobre algo, uma completude nesse aspecto é necessária e ideal. Neste caso, o aluno que não faz uso do Braille, que posteriormente não tenha o tato extremamente aguçado para identificar as coisas e os objetos, necessita de outros elementos linguísticos sensórios para compreender os elementos que estão à sua volta. Além disso, o próprio braile pode ser requisito para o aprofundamento de outra linguagem, como o caso do estudo e desenvolvimento da musicografia braille que será caracterizado a seguir.

#### **4.1.2 A Linguagem Sensorial Auditiva Musical: Musicografia Braille**

O uso de música nas aulas de Geografia é destacado em práticas de ensino em muitos eventos científicos nos últimos anos, e aponta justamente para o caráter envolvente com a realidade próxima dos estudantes. Assim, conforme Fuini et al (2012, p. 206)

a música com suas letras se coloca como instrumento importante e favorável à discussão e reflexão coletiva em sala de aula sobre conceitos da Geografia, estimulando a estruturação de conceitos científicos em conceitos escolares através da observância de dois elementos: cotidiano/vivência do aluno e a relação dialógica aluno-professor-aluno.

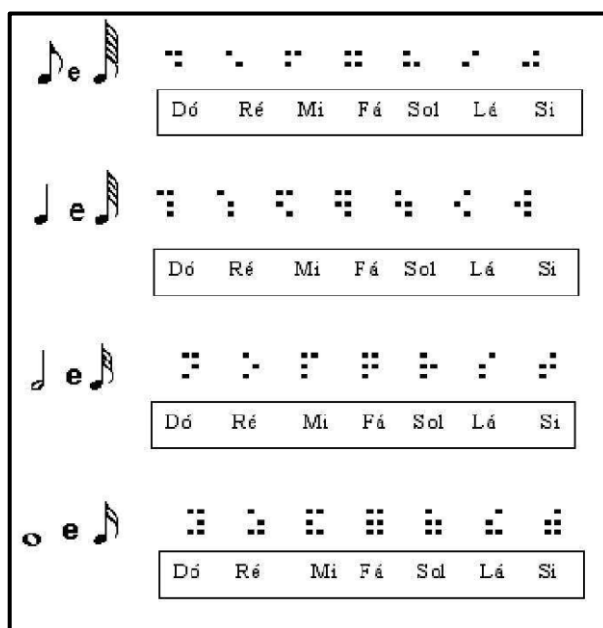
Ela é uma linguagem que propicia o desenvolvimento crítico por meio dos significados correlacionados entre o cotidiano e o conhecimento de caráter geográfico que passa a ser mediado pelo professor em sala de aula. A música atinge todas as faixas etárias de idade, principalmente a dos jovens, e esboçam expressões que expõem e caracterizam contextos diários da sociedade presentes nos lugares, nas cidades. Por exemplo, a música urbana entrelaça e narra o cotidiano difícil, desigual e segregante da sociedade, e em contextos do ensino, principalmente o público, são de interesse e de identificação de muitos estudantes. Com isso, levar essa linguagem que se expressa pelo sonoro, pelas batidas, pela melodia, envolve e conecta os estudantes.

No contexto de Ensino de Geografia, o uso dessa linguagem propicia o desenvolvimento da motricidade e cognitivo dos alunos, por meio de situações de cooperação e interação entre os envolvidos, além de permitir a presença ativa da figura do professor mediador de conhecimento no construto, por parte dos alunos, do PG a partir das análises realizadas das letras, das situações do cotidiano, do destaque dos lugares, das paisagens, nas ações de diálogo e autorreflexões (FUINI et al, 2012). Nas aulas de Geografia com uso de músicas, o professor pode na exploração da sonoridade levar os estudantes a identificação e composição das paisagens, na reflexão das dinâmicas dos lugares das cidades no passar das horas, e até mesmo na identificação e compreensão de problemas do dia a dia, às vezes desconhecidos ou não expressados com tanta afirmação.

Para Oliveira et al (2005, p. 73) “quando a proposta de utilização da música é apresentada aos alunos, a tendência que se observa é a de serem tomados pela curiosidade e ansiedade. A receptividade é quase sempre satisfatória”, e tal ação foi destacada nas aulas observadas de uma das três instituições onde realizou-se o acompanhamento. O interesse por essa linguagem foi mútuo entre os alunos com DV e os normovisuais, portanto, a ferramenta não incluiu apenas um grupo de alunos, ela busca uma inserção de todos no contexto de aula.

Todavia, faz-se importante destacar que pautado nessa conjuntura de valorização da música como linguagem, temos hoje o desenvolvimento da chamada Musicografia Braille, que surgiu em 1828 seguindo a técnica de transcrição textual desenvolvida por Louis Braille, e passou a permitir a leitura e escrita de partituras musicais, das mais simples às mais avançadas, por parte das pessoas que apresentam déficits na acuidade visual. A figura 18, apresenta uma representação das notas musicais em braile.

**Figura 18** – Notas e representação de Valores Musicais da Musicografia Braille<sup>27</sup>



Fonte: Bonilha, 2010, p. 43

#PARACEGOVER #PARATODOSVEREM: Figura em formato quadricular com bordas em cor preta. Preenchendo a figura, estão dispostos notas musicais gráficas e escritas (Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá, Si) e suas respectivas identificações em braile. Fim da descrição.

<sup>27</sup> Respectivamente a figura representa os seguintes conjuntos de notas: colcheias, semimínimas/semifusas, mínimas/fusas e semibreves/semicolcheias.

Sobre a figura apresentada é destacável, conforme Tudissaki e Lima (2012, p. 952), que os “símbolos táteis presentes nas músicas em notação da Musicografia Braille conseguem demonstrar a maioria dos símbolos musicais (indicações das notas, ritmo, acordes, articulações, dinâmicas, entre outros), assim como os símbolos empregados em qualquer partitura musical”. Atualmente existe um Manual Internacional de Musicografia Braille que aborda simbologia básica e os inúmeros sinais da Musicografia Braille.

Todavia, diferentemente do uso de músicas e sons em aulas em turmas regulares que buscam a inclusão de alunos com DV, sem excluir logicamente os normovisuais, o uso da Musicografia Braille ainda é pouco fomentado nas escolas no Brasil, seja por falta de estrutura ou por falta de profissionais capacitados para tal atividade. Esse “sistema de leitura e escrita musical convencionalmente adotado por pessoas com deficiência visual” (BONILHA, 2010, p. 5), e que permite a educação musical desses sujeitos, geralmente é difundido nos institutos e centros de apoio a pessoas com deficiência, com um destaque recorrente para os núcleos de cursos de música das universidades. No CEBRAV também evidenciou-se a participação dos alunos em atividades ligadas ao uso desse recurso linguístico sensório.

Para Louro (2012), um limitador para o baixo uso dessa linguagem está relacionado à falta de profissionais especializados para lecionar em turmas inclusivas que possuam o seu domínio e conhecimento do próprio Sistema Braille. É válido destacar que é pouco comum o seu uso nas aulas de Geografia, mesmo que em perspectiva inclusiva, a ação de indicar a letra de uma canção em braile assim como a escrita em grafia de Língua Portuguesa fosse a mais correta a se fazer.

A primeira tese no Brasil nesta área do conhecimento, para esses sujeitos, e idealizada por uma DV, é datada de 2010, escrita por Fabiana Fator Gouvêia Bonilha. Conforme Bonilha (2010, p. 17), “uma vez que os educadores musicais desconhecem os mecanismos da leitura em braile, eles não se tornam aptos para desenvolverem nos alunos cegos as habilidades necessárias para aquisição de fluência no uso da musicografia”.

Defende-se nesse sentido a importância do mínimo conhecimento das técnicas de escrita braile para que o professor possa orientar os estudantes durante o uso de uma música em sala, e até mesmo em longo prazo conseguir avaliar algum tipo de produção e/ou resolução de questões dos alunos (GIACUMUZZI; MORO; ESTABEL, 2013, p. 04). É salutar defender que inserir e conhecer mecanismos de leitura e escrita para as pessoas com DV em sala de aula podem desencadear possibilidades diversas incluindo até mecanismos avaliativos, sendo este ainda um dos processos de ensino-aprendizagem que carecem de maiores esclarecimentos

quando se fala em inclusão de pessoas com deficiências. Além do mais, essa independência no uso da linguagem e de trato cognitivo pode acrescentar elementos no desenvolvimento de áreas do conhecimento/disciplinar.

Das disciplinas que são mediadas no contexto do Ensino Básico é em Arte que se identifica o maior uso dessa linguagem como mecanismo para desenvolvimento de conhecimento e inclusão, pois ela é:

[...] o elemento possibilitador da transgressão, da superação dos limites e das regras. A arte escapa a qualquer censura. A arte nos remete a liberdade, à autoestima, a arte não tem limites, não tem barreiras a não ser a do preconceito, da exclusão da injustiça. A arte desconhece diferentes, desconhece limites, e por isso mesmo coloca-nos todos a pé de igualdade. (GODOY, 2000, p.39)

As possibilidades no trabalho com produções artísticas é um fator inclusivo, pois ela abarca diversas dimensões da sensorialidade e de aspectos intrínsecos às vivências e ao cotidiano das pessoas. Além disso, as expressividades artísticas encontram-se em diversas outras linguagens do trabalho inclusivo de pessoas com DV, principalmente naqueles que exploram a ludicidade, inseridos no viés pedagógico e tátil. A seguir serão descritos elementos que auxiliam no entendimento do que se denomina de linguagens dos materiais pedagógicos táteis.

#### **4.1.3 A Linguagem dos Materiais Pedagógicos Táteis**

O viés linguístico aqui caracterizado é entendido como uma alternativa de caráter abrangente do ponto de vista recursal para aulas de diversas disciplinas do conhecimento, a exemplo da Geografia. O trabalho com diversos materiais que possuem dimensões e espacialidades ampliadas, passíveis de toque e reconhecimento dos estudantes auxiliam Deficientes visuais congênitos, os de baixa visão e os normovisuais.

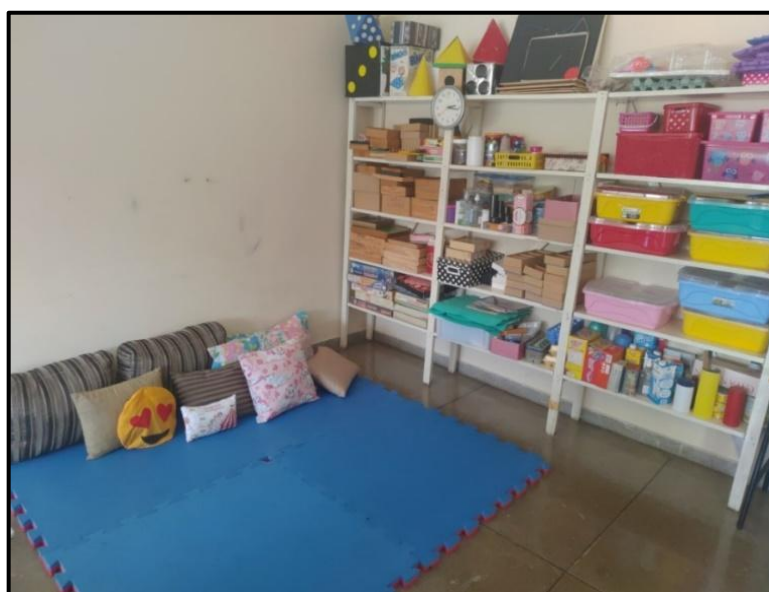
Nas aulas de Geografia, pode-se pensar esses materiais pedagógicos táteis para o auxílio no entendimento de alguns conteúdos, como por exemplo os que conectam geografia com astronomia, o uso de esferas de isopor para serem ou já coloridas e/ou demarcadas com texturas conforme aspectos de orientação e localização geográficas (entendimento dos hemisférios, das linhas imaginárias que circundam nosso planeta) ou para entendimento das noções da estrutura do planeta Terra. As ações citadas costumam criar interação na sala e inibem o aspecto apenas teórico e sem visualização prática mesmo para os normovisuais que não atestam muita compreensão apenas por vídeos e exposições orais.

Assim, pode-se demarcar que representações geométricas, quebra cabeças com braille, caixas, objetos em miniatura diversos coloridos, e com texturas, e até mesmo com sonoridades podem ser subsídios recursais de uma aula, e em certa medida até minimizar os impactos da falta do braille ou aversão a este por parte de alguns estudantes.

Essa aversão a que se faz referência é comum entre as pessoas que apresentam baixa visão, e isso foi evidenciado na observação realizada. Aceitar o uso do sistema de códigos para essas pessoas é reconhecer que são deficientes visuais, ação que muitos renegam, e que é complexo psicologicamente uma vez que sua mente consegue organizar e construir imagens. Para esse grupo de estudantes, há o uso frequente de materiais ampliados e coloridos como mostra a figura 19, uma característica signa dos chamados Materiais Pedagógicos Táteis.

Durante a observação, evidenciou-se o uso desses recursos principalmente durante as aulas de Matemática e Robótica, no auxílio da contagem e entendimento de formas espaciais.

**Figura 19** – Materiais Pedagógicos Táteis organizados em um ambiente do CEBRAV



Fonte: Alves, 2019

#PARACEGOVER #PARATODOSVEREM: Figura em perspectiva angular. Um piso em cerâmica quadricular em cor escura, um tapete em EVA com a disposição de algumas almofadas coloridas sobre ele, uma parede de cor branca e uma grande estante que contém diversos materiais pedagógicos em formatos e cores diferentes.

Nas orientações para vida autônoma, esses tipos de materiais representam as formas dos objetos em miniatura para que os alunos possam realizar suas analogias em torno das dimensões

no real. Ficou perceptível que elas são simples, práticas, e lúdicas, bastante aceita entre os alunos na faixa etária de Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental II.

Esses materiais pedagógicos podem ser entendidos como todo e qualquer material acessível que favoreça à acessibilidade comunicacional e espacial das pessoas com DV. Podem ser representadas desde um cubo até mesmo um quebra cabeça tátil. As maiores características desse tipo de material é a ludicidade presente em suas elaborações, sendo tudo muito colorido, as formas muito destacadas e amplas, as unidades sempre em proporções semelhantes, todas passíveis de percepção tátil.

Tomou-se como definição para idealizar esse signo linguístico, o caráter lúdico e potencial analógico dos elementos desse conjunto de materiais, uma vez que nas pesquisas e trabalhos publicados sobre eles, não é clara uma definição e critérios de classificação que se encaixam neste tipo de linguagem. Todavia, quando não apontam para os aspectos citados, acabam remetendo aos jogos educativos, a Cartografia Tátil ou a Tecnologia Assistiva, próxima linguagem que brevemente será destacada no próximo subitem.

#### **4.1.4 A Linguagem da Tecnologia Assistiva (TA)**

As técnicas para a realização das atividades humanas vivem constantes evoluções, sempre com a finalidade de aprimorar, facilitar, obter e subsidiar condições para que o dia a dia se torne menos complexo (mesmo que nem sempre isso ocorra ou seja possível). Na vida das pessoas com deficiência(s), o avanço da técnica foi, é e sempre será benéfica, principalmente no âmbito educacional, desde que essas pessoas tenham acesso e condições de utilização desse avanço. Na escola, as utilizações de técnicas são sempre motivadas pelo desejo de aprender e construir conhecimento.

Cada técnica para sociedade representa um marco temporal, suas evoluções representam mudanças históricas, e essas mudanças nos permitem hoje chegar até ao entendimento do que seria tecnologia, correlacionando ao moderno, ao científico, ao eletrônico/digital, aquilo que remete ao emprego de diversas funcionalidades. Conforme Alves (2017, p.83)

A tecnologia ganha todos os espaços possíveis, e muito do que hoje executamos é permitido graças à evolução de ferramentas e técnicas primitivas, bem como da sua relação com a Ciência. Dia após dia são inúmeras as atualizações e novas ferramentas tecnológicas que surgem no mercado para diversos fins. Devido a sua ampla área de abrangência e possibilidades, as tecnologias podem ser direcionadas, classificadas e/ou renomeadas de acordo com a área em que está sendo aplicada.

Dentro das possibilidades e classificações diversas para as tecnologias, a Tecnologia Assistiva é muitas vezes confundida com as educacionais, espaciais, informacionais, e muitas outras. A destinação dela na mente de muitos também é uma informação dúbia, pois agrega-se ao sentido da facilitação de atividades cotidianas apenas para pessoas com deficiência(s), todavia essa destinação se expande para toda e qualquer pessoa.

O conceito<sup>28</sup> de TA conforme Rodrigues e Alves (2013, p.174) “remete a concepções e paradigmas diferentes ao longo da história, com características específicas a partir do referencial de cada país”. No Brasil, em um espaço temporal dos anos de 1990 até os atuais, após interpretações de diretrizes e classificações deste tipo de tecnologia, oriundos dos EUA, dos grupos de consórcios em pesquisas europeus, tais como Empowering Users Through Assistive Technology (EUSTAT) e European Assistive Technology Information Network /Rede Europeia de Informação de Tecnologias de Apoio (EASTIN), tivemos por meio do Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) as primeiras “propostas referentes à pesquisa e disseminação de conhecimento, sobre Tecnologia Assistiva” (BERSCH, 2008a, p.02), e que as definem:

[...] como uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (CAT, 2009 p.13).

Perante o conceito atribuído pelo CAT, mediante as contribuições de Rita Bersch e Teófilo Alves Galvão Filho, como pesquisadores responsáveis pelas classificações brasileiras, respectivamente uma em uma visão mais técnica e outro delineando e possibilitando usabilidades educacionais, pode-se compreender que esse tipo de tecnologia ganha uma amplitude, o que se entende ser um ponto que acarreta polissemias com outros vieses tecnológicos e destinações (público alvo).

Apesar de reconhecer a importância de Rita Bersch, acredita-se que Teófilo Galvão Filho passa a refletir sobre a TA no sentido de valorização do ensino-aprendizagem, principalmente a partir dos seus escritos durante o doutorado e após este. O autor consegue expressar em suas reflexões o que Rita Bersch ensinava em textos fora das abordagens do CAT, por exemplo, ao apontar que na TA “encontramos meios de o aluno ser e atuar de forma

---

<sup>28</sup> Em Alves (2019) é possível apreciar um capítulo referente a construção histórica sobre Tecnologia Assistiva, bem como sua destinação ao viés educacional.

construtiva no seu processo de desenvolvimento”, mas que sempre decaia em normatizações e classificações mais técnicas e muitas vezes mostrando apenas caminhos possíveis de uso por parte de pessoas com deficiências.

Nas reflexões de Teófilo Galvão Filho a TA é compreendida como

um tipo de mediação instrumental, está relacionada com os processos que favorecem, compensam, potencializam ou auxiliam, também na escola, as habilidades ou funções pessoais comprometidas pela deficiência, geralmente relacionadas às funções motoras, funções visuais, funções auditivas e/ou funções comunicativas (2013, p.08-09).

Acrescenta-se ao entendimento do autor, que não só nas escolas pode-se evidenciar esse tipo de tecnologia, pois elas estão presentes também em centros de apoio educacional, como a instituição pesquisada, bem como no cotidiano dos estudantes<sup>29</sup>. O que demarca a importância da escola, da sala de aula e dos professores nesse processo é a capacidade de promover e/ou aprimorar o uso de TA na busca e construtos de conhecimento. O uso dessa tecnologia na aula não apenas facilita as ações, ela permite, estimula, desafia, desperta cooperatividade e caminha já para as primeiras resolutivas de problemas, bem como superação de obstáculos que são colocados frente os estudantes.

Nas observações no Cebrav, conseqüentemente, devido aos sujeitos que fazem parte da pesquisa e que recebem suporte desse Centro, conseguiu-se identificar um conjunto dessas tecnologias, que dentro das considerações de Teófilo Galvão Filho enquadram-se em recursos de acessibilidade ao computador, projetos arquitetônicos para acessibilidade, auxílios de mobilidade, e auxílios para cegos ou para pessoas com visão subnormal.

Alguns elementos do enquadramento citado no parágrafo anterior foram citados pelos estudantes entrevistados, englobando todo um aparato tecnológico que se faz presente em suas vidas no dia a dia, nas dependências do CEBRAV, e esporadicamente nas escolas em algum momento, figura 20, que será apresentada na próxima página.

Os principais representantes de TA visualizados foram o áudiolivro, bengala, caneta para desenho em relevo, celular, computador, conversor de voz para texto, Daisy, detector de luminosidade, escâner comum, escâner leitor de texto com voz, fita métrica relevo, identificador

---

<sup>29</sup> Conforme Queiroz e Minardi (2002, p. 2-3) A Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), previu, nos seus arts. 74 e 75, a garantia à pessoa com deficiência do acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida, devendo o poder público, entre outras providências, eliminar ou reduzir a tributação da cadeia produtiva e de importação de Tecnologia Assistiva.

de cores, identificador de etiquetas de roupas, impressora braile, máquina datilografia braile, jogos adaptados, leitor de tela, reglete, régua para assinatura, relógio sonoro, relógio tátil, rotuladora braile e sorobã.

Assim como a observação constatou, segundo o estudante **Mathias**, é na sala de informática<sup>30</sup> do centro de apoio que se encontra um maior número de elementos que representam este tipo de linguagem. É válido ainda destacar que, uma vez ofertados pelas instituições escolares, esses recursos de TA vão estar concentrados nas salas de AEE ou nas Salas de Recursos Multifuncionais.

**Figura 20** – Ambiente com maior concentração de TA no CEBRAV



Fonte: Alves, 2019

#PARACEGOVER #PARATODOSVEREM: Figura capturada em perspectiva frontal de uma sala do CEBRAV. Sala com piso, paredes e teto em com branca, sendo que no teto existe uma lâmpada fluorescente em formato de bastão. Ainda na figura em profundidade do ambiente existe: um canto de mesa de madeira em cor marrom (sobre a mesa estão dois itens, uma folha de papel branca e um celular smartphone), quadro mesas e cinco cadeiras equipadas com aparelhos multimídias e de Tecnologia Assistiva (computadores, teclados, caixas de som e mouses), sendo que uma dessas mesas está ocupada por um estudante e uma professora que realizam uma atividade. Ambas as pessoas que aparecem na imagem estão de costas. A estudante está com sua mochila de cor marrom no chão ao lado de sua cadeira no canto esquerdo da imagem. Fim da descrição.

---

<sup>30</sup> Nem todos os itens anteriormente mencionados, e os aparatos da sala de informática são de baixo custo, essa ainda é uma barreira para TA moderna. No Brasil muitas dalas estão presentes nas salas de recursos funcionais de poucas escolas, ou podem ser distribuídas pelo Estado por meio de programas educacionais, em alguns casos pelo Sistema Único de Saúde (SUS) e/ou Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), ou através de empresas privadas.

No que diz respeito ao uso de TA para construção de conhecimento geográfico, acredita-se que esta possui uma importância no contexto de entendimento das espacialidades diversas que envolvem os sujeitos que fazem uso desta, bem como pode apresentar-se como alidade a outros contextos linguísticos sensoriais como tato, olfato, audição e paladar, na identificação e/ou no trabalho de questões que envolvem a percepção de elementos presentes no cotidiano dos lugares, nas cidades.

É realidade que poucas são as escolas no Brasil que apresentam uma variedade de TA a disposição para o trabalho de professores. Deste modo, o professor de Geografia vai atuar com o básico que muitas vezes é de uso dos estudantes, e não disponibilizados pelo Estado. Dentre os recursos mais comuns estão os softwares de leitores de tela e audiodescrição presentes em computadores e celulares para o trabalho com textos e imagens, transformando a linguagem verbal e características gerais das imagens em linguagem sonora.

No que diz respeito ao trabalho com as espacialidades e cotidiano dos lugares, esses recursos tecnológicos podem, como já mencionado, associar diversos sentidos, bem como adentrar outros vieses linguísticos, a exemplo da relação de recursos de TA com a Orientação e Mobilidade, recurso linguístico que será refletido brevemente no próximo subitem.

#### 4.1.5 A Linguagem da Orientação e Mobilidade (OM)

**Figura 21** – Instrução de Orientação e Mobilidade pelas ruas de Goiânia



Fonte: Alves, 2019

#PARACEGOVER #PARATODOSVEREM:Figura em perspectiva frontal, representada em formato quadricular com bordas em cor preta. Nela há a presença de duas pessoas, um adulto de cabelos brancos vestindo camisa branca, short jeans azul e tênis azul e uma criança/menina

segurando uma bengala, vestindo camisa, calça jeans e tênis azuis, ambos em uma aula prática de Orientação e Mobilidade. Os dois caminham sobre uma calçada no centro da cidade de Goiânia. A calçada é composta por cerâmica em estilo mosaico apresentando piso tátil. A esquerda desse piso temos a rua repleta de carros e motos estacionados, e à direita existe o acesso a alguns estabelecimentos comerciais e ambiências diversas. Fim da descrição.

A OM é um tipo de linguagem usual que agrega significado importantíssimo para a autonomia em todos os lugares de inserção dos deficientes visuais, do CEBRAV até as suas casas, perpassando por ruas, calçadas, bairros, conduções coletivas, paisagens extremamente urbanas e ou rurais. Ela pode ser compreendida como a relação entre a percepção do ambiente, o desenvolvimento corporal, espacial e temporal, atrelado à capacidade motriz dinâmica do cognitivo humano. Além do mais, pode-se considerá-la como uma ação inteiramente espacial, pois, é uma ação de “localização e reconhecimento dos pontos de referência; deslocamentos e fenômenos que se conformam em determinado conjunto espacial como configuração, escala e limites próprios; conquista e domínio de territórios [...]” (COUTO, 2011, p. 30)

O desenvolvimento da OM em institutos e instituições escolares requer dos professores um apanhado das potencialidades e atividades desenvolvidas pela pessoa com Deficiência Visual, para, a partir disso, atuar no desencadeamento de sua ação. Uma das suas funcionalidades está no fato de promover a autonomia de locomoção de pessoas com DV, orientando por meio de referenciais mentais e signas. Além disso, é coerente para os professores de Geografia também pensarem que, por lidar e/ou atrelar-se em potencial com as questões espaciais, a OM se insere no conjunto de possibilidades de trabalho com conteúdos diversos em sala de aula, a exemplo dos cartográficos, os que envolvem astronomia e os referentes a orientações e localização.

Os pesquisadores destacam em suas falas a importância da OM e instrumentos como a bengala, respectivamente como ações que auxiliam no entendimento das formas espaciais de objetos e como instrumentos que representam uma extensão espacial do corpo, perante a exploração das ambiências, assim, acelerando as atividades cotidianas como o simples ato de andar pelas ruas, bairros, acessar rampas e outros diversos lugares nas cidades.

O entendimento das formas espaciais de objetos cotidianos presentes em casas, ruas, bairros e escolas, são fomentados no Cebrev, sendo fundamentais na introdução da pessoa com Deficiência Visual nas aulas de OM. Conforme Farias (2019, p. 153-154), em seu livro intitulado Avaliação de um professor de Educação Física sobre seu trabalho de OM, movimento e postura, intervenção precoce e formação de professores, esse compreender das ambiências em escalas reduzidas simulam atividades diárias, sendo importantes para o desenvolver de toda

pessoa com deficiência visual.

Esse tipo de linguagem é constituído por técnicas de entendimento e direcionamento distintas, a orientação com guia humano, a de mobilidade independente em ambientes internos, a de bengala longa, e segundo Silva (2019, p.145) a técnica com uso de cão guia. Todas essas técnicas são, conforme a autora citada, “fundamentadas nos sentidos remanescentes e em conhecimentos cotidianos e científicos. Destaca-se a audição, que, dentre os sentidos do cego, é o que melhor apreende informações à distância (2019, p. 145)”. A figura 21, que inicia esse subitem, ilustra uma dessas técnicas, a de uso de bengala longa, uma das mais importantes que podem constituir uma autonomia plena para as pessoas com DV no âmbito das cidades. Nas palavras de Farias (2019, p. 159) “a bengala longa dá ao usuário maior independência nos seus deslocamentos, desde que tenha adquirido habilidades”, referentes ao manuseio da bengala.

Nos outros tipos de técnicas, a de ser importante considerar a orientação para mobilidade em ambientes internos, pois esta trabalha também o estímulo sensorial do olfato na identificação das ambiências. Esse estímulo inicial permite a posteriori que a pessoa DV vá para além da identificação das partes internas das edificações, podendo ser capaz de perceberem-se nas ruas próximos de restaurantes, lanchonetes, hospitais, espaços vegetados por flores e plantas aromáticas, identificarem a proximidade com animais, e outros aspectos ligados a este tipo de percepção sensorial.

Esta afirmação pode ser sustentada pela simples ação demonstrada por Mourão Guimarães e Guimarães (2022, p.47), que, ao executar simples ações de OM, seus sujeitos de pesquisa apresentam elementos perceptivos do cotidiano daquele lugar por onde caminharam. Poluição oriunda da presença de automóveis e da presença de área com deposição de resíduos sólidos, bem como cheiros advindos de possíveis lanchonetes e/ou restaurantes, além de mudanças nas sensações térmicas, foram alguns dos relatos destacados.

O relato de pesquisa dos autores corrobora mais uma vez como o intuito de declarar que ações conjuntas de estímulos sensoriais e/ou uso de linguagens sensoriais em conjunto podem operacionalizar raciocínios que façam os estudantes minimamente compreenderem os espaços presentes e de atuação do homem. Durante as aulas de OM no CEBRAV os estudantes desenvolvem atividades cuja finalidade é proporcionar o entendimento das questões pertinentes ao espaço concreto e abstrato, de ação, dos objetos, das formas, e do corpo.

Em um conjunto de aulas de OM observadas, a estudante relatava a compreensão de informações características do meio fazendo uso de técnicas dessa linguagem e de outros canais sensoriais. A estudante descreveu a percepção da passagem de ar, indicando proximidade com

portas de estabelecimentos; o cheiro dos alimentos, que remetia a proximidade de lanchonetes, restaurantes e até mesmo de vendedores ambulantes de comida; e os sons de conversas entre as pessoas nas ruas, que a possibilitavam hipotetizar a proximidade com escolas ou de outros locais públicos, a exemplo de um ponto de ônibus, que na cidade de Goiânia estão costumeiramente com a presença de várias pessoas aguardando suas linhas para o embarque ou desembarcando.

Nessa observação de OM, percebe-se mais uma vez o quanto é importante o cuidado no tratar das informações do uso dos vários sentidos, uma vez que em algum momento, um desses sentidos pode acabar dando indicações de informações de elementos na paisagem e dos lugares de forma errônea ou podem acabar confundindo informações que os sujeitos já tenham identificado o significado. Em determinado momento, o olfato causou a estudante a identificação errada da proximidade com um estabelecimento alimentício. O que de fato se tratava de uma lanchonete, que no momento vendia salgados como pastéis, coxinhas e enroladinhos. Foi, depois, ressignificado pela estudante como um restaurante devido ao barulho intenso pela hora do dia, que já se aproximava do meio dia, e pelo som de um televisor que ali funcionava.

Com isso, destacou-se que não se faz simples a exploração sensorial, devendo existir um cuidado, e não desvinculação, no tocante à exploração de vários sentidos em conjunto para o refinamento da significação e identificação dos elementos dispostos nas paisagens e nos lugares. Esse é um cuidado que inicialmente deve partir dos professores, pois em inúmeros momentos os estudantes podem não compreender tal necessidade e possibilidades de articulação, conforme apresenta nosso quadro 01.

**Quadro 01** – Recortes das narrativas respostas ao segundo questionamento da entrevista.

---

<b>Danilo</b>	“Utilizo de forma separada, assim eu acho melhor”.
<b>Mathias</b>	“Vou usando esses recursos de forma separada. Já tentei relacionar, mas não deu muito certo”.
<b>Tonico</b>	“Em geral a tecnologia como todo eu uso mais em conjunto, só os mapas que são mais de difícil acesso na escola”.

---

**Ricky** “quando eu tenho dificuldade eu procuro um professor para que ele me auxilie a utilizar em conjunto”

**Catarina** “as tecnologias eu uso junto, o celular e o computador, consigo juntar os dois quando estou querendo transferir arquivos de fotos, ler textos, e outras coisas mais”.

**Lúcia** “Aqui no CEBRAV eu tenho acesso a várias, e nas aulas do professor Emerson, de OM, eu consigo tocar elementos para reconhecer no real”.

**Maria Alice** “na minha escola a professora já utilizou um gráfico tátil e mesmo assim me descreveu ele, aí eu tive duas formas para aprender naquele material”.

**Lina** “eu não uso junto, acho mais fácil usar separado”.

**Toninho** “uai, eu uso separado, e às vezes tenho dificuldade”.

**Marie-Laure** “eu utilizo de forma separada”

Organizado por: Alves, 2022

Em síntese do que é apontado pelo quadro anterior, os estudantes que relatam o uso de linguagens em conjunto e aqueles que relatam o uso em separado fazem esse relato condicionado por um único aspecto que é a dificuldade em correlacioná-los, evidenciando mais uma vez a importante ação dos professores no auxílio destas.

Outra resposta que também chama atenção é a do aluno **Tonico**, que sente dificuldade em ter acesso a mapas na escola, nesse caso mapas táteis. Esse fato nos inquieta, uma vez que no Ensino de Geografia o uso da Cartografia Tátil (CT) é a linguagem mais recorrente e usual. E mesmo sabendo que muitas escolas ainda carecem de recursos para produção dessa linguagem, fato constatado nas observações realizadas nas aulas de Geografia na classe do referido aluno<sup>31</sup>, confeccionar mapas táteis não requer tecnologia de ponta. Questionou-se

---

<sup>31</sup> Elementos referentes às observações de aula de Geografia serão dispostas e refletidas mais adiante, especificamente no capítulo 04.

então: qual a razão ou barreiras que precisam ser transpostas para que essa linguagem seja mais permanente nas escolas?

Acredita-se que a resposta para o questionamento anterior pode perpassar diversas questões conjunturais a respeito da Educação brasileira, que estão relacionadas com processos formativos iniciais, estruturais e recursais de condições de trabalho, e até mesmo de concepções e relatos mais práticos de como utilizar diferentes linguagens nas aulas de Geografia.

A seguir, serão feitos alguns apontamentos e reflexões sobre o uso de CT, uma linguagem que, no cenário atual do Ensino de Geografia, encontra-se posta como uma das mais esmiuçadas e trabalhadas em diversas pesquisas e, teoricamente, práticas escolares.

#### **4.1.6 A Linguagem da Cartografia Tátil**

A Cartografia Tátil, uma ramificação da Cartografia, durante muito tempo aproxima os estudantes com DV da realidade dos fenômenos geográficos, principalmente aqueles desencadeados nas cidades, sendo essencial o seu uso nas ambiências educacionais que buscam propiciar a inclusão desses sujeitos. Isso porque, “por mais populares que sejam os mapas nos dias atuais, e que possam ser acessados e vistos pela maioria da sociedade, existe uma camada [...] que não se pode ver e usar” (LOCH, 2008, p. 37) os mapas. Para atender essa camada populacional que apresenta déficit no sentido da visão, fez-se necessário de alguma maneira propor meios para concepção dos mapas convencionais em uma linguagem adaptada, com uso de braile e/ou com ampliações de fontes, dimensões e atenuação de cores, como se pode minimamente observar na figura 22 na página seguinte<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> Infelizmente os registros dos mapas táteis do Cebrav não apresentam uma boa resolução para exposição neste trabalho, por isso, optou-se por expor uma representação de outra fonte devido a impossibilidade de lá retornar após o advento da Pandemia da Covid-19.

**Figura 22** – Mapa Tátil dos Biomas Brasileiros com texturas diferenciadas



Fonte: <https://www.portalacesse.com>

#PARACEGOVER #PARATODOSVEREM: Imagem no formato quadrangular, na horizontal. Mapa do Brasil representando os biomas presentes no território nacional, este referido mapa está representado com acessibilidade tátil, texturas e cores diferentes. Fim da descrição.

Essa adaptação necessita que minimamente alguns aspectos ou padrões sejam estabelecidos junto daqueles que fazem uso desse tipo de linguagem. Como não existem padrões universais para confecção de materiais cartográficos táteis, cada país, estado, município pode, a partir das experiências com os próprios estudantes, estruturarem o conjunto de regras ou itens que se façam essenciais na produção desses materiais. Conforme Loch (2008, p.43), esses padrões vão depender dos materiais disponíveis, do desenvolvimento técnico dos envolvidos no processo, e claro, do preparo dos estudantes para uso.

Todavia, observou-se nos produtos cartográficos táteis presentes no CEBRAV que existem alguns itens que sempre estão presentes, e que sem eles observa-se uma dificuldade de compreensão por parte dos estudantes. Alguns dos itens e/ou especificações a seguir também se encontram presentes na literatura sobre a temática. São eles:

- Título traduzido em braile e que simplifique a ideia geral do que é representado.
- A legenda deve ter tradução em braile e sempre o mais próximo possível do campo de identificação.

- As representações ou itens presentes no mapa devem apresentar-se em alto-relevo ou em texturas, formatos, espessuras distintas para facilitar a identificação.
- Textos ou resumos devem ser evitados devido à tradução extensa em braile
- A oralidade ou sonoridade no material tátil, que apresenta uma descrição detalhada, pode ser o caminho para a necessidade de textos em grandes extensões.
- O tamanho dos itens presentes no mapa e/ou na maquete pode ser um fator de dificuldade quando apresentados em pequenas extensões.

O que foi observado sobre a estruturação dos produtos cartográficos táteis nos materiais do centro pesquisado apresenta-se como essenciais para transposição das informações até então de simples observação para os normovisuais, mas que agora também podem ser lidas por aqueles que apresentam déficit na acuidade visual.

Perante todo o contexto expositivo sobre a Cartografia Tátil até aqui, afirma-se que ela “se ocupa da concepção, elaboração e uso dos mapas táteis”, podendo assim ser definida como “a ciência, a arte e a técnica de transpor uma informação visual de tal maneira que o resultado seja um documento que possa ser utilizado, inclusive, por pessoas com deficiência visual” (SENA; CARMO; JORDÃO, 2013/2014, p.3). Para além de inclusiva, essa linguagem é capaz de despertar maior interesse dos alunos normovisuais nos processos de construção da representação e nas análises interpretativas, ou seja, uma linguagem que pode ser concebida por todos na sala de aula.

Dito isso, na Educação Geográfica, os produtos da Cartografia Tátil (mapas táteis, maquetes, e gráficos táteis) podem ser utilizados como facilitadores para a compreensão das espacialidades. Quando a referência de análise são os aspectos relacionados à cidade. Esses produtos propiciam entendimentos desde as escalas menores como as repartições arquitetônicas de uma casa até a “mobilidade em edifícios públicos de grande circulação, como nos terminais rodoviários, metroviários, aeroviários, nos shopping centers, nos campuses universitários” (LOCH, 2008, p. 40), ou seja, em todas as ambiências das relações sociais e/ou socioambientais.

Conforme Alves (2017, p. 124):

É comum utilizar esse recurso para mediar à construção do conhecimento relacionado às Categorias de Análises da Geografia (principalmente Paisagem e Lugar), para inserir concepções sobre as formas da Terra e tipos de relevo, divisão territorial, e até mesmo concepções espaciais sobre a escola, o bairro, ou cidade.

O destacado pelo autor citado aponta para possibilidades de desenvolver e aprimorar a observação, percepção e representação do espaço, uma vez que a Geografia compreende uma gama de informações que podem ser identificadas, exploradas e interpretadas quando se trata do espaço. Nesse sentido, “os mapas táteis são a principal ferramenta cartográfica que utiliza a percepção tátil como forma de decodificação da representação do espaço geográfico e de seus fenômenos” (SILVA; ARRUDA, 2009, p. 01). E no ensino de Geografia o seu uso se objetiva em possibilitar a esses alunos “um aprendizado [...] que os tornem cidadãos críticos da realidade que os cercam, fazendo com que esses alunos reflitam e discutam sobre questões relacionadas ao seu cotidiano, a sua escola, ao mundo” (ARRUDA, 2016, p.220).

Se observar um recorte da narrativa do aluno **Mathias**, fortalecer-se-á o exposto no parágrafo anterior. O aluno narra:

[...] A Cartografia adaptada para nós, a Tátil, me ajudou a aprimorar o que sei sobre as coisas a minha volta. Antes eu esbarrava muito nos móveis da minha casa, nas carteiras da escola, e não andava muito aqui pelo Cebrav. Mas hoje, com as aulas aqui, eu sei ler um mapa com braille, ser entender uma maquete de um lugar. Eu acho legal que consegui aprender tudo isso, mesmo sentindo dificuldade em algumas coisas, mas as pessoas aqui no Cebrav me ajudam, assim, a me desenvolver [...] (**TRECHO DA NARRATIVA DO ALUNO MATHIAS**)

Mesmo não sendo uma ambiência escolar e/ou contendo aulas de Geografia, porém com viés educacional, no CEBRAV, evidenciou-se o processo descrito no parágrafo anterior. Os alunos fazem uso dos produtos cartográficos táteis logo quando ingressam ao acompanhamento institucional. Por meio das maquetes e mapas passam a ter orientações e concebem informações espaciais sobre as dimensões estaduais, municipais, das imediações do instituto, e das dimensões de uma simples casa, prédio, praças e outras ambiências de convívio dos estudantes. Em seguida, observou-se que em cada atividade oferecida se oportuniza o uso desse tipo de linguagem, indo desde as aulas de balé, passando pelas aulas de matemática, de OM, e até mesmo nas aulas que são destinadas a instruções para pais de alunos.

Por fim, faz-se importante pontuar que mesmo encontrando uma vinculação da Cartografia Tátil com a TA em alguns trabalhos como em Alves (2017) e em Loch (2008), esta última, inclusive, afirmando que os produtos dessa linguagem “podem ser enquadrados como recursos da Tecnologia Assistiva, considerados assim por auxiliarem a promover a independência de mobilidade e ampliar a capacidade intelectual” (2008, p.40), destaca-se que,

nesse momento de construção teórica conceitual, optou-se em não considerar esse tipo de articulação e acepção.

A justificativa empregada para defender essa distinção dá-se pelo fato de se acreditar que as Tecnologias Assistivas englobam e são acessadas, nesse viés inclusivo de pessoas com DV, por meio da estimulação de vários órgãos do sentido, uma vez que essas tecnologias lidam com o auxílio de tarefas e funções diárias das pessoas. Em um mesmo elemento representativo de TA, pode-se explorar o tato e a audição, o tato e o olfato, o tato e o paladar, e até mesmo vários sentidos ao mesmo tempo em uma perspectiva multissensorial e/ou multimodal. Já no caso dos produtos da CT, que se inserem no viés do uso do tato, o máximo que se evidenciou de recurso linguístico é a audição, além de ser um recurso linguístico que para o Ensino de Geografia é mais destacável nas ambiências escolares e educacionais.

Feito o esclarecimento de ordem teórica conceitual, no próximo capítulo refletir-se-á sobre outras possibilidades de uso de linguagens sensoriais para mediação do conhecimento geográfico nas salas de aula, em uma perspectiva de compreensão do espaço urbano, destacando principalmente o trabalho com as categorias Paisagem e Lugar.

## **5. PAISAGEM, LUGAR E LINGUAGENS SENSORIAIS PARA CONHECER O URBANO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA INCLUSIVA**

Esse capítulo iniciado, após se estruturarem os pilares da pesquisa, no que diz respeito à apresentação da relação do PG com as Linguagens Sensoriais, bem como o uso e dinâmica de algumas dessas linguagens no cotidiano dos sujeitos pesquisados no CEBRAV, aporta a relação direta de aspectos da Educação Geográfica com a perspectiva linguística adotada.

Desse modo, passa-se então a efetuar considerações sobre a Paisagem e Lugar, entendendo-os como construtos do Espaço Geográfico, e conforme Cavalcanti (2019), constituintes do Pensamento Geográfico que não podem ser negligenciados quando se referem a uma Educação Geográfica, acrescenta-se, principalmente em uma perspectiva inclusiva.

Assim, no subcapítulo intitulado ‘A Paisagem e o Lugar para conhecer o espaço urbano’, aportaram autores como: Rosendahl e Corrêa (2001), Conceição e Passos (2015), Kiyotani (2014), Rodriguez et al (2013), Bertrand (2004), Maciel e Lima (2011), Ferraz (2013), Cavalcanti (1998), Cavalcanti (2019), Suertegaray (2001), Relph (1979), Holzer (1993), Bergamim (2013), Ferreira (2000), Fernandes (2013), Buttimer (1982), Dardel (2011), Cabral (2007), Massey (2012), Tuan (1982), Rodrigues (2015), Santos (2012), Carlos (2007), Staniski e Kundlatsch e Pirehowski (2014), Cavalcanti (2019), Callai (2020), da Silva (2015), e Pires (2016).

Seguindo com as reflexões, discorreu-se sobre possibilidades de contribuições da paisagem e do lugar para o entendimento por parte de pessoas que apresentam DV dos fenômenos urbanos desencadeados nas cidades, partindo dos principais conceitos atribuídos a estas nas narrativas dos entrevistados. Busca-se compreender como o Ensino de Geografia nas salas regulares e comuns é mediado, e apresenta-se ainda subsídios empíricos no contexto de três escolas observadas da Rede Estadual de Goiás, na tentativa de refletir sobre as configurações nas relações e no direcionamento desta disciplina.

No subcapítulo 5.2 (Ensino de Geografia, a cidade e o urbano para sala de aula com a presença de Deficientes Visuais) são apresentados aspectos relacionados à importância da vinculação dos conhecimentos geográficos pertinentes aos fenômenos urbanos em salas de aula

comuns e com a presença de sujeitos que potencialmente não são visualizados como seres com capacidade de compreensão das realidades cotidianas que os circundam.

Pensar essas configurações no seio do Ensino de Geografia se faz pertinente na perspectiva de ampliar as possibilidades por meio das linguagens sensoriais, uma vez que permite constatar quais os avanços e as barreiras que ainda necessitam ser transpostas. Não se trata apenas de considerações voltadas para os sujeitos com DV, apesar de serem os sujeitos em destaque, mas de uma visão ampla de como os mecanismos linguísticos podem ser inclusivas em um contexto didático pedagógico, ou seja, possíveis de uso por todos os presentes em sala com suas diversidades plurais de aprendizagem.

As contribuições teóricas apresentadas por meio de citações advêm de autores como Vasconcellos (1993); Callai (2000); Perez (2011); Lacoste (2005); Castellar (2005); Straforini (2008); Loch (2008); Silva e Arruda (2009); Sorbazo (2010); Chaves (2010); Vygotsky (2011); Cavalcanti (2011); Mantoan (2011); Andrade (2014); Silva (2015); Da Silva (2015); Tibola (2016); Cruz (2016); Régis (2016); Lopes e Souza (2016); Oliveira, Lopes e Souza (2016); Alves (2017); Valença e Lucena (2019). Além destes, também é apresentado s um recorte relevante que aponta o entendimento sobre cidade pelos autores pesquisadores renomados nesse âmbito de estudos. Ainda neste subcapítulo, será abordada mais uma linguagem sensorial apresentada em sistematização nos capítulos iniciais deste texto, sendo a auditiva sonora – os sons da cidade.

No último subcapítulo apresentado no capítulo 05, contextualizou-se e se refletiu sobre as salas de aula de Geografia que foram observadas. Apresentam-se as texturas desse cenário dinâmico e repleto de teias complexas e infinitas que é o processo de ensino-aprendizagem. Foi intitulado, **A sala de aula de Geografia: paisagem e lugar para compreender a cidades e a relação com as linguagens sensoriais**, e versou-se entre empiria e as colocações de autores tais como: Callai (2000); Guimarães (2002); Cavalcanti (2006); Castellar (2006); Sartoretto (2008); Galvão Filho e Miranda (2011); Da Silva Maria e Da Silva Edimilson (2012); Neves (2013); Alves (2014); e Farias (2019).

Em linhas gerais, o capítulo faz uma transição entre a pesquisa de campo realizada no CEBRAV, em que os estudantes foram entrevistados, para a pesquisa realizada nas instituições escolares, com as observações de aulas e as entrevistas com os professores de Geografia.

## 5.1 A PAISAGEM E O LUGAR PARA CONHECER O ESPAÇO URBANO

O entendimento de que a Paisagem e o Lugar são captados no cotidiano por meio de diversos estímulos sensoriais, não se fez presente na Ciência Geográfica desde seu princípio epistemológico, que demarcou fortemente o uso da visão. Estes são resultados de anos de reflexões, pesquisas, estudos de caso, raciocínios e esforços teóricos no âmbito da Epistemologia da Geografia, que brevemente apresentaremos aqui.

No caso da Paisagem, pode-se sintetizar que os primeiros indícios dos estudos de sua representação são datados a partir do século XV, pelas interpretações realizadas principalmente pelos viajantes. Esse modo representativo baseou-se fortemente em questões naturalistas, que permaneceu até o século XVIII com as descrições de elementos físicos da Geografia. Até esse momento, a paisagem era “sinônimo de pintura. Assim, foi na mediação com a arte que o sítio (lugar) adquiriu estatuto de paisagem” (ROSENDAHL; CORRÊA, 2001, p.15).

Ao final do Século XVIII, no contexto de representações da paisagem é inserido um princípio que hoje se entende como reflexividade, ou seja, o ato não só de descrever, mas de interpretar os elementos paisagísticos. Essa reflexividade, atualmente, é importante no entendimento da dinâmica do espaço geográfico, e conseqüentemente importante para o contexto educacional. Levar o aluno a questionar as segregações socioespaciais, as gentrificações, os acúmulos desiguais de riquezas nos bairros das cidades, e outros fenômenos urbanos, faz parte de um pensar pela Geografia que se defende nesta pesquisa.

No século XIX, para além das representações das gravuras, surgem as fotografias como linguagens que expuseram as formas e estruturas paisagísticas da superfície do Planeta Terra. E esse contexto agregou aos geógrafos a possibilidade descritiva com profundidade da paisagem, assim, descrever já alcançaria um nível de complexidade maior, em um olhar verticalizado das paisagens, todavia sem reflexão e análise (CONCEIÇÃO; PASSOS, 2015). Em todo esse período, destacam-se as contribuições de Alexander Von Humboldt e do Alemão Ratzel, que conforme Kiyotani (2014, p. 32), analisaram “a paisagem muito mais sob sua perspectiva puramente física do que aquela humanizada. Desse momento surgiram inúmeros trabalhos descritivos, que se atinham a detalhes topográficos e geomorfológicos”.

No século XX, o que marca um avanço nos estudos sobre Paisagem do ponto de vista epistemológico é o aprofundamento dos estudos sobre Teoria Geral dos Sistemas, iniciado no século XIX. Segundo Rodriguez et al (2013, p. 41):

[...] a concepção sistêmica consiste em uma abordagem em que qualquer diversidade da realidade estudada (objetos, propriedades, fenômenos, relações, problemas, situações, etc.) pode-se considerar como uma unidade (um sistema) regulada em um ou outro grau que se manifesta mediante

algumas categorias sistêmicas, tais como: estrutura, elemento, meio, relações, intensidade, etc.

Esta teoria, do ponto de vista geográfico, está ligada ao sentido ecológico adotado/atribuído pela Paisagem, e, partindo desse tipo de perspectiva, surgiu o termo Geossistema<sup>33</sup>, fortemente marcado por influências francesas, russas e soviéticas. A partir desta, muitos pesquisadores conceberam a paisagem como um sistema integrado, não sendo possível assim ser estudada em uma dissociação dos seus elementos constituintes.

Assim, o surgimento dessa concepção é mais um avanço para o entendimento desta categoria, que aos poucos é concebida não só pelo seu aspecto natural, mas sim pela articulação deste com outros elementos e fenômenos dinâmicos. Nesse sentido, tem-se então a paisagem entendida como:

A simples adição dos elementos geográficos disparatados. [...] Uma determinada porção do espaço, o resultado da combinação dinâmica, portanto instável, de elementos físicos, biológicos e antrópicos, que, reagindo dialeticamente uns sobre os outros, fazem da paisagem um conjunto único e indissociável, em perpétua evolução (BERTRAND, 2004, p. 141).

Assim sendo, o que antes estava pautado em uma descrição superficial das estruturas da superfície do planeta, avançou no sentido de agregar a influência da variável ação antrópica no contexto de evolução dessa porção espacial. A “paisagem se direcionava para a abordagem sistêmica, onde todos os elementos faziam parte da natureza. Deixando de lado o aspecto fisionômico” (MACIEL; LIMA, 2011, p. 164).

A partir disso, é possível vislumbrar o homem como o agente nesse processo de construção e reconstrução da paisagem, e o que se encontrava posto em termos conceituais já se faz obsoleto (KIYOTANI, 2014).

Nesse período da Geografia Tradicional, a paisagem era vista como o caminho para se explicar a relação sociedade e natureza, sendo bastante esmiuçada até o advento da chamada Nova Geografia ou Geografia Teórica-Quantitativa, iniciada a partir dos anos de 1950. Essa nova perspectiva de pensar a Geografia passou a atribuir maior atenção aos estudos geográficos ao espaço, e assim elenca a paisagem a planos secundários de estudos.

Duas décadas depois, nos anos de 1970, com a eclosão da Geografia Crítica, “que, influenciada pelos estudos marxistas e pelo método histórico-dialético, mantém o espaço como

---

<sup>33</sup> Sothava é considerado o precursor do termo geossistema, porém apenas a partir dos estudos de Bertrand (2004) que as perspectivas teóricas em torno desta avançaram, atribuindo um novo sentido à análise da paisagem.

centro das discussões” (FERRAZ, 2013, p. 12), a paisagem volta a ser considerada como elementar para o entendimento das questões espaciais, e conforme Cavalcanti (1998) passa a ser considerada como categoria que se aproxima dos estudos sobre o objeto da Geografia, o Espaço Geográfico.

Desta maneira, a paisagem pode ser concebida como o campo das singularidades imagéticas da relação meio e sociedade, pois nesta, tem-se a realidade espacial evidenciada em dados. A paisagem possui materialidade, e assim:

Pode ser analisada como a materialização das condições sociais de existência diacrônica e sincronicamente. Nela poderão persistir elementos naturais, embora já transfigurados (ou natureza artificializada). O conceito de paisagem privilegia a coexistência de objetos e ações sociais na sua face econômica e cultural (SUERTEGARAY, 2001, p. 5).

O que revela a forma como e o que é a paisagem para cada ser social é a percepção objetiva e subjetiva empregada e envoltas nas ações socioeconômicas e culturais. É a aproximação dos sujeitos com o cotidiano, com suas realidades, e com um conjunto de intencionalidades que irão proporcionar diversas e distintas apreensões e relatos sobre a paisagem.

Acredita-se que esta compreensão de como a paisagem é abordada pelo viés crítico da Geografia reverbera concepções e ações no universo escolar. Concepções estas que levam, por exemplo, o professor a julgar o conceito de paisagem como estruturante de um pensar geográfico, corroborando assim com o que afirma Cavalcanti (2022); e ações estas que levam, por exemplo, o professor a pensar mecanismos metodológicos distintos e uso de linguagens sensoriais diversas para um trabalho que seja capaz de apreender um maior conjunto possível de elementos paisagístico, explorando sons, cheiros, odores, sabores, formas, e buscando explicar fenômenos.

Foi-se o tempo de fazer uso do conceito de paisagem apenas pelo viés da memorização, necessitando explorá-lo de todas as maneiras possíveis, fazendo uso de contexturas cotidianas de todos os sujeitos componentes da sala de aula, e encaminhando os estudantes para identificações, compreensões, pensamentos e ressignificações dos fenômenos espaciais que constroem e reconstroem nas relações homem e meio.

Essas possibilidades estão relacionadas ao desenvolvimento das habilidades de se observar, imaginar e descrever a paisagem, que se relacionam à escolha de um método: partir da paisagem, questionando-a, identificando e catalogando seus elementos, e buscando articulação entre eles,

procurando identificar pelo visível aquilo que não está visível, mas está ali sugerido, e imaginando a vida que ela propicia ou não. Vale considerar, nesse sentido, que a percepção (observação e imaginação) depende das práticas humanas, do legado cultural internalizado e conscientemente considerado, pois é parte de um processo psicológico complexo, dependente de um contexto social, histórico e cultural (CAVALCANTI, 2022, p. 50).

No tocante ao destaque da autora, é importante realizar duas considerações. A primeira é que a procura pela identificação de elementos paisagísticos visíveis, invisíveis, concretos, abstratos, podem e são buscados pelos diversos canais sensoriais. E nas aulas de Geografia isso pode ser encaminhado pelas linguagens sensoriais que refletidas no capítulo anterior. Percepção e imaginação são possíveis para todos por meio dos canais sensoriais, e pensar desta forma encaminha ações inclusivas. Segundo é que o legado cultural que todo ser carrega direta e indiretamente, implícito ou explicitamente, é algo valorizado pelos concomitantes temporais dos estudos.

Representantes da Geografia Humanista e/ou Cultural, concomitante à temporalidade dos estudos críticos, ao se posicionarem contra os elementos extremamente positivistas na teorização das categorias geográficas, chamam atenção para valorização do homem em seu espaço de ocupação. A perspectiva Humanista como valorativa das questões humanas e culturais baseadas no Método Fenomenológico<sup>34</sup> é uma Geografia do homem, da cultura, da percepção, da fenomenologia (ROCHA, 2007, p.21). Temporalmente, essa corrente que surge nos anos de 1970 correlaciona-se com pensamentos da Geografia Cultural, chegando a ser identificada de Geografia Humanística Cultural por volta dos anos de 1980 (HOLZER, 1993).

O principal representante desta corrente de pensamento é Yi-Fu Tuan, bastante referenciado nas pesquisas e estudos sobre o conceito de Lugar, e que nos seus estudos mais conhecidos na exposição do texto Topofilia, faz uma breve explanação sobre a forma como a paisagem era entendida no passado, buscando elementos para o seu entendimento sobre o segundo conceito articulado no contexto da pesquisa, nesse caso o Lugar.

Na Geografia, “atualmente Lugar é considerado um conceito fundamental [...] e é considerada uma categoria geográfica. Contudo, até ocupar a posição de hoje para esta Ciência, o termo passou por muitas definições e momentos” (BERGAMIM, 2013, p. 168). Vidal de La Blache (1913) e Sauer<sup>35</sup> já produziam reflexões sobre o lugar, ainda que de maneira não

---

<sup>34</sup> Para Relph (1979, p. 01) a “Fenomenologia tem a ver com os princípios, com as origens do significado e da experiência”.

<sup>35</sup> A primeira grande contribuição e valorização do conceito e categoria Lugar advém de Carl Sauer, que o vincula com a significação da paisagem em si.

aprofundada, pois a busca naquele momento seria a compreensão das configurações regionais da França. No âmbito das reflexões geográficas, “o conceito de lugar será, deste modo, apropriado por geógrafos em busca de uma compreensão profunda e multifacetada da realidade atual” (FERREIRA, 2000, p. 76).

O Lugar é sustentado como sendo uma das categorias mais importantes para o entendimento do espaço geográfico, uma vez que propicia e engloba os elementos da paisagem, podendo fomentar a construção afetiva/perceptiva dos indivíduos, que se encontram distribuídos em diversas espacialidades, e com uma pluralidade de contextos sociais diversos (RELPH, 1979).

Efetivamente, datou-se que foi a partir de 1920 que os estudos e reflexões sobre o lugar se iniciaram dentro da Geografia, e esses estudos se massificaram a partir de 1960, sendo trazidas ao centro dos estudos geográficos por meio da Geografia Humanista. Sua evolução enquanto avanço teórico epistemológico é considerada tardia por muitos pesquisadores, que afirmam um estudo do lugar em plano de outros conceitos durante longos anos (FERNANDES, 2013, p. 64-65).

As reflexões e considerações sobre o Lugar dentro do pensamento da Geografia Humanista busca superar a concepção de localização que este conceito deteve durante longos anos. Para os humanistas, lugar não se limita ao locacional, mas sim às espacializações e significações do vivido. (BUTTIMER, 1982). Essa espacialização e significação do vivido podem assumir escalas distintas, uma vez que “os lugares humanos variam grandemente em tamanho” e distâncias (TUAN, 1982, p. 149). Não uma distância sem contextos e qualidade, a “distância é experimentada não como uma quantidade, mas uma qualidade expressa em termos de perto ou longe” (DARDEL, 2011, p. 10).

Os lugares humanos auxiliam, por meio de diversos subsídios, no entendimento das noções de mundo que há, pois, “pessoas relacionam-se aos lugares em inumeráveis modos; [...] os lugares que conhecemos e gostamos são todos lugares únicos e suas particularidades são determinadas” (RELPH, 1979, p. 18-19) por inúmeros aspectos que concernem às relações de uso, significado e experiência. Se tomarem-se como exemplo os sujeitos de pesquisa, a relação que estes apresentam com os lugares são os mais profundos e valorativos possíveis ao seu desenvolvimento e autonomia, uma vez que cada ambiência conhecida e conquistada do ponto de vista do entendimento espacial torna-se uma apreensão edificante.

A partir do entendimento de Lugar como recorte específico do espaço dotado de características e sensações únicas, os estudos de Yi-Fu Tuan e Anne Buttimer (representantes

renomados dos estudos sobre o conceito de Lugar) acrescentam contextos de valorização da percepção, significação e ressignificação de valores e emoções/sentimentos. Levando o entendimento desta categoria e conceito aos estudos fenomenológicos.

Para os geógrafos críticos, o lugar “é qualificado como uma construção socio-histórica que cumpre determinadas funções. Através de suas formas materiais e não materiais, o lugar é uma funcionalização do mundo” (CABRAL, 2007, p. 148), é um conceito que relaciona a subjetividade e a enxada em um aspecto relacional do lócus com o todo, sendo este o caminho para o entendimento do Espaço Geográfico. Para estes, o Lugar não é o mesmo que para os humanistas. Para o entendimento de Lugar, assim como de outras categorias e conceitos importantes, o método distinto entre os humanistas (fenomenologia) e críticos (materialismo histórico-dialético) é determinante para a divergência conceitual

Autores como David Harvey e Doreen Massey esboçam uma limitação no entendimento de Lugar da abordagem humanista, afirmando ser um pensamento de um lugar excludente. Em contraproposta a abordagem humanista, os críticos acreditam ser o lugar uma rede de relações sociais, políticas, econômicas, culturais, de escalas locais e globais.

Para Harvey, o Lugar é intersecção entre os aspectos valorativos das diferenças e diversidades em um valor de unidade. Já para Massey (2012, p. 2), este, não é “uma coisa fechada, com uma identidade essencial, é uma articulação específica de relações globais, e é esta articulação de relações mais amplas que apresenta a sua particularidade”.

Os geógrafos críticos, que na atualidade se relacionam com os fenômenos desencadeados pela Globalização, tendem a fazer estudos sobre o Lugar buscando uma relação local/global (RODRIGUES, 2015, 5041). Uma vez que “a globalização das relações sociais é uma outra fonte (da reprodução) do desenvolvimento geográfico desigual e, assim, da singularidade do lugar” (MASSEY, 2000, p. 185). No Brasil, o principal representante dessa corrente é o geógrafo Milton Santos, que entende o Lugar como uma ambiência ativa, e sua importância pauta-se na leitura do mundo que pode ser feita por meio dele (SANTOS, 2012, p.161-162), principalmente pelo fato de que “os lugares são vistos como intermédio entre o mundo e o indivíduo” (SANTOS, 2006, p. 212).

Outro exemplo de representação dos posicionamentos críticos na Geografia brasileira é Ana Fani Alessandri Carlos, que em suas reflexões vai ao encontro do que pensa Santos em relação ao Lugar como meio que gera possibilidade para o entendimento das questões do mundo globalizado, das relações de trabalho, da divisão social, das morfologias dos espaços, dos meios de produção, da produção do espaço (CARLOS, 2007, p.20). Para a referida autora,

O lugar se produz na articulação contraditória entre o mundial que se anuncia e a especificidade histórica do particular. Deste modo o lugar se apresentaria como o ponto de articulação entre a mundialidade em constituição e o local enquanto especificidade concreta, enquanto momento (CARLOS, 2007, p. 21).

Fica claro perante a citação da autora que o Lugar expressa a relação local/global mencionada nos parágrafos anteriores. É onde estão as referências pessoais e o sistema de valores que direcionam as diferentes formas de perceber e constituir a paisagem e o espaço geográfico (STANISKI; KUNDLATSCH; PIREHOWSKI, 2014, p. 06). Ele pode ser apreendido e utilizado pelos seres que o constituem, e sua análise pauta-se no que propõe Carlos (2007, p.18) em um entendimento em tríade<sup>36</sup>.

Pode-se, conforme o que foi exposto nos parágrafos anteriores, aceitar que o processo de Globalização é o que dá a dinamicidade ao lugar, e contribui para a necessidade de compressão das dimensões locais e globais, não se limitando aos aspectos de ordem física. Tal condição é imprescindível para a construção e entendimento da produção espacial. E no contexto dessa globalidade do espaço, o lugar “é caracterizado no quadro contraditório da homogeneização da vida e por sua fragmentação e pela padronização e diferenciação das coisas da vida” (CAVALCANTI, 2019, p. 128).

Esse contexto de globalização dinâmico do lugar configura um redimensionamento na sua importância no contexto escolar tornando-o significativo e extraíndo dele elementos para compreensão das espacialidades. Para Leite, a vinculação do lugar no contexto escolar (2018, p. 10):

É importante porque se constitui uma possibilidade efetiva de conhecimento da realidade, posicionamento pessoal e coletivo e uma das bases para a construção de identidades e de cidadania. Por essa via, a compreensão do que ocorre no local vivido e conhecido possibilita o estabelecimento de parâmetros, através dos quais as suas e as outras realidades serão conhecidas e interpretadas. Considerando-se que em nível local materializam-se todas as relações que são produzidas em escala global, pode-se afirmar que o local ainda possibilita uma forma de compreensão de uma realidade que resiste e extrapola os limites do lugar. O mundo, então, torna-se passível de decodificação por meio do concreto que existe no local e nessa dialética construímo-nos a nós e o nosso coletivo. Compreender o local é compreender o mundo, pois as relações que produzem o espaço local são as mesmas que

---

<sup>36</sup> A tríade cidadão-identidade-lugar aponta a necessidade de considerar o corpo, pois é através dele que o homem habita e se apropria do espaço (através dos modos de uso). [...] Abre-se aqui, a perspectiva da análise do vivido através do uso, pelo corpo. (CARLOS, 2007, p. 18)

produzem os demais espaços, diferenciando-se pela escala, especificidades sócio-culturais e modos de integração/exclusão ao contexto global.

As palavras expressas pela autora revelam o potencial deste conceito no trabalho de construção de identidades e base de vida para os estudantes, permite o acesso de realidades próximas e distantes (local x global, global x local), ou seja, possibilita análises e entendimentos em abordagens sociopolíticas e multiescalares. É no trabalho do lugar na Geografia Escolar que se pode, inclusive, articular outros conceitos como, por exemplo, a paisagem, compondo e caracterizando diversos cenários a partir de tal articulação.

Em suma, até aqui, ao se ponderar sobre a forma de entendimento agregada a esses dois conceitos, permite-se enfatizar que não existe outro lócus de maior expressividade de suas dinamicidades, que não seja a Cidade. Dependendo do ponto de vista e escala geográfica adotada por quem analisa a paisagem, uma multiplicidade de significados, elementos e situações poderão ser refletidas, do mesmo modo que essa paisagem observada pode revelar contrastantes lugares simultaneamente. Esta situação pode ser evidenciada, por exemplo, quando se analisa a comunidade de Paraisópolis e parte do seu entorno marcado pela presença de um grande condomínio de classe média alta na cidade de São Paulo.

Para o trabalho com este exemplo, tomando como base os aspectos teóricos que até aqui fora apontado sobre Paisagem e Lugar, na Geografia Escolar cabe aos professores mediadores de conhecimento a atribuição de propiciar os modos de apreender e analisar, sendo críticos aos fenômenos destacáveis no recorte espacial em exemplo, na tentativa de sempre destacar o imperceptível nos momentos de estudo. Defende-se que esses modos perpassam por fazer e fomentar o uso das linguagens sensoriais no direcionamento dos conhecimentos geográficos. Deve-se de fato excluir o sentido apenas descritivo no estudo da paisagem e o foco apenas na localização atrelado ao estudo dos lugares. Isso porque conforme Da Silva (2015, p.02):

A ideologia da Geografia já ultrapassou as barreiras de apenas fotografar o espaço e descrever as suas formas, ao longo dos tempos essa ciência foi descobrindo a essência do homem e de toda a sua dinâmica social, onde o espaço, o lugar e o território são os “cenários” das interações humanas, e desta maneira proporciona o conhecimento da terra que é amplamente explicado e está contido nesta ciência, que disponibiliza não só para o aluno, como também para o professor o conhecimento das realidades sociais, naturais, históricas, culturais e econômicas em um contexto mundial.

Os fenômenos e eventualidades destacados pela citação anterior ocorrem nas demarcações e estruturas das cidades nos “limites do urbano, pelos limites administrativos, e por vezes por limites da natureza” (CALLAI, 2020, p.62), que em hipótese alguma podem ser analisados de forma dissociada. O estudo das paisagens e lugares por meio da valorização dos contextos de vivências nas cidades dá mais sentido à ação do ensino-aprendizagem, e auxilia no entendimento dos fenômenos em diferentes escalas geográficas e fenomênicas. O estudo dessas categorias e conceitos “é amplamente interdisciplinar, principalmente enquanto fenômeno presenciado, percebido ou vivido” (PIRES et al, 2016, p. 346).

Depreende-se, então, que os estudos da paisagem e do lugar são importantes no contexto do entendimento dos fenômenos urbanos, uma vez que seus estudos estão ligados às questões imediatas da produção do espaço, produto das transformações da sociedade humana realizadas no meio. No âmbito da Educação Geográfica, a paisagem e o lugar estão na esfera conceitual de construções que são realizadas pelos estudantes, principalmente quando e fala sobre a Cidade.

Tomando a cidade como cerne de vivência, como ambiência que revela paisagens apreendidas pelos diversos sentidos e uso de linguagens sensoriais, repleta de lugares que transbordam significados para os estudantes e, local das manifestações dos fenômenos urbanos, a Educação Geográfica pode fomentar aprendizagens significativas dessa demarcação e do espaço geográfico.

É na cidade onde tudo se movimenta, se transforma, se produz e reproduz, onde se vive, observa-se e sentem-se os ritmos da mobilidade de pessoas, mercadorias e serviços. Nas cidades, as paisagens e os lugares serão sempre contrastantes e interpretáveis das mais variadas maneiras possíveis.

Desse modo, buscar-se-á, no próximo subcapítulo, destacar as possíveis interpretações profundidades e/ou superficialidades conceituais dos estudantes pesquisados por meio da aplicação e análise das entrevistas, bem como destacar alguns pontos relevantes da observação das aulas de Geografia que foram realizadas em três instituições onde alguns dos sujeitos encontram-se matriculados.

## 5.2 ENSINO DE GEOGRAFIA, A CIDADE E O URBANO NA SALA DE AULA COM A PRESENÇA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Como se evidenciou nos primeiros capítulos, muitas foram as reivindicações via mecanismos legais para inserir e oportunizar Educação, ou pode-se arriscar em dizer, uma escolarização às pessoas com deficiências. Para isso, demandou-se uma série de mudanças para

atender esse público que também apresenta circunstâncias de aprendizagem diversas. Isso implica dizer que os profissionais em educação, em algum momento de sua carreira, podem se deparar com turmas, cujos mecanismos de mediação de conhecimento não sejam mais suficientes, pois suas novas turmas contarão com a presença de alunos surdos, deficientes visuais, autistas, pessoas ditas normais, todos com seu tempo e modos de apreender conhecimento.

Esses profissionais poderão, se quiserem de fato configurar uma prática válida perante os sujeitos em sala, buscar “novos” mecanismos para mediar conhecimento das suas respectivas áreas disciplinares, pois, nenhum sujeito social é igual, mas todos carecem de equidade nas questões educacionais, políticas e sociais. Já se falou anteriormente sobre as atribuições e sobre o papel de cada instituição e/ou elementos que compõem a Educação. Assim, firma-se mais uma vez que não são articulações de obrigatoriedade apenas dos professores, mas algumas vezes precisa-se destacar que a Educação Inclusiva também pode ser uma luta de reivindicações atreladas a sua prática.

No tocante a presença de alunos com DV em sala de aula, a ausência de acuidade visual torna-se um obstáculo, não um limitador, que pode e deve ser transposto pelas muitas disciplinas escolares. Conforme Tibola (2016, p.56):

É sabido que o apelo visual tem sido privilegiado cada vez mais, em meio a sociedade, com múltiplas expressões, tanto culturais quanto artísticas, onde os símbolos, gráficos, imagens fazem parte do cotidiano. No ambiente escolar, os conteúdos são abordados com base nos recursos visuais, os quais dificultam a aprendizagem dos alunos cegos, de modo a negligenciar o acesso ao conhecimento. Por conseguinte, as atitudes e posturas, com relação às práticas pedagógicas em sala de aula, nem sempre são capazes de oferecer aos alunos um ensino que atenda às suas necessidades.

Das três escolas observadas, o destacado na citação anterior se faz fortemente verídico nas escolas **A** e **B**, sendo forte o apelo visual na mediação dos conteúdos geográficos. Nesse sentido, acredita-se estar nas possibilidades dadas ao professor à barreira para modificar esta situação. Mesmo sabendo que os professores podem contrapor os discursos limitantes ligados à educação de deficientes visuais (e de toda e qualquer deficiência), buscando conhecimentos sobre as potencialidades desses indivíduos, no que concerne ao desenvolvimento motor, intelectual, social, e expectativas relacionadas à aprendizagem, muitas vezes, como já pontuado nos primeiros capítulos, não são ofertadas estruturas recursais para o desenvolvimento de suas atividades.

Os alunos com DV, assim como toda pessoa em idade escolar, “têm o mesmo desejo de brincar, aprender, se comunicar, de saber algo sobre o que lhes deixa curioso. E para isso, é necessário que o ambiente que eles estejam inclusos seja estimulador, que lhes ofereça condições favoráveis para a sua aprendizagem” (TIBOLA, 2016, p. 56).

É preciso fomentar o sentido transformador da educação, não negligenciando oportunidades e situações desafiadoras para esses sujeitos. Na contextura escolar e social, esses estudantes “devem ser igualmente estimulados a participar de todas as atividades escolares, uma vez que possuem as mesmas potencialidades de desenvolvimento e aprendizagem que os alunos videntes” (CRUZ, 2016, p.28).

Essa estimulação, além de propiciar o desenvolvimento de outros órgãos sensoriais (que diferente do que é interpretado, não se apresentam potencializados em detrimento da perda da visão) acaba, também, potencializando os sentidos dos normovisuais. É o que reflete Régis (2016, p.73), ao apontar que a educação do estudante com DV e dos normovisuais “são semelhantes havendo apenas a necessidade de suprir com materiais adaptados e o uso da linguagem, às barreiras conceituais impostas pela lesão sensorial”. E essa educação é viável para todas as disciplinas escolares, inclusive para Geografia. Reforçamos a ideia de que as linguagens sensoriais agregam no intuito de suprir essas barreiras e permitem a comunicação entre todos os alunos em sala de aula.

Dito isso, para mediação de conhecimento às pessoas com DV, faz importante explorar elementos sensoriais, tais como tato, audição, olfato, e até mesmo o paladar, pois esses sujeitos “constroem seu mundo através de percepções auditivas, táteis e olfativas a partir de sequências de impressões.”. (CHAVES, 2010, p.02) Essas impressões conforme apresentadas nas páginas finais do capítulo anterior, fortemente contribuem para as construções espaciais de mundo dos estudantes.

Nessa construção de mundo, dentre os potenciais sensoriais citados, o tato apresenta maior destaque quando se fala em apreensão de questões quantitativas e espaciais. É pelas mãos que estudantes com DV têm o primeiro contato com o corpo, com elementos de sua casa, da sua rua, do seu bairro, com as formas no geral (MANTOAN, 2011).

Assim, destaca-se a Cartografia Tátil e os Materiais Pedagógicos Táteis como linguagens sensoriais de potencial na Educação Geográfica, e já bastante discutidas em teses e dissertações nos programas de pós-graduação em Geografia. No Brasil, muitas das pesquisas que versam sobre esta temática partem no pioneirismo apresentado em 1993 por Regina de

Almeida Vasconcellos<sup>37</sup> em sua tese de doutorado que apresenta possibilidades gráficas de mapas para estudantes com DV no intuito de apreensão do espaço e construção de conceitos da ciência geográfica (VASCONCELLOS, 1993).

Sobre a produção de materiais que englobam essas linguagens, no país, destacam-se atualmente alguns laboratórios que se pautam na confecção e criação de parâmetros, como o caso do Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (LABTATE) na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e do Laboratório de Ensino e Material Didático (LEMAD) na Universidade de São Paulo (USP). As pesquisas e trabalhos desenvolvidos nesses laboratórios buscam valorizar, principalmente, a CT como uma linguagem de mediação dos conteúdos e conceitos geográficos, construindo materiais diversos a partir de experiências usuais com os próprios estudantes com DV em uma perspectiva educacional escolar inclusiva.

Os pesquisadores desses grupos, assim como outros que se engajam nessa linha de reflexão e produção enxergam a escola como uma ambiência importantíssima para inserção deste tipo de linguagem. Para Silva (2015, p.66) a CT “se configura como possibilidade de acessibilizar os processos de representação, análise e interpretação de informações espaciais aos alunos com deficiência visual”. E esse estímulo deve partir das aulas e orientações geográficas.

Concebendo a CT como “um ramo específico da Cartografia, que se ocupa da confecção de mapas e outros produtos cartográficos que possam ser lidos por pessoas cegas ou com baixa visão” (LOCH, 2008 p. 39), conforme já apontado no capítulo anterior, pode-se identificar duas questões que precisam ser esclarecidas: a primeira é que por englobar materiais gráficos táteis, é muito comum notar gráficos em braille e maquetes sendo considerados produtos desta cartografia; e a segunda é que ela tem potencial inclusivo também para os normovisuais, e não apenas para as pessoas com DV (SILVA E ARRUDA, 2009). Enxerga-se também essa segunda possibilidade em toda e qualquer linguagem sensorial que seja trabalhada em sala de aula.

Todavia, só a exploração da totalidade não é suficiente para apreensão de muitos elementos e fenômenos espaciais dispostas em paisagens e lugares. Defende-se que existe a necessidade de serem inseridas outras linguagens sensoriais, e no caso da sala de aula e Ensino de Geografia, há de ser considerada a exploração da audição, partindo da linguagem verbal (que isolada também não é suficiente para mediar conhecimento a esses sujeitos), perpassando pela exploração da música, podendo chegar até mesmo a sons específicos relacionados com o tipo

---

<sup>37</sup> As publicações da autora até 2001 aparecem como Vasconcellos. R. A. A partir desta data existe uma mudança na forma de referenciá-la, passando então para Almeida, R.

de informação que pretende ser mediada (como o caso do som da cidade que será explorado mais adiante nesse texto). Quando a informação a ser apreendida não é possível apenas pelo tato, aí entram em cena os outros órgãos do sentido sendo utilizados em singularidades ou no auxílio da percepção tátil.

Nesse contexto, de estímulo aos potenciais sensórios desses estudantes, destaca-se a figura do professor mediador de conhecimento, capaz de explorar ao máximo essas potencialidades e incluir esses alunos. Assim corrobora Andrade (2014, p.33) ao configurar o papel do professor na consolidação do modelo de educação inclusiva. No posicionamento da autora:

O professor no processo de inclusão necessita ser a ponte entre o aluno com deficiência visual e seus colegas. No sentido de desenvolver o potencial de todos os alunos, respeitando suas diferenças, criar uma boa dinâmica na sala, além de propiciar situações lúdicas para que os alunos compartilhem das atividades, valorizar os trabalhos com o Braille, propiciar situações facilitadoras do reconhecimento prévio do meio escolar para o aluno com deficiência visual, e não assumir total responsabilidade pelo aluno com deficiência fazendo desse modo tudo por ele e inibindo que o aluno tenha ações autônomas.

Antes de tudo, para ser essa ponte, o professor pode conhecer seus alunos com DV (não só eles como também os normovisuais<sup>38</sup>), e identificar os saberes prévios desses estudantes, bem como a forma mais usual utilizada por estes para constituir conhecimento. Esse é um passo importante inclusive para desenvolver linguagens e metodologias de ensino inclusivo no campo disciplinar em que se está trabalhando, e no caso dessa pesquisa, no campo da Geografia.

Então, defende-se que no campo disciplinar escolar da Geografia é,

Fundamental que o professor tenha um conhecimento prévio antes de iniciar as atividades com o estudante cego. Entender como o estudante aprende, qual a sua linguagem e quais são os materiais que lhe auxiliam no ensino de Geografia, por exemplo, são conhecimentos essenciais que facilitam o trabalho do professor. No entanto, é preciso apontar que o que está em questão não é a capacidade profissional do professor, mas sim a sua capacitação profissional (CHAVES E NOGUEIRA, 2011, p.10).

Para mediar conhecimento geográfico nessa situação, o professor planeja sua ação buscando identificar quais as linguagens sensoriais se encaixam no perfil da turma e

---

<sup>38</sup> Indivíduos normovisuais são aqueles que apresentam visão considerada dentro dos padrões de normalidade, e não necessitam de nenhum tipo de ferramenta para a efetividade da visão.

organizando seus processos de metodologia, nesse caminho ele pode se deparar com aspectos metodológicos desconhecidos, que o leva a pesquisar e estudar mais sobre.

Uma ação diferente da mencionada é totalmente o oposto do que se pensa atualmente sobre ensinar Geografia e ser inclusivo. Ao conhecer os alunos, o professor compõe elementos para seu planejamento de aula, fazendo com que ele enxergue quais as prioridades a serem exploradas, bem como a necessidade de construir e desmistificar conceitos a respeito.

Acrescenta-se ainda que, para além dessas questões procedimentais, esta ação do professor alicerça sua relação com a turma, possibilita abertura para introdução de temáticas, de problematizações, facilitando a interlocução na sala de aula, e claro, colocando os interesses dos estudantes em primeiro plano, fazendo-o perceber-se “como participante do espaço que estuda” (CALLAI, 2000, p.58). Desta maneira, o profissional se capacita, e dá sentido à sua prática inclusiva, creditando valor a Geografia no cotidiano desses estudantes.

Essa concepção de lecionar Geografia preocupando-se com o ambiente de inserção dos alunos não é pautada desde os primórdios dos debates e inferências teóricas sobre o seu ensino. No seu direcionamento, durante muito tempo, inúmeros posicionamentos creditando e descreditando a mediação de conhecimento geográfico para pessoas com DV foram refletidos. Isso se deve ao fato de que para muitos geógrafos, a visão e o olhar configuram-se como uma ferramenta imprescindível para apreensão dos fenômenos espaciais.

Este tipo de entendimento explica o fato de que muitas pesquisas se questionem em torno desse ensino, perguntando-se sobre: o que o aluno DV aprende sobre Geografia? Como ensinar Geografia para esses sujeitos? Se possível, quais fenômenos espaciais esses sujeitos apreendem e compreendem? Qual o limite do conhecimento construído por eles?

Perante esses questionamentos, o papel do pesquisador neste momento não é negar que a Geografia pode ser mediada para esses sujeitos, mas fomentar sua reafirmação, que isso é possível partindo de contexturas que já demonstram que esses sujeitos são capazes de aprender nas escolas. Para Alves (2017, p. 78-79):

A contribuição dada pela Geografia ao ensino de deficientes visuais é evidente quando se destaca a valorização da composição da formação da espacialidade desses indivíduos como etapa inicial ao seu desenvolvimento. A Geografia pode auxiliar na mobilidade, motricidade e psicomotricidade desses indivíduos. A fuga da sala de aula e o aproveitamento da estrutura física da escola, e até mesmo do seu entorno, pode ser uma alternativa para de forma simples, através dos sons, do cheiro, e das percepções corporais (sentir a brisa do vento), exemplificar a organização da paisagem, do lugar, da cidade, do campo, do espaço.

Todavia, fazem-se necessárias “mudanças na postura do corpo docente em relação ao como, para quê e para quem ensinar geografia escolar” (CASTELLAR, 2005, p. 3). Ou seja, professores capazes de mediar conhecimento que tenham algum sentido para os estudantes, e não professores que façam uso ao extremo de pedagogias tradicionais e que não levam os estudantes a questionarem as ações sociais desencadeadas no espaço.

Nesse sentido Straforini (2008, p.56) diz que:

O papel da educação e, dentro dessa, o do ensino de geografia é trazer à tona as condições necessárias para a evidência das contradições da sociedade a partir do espaço, para que no seu entendimento e esclarecimento possa surgir um inconformismo e, a partir daí, uma outra possibilidade para a condição da existência humana.

Por esse motivo, faz-se necessário pensar em um ensino que valorize a aprendizagem de conceitos e conteúdos geográficos, que se preocupe com os procedimentos, que auxilie os estudantes a construir e se desenvolver nos chamados espaços de vivência, que leve os estudantes a estabelecerem relações reflexivas entre sociedade e meio.

Ao alcançar esse fim e/ou trabalharmos nessa perspectiva, acredita-se que é na Educação, bem como na Educação Geográfica, nas escolas, o caminho para qualificar essas relações interpessoais, minimizar as posturas e posicionamentos complexos, limitantes, e discriminatórios atrelados às pessoas com DV.

É na aprendizagem de Geografia que os sujeitos presentes na sala de aula constituem uma reflexão crítica do espaço. Sendo papel dos professores mediar este tipo de elucubração que,

incorpore as diferentes leituras de um mesmo objeto, que fundamentada no confronto de ideias, interesses, valores socioculturais, estéticos, econômicos, evidencie as diferentes interpretações e as diferentes intencionalidades que marcam a história da construção de um espaço; uma reflexão que possibilite a elaboração de questionamentos sobre o espaço, a vida, o mundo (PEREZ. 2001, p.116).

Os caminhos que levam os professores de Geografia a contemplação do raciocínio na afirmação anterior perpassam pelos já mencionados planejamento (conhecimento da turma, identificação das linguagens, determinação das metodologias), ação voltada para o aluno, conhecimento e adaptação do currículo na mediação dos conteúdos e para formação dos conceitos, e dos elementos de avaliação.

O professor de Geografia em sua autonomia pode conhecer as orientações curriculares e interpretar quando da necessidade de flexibilizá-lo, para que possa de fato alcançar seus objetivos enquanto formador de cidadão crítico. Pautar sua prática em prol de um currículo que visa apenas resultados quantitativos não condiz com as orientações da Educação Inclusiva, que luta fortemente contra os princípios Neoliberais que adentraram a Educação. Já no que diz respeito às formas de avaliação, é importante nesse sentido que subsídios linguísticos sensoriais sejam dispostos para que os alunos concretizem e apresentem resultados de aprendizagem, ou seja, as linguagens sensoriais acabam fazendo parte de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Em consequência da efetivação dos expostos, é possível afirmar que o Ensino de Geografia pode permitir que alunos com DV apreendam os elementos espaciais envoltos no seu dia a dia, avançando para as questões complexas e permitindo posicionar a Ciência Geográfica em um âmbito de destaque no debate sobre inclusão desses sujeitos. Tal possibilidade efetiva assim o sentido de Educação, que é “sempre enfrentar uma subida onde antes se via um caminho plano; ela deve dar um salto onde até então parecia ser possível limitar-se a um passo” (VYGOTSKY, 2011, p.867).

Conforme Da Silva (2015, p.6-7):

A Geografia é a ciência encarregada de despertar nos seus alunos o olhar crítico, a reflexão sobre o mundo e seus acontecimentos, com a função de formar sujeitos conscientes do seu papel na sociedade e de quais ações o mundo necessita para ser transformado e melhorado, o desafio do professor de geografia é transformar o que está escrito no livro didático em questionamentos e outros conceitos para que o alunado entenda o que está escondido nestes assuntos, nas dinâmicas sócio-espaciais e desta forma compreender os fenômenos locais e mundializados.

A Geografia tem potencial para auxiliar nessa escalada ao conhecimento, ao posicionamento crítico, à construção de ideias que busquem mudanças de cenários sociais, políticos, econômicos e ambientais. E sobre essas possibilidades, não se pode negá-las aos sujeitos com DV, pois esses também podem caminhar no intuito de constituir desenvolvimento intelectual geográfico e/ou de formular de Pensamento Geográfico. Para isso, o trabalho do professor na busca por subsídios linguísticos sensoriais é salutar e urgente no contexto educacional que se vive, onde a cada dia cresce o número de matrículas na Modalidade de Educação Especial.

É necessário reforçar, no contexto de formação inicial, que os educadores podem buscar meios para lecionar Geografia de uma maneira inclusiva, explorando linguagens sensoriais, pois, as pessoas não apreendem conhecimento da mesma forma, pelos mesmos mecanismos, e com esses sujeitos isso não ocorre de maneira diferente. Esta ação pode impedir que os professores não fixem suas práxis em pedagogias que não explorem as pluralidades dos estudantes.

Na perspectiva de um Ensino de Geografia para pessoas com DV, na mediação de conteúdo, construção de conceitos, e formação de Pensamento Geográfico, essas linguagens são importantes no destaque das informações espaciais, servindo como ferramentas para localização, propiciando a assimilação das texturas de objetos e de sonoridade dos elementos presentes na paisagem dos lugares e das cidades, além de serem importantes meios de comunicação social, desde que utilizadas com coerência aos sujeitos presentes em sala de aula.

Dito isso, como pensar o Ensino de Geografia inclusivo a estes sujeitos no tocante aos fenômenos mais corriqueiros do dia a dia, ou seja, os fenômenos ocorrentes nas cidades? É possível que as pessoas com DV compreendam a Cidade? Qual o papel da Geografia nesse sentido? E quais os elementos são passíveis da interpretação de que uma pessoa DV compreende a Cidade?

Buscar-se-á, no próximo subitem, refletir sobre esses questionamentos apresentando, então, algumas informações baseadas nos dados coletados em ações procedimentais de pesquisa.

### **5.2.1 A Cidade para o Deficiente Visual**

Primeiro precisamos destacar que enxergamos o Ensino de Geografia como um meio de apreensão dos fenômenos que se desencadeiam no *locus* de maior expressividade da produção e reprodução do espaço, a cidade. Nesta, evidenciamos uma sociedade e seus processos socioeconômicos, políticos, científicos, educacionais, e culturais, que se encontram sobre uma amorfia intensa, interferindo fortemente na sua forma de organização, e permitindo que a mesma possa ser concebida por diversos vieses.

Perante essas transformações, este ensino comunga de um anseio da Educação de comprometer-se na formação de sujeitos críticos, que fazem uso dos conceitos geográficos para refletir e dar sentido as vivências, aos processos comunicativos, ao entendimento de circuitos econômicos, para estabelecer relações conscientes entre o homem e o meio, e para dar consistência a posicionamentos políticos, sociais e econômicos.

Estudar a cidade, vai muito além de compreender as noções implícitas no verbete da palavra apresentadas por Lacoste (2005, p. 21-80), onde o termo origina-se no latim “civitate”, aproximando-se do sentido da grafia “civitas” responsável pelo surgimento, na língua portuguesa, das terminologias cidadão e civilização.

Estudar a cidade se faz importante pelo fato de que é nela onde evidenciamos a dialética de confrontos e produções sociais, e pelo fato de que sua dimensão física, estrutural, e espacial se faz presente em diversas porções territoriais do planeta. Ela é uma construção humana, sustentada pelo que resulta das ações e relações sociais no espaço geográfico, e conforme Cavalcanti (2011, p. 02) “se produzem numa dialética do local/global, do homogêneo/heterogêneo, da inclusão/exclusão, para que seus habitantes pratiquem a vida coletiva, compartilhando desejos, necessidades e problemas cotidianos”.

As noções apresentadas nos parágrafos anteriores podem ser atreladas ou derivam dos principais conceitos sobre a Cidade que apresentamos no quadro 02 a seguir.

**Quadro 02** – Principais definições de Cidade.

<b>AUTOR</b>	<b>DEFINIÇÃO DE CIDADE</b>
<b>Marx e Engels</b>	“A realidade da concentração da população, dos instrumentos da produção, do capital, dos prazeres, das necessidades [...]” (1984, p.64).
<b>Cerdá</b>	“Fragmentos das épocas passadas muito mal reunidas” (1979, p.169).
<b>Maunier</b>	“Sociedade complexa cuja base geográfica é particularmente restrita relativamente a seu volume” (2004, p. 44).
<b>Park</b>	“Cidade é, sobretudo, um estado de espírito, um conjunto de costumes e tradições, de atitudes e sentimentos organizados, inerentes à esses costumes e que são transmitidos com essas tradições” (1976, p.01).
<b>Mumford</b>	“[...] plexo geográfico, uma organização econômica, um processo institucional, um teatro de ação social e um símbolo estético de unidade coletiva” (1945, p. 433).
<b>Lefebvre</b>	“A projeção da sociedade sobre o terreno” (1972, p.64)
<b>Harvey</b>	“[...] Sistema dinâmico complexo no qual a forma espacial e o processo social estão em contínua interação” (p. 34).

	“o lugar das contradições acumuladas” (p.174) (1980, p.34-174)
<b>Claval</b>	“[...] uma organização destinada a maximizar a interação social” (1981, p.4).
<b>Roncayolo</b>	“É um território particular ou uma combinação de territórios” (1990, p. 20).
<b>Brunet et al</b>	“Uma aglomeração de imóveis e de pessoas de alguma importância, e que originalmente se distinguia do campo agrícola. [...] O lugar onde se elaborou a civilização, ou se desenvolveram a informação, a formação e a inovação” (1993, p. 508).
<b>Carlos</b>	“Antes de mais nada, trabalho objetivado, materializado, que aparece através da relação entre o construído (casas, ruas, avenidas, estradas, edificações, praças) e o não construído (o natural)” (1994, p. 50).
<b>Zoido et al</b>	“Núcleo de população de certas dimensões e funções especializadas em um território amplo” (2000, p. 78).
<b>Cavalcanti</b>	Lugar de culturas (2002)
<b>Sales, Andrade, e Maia</b>	“É a base material, portanto concreta, da vida urbana. As ruas, as praças, os bairros, o centro, os estabelecimentos comerciais, as casas, os edifícios, os hospitais, as escolas, os terrenos, os vazios urbanos, o solo urbano são elementos que compõem a estrutura interna da cidade” (2005, p.61).
<b>Ribeiro</b>	“A cidade espelha a obra humana. Ela é resultado da integração social, do conhecimento de técnicas que permitem a manipulação de recursos naturais e da cultura em suas diversas manifestações. Ela é resultado desta teia de relações humanas” (2005, p. 63).
<b>Cavalcanti</b>	“Expressão da diversidade de grupos, de desejos, de anseios, de rotinas, de estilos. Elas são lugares da diferença, do contato, do conflito” (2011, p.3).
<b>Manfio</b>	“A cidade é, sobretudo, o lugar do desenvolvimento das contradições, dos conflitos socioeconômicos, ambientais, políticos e culturais e das diversas manifestações que geram a história do lugar” (2011, p.47).

**Manfio, Severo e  
Wollmann**

“Um espaço de luta e contradições sociais, frente à desigualdade econômica e espacial, e que interfere na vida cidadina, contribuindo para os vários problemas urbanos. Além disso, é um local de interação entre homem e a natureza, principalmente observadas pelas construções materiais e formatos da cidade” (2013, p. 02).

**Oliveira, Lopes e Souza**

“A cidade é uma construção humana, forma materializada a partir do conteúdo urbano produzido por relações sociais específicas” (2016, p.03).

**Valença e Lucena**

“Aglomeração de pessoas e objetos, configurando a paisagem urbana” (2019, p.4393).

Organizado: Alves, 2022

Ao analisar estes conceitos, pode-se compreender a Cidade como dinâmica, como local que aprisiona a complexidade das relações sociais, que possui um ritmo próprio, que mantém relação intrínseca com aspectos econômicos, políticos e culturais, sendo o espaço de representação da concretude dos fenômenos urbanos. Por sua vez, esses fenômenos são “à morfologia social, uma realidade social composta de relações presentes e relações a serem concebidas construídas ou reconstruídas pelo pensamento” (SORBAZO 2010, p. 58).

A partir do exposto, pode-se defender que a inclusão de pessoas com DV nas cidades também perpassa por essas relações construídas ao longo do tempo e que estão sendo reconstruídas na atualidade pelo viés educacional. Trata-se ainda de uma relação social marcada pela exclusão espacial urbana que remete a aspectos de acessibilidade, informacionais, e de direitos.

Assim sendo, é importante considerar que a Cidade e o Urbano são aspectos espaciais indissociáveis e importantes de serem apreendidos por toda e qualquer pessoa, e essa apreensão perpassa pelos estudos geográficos na academia e nas escolas, uma vez que o potencial da Geografia “está em situar os sujeitos no mundo em permanente mudança, compreendendo, interpretando, para a práxis e compreender a cidade e o urbano é fundamental para a formação básica e para a construção da cidadania” (VALENÇA; LUCENA, 2019, p. 4384).

Para Oliveira, Lopes e Souza (2016, p. 04) os estudos sobre Cidade e Urbano “precisam estar articulados, requerem uma compressão na qual sua condição de inseparabilidade seja a base para a análise de processos e dinâmicas que produzem esse espaço”. Este espaço que sua vez se encontra em complexidade necessitando de instrumentalizações e linguagens para serem apreendidas de fato.

A necessidade de viabilizar linguagens, que no caso dessa pesquisa inferiu-se ser as sensoriais, que aprofundem os conceitos e realmente levem todo e qualquer estudante a compreender os fenômenos urbanos é salutar principalmente quando se buscam meios para possibilitar o desenvolvimento de pensamento crítico de estudantes com uma pluralidade peculiar, a exemplo dos deficientes visuais. Isso porque:

Estudar a cidade, enquanto espaço onde se expressam profundas contradições sociais, lócus da sociabilização de maior parte da população do planeta e onde se evidenciam a maioria dos problemas sociais e ambientais contemporâneos, se mostra cada vez mais necessário no sentido de formar sujeitos ativos na transformação do mundo e na construção de soluções futuras para tais problemáticas (OLIVEIRA; LOPES; E SOUZA, 2016, p.04).

Esse olhar crítico, muitas vezes, não é destacável quando se indagam as pessoas sobre o que é uma cidade. Tal evidência foi percebida quando os entrevistados foram questionados, e os resultados serão dispostos no quadro 03.

### Quadro 03 – Concepção de Cidade para os Estudantes Entrevistados

IDENTIFICAÇÃO DO ESTUDANTE	COMENTÁRIO
<b>Danilo</b>	“É o lugar onde a gente mora, onde eu caminho com os meus amigos, de carro, a pé”.
<b>Mathias</b>	“É um lugar cheio de casas, prédios, carros, pessoas indo e voltando da escola ou do trabalho para suas casas”.
<b>Tonico</b>	“Cidade é onde eu moro, Goiânia, cheia de carros, pessoas, serviços, praças”.
<b>Ricky</b>	“É um conjunto urbano, de moradias, comércios...”.
<b>Catarina</b>	“Cidade: conjunto de pessoas, onde vivemos em sociedade”.
<b>Lúcia</b>	“Eu penso que cidade é um conjunto de diversas coisas, homem, natureza. Tem as casas, os prédios, tem lugares com mais casas e poucos prédios. Tem lugar também que tem natureza”.

**Maria Alice** “Onde a gente vive, onde têm muito apartamentos, hotéis, supermercados, lojas, centro, bairro, praças, acho que é isso”.

**Lina** “Eu não sei bem afirmar com certeza, mas imagino que seja um lugar com várias pessoas, que moram, estudam, trabalham”.

**Toninho** Não soube responder.

Organizado por: Alves, 2022

Pode-se considerar que as ponderações são superficiais, e como no caso de **Toninho** inexistente, porém hipotetizamos que essas considerações não destoam fortemente em relação ao que possam ponderar pessoas normovisuais. Questionar alguém sobre o que é uma cidade, pode levar a obter como resposta uma série de afirmações, dúvidas, questionamentos, elementos, e até mesmo fenômenos, uns mais profundos e ricos do que outros. Todavia, observando o que os estudantes indicaram, restou a dúvida, sobre o que de fato eles não sabem ou precisam saber sobre a cidade e/ou fenômenos urbanos que os diferem dos normovisuais, uma vez que as respostas podem não destoar?

Os pesquisados apontam conhecer a cidade onde residem, todavia quando narram suas experiências sobre esta, praticamente revelam aspectos descritivos relacionados a pessoas, casas, aspectos de serviços, e ínfimos relatos sobre componentes físicos naturais. Nos comentários apresentados no quadro, não conseguimos destacar um grande entendimento da articulação e dinamicidade dos elementos ponderados como pertencentes à cidade.

Essa superficialidade na assimilação dos detalhes sobre uma caracterização da cidade, muitas vezes, é sobreposta pela atenção que se dá a outras ações, a exemplo do uso do celular no carro e no ônibus. Essa é uma situação evidenciada por quase todas as pessoas, e citada pelos entrevistados, que afirmam usar essa ferramenta quase sempre como distração nas viagens e nos grandes percursos, como alternativas para a passagem do tempo e/ou até mesmo como forma de orientação dos trajetos que estão realizando. **Toninho**, única pessoa entrevistada que não conseguiu apresentar um conceito sobre a cidade, aponta que em grande parte do tempo não se atenta a todo trajeto, propriamente aos sons da cidade (pois quase sempre está de fone de ouvido reproduzindo músicas diversas). As exceções ficam por parte dos períodos em que circulam pela cidade a pé ou nos momentos das aulas de OM.

Dito isso, pode-se então afirmar que os estudantes constroem concepções sobre a cidade baseados nas descrições que muitas vezes estão presentes nos materiais didáticos e/ou nas

exposições orais dos professores de Geografia. E isso é repassado sempre que indagados. Pensa-se, nesse sentido, que o viés descritivo precisa ser transposto, levando esses estudantes à possibilidade de desenvolvimento de níveis de correlação e análise dos elementos e fenômenos que compõem a cidade.

Dentro dos relatos que extraímos nas entrevistas, conseguiu-se um de uma estudante que, mesmo fazendo uso de linguagens sensoriais diversas no cotidiano da cidade em que vive, tais como as noções de OM, uso de TA, e do braille, credita aos passeios a pé com os colegas e as aulas de Geografia como sendo momentos em que ela contemplou um maior número de elementos que a possibilita caracterizar a cidade como:

Uma área, que enfim, concentra grupos populacionais, e comerciais, educacionais. Tudo que o ser humano precisa, como escola, trabalho, lazer, natureza, todos esses ambientes em conjunto. E eu cheguei a essa conclusão ao passear pela minha cidade, ouvir e ler textos sobre as grandes metrópoles nas aulas de Geografia, (sei lá...) como Rio e São Paulo que a gente vê diferenças grandes de locais, né? Você sabe que a área de gente rica da cidade sempre recebe uma atenção maior do governo, enquanto a área do povão fica desassistida. Os cheiros nas ruas, a quantidade de árvores é diferente no centro e nas áreas mais afastadas. Não vou falar do eixo, que faz o transporte do povão, pois esse já é sempre problemático. Então, essas noções de avenidas, morros, eu tive muito a partir das aulas de Geografia por meio de mapas, através dos passeios onde estou acompanhada, e agora estou tentando revisitar os lugares que eu já fui acompanhada, só que agora sozinha. Então eu ando nos parques em Goiânia, pego ônibus em alguns pontos, mas sou receosa pelo fato de que a cidade tem seus problemas de acessibilidade e estrutura. Posso dizer que o trânsito é um limitador para que eu me sinta cem por cento segura, mesmo que muitos motoristas sejam bem compreensivos, e algumas pessoas ajudem. Se chove aqui, eu sofro, e acredito que todo goiano sofre. Bem, eu acho que a cidade é isso, é um trem com muita coisa acontecendo ao mesmo tempo. (**Marie-Laure**).

O relato exposto enaltece o papel do Ensino de Geografia como possibilidade educacional para o entendimento da Cidade em uma perspectiva inclusiva do perfil de sujeitos que se está pesquisando. E assim como a ação desenvolvida pelo professor da estudante **Marie-Laure**, é possível destacar os trabalhos, pesquisas e práticas desenvolvidas por estudantes, professores e pesquisadores de diversas Universidades do Brasil, a exemplo dos profissionais engajados em uma Educação Geográfica Inclusiva da Universidade Federal de Campina Grande, campus sede, no agreste da Paraíba.

O grupo de Educação Geográfica presente no Laboratório de Ensino e Geografia (LAEG), da Universidade mencionada, coordenado pela Professora Doutora Sônia Maria de Lira, produz materiais táteis para a inclusão de estudantes com DV e articulam com instituições

parceiras uma série de atividades de formação e formação continuada. Dentre as ações desenvolvidas está a do conhecer a cidade pelo toque, pelos sentidos diversos, na tentativa de sensibilizar os profissionais para estas possibilidades de linguagens no ensino dessa ciência, principalmente no tocante ao entendimento dos fenômenos urbanos. A acessibilidade e concepção dos entornos espaciais de escolas, institutos de apoio, universidades, centros, ruas e casas, em uma vinculação linguística com a Cartografia Tátil e outros produtos do estímulo sensorial são o foco dos principais trabalhos decorrentes das práticas desse grupo.

A interpretação que fazemos após as leituras de alguns trabalhos desse grupo, bem como de outros referentes ao ensino de cidade para as pessoas com DV, é que ainda existem aspectos de cunho conceitual que necessitam ser trabalhados para que haja um entendimento sólido, coeso, e crítico dos fenômenos urbanos, e que o caminho parte da difusão das linguagens sensoriais nesse ensino.

Os pesquisados, por mais que ainda se encontram conceituando a cidade de forma ainda muito superficial ou reproduzindo aspectos presentes nos livros ou oralizados pelos professores, o que possivelmente não os diferem da maioria dos estudantes normovisuais, apresentam algumas falas curiosas que fortalecem o pensar da necessidade de explorar outros caminhos sensoriais para então compreender os fenômenos urbanos. No caso de todos os conceitos atribuídos, chama atenção o aspecto da sonoridade dos elementos, da paisagem, e dos lugares descritos. Com isso, busca-se aporte para um construto sobre o som da cidade, em uma tentativa de articular aspectos paisagísticos e dos lugares que despertam e apresentam potencial de serem trabalhados pela Geografia de forma inclusiva aos sujeitos de pesquisa. No subitem a seguir será exposta essa articulação.

### **5.2.2 A Linguagem Sensorial Auditiva Sonora: os sons da cidade**

Sendo um debate muito profícuo na Arquitetura e Urbanismo, o estudo sobre os sons e ruídos da cidade agrega nos estudos geográficos e nas múltiplas dimensões do campo disciplinar escolar nos processos de ensino-aprendizagem. Como já afirmado, em capítulos anteriores deste texto, a audição é um elemento que agrega nos entendimentos espaciais, e com isso, os sons são elementos que podem ser destacados e trabalhados no âmbito da Geografia para compreensão de fluxos e fenômenos. Para defendermos que as cidades possuem ruídos e/ou sons específicos que podem ser apreendidos pelo canal auditivo e que essa apreensão agrega espacialmente e no entendimento dos fenômenos urbanos, precisa-se então marcar que

paisagens e lugares possuem sons, e que podem até mesmo serem complementados pelos cheiros e outras percepções sensoriais.

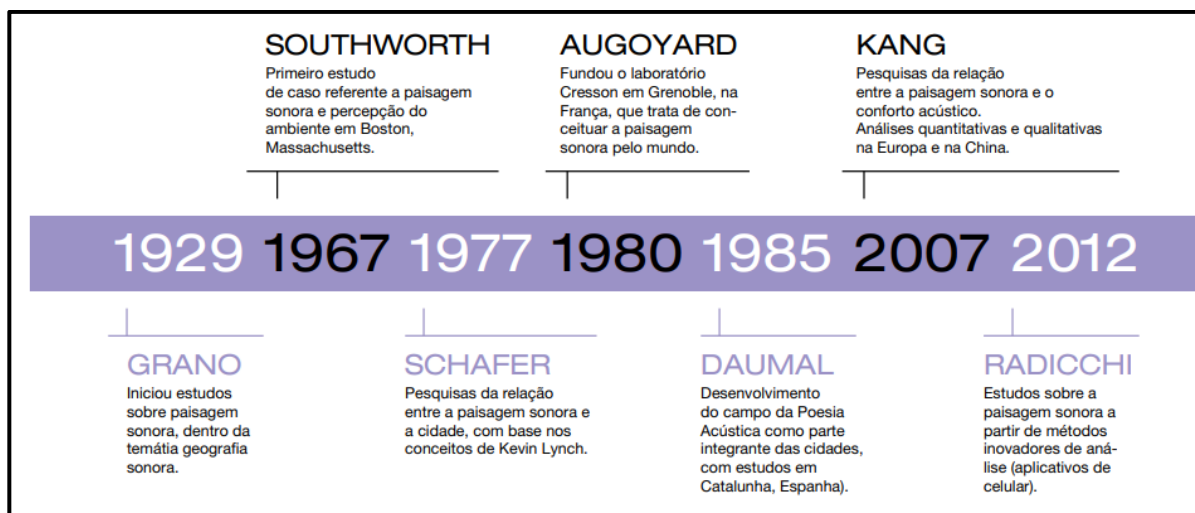
Os sons possuem informações que remetem à memória das pessoas, e essas memórias surtem efeito de orientação a partir do acesso das lembranças dos lugares, das paisagens, para onde ir, e sobre o que falar de tal espaço. É possível ainda pensar que os sons possuem escalaridades, conforme aponta Pallasma (2011, p.48), ao compor uma discussão sobre os ecos que o sistema auditivo capta e leva ao cérebro. Segundo autora,

O eco dos passos sobre uma rua pavimentada tem uma carga emocional, pois o som que reverbera nos muros do entorno nos põe em interação direta com o espaço, o som mede o espaço e torna sua escala compreensível. Acariciamos os limites do espaço com nossos ouvidos.

Essa menção citada sobre os ecos, leva ao entendimento da chamada ecolocalização, que trata justamente dos aspectos de localização espacial por meio das sonoridades distintas de ações e elementos dispostos no espaço e que se propagam em forma de eco. No universo do DV, os sujeitos de pesquisa, esses ecos, ocasionados pelo toque da bengala, podem nortear os sujeitos quanto a obstáculos em ruas e avenidas com presença ou ausência de muros, portas, postes e outros objetos. O estudo desses ecos pela Geografia se faz importante à medida que estes caracterizam espaços e conseqüentemente poderão auxiliar na compreensão de fenômenos por parte de toda e qualquer pessoa.

Esses espaços por sua vez são compostos de paisagens diversas, e no tocante a essa temática, surgem os estudos pautados nas chamadas paisagens sonoras. Sobre esses estudos, Lima (2021) apresenta uma linha do tempo com os principais colaboradores dessa vertente, figura 23, sendo que é a partir de 1977 que o termo ganha patente e evolui a partir de estudiosos que fomentam continuidade a acepção apresentada por Murray Schafer.

**Figura 23** – Principais pesquisadores sobre Paisagem Sonora no mundo



Fonte: LIMA, 2021, p. 49.

#PARACEGOVER #PARATODOSVEREM: Retângulo em fundo branco e margem de cor preta. Preenchendo a figura na parte central existem uma linha do tempo de cor lilás com as demarcações dos anos de 1929, 1967, 1977, 1980, 1985, 2007 e 2012. Conectado a cada ano existem textos alternativos que descrevem informações a respeito dos principais pesquisadores sobre paisagem sonora.

As contribuições desses pesquisadores auxiliam no entendimento de que Paisagem Sonora, tradução do termo *soundscape*, criado por Schafer na década de 1970, é a disposição de elementos nos arranjos espaciais capazes de serem percebidos pelos canais receptivos auditivos do ser humano. Em outras palavras, são os sons/ondas sonoras dispostas nos ambientes, e que através de suas informações geradas existe a capacidade e possibilidade de significações dos objetos, paisagens e lugares diversos que estão dispostos no espaço geográfico (SCHAFER, 2011).

Fazemos uso desse entendimento do autor, e, todavia, esclarecemos que nos abstermos em corroborar com algumas de suas reflexões no tocante à disposição dos ruídos, que em muitos momentos entende algumas sonoridades como poluição e não como meios de compreender as dinâmicas mais marcantes dos centros urbanos. Essa perspectiva segregativa é criticada também por Arkett (2004) e Mendonça (2007) ao apontarem que tais segmentações que podem ser criadas por meio de algumas reflexões de Schafer acabam excluindo possibilidades ímpares para a construção de um entendimento das dinâmicas socioespaciais cotidianas urbanas, como a exclusão do barulho ocasionado pelo fluxo de pessoas nas centralidades e/ou até mesmo o som dos automóveis que permitem a aceção de trânsito cheio e engarrafado.

Em outras palavras, não se pode excluir sonoridades relacionadas ao barulho dos motores de carros e motos, do barulho da movimentação dos vendedores e divulgadores do

comércio, dos sons das máquinas industriais das fábricas e daquelas que estão em uso em obras, por exemplo. Isso porque esses podem propiciar a estudantes diversos uma dinâmica de atividades diversas que podem estar sendo executadas em momentos e espaços distintos.

Se tomarmos as cidades como lócus de estudos, é possível afirmar que os sons estão ali presentes como marcos geográficos e como constituintes de todas as experiências que possam ser desenvolvidas no dia a dia, nas manhãs, tardes, noites e madrugadas. Nas cidades, ouve-se, percebe-se e significa-se tudo que está em volta, sejam sons positivos como barulhos dos pássaros e conforto térmico das árvores que se agrupam e são percebidas pelo balançar dos galhos, ou, negativos, a exemplo da poluição sonora do tráfego e dos anúncios reproduzidos em volumes estrondosos. Para além desses, muitos outros podem ser citados como, por exemplo, passos nas calçadas, alarmes e buzinas, rangido de trens e metrô nas grandes cidades, aviões, elementos da natureza, e até mesmo presença de elementos rurais que ora se misturam em característica urbana.

É importante destacar que as paisagens sonoras vêm se transformando com o tempo, conforme mostram Torres e Kozel (2010, p. 126), quando afirmam que

Fatos históricos determinaram mudanças no ritmo de vida da humanidade, marcando também alterações na organização do espaço. O homem move-se no ritmo do meio, do espaço onde vive. As grandes navegações do século XVI, a revolução industrial, o surgimento da energia elétrica, e a revolução tecnocientífica, são eventos que marcaram a história determinando novos ritmos de vida às populações.

Todos esses avanços e transformações vão empregando novos ritmos e novos sons nas paisagens que compõem as cidades, e são também notadas nas suas transições com o campo que já revelam planos e elementos marcantes resultado das manifestações e relação das ações do homem com seu meio de inserção.

As sonoridades e ritmos dentro e fora das fronteiras das cidades demarcam e diferem uma série de aspectos, desde os socioespaciais e culturais até as escalaridades locais-globais e globais-locais. Se tomarmos como exemplo a muito nova cidade de Goiânia (que possui 88 anos completados em 2021), que na atualidade conforma uma região metropolitana de mesma nomenclatura, podemos notar que o silêncio é uma sonoridade quase que inexistente em muitos pontos da cidade, que é organizada conforme atividades produtivas diversas com horários e dissonâncias também diversas. Nesta, ruídos dos moldais de transporte e dos mecanismos de reprodução de sons diversos, do clicar das máquinas e aberturas de portas, dentre outros,

globalizam-se e podem constituir entendimento das paisagens e dos lugares em contextos escalares diversos de e em qualquer cidade do Brasil e do mundo.

Pensando nisso, no contexto constitutivo desta tese, acredita-se que os sons presentes nas cidades podem ser classificados em uma perspectiva semelhante ao que realiza Machado (2011). Assim, têm-se os sons que remetem à composição paisagística dos lugares, sons que expressam cotidianidade, sons que expressam problemáticas urbanas e podem até mesmo incomodar, e sons como identificadores de objetos.

Essa orientação teórica permite então classificar o material solicitado e entregue pelos estudantes com DV que participaram do processo das entrevistas. Foi solicitada uma gravação de sons que fossem representativos para estes no entendimento e definição do que seria uma cidade.

Foi unânime nos materiais sonoros entregues (dez registros) a identificação de ruídos de motores de carros, sons da dinâmica das centralidades das cidades (como propagandas de porta de lojas, pessoas conversando em pontos de ônibus, o vai e vem dos automóveis), ecos de alguns ambientes escolares e do CEBRAV. Em quatro dos dez registros apresentados identificaram-se os sons de pássaros e de princípios de ventania, que remete a hipótese de que esses sons podem ter sido captados em ambientes com presença de natureza, como os parques das cidades, e até mesmo nas sacadas dos prédios, para os casos de fortes ventanias.

Porém, o que chamou fortemente atenção foram dois registros longos narrados captados no trajeto casa ao centro de apoio dos estudantes. Em uma espécie de registro de blog, os estudantes captaram os sons do despertar, da preparação para saída à escola, e posteriormente ao CEBRAV. Em uma das narrações, a estudante **Maria Alice** cita que, ao acordar, o som dos pássaros na sua janela e a tranquilidade dentro de casa logo dá espaço para o despertar dos seus irmãos, o barulho de todo mundo se organizando, aos ruídos dos carros e ônibus, pois as pessoas se deslocam logo cedo para trabalhar, estudar, resolver assuntos, assim como ela realiza. E no trajeto do aluno **Mathias**, a narração aponta para as mudanças na paisagem evidenciada, uma vez que o aluno aponta sentir a mudança do cheiro e som da natureza, dando espaço para um odor das fumaças de carros, motocicletas, e ônibus, e em suas palavras “o caos das cidades”.

As interpretações desses materiais justificam o uso e construção dos conceitos de Paisagem e Lugar como essenciais para a formação de um pensar sobre a Cidade de forma geográfica. Nos seus estudos, entende-se que esses conceitos estão fortemente ligados ao visível, porém, ao adentrar no campo da Geografia, no repertório de suas descrições e análises, deve ser considerado um aprofundamento deste tipo de percepção. Dito isto, em seu

direcionamento em salas de aula na Educação Geográfica, esses conceitos exploram diversos elementos linguísticos e sensorialidades na tentativa de uma construção de conhecimento coesa.

As captações dos sons da cidade realizadas pelos alunos mostram que mesmo sem a acuidade visual é possível perceber os elementos para constituição e entendimento dos conceitos, e é essencial que no âmbito de construção de conhecimentos das salas de aula de Geografia, essas percepções sejam exploradas ao máximo para a formação de um pensamento crítico sobre o espaço, nesse caso o espaço urbano. Além disso, deram a dimensão e evidências que existem sons particulares que compõem as paisagens dos diferentes lugares das cidades que podem ser trabalhados na perspectiva inclusiva no uso de recursos linguísticos sensoriais. Pensando nisso, adiante será esmiuçado esse cenário da sala de aula, no trabalho com os conceitos de paisagem e de lugar e com uso de linguagens sensoriais.

### 5.3 A SALA DE AULA DE GEOGRAFIA: PAISAGEM E LUGAR PARA COMPREENDER A CIDADE E A RELAÇÃO COM AS LINGUAGENS SENSORIAIS

Dentro de todo e qualquer ambiente de inserção de um ser humano, infelizmente, é comum existir um conjunto de circunstâncias que a princípio soam como dificuldades para sua permanência e desenvolvimento e, no caso das pessoas com DV, esse cenário é ainda mais evidente. Para que esses sujeitos possam se inserir, permaneçam e alcancem desenvolvimento nos lugares, a exemplo das escolas, é preciso a superação de aspectos ligados à acessibilidade, aos serviços, ao direito de ir e vir, ao direito de estudar e ao direito de viver.

Nos textos que versam sobre inclusão, as barreiras “mais difíceis de serem removidos parecem ser aqueles referentes à estrutura do nosso sistema de ensino” (NEVES 2013, p.46), todavia, de forma categorizada, acredita-se que essas barreiras giram em torno de questões atitudinais, estruturais-físicas, de comunicação e instrumentalização, metodológicas, pragmáticas e desenvolvimentista cognitiva de aspectos disciplinares (no caso dessa pesquisa, da disciplina escolar Geografia).

Em primeiro momento, acredita-se que todas essas condições complexas de análise e compreensão partem da aceitação no contexto de inserção do sujeito DV nos ambientes escolares. Posturas, falas, decisões excludentes, todas elas partem da chamada barreira atitudinal, o ponto de partida para o desenvolvimento das relações interpessoais. As atitudes dos sujeitos que compõem esses tipos de relações são marcantes negativamente quando configuradas de maneiras errôneas e discriminatórias.

Nesse sentido, concebe-se que as ações de cunho discriminatórias apresentam relação intrínseca com os aspectos cognitivos e afetivos de uma atitude, e uma vez que estes predominam na forma de pensar sobre o outro, a atitude discriminatória passa a pautar-se em aspectos de preconceito. Por sua vez, o preconceito leva a criação de estereótipos que impregnam na sociedade, dificultando as relações interpessoais.

Alguns dos estereótipos e concepções que podem não favorecer as ações inclusivas são oriundas de trajetórias e acúmulos de (des)informações. Por isso que, em diversos momentos, torna-se complexo analisar as questões de ordem formativa que se relacionam com o que se pensa a respeito das deficiências e/ou diferenças, que se entende como pluralidades características ímpares de todo ser humano. O processo de desconstrução é lento e pode ser repleto de aversões.

Na sala de aula, a superação dessas concepções errôneas é tarefa que requer cuidados e ações constantes visando à inclusão no trato das relações alunos com alunos, bem como nas relações alunos com professores. Falas precisam ser repensadas e reorientadas, percursos metodológicos e uso de recursos linguísticos precisam atender e ser de acesso a todos, mostrando sempre que as pluralidades são características individuais que corroboram para construção de identidade e que convergem para espírito coletivo/pensar social.

Durante as observações de aulas, algumas questões atitudinais foram verificadas e foram listadas conforme também articula Farias (2019). Esses aspectos observados são corriqueiros no trato das relações interpessoais com pessoas que apresentam DV podendo ser classificadas como estereótipos discriminatórios. No intuito de orientar e desmistificar algumas questões serão relatadas a seguir:

- Cegueira não é o fim do mundo, não pega, portanto não tenha medo de aproximar-se;
- Não faça com aos outros, o que não gostaria que fizessem com você, portanto, não limite ou impeça uma pessoa com DV de realizar algo simplesmente por não gostar ou não entender sua aparência ou forma de ser;
- Pessoas com DV não são surdas, não precisa gritar ou tratá-las como débeis;
- Não existem palavras tabus, a não ser do ponto de vista de legislações. Deste modo, não precisa ter medo de conversar ou toda hora ficar justificando-se pelo fato de ter medo de direcionar uma palavra agressiva. Assim como toda pessoa, quando algo soar agressivo, a pessoa DV vai te falar ou se defender.

- O DV também fala, gosta de conversar e, apesar de fazer uso do braille, também conversa em Língua Portuguesa, portanto, não o deixe falando sozinho, não fale gesticulando, e sempre que for caracterizar algo, dê o maior número de detalhes possíveis;
- Pessoas com DV não são puras ou ingênuas, muitas delas possuem mesmas características de perspicácia, atitude, libidos e pensamentos, comuns às faixas etárias dos normovisuais. Sendo assim, acredite que muito do que interessa a você, do ponto de vista das questões de mundo ou espirituais, também são de interesse delas;
- Pessoas cegas não são todos vendedores ou pedintes, dito isto, não pense que seu dinheiro irá ser sempre o que eles precisam;
- Os DV podem ser também desorganizados, porém na convivência com eles busque sempre se policiar quanto aos locais dos objetos e posicionamentos das coisas, isso altera a rotina e forma desses sujeitos se relacionarem e entenderem a paisagem dos lugares. Lembre-se que as espacialidades desses sujeitos se constituem em tempo e com formas diferentes assim como as suas;
- Um DV não é nômade, não é incapacitado para funcionalidades corriqueiras do dia a dia, possui suas funções de motricidade como qualquer outro, e não gosta de ser tratado com regalias quando percebe que isso é justificado pela sua pluralidade. Sendo assim, caso o veja na rua parado não o arraste com desespero acreditando que ele esteja em perigo (às vezes o perigo é você), não queira fazer tudo por ele, e o trate conforme você trata toda pessoa, e se ele merecer atitudes cortejantes e diferenciadas, mostre que isso é pelo ser humano que ele é.

As situações expostas anteriormente são ocorrências comuns e cotidianas, mas com empenho no próprio trato de agir com outro, nesse caso, de se relacionar com uma pessoa DV, podem ser contornadas e desenraizadas no âmbito das relações em todas as ambiências. É válido destacar que esses cidadãos plurais também são passíveis de configurações de desequilíbrio dos aspectos racionais e emocionais de classificar, conviver, e sociabilizar com o outro perante suas diferenças, porém, em um cenário social acostumado com normatizações, são eles os que se encontram vistos como descompensados, limitados, pejorados como coitadinhos e excluídos.

Nas salas de aula das três escolas observadas, os aspectos atitudinais na relação dos estudantes não configuram um conjunto de ações críticas de preconceito, porém ainda existem limitações relacionais entre os alunos normovisuais e os alunos com DV na escola A. Nos

momentos de intervalo são poucos os alunos que mantêm proximidade e diálogos, e na sala, nas aulas de Geografia a interação é quase que inexistente. Quanto à escola **B**, mesmo que o professor **Bernardo** tenha destacado que a inclusão é importante para sociabilização (conforme relato descrito no quadro 04 a seguir), não se observam ocorrências de grandes ações nesse sentido. Na escola **C**, do professor **Carlos**, observa-se vínculo entre os alunos da turma independente das suas pluralidades. Os alunos normovisuais auxiliavam na leitura dos materiais, nas locomoções mais complexas, e nas brincadeiras de turma. Observam-se, em alguns momentos, aspectos de indisciplina na turma (como conversas paralelas na hora da explicação, brincadeiras que dispersavam a turma), e nestes, os alunos com DV se faziam presentes.

Quando se passou a investigar os aspectos atitudinais na relação dos estudantes com os professores, precisou-se também considerar, como já mencionado nos parágrafos anteriores, aspectos formativos no conjunto de concepções a respeito da inclusão. Nesse sentido, buscando destacar tal entendimento no tocante à inclusão de pessoas com DV e sobre aspectos formativos (inicial e continuado) dos professores pesquisados. A seguir, serão apresentadas, no quadro 04, na próxima página, algumas falas relevantes para aprofundar-se na reflexão sobre as barreiras atitudinais.

**Quadro 04 - Aspectos sobre inclusão de pessoas com Deficiência Visual apontados pelos professores de Geografia**

- O que você pensa sobre a presença de alunos com Deficiência visual em sua sala de aula?
- Quando se fala em inclusão de pessoas com Deficiência Visual, existe alguma dificuldade no que diz respeito a sua prática? Em caso afirmativo, qual seria essa dificuldade?
- Dentro da sua formação acadêmica, quais as orientações e direcionamentos lhe foram oferecidos para possível atuação em propostas educacionais inclusivas?
- Existe a oferta de formação continuada por parte de sua rede de ensino, que visa orientações para aprimoramento das práticas em turmas com a presença de pessoas com Deficiência Visual?
- Em algum momento você realizou a busca por orientações em institutos ou cursos que o auxiliasse no aprimoramento de suas práticas em turmas com a presença de pessoas com Deficiência Visual?

**Augusto**

Esses alunos querem aprender, mas uma pena que não exista a estrutura, o apoio, e muitas vezes se deparam com professores que não conseguem fazer muita coisa. Eu confesso que já estou cansado, me aposento em pouco tempo, mas faço um esforço muito grande para tentar dar o meu máximo. Eu sei que não ofereço tudo, pois o tudo não depende só de mim. Queria poder ofertar mais, mas gostaria que o sistema também fizesse sua parte. Se não faz para mim, que faça para os que ainda estão novinhos na sala. A tendência é que alunos assim adentrem cada vez mais nas escolas, pois eles são jovens se enturmam, se conectam com outros, e querem aprender.

Eu tenho muitas dificuldades, inclusive devido não compreender muitas ferramentas que podem ser utilizadas, e as que eu conheço não são disponíveis na escola. Falta muita estrutura, falta apoio a nossa prática, pois as vezes queremos fazer o básico, mas não temos como. Os alunos ficam dependendo e nós professores também estamos de mãos atadas. O Estado não se preparou para ofertar esses direitos para esses

Não existe nada disso. Às vezes falam isso quando o pessoal da universidade vem na escola, para que a coisa saia bonita nesses relatórios. Eu nunca recebi uma orientação prática para saber dar aula a uma pessoa que não enxerga. Até mesmo essas coisas de libras depois que colocaram os intérpretes nas salas, os poucos, eles não orientam. Eu confesso que não consigo muito acompanhar tudo, fico no máximo na oralidade, evito muito o livro para não cansar. Na oralidade eles até acompanham um pouco.

alunos, e pensando bem, o Estado nunca deu conta de ofertar os direitos da escola para os alunos.

Não! Na época de graduação nós não falávamos sobre isso, os professores de prática não tinham esse foco. Até mesmo textos sobre essa temática de inclusão não eram relacionados para nossa leitura.

Eu vejo que é importante até mesmo para sociabilização desse aluno com a turma, com o ambiente escolar, e até mesmo da escola esse com esse aluno. Todavia observo um despreparo em alguns casos, e isso limita um pouco, o aluno perde alguns momentos da escola, das atividades, de conteúdo, de tudo que é trabalhado com os outros alunos. Ele acaba que fica ali. Mas tenho que falar que eles, os alunos cegos, com deficiência, eles são muito participativos.

A dificuldade em trabalhar com esses alunos existe, eu não tenho especialização para trabalhar com eles. Então, eu não levo para sala nenhum super material para esses alunos tenham total acesso, infelizmente trabalho muito com a questão da audição. A escola não apresenta materiais em braile, nada tátil, então eu tento fazer o que posso para conseguir ainda algum tipo de interação.

Academicamente não tive nenhuma orientação. Não me recordo nem mesmo de algo para um trabalho com pessoas que tenham outros déficits. Nenhuma disciplina que tratasse de inclusão.

**Bernardo**

Eu acho que a proposta atualmente da educação inclusiva no papel, ela é linda, é uma proposta instigante, mas ela de fato não funciona, ela não funciona em totalidade, porque são pontos isolados. Eu digo isso sobre a minha escola. Alguns professores são uma exceção. Eu não gosto de segregação no ensino, a inclusão é importante, e vejo isso pelos alunos, na relação com nós professores, comigo. A gente infelizmente nota em que

**Carlos**

Na prefeitura eu ainda vejo algumas conversas e orientações para esse acompanhamento de alunos com deficiências, mas no Estado não. Infelizmente devido minha carga horária de 40 horas eu não consigo muito tempo para formação. É complicado! Quando a gente tem professor de apoio, aquele da AEE, fica um pouco mais fácil, eles orientam.

Não, não tem não. Olhe pela carga horária excessiva eu não consigo ver muita coisa, buscar institutos, mas tento ler sempre que posso ou ver vídeos curtos para tentar levar algo para a sala. Isso da música, dos mapas táteis simples, do braile em alguns textos e na música, tudo isso foi na base da garra mesmo, no pouco tempo que tenho. Eu estou com 42 aulas semanais, com duas escolas, o negócio está complicado.

essas pessoas elas são empurradas ali para dentro da escola, ficam à mercê do sistema, e recebem menos do mínimo. Mas fico feliz quando os vejo abraçados pelos colegas de sala, assim como tento fazer. Tá, então eu vejo que infelizmente ainda a proposta embora, seja muito legal, ela ainda não é concretizada. Vou responder baseado na minha experiência que eu tive com um aluno cego que eu tive no militar em 2009 e 2020. Qual que é a grande dificuldade? Porque o colégio ele dispõe de profissionais que tanto dar um suporte. Mas a gente não pode depender somente desse profissional. Eu acho que o professor deve estabelecer um contato direto com esse aluno, então eu vi que nossos alunos em questão são muito participativos e com um senso crítico muito aguçado. Porém, eu não sabia fazer um mapa tátil, que eu acho importante. Eu me sentia com muita dificuldade. Ser somente descritivo não é suficiente. Mas de maneira geral a dificuldade é no didático, no metodológico, nos recursos, e olhe que já fazemos o que podemos com o pouco que temos.

Eu vou ser bem sincero, nenhuma, nenhuma, nenhuma. Eu falei para você foi é uma realidade triste. Para lidar com alunos cegos não temos nada. Temos uma formação em libras, mas até ela é complicada também, e não chega a todo mundo. Então quando a gente se depara com esses alunos, ficamos perdidos, abandonados, e buscamos na garra, por acreditar que isso é o mínimo que podemos oferecer para esses alunos.

Organizado por: Alves, 2022

Os relatos dos professores reportam que, de maneira geral, o viés inclusivo se configura como pertinente, ambos os pesquisados reconhecem que se trata de um direito dos estudantes que independe de suas pluralidades e formas de aprendizagens. Todavia o agir de forma inclusiva na ação docente não se configura em completude com o que determinam documentos, diretrizes, orientações diversas que são defendidas por instituições e grupos aos quais foram citados ainda lá no segundo capítulo. Além disso, são destacáveis nas três falas, que existe uma isenção de suporte que deveria ser realizada pelo Estado, que além de isento em inúmeros momentos, sobrecarrega e não oportuniza melhorias nesse âmbito.

Então, do ponto de vista da relação aluno x professor, notam-se na escola **A**, do professor **Augusto**, momentos de distanciamento entre o professor com os alunos com DV. Em uma primeira aula observada, chamou atenção o fato de que o professor não tenha conversado, questionado ou solicitado participação do aluno em sua aula. Era notório o distanciamento de ambos, e tal evidência causou incômodo ao pesquisador a partir do momento que o aluno se demonstrava com dúvidas e buscava obter explicações com os colegas. No relato do professor disposto no quadro 04 anterior), foram reveladas possíveis justificativas como cansaço sendo maior que a vontade de poder fazer mais, aliado às limitações impostas pelo Estado, mesmo com a verificação de todo empenho e vontade de adquirir conhecimento que os estudantes possuem.

No caso desta referida aula, o professor fazia uso da linguagem verbal para explicar conteúdo relacionado à Urbanização Brasileira, em uma exposição que se articulava somente com a linguagem visual do livro didático (LD), a qual o aluno não tinha acesso. Essa foi a primeira aula observada, e nas demais não se vislumbrou, em nenhum momento, o uso de outras ferramentas ou estruturas para exemplificar ou aproximar o conteúdo dos alunos. Investigando as condições estruturais e recursais da instituição, identificou-se que existe uma limitação estrutural nas instalações físicas, os laboratórios onde se encontram alguns mapas e aparelhos multimídia estavam indisponíveis para acesso e com materiais já deteriorados.

A situação exposta leva a compreender a próxima barreira relacional ligada às questões estruturais-físicas. Esse tipo de obstáculo diz ao formato das edificações (casas, prédios, escolas, hospitais, áreas de lazer e etc.), as barreiras de acessibilidade físicas e conhecimento nos lugares (a exemplo das salas de apoio e recursos multifuncionais nas escolas e/ou problemas de acessibilidade nas ruas), as condições espaciais e urbanas que podem dificultar as atividades cotidianas das pessoas com DV, e a todo outro conjunto de barreira nas ambiências ligadas aos que é construído sem um pensamento inclusivo de diversas pluralidades.

De maneira geral, o entendimento dessas circunstâncias que dificultam a efetivação de propostas inclusivas vai na contramão ao mencionado a respeito do chamado Desenho Universal que Lima (2007) defende como o conjunto concebido de espaços e elementos que configuram acessibilidades diversas e não excluem. Acrescenta-se a este entendimento o que ponderam Duarte e Cohen (2012) e Cohen (2006) a respeito do que se pode chamar de acessibilidade plena. Não basta apenas uma acessibilidade pautada no físico, mas que perpassa pelas emoções, pelos sentidos, pelos afetos, cognição e intelecto. Esse tipo de acessibilidade, inclusive, permite que espacialidades diversas em ambiências diversas sejam captadas, uma vez que amplia o acesso à informação e ao conhecimento.

Esses tipos de circunstâncias, sobre Desenho Universal e Acessibilidade são bastante elencados em diversas pesquisas que versam sobre inclusão de pessoas que apresentam deficiências, muitas delas, inclusive, apenas com aspectos descritivos dos problemas, sem apontar caminhos que possam viabilizar melhores condições, o que não avança nas reflexões sobre esse tipo de temática.

Isso porque é sabido que, mesmo tendo garantido por leis e políticas públicas sociais e educacionais, muitas das conquistas das pessoas com deficiências ainda não foram efetivadas em todos os lugares, e sobre isso foi pontuado nos primeiros capítulos deste texto. Deste modo, relatar o problema pelo problema não faz mais sentido. É preciso buscar alternativas, e continuar lutando para que os direitos garantidos sejam colocados em prática. Por exemplo, na escola **C**, do professor **Carlos**, os recursos e condições estruturais são muito diferentes do que preconizam as leis de inclusão, todavia existe um esforço dos profissionais em educação que nela atuam para viabilizar melhores condições, e o próprio professor timidamente parece não perceber que é um deles.

Esses esforços são necessários, e em parte, são responsáveis inclusive pela superação das chamadas barreiras pragmáticas, relacionadas com a criação das políticas públicas sociais e educacionais para viabilizar cenários de inclusão das pessoas com deficiências. Alves (2014) chama atenção para a luta por políticas públicas, uma vez que, como mencionado no capítulo anterior, foram as reivindicações da sociedade que promoveram os avanços das questões inclusivas na educação, e estas dizem respeito às questões estruturais das escolas.

Tomando novamente como exemplo a escola que buscar minimizar os déficits estruturais-físicos (já que as demais **A** e **B** não apresentam perspectivas positivas nesse sentido), as ações desenvolvidas nela podem servir de modelo para orientar a construção e reorganização das edificações de outras instituições que recebem ou passarão no futuro a receber alunos com

DV, e até mesmo requerer mudanças nas suas próprias instalações como a disponibilidade de piso tátil, construção de rampas com corrimãos, e em um projeto utópico, a disponibilidade de guias nas instituições (cães ou humanos).

A escola apresenta alguns desníveis na sua estrutura, algumas salas possuem acesso por meio de escadas, as salas de recursos é um anexo das instalações, e perante essas circunstâncias notou-se que a escola se preocupou com a inserção de aluno com DV, ao deslocar suas turmas para as ambiências onde as condições de acessibilidades não fossem tão dificultosas. A sala de aula onde os alunos estudam é uma das poucas que não possuem acesso por escada, e encontra-se próxima da sala de apoio e da sala de multimídia, em uma tentativa de facilitar a acessibilidade desses estudantes. Essa ainda é a única escola onde as barreiras de instrumentalização e comunicação encaminham-se na tentativa de incluir.

Sobre as barreiras de instrumentalização e comunicação, suas principais representações estão ligadas à superação de questões de utensílios, ferramentas e recursos para obtenção de informação, construção de conhecimento, condições de trabalho, possibilidades de lazer e recreação, bem como condições tecnológicas que extinguem a exclusão digital, por meio da disponibilidade de programas e equipamentos de informática e digitais em opções alternativas para acesso à informação por parte das pessoas com DV (FARIAS 2019). Acreditamos que os aspectos de linguagens que estamos mencionando se encaixam nesses tipos de barreiras que se buscam ser superadas, “esse tipo de acessibilidade envolve todas as demais e sua materialidade reflete na qualidade do processo de inclusão plena do estudante DV” (FARIAS, 2019, p. 168)

Nessa perspectiva, em duas das escolas (**A e B**, dos professores **Augusto e Bernardo**) as salas de aula observadas são bastante insuficientes no tocante às possibilidades ofertadas aos estudantes, uma vez que inexitem salas de AEE ou multifuncionais, os professores não dispõem e não fazem uso de aspectos linguísticos, informacionais, e/ou comunicativos variados que se encaixem nas possibilidades de aprendizagem dos sujeitos em sala de aula, principalmente dos sujeitos que constituem essa pesquisa.

Todavia, essa ausência não deveria ser para a escola e para os professores um limitante, pois a formação continuada, a busca incessante por conhecimento metodológico e didático, e a luta por melhorias nas condições recursais e metodológicas da escola, é uma ação dos gestores e professores. Já se ponderou a esse respeito sobre a importância das parcerias com institutos que visam ampliar o pensamento inclusivo escolar. Este é o primeiro caminho para minimizar esses déficits, que passam a ampliar as possibilidades de confecção de linguagens, e nesse sentido ampliar a comunicação e acesso a instrumentos que visam o construto de conhecimento.

Nos dois casos mencionados, são os alunos (os que fazem parte da pesquisa) que buscam as condições de acessibilidade comunicacional e instrumental, e isso ocorre no apoio oferecido pelo CEBRAV, por exemplo, no acesso a ferramentas linguísticas de TA, de OM, de Cartografia Tátil, de Braille, além de outras possibilidades usufrutos pessoais desses estudantes. São essas possibilidades linguísticas que oferecem condições para uma locomoção e autonomia de vida desses estudantes. Essa ação executada pelos alunos poderia ser repetidas vezes executadas pelo Estado/Município, uma vez que o Cebrav é uma instituição que presta serviços de apoio, que forma turmas para atuação no campo inclusivo, que atua na produção e liberação de materiais didáticos diversos.

Reitera-se ser lastimável que essas ações executadas pelos alunos e ofertados pelo Cebrav não sejam difundidas em grande escala nas instituições escolares na tentativa de que essas possam se tornar inclusivas, pois, segundo Sartoretto (2008, p.80) “escola inclusiva é direito e dever de todos os que acreditam que a escola é o local privilegiado [...], onde, de fato, os sujeitos de sua própria educação, [...], podem fazer a experiência fundamental, e absolutamente necessária, da cidadania”.

O uso dessas possibilidades linguísticas e de outras posturas teórico-didáticas no âmbito da sala de aula constitui a barreira que necessita ser transposta e que está ligada ao viés das metodologias. Nas proposições metodológicas em sala de aula, o professor é capaz de movimentar ações que criam contexto de interação entre os estudantes, que despertem noções de coletividade e parceria mútua, e de proporcionar estratégias que articula conteúdo e elementos do cotidiano, visando assim a construção de conceitos e de conhecimento.

Pensando desta maneira, credita-se ao professor não apenas o papel de mediador do conhecimento, mas o de mediador em sentido mais amplo, que medeia as ações de contato, de comunicação, de valorização de contexto plurais para formações identitárias, que medeia o pensar inclusivo. E para que ele possa atuar nesse sentido, em prol da inclusão, faz-se necessário que os estigmas e noções errôneas sejam desconstruídas com auxílio da superação individual e coletiva do que Farias (2019, p. 166) apresenta como barreiras metodológicas ou pedagógicas. Segundo este autor,

As barreiras metodológicas, conhecidas também como pedagógicas, são as ausências dos métodos e nas técnicas de estudo. Estão relacionadas diretamente à concepção subjacente à atuação docente: a forma de como os professores concebem o conhecimento, a aprendizagem, a avaliação e a inclusão educacional que irá determinar, ou não, a remoção das barreiras metodológicas.

Um exemplo das palavras do referido autor é notado na do uso da Linguagem da Música pelo professor de Geografia **Carlos** para mediar conhecimento sobre a cidade. Esse profissional viabilizou o acesso a uma linguagem dentro de sua prática pedagógica, que, aliado ao conteúdo explorado, teve como objetivo criar elementos para compreensão das paisagens das grandes cidades, das periferias ao centro.

A canção utilizada denominada de “O homem que não tinha nada”, de autoria de Projota, e interpretada por Projota e Negra Li, ambos representantes da música brasileira, enfoca os aspectos sociopolíticos e culturais presentes nos grandes centros urbanos e, ao longo dos seus versos, são expostas diversas situações que remetem às condições de vida e ao cenário de vivência da população dos grandes centros urbanos.

No contexto da ação do professor, além da sonoridade da música, foi possibilitada a leitura da letra da canção em braille para os estudantes com DV e em escrita comum impressa para os normovisuais. Essa ação diversificou a aula, saindo dos moldes do uso apenas do LD e da linguagem verbal que fortemente se fazem presentes nas aulas de **Augusto e Bernardo**.

Durante a aula observada, do professor **Carlos**, os alunos passaram a conversar e buscar compreender as justificativas que envolvem a construção e restauração dos espaços urbanos centrais e periféricos, e a tomar como base suas próprias vivências e experiências em locais da Cidade de Goiânia. Toda uma ação mediada e orientada pelo professor, que investia em perguntas sobre o cotidiano e em outros momentos sobre a letra da música.

Para Castellar (2006) exemplos desse tipo de prática traz significância ao processo de aprendizagem dos alunos, pois está presente em seu cotidiano. Nas palavras da autora, “essas referências contribuirão para a formação de conceitos geográficos que serão explorados, partindo da leitura de mapas, da elaboração de trajetos e mapas mentais e comparando-as com uma situação real e em diferentes escalas de análise” (p.09).

Os autores Da Silva Maria e Da Silva Edimilson (2012, p.02) corroboram com o pensamento exposto no parágrafo antecessor a este, e acrescenta-se que:

É importante propiciar ao educando uma análise do espaço geográfico [...] permitindo uma aproximação com sua realidade, bem como sua compreensão e diferentes formas de intervenção do espaço vivido. Pois, a partir do momento que o aluno visualiza sua inserção no contexto local conseguirá compreender o contexto regional, nacional e global. Assim, a utilização dos saberes geográficos no cotidiano dos alunos contribuirá para melhorar os resultados da prática docente.

Valorizar as possibilidades viáveis e os saberes prévios dos estudantes inclui, mobiliza participação, e está relacionado com a transposição da barreira ligado ao desenvolvimento cognitivo dos aspectos disciplinares do Ensino de Geografia. Esse tipo de barreira está ligado à necessidade de, na prática, de qualquer disciplina, e nesse caso a de Geografia, conseguir ultrapassar e superar o seu caráter apenas descritivo evidenciado e/ou enumerativo em alguns contextos, e preocupar-se com:

a formação de um pensamento conceitual, para servir de instrumento da vida cotidiana, tendo em mente ao mesmo tempo a complexidade do mundo contemporâneo e o contexto local em que se encontra. Na prática, enfim, continua um desafio cumprir o objetivo básico da Geografia na escola, que é o de formar um pensamento geográfico, pensamento espacial genericamente estruturado para compreender e atuar na vida cotidiana pessoal e coletiva (CALVALCANTI, 2006, p. 119).

Assim, é fundamental que um Ensino de Geografia comprometido com a formação de Pensamento Geográfico trabalhe seus fundamentos teóricos metodológicos por meio de processos dinâmicos que possibilitem o aluno perceber e apreender o espaço, nesse caso o urbano, em suas distintas dimensões educacionais, políticas, econômicas, populacionais, naturais, culturais e sociais. O conteúdo geográfico a ser ensinado,

deve se dar de acordo com as circunstâncias do mundo atual. Não se pode querer ter uma estrutura de trabalho assentada nos moldes tradicionais se temos como alunos jovens que vivem num mundo dinâmico e diferente, e que como adultos vivem e viverão num mundo que apresentará novos desafios. É preciso habituá-los a pensar e agir (CALLAI 2000, p.149).

Esse pensar e agir configura-se dentro do que se destacou nos capítulos anteriores como Pensamento Geográfico, que é, sobretudo, construído dentro das salas de aula, onde “as práticas educacionais cotidianas, as opções metodológicas e filosóficas de trabalho, as atividades escolares diárias [...] está marcado pelas concepções educacionais que permeiam e respaldam essas práticas” (GALVÃO FILHO; MIRANDA, 2011, p.03).

Sendo assim, é correto afirmar que ações inclusivas e didáticas geográficas estão e são respaldadas por uma concepção inclusiva, que fomenta a formação de alunos críticos, ou seja, que pensem e tenham atitudes reflexivas ao mundo onde estão inseridos. Práticas e mediações assim baseadas exploram e minimizam todas as barreiras que até aqui discorremos.

Nas escolas que observamos, nos momentos de mediação, nas aulas de Geografia destacou-se o uso de Linguagem Verbal e Linguagem Visual por meio do LD (Aulas de

**Augusto e Bernardo**), Linguagem Musical, do Braille, da Cartografia Tátil e de TA, nas aulas do professor **Carlos**. Este professor foi o único que em suas mediações apresentou uma variedade linguística sensorial com bastante ênfase nos conceitos de paisagem e lugar.

No tocante a forma como a paisagem e o lugar foram trabalhados nas mediações mencionadas, é destacável que também em apenas uma das instituições elas foram trabalhadas explorando ao máximo os ideais sobre o Educação Geográfica apontados neste texto. O professor que fez uso em suas aulas das linguagens verbal, visual por meio do LD, musical, do braile, da CT e de TA incluiu e buscou oportunizar a construção de conhecimento para os alunos na sua turma, os normovisuais e os com DV. Discorrer-se-á no quadro 05, na página seguinte, sobre as ações desenvolvidas por ele em sala para mediar o conteúdo pertinente ao espaço urbano brasileiro.

**Quadro 05** – Ações desenvolvidas na escola C, pelo professor Carlos, quanto ao uso de linguagens sensoriais sobre o conteúdo espaço urbano

LINGUAGEM UTILIZADA	DESCRIÇÃO DAS AÇÕES
Uso da Linguagem Verbal	Nas aulas da primeira semana observada, o professor abordou o conteúdo mencionado de forma oralizada, questionando os alunos sobre os seus entendimentos a respeito do tema urbanização e como isso seria identificado no Brasil. Após as considerações dos alunos, ele iniciou um discurso que remete ao que seria urbanização e constrói juntos aos exemplos dos alunos um discurso de como a urbanização pode ser vislumbrada nas cidades, sobretudo, em Goiânia.
Uso da Linguagem da Música e Braille	Feita a exposição oral, o professor distribuiu a letra da música “O homem que não tinha nada”, em português e em braille para os alunos com DV na tentativa de começar a caracterizar as paisagens da urbanização.
Uso da Linguagem Visual do Livro Didático	Apreciada a linguagem musical proposta pelo professor, foi iniciada uma conversa com intuito de refletir com os alunos sobre as paisagens das centralidades e das periferias com suporte do LD (esse recurso também serviu para que os alunos realizassem uma lista de exercícios). Nesse momento, ele solicitou que os alunos com DV se juntem aos alunos normovisuais para que estes possam ler as questões presentes no livro. Esses exercícios serviram como avaliação para o professor, que encerrou um dos conteúdos destacados como importantes para o entendimento da Cidade.
Uso da Linguagem da Cartografia Tátil	Nas aulas da segunda semana, seguida de acompanhamento, o professor apresentou uma série de mapas projetados em sala, e devido à presença de alunos com DV, apresenta dois mapas de princípio tátil, sem complexidade, mas com elementos importantes para que esses alunos também pudessem compreender a expansão urbana em Goiânia. Dessa maneira, à medida que o professor explicava os mapas expostos aos normovisuais, os alunos cegos também conseguiam

minimamente acompanhar o raciocínio proposto pelo professor. Essa ação foi construída junto aos elementos que os alunos identificavam e caracterizavam. O professor problematizava o recurso linguístico e os fenômenos, obtendo respostas e dúvidas de grande parte da turma.

#### Uso da Linguagem da Tecnologia Assistiva

Após o uso dos mapas em sala, o professor notou a dispersão de grupos de alunos, inclusive de um aluno com DV. Esses alunos passaram a fazer uso do celular na sala de aula, e imediatamente o professor surpreendeu solicitando que fosse realizada uma pesquisa no celular. Essa pesquisa consistiu em buscar os lugares que estavam sendo apontados no mapa em período de tempos distintos. Os alunos realizaram as orientações do professor e começaram a caracterizar as principais mudanças que ocorreram nos principais pontos das cidades, sendo estas relacionadas a São Paulo, Rio de Janeiro, e Goiânia. Alguns dos estudantes com DV tiveram certa dificuldade em participar dessa ação, pois as ferramentas de leituras de imagens nos seus celulares não estavam funcionando corretamente. E nesse momento notou-se uma ação colaborativa entre os estudantes em sala, compartilhando celulares e buscando elucidar a solicitação do professor.

#### Uso da Linguagem Visual do Livro Didático e Braille

Nas últimas aulas sobre o conteúdo em questão, o professor retomou a mediação da aula tendo como recurso do livro didático para realizar a leitura de um texto que apontava as transformações sociais, econômicas, culturais, educacionais acarretadas as cidades brasileiras em consequência da expansão urbana. O professor trouxe esse texto em braille para os estudantes com DV.

#### Uso da Linguagem Verbal

Para finalizar o conteúdo, o professor começa uma aula indagando os alunos sobre as evidências do conteúdo no dia a dia e de como observá-las nos lugares que eles frequentam. Após um diálogo a respeito desses questionamentos, o mediador solicitou a criação de uma paródia com a música utilizada nas aulas anteriores, tomando como base as características urbanas da cidade em que eles residem, nesse caso, Goiânia, dando destaque às paisagens e os lugares que eles acreditavam ser mais representativos quando se fala de expansão urbana e os fenômenos desencadeados por ela.

Organizado por: Alves, 2022

Em entendimento, as ações do professor Carlos expressam o que se aponta como tese, e mesmo que sem uma intencionalidade ligada a ela, o professor foi inferindo elementos que coadunam com o pensamento ligado a questões geográficas inclusivas.

Todos os fatores expostos nas ações desenvolvidas nessas aulas de Geografia geraram interações diferenciadas, envolvendo, assim, diversos aspectos referentes às possibilidades de experienciar e apreender o dinamismo e amplitude dos dimensionamentos do espaço e do tempo. Perpassaram pela caracterização, entendimento e reflexão da paisagem e do lugar vivido, fazendo uso de linguagens para destacar a dinâmica das estruturas espaciais, ecológicas, culturais, do cotidiano. Tais contexturas proporcionadas são fulcrais para o autorreconhecimento dos alunos enquanto cidadãos que ocupam lugares, territórios e espaços.

Para os alunos com DV, esse autorreconhecimento converge nos construtos sobre as coisas realizados por meio dos sentidos, sensações e memórias, que no contexto das vivências cotidianas propiciam a formação identitária. Aulas de Geografia, conforme a descrita anteriormente, possibilitam minimamente que os alunos realizem imersão “numa relação corpo/espírito/paisagem com os espaços que se prolongam em sua própria existência as dimensões do imaginário, do mítico, do símbolo, porque estes estão delineados e coloridos pelos sentimentos” (GUIMARÃES, 2002, p. 125).

Além do mais, nas ações descritas referentes as aulas observadas, minimamente o professor ensina/desenvolve aspectos ligados ao que se pontou no subitem 2.1.1 a respeito dos constituintes do Pensamento Geográfico. Explorou espacialidades, buscou a formação conceitual dos estudantes, mobilizou raciocínios através de perguntas problematizadoras, fez uso de elementos do cotidiano, trabalhou conteúdo geográfico sobre as cidades, inferiu conhecimento científico, e sobretudo, articulou linguagens nesses momentos.

Mais uma vez é possível perceber que as linguagens sensoriais são capazes de alterar as subjetividades construídas e experienciadas pelos estudos, principalmente os com DV, pois, como já mencionado, a linguagem perpassa facilmente pelas esferas dos sentidos, das emoções, das memórias, conectando a possibilidade de compreensão das paisagens e dos lugares. Reafirma-se a importância de variedade nesse sentido para atender as diversidades plurais de aprendizagem, e para isso acredita-se que um passo importante é minimamente conseguir compreender quais as concepções e quais relações existentes entre a linguagem e os sentidos para os professores. No quadro 06 a seguir serão apresentados tais entendimentos por parte dos professores pesquisados.

## Quadro 06 – Entendimento dos professores sobre Linguagem

- O que você entende sobre linguagem?
- É possível visualizar a relação da linguagem com nossos órgãos sensoriais?
- Você costuma usar linguagens nas suas aulas de Geografia? Se sim, quais? E quais os critérios para escolha?

**Augusto**

Eu acredito que é a forma que a gente se comunica. Mas, na sala de aula isso tem a ver com nossa metodologia. Olhe, se eu sei que podemos nos comunicar de diversas maneiras, com o olhar, com a fala, com o corpo, então, pensando bem faz todo sentido eu dizer que sim, é possível visualizar essa relação, agora colocar tudo isso em sala de aula, na minha aula de Geografia, é algo que precisa ser bem planejado. Eu uso o livro didático que explora diversos sentidos, acredito, e tem toda nossa comunicação em sala. Agora os alunos que são deficientes eles precisam de um auxílio, a escola não apresenta estrutura para apoiar um ensino para esses alunos. Já é difícil para, como eu posso dizer, os alunos normais, para eles as questões precisam ser adaptadas. E sobre o motivo de usar o livro, olhe é o primeiro recurso didático que me conecta com os alunos. Eu tenho, eles também, esse já é um bom passo.

**Bernardo**

Linguagem é uma forma de expressão, e pelo que sei existem diversos meios, seja ele visual, oral, auditivo. Mas, seria um meio de se comunicar. Sim, é possível visualizar, na medida que vou utilizar esses sentidos para me comunicar, interagir. Gosto da linguagem visual, imagens, mapas que expressam e vão além do que foi dito. Infelizmente nem todo mundo consegue visualizar. Aí nesse caso a audição, o verbal entra em ação. As músicas são uma possibilidade. Eu confesso que durante um tempo eu parei de apresentar variadas propostas metodológicas como esse uso de música, por conta que não tinha tempo de planejar. Fico mesmo na verbal e tento explorar o livro didático.

**Carlos**

A linguagem está em tudo a nossa volta, pois nos expressamos, nos comunicamos socialmente. É com a experiência de ter alunos cegos em minha sala, que eu vejo o quando a comunicação depende de alguns outros sentidos, principalmente para eles. Então mesmo com todos os problemas que nós professores podemos e enfrentamos, eu tento de alguma maneira variar algo. Faço ele e os demais ouvirem, usarem algum tipo de tecnologia,

conversamos, e nunca deixo o livro didático de lado, mesmo que infelizmente o meu aluno cego não tenha em braile. Eu tento sempre ver isso de linguagem de acordo com o conteúdo de Geografia. O que eu sinto é que para conteúdo de Geografia Física a situação para eu mediar, eu tenho um pouco mais de dificuldade, eu precisaria de mapas táteis diversos para isso. Eu fico tentando exemplificar, tento fazer ele criar aproximações de formatos com outros elementos que eles conhecem, tento me comunicar para que ele e os demais aprendam algo. Então é muito o conteúdo que me faz organizar algo de recurso para aquela aula.

Organizado por: Alves, 2022

Dentre os pesquisados, foi constante o destaque nas falas sobre a linguagem ser “como você se expressa e quer transmitir uma comunicação” (Fala do professor **Carlos**), que a comunicação hoje é expressa por meio de vários canais, e que nas aulas de geografia sempre são utilizadas algumas variedades linguísticas (por mais que nas observações essas variedades não tenham sido notadas em todos os professores).

O professor **Augusto** diz que sua “didática é verbalizada, clara, para que todo aluno possa compreender”, já **Carlos** é mais expansivo nas suas palavras, afirmando que

Didaticamente você ensina como você fala, e a forma como você expressa [...] remete a sua linguagem. A linguagem [...] baliza dentro de sala de aula a sua metodologia, a forma como você escreve no quadro ou a forma como você avalia. Então acho que toda forma que transmite uma comunicação, uma informação ou conhecimento corresponde a uma linguagem.

Através das colocações, destacaram-se contexturas e atividades relacionais complexas no entendimento e uso da linguagem, que no âmbito da sala de aula de Geografia são valorativas na formação e desenvolvimento mental das interações do processo de aprendizagem.

Mas o que chamou atenção na fala de dois professores (**Augusto e Carlos**), foi a vinculação ou menção da linguagem com o termo didática e o entendimento confuso com relação à metodologia. A esse respeito anteriormente pontuou-se que existem contexturas diferenciadas, pois a linguagem não se faz presente apenas no trato da ação do professor nos percursos dele com relação a aula e com os recursos didáticos utilizados. Ela também diz respeito aos alunos. É importante observar que a linguagem não é metodologia, e pensar desta maneira é limitá-la ou restringi-la dos estudantes, grupo mais beneficiado por todas as possibilidades de construto do conhecimento e desenvolvimento que as linguagens podem proporcionar.

As linguagens sensoriais que podem ser utilizadas em diversas possibilidades em sala de aula passam a ser o caminho para superação das barreiras caracterizadas aqui neste

subcapítulo. Essa afirmação se conecta com o que se define a respeito da linguagem logo nos primeiros capítulos deste texto. A linguagem é instrumento não apenas visual ou concreto, mas uma ferramenta que descobre elementos imperceptíveis à visão por meio de outros sentidos. Ela é a ferramenta que lida com o campo da oralidade, da totalidade, da sonoridade, da motricidade, dos cheiros, da abstração, dos sentimentos. É também artefato, problematização, signo, fazendo-se presente em todos os sentidos da vida, pois se produzem e se reproduzem nela por meio dela em uma construção social verbalizada e perlocucionária. Ela é, portanto, ferramenta de inclusão, de inserção no meio social, e as pessoas, enquanto sujeitos da atividade social humana, fazem (de maneira intencional ou não intencional) uso dela de forma dialética e comunicativa, simbólica e carregada de sentidos.

Em síntese, as reflexões postas neste subcapítulo demarcam diferentes contexturas e escancaram a dinamicidade presente nas salas de aula de Geografia. São diversas ações e reações, concepções e construções, assertivas e dificuldades, usos e fragilidades linguísticas e comunicacionais nas relações que se desenvolvem nessas ambiências. Ponderaram-se alguns caminhos e viabilidades até aqui, acreditando que se centra em diversos momentos na figura do professor o poder e a força para prover experiências que agregam ao fazer e saber geográfico e socioeducacional.

Sobre esta ação do professor, de mediar ações em sala, serão realizadas inferências no próximo capítulo, buscando também configurar/articular uma proposta de mediação que faz uso de linguagens sensoriais para formação de PG sobre a cidade de acordo com o que se pensa na tese. Antes que se passe para este momento, apresentar-se-á um esquema conceitual, figura 24, na página seguinte, que busca sintetizar as principais reflexões aqui realizadas.

**Figura 24** – Síntese das informações refletidas no subcapítulo 5.3



Fonte: Alves, 2022

A figura 24 esboça uma organização conceitual (mapa conceitual) dos principais elementos contidos no subcapítulo 5.3. Partindo em perspectiva hierárquica e em grandeza decrescente, toma-se como ponto de partida o que se entende como barreiras inclusivas para as pessoas com deficiência, sobretudo, as visuais (esse título se encontra em caixa de texto de fundo preto, letras em maiúsculo e de cor branca). Em seguida, nas caixas de texto de fundo cinza, com as letras em maiúsculo e em negrito, elencou-se os tipos de barreiras que os estudantes com tais características plurais enfrentam no seu dia a dia, e a partir disso apresenta-se os principais pontos observados nas salas de aula de Geografia (caixas de texto com cor de preenchimento em tom de cinza mais claro e com fonte de texto em minúsculo), identificando quais foram essas aulas e os respectivos professores dentre aqueles que fizeram parte da pesquisa (últimas caixas de texto, de fundo branco com as inserções textuais em fonte de cor preta e minúsculas – exceto para os inícios de frase e nomes próprios).

O arrazoado de ideias presentes nesse subcapítulo que aqui finaliza-se alicerçadas pelo conjunto teórico reflexivo exposto nos capítulos anteriores permite organizar o capítulo seguinte. Este, adentra em aspectos inclusivos nas propostas de mediação didática, buscando uma reflexão no tocante as possibilidades de uso de linguagens sensoriais que atendam as questões inclusivas no trabalho de conteúdos geográficos que versam sobre o urbano.

## **6. LINGUAGENS SENSORIAIS E MEDIAÇÃO DIDÁTICA: CONSTRUÇÃO DE PENSAMENTO GEOGRÁFICO SOBRE A CIDADE NA AULA DE GEOGRAFIA COM A PRESENÇA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Fazendo um resgate do que foi abordado nos capítulos iniciais, é preciso enfatizar que as linguagens sensoriais e seu viés simbólico estão presentes no dia a dia em todos os espaços e são importantes nas relações psicossociais, que são um meio auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, atuam na construção e reconstrução da complexidade psíquica das significações dos processos psicológicos superiores, e que é por meio dela que as conexões e funções do modo pensante da mente se renovam. A linguagem está expressa nas ações dos professores em sala de aula, não finda em uma ação específica, está envolta sempre em objetivos, e estes, constituem e são constituintes da didática de um professor.

No caso da Educação Geográfica, fazer uso de linguagens sensoriais, como já mencionado, dota atratividade e reaviva essa disciplina do conhecimento que possibilita a apreensão do entendimento da relação homem e meio, bem como dos fenômenos socioespaciais que envolvem a todos cotidianamente.

Todavia, é a partir dos anos de 1970 que caminhos mais profícuos para formação de cidadãos críticos se entrelaçam no contexto das diversas construções e reconstruções teóricas, que podem e são realizadas a respeito dos entendimentos das pedagogias brasileiras e correntes da Geografia.

D'ávila (2005) demarca o período pós Ditadura Militar como um período libertador que apontou para um direcionamento do ensino no viés político-social e que se buscou estabelecer um deslindamento das dimensões do ato de aprender e ensinar. Já para a Geografia, o advento da chamada Geografia crítica valorizou as relações sociais com o meio, com o trabalho, com os mecanismos de produção e com o viés do espaço.

Esse momento também trouxe à tona o pensamento de que o ensino de Geografia não deve se “pautar simplesmente na reprodução e memorização de conteúdos. Este há de ser feito de forma prazerosa, para que o aluno desperte o seu interesse. É importante trabalhar conteúdos que se harmonizem à realidade do aluno e que este vivencie no seu dia a dia” (ARAÚJO, 2012, p.66). Ainda sobre essa corrente de renovação da Geografia, demarca-se que foi a partir de 1970 que ganhou força

a necessidade de se considerar o saber e a realidade do aluno com base numa posição marxista da Geografia como referência para o estudo do espaço geográfico. O ensino da Geografia não se deve pautar apenas pela descrição do quadro natural dos lugares, não se podendo priorizar apenas os elementos

visíveis e observáveis na sua aparência, em que estes são, na maioria das vezes, impostos à memória dos alunos, sem real interesse por parte destes. Ao contrário, o ensino de Geografia deve proporcionar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, mas também nas suas contradições (ARAÚJO 2012, p. 64-65).

Tais contradições estariam sempre relacionadas com os lugares de vivências da sociedade, das trocas, dos fluxos das cidades, das relações de trabalho, das diversas ações desencadeadas no cotidiano social, e que por apresentarem uma dinamicidade contínua, carecem de serem compreendidas e explicitadas nos ambientes escolares, como coaduna Cavalcanti (1998, p. 20) ao afirmar que:

As propostas de reformulação do ensino de Geografia também têm em comum o fato de explicitarem as possibilidades da Geografia e da prática de ensino de cumprirem papéis politicamente voltados aos interesses das classes populares. Nesta perspectiva, os estudiosos alertam para a necessidade de se considerar o saber e a realidade do aluno como referência para o estudo do espaço geográfico. O ensino de Geografia, assim, não deve pautar pela descrição e enumeração de dados, priorizando apenas aqueles visíveis e observáveis na sua aparência (na maioria das vezes impostos à “memória” dos alunos, sem real interesse por parte deles). Ao contrário, o ensino deve propiciar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições.

Esse caráter deve prover às classes sociais mais desfavorecidas uma consciência e compreensão do meio, e a ação do professor nessa perspectiva estaria em instrumentalizar as possibilidades de encontro, apreensão, e domínio do saber para os alunos.

A ação do professor em mediar e criar mecanismos para construção do conhecimento estão envoltos na sua didática, um ramo do conhecimento que trata de estudar “os objetivos, os conteúdos, os meios, e as condições do processo de ensino tendo em vista finalidades educacionais, que são sempre sociais” (LIBÂNEO, 2006, p.16). Esta se fundamenta na Pedagogia, sendo assim um componente/disciplina pedagógica.

Conforme Libâneo (2014, p. 135):

Pode-se afirmar, assim, que a didática tem como especificidade epistemológica o processo instrucional que orienta e assegura a unidade entre o aprender e o ensinar na relação com um saber, em situações contextualizadas, nas quais o aluno é orientado em sua atividade autônoma pelos adultos e colegas para apropriação dos produtos da experiência humana na cultura e na ciência, visando o desenvolvimento humano.

A didática atua no plano da organização, orientação da ação do professor, e nesse sentido se insere o planejamento. E este planejar é etapa fundamental para os professores de Geografia,

uma vez que, conforme Cavalcanti (2014), é nesse ato que ações importantes são traçadas a respeito dos sujeitos do ensino, sobre a pertinência do que será mediado, e sobre a associação de objetivos com o conteúdo. Aqui se insere que na ação do professor também se faz importante traçar os mecanismos linguísticos que serão utilizados na mediação de conteúdo geográfico. Assim sendo, sem desconsiderar o que teóricos afirmam, acrescentamos que além de apresentar pontos em comum com metodologias de ensino, a didática tem pontos em comum com o uso das linguagens sensoriais que estamos teorizando.

É possível afirmar que os recursos linguísticos utilizados na ação dos professores e pelos alunos apresentam potencial para que os conhecimentos construídos constituam uma mínima formação, uma vez que esse conhecimento tenha sentido, significação, e ressignificação para as relações socioculturais. As linguagens atuam como ponte entre o que é estabelecido pelos professores e as condições que os alunos possuem para responder às problematizações estabelecidas.

As convergências entre a didática e o uso das linguagens sensoriais podem ser visualizadas na proatividade e uso da subjetividade nas ações de professores que buscam fomentar uma aprendizagem de qualidade destacando e/ou evidenciando uma concepção humanizada e social, em que o aluno possa raciocinar, conceituar, e relacionar os fenômenos com o conhecimento adquirido, aplicando-os em momentos distintos daquele da sala de aula. Na ação didática do professor, faz-se necessária uma coerência nas apropriações de recursos, de linguagens, de objetos e de conhecimento.

Nessa perspectiva, a didática para além das condições e meios do processo educativo, “liga meios pedagógico-didáticos a objetivos sócio-políticos. Não há técnica pedagógica sem uma concepção de homem e de sociedade” (LIBÂNEO, 2002, p. 05), um professor, com boa didática, deve saber lidar subjetivamente nas suas escolhas, orientadas por sua visão de mundo, e agregar ao significado das coisas que os alunos já possuem. Assim, os desafios, os problemas envoltos na construção de conhecimento perante o direcionamento de conteúdo terão significado e podem potencializar o desejo por resolutivas.

É importante pensar em uma ação do professor que se utiliza da leitura e da escrita para estimular o entendimento dos tipos de textos de opinião sobre as questões ambientais no planeta. O professor fará uso de textos selecionados perante a sua visão de mundo. Esses textos podem ser confrontados e interpretados pelos alunos a partir do domínio que fazem dos recursos linguísticos apresentados pelo professor, dos recursos linguísticos de suas posses e dos saberes prévios que eles já possuem. Para além do domínio das linguagens, do conhecimento sobre as

questões ambientais pelo professor de disciplinas como Ciências, Biologia e Geografia, é preciso que o profissional em educação detenha didática no direcionamento do conhecimento/conteúdo para que o processo de ensino-aprendizagem almeje completude e fim significável à sociedade.

Essas e outras ações que o professor exerce em sala encontram-se no plano do que denominamos de mediação, uma ação que conceitualmente e de forma prática apresenta abordagem e aplicabilidade “nas esferas sociais, culturais, religiosas, civis, comerciais, políticas” (COSTA 2013, p, 26), psicológicas, e educacionais, sendo essas duas últimas de interesse de nossa investigação. “A mediação é, portanto, um atributo exclusivo do ser humano, pois somente o ser humano é capaz de ascender do imediato para o mediato, e estabelecer relações de mediações com a natureza e com outros seres humanos” (KITSU; BARROCO, p.15). No processo educativo, a mediação é o processo que leva os alunos a não serem imediatistas com relação ao conhecimento, fazendo com que estes construam seu entendimento de mundo na base das relações sócio-históricas e de uma dialética no pensar. Na sala de aula, a atuação mediadora do professor relaciona-se com dois processos, sendo estes, um didático e outro de ordem cognitiva.

Assim, a mediação didática pode ser entendida como as ações relacionais socioculturais estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem entre alunos e objetos do conhecimento, e possui em sala de aula o professor como agente de mediação. Esse agente mediador, considerando o desenvolvimento intelectual do aluno, atua na objetivação da aula, na seleção de conteúdo, nas formas organizacionais, e na seleção de linguagens que podem ser adequadas para o trabalho de determinado conteúdo e/ou conceito e/ou conhecimento que se busque construir. As linguagens utilizadas “precisam de coerência com os objetivos de aprendizagem e com papel de cada protagonista: conferindo ao aluno a ação de apropriar-se do objeto e ao professor as ações de orientar e mediar esta apropriação” (MINEIRO; D’ÁVILA, 2020, p. 151).

Além dessas características, no ato da mediação didática, conforme (MINEIRO; D’ÁVILA, 2020) o professor pode possibilitar aos seus alunos:

- Intercâmbio de experiências refletidas no viés de problemáticas sociais;
- Exposição e mecanismos para interesse e resolução de questões problematizadoras;
- Orientações para avanço nos construtos reflexivos teóricos e técnicos no processo de aprendizagem;

- Incentivo a reflexões e autoquestionamentos sobre pensamentos e posicionamentos perante questões que envolvem a sociedade no geral;
- Construção conceitual e conexões diversas desses com a realidade vivida.

Na busca por coerência e efetivação das possibilidades citadas anteriormente na ação mediadora, o professor deve sempre levar em consideração as pluralidades cognitivas de aprendizagem de cada aluno, oportunizando “diferentes modalidades de atuação e atividades [...], auxiliando-os no desenvolvimento da autonomia; da criatividade; das relações intra/interpessoais/ e do trabalho em equipe” (SILVA; BERTAZZO, 2013, p. 350). Uma boa mediação didática é aquela que explora a cognição do aluno relacionada com o conteúdo, que mobiliza construção de conceitos, que busca correlacionar contextos de vivências, e que parte de referências do vivido para aprofundar o pensamento.

O que se destaca no parágrafo anterior é buscado e refletido por Cavalcanti (2014) ao olhar para o conceito de cidade e evidenciar diversas possibilidades de mediação para o entendimento dos fenômenos urbanos. A referência, conforme quadro 07 na página seguinte, aponta que, para o trabalho do conceito de cidade, do qual a Geografia faz usufruto, é preciso articular o entendimento sobre paisagem, lugar (conceitos destacados nesta pesquisa) e território. A partir de cada um desses conceitos geográficos, a autora introduz um conjunto de pontos para tomada de referência e estudos relacionados com as experiências do cotidiano e que auxiliam na compreensão do urbano.

**Quadro 07 – Sistematização do Conceito de Cidade**  
(Expressando-se como do Espaço Urbano)

<b>Conceitos Geográficos</b>	<b>Referências Gerais correlatas</b>	<b>Referências para o conceito de cidade</b>
<b>Paisagem</b>	Visibilidade (vivido, percebido), sensibilidade, formas (processos), imagens, subjetivo, imaginação, observação, descrição.	Aglomeração, sítio, situação, topografia, rede de drenagem, espaços de vida urbana, deslocamentos, fluxos e fixos, arranjo urbano, verticalização.
<b>Lugar</b>	Identities e identificações, familiaridade, expressão do global, modos de vida, cotidiano, vivência.	Modos de vida urbano, espaços simbólicos, vida cotidiana, vida privada, práticas urbanas de trabalho, estudo e lazer.
<b>Território</b>	Posse, controle, redes, identidade, (des) territorialidade, relações de poder.	Espaço público/privado; segregação espacial; conflitos e movimentos sociais urbanos; práticas cidadãs.

Fonte: Cavalcanti, 2014, p. 31

As referências gerais e correlatas para conceituar cidade a partir da Paisagem e do Lugar (conceitos utilizados em nossa pesquisa) podem ser didaticamente trabalhadas considerando diversas pluralidades em sala de aula (presença de pessoas com DV e normovisuais), assim fortalecendo o viés inclusivo, a partir do momento em que o professor compreende que independente de qualquer tipo de deficiência, a sala é repleta de processos cognitivos de aprendizagem diferenciada.

A intenção ao apresentar a sistematização do conceito elaborado pela autora supracitada é de primeiramente fortalecer suas concepções, corroborar com estas e destacar que, intencionalmente ou não, grande parte delas aparecem em relatos de professores quando são abordados sobre as relevâncias no ensino de cidade.

Os professores que fizeram parte da pesquisa foram questionados sobre a crença na formulação de PG sobre cidade no trabalho de conceitos Geográficos auxiliado por linguagens

sensoriais, bem como a relevância desse construto para a cidadania e para o cotidiano. Todos os pesquisados responderam acreditar na possibilidade e sobre as relevâncias. A seguir, serão elencados, no quadro 08, aspectos dessas falas que coadunam com a sistematização elaborada por Cavalcanti (2014).

**Quadro 08** – Relações entre as considerações dos pesquisados com a sistematização de Cavalcanti no tocante a aspectos teóricos conceituais sobre a cidade

**PROFESSOR RELAÇÃO COM A SISTEMATIZAÇÃO DE CAVALCANTI (2014)**

**Augusto**

No trabalho com paisagem em lugar a observação se faz relevante para destacar o cotidiano, descrever a rotina das cidades que não dormem, as características dos lugares considerados periféricos, bem como daqueles considerados centrais ou de pessoas abastadas financeiramente.

**Bernardo**

No trabalho com paisagem e lugar, a aulas com destaque para aspectos ligados aos processos, observações do ritmo da cidade, descrevendo os horários de trânsito, os aglomerados nos bairros, as verticalizações em diferentes bairros.

**Carlos**

No trabalho de paisagem e lugar explorar as sensibilidades para perceber o maior conjunto de elementos que compõem os processos e fenômenos das cidades. O imagético e o subjetivo são categorias que cabem nessas explorações, na compreensão para compreender os diversos arranjos que existem nas cidades, para compreender os deslocamentos, as práticas do dia a dia das pessoas. São conceitos que ajudam a explorar diversos caminhos, cabe ao professor conseguir articular isso metodologicamente.

Organizado por: Alves, 2022

Pelas relações expressas, pode-se afirmar que os professores compreendem que nas cidades, no urbano, desencadeiam-se diversos fenômenos e processos que podem ser de compreensão de todos os alunos, mas, como apontado no capítulo anterior, de fato, não são tomadas por parte de todos os professores articulações correntes para promoção desse conhecimento.

Acreditar que a construção do PG mediante os elementos que o constituem, citados nos nossos capítulos iniciais, é possível para todo e qualquer estudante é um bom passo, mas ser metodologicamente organizado para eventualizar esse processo tange outras configurações. Essas configurações que demarcamos ao longo do trabalho que dizem respeito as condições

para o trabalho do professor, foram diversas vezes pontuadas pelos pesquisados, e apareceram nas falas dos alunos com DV.

Os professores Augusto e Bernardo dispõem de falas coerentes, mas pensando no aspecto inclusivo de pessoas com DV é preciso ir além. É preciso acreditar que o observar não parte só do olhar e que a descrição é importante, mas precisa vir aliada de entendimentos enraizados, e que permitam pensar nas soluções, em saídas para os problemas postos.

Por diversas vezes o professor **Carlos** demarca insuficiências em suas ações, acreditando que precisa fazer mais, na busca por romper barreiras que ainda não conseguiu romper. Ele, entre os três professores pesquisados, é o que aparece minimamente atento e prático no intuito de incluir. Suas falas e posturas vão na direção da inclusão, toca no objeto, as linguagens sensoriais, quando pontua sobre a capacidade da paisagem e do lugar serem acessadas por diversos canais sensoriais. Indo além, e abrindo ainda mais o leque investigativo, o professor pontua sobre o imagético, o que para Zanatta e Souza (2009, p.06), em estudos e reflexões de abordagens pedagógicas, tratam como um aspecto criativo e ilimitado, e que no campo da Geografia ganham sentido por permitirem as correlações entre os espaços.

Conforme Dewey (1978, p. 233):

A Geografia é matéria que apela essencialmente para a imaginação, até mesmo para um certo romantismo. [...] A variedade de povos e ambientes, seu contraste com as cenas que nos são familiares, sacodem o espírito, fazendo-o sair da monotonia das coisas corriqueiras.

As palavras do autor podem ser trazidas para o cotidiano das cidades, onde se encontram dinâmicas diferenciadas nos fluxos e deslocamentos populacionais, cujos acessos aos serviços e as distâncias das centralidades e periferias são carregadas de contrastes paisagísticos e sem relação alguma com o que se entende por monotonia.

Esse mundo dinâmico cede mecanismos para a criatividade. Esta faz parte da vida do estudante, sobretudo daquele com DV, e pode ser potencializada pelos estudos geográficos, na apreensão de elementos paisagísticos, com a afetividade desenvolvida pelos lugares de vivência, pelo entendimento dos fenômenos que se desencadeiam nas cidades, no cotidiano. E aqui se demarca o que, ao longo dessa pesquisa, vem sendo construído (correndo o risco de prolixidade), é pelo viés linguístico que se potencializa o imagético, que se fomentam construtos geográficos, que se permitem aos estudantes o acesso aos conhecimentos diversos, e esse viés deve ser planejado junto aos objetivos de mediação dos professores.

Pensando nisso, no subcapítulo a seguir, organizou-se um direcionamento para professores de Geografia, buscando orientar quanto a possibilidades no trabalho para construção do PG relacionado a cidade em uma turma considerada inclusiva, com a presença de alunos normovisuais e DV.

#### 6.1 NÃO VEEM A CIDADE, MAS PODEM COMPREENDER GEOGRAFICAMENTE POR MEIO DE UMA MEDIAÇÃO DIDÁTICA INCLUSIVA: LINGUAGENS SENSORIAIS PARA DEFICIENTES VISUAIS QUE POTENCIALIZAM A CONSTRUÇÃO DE PENSAMENTO GEOGRÁFICO.

Neste último momento/subcapítulo, busca-se contribuir com o ensino-aprendizagem de Geografia, sendo orientados pelos diversos elementos que até aqui já permitem minimamente confirmar a tese de que o uso de linguagem sensorial, de forma individual ou conjunta com outros vieses linguísticos sensoriais, no contexto de mediação didática na Educação Geográfica, em salas de aula, com a presença de Deficientes Visuais, é capaz de possibilitar minimamente no trabalho com os conceitos de Paisagem e Lugar a construção de espacialidades e Pensamento Geográfico lúdico relativo aos fenômenos desencadeados nas cidades. Desse modo, tais possibilidades permitem aprender geograficamente sobre o espaço urbano com fins para a cidadania. Uma cidadania como processo cultural que se concretiza enquanto práticas socioespaciais cotidianas, alinhada com os direitos universais.

Em vista disso, professores de Geografia não podem pensar em didática sem ao mesmo tempo pensar em conteúdos e cenários cotidianos, pois não existe didática que desconsidere todos os cenários sem inserção dos sujeitos envolvidos na educação. A didática só verdadeiramente configura sentido aos conhecimentos prévios apresentados no processo de ensino-aprendizagem quando coaduna elementos científicos (LIBÂNEO, 2008; 2012). Esse processo permite o surgimento de conceitos formulados nas experiências vivenciadas no cotidiano juntamente com os conteúdos e saberes científicos introduzidos nas aulas que se constroem, reconstróem e se fortalecem pelo uso de mecanismos linguísticos.

Todavia, no processo de ensino-aprendizagem em Geografia, pensando na formulação de PG, que, no caso da pesquisa, toma como referência aspectos dos fenômenos urbanos e uso de linguagens em perspectiva inclusiva, faz-se necessário manter o pensamento contínuo, o questionar sobre os elementos espaciais ativos, como se o que é resolutivo em pouco tempo se tornasse negado e/ou questionado.

Cavalcanti (2014), em suas reflexões e propostas para o trabalho de temáticas sobre espaço urbano, articula processos aos quais denomina de Problematizar, Sistematizar e Sintetizar, e que são referentes às ações desenvolvidas no ensino-aprendizagem de Geografia em sala de aula. Entendidas e defendidas pela autora como não sequenciais. Esses processos possibilitam ao professor mediador uma lógica para construção de conceitos geográficos e o conceito de cidade, compreensão de referências/conteúdos pertinentes à Geografia e às ciências correlatas.

Interpretando a autora, entende-se que o problematizar é o momento em que o professor mediador passa a instigar os alunos a pensar o tema, estabelecer relações com a vida cotidiana e criar motivos para aprender a Geografia. São os primeiros movimentos de pensamento que começam a ser esboçados, onde são inseridas questões problemas para o pensar geograficamente. O sistematizar é a etapa em que o professor apresenta aos alunos ou requer deles mecanismos para movimentar o pensamento via o conhecimento, para resolver os problemas propostos, e onde também se insere o fluxo maior de conteúdo geográfico. O sintetizar surge como um momento de concretude do conjunto dos saberes cotidianos que surgem em processos anteriores e até mesmo neste, e que são fortalecidos pelos conteúdos geográficos (CAVALCANTI, 2014).

Na linha de pensamento da autora, se insere Portela (2017), que defende uma etapa nesse processo de mediação denominada de significar. Esta etapa seria um momento de expressão do significado dos conhecimentos adquiridos nas aulas, com os conteúdos geográficos e conceitos construídos para a vida cotidiana dos estudantes. Ainda sobre esta etapa, é defendida pela autora a necessidade de entendimento do significado das contribuições geográficas para a vida, bem como os caminhos de maior produtividade e reverberação destes nas dinâmicas que as pessoas desenvolvem nas cidades.

A etapa que se inicia nesse processo de mediação de ensino-aprendizagem em Geografia discorda na nomenclatura empregada por Portela (2017), por acreditar que a significação está presente por semiose nas etapas propostas por Cavalcanti (2014), principalmente a partir da introdução de elementos linguísticos que atuam como mecanismos para o desenvolvimento do pensamento.

No processo de problematização, quando o professor remete a questões problematizadoras (perguntas tais como: o que é cidade? O que é campo? O que é centro? O que é periferia? O que é segregação?), o aluno para respondê-las acessa a significações, busca relação com contextos conhecidos, explicita elementos e caracterizações que estão envolvidas as

suas experiências, e à medida que os conteúdos geográficos passam a ser introduzidos na sistematização, essa significação fica ainda mais expressa na busca por edificar os conceitos e teorias que passam a ser desenvolvidos em sala fazendo uso de potenciais linguísticos diversos, tais as possibilidades sensoriais que são apresentadas neste texto. Na etapa da sintetização, nem sempre é o momento de expressão do conhecimento que aquele aluno verdadeiramente construiu, devido às amarras que podem estar postas, geralmente, nos processos avaliativos, todavia esta é uma etapa em que o aluno previamente apresenta algum significado para o conteúdo geográfico teoricamente aprendido e relacionando com o seu dia a dia.

Deste modo, a ressignificação, que é etapa que se defende, passa a ser evidenciada como etapa para a expressão do ser cidadão, nas falas e ações que podem ser desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, sem amarras com os processos avaliativos, e que estão carregadas agora de novos sentidos, como resultado daquilo que se pode chamar de saber prévio junto das contribuições da ciência geográfica. A ressignificação passa a ser a expressão da junção dos sentidos teóricos com os empíricos/cotidianos, e esta apresenta relação intrínseca com o chamado Pensamento Geográfico, o pensamento que permite ao estudante operacionalizar mediante questões socio/espaciais/ambientais que podem se fazer postos nos seus cotidianos.

Pensando nisso, perante o processo de mediação articulado por Cavalcanti (2014), buscou-se, conforme figura 25 (página seguinte), introduzir um processo que diz respeito a essa ação metódica, dialética e contínua, e que possa ser realizada pelo professor de Geografia em sala na promoção de construtos geográficos lúdicos em todo e qualquer estudante, sobretudo, aqueles que são vistos como impossibilitados de conceber aprendizagens geográficas. Com ilustramos uma intersecção do problematizar com o sistematizar, com o sintetizar e o ressignificar no processo de ensino-aprendizagem na Educação Geográfica Inclusiva com fins na promoção do Pensamento Geográfico sobre a cidade.

**Figura 25** – Proposta de Mediação Didática



Fonte: Alves, 2022/Adaptado de Cavalcante, 2014.

#PARACEGOVER #PARATODOSVEREM:

Durante as rodas de conversa, ficou claro que nem todos os professores participantes tinham conhecimento desse processo elaborado por Cavalcanti (2014). E mesmo para aqueles que tinham certo conhecimento, algumas dessas etapas eram confusas, nos diálogos, acreditava-se ter conseguido coletivamente se orientar e autoquestionar um pouco mais sobre as etapas já estabelecidas pela pesquisadora citada, bem como constituir elementos para composição da etapa denominada de ressignificar.

Deste modo, chega-se a um entendimento conjunto a respeito das abordagens da autora, e concorda-se que essas etapas não se expressam de forma sequencial, podendo ser acessadas a partir das estratégias didático-pedagógicas e metodológicas do professor mediador. Nos diversos momentos de aula, o professor pode executar tais processos. As problematizações iniciais de aula devem estar relacionadas com situações socioespaciais que sejam significativas para os estudantes, e que os auxiliem a compreender o espaço geográfico sob a ótica do modelo ideológico vigente, nesse caso o capitalismo (COUTO, 2011). As sistematizações ganham um rigor teórico e científico, sendo imprescindíveis no processo de mediação didática. As ações

sintéticas que se relacionam com o que os alunos apresentam quanto às compreensões conceituais e situacionais, precisam sempre ser entendidas sob a ótica de que cada aluno apresenta aprendizagens diversas, não sendo possível homogeneizar.

No que diz respeito ao que chamamos de ressignificação, aqui pontuamos uma construção baseada nos elementos que foram inferidos pelas falas dos professores. Esses após uma demarcação do que seria a etapa do sintetizar, levantaram questões sobre o real potencial de verificação de conhecimento construído apenas tomando como base exercícios dos livros didáticos, avaliações institucionais, e outro qualquer mecanismo que padroniza ou parametriza. Para os professores, é importante um pensar sobre resolutivas e questões sociais tendo a Geografia como componente curricular contribuinte.

Assim se pensa a ressignificação como movimento crítico, dialético, que atua no intuito de não deixar o pensamento parar. As ações que são desenvolvidas pelo professor mediador movimentam o pensar perante aquilo já problematizado, sistematizado e sintetizado, construindo conhecimento a partir das novas problemáticas da ótica das práticas socioespaciais cotidianas<sup>39</sup>. Uma vez que, conforme Couto (2011, p. 28), "a problematização da prática social é a base da unidade dos aspectos ontológicos/epistemológicos e psicopolítico-pedagógicos do ensino da Geografia".

Acredita-se que o PG sobre a cidade se encaixa na reflexão citada no parágrafo anterior, e como já mencionada nos primeiros capítulos deste texto, existe uma aceção e ideia de interseção desse pensar com a linguagem e o processo da própria Educação Geográfica. Mas, esse não foi de fato o entendimento de todos os professores pesquisados durante as entrevistas. Assim, os seguintes aspectos surgiram:

- O PG é uma teoria que ainda carece de maiores esclarecimentos;
- Existe uma confusão entre o PG com os contextos da evolução epistemológicas da Geografia;
- Falta uma compreensão se o PG é um construto apenas do professor, apenas dos alunos, ou de ambos;
- Existem dúvidas quanto os constituintes do PG;

---

<sup>39</sup> Entendendo conforme Pinheiro (2020, p.20) que as práticas cotidianas se revelam nas particularidades que cada indivíduo constrói com o lugar, na moradia, no trabalho, nas formas de se apropriar dos espaços públicos e privados; estas práticas estão naquilo que, no primeiro olhar, pode se tornar invisível ou irrelevante, mas que, numa análise mais profunda se revela em uma concepção totalizante de dada realidade socioespacial.

- Como de fato não existe um entendimento coeso sobre o que seria o PG, os professores não conseguiram afirmar se os alunos de fato alcançariam esse pensar;

Como de fato sobre essas questões levantadas já se apresentava algum entendimento (dispõe-se sobre esses entendimentos no segundo capítulo), nos momentos das rodas de conversa/oficina temática, dialogou-se de forma explicativa sobre esse tema com os professores. Além disso, fortaleceu-se o entendimento de que no trabalho com conteúdos sobre a cidade, é preciso relacionar as vivências, o cotidiano, e os contextos urgentes das cidades.

Em vista disso, pondera-se que apesar de temas, conteúdos, e aspectos avaliativos, na maioria das vezes, encontrarem-se expressos em orientações e diretrizes político curriculares, o professor tem a autonomia de selecionar abordagens, pensar nos conceitos, e nos encaminhamentos avaliativos perante circunstâncias urgentes e emergentes que envolvem os sujeitos presentes nas ambiências das salas de aula de instituições escolares.

Essa ação, que em diversos momentos constitui-se do partir dos abstratos para os concretos, fomenta idealizações conceituais, conexões escalares e espacialidades mais conectadas com os movimentos geográficos atuais. E aqui se pode inferir outra questão importante que é a da instrumentalização, dos caminhos que levam ao vai e vem da mente entre o pensar abstratamente e concretamente na construção de conceitos. Aqui se insere a linguagem.

Os professores revelam que Paisagem, Lugar e Território são os conceitos mais explorados quando mediam conteúdos ou temáticas que envolvem a cidade. Mas, quando pensado sobre os desafios da educação inclusiva de pessoas com DV nas suas aulas, no entendimento sobre fenômenos urbanos, Paisagem e Lugar estão na esfera do que elencam como desafiador por conta da instrumentalização, dos usos linguísticos, e questões metodológicas refletidas ao longo deste trabalho.

Conforme o que se observou, a Linguagem Verbal e Visual sob o livro didático prevaleceu em dois dos professores pesquisados, e isso foi reafirmado em suas falas nas entrevistas. Os professores Augusto e Bernardo ainda pontuaram sobre Cartografia Tátil nos momentos de rodas de conversa, que pode ser considerado um avanço visto o intervalo entre os momentos de execução dos procedimentos de observação e das entrevistas. A exceção, nesse cenário, continuou sendo o professor Carlos que apontou caminhos como música e sonoridades das cidades para os entendimentos sobre o urbano.

Nos últimos diálogos com os professores, reaproximou-se o diálogo sobre linguagens sensoriais e orientaram-se os professores para usos dentro da proposta de mediação didática

encaminhada na figura 26 anterior. As linguagens sensoriais podem estar presentes nas etapas de Problematizar, Sistematizar, Sintetizar e na Ressignificação, e para que isso fique apresentável e organizado, destrinchou-se e expôs-se, no quadro 09 (página seguinte), a proposta de mediação em possibilidade para o Ensino Fundamental nos Anos Finais e Ensino Médio da educação básica brasileira

## MEDIAÇÃO DIDÁTICA PARA ENSINO DE CIDADE/URBANO INCLUSIVO

### PARA O ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS (6º ao 9º Ano)

#### UNIDADES TEMÁTICAS:

- O sujeito e seu lugar no mundo;
- Conexões e Escalas;
- Mundo do trabalho;
- Natureza, ambientes e qualidade de vida;
- Formas de representação e pensamento espacial;

#### OBJETOS DE CONHECIMENTOS:

- Identidade sociocultural;
- Transformação das paisagens naturais e antrópicas;
- Atividades humanas e dinâmica climática;
- Biodiversidade brasileira;
- Desigualdade social e o trabalho;
- Diversidade e dinâmica da população mundial e local;
- Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina;
- Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina;
- Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial;
- Leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas;

### PARA O ENSINO MÉDIO

#### COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

### ETAPAS DA MEDIAÇÃO

PROBLEMATIZAR	SISTEMATIZAR	SINTETIZAR	RESSIGNIFICAR
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identificar, caracterizar e localizar os grupos sociais que vivem nos espaços urbanos de estudo;</li> <li>● Elencar e localizar problemas e fenômenos urbanos do cotidiano dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem;</li> <li>● Elencar e localizar problemas e fenômenos urbano do cotidiano que possuem relação com aspectos socioambientais;</li> <li>● Questionar a respeito das estruturas de trabalho e suas relações com a vida urbana;</li> <li>● Identificar e elencar aspectos locais/regionais do cotidiano que se reproduzem em escalas globais e vice-versa.</li> </ul>	<p>Articulação dos saberes prévios com conhecimento geográfico no trabalho de conceitos, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Paisagem;</li> <li>● Lugar;</li> <li>● Urbano;</li> <li>● Rural;</li> <li>● Campo;</li> <li>● Cidade;</li> <li>● Trabalho;</li> <li>● Cidadania;</li> <li>● Qualidade de Vida;</li> <li>● Segregação Socioespacial;</li> <li>● Violência;</li> <li>● Poluição;</li> <li>● Impactos Ambientais;</li> <li>● Conurbação;</li> <li>● Periferização;</li> <li>● Autossegregação;</li> <li>● Especulação Imobiliária;</li> <li>● Metrópole</li> <li>● Cidades Médias;</li> <li>● Cidade Pequenas;</li> <li>● Práticas Espaciais Cotidianas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Construção de Narrativas socioespaciais;</li> <li>● Espaço de voz para os alunos exporem seus entendimentos gerais, seus anseios, dúvidas, sugestões para o processo de ensino-aprendizagem;</li> <li>● Resolução de exercícios e/ou avaliações do contexto curricular normativo;</li> <li>● Construção de representações cartográficas mentais;</li> <li>● Captação de sonoridades do urbano que expressam espacialidades e problemáticas urbanas;</li> <li>● Produção de materiais audiovisuais e expressões artísticas em contextos inclusivos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Construção e fortalecimento de argumentações críticas;</li> <li>● Capacidade de compreensão e resolução de problemas, bem como fluidez na introdução da Geografia nesses processos;</li> <li>● Capacidade de correlacionar os fenômenos urbanos cotidianos com o que aprendeu sobre Geografia na escola para além dos muros desta;</li> <li>● Capacidade de compartilhamento e interlocução dos saberes geográficos adquiridos sobre a cidade com outras ciências/disciplinas do conhecimento;</li> <li>● Confronto das realidades e fenômenos locais, regionais e globais para entendimento da produção do espaço;</li> <li>● Desenvolvimento de processos de generalização a respeito dos fenômenos do urbano;</li> </ul>

**ENCAMINHAMENTOS PARA COMPREENSÃO DE FENÔMENOS URBANOS**

<ul style="list-style-type: none"> <li>● Elaboração de Perguntas Geográficas para identificar, caracterizar, localizar e questionar sobre o cotidiano nas cidades;</li> <li>● Articulação e orientação quanto ao uso de Linguagens Sensoriais que auxiliam na composição de pensamento para solucionar as perguntas e situações geográficas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Sistematizando elementos do conceito e discutindo conceitos em uma perspectiva Geográfica;</li> <li>● Articulação e orientação quanto ao uso de Linguagens Sensoriais que auxiliam na composição de pensamento para solucionar as perguntas e situações geográficas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Resolução de exercícios e/ou avaliações do contexto curricular normativo;</li> <li>● Construção de representações cartográficas mentais;</li> <li>● Captação de sonoridades do urbano que expressam espacialidades e problemáticas urbanas;</li> <li>● Produção de materiais audiovisuais e expressões artísticas em contextos inclusivos;</li> <li>● Articulação e orientação quanto ao uso de Linguagens Sensoriais que auxiliam na composição de pensamento para solucionar as perguntas e situações geográficas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Elaboração de situações geográficas para mobilizar o pensamento em prol de resolutivas e/ou mecanismos para entendimento das relações com a vida urbana, do trabalho, com o meio, e os problemas cotidianos desencadeados nessas estruturas;</li> <li>● Articulação e orientação quanto ao uso de Linguagens Sensoriais que auxiliam na composição de pensamento para solucionar as perguntas e situações geográficas;</li> </ul>
---	--	--	--

**POSSIBILIDADES LINGÜÍSTICAS SENSORIAIS COM POTENCIAL DE USABILIDADE**

**LINGUAGEM SENSORIAL AUDITIVA:**  
 Verbal / sonora / musical – imagens audiodescritas – sons da cidade – musicografia braile;  
**LINGUAGEM SENSORIAL CORPORAL/PROPRIOCEPTIVA/OLFATIVA/PALATÁVEL:**  
 Orientação e Mobilidade – trilhas/caminhadas geográficas;  
**LINGUAGEM SENSORIAL TÁTIL:**  
 Sistema braille / Cartografia Tátil – mapas táteis – materiais gráficotáteis / materiais pedagógicos táteis;  
**LINGUAGENS MULTISSENSORIAIS / MULTIMOLDAIS:**  
 Tecnologia Assistiva;

Fonte: Alves, 2022/Adaptado de Cavalcanti, 2014.

Mediante o quadro 09 apresentado, é preciso demarcar algumas questões para os leitores, professores e/ou outros investigadores em Educação Geográfica. A primeira diz respeito à intencionalidade e a segunda às questões curriculares que o envolvem.

Como proposta de mediação didática, buscou-se oferecer alguns caminhos, e não ser prescritivo, uma vez que já foi pontuado em diversos momentos deste texto, a necessidade de entendimento dos contextos da sala de aula que cabem ao professor, bem como o respeito com os processos cognitivos de aprendizagem dos estudantes. Após esse momento, cabe ao professor planejar os objetivos da aula, observar as pertinências com relação a conteúdo, fazer escolhas metodológicas e linguísticas e determinar os processos avaliativos. Dito isto, exime-se, neste momento de ser diretivo, e busca-se minimamente ser propositivo, uma vez que tal proposta não foi efetivada nas salas e/ou com sujeitos pesquisados (pensou-se em, a partir dela, avançar nas pesquisas, construindo e confirmando propostas que visem contribuir com as práticas dos professores de Geografia).

Além disso, é importante pontuar que tal proposta não pensa apenas aspectos que incluam as pessoas com DV, mas que permita a mediação do professor incluindo e agregando todos os estudantes em sala. Não se pode inferir um discurso de inclusão excluindo outros contextos de alunos, e esse pode tornar-se um outro caminho para reflexões, essa tenuidade entre incluir e excluir nos contextos educacionais (mais uma proposta reflexiva que pode se abrir perante a pesquisa).

Assim sendo, a proposta não pode fugir das questões relacionadas ao currículo que orienta a Educação Básica no país (Brasil). No Brasil, as modalidades de educação básica denominadas de Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio são norteadas pela chamada Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O Ensino Fundamental Anos Finais se organiza em 4 anos (6º ao 9º), atendendo alunos de faixas etárias distintas, e que lidam com constantes mudanças sociais, cognitivas, físicas, econômicas, afetivas, entre outros. É uma modalidade que remete a transição com os Anos Iniciais (1º ao 5º Ano) e do Ensino Médio (1º a 3ª série). Sobre a modalidade que se toma como referência o referido documento orientador diz que:

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes.

Nesse sentido, também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação (BNCC, 2018, p. 60).

Nessa tentativa de ressignificar as aprendizagens, a BNCC, na referida etapa citada, organiza, baseada nos princípios geográficos (Analogia, Conexão, Diferenciação, Distribuição, Extensão, Localização e Ordem), um conjunto de Unidades Temáticas, Objetos do Conhecimento e Habilidades que podem ser desenvolvidas em sala, nas aulas de Geografia.

Essa organização que pauta a etapa do Ensino Fundamental - Anos Finais é alterada quando se pensa na etapa seguinte, a do Ensino Médio. Este último momento da Educação Básica insere a Geografia no grupo da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, onde para cada uma das seis competências específicas existe um conjunto de habilidades que podem se associar e interdisciplinarizar entre os componentes curriculares ligados a essa grande área.

Para além de todas as críticas de esfera disciplinar/científica, demarca-se, o currículo posto que exclui as pessoas com DV do processo de ensino-aprendizagem, mas, a partir da ação do professor no seu trato mediador, é possível contornar esse conjunto de normativas excludentes. Elas são excludentes principalmente por vislumbrarem um fim, e este fim está relacionado com as ações, cobranças e propostas de perspectiva neoliberais na educação. Neoliberalismo e inclusão não coadunam.

Para buscar amenizar os problemas excludentes que estão vinculados ao currículo, adaptá-lo é um caminho necessário, e não só pensando nas deficiências, como no caso da nossa pesquisa com alunos DV, mas pensar nas pluralidades gerais em sala. Essa adaptação curricular visa trabalhar os aspectos individuais, “organizando estratégias de flexibilização curricular voltadas à construção do conhecimento” (SANTOS, 2007, pág. 51).

Essa inferência sobre o currículo minimamente necessita ser realizada, uma vez que no processo dinâmico do ensino-aprendizagem ainda existem lacunas e alterações que precisam ser revistas e alteradas. A BNCC não pontua sobre processo inclusivo fora da modalidade Educação Especial, o que é contraditório, pois não existem dois currículos para serem aplicados em uma sala de aula.

É preciso destacar as particularidades dos alunos, os objetivos de aula, e organizar/adaptar estratégias que possam melindrar entre os diversos processos de construção do conhecimento dos estudantes. A educação nesse sentido é desafiadora, mas possível (já mencionados nos capítulos anteriores alguns caminhos para minimizar impactos formativos e

estruturais). Dito isso, pensa-se que a proposta de mediação, apresentada no quadro nove anterior, possibilita atender as nuances educacionais.

Essa proposta, com enfoque para pessoas que apresentam déficits na acuidade visual, expande-se para aqueles que, mesmo podendo visualizá-la por diversas questões, também não enxergam em suas diversas nuances e fenômenos dinâmicos. Para todos aqueles que não veem a cidade, pontuou-se que é possível compreendê-la geograficamente por meio da mediação didática inclusiva com uso de linguagens sensoriais que potencializam, sobretudo, a construção de Pensamento Geográfico.

## CONSIDERAÇÕES E PERSPECTIVAS

Neste trabalho apresentou-se um construto que demarca maturidade e avanço das diversas temáticas articuladas. Todavia, faz-se necessário firmar alguns elementos e questionamentos que se fizeram presentes na composição textual. Para isso, é necessário revisitar as primeiras linhas e falas introdutórias, identificando o que se alcançou de objetivos, destacando entraves da pesquisa, bem como a parcialidade ou totalidade de resolutivas ao que se fez posto enquanto perguntas norteadoras das reflexões. Reservaram-se as últimas considerações para esta ação e se demarcaram algumas perspectivas para onde ainda se pode seguir, uma vez que esta produção não demarca o final, mas sim o começo de toda uma jornada de pesquisa e tentativas de contribuição com a ciência geográfica e com a sociedade.

Nos primeiros parágrafos introdutórios, revelou-se o desejo e justificativa em uma perspectiva pessoal/social, acadêmica e científica. Essas pretensões deram robustez ao que se idealizou e discorreu-se ao longo de todo texto, pois essa tríade jamais foi deixada de lado em cada afirmação e/ou inflexão do ponto de vista teórico metodológico.

Pesquisar no âmbito da inclusão de pessoas com deficiências não se constitui uma jornada simples e/ou fácil, assim como falar de contextos educacionais e geográficos também não. É um desafio posto atrás do outro, principalmente quando se revelam em contexturas sociais das ambiências educacionais.

Esta pesquisa, ciente de tal complexidade, buscou adentrar em um viés de especificidade, no que diz respeito a um tipo de deficiência, que nesse caso trabalhou com pessoas com Deficiência Visual, bem como em especificidades no campo da linguagem e da Geografia, ao utilizar os sentidos e cidade como referências para os conteúdos e conhecimentos que investigamos se de fato podem ser construídos.

Em vista disso, quando se pensa no problema de pesquisa, não, necessariamente, imaginam-se os rumos que seriam tomados, mas o desejo sempre foi de articular outras possibilidades de mediação e construção do conhecimento geográfico para além do que teoricamente se encontrava posto no que diz respeito principalmente à linguagem e à Cartografia. E assim, diversos questionamentos se fizeram postos e nos auxiliaram a pensar nos objetivos desta investigação.

O objetivo geral tratou de compreender as possibilidades apresentadas pelas Linguagens Sensoriais nas ações cognitivas dos deficientes visuais no desenvolvimento de Pensamento Geográfico sobre a Cidade com fins à inclusão escolar e às práticas da cidadania. Acredita-se

ter alcançado a meta, mas isso apenas foi possível através das especificidades traçadas em termos de objetivos e aos questionamentos feitos a todo instante em meio aos percursos metodológicos da pesquisa. Dito isso, a seguir será apresentado o quadro 10 que linca os objetivos específicos com todas as inquirições elaboradas introdutoriamente.

**Quadro 10** – Articulação dos Objetivos Específicos com questionamentos da pesquisa

OBJETIVOS	QUESTIONAMENTOS
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Evidenciar a relação existente entre a Educação Geográfica, Linguagem, Sentidos, na formação do PG;</li> <li>2. Sistematizar linguagens de viés sensorial que potencializam o trabalho de construção do Pensamento Geográfico de estudantes deficientes visuais;</li> <li>3. Destacar as principais Linguagens Sensoriais que participam do cotidiano de pessoas com Deficiência Visual e que potencializam a construção e sua relação com o espaço;</li> </ol>	<p>O que é linguagem, e quais os seus desdobramentos no que diz respeito aos órgãos sensórios?</p> <p>Qual a relação das linguagens sensoriais com a Educação Geográfica e com o Pensamento Geográfico (PG)?</p> <p>Quais as Linguagens Sensoriais próprias que pessoas com Deficiência Visual fazem uso para apreender os fenômenos geográficos desencadeados nas Cidades?</p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Refletir sobre o papel do Lugar e da Paisagem, por meio de linguagens específicas, na construção do PG de pessoas com Deficiência Visual, tendo como referência a cidade e os fenômenos do urbano;</li> </ol>	<p>Quais os fenômenos espaciais geográficos sobre a cidade tais sujeitos concebem e como conceberam?</p> <p>Tendo como referência a Cidade, quais Linguagens Sensoriais são utilizadas para compreensão de elementos pertencentes à Paisagem e ao Lugar?</p>

	<p>Como os professores de Geografia, em suas aulas, fazem uso das Linguagens para lecionar os conteúdos sobre Cidade, de uma maneira que ocorra construção de Pensamento Geográfico, e esta seja também inclusiva?</p>
<p>5. Inferir elementos que destaquem a importância das linguagens sensoriais como ferramentas que potencializam a relação do Deficiente Visual na construção do PG.</p> <p>6. Propor aspectos didáticos na mediação de conteúdos sobre a cidade como meio de garantia a cidadania, que façam do uso de linguagens sensoriais como mecanismos de apreensão de elementos da paisagem e do lugar para formar PG.</p>	<p>Os conteúdos lecionados dão conta de destacar quais fenômenos desencadeados no Espaço Urbano?</p> <p>Como são efetuadas suas articulações e sistematizações visando à formação de Pensamento Geográfico (caso esta ação ocorra)?</p> <p>Será que realmente os alunos conseguem construir conhecimento lúdico sobre a Cidade?</p> <p>E em que medida as escolas investigadas oferecem possibilidades de inclusão, acesso a cidadania, e desenvolvimento do Pensamento Geográfico, por parte das pessoas com Deficiência Visual que fazem uso de Linguagens sensoriais?</p>

Organizado por: Alves, 2022

Os primeiros objetivos específicos e questionamentos levaram ao objeto do conhecimento. Uma tentativa, que minimamente acredita-se ter alcançado, de definir linguagem e apontar quais suas relações com o viés da sensorialidade. E assim demarca-se no capítulo dois que a linguagem é instrumento não apenas visual ou concreto, mas uma ferramenta que descobre elementos imperceptíveis à visão por meio de outros sentidos. Ela é a ferramenta que

lida com o campo da oralidade, da totalidade, da sonoridade, da motricidade, dos cheiros, da abstração, dos sentimentos. É também artefato, problematização, signo, fazendo-se presente em todos os sentidos da vida, pois se produz e reproduz nela por meio dela em uma construção social verbalizada e perlocucionária. Ela é, portanto, ferramenta de inclusão, de inserção no meio social, e enquanto sujeitos da atividade social humana, faz-se (de maneira intencional ou não intencional) uso dela de forma dialética e comunicativa, simbólica e carregada de sentidos.

Essa afirmação sobre linguagem explicita total relação entre as perspectivas linguísticas com os órgãos sensoriais, mas textualmente ainda era necessário, naquele momento, articular com a Educação Geográfica, com o chamado Pensamento Geográfico, e com tipos de linguagens que são de uso das pessoas com Deficiência Visual. Essas reflexões foram realizadas também no capítulo dois.

Respectivamente, entende-se a Educação Geográfica como um processo em que os conhecimentos geográficos são mediados com mais finalidade e com potencial de usabilidade no cotidiano. É uma educação de caráter geográfico que faz uso de didáticas, metodologias, e recursos linguísticos próprios da Geografia. Já o PG, fomentado na Educação Geográfica, e apresenta como lócus da construção de conhecimento a escola, corresponde a forma interpretativa dos fenômenos socioespaciais. É um pensamento inteiramente da Geografia, e permite descrever, explicar, e intervir no espaço perante as problemáticas sociais que surgem.

O ponto estabelecido de relação entre essas temáticas está no pensar que o construto do PG se dá na existência da educação apontada no parágrafo anterior com o objeto de conhecimento, as linguagens, sendo elementos indissociáveis. Esses entendimentos ainda possibilitam afirmar que existe no contexto de uma educação inclusiva diversas possibilidades de cunho sensorial que podem ser exploradas e que permeiam a cotidianidade das pessoas com Deficiência Visual. Todavia restava ainda determinar quais seriam estas capazes de possibilitar a edificação de saberes geográficos/espacialidades.

Assim, ao pensarmos que possibilidades linguísticas sensoriais diversas emergem na vida das pessoas com Deficiência Visual, passou-se a sistematizar quais delas seriam capazes em menor e em maior grau de auxiliarem nas constituições de espacialidades. Foram articuladas linguagens envoltas no campo sensório do tato (já postas nas reflexões sobre ensino de Geografia e inclusão), da audição, do olfato, do paladar, do corpo, e até mesmo do viés multissensorial. Ao longo do trabalho, buscou-se nominar algumas dessas possibilidades que foram visualizadas.

Seguindo com a redação, elucidou-se o que se objetivava com respeito às reflexões sobre os conceitos geográficos mais fortes e possíveis de serem apreendidos pelos sujeitos na cotidianidade vivida por eles. Paisagem e lugar foram os conceitos mais pertinentes no momento, configurando e apresentando elementos possíveis de serem apreendidos principalmente pelo viés da sensorialidade linguística inclusiva abordada. A paisagem sendo entendida para além do que apenas a vista abarca com o olhar e o lugar como ambiência que configura e articula as sensações, as vivências, o cotidiano dinâmico que também é expresso no dia a dia das cidades. Essas inferências realizadas se fazem postas no quinto capítulo, que se encerra com reflexões sobre as práticas de professores de Geografia no trabalho com esses conceitos e com linguagens.

Percebendo que mesmo com uma certa variedade de linguagens sensoriais utilizadas na aula de determinado professor que foi observada, o conteúdo precisava ser mais explorado, necessitando de mais tempo para que o pensar fosse construído e sólido. Com isso, no último capítulo, buscou-se discorrer um pouco mais sobre mediação com uso de linguagens vislumbrando contribuir com propostas inclusivas de pessoas com Deficiência Visual, que possam ser executadas nas aulas de Geografia, e que contemplem todo o emaranhado de questões apresentadas e relatadas nesse texto. É precisamente no quinto capítulo que discorreu-se e contemplou-se minimamente os últimos objetivos e questionamentos apresentados no quadro 10.

Torna-se evidente que para o alcance de cada um dos objetivos se fez necessária uma execução metodológica, apontada, agora, ao final, como ampla, com diversas etapas, e que foram se desenhando à medida que era observada a necessidade de mais elementos que confirmassem a tese de que o uso de linguagem sensorial, de forma individual ou conjunta com outros vieses linguísticos sensoriais, no contexto de mediação didática na Educação Geográfica, em salas de aula, com a presença de pessoas com Deficiência Visual, é capaz de possibilitar minimamente no trabalho com os conceitos de Paisagem e Lugar a construção de espacialidades e Pensamento Geográfico lúdico relativo aos fenômenos desencadeados nas cidades. Desse modo, tais possibilidades permitem aprender geograficamente sobre o espaço urbano com fins para a cidadania. Uma cidadania como processo cultural que se concretiza enquanto práticas socioespaciais cotidianas, alinhada com os direitos universais.

É necessário pontuar, neste momento, um aspecto que diz respeito a uma dimensão pensada nesta tese, sendo está a dimensão das práticas cidadãs. De fato, a pesquisa revela uma forte provocação relativa a esse viés, todavia, acredita-se que existe a necessidade de uma maior

ação que promova e experiencie um maior conjunto de elementos e materialidade para verificação concreta de tal abordagem. Essa possibilidade de verificação coesa e que passaria a render elementos mais robustos, infelizmente foi inviabilizada devido às questões de rearticulação da pesquisa em detrimento do desencadear da pandemia da Covid-19 (e que serão expostas mais adiante nessas considerações). Essa rearticulação metodológica foi apresentada no capítulo que versa sobre a metodologia da investigação realizada.

Cada passo metodológico despertou um movimento diferente no ato de pensar a pesquisa e os caminhos de construtos da tese. Da pesquisa bibliográfica e documental, teve-se a base teórica que passa a sustentar as afirmações. Das observações, apreendeu-se a importância do ato de observar, de buscar as minúcias, de investigar no silêncio, e das formas de tratamento para além da descrição. O uso da observação é mais desafiador do que parece ser. Das entrevistas narrativas e estruturadas, a dinamicidade em processos que parecem tão semelhantes, mas são tão distintos. Das rodas e das oficinas, o cuidado em conseguir chegar finalmente nos processos que configuram e revestem o significado daquilo que está sendo pesquisado.

Contudo, como mencionado nas partes iniciais dessas considerações, algumas inflexões são realizadas ao longo do percurso, e elas ocorrem desde os primeiros momentos nos chamados pré-projetos até nas etapas de execuções dos procedimentos metodológicos. Com a pesquisa não foi diferente.

Nos ensaios e das perguntas sobre o que se pesquisaria, a única certeza eram os sujeitos e o viés inclusivo, claro, associado ao ensino de Geografia. Naquele momento, a pesquisa ainda não tinha articulação de tese, não se pensava elementos profícuos que edificassem o teor teórico que esse tipo de investigação apresenta. Pensava-se algo já posto, sobre Cartografia Tátil, e não se compreendia a dimensão do viés linguístico como objeto que pudesse ser investigado para além da Cartografia.

Os estudos em grupos de pesquisa auxiliaram no amadurecimento das propostas, e o projeto foi ganhando forma, uma vez que o desejo de ir além do já posto nesse enredado temático foi se firmando. E assim, o que antes era pré-projeto, tornou-se projeto de pesquisa e teve o seu passo inicial com os estudos bibliográficos e documentais. Nesse momento, o desafio de delimitar campo de pesquisa também surge, já que a proposta inicial seria uma pesquisa nas demarcações estaduais da Paraíba. Acabou-se em pesquisar no Estado de Goiás, pois outros vínculos se estabeleceram e a proximidade, naquele momento, orientavam para permanência da pesquisa e não transferência para um contexto conhecido em investigações anteriores.

As observações realizadas no Cebrav se apresentam como um dos primeiros procedimentos extra gabinete, as quais auxiliaram a compor os sujeitos que participaram das etapas seguintes, sendo elas as entrevistas com pessoas com Deficiência Visual, bem como os encaminhamentos para observações de aula e procedimentos com os professores de Geografia.

É aqui onde um dos grandes problemas da pesquisa se fez presente e necessitou de um entendimento do que seriam as bases da pesquisa qualitativa. O advento da Pandemia da Covid-19, que perdura até os dias atuais da redação desse texto de considerações (meados de março de 2022), impactou o mundo social, sobretudo, da educação, e impossibilitou a vida presencial em todos os lugares, principalmente, nas escolas. O mundo ficou remoto, a educação vive um obscurantismo e necessidade de reorganizações diversas.

Até aquele momento, foram apresentados 10 estudantes deficientes visuais, acompanhados pelo Cebrav, e que estavam participando da pesquisa. O intuito inicial seria de acompanhar todas as escolas desses estudantes, mesmo sabendo que alguns estudavam na mesma instituição. Isso já reduzia o grupo de sala de aula de Geografia para observar. E o número ficou menor, pois não tinha como observar o que de fato não estava ocorrendo, as aulas. No final de 2019, quando a Pandemia não causava impactos no Brasil, foi possível avançar em três instituições, professores e salas de aula, e com essas permaneceu-se até os últimos momentos da pesquisa. Por isso, não existem menções da Pandemia nos relatos de observações de aulas. Estes só aparecem nos últimos momentos, quando, nas entrevistas e rodas de conversa com caráter de oficina, as ações foram remotas por meio de plataformas de videoconferências.

Aqui se reafirmam algumas questões. Primeiro que o não era totalmente ou quiçá inclusivas, se reduziram ao nada durante longos meses. Os alunos deficientes visuais ficaram sem certo acompanhamento até mesmo no Cebrav, até que o centro se organizou mediante as possibilidades remotas que existiam. O mesmo não ocorreu com as escolas. Problemas de internet, de recursos, de estrutura foram intensificados nesse período.

Assim, apesar da redução da amostra, o entendimento é de que até o momento das observações de aula, muito do que foi coletado de dados, minimamente, verificavam a tese. A pesquisa qualitativa não implica ampla necessidade de contingentes. Não é o quantitativo que importa, mas o teor reflexivo e o que se revela daquilo e sobre o que é pesquisado. Durante alguns momentos da qualificação da pesquisa, indagaram-se sobre a amostra de sujeitos, o que hoje com clareza, pontuou-se, a amostra é suficiente para atender o que se estabeleceu de objetivo geral e tese. Mas, não se destacou a possibilidade de que, com um contingente de

amostra maior, outros elementos poderiam ter sido postos, aumentando ainda mais o caminho a ser explorado.

Com isso, avançou-se, pensando em uma contribuição social e de maneira prática, buscou-se propor algo que pudesse ser utilizado nas aulas de Geografia, na mediação de conteúdos sobre a cidade, em uma perspectiva inclusiva de pessoas com Deficiência Visual, mas que incluísse também todos os demais estudantes da turma. É aqui onde se inserem as propostas de mediação didática construídas e apresentadas no final do texto.

Com relação a essas propostas, pontuou-se que elas não foram aplicadas, e suas aplicações podem fomentar futuras pesquisas, revelando perspectivas distintas, de aplicabilidade, de adaptação, de inserção de outros elementos teóricos conceituais do campo da Geografia. Este pode ser um “carro chefe” para a jornada de pesquisador que se inicia, e que busca ir além, seja no mundo acadêmico como docente ou novamente discente em um processo pós-doutoral. Isso porque, o mundo da educação é dinâmico, a Geografia é diversa, a inclusão atualiza-se, a sociedade é dinâmica, e todos esses revelam cenários distintos em tempos distintos e em espacialidades distintas. O caráter dessas propostas não é prescritivo, mas contributivo a uma pesquisa desenvolvida em uma Universidade pública, e expressam o que se conseguiu organizar textualmente a partir de uma pesquisa que em seus momentos finais transitou por um contexto pandêmico nunca antes vivenciado.

O que foi firmado no parágrafo anterior, é algo pontuado em alguns momentos do texto, apontando sempre que toda e qualquer pesquisa na Educação, na Inclusão e na Geografia, sobretudo na perspectiva de ensino-aprendizagem, deve sim preocupar-se com o que deixam para a sociedade, e não apenas para o engavetamento ou digitalização em bibliotecas setoriais e/ou centrais das universidades.

Acredita-se que a Geografia, como campo científico disciplinar, apresenta potencial para o trabalho de características do viés inclusivo citadas até aqui. Por se debruçar na perspectiva de um ensino crítico e que viabiliza a valorização de uma educação cultural, crítica-participativa, cidadã, que busca a construção de conceitos e que, claro, trabalha questões socioespaciais do cotidiano dos estudantes nas cidades.

Incluir não é mais um tabu. Incluir é compartilhar, saber que todos somos plurais e possuímos potenciais diversos. No trato da educação, incluir é oportunizar, é garantir o viver, o desenvolver, o crescer como ser humano. Inclusão educacional para aqueles que não enxergam é permitir conhecer o mundo cheio de espacialidades que interessa à Geografia. Uma Geografia múltipla, diversa, rica em campos e abrangências, mas ao mesmo tempo única e com

um modelo de pensar que diz respeito a ela. Pensar pela Geografia é operar sobre os problemas do cotidiano alicerçado por esse saber lúdico. É um pensar que pode ser alcançado por todos, com o auxílio de linguagens sensoriais. E são essas linguagens que permitem incluir as pessoas com Deficiência Visual, possibilitando a elas a apreensão de elementos paisagísticos e o conhecer dos lugares em qualquer espacialidade, sobretudo, nas cidades.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução: BENEDETTI, Ivone Castilho. 5ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANJOS, S. P. História, política da educação especial no Brasil. In: **Anais Eletrônicos do VI Fórum Internacional de Pedagogia**. Santa Maria V. 1, 2014, ISSN 2316-1086, 2014.

ALVES, David de Abreu. A geografia escolar e a educação inclusiva na escola estadual Dom Moisés Coelho, município de Cajazeiras - PB. **Monografia** apresentada para conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Geografia. UFCG/CFP. Cajazeiras, PB, 2014.

\_\_\_\_\_. Tecnologia Assistiva e Inclusão: a construção da Consciência Espacial-Cidadã de deficientes visuais. **Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba**. João Pessoa, 2017.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. Cartografia Escolar e Pensamento Espacial. In: **Signos Geográficos**. V.1. Goiânia-GO, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/61540/34075>. Acesso em: 02/01/2020.

ANDRADE, Leia. Gráficos táteis para ensinar Geografia. **Dissertação** apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014

ANTUNHA, Elsa Lima Gonçalves; SAMPAIO, Paulo. Propriocepção: um conceito de vanguarda na área diagnóstica e terapêutica. In: **Boletim Academia Paulista de Psicologia**. Ano XXVIII, nº 02/08: 278-283. 2008

ARAÚJO, Raimundo Lenilde de. Ensino de Geografia: Perspectiva Histórico Curricular no Brasil Republicano. 2012. **Tese de Doutorado**. Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012. 138 f.: il., enc.; 30 cm.

ARKETT, Sophie. Sounds like city. In: **Theory, Culture e Society**. Volume 21. 2004

AYRES, A. J. **Sensory integration and learning disorders**. Los Angeles: Western Psychological Services. 1972.

BAKHTIN, M (V.N. Volochinov) **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lauch e Iara Frateschi Vieira. 6ª Edição. Editora Hucitec. São Paulo, 1992.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. Editora Hucitec. São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 12ª Edição. Editora Hucitec. São Paulo, [1929], 2006.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. Editora Martins Fontes. São Paulo, 2011.

BERGAMIM, Juliane Stenzinger. Arquitetura e Geografia: como as diferentes ciências conceituam lugar. In: **Geografia em Questão**. V.06. N. 02. 2013. pág. 167-180

BERTRAND G. Paisagem e geografia física global. Esboço metodológico. In: **RA'EGA**. Curitiba, n. 8, 2004, p. 141-152.

BISCHOFF, A. R; HOFFMANN, L. T; LUNKES, L. Deficiência Visual. In: CAMARGO, N. F; GONZALEZ, S. J. **Desporto adaptado portadores de deficiência: natação**. Porto Alegre: UFRGS, INDESP, 1996.

BONILHA, Fabiana Fator Gouvêa. **Do toque ao som: o ensino da Musicografia Braille como um caminho para a educação musical inclusiva**. Tese (ilustrada). Programa de Pós-Graduação do Departamento de Música da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010.

BUSCAGLIA, L. **Os deficientes e seus pais**. Trad. Raquel Mendes. 2.ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento nos Campos de Experiências da Base Nacional Comum Curricular para educação infantil. **Debates em Educação**, v. 8, n. 16, p. 184, 2016.

BUTTNER, A. Aprendendo o dinamismo do mundo vivido. Transcrito dos Annals of the Association of American Geographers, 66 (2): 277-292, jul, 1976. Tradução de Neide Piran e Antônio Christofolletti. In: CHRISTOFOLLETTI, A. (org.). **Perspectivas da Geografia**. Rio Claro, SP: DIFEL, 1982.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional, n. 4024. Brasília, DF: MEC, 1961.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Comitê de Ajudas Técnicas**. Tecnologia Assistiva - Brasília: CORDE, 2009. 138 p.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]. Brasília, DF, 06 de julho, 2015.

BRUNET, Roger et al. **Les mots de la géographie**. Paris: Reclus, 1993.

CABRAL, Luiz Otávio. Revisitando as noções de espaço, lugar, paisagem e território, sob uma perspectiva geográfica. In: **Revista de Ciências Humanas**. EDUFSC, v. 41, n. 1 e 2. Florianópolis, 2007

CALLAI, Helena C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: Castrogiovanni, A. C. (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 83-134.

\_\_\_\_\_. **A formação do profissional da Geografia**. Editora da Unijuí. Ijuí, 2013.

\_\_\_\_\_. Na Geografia, a paisagem, o estudo do lugar e a pesquisa como princípio da

aprendizagem. In: **Ciência Geográfica**. Vol. XXIV- (1): Janeiro/Dezembro. Bauru, 2020.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A cidade**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

\_\_\_\_\_. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Labur Edições, 2007.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Campinas: Papyrus. 1998.

\_\_\_\_\_. **Geografia e práticas de ensino**. Editora Alternativa. Goiânia, 2002.

\_\_\_\_\_. Aprender sobre a cidade: a Geografia Urbana brasileira e a formação de jovens escolares. In: **Revista Geográfica de América Central**. Número Especial EGAL. Costa Rica, 2011

\_\_\_\_\_. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Editora C&A Alfa comunicação. Goiânia, 2019.

\_\_\_\_\_. Olhar a paisagem com a mediação do pensamento geográfico: aprendizagem potente para o mundo contemporâneo. In: **REIDICS - Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales**. 2022.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. In: **Cad. CEDES**. Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, Aug. 2005. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622005000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622005000200005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 08/01/2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622005000200005>.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Currículo, Educação Geográfica e Formação Docente: Desafios e Perspectivas. In: **Revista Tamoios**. Ano II. N° 2. RJ, 2006.

CERDÁ y SUNYER, Ildefonso. **La Théorie générale de l'urbanisation**. Paris: Seuil, 1979 [1867].

CONCEIÇÃO, Raphael Neves da; PASSOS, Hélio dos Santos. O conceito de paisagem e suas dissonâncias. In: **Anais do XI Encontro Nacional da ANPEGE: a diversidade da Geografia brasileira: escalas e dimensões da análise e da ação**. Presidente Prudente, 2015. ISSN: 2175-8875.

COPATTI, Carina. **Geografia(s), Professor(es) e a construção do Pensamento Pedagógico-Geográfico**. (Coleção Educação e Geografia – tramas e tessituras contemporâneas – volume 1). Editora CRV. Curitiba, 2020.

COSTA, Emília M. Romariz. Linguagem Didática – Uma nova conceituação. In: **Curriculum**. Rio de Janeiro, 1971.

COSTA, Isabel Marinho Da. Concepções de Mediação Pedagógica: a análise de conteúdo a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (2000-2010). **Tese** apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2013.

CHAVES, Ana Paula Nunes. **Ensino de Geografia e a cegueira: diagnóstico da inclusão escolar na Grande Florianópolis**. 2010. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC. 2010.

\_\_\_\_\_. O ensino de geografia e a educação inclusiva através dos mapas. In: **Anais do 16º Encontro Nacional de Geógrafos, 2010, Porto Alegre**. Porto Alegre: ENG, 2010.

CHAVES, Ana Paula Nunes; NOGUEIRA, R. E. Os desafios do professor frente o ensino de geografia e a inclusão de estudantes cegos. **Boletim geográfico**, Maringá, v. 29, n. 1, p. 5-16, 2011.

CLAVAL, Paul. **La logique des villes. Essai d'urbanologie**. Paris: Litec, 1981

COBO, A. D.; RODRIGUEZ, M. G.; BUENO, S. T. Aprendizagem e Deficiência Visual. In: **Deficiência Visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos**. São Paulo: Livraria Santos Editora, 2003.

COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. Editora Ática. São Paulo, 2001.

COUTO, M. A. C. Método dialético na didática da Geografia. In: CAVALCANTI, L. S.; BUENO, M. A.; SOUZA, V. C. **Produção do conhecimento e pesquisa no ensino de Geografia**. Goiânia: PUC-Goiás, 2011.

COHEN, Regina. Cidade, corpo e deficiência: percursos e discursos possíveis na experiência urbana. **Tese (Doutorado)** – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

CROCHIK, J.L. Preconceito, Indivíduo e Sociedade. In: **Temas em Psicologia: Sociedade Brasileira de Psicologia**. N. 3, p. 47-70. Campinas, 1996.

CRUZ, Ana Maria Lima. A audiodescrição na mediação de alunos com deficiência visual no ensino médio: um estudo com a disciplina de Geografia. **Tese** apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

D'ÁVILA, Cristina. A Mediação Didática na História das Pedagogias Brasileiras. In: **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**. Volume 14, número 24, p. 217-238. Salvador, 2005.

D'ÁVILA, Cristina. **Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?** Salvador: EDUNEB/EDUFBA, 2008.

DARDEL, E. **O homem e a terra: natureza da realidade geográfica**; tradução: HOLZER, W. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DA SILVA, Maria do Socorro Ferreira; Da Silva, Edimilson Gomes. O ensino da geografia e a construção dos conceitos científicos geográficos. In: **Anais do VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**, São Cristóvão – SE/Brasil. Sergipe, 2012.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. In: **Educação e Pesquisa**. V. 45. São Paulo, 2019.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa**. 2.ed. Campinas: Papirus, 2001.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Ed. Nacional, 1978.

DORETTO, Shirlei Aparecida; BELOTI, Adriana. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. **Revista Encontros de Vista**, [s. l.], v. 8, p. 89–103, 2006. Disponível em: <[http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/09\\_Shirlei\\_Ap\\_Doretto\\_e\\_Adriana\\_Beloti\\_Concepções\\_de\\_linguagem\\_e\\_conceitos\\_correlatos.pdf](http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/09_Shirlei_Ap_Doretto_e_Adriana_Beloti_Concepções_de_linguagem_e_conceitos_correlatos.pdf)>

DUARTE, Cristiane; COHEN, R. **Acessibilidade e desenho universal: fundamentação e revisão bibliográfica para pesquisas**. Relatório Técnico do Núcleo Pró-acesso, 2012.

EDITORA, Dicionários. **Dicionário da Língua portuguesa**. Porto Editora, 2011.

FANTI, Di. **A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos**. [s. l.], p. 95–111, 2003.

FARIAS, Gerson Carneiro de. Avaliação de um professor de Educação Física sobre seu trabalho de orientação e mobilidade, movimento e postura, intervenção precoce e formação de professores. In: **Coleção Compendium**. 1º Edição. Editora Chiado Books. 2019.

FERNANDES, Mariane de Oliveira. Os conceitos de Território e Lugar na contemporaneidade: a produção nas Teses de Pós-Graduação em Geografia de 2001-2011. **Dissertação de Mestrado** apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Geografia e Geociências da Universidade Federal de Santa Maria. RS, 2013.

FERRAZ, Maíra Kahl. Origem e utilizações do conceito de paisagem na Geografia e nas Artes. In: **Anais do 14º Encontro de Geógrafos da América Latina – EGAL**. Lima, 2013.

FERREIRA, Luiz Felipe. Acepções recentes do conceito de lugar e sua importância para o mundo contemporâneo. In: **Revista Território**. Ano V, nº 9, pp. 65-83, jul./dez. Rio de Janeiro, 2000.

FUINI, Lucas Labigalini; SANTOS, Juliana Lopes dos; DAMIÃO, Camilla Andréa; OLIVEIRA, Patrícia de; RIOS, Gabriel. A música como instrumento para o ensino de geografia e seus conceitos fundamentais: pensando em propostas para o trabalho em sala de aula. In: **Para Onde!?**. Volume 6, Número 2, p. 206-216, jul./dez. 2012 ISSN 19820003

FROYEN, Hubert. Designing in the dark: na experimental design workshop. In: DEVLIEGER, Patrick; RENDERS, Frank; FROYEN, Hubert; WILDIERS, Kristel (Eds) **Blindness and the multi-sensorial city**. Antwerp: Garant, 2006.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves; MIRANDA, T. G. Tecnologia Assistiva e paradigmas educacionais: percepção e prática dos professores. **Anais da 34ª Reunião Anual da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Natal: ANPED, 2011, ISSN: 2175-8484.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIACUMUZZI, Gabriela da Silva; MORO, Eliane Lourdes da Silva; ESTABEL, Lizandra Brasil. Partituras em Braille nas Bibliotecas Públicas Estaduais do Brasil: acessibilidade para as pessoas com deficiência visual. In: **XXV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação**. Florianópolis, SC, Brasil, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. A. Arte: Jornada para as estrelas. In: **Anais do V Congresso Nacional de Arte-Educação na Escola Para Todos**. Brasília, 2000.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Político Pedagógico**. Centro de Apoio Pedagógico Para Atendimento Às Pessoas Com Deficiência Visual – CAP. Goiânia, 2019.

GUIJARRO, Maria Rosa Blanco. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. In: SORRI-BRASIL. In: **Ensaio Pedagógico – construindo escolas inclusivas**. 1ª ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005. p.07-14.

GUIMARÃES, S. T. L. **Reflexões a Respeito da Paisagem Viva, Topofilia e Topofobia à Luz dos Estudos sobre Experiência, percepção e Interpretação Ambiental**. Geosul, 2002.

LOURDES GUIMARÃES, Leandro Buzzo; GUIMARÃES, Raul. Entre limitações e superações: as percepções de sujeitos cegos ao viver a cidade. In: **Estrabão**. V. 3, p. 40-50, 2022.

HARVEY, David. **A Justiça Social e a Cidade**. São Paulo: Hucitec, 1980.

HOLLERWEGER, Silvana; CATARINA, Mirtes Bampi Santa; A importância da família na aprendizagem da criança especial. In: **REI – Revista de Educação do IDEAU** (Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai).

HOLZER, W. A Geografia Humanista: uma revisão. **ESPAÇO E CULTURA**, Edição Comemorativa, Rio de Janeiro, 1993.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 13ª Edição. Editora Papyrus. Campinas, São Paulo, 2012.

JOVCHELOVICH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113.

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. In: **Cadernos da Fucamp**. V.20, n.44, p.36-51/2021. Monte Carmelo-MG, 2021.

KAODOINSKI, Fabiana; TONIAZZO, Fernanda Ribeiro. Deficiência Visual, Interação e desenvolvimento da Linguagem. In: **Revista Scripta**. v. 21, n. 41, p. 185-203, 1º sem. Belo Horizonte, 2017.

KIYOTANI, Ilana. O conceito de paisagem no tempo. In: Geosul. V. 29, n. 57, p 27-42, jan./jun. Florianópolis, 2014.

KITSU, Kelly Hiromi; BARROCO, Sonia Mari Shima. Mediação à luz da teoria histórico-cultural: contribuições para a prática pedagógica. In: **Cadernos PDE – Os Desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Volume 01. Versão Online. Paraná, 2016.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; BONOTTO, Danusa de Lara; RICHTER, Luciana. Observação na Pesquisa Qualitativa: contribuições e dificuldades em estudo de caso. In: **Investigação Qualitativa em Educação**. V.2. 2015.

LACOSTE, Yves. **Dicionário de Geografia**. Lisboa, Teorema, 2005 [2003].

LEAL, Daniela; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Fundamentos de defectología: una propuesta humanizadora a la educación de la persona con Deficiencia Visual. In: **Anais do Congresso Pedagogía 2011**. Havana, Cuba, 2011.

LEITE, Cristina Maria Costa. O conceito lugar na perspectiva da Geografia Escolar. **Itinerarius Reflectionis**, v. 14, n. 2, p. 01-15, 2018.

LEFEBVRE, Henri. **Le droit à la ville**. Paris: Anthropos, 1972.

LENOIR, Yves et al. **Tendances actuelles dans l'analyse des manuels scolaires et situation au Québec**. Documents du GRIFE 5. Sherbrooke: Faculté d'Éducation, 1999.

LEONTIEV, A. N. Actividad, consciencia y personalidad. Buenos Aires: Ciencia del hombre. 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: Velhos e Novos Temas**. Edição do Autor. 2002

\_\_\_\_\_. **Didática**. Editora Cortez. São Paulo, 2006

\_\_\_\_\_. Didática e Trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a Didática**. Goiânia: CEPED/Editora da PUC-Goiás, 2011.

\_\_\_\_\_. Didática e práticas de ensino e a abordagem da diversidade sociocultural na escola. **XVII Endipe**. Fortaleza, 2014.

LIMA, Maria das Graças da Silva; LOURES, Bruna Aparecida; PEREIRA, Carlos Alberto Sanches. Objetos táteis como proposta didático-pedagógica para Inclusão do Deficiente Visual no Ensino Superior. In: **Anais do X Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária (CIDU)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

LIMA, Niusarete Margarida de. **Legislação Federal Básica na área da pessoa portadora de Deficiência**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2007.

LIMA, Ana Carolina Cordeiro Correia. Paisagem sonora em diferentes escalas nos espaços públicos de Brasília [Distrito Federal]. 2021. **Tese de Doutorado** apresentada à Universidade de Brasília no Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo. Brasília, 2021.

LOURO, Viviane. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência**. 1ª edição – São Paulo: Editora Som, 2012.

LOCH, Ruth Emilia Nogueira. Cartografia Tátil: Mapas para Deficientes Visuais. In: **Portal da Cartografia. Londrina**, volume 1, nº.1, maio/ago. p. 35-58, 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/portalcartografia>>.

MACIEL, Ana Beatriz Câmara; LIMA, Zuleide Maria Carvalho. O conceito de paisagem: diversidade de olhares. In: **Sociedade e Território**. v. 23, nº 2, p. 159 - 177, jul./dez. Natal, 2011.

MANFIO, V. O papel da CAMNPAL na (re) estruturação do espaço urbano de Nova Palmerópolis. 2011. 128f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

MANFIO, Vanessa; SEVERO, Melina Dornelles; WOLLMANN, Cássio Arthur. Discutindo a cidade em sala de aula: algumas considerações. In: **Anais do II Simpósio de Estudos Urbanos: A dinâmica das cidades e a produção do Espaço**.

MANTOAN, M. E. et al. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Teachers' education for inclusive teaching: refinement of institutional actions. In **Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle**. número spéciale. (pp.52-54). Colloque Recherche Défi 1999. Montréal/Québec, Canadá, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 152 p.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6ªed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã** (1846). São Paulo: Moraes, 1984.

MAUNIER, René. **L'origine et le fonction économique des villes**. Paris, L'Harmattan, 2004 [1910].

MASSEY, D. Um sentido global do lugar. In: ARANTES, Antonio A. (org). **O espaço da diferença**. Campinas: Papirus, 2000.

MASSEY, Doreen. **Superando a visão romântica sobre o lugar**. Entrevista revista Unissinos. 2012. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/515130-superando-a-visao->

romantica-sobre-o-lugar-entrevista-com-a-geografa-doreen-barbara-massey. Acesso: em 17 de Julho de 2018.

MENDES, E.G. A Radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**. V.11, N. 33, p. 387-405. Belo Horizonte, 2006.

MENDONÇA, Luciana Ferreira Moura. Sons e Ritmos da Cidade. In: **Tomó**. Número 11. São Cristovão, SE, 2007.

MILANI, Sebastião Elias. **Historiografia — Linguística de Ferdinand de Saussure**. Goiânia, Kelps, 2011.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

MINEIRO, Márcia; D'ÁVILA, Cristina. Construindo Pontes: A Mediação Didática Lúdica no Ensino Superior. In: **Revista Práxis Educacional**. Volume 16, número 37, p. 146-172. Edição Especial. Vitória da Conquista, 2020.

MIRANDA, Paloma. Modelo de progresión del aprendizaje geográfico como proceso situado: aulas interculturales como caso de estudio. **Tese de Doutorado**. Santiago de Chile, PUC de Chile, Facultad de Educación, 2016.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTEIRO, J. L. Os desafios dos cegos nos espaços sociais: um olhar sobre a acessibilidade. In: **Anais do IX ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Caxias do Sul, 2012.

MUMFORD, L. **La Cultura de las Ciudades**. Buenos Aires: Emecé, 1945.

NEVES, Martha Couto. Escola Inclusiva: entre o ideal (necessário) e o real (possível). In: **Revista Encontros**. V. 11, n. 20, p. 30-48, 2013.

NASCIMENTO, Maria Anezilany Gomes do; silva, Cícero Nilton Moreira da. Rodas de Conversa e Oficinas Temáticas: Experiências Metodológicas de Ensino-Aprendizagem em Geografia. In: **Anais do 10º ENPEG**. Porto Alegre, 2010.

NUERNBERG, Adriano Henrique. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com Deficiência visual. In: **Psicologia em Estudo**. V. 13, n. 2, p. 307-316. Maringá, 2008.

OLIVEIRA, Cêurio de. **Dicionário cartográfico**. 3ª Edição Revisada. Rio de Janeiro: IBGE, 1987.

OLIVEIRA, M, K de Vygotsky. **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Livia de. O Ensino/Aprendizagem de geografia nos diferentes níveis de ensino. In: PONTUSCHKA, Nidia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2004

OLIVEIRA, H. C. M.; SILVA, M. G.; NETO, A. T.; VLACH, V. R. F. A música como um recurso alternativo nas práticas educativas em Geografia: Algumas reflexões. In: **Caminhos da Geografia**. Instituto de Geografia/UFU, v. 8, n. 15, jun. de 2005, p. 73-81.

OLIVEIRA, Poliana Santos Ferraz de; LOPES, Dinamara De Carvalho; SOUSA, Layonara Moreira de. A Cidade e o Urbano no Ensino de Geografia: considerações a partir da abordagem conceitual nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNS. **Anais do XVIII Encontro de Geógrafos - A construção do Brasil: Geografia, ação política e democracia**. São Luiz, 2016.

ONTORIA, A. et al. **Mapas conceituais: uma técnica para aprender**. São Paulo: Loyola, 2005.

PALLASMA, Juhani. **Os olhos da pele: a arquitetura e os sentidos**. Porto Alegre: Bookman, 2011.

PALACIOS, Fabián Araya; BARAHONA, Sandra Álvarez. Desarrollo del Pensamiento Geográfico y formación ciudadana: una mirada desde el espacio vivido. In: **Signos Geográficos**. V.1. Goiânia-GO, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/59376/33345>. Acesso em: 02/01/2020

PARK, Robert E. The City: Suggestions for the Investigation of Human Behavior in the Urban Environment. In PARK, R. E.; BURGESS, E. W. (Org.) **The City**. Chicago, University of Chicago Press, 1976, p. 1-46.

PEREZ, Carmem Lucia Vidal. Leituras do mundo/leituras do espaço: um diálogo entre Paulo Freire e Milton Santos. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 101-122.

PERNAMBUCO, Ministério Público do Estado de. **Educação Inclusiva: marcos legais e perspectivas de ações para implementação**. Organização: Centro de Apoio Operacional as Promotorias de Defesa dos Direitos Humanos à Educação – CAOP Educação. 2º Edição Revisada e Atualizada. Recife, 2019.

PINTO, Ana Cláudia Soares. Textos Multimodais em sala de aula: uma nova perspectiva para o ensino da leitura. In: **ABRALIN**. 2009.

PINHEIRO, T. F. As práticas espaciais cotidianas na cidade de Goiânia como referência para o ensino de Geografia. 2020. 111 f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

PIRES, Viviane Regina; ALMEIDA, Alcionir Pazatto de; ALVES, Ana Luiza Pinto; DOTTO, Bruna Camila; ZIEMANN, Djulia Regina; SOUTO, Thales Silveira. As transformações da paisagem urbana do bairro Nossa Senhora das Dores no município de Santa Maria/RS. In: **urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana (Brazilian Journal of Urban Management)**. 2016.

PRESTES, ZOIA RIBEIRO. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - Repercussões no campo educacional**. Tese (ilustrada). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB. Brasília, 2010.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e**

**técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

QUEIROZ, Liana Carine Fernandes de; MINARDI, Josiane Ribeiro. A tributação das tecnologias assistivas de inclusão à pessoa com deficiência. In: **Contemporânea –Revista de Ética e Filosofia Política.** V. 1. Número 1. 2022. ISSN 2447-096. Disponível em: <http://revistacontemporanea.com/index.php/home/article/view/57>. Acesso em: 04/02/2022.

REIS, Claudinei Vieira dos. O uso de Tecnologia Assistiva em Sala de Recursos Multifuncionais no sudeste Goiano. In: **Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência.** SEDPCD/Diversitas/USP Legal. São Paulo, 2013.

RÉGIS, Tamara de Castro. Um estudo para elaboração de atlas municipal na perspectiva da educação geográfica inclusiva: o atlas adaptado do município de Florianópolis. **Dissertação** apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

RELPH, E. C. **As bases fenomenológicas da geografia.** *Revista Geografia: Associação de Geografia Teórica.* Rio Claro, SP, v. 4, n. 7, p. I-25, abril. 1979.

RELPH, Edward. Reflexões sobre a Emergência, Aspectos e Essência de Lugar. In: JUNIOR, Eduardo Marandola. **Qual o espaço do lugar? Geografia, epistemologia, fenomenologia.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2012.

REGO, Nelson; COSTELLA, Roselane Zodan. Educação Geográfica e Ensino de Geografia, distinções e relações em busca de estranhamentos. In: **Signos Geográficos.** V.1. Goiânia-GO, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/59454/33366>. Acesso em: 02/01/2020.

RIBEIRO, W. C. Cidades ou sociedades sustentáveis? In: Ana Fani Alessandri Carlos; Carles Carreras. (Org.). **Urbanização e mundialização: estudos sobre a metrópole.** São Paulo: Contexto, 2005, p. 60-69.

RODRIGUEZ, J. M. SILVA, E. V.; CAVALCANTI, A. P. B. **Geocologia das paisagens: uma visão geossistema da análise ambiental.** Fortaleza: Edições UFC. 2013

ROMERO, Rosana Aparecida Silva; SOUZA, Sirleine Brandão de. Educação Inclusiva: alguns marcos históricos que produziram a educação atual. In: **Anais do CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO–EDUCERE.** 2008.

RONCAYOLO, Marcel. **La ville et ses territoires.** Paris: Gallimard, 1990.

ROSENDAHL, Z; CORRÊA, R. (org). **Paisagem, Imaginário e Espaço.** Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2001.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais,** São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009.

SALES, Andréa Leandra Porto; ANDRADE, Rita de Cássia Gregório de; Maia, Doralice Sátyro. A rua e a cidade no Ensino de Geografia: um exercício metodológico. In: **Cadernos do Logepa**. Vol. 4, n. 2. João Pessoa, 2005.

SANTANA FILHO, Manoel Martins de. **A educação geográfica escolar: conteúdos e referências docentes**. 2010. Tese de Doutorado apresentada a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção**- 4ª Ed. 2ª reimpressão. São Paulo. Editora Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Miralva Jesus dos. A escolarização do aluno com Deficiência Visual e sua experiência educacional. **Dissertação** apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2007.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção**. 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SANTOS, Andre Cordeiro dos. Linguagem e construção de sentido: o dialogismo como característica base da interação verbal. In: **Revista Odisseia**. n. 15, p. 18-30, jul.-dez. Natal, RN, 2015

SANTOS, Mariana de Sousa Siqueira; COSTA, Angelina Dias Leão. A Orientação Físico-espacial de Pessoas com Deficiência Visual: Conhecendo o Usuário. **Revista Nacional de Gerenciamento de Cidades**. v. 3, n. 15, 2015.

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira. Inclusão em Educação: Uma Visão Geral. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (orgs). **Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 11-15.

SARTORETTO, Maria Lucia. Inclusão: da concepção a ação. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (organizadora). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. R. Murray Schafer; tradução de Marisa Trench de O. Fonterraba, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal; revisão técnica de Aguinaldo José Gonçalves. 2ª edição. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SCHMIDT, B.; PALAZZI, A.; PICCININI, C. A. Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19. **REFACS**, Uberaba, MG, v. 8, n. 4, p. 960-966, 2020.

SENA, Carla Cristina Reinaldo Gimenes de; CARMO, Waldirene Ribeiro do; JORDÃO, Barbara Gomes Flaire. A contribuição da Cartografia Tátil para a formação de professores de Geografia. In: **Revista Eletrônica de Geografia Territorium Terram**. V. 02, Nº 03, p. 98-107 | Out./Mar. São João Del Rei, 2013/2014.

SILVA, Renan Ramos; ARRUDA, Luciana Maria Santos. A Cartografia Tátil na Educação Escolar. In: **Anais do 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia – ENPEG**. Porto Alegre, 2009.

SILVA, Laydiane Cristina da; BERTAZZO, Cláudio José. O Lúdico, a Geografia e a Mediação Didática. In: **Revista Eletrônica Geoaraguaia**. Volume 3, número 2, p. 343-358. Barra do Garças – MT, 2013.

SILVA, Flávia Gabriela Domingos. **A ESCALA CARTOGRÁFICA NA PONTA DOS DEDOS: contribuição das maquetes táteis na construção da noção de proporção no espaço vivido**. 2015. 144 f.: il. Dissertação (Mestrado) apresentada à Universidade Federal de Goiás, a ao Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa) no Programa de Pós-Graduação em Geografia. Goiânia, 2015

\_\_\_\_\_. O que os olhos não veem a linguagem esclarece: contribuição da mediação semiótica à elaboração do raciocínio geográfico pelo aluno com cegueira congênita. **Tese** apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2019.

SILVA, Iara Lopes da; JAQUES, Claudécir José; COSTA, Alexandre Ferreira. As sensações, a linguagem e o pensamento como elementos fundamentais na construção do conhecimento. In: **Revista Integração Universitária – RIU**. v. 12, n.19, p. 123-133. Palmas, 2018.

SIMIM, Mário Antônio de Moura; CALSAVARA, Célio Quintão; SILVA, Bruno Victor Corrêa da; MOTA, Gustavo Ribeiro da; MOREIRA, Hέλvio Feliciano. Futebol de cinco para deficientes visuais. In: **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**. Edição Suplementar 1, v.7, n.24, p.231-236. São Paulo, 2015. ISSN 1984-4956

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. In: **Cadernos da Fucamp**. V.20, n.43, p.64-83/2021. Monte Carmelo – MG, 2021.

STERNBERG, R. J. **Cognitiv Psychology (Holt, Rinehart and Winston)**. 2000.

SUERTEGARY, Dirce Maria Antunes. **Espaço Geográfico Uno e Múltiplo**. *Scripta Nova Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. nº 93. Barcelona – Espanha: Universidade de Barcelona, 2001.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. **Temas em Psicologia**, [s. l.], v. 2, p. 11–22, 1995.

SOBARZO, Oscar. O urbano e o rural em Henri Lefebvre. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão; WHITACKER, Arthur Magon (Org.) **Cidade e Campo: relações e contradições entre urbano e rural**. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 53-64.

STRAFORINI, Rafael. Dilemas do Ensino de Geografia. In: **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas series iniciais**. 2ª Ed. São Paulo: Annablume, 2008. p. 47-73.

TAHIM, Ana Paula Vasconcelos de Oliveira. Educação inclusiva: reflexões acerca das contribuições e desafios no processo educativo. In: **Revista Expressão Católica**. V. 7, n. 1. 2018.

TIBOLA, MAIRA. A linguagem cartográfica no ensino e aprendizagem de Geografia para

alunos cegos. **Dissertação** apresentada ao programa de Pós-Graduação em da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Francisco Beltrão, 2016.

TORRES, M. A.; KOZEL, S. Paisagens sonoras: possíveis caminhos aos estudos culturais em Geografia. In: **Revista RA'E GA**. Curitiba, n. 20, p. 123-132, 2010. Editora UFPR.

TUAN, Yi-Fu. Geografia humanista. In: CHRISTOFOLETTI, A. (Org.). **Perspectivas da geografia**. 2. ed. São Paulo: Difel, 1982. p. 143-164.

TUDISSAKI, Shirlei Escobar; LIMA, Sonia Regina Albano de. A Musicografia Braille como recurso pedagógico para a aprendizagem musical de deficientes visuais. In: **Anais do IV SEMANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL IA-UNESP / VIII ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM**. 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. Editora Cortez. São Paulo, 1996

TUDISSAKI, Shirlei Escobar. **Ensino de música para pessoas com deficiência visual**. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2015.

TUZZO, S. A.; BRAGA C. F. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, SP, v.4, n.5, p. 140-158, ago., 2016.

VASCONCELLOS, R. A. A cartografia e o deficiente visual: uma avaliação das etapas e uso dos mapas. **Tese** apresentada a Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. La Habana: Científico-Técnica, 1987.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de defectología**. La Habana: Pueblo y Educación, 1997.

\_\_\_\_\_. Fundamentos de defectologia. Trad. Lic Maria del Carmem Ponce Fernandez. In: **Obras completas**. Tomo V. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas: fundamentos de defectología**. Tomo V, Visor, Madrid, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. 2º Edição. Editora Martins Fontes. São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. Editora Martins Fontes. São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. In: **Revista Educação e Pesquisa**. V. 37, n. 4, p. 863-869. São Paulo, 2011.

ZANATTA, Beatriz Aparecida; SOUZA, Vanilton Camilo. A percepção sensorial, a experiência e o ensino por problema como legado da pedagogia moderna para o ensino do lugar. In: **12º Encontro de Geógrafos da América Latina**, 2009, Montevidel. Caminando en una América Latina en transformación, 2009.

ZOIDO, Florencio et al. **Diccionario de geografía urbana, urbanismo y ordenación del territorio**. Madrid: Ariel, 20

# **ANEXOS**

## ANEXO 01 - COMBINAÇÕES DO SISTEMA BRAILLE

**FACULDADE DOM BOSCO**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**  
**DISCIPLINA: METODOLOGIA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL II**

Abaixo estão relacionadas todas as letras do alfabeto, acentuação, pontuação e sinais matemáticos com os pontos correspondentes em Braille:

<b>Letras do Alfabeto</b>	<b>Pontos Braille</b>
a	1
b	1- 2
c	1 – 4
d	1 – 4 – 5
e	1 – 5
f	1 – 2 – 4
g	1 – 2 – 4 – 5
h	1 – 2 – 5
i	2 – 4
j	2 – 4 – 5
k	1 – 3
l	1 – 2 – 3
m	1 – 3 – 4
n	1 – 3 – 4 – 5
o	1 – 3 – 5
p	1 – 2 – 3 – 4
q	1- 2- 3- 4- 5
r	1 – 2 – 3 – 5
s	2 – 3 – 4
t	2 – 3 – 4 – 5
u	1 – 3 – 6
v	1 – 2 – 3 – 6
x	1 – 3 – 4 – 6
y	1– 3- 4 -5 – 6
w	2 – 4 – 5 – 6
z	1 – 3 – 5 – 6
ç	1 – 2- 3- 4 – 6

<b>Vogais acentuadas</b>	<b>Pontos Braille</b>
á	1 – 2 – 3 – 5 – 6
é	1-2-3-4-5-6
í	3 – 4
ó	3 – 4 – 6
ú	2 – 3 – 4 – 5 – 6
â	1 – 6
ê	1 – 2 – 6
ô	1 – 4 – 5 – 6
ã	3 – 4 – 5
õ	2 – 4 – 6
à	1 – 2 – 4 – 6
ü	1 – 2 – 5 – 6

<b>Pontuação</b>	<b>Pontos Braille</b>
Vírgula ( , )	2
Ponto e vírgula ( ; )	2 – 3
Dois Pontos ( : )	2 – 5
Ponto Final ( . )	1
Ponto de interrogação ( ? )	2 – 6
Ponto de exclamação ( ! )	2 – 3 – 5
Abrir Parênteses ( ( )	1 – 2 – 6 – 3
Fechar Parênteses )	6 – 3 – 4 – 5
Abre aspas ( “ )	2 – 3 – 6
Fecha aspas ( ” )	2 – 3 – 6
Reticências ( ... )	(3) (3) (3)
Hífen ( - )	3 – 6
Travessão ( __ )	(3 – 6) (3 – 6)
Apóstrofo ( ' )	3
Asterisco	3 – 5
Sinal de grifo	4 – 5 – 6
Sinal de maiúscula	4 – 6

Observação: Para se representar as letras maiúsculas em Braille, deve-se usar antes das mesmas o sinal de maiúscula (4 – 6).

<b>Sinais Matemáticos</b>	<b>Pontos Braille</b>
Sinal de número	3 – 4 – 5 – 6
Adição	2 – 3 – 5
Subtração	3 – 6
Multiplicação	2 – 3 – 6 ou 3
Divisão	2 – 5 – 6
Sinal de igual	2 – 3 – 5 – 6
Separação de classes	3
Vírgula decimal	2
Unidade monetária – Real	(4 – 6) (1 – 2 – 3 – 5) (5 – 6)

Observação: Ex: Porcentagem – 25% (3-4-5-6) (1-2) (1-5) (4-5-6) (3-5-6)

### **OBSERVAÇÕES NA ESCRITA DO SISTEMA BRAILLE:**

1- Usa-se o sinal de maiúscula – (4 – 6) – quando só a primeira letra da palavra for maiúscula.

Ex. Cascavel

2- Usa-se o sinal de maiúscula – (4 – 6) – duas vezes quando todas as letras da palavra forem maiúsculas.

Ex. BRASIL

3- Uma frase que contenha até quatro palavras, todas em maiúscula, usa-se o sinal (4 – 6), duas vezes antes de cada palavra.

Ex. (4 – 6) (4 – 6) PROFESSORES (4 – 6) (4 – 6) EXIGEM (4 – 6) (4 – 6) REPOSIÇÃO (4 – 6) (4 – 6) SALARIAL.

4- Frases com cinco ou mais palavras, todas em maiúscula, usa-se os pontos (2 – 5) (4 – 6) (4 – 6), no início da frase e o sinal de maiúscula (4 – 6) por duas vezes antes da última palavra.

Ex. (2 – 5) (4 – 6) (4 – 6) A UNIVERSIDADE ESTÁ OFERECENDO CURSOS ADICIONAIS NA MODALIDADE DA DEFICIÊNCIA (4 – 6) (4 – 6) VISUAL.

5- Sinal de grifo (até quatro palavras grifadas): escreve-se o sinal de grifo antecedendo cada uma delas.

Ex. O sorriso é o idioma do amor (4 – 5 – 6) universal.

6- Num grupo com mais de cinco palavras grifadas, procede-se assim: escreve-se os pontos (2 – 5) seguidos do sinal de grifo (4 – 5 – 6) antes da primeira palavra grifada e novamente o sinal de grifo antes da última palavra.

Ex. Não é por termos vivido um certo número de anos, que envelhecemos... (2 – 5 – 6) envelhecemos porque abandonamos o nosso (4 – 5 – 6) ideal.

## **OBSERVAÇÕES GERAIS PARA ESCRITA NUMÉRICA E DE SISTEMAS:**

- a) O sinal de grifo deve ser colocado antes do sinal de maiúscula.
- b) Parágrafo: deixar três celas em branco. Na datilografia Braille – três espaços.
- c) Travessão: deixar o parágrafo e em seguida o sinal de travessão.
- d) Antes e depois dos parênteses deve-se deixar uma cela em branco.
- e) Os pontos de interrogação, exclamação, final, reticências etc. são empregados antes de fechar as aspas ou os parênteses.
- f) No registro da tabuada não se deixa nenhuma cela em branco.

1- **Números Cardinais** – Escreve-se o sinal de nº (3 – 4 – 5 – 6) mais as letras do alfabeto de A a J, correspondendo ao número. Ex. 1 – sinal de nº mais letra a (1); 2 – sinal de nº mais letra b (1 – 2); 10 – sinal de número mais letra a (1), mais letra j (2 – 4 – 5).

Ex: Para registrar em Braille 2.386 procede-se assim:

- sinal de nº - (3 – 4 – 5 – 6)
- letra b – (1 – 2)
- ponto de separação de classes – (3)
- letras c, h, f – (1 4) (1 – 2 – 5) (1 – 2 – 4)

2- **Números Ordinais** – Escreve-se o sinal de número (3 – 4 – 5 – 6) mais o algarismo na série inferior da cela, (nº rebaixado), mais a letra a ou o para designar feminino ou masculino.

Ex. 1º - (3 – 4 – 5 – 6) (2) mais letra o (1 – 3 – 5); 3ª - (3 – 4 – 5 – 6) (2 – 5) mais a letra a (1); 15º - (3 – 4 – 5 – 6) (2) (2 – 6) mais a letra o (1 – 3 – 5).

3- **Números Romanos** - Usa-se um sinal de maiúscula (4 – 6) para qualquer quantidade de letras.

Exemplo:

I – (4 – 6) (2 – 4)

V – (4 – 6) (1 – 2 – 3 – 6)

X – (4 – 6) (1 – 3 – 4 – 6)

L – (4 – 6) (1 – 2 – 3)

C – (4 – 6) (1 – 4)

D – (4 – 6) (1 – 4 – 5)

M – (4 – 6) (1 – 3 – 4)

Ex. 1995 – MCMXCV - sinal de maiúscula seguido das letras correspondentes: (4 – 6) (1 – 3 – 4) (1 – 4)

(1 – 3 – 4) (1 – 3 – 4 – 6) (1 – 4) (1 – 2 – 3 – 6).

Um traço – multiplicação por mil (2 – 5). Ex. IV (4 – 6) (2 – 4) (1 – 2 – 3 – 6) (2 – 5)

Dois traços – multiplicação por milhão (2 – 5) (2 – 5). Ex. IV (4 – 6) (2 – 4) (1 – 2 – 3 – 6) (2 – 5) (2 – 5).

#### **4- Sistema monetário – Real:**

Para registrar em Braille – R\$ 30,00, procede-se assim:

(4 – 6) – sinal de maiúscula

(1 – 2 – 3 – 5) - R

(5 – 6) - \$

(3 – 4 – 5 – 6) – sinal de nº

(1 – 4) (2 – 4 – 5) – 30

(2) - Vírgula

(2 – 4 – 5) (2 – 4 – 5) – 00

#### **5- Para registrar uma adição em Braille, procede-se assim:**

Ex.  $345 + 108 = 453$

Sinal de nº (3 – 4 – 5 – 6)

Letras c, d, e (1 – 4) (1 – 4 – 5) (1 – 5)

Sinal de adição (2 – 3 – 5)

Sinal de nº (3 – 4 – 5 – 6)

Letras a, j, h (1) (2 – 4 – 5) (1 – 2 – 5)

Sinal de igual (2 – 3 – 5 – 6)

Sinal de nº (3 – 4 – 5 – 6)

Letras d, e, c (1 – 4 – 5) (1 – 5) (1 – 4)

**6- Para registrar uma subtração em Braille, procede-se assim:**

Ex.  $126 - 97 = 29$

Sinal de nº (3 – 4 – 5 – 6)

Letras a, b, f (1) (1 – 2) (1 – 2 – 4)

Sinal de subtração (3 – 6)

Sinal de nº (3 – 4 – 5 – 6)

Letras i, g (2 – 4) (1 – 2 – 4 – 5)

Sinal de igual (2 – 3 – 5 – 6)

Sinal de nº (3 – 4 – 5 – 6)

Letras b, i (1 – 2) (2 – 4)

**7- Para registrar uma divisão em Braille, procede-se assim:**

Ex.  $132 \div 2 = 66$

Sinal de nº (3 – 4 – 5 – 6)

Letras a, c, b (1) (1 – 4) (1 – 2)

Sinal de divisão (2 – 5 – 6)

Sinal de nº (3 – 4 – 5 – 6)

Letra b (1 – 2)

Sinal de igual (2 – 3 – 5 – 6)

Sinal de nº (3 – 4 – 5 – 6)

Letras f, f (1 – 2 – 4) (1 – 2 – 4)

**8- Para registrar uma multiplicação em Braille, procede-se assim:**

Ex.  $302 \times 3 = 906$

Sinal de nº (3 – 4 – 5 – 6)

Letras c, j, b (1 – 4) (2 – 4 – 5) (1 – 2)

Sinal de multiplicação (2 – 3 – 6)

Sinal de nº (3 – 4 – 5 – 6)

Letra c (1 – 4)

Sinal de igual (2 – 3 – 5 – 6)

Sinal de n ° (3 – 4 – 5 – 6)

Letras i, j, f (2 – 4) (2 – 4 – 5) (1 – 2 – 4)

**9- Para escrever datas em Braille, procede-se assim:**

Ex. Cascavel, 18 de março de 2001

Escreve-se Cascavel, com letra maiúscula, seguida de vírgula. Deixa-se um espaço em branco, escreve-se 18 de março de 2001.

Para escrever: Cascavel, 18-03-01

Cascavel, com letra maiúscula, seguida de vírgula. Deixa-se um espaço em branco e registra-se a data sem espaçamento. A separação dos números da data é feita por hífen.

# APÊNDICES

## APÊNDICE 01 - ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

### AS LINGUAGENS PARA DEFICIENTES VISUAIS NA CONSTRUÇÃO DE PENSAMENTO GEOGRÁFICO SOBRE A CIDADE

Discente: David de Abreu Alves  
Linha de Pesquisa: Ensino-Aprendizagem em Geografia  
Modalidade: Doutorado  
Orientador: Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza

#### **Etapas de preparação:**

**01 – INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE A ENTREVISTA E SUAS TEMÁTICAS ABORDADAS.**

**02 – INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE O ENTREVISTADO (A):**

- Qual seu nome completo?
- Qual a sua idade?
- Em qual escola estuda e que ano/modalidade cursa?
- Em que cidade reside?
- Você concorda em participar com a entrevista e com a publicação das informações prestadas, podendo a qualquer momento se negarem ou retirar-se da mesma por qualquer eventual constrangimento?

#### **Etapas de Execução:**

**01 – APRESENTAÇÃO DO TEMA E EXPOSIÇÃO BREVE SOBRE O MESMO PARA A PARTIR DO TEMA GERADOR, LANÇAR OS QUESTIONAMENTOS.**

##### **➤ Primeiro tema gerador:**

- Informações referentes ao uso de linguagens para aprendizagem e obtenção de conhecimento.

Questionamentos: Quais as linguagens que você utiliza para obter conhecimento no seu dia a dia em casa, na escola, e no CEBRAV? Você articula essas linguagens em algum momento ou as utiliza de forma separada seja em casa, na escola, e/ou no CEBRAV? Como

você descreveria a presença das linguagens no seu dia a dia para obtenção de conhecimento, principalmente, o geográfico?

➤ **Segundo tema gerador:**

- Informações que concernem a aprendizagem sobre cidade, uso de linguagens, e autonomia de vida na cidade

Questionamentos: Nas suas aulas de Geografia que falam sobre a(s) cidade(s), você compreende bem as explicações do professor (a)? Como me descreveria a aula dele (a) sobre a cidade? Ele lhe dá elementos para compreender a cidade e conseguir vive-la? O que é para você uma cidade? Como chegou a essa definição? Você conhece a cidade onde você mora? Se sim, como adquiriu esse conhecimento sobre ela? Como você a descreveria? Você faz uso de alguma Linguagem, seja na sua casa, na sua rua, no seu bairro, na escola, ou no CEBRAV, para buscar compreender a cidade? Se sim, qual linguagem e como a utiliza? Essa linguagem permite a você transitar pela cidade? Como você diferencia os ambientes da cidade em que você transita? Se eu pedisse que me destacasse o lugar que você mais gosta, qual me apontaria, e por quê? Qual a paisagem desse lugar?

**Etapa de Finalização:**

- Foi solicitado aos entrevistados que eles realizassem o registro de sons que os fizessem caracterizar ou representar uma paisagem, um lugar, a Cidade.

## APÊNDICE 02 - DESCRIÇÃO DA ESTRUTURA DO CEBRAV

- Duas recepções
- Uma secretaria
- Uma sala da direção
- Uma coordenação pedagógica
- Uma sala de serviço social
- Seis salas de aula
- Uma sala de laboratório de informática e TA
- Uma biblioteca
- Uma sala de dança
- Uma sala de motricidade
- Uma sala de intervenção precoce
- Uma sala de cursos e reuniões
- Três salas de psicologia
- Três salas de reabilitação visual
- Duas salas de produção de materiais acessíveis
- Um consultório oftalmológico
- Um complexo de: sala, cozinha, quarto e banheiro para as atividades de vida autônoma e social (AVAS)
- Uma sala de OM
- Duas cozinhas
- Um refeitório
- Espaço para recreação
- Uma quadra esportiva aberta
- Quatro banheiros femininos e quatro masculinos e um fraldário para uso dos usuários e dois banheiros para uso dos profissionais, masculino e feminino.

### **APÊNDICE 03 - LINGUAGENS E RECURSOS UTILIZADOS NAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NAS SALAS DO PRIMEIRO ANDAR DO CEBRAV**

- Jogos e brinquedos pedagógicos;
- Máquinas braille;
- Regletes;
- Punções;
- Sorobans;
- Alpha braille;
- Pranchetas e kits para desenho;
- Globos terrestres;
- Modelos, maquetes e diversos materiais pedagógicos adaptados pelos profissionais;
- Tv;
- Vídeo;
- Projetor;
- DVD;
- Data show;
- Aparelhos de som;
- Audioteca;
- Câmera fotográfica/filmadora;
- Computadores;
- Scanners;
- Impressoras a tinta e em braille;
- Linha braille;
- Teclado colmeia;
- Telescópios;
- Lupas diversas;
- Tiposcópios;
- Guias de assinaturas;
- Lanternas;
- Luminárias de pé;
- Objetos luminosos diversos;
- Porta textos;
- Livros ampliados e digitalizados em braille;

## **APÊNDICE 04 – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE GEOGRAFIA**

### **AS LINGUAGENS PARA DEFICIENTES VISUAIS NA CONSTRUÇÃO DE PENSAMENTO GEOGRÁFICO SOBRE A CIDADE**

Discente: David de Abreu Alves

Linha de Pesquisa: Ensino-Aprendizagem em Geografia

Modalidade: Doutorado

Orientador: Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza

#### **Informações Iniciais**

Nome e Idade do entrevistado (Ocultado, seguindo a confidencialidade e ética da pesquisa)

Tempo de atuação

Turmas atualmente que leciona

Nível de formação e ano de conclusão

Rede (s) que atua:

Experiência em turmas inclusivas?

#### **Bloco 01 – Linguagens;**

01 – O que você entende sobre linguagem?

02 – É possível visualizar a relação da linguagem com nossos órgãos sensoriais?

03 – Você costuma usar linguagens nas suas aulas de Geografia? Se sim, quais? E quais os critérios para escolha?

#### **Bloco 02 – Inclusão de alunos com Deficiência Visual;**

01 – Quando se fala em inclusão de pessoas com Deficiência Visual, existe alguma dificuldade no que diz respeito a sua prática? Em caso afirmativo, qual seria essa dificuldade?

02 – Dentro da sua formação acadêmica, quais as orientações e direcionamentos lhe foram oferecidos para possível atuação em propostas educacionais inclusivas?

03 – Existe a oferta de formação continuada por parte de sua rede de ensino, que visa orientações para aprimoramento das práticas em turmas com a presença de pessoas com Deficiência Visual?

04 – Em algum momento você realizou a busca por orientações em institutos ou cursos que o auxiliassem no aprimoramento de suas práticas em turmas com a presença de pessoas com Deficiência Visual?

05 – O que você pensa sobre a presença de alunos com Deficiência visual em sua sala de aula?

### **Bloco 03 – Ensino de Geografia e Formação de Pensamento Geográfico sobre a cidade**

01 – Quando você media algum conteúdo que relaciona aspectos e/ou fenômenos ocorrentes na cidade, que tipo de conhecimento você almeja que os seus alunos construam?

02 – Quais os conceitos você mais utiliza durante as suas aulas quando realiza uma abordagem sobre fenômenos que ocorrem nas cidades, ou seja, fenômenos urbanos?

03 – Você sabe o que significa ou já ouviu falar em Pensamento Geográfico? O que seria?

3.1 – (Em caso afirmativo). Você acredita ser possível a formação desse pensamento por parte de seus alunos?

### **Bloco 04 – Linguagens Sensoriais para formação de Pensamento Geográfico sobre a Cidade em viés inclusivo de alunos com DV;**

01 – Em uma perspectiva inclusiva, em que medida você acredita que o aluno com Deficiência Visual formula Pensamento Geográfico sobre a cidade no trabalho de conceitos geográficos por meio de linguagens sensoriais? Qual a relevância nesse construto, caso ele seja alcançado?

02 – Pensando na possibilidade de inclusão de alunos com Deficiência Visual em suas aulas de Geografia, quais linguagens sensoriais você destacaria como importantes para mediação e construção de conhecimento geográfico sobre cidade?

03 – Que conceitos da Geografia você pensa como potencial de serem trabalhados na mediação de conhecimentos sobre a cidade por meio de linguagens sensoriais em uma perspectiva inclusiva?

### **Bloco 05 – Para continuidade da pesquisa;**

01 – Você aceitaria participar da construção de uma proposta didática inclusiva que versa sobre os principais temas que tratamos nessa entrevista?

## **APÊNDICE 05 – LISTAGEM DE OBRAS LITERÁRIAS (REFERENCIADAS) COM A PRESENÇA DE PERSONAGENS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

- MORICONI, Ítalo (org.). Os cem melhores contos brasileiros do século. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- CABRERA, Aleix. Ricky e o Novo Mundo. Ilustrações: Rosa M. Curto, São Paulo: Ed. Ciranda Cultural, 2011.
- HONORA, Márcia. Uma formiga especial. São Paulo: Ciranda Cultural; 2008.
- RIBEIRO, Jonas. O perfume do mar. 6ª ed. Ilustrações de Marcia Szeliga. São Paulo: Ed. Salesiana, 2006
- SANTOS, Jorge Fernando dos. As cores no mundo de Lúcia. Ilustrações de Denise do Nascimento. São Paulo: Ed: Paulus, 2010.
- SOUSA, Maurício. Vendo sem enxergar. Ilustrações de Anderson Mahanski, São Paulo: Globo, 2009.
- HAUAINIGG, Franz-joseph; BALLHAUS, Verena. Nós, os cegos, enxergamos longe. São Paulo: Scipione; 2007.
- Doerr, A. (2015). Toda luz que não podemos ver Rio de Janeiro: Intrínseca.
- Meruane, L. (2015). Sangue no olho São Paulo: Cosac Naify.