



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS IV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - PPED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – MPED



JOSIANE DE JESUS BRANDÃO

**CARTOGRAFIA TÁTIL: NOVAS FORMAS DE PENSAR O ENSINO DE
GEOGRAFIA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Jacobina - Bahia

2025

JOSIANE DE JESUS BRANDÃO

**CARTOGRAFIA TÁTIL: NOVAS FORMAS DE PENSAR O ENSINO DE
GEOGRAFIA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação stricto sensu - Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED, da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – DCH – IV, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação e Diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Ione Oliveira Jatobá Leal.

Coorientadora: Profa. Dra. Liliane Matos Góes.

Jacobina - Bahia

2025

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Bibliotecário:

João Paulo Santos de Sousa

CRB-5/1463

Brandão, Josiane de Jesus

B817c Cartografia Tátil: novas formas de pensar o ensino de geografia para pessoas com deficiência visual. / Josiane de Jesus Brandão.

Jacobina – BA

187 fls.

Dissertação conclusão do curso de pós-graduação *Strictu Sensu* / Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e Diversidade - PPED, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus IV*, Jacobina. Universidade do Estado da Bahia, 2025.

Orientadora: Profa. Dra. Ione Oliveira Jatobá Leal.

1. Formação Inicial. 2. Sistema Braille. 3. Oficina Formativa. 4. Inclusão. I Josiane de Jesus Brandão. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas / Campus IV. III. Título

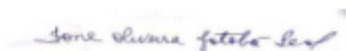
CDD – 686.286

FOLHA DE APROVAÇÃO

“CARTOGRAFIA TÁTIL: NOVAS FORMAS DE PENSAR O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL”

JOSIANE DE JESUS BRANDÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade-MPED, em 3 de abril de 2025, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Professora Dra. **IONE OLIVEIRA JATOBÁ LEAL**
UNEB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia

Documento assinado digitalmente
 **LILIANE MATOS GOES**
Data: 10/04/2025 20:07:21-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Professora Dra. **LILIANE MATOS GOES**
UNEB
Doutorado em Geografia
Universidade Estadual de Campinas

Documento assinado digitalmente
 **HELGA PORTO MIRANDA**
Data: 11/04/2025 13:17:57-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Professora Dra. **HELGA PORTO MIRANDA**
UNEB
Doutorado em Educação (Currículo)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Documento assinado digitalmente
 **JOSEANE GOMES DE ARAUJO**
Data: 14/04/2025 09:18:46-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Professora Dra. **JOSEANE GOMES DE ARAUJO**
Uesc - UESC
Doutorado em Geografia
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, Jozias Brandão (in memoriam), por todo amor dedicado a mim, enquanto esteve fisicamente aqui na terra. Sua fé, coragem, força, bondade e determinação serão sempre meu alicerce enquanto eu viver.

A minha mãe, Rosanete de Jesus, pelo seu apoio incondicional, sem seu apoio eu não estaria aqui. A senhora, meu eterno amor e gratidão.

As minhas amadas, Aila e Lívia, por me inspirarem a ser alguém melhor a cada dia.

AGRADECIMENTOS

*“Muita gente me ajudou chegar aqui
Foi aos trancos e barrancos que eu consegui
Minha família, meus amigos, minha fê
A vocês devo tudo”
(Gratidão - Xande Pilares, 2020).*

Ao iniciar esses agradecimentos, me vejo com os olhos marejados de lágrimas porque sei o quão difícil foi chegar até aqui, a conclusão desta dissertação representa a realização de um sonho. Ao longo destes dois anos, muitas vezes o medo de falhar e não conseguir finalizar esse ciclo esteve presente em meu pensamento. Essa dissertação é constituída de muitos encontros e desencontros, das experiências e dos conhecimentos compartilhados, mas principalmente dos laços de afetividade construídos e do apoio incondicional dos/as colegas, professores/as, amigos/as e familiares.

A finalização deste ciclo me fez refletir sobre a pessoa que me tornei durante esse período. Das vezes que me disseram que não conseguiria ou não seria capaz de concretizar mais esse sonho em minha vida, posso ver o quanto amadureci como pessoa e pesquisadora, uma vez que consigo entender que nossa capacidade de aprender e se desenvolver não está no achar do outro, mas na nossa vontade de superar cada obstáculo que atravessa nosso caminho. Sou grata a cada pessoa que, ao longo dessa jornada, cruzou meu caminho e me fez ver que minha capacidade de evoluir está na minha persistência.

Uma pesquisa é construída a partir de inúmeras leituras, estudos e da escrita propriamente dita, mas, além disso, é concebida pelo apoio incondicional das pessoas que te apoiam e compartilham de um sonho e, acima de tudo, torcem pelo seu sucesso.

Quero primeiramente agradecer a Deus pelo dom da vida e por ser meu alicerce todos os dias de minha existência, por me oportunizar viver essa experiência única e tão enriquecedora, mesmo com tantas adversidades. Obrigada por permitir chegar até aqui e me guiar em cada passo.

Ao meu pai, Jozias Brandão (*in memoriam*), pelo seu amor e apoio incondicional, mesmo com todas as dificuldades da vida, nunca deixou de sorrir. Obrigada por ser meu maior incentivador e acreditar no poder da educação. Seus ensinamentos permanecerão comigo para sempre.

A minha mãe, Rosanete de Jesus, por me apoiar e acreditar em meus sonhos juntos comigo, obrigada por todo amor e cuidado.

A minha sobrinha, Laylla Monique, pela alegria de ser sua tia.

As minhas amadas e preciosas Aila e Livia, por me darem motivos para sorrir e continuar lutando. Vocês me inspiram a ser alguém melhor a cada dia, obrigada pelo amor, carinho e compreensão, amo vocês infinitamente!

Ao meu companheiro, Adenilson, por compartilhar a vida comigo, acreditando em meus sonhos, compreendendo meus momentos de ausência e sempre me motivando a seguir em frente. Obrigada por tudo!

As minhas amigas-irmãs e confidentes Angélica Santos, Gilvânia Ferreira e Sara Ramos, que sempre estiveram presentes nessa caminhada me apoiando, ouvindo minhas angústias, medos e inseguranças. Minha eterna gratidão por nunca soltarem minha mão e acreditarem em mim com tanto amor e carinho.

As minhas amigas da universidade, Luciana Santos, Nathalia Dias e Ioglesia Maria, vocês são meu “clichê”, da UNEB para a vida. Obrigada por cada palavra de apoio, por estarem dispostas a me ouvir todas as vezes que eu precisava desabafar, mesmo com a correria do dia a dia. Sou grata por estarem ao meu lado e caminharem juntos comigo.

Ao meu amigo, Jônatas Reis, e à Beatriz Borges, pelo apoio nos momentos de aflição e incentivo quando tudo parecia perdido. Agradeço pelas risadas e afeto compartilhado.

Os meus colegas de turma pela partilha, incentivo, carinho e parceria, um/a sempre acreditando no/a outro/a, vocês tornaram esse processo mais leve. Agradeço, especialmente, a Alda e Cinthia pela amizade que foi construída ao longo desse tempo, vocês foram essenciais nessa caminhada, obrigada por sempre me estenderem a mão.

A minha orientadora, a Profa. Dra. Ione Oliveira Jatobá Leal, por me aceitar como sua orientanda e caminhar comigo até aqui, sou eternamente grata pelo seu comprometimento, paciência, carinho e gentileza. Obrigada por entender minhas fragilidades e mesmo assim me abraçar com tanto cuidado, contribuindo significativamente para minha formação. Finalizar esse ciclo ao seu lado é uma honra.

A minha co-orientadora, a Profa. Dra. Liliane Matos Góes, obrigada por acreditar em mim desde a graduação e caminhar junto comigo desde então. Obrigada por me apresentar a cartografia tátil e me incentivar a trilhar novos caminhos. Sou eternamente grata pelos ensinamentos, conselhos, carinho e cuidado. Você é uma referência pessoal e profissional.

Ao corpo docente do MPED, pela dedicação e pelo conhecimento compartilhado, cada um/a de vocês foi essencial para meu processo formativo.

A professora Dra. Joseane Gomes de Araújo, por aceitar o convite para compor a banca examinadora de qualificação e defesa e acompanhar esse processo com ética e responsabilidade, contribuindo significativamente para a conclusão desta pesquisa.

A professora Dra. Juliana Cristina Salvadori, por compor a banca examinadora de qualificação e por todas as contribuições que possibilitaram o desenvolvimento desta pesquisa.

A professora Dra. Helga Porto Miranda, por integrar a banca de defesa e por compartilhar tão sabiamente seus conhecimentos e experiências profissionais. Gratidão pela acolhida e gentileza durante as aulas, que fizeram esse processo ser menos doloroso.

Ao meu querido Ademilson Oliveira (Edy), por sua parceria e colaboração incondicional. Sempre que precisei recorrer a você e seus conhecimentos, me recebeu de braços abertos e com um sorriso no rosto. Sem sua colaboração, esta pesquisa não seria possível. A você, minha gratidão!

Aos meus colegas de trabalho da Escola Municipal João Bello, agradeço pela parceria, carinho e acolhimento, por compreender minha ausência em determinados momentos e por sempre me incentivar a manter a rotina de estudos e a não desistir. De modo particular, agradeço à Viviane por, no último ano, ter sido meu apoio, sempre me escutando nos momentos de aflição e oferecendo uma palavra amiga.

Aos meus colegas do grupo de pesquisa DIFEBA, pela afetividade, reflexões e cooperação. Vocês contribuíram significativamente para meu desenvolvimento profissional e pessoal.

A Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Departamento de Ciências Humanas, campus IV, na pessoa do professor Osni Oliveira Noberto da Silva, por permitir o desenvolvimento desta pesquisa no Departamento.

Aos/às participantes da pesquisa que foram fundamentais para seu desenvolvimento. Obrigada pela paciência, disponibilidade e por realizarem todas as atividades propostas, mesmo diante das demandas acadêmicas e particulares.

Enfim, agradeço por cada ensinamento que foi adquirido ao longo desses dois anos e pela finalização deste ciclo que me permitiu ver com mais profundidade minhas limitações, me tornando mais paciente e reflexiva de minha prática. Agradeço também a todos e todas que direta ou indiretamente contribuíram com essa pesquisa.

A vocês, minha eterna gratidão!

*“Nunca deixe que lhe digam que não vale a pena
Acreditar no sonho que se tem
Ou que seus planos nunca vão dar certo
Ou que você nunca vai ser alguém.”
(Mais uma vez - Renato Russo e Flávio Venturini, 1986).*

BRANDÃO, Josiane de Jesus. **Cartografia Tátil: novas formas de pensar o ensino de geografia para pessoas com deficiência visual.** Orientadora: Profa. Dra. Ione Oliveira Jatobá Leal e Liliane Matos Góes. 2025. 187f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2025.

RESUMO

A Educação Inclusiva é uma modalidade de ensino fundamentada no respeito e na valorização das diferenças, busca promover um espaço de aprendizagem equânime que enxerga a diversidade como a oportunidade de promover a empatia e a tolerância, por meio de práticas e ações que visam combater expressões preconceituosas e inibir atos discriminatórios. A educação inclusiva, portanto, defende um ensino para todos/as, independentemente de suas limitações ou potencialidades, ou seja, cada pessoa é única. No que se refere ao processo de ensino e aprendizagem de pessoas com Deficiência Visual (DV), esse ainda apresenta algumas fragilidades, sobretudo na falta de recursos adaptados às suas necessidades, o que de alguma forma pode prejudicar a aquisição de habilidades básicas. Nessa perspectiva, nasce a Cartografia Tátil, campo específico para o desenvolvimento e produção de recursos cartográficos táteis, que possam potencializar o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com algum comprometimento visual, de modo a proporcionar sua autonomia e independência enquanto parte integrante do espaço à sua volta. Nesse sentido, estudos no campo da cartografia tátil são de suma importância para um ensino inclusivo e que valorize as particularidades das pessoas com DV. Diante do exposto, trouxemos a seguinte pergunta de pesquisa: Como a cartografia tátil pode contribuir na formação inicial de discentes do curso de Geografia da UNEB-Campus IV, na perspectiva de práticas inclusivas para as pessoas com deficiência visual? Com o intuito de responder a esse questionamento e buscando contribuir com o ensino de Geografia para discentes do Campus IV a partir da linguagem cartográfica tátil na formação inicial, elencamos como objetivo geral: Analisar as contribuições da Cartografia Tátil para potencializar práticas inclusivas no curso de Licenciatura em Geografia da UNEB-Campus IV, por meio do desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis que atendam às necessidades de estudantes com deficiência visual e contribuam para um ambiente educacional equitativo. A abordagem dessa pesquisa é de cunho qualitativo, com delineamento fundamentado em uma pesquisa-formação. Este estudo materializou-se por meio de levantamento bibliográfico para embasamento teórico sobre o tema, entrevistas semiestruturadas, aplicação de questionário e oficina formativa com discentes do curso de Geografia que aceitaram participar da pesquisa. Desta forma, o estudo aqui descrito foi realizado com os entrevistados e discentes do curso de licenciatura em Geografia da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Departamento de Ciências Humanas-DCH IV, localizado no município de Jacobina-BA. Buscando contribuir com o processo de ensino das pessoas com DV, tendo em vista a escassez de materiais adaptados às suas especificidades, optou-se pela elaboração de um caderno de sequência didática com os procedimentos para a produção e uso de mapas táteis, com o propósito de potencializar o ensino da ciência geográfica no Fundamental Anos Finais, como produto final desta pesquisa. Por fim, espera-se que a presente pesquisa possa contribuir de forma significativa para a disseminação da Cartografia Tátil no que se refere ao desenvolvimento de práticas inclusivas no curso de licenciatura em Geografia, promovendo uma formação inicial mais reflexiva e equânime para todos/as.

Palavras-chave: Formação Inicial. Sistema Braille. Oficina Formativa. Inclusão.

BRANDÃO, Josiane de Jesus. **Tactile Cartography**: new ways of thinking about teaching geography to people with visual impairments. Advisor: Prof. Dr. Ione Oliveira Jatobá Leal and Liliane Matos Góes. 2025. 187f. Dissertation (Professional Master's Degree in Education and Diversity) – Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2025.

ABSTRACT

Inclusive Education is a teaching method based on respect and appreciation of differences. It seeks to promote an equitable learning environment that sees diversity as an opportunity to promote empathy and tolerance through practices and actions that aim to combat prejudiced expressions and inhibit discriminatory acts. Inclusive education, therefore, advocates education for everyone, regardless of their limitations or potential, that is, each person is unique. Regarding the teaching and learning process for people with Visual Impairment (VI), this still presents some weaknesses, especially in the lack of resources adapted to their needs, which can somehow hinder the acquisition of basic skills. From this perspective, Tactile Cartography was born, a specific field for the development and production of tactile cartographic resources that can enhance the teaching and learning process of people with some visual impairment, in order to provide their autonomy and independence as an integral part of the space around them. In this sense, studies in the field of tactile cartography are of utmost importance for inclusive education that values the particularities of people with visual impairment. Given the above, we raised the following research question: How can tactile cartography contribute to the initial training of students in the Geography course at UNEB-Campus IV, from the perspective of inclusive practices for people with visual impairment? In order to answer this question and seeking to contribute to the teaching of Geography to students at Campus IV based on the tactile cartographic language in initial training, we listed the following general objective: To analyze the contributions of Tactile Cartography to enhance inclusive practices in the Geography Degree course at UNEB-Campus IV, through the development of accessible teaching materials that meet the needs of students with visual impairment and contribute to an equitable educational environment. The approach of this research is qualitative, with a design based on research-training. This study was carried out through a bibliographical survey to provide theoretical basis on the topic, semi-structured interviews, questionnaires and a training workshop with students of the Geography course who agreed to participate in the research. Thus, the study described here was carried out with the interviewees and students of the Geography degree course at the State University of Bahia-UNEB, Department of Human Sciences-DCH IV, located in the city of Jacobina-BA. Seeking to contribute to the teaching process of people with VI, given the scarcity of materials adapted to their specificities, it was decided to prepare a notebook with a didactic sequence with the procedures for the production and use of tactile maps, with the purpose of enhancing the teaching of geographic science in the Final Years of Elementary School, as the final product of this research. Finally, it is expected that this research can contribute significantly to the dissemination of Tactile Cartography with regard to the development of inclusive practices in the Geography degree course, promoting a more reflective and equitable initial training for all.

Keywords: Initial Training. Braille System. Training Workshop. Inclusion.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de estabelecimentos escolares.....	62
Gráfico 2 - Alunos/as matriculados/as.....	63
Gráfico 3 - Instituições de Ensino Superior (IES).....	63
Gráfico 4 - Quantitativo de alunos/as com DV na rede municipal de Jacobina - BA.....	69
Gráfico 5 - Quantitativo de alunos/as com DV na rede estadual do município de Jacobina - BA.....	69
Gráfico 6 - Quantitativo de alunos/as com DV na rede federal do município de Jacobina - BA.....	70

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 - Docentes do Campus IV.....	65
Tabela 2 – Discentes matriculados em cursos no departamento.....	66
Quadro 1 - Cronograma da oficina.....	74

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cella Braille.....	42
Figura 2 - Alfabeto em Braille.....	43
Figura 3 – Letra W.....	43
Figura 4 – Sinal de número.....	44
Figura 5 - Reglete e punção.....	44
Figura 6 - Cella braille escrita.....	45
Figura 7 - Etapas da produção de uma representação gráfica tátil.....	55
Figura 8 – Mapa de localização da UNEB-Campus IV, Jacobina – Bahia.....	61
Figura 9 – UNEB Multicampi.....	64
Figura 10 – UNEB, campus IV.....	65
Figura 11 - Divulgação da oficina.....	73
Figura 12 - Primeiro encontro da oficina.....	109
Figura 13 - Dinâmica com o artista do corpo Leandro Henrique Ó Ponzi.....	110
Figura 14 - Participantes durante a execução da dinâmica.....	111
Figura 15 - Mapas mentais produzidos pelos/as participantes.....	114
Figura 16 - Apresentação do tema.....	115
Figura 17 - Dinâmica Quadro reflexivo.....	116
Figura 18 - Cartografia Tátil.....	117
Figura 19 - Ademilson discutindo o sistema braile.....	120
Figura 20 - Leitura das letras em braile.....	121
Figura 21 - Produção de mapas táteis.....	122
Figura 22 - Processo de escrita braile na reglete.....	123
Figura 23 - Escrita braile na reglete.....	124
Figura 24 - Avaliação do croqui da sala de aula por Ademilson.....	125
Figura 25 - Avaliação do croqui do laboratório de Geociência por Ademilson	125
Figura 26 - Ademilson avaliando o mapa da Região Nordeste.....	126
Figura 27 - Ademilson analisando o mapa de solos do município de Jacobina - BA.....	127
Figura 28 - Participantes declamando seus cordeis.....	128
Figura 29 - Avaliação coletiva da oficina.....	129
Figura 30 - Capa do livreto.....	130

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AC	Análise do Conteúdo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BV	Baixa Visão
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DCH	Departamento de Ciências Humanas
DV	Deficiência visual
EFAF	Ensino Fundamental Anos Finais
EAD	Ensino a Distância
EM	Ensino Médio
EVA	Etileno Acetato de Vinila
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
MPED	Mestrado Profissional em Educação e Diversidade
NAI	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
OMS	Organização Mundial da Saúde
PC	Paralisia Cerebral
PCD	Pessoa com Deficiência
PROET	Programa de Pós-Graduação em Estudos Territoriais
RSL	Revisão Sistemática da Literatura
SAIN	Secretaria de Acessibilidade e Inclusão
SEC	Secretaria da Educação do Estado da Bahia
SEM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista

UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA: ACHADOS E CONTRIBUIÇÕES ACERCA DA CARTOGRAFIA TÁTIL.....	25
2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS/AS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	30
2.2 Educação Inclusiva e as Deficiências.....	33
2.3 Deficiência Visual: Breve histórico.....	38
3 CARTOGRAFIA TÁTIL E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	46
3.1 Cartografia Tátil como novas possibilidades para o ensino das pessoas com deficiência visual.....	47
3.2 Linguagem Cartográfica Tátil: Propostas para o Ensino de Geografia Inclusiva.....	50
4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	56
4.1 Abordagem da Pesquisa.....	56
4.2 Método de Pesquisa.....	58
4.3 Caracterização do Locus da Pesquisa.....	60
4.4 Conhecendo os Participantes da Pesquisa.....	67
4.5 Proposta de Intervenção.....	67
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	79
5.1 Transcrição e categorização dos dados das entrevistas.....	80
5.1 Oficinas formativas: práticas reflexivas para uma educação inclusiva.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
PRODUTO DA PESQUISA - Caderno de sequência didática.....	134
REFERÊNCIAS.....	165
APÊNDICES.....	172
Apêndice A – Roteiro de entrevista com o/a aluno/a com deficiência visual.....	173
Apêndice B - Roteiro de entrevista com a coordenadora do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - NAI.....	176
Apêndice C - Roteiro de entrevista com o diretor do Departamento.....	178
Apêndice D - Roteiro de entrevista com a ex-coordenadora do colegiado de Geografia.....	180
Apêndice E - Parecer CEP.....	182
Apêndice F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	186

INTRODUÇÃO

*“Se quiser ver como as pessoas são de verdade,
tudo o que você precisa fazer é olhar”*

(O extraordinário, 2017).

O percurso por vezes é doloroso, lento e cheio de incertezas. O medo, a gratidão, a perseverança e a persistência fizeram e fazem parte de mim desde o instante em que entrei na universidade. Aquele espaço até então, por mim desconhecido, me proporcionou a concretização de um sonho, a graduação!

A desigualdade, a exclusão e o preconceito sempre foram algo que me intrigaram, a invisibilização das pessoas em virtude de sua condição física, social ou financeira. A sociedade se apresenta, de modo a excluir aqueles que não estão dentro de um padrão preestabelecido. O “ser diferente” sempre causou rejeição, o que vai em descontra aos direitos humanos que afirmam que somos/as todos/as iguais perante a lei.

O meu ingresso na universidade no curso de Licenciatura em Geografia na Universidade do Estado da Bahia - Campus IV, coincide com o meu percurso profissional na mediação pedagógica e educacional de pessoas com deficiência em uma escola municipal na cidade de Jacobina, Bahia¹. Até então, não conhecia a função de profissional de apoio escolar (mediador/a), foi algo que precisei ir aprendendo aos poucos, e naquele espaço com aqueles pequenos seres humanos, me descobri professora! Não vou dizer que foi fácil, porque não foi!

No ano de 2018, fui contratada para atuar na escola Municipal João Bello, por meio de um convênio entre a Prefeitura Municipal e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), um estágio remunerado. Hoje tenho ciência de que passar por aquele processo de ser direcionada a uma escola, sem qualquer formação na área, apenas no encargo de mediar uma criança com deficiência, foi de uma falta de sensibilidade gigantesca e desafiadora de várias formas. A falta de um acompanhamento mais efetivo, onde pudéssemos nos sentires acolhidos/as e preparados/as para lidar com as adversidades que a profissão acarreta, tornou esse processo desgastante, triste e por muitas vezes frustrante. A atuação do/a mediador/a na escola ainda está longe do ideal, uma vez que, em várias instâncias educacionais, a presença desse/a profissional na sala de aula tornaria a escola inclusiva, o que sabemos não ser verdade. Para que uma

¹ Escola Municipal João Bello, instituição de pequeno porte de Ensino Fundamental, Séries Iniciais, localizada no bairro Mutirão, Zona Urbana do município de Jacobina - BA.

instituição escolar seja verdadeiramente inclusiva, são necessários muitos degraus, que ainda estamos longe de alcançar.

Quero deixar claro que o trabalho dos profissionais de apoio escolar é de extrema relevância para a independência e autonomia das pessoas com deficiência. Entretanto, só a presença desses/as profissionais nas instituições escolares não a torna inclusiva. Por vezes, pode provocar a exclusão desse/a aluno/a dentro da sala de aula, à medida que o/a professor/a regular passa a “jogar”, por assim dizer, a responsabilidade desses/as estudantes ao/a profissional que lhe acompanha durante as atividades escolares. Acredito que as atribuições designadas a esses/as profissionais ainda não foram bem estabelecidas em documentos normativos, o que pode dar margens para desvio de função no âmbito de sua atuação profissional.

De início, o meu maior companheiro na mediação foi a infinidade de cursos, vídeos e textos que lia sobre o assunto. O medo de falhar era desorientador. Mas tudo tem seu contraponto e o meu foi a escrita do nome completo de meu aluno, sem auxílio, de forma espontânea. Naquele momento, mais que em outros, percebi o quanto a inserção do profissional de apoio escolar dentro da sala regular é importante para o processo de ensino e aprendizagem desses/as estudantes. Ressalto que a forma, como os profissionais de apoio são vistos pela sociedade atualmente provoca uma série de equívocos, uma vez que esses profissionais atuam diretamente com o/a estudante e acabam sendo colocados em uma posição que não reflete sua verdadeira função, por vezes são direcionados a um/a aluno/a, sem nenhuma formação ou qualquer acompanhamento.

Acredito que essa falta de compreensão quanto às atribuições desses profissionais se dá por falta de uma regulamentação mais específica para essa atividade em alguns municípios. A esses/as profissionais são delegadas várias funções, entre as quais se destacam-se a aprendizagem do/a aluno/a, que é entendida como sua estrita responsabilidade, como se o processo educacional de uma criança com deficiência estivesse ligado apenas à presença de um/a mediador/a dentro da sala de aula. Saliento que ter essa/a profissional é de suma importância para o desenvolvimento destes/as alunos/as, mas não é algo que aconteça isoladamente, é indispensável uma ação conjunta de multiprofissionais em prol de um ensino de qualidade e significativo.

Ainda atuando com mediação, fui fazer parte de um projeto de extensão na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IV, que mudaria os rumos do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que até o momento não estava definido.

O programa Afirmativa² é um programa de bolsas da UNEB, voltado para alunos/as cotistas, onde esses, com seus respectivos orientadores, desenvolvem pesquisas no campo do ensino e da extensão. Neste momento, começou minha outra paixão, a Cartografia Tátil, área de concentração destinada para a confecção de mapas e outros recursos táteis para as pessoas com deficiência visual (LOCH, 2008). Dediquei-me a esse projeto por dois anos consecutivos, onde pude confeccionar mapas, maquetes e jogos que pudessem ser usados tanto para pessoas com ou sem deficiência visual.

Em 2021, início minha jornada como bolsista do projeto extensionista das Ações Afirmativas, intitulado *Produção de recursos didáticos e geográficos táteis para o município de Caém (BA): contribuições para o Ensino de Geografia na Educação Básica* sob a orientação da Profa. Dra. Liliane Matos Góes, atualmente coordenadora do Colegiado de Geografia do Campus IV e coorientadora desta pesquisa. O primeiro ano do projeto foi dedicado à confecção de diversos mapas da cidade de Caém-BA, tendo como base o Atlas Escolar de Jacobina-BA. Em 2022, continuo atuando como bolsista do programa Afirmativa com o projeto denominado *Cartografia Tátil: uma abordagem metodológica na produção de materiais táteis para o ensino de Geografia*. Nessa proposta, apliquei oficinas formativas para os/as estudantes do curso de Geografia do departamento que tinham interesse na área de Educação Inclusiva, bem como em conhecer a linguagem cartográfica tátil.

Em 2022, ainda desenvolvendo minhas atividades como bolsista Afirmativa e dando continuidade à minha pesquisa, me aprofundei em meu TCC, nomeado *Cartografia Tátil: uma abordagem metodológica na produção de materiais táteis para o ensino de Geografia no município de Caém-Bahia*³. Tudo tem uma multiplicidade de sentidos e aqui meu caminho profissional atravessa minha jornada pessoal, quando tenho uma pessoa muito próxima a mim com baixa visão.

Com esta experiência pessoal e outras profissionais, aflora em mim o desejo de estar no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED). A proposta desta pesquisa surge da minha vontade de continuar estudando a linguagem cartográfica tátil e suas possibilidades

² O AFIRMATIVA – Programa de Bolsas de Pesquisa e Extensão, vinculado à Pró-reitora de Ações Afirmativas da UNEB, trata-se de uma ação universitária que visa garantir a permanência de alunos/as cotistas na universidade, através da oferta de bolsas de incentivo à pesquisa e a extensão.

³ Trabalho de Conclusão de Curso defendido em 2022, realizado de forma colaborativa com Nathalia Dias Matos, tendo como orientadora a Profa. Dra. Liliane Matos Góes (UNEB), banca avaliadora profa. Dra. Ione Oliveira Jatobá Leal (UNEB) e a Profa. Dra. Joseane Gomes de Araújo (UESC). A pesquisa teve como objetivo analisar as contribuições promovidas pela oficina pedagógica de Cartografia Tátil como espaço de discussão inclusiva e formação continuada de professores da rede básica de ensino no município de Caém-BA. Trata-se de uma pesquisa-ação de cunho qualitativo.

para o ensino de Geografia para as pessoas com deficiência visual, além de refletir sobre minha atuação e prática profissional. Em 2023, entro no mestrado e vejo meu projeto sendo modificado a cada componente curricular cursado, vejo esse processo como um amadurecimento tanto da pesquisa como meu, olho para trás e consigo analisar como a construção de um trabalho é árduo e, ao mesmo tempo, gratificante. Essa pesquisa, que antes foi pensada para incluir todos os cursos de licenciatura do Campus IV, proposta apresentada na qualificação foi repensada após as contribuições das participantes e repensando com as orientadoras o tempo disponível e a viabilidade de seguir com proposta inicial foi repensada e reformulada e decidimos nesse primeiro momento envolver somente o curso de Geografia do Campus IV, tendo em vista, que o ensino da ciência geográfica faz uso de mapas e recursos visuais, e a escassez de materiais adaptados à necessidade dos/as estudantes com algum tipo de comprometimento visual pode impedir que estes recebam um ensino de qualidade. Desta forma, intencionando ofertar uma formação inicial mais significativa, optou-se por focar no momento apenas no curso de Geografia, não que as outras ciências não necessitem desses conhecimentos, entretanto optamos por dar continuidade com outras áreas do conhecimento na possibilidade de um doutorado ou no período de acompanhamento deste estudo pós-defesa.

Ao longo dos anos, muito se tem debatido sobre o processo de inclusão das pessoas com deficiência nas esferas sociais, políticas e sobretudo educacionais. Essas pessoas por séculos foram vistas e tratadas como “aberrações”, “doidos” ou “possuídos” por “espíritos malignos”, eram muitas vezes mantidas escondidas ou presas em locais isolados. A realidade e a vida dessas pessoas junto aos seus familiares sempre foram difíceis, tendo que provar a cada instante que mereciam viver e ter seus direitos básicos respeitados. Atualmente, pesquisas que contemplem esse tema estão ganhando espaço e se justificam pela sua relevância, visto que todas as pessoas são iguais, independente de suas especificidades.

Nesse sentido, minha escolha pelo MPED está relacionada ao foco do programa, uma vez que o mesmo propõe a preparação profissional de educadores/as, intencionando a reflexão de sua prática e formação para que possam atuar com as diversidades e as particularidades socioeducativas e culturais de cada um/a, por meio de uma autoanálise da formação inicial e continuada.

Um ambiente escolar heterogêneo é formado por uma diversidade de indivíduos, dentre os quais, podem haver pessoas com ou sem deficiência. Dentro desse grupo de estudantes, temos aqueles/as com deficiência visual (DV), essa condição contempla as pessoas com cegueira parcial, total ou baixa visão. Tal especificidade afeta o modo desses sujeitos

perceberem o espaço à sua volta e impacta diretamente na aquisição de sua autonomia e independência.

Pensando no termo diversidade, este refere-se à pluralidade de pessoas em relação à identidade, cultura, crenças, habilidades individuais e coletivas de cada grupo social. Podemos afirmar que diz respeito à representação das nossas diferenças. Desta forma, quando valorizamos a diversidade, compreendemos que as diferenças entre as pessoas permitem que aprendamos e conseqüentemente evoluímos. Refletir sobre uma sociedade inclusiva implica pensar as pessoas em sua singularidade, partindo do pressuposto de que cada indivíduo tem características únicas construídas a partir de diferentes contextos histórico, cultural e social, formando assim sua identidade. Ou seja, não existe um padrão a ser seguido, mas diferentes possibilidades de ver a vida (Rozek, 2012).

Quando falamos em diversidade, muitas vezes remete-se a temas como gênero, orientação sexual ou raça. Entretanto, esses delineamentos podem ser entendidos como apenas um recorte deste amplo conceito, que inclui também pessoas com deficiência. Este grupo ainda sofre com estereótipos, preconceitos, discriminações e, por vezes, são invisibilizados. As Pessoas com Deficiência (PCD) são múltiplas entre si, não só pelos distintos tipos de deficiências, bem como pela variedade de características, gênero, raça e faixa etária. Mesmo que cada grupo tenha necessidades semelhantes, cada indivíduo é único na sua especificidade. Os tipos de deficiência são diversos e podemos encontrar pessoas acometidas por mais de uma deficiência.

As pessoas com DV necessitavam de recursos que pudessem auxiliar em seu processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, nasceu a Cartografia Tátil, fruto das inquietações de pais e professores/as que buscavam, oportunizar uma educação mais inclusiva, valorizando as potencialidades e capacidades de cada um/a, respeitando suas especificidades, promovendo a construção de uma sociedade mais inclusiva e que abrace as diferenças.

A escola, como instituição social, visa garantir uma educação de qualidade para todos/as. Desta forma, a educação inclusiva surge como uma possibilidade para a criação de um ambiente escolar igualitário, que respeite as diferenças e favoreça as relações de afetividade e empatia entre todos/as. Nesse viés surgiu a Cartografia Tátil como área de ensino inclusivo, que tem como princípio metodológico o desenvolvimento e a produção de materiais didáticos adaptados às pessoas com DV, visando a participação ativa dos/as mesmos/as no ambiente escolar e na sociedade (Loch, 2008).

Pensando nesse contexto e compreendendo que a formação inicial ofertada nos cursos de licenciatura apresenta algumas fragilidades, sobretudo no âmbito das discussões voltadas

para o processo de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência no ensino regular, fazem-se necessários estudos que dialoguem com essa realidade, que por vezes permeiam as práticas de estágio. Por isso, trago a **seguinte pergunta**: Como a Cartografia Tátil pode contribuir na formação inicial de discentes do curso de Geografia da UNEB-Campus IV, na perspectiva de práticas inclusivas para as pessoas com deficiência visual?

A Cartografia Tátil é uma ramificação da Cartografia voltada para a produção metodológica de recursos didáticos táteis e tem a finalidade de atender às pessoas com deficiência visual. Cabe salientar que os produtos resultantes dessa área de pesquisa podem ser usados para o ensino, assim como a localização e a mobilidade espacial, contribuindo para a aquisição da autonomia e independência dos DV (Jordão, 2015). Sabe-se que a visão é um dos sentidos mais estimulados no contexto educacional, principalmente no que diz respeito à compreensão do espaço geográfico, o que torna o ensino de Geografia uma tarefa desafiadora para os/as professores/as e para os/as alunos/as com DV (Medeiros; Sousa, 2019).

A Cartografia Tátil mostra-se com grande potencialidade na área da Educação Inclusiva, uma vez que proporciona o desenvolvimento de habilidades perceptivas nas pessoas com DV acerca do espaço no qual está inserido, de maneira que os conceitos consigam ter significados com base na leitura tátil das inúmeras representações e informações cartográficas construídas em alto-relevo, cores contrastantes e uma variedade de texturas, permitindo que esses sujeitos tenham acesso às mesmas informações que as pessoas sem DV.

Desta forma, a pesquisa aqui descrita se propõe a dar continuidade aos debates iniciados nos estudos anteriores⁴, com um olhar voltado para a formação inicial dos/as alunos/as do curso de licenciatura em Geografia. Nesse sentido, o objeto desta pesquisa é a Cartografia Tátil como recurso didático inclusivo e suas contribuições no curso de licenciatura em Geografia da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Campus IV, Jacobina-BA. Salientamos que a linguagem cartográfica tátil é de suma importância para todas as áreas do conhecimento, contudo, em virtude do tempo e do diálogo estabelecido entre esta pesquisadora e as orientadoras pós-banca de qualificação, optamos por focar nesta pesquisa no curso de Geografia. Futuramente, espera-se dar continuidade a esse estudo aplicado a outros campos do conhecimento.

O objetivo geral desta dissertação é:

⁴ Produção de recursos didáticos e geográficos táteis para o município de Caém (BA): contribuições para o Ensino de Geografia na Educação Básica (2021); Cartografia Tátil: uma abordagem metodológica na produção de materiais táteis para o ensino de Geografia (2022) e Cartografia Tátil: uma abordagem metodológica na produção de materiais táteis para o ensino de Geografia no município de Caém -Bahia (2022).

- Analisar as contribuições da Cartografia Tátil para potencializar práticas inclusivas no curso de Licenciatura em Geografia da UNEB-Campus IV, por meio do desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis que atendam às necessidades de estudantes com deficiência visual e contribuam para um ambiente educacional equitativo.

A partir desse objetivo central, elencou-se os seguintes **objetivos específicos**:

- Identificar as ações de acessibilidade e inclusão presentes no currículo do curso de Licenciatura em Geografia do DCH-IV.
- Promover debates sobre como a Cartografia Tátil pode auxiliar o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência visual, por meio de oficinas pedagógicas direcionadas aos discentes do curso de Licenciatura em Geografia da UNEB-Campus IV.
- Avaliar a contribuição da Cartografia Tátil para o processo de ensino e aprendizagem dos/as discentes do curso de Licenciatura em Geografia, desde a formação inicial, com foco na inclusão de estudantes com deficiência visual.
- Elaborar um caderno de sequência didática com os procedimentos para a produção e uso de mapas táteis, com o propósito de contribuir com o ensino de Geografia para alunos/as com deficiência visual no Ensino Fundamental Anos Finais.

Salientamos que a presente pesquisa foi desenvolvida com os/as discentes do curso de licenciatura em Geografia da UNEB, Campus IV.

Os resultados da investigação proposta nesta pesquisa estão organizados em 6 seções. Na primeira seção, nomeada *Revisão Sistemática da Literatura: achados e contribuições acerca da Cartografia Tátil*, aborda as implicações teóricas acerca da mesma, que se constitui como etapa exploratória do nosso estudo, destinada a conhecer pesquisas anteriores com a mesma temática que se assemelham ou distanciam-se do escopo do estudo aqui descrito.

Na segunda seção, intitulada *Educação inclusiva e a inclusão escolar de alunos com deficiência visual*, reflete-se acerca da Educação Inclusiva e a Inclusão Escolar dos/as alunos/as com deficiência, analisando as potencialidades e fragilidades desse processo, discorrendo sobre os desafios encontrados no que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência visual no âmbito educacional e social. Ademais, fazemos uma breve consideração sobre o sistema Braille e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem das pessoas com DV.

Para a terceira seção, denominada *Cartografia tátil e a pessoa com deficiência visual*, apresenta-se a Cartografia Tátil como área do conhecimento, sua conceituação e os avanços encontrados referente a essa temática, e por fim, analisa sua estreita relação com a deficiência visual em uma perspectiva inclusiva, articulada ao ensino da ciência geográfica.

Na quarta seção, nomeada *Percurso metodológico*, destina-se à caracterização da área de estudo, apresentação dos/as participantes e discorre também sobre o processo de construção e realização dessa investigação, detalhando a metodologia, o tipo de pesquisa e a abordagem adotada.

A quinta seção destina-se aos *Resultados e discussões*, onde se apresentam os resultados obtidos, bem como refletem as experiências e práticas vivenciadas pelos/as participantes durante a execução da oficina, ademais debate a operacionalização das mesmas, intencionando compreender os pontos positivos e de melhoria. Nesta seção, analisamos também as entrevistas e quais as contribuições das mesmas para o desenvolvimento deste estudo.

Por fim, nas *considerações finais*, buscou-se responder às questões abordadas, de modo reflexivo, mas não finito, uma vez que a pergunta que motivou essa pesquisa e as que surgiram no decorrer da mesma podem suscitar investigações futuras.

1 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA: ACHADOS E CONTRIBUIÇÕES ACERCA DA CARTOGRAFIA TÁTIL

A Revisão Sistemática da Literatura (RSL) caracteriza-se pelo estudo e análise de pesquisas que apresentam similaridades, através da sistematização e observância dos estudos desenvolvidos na área em que sua pesquisa se inclui, ressaltando a temática, palavras-chave, fundamentação teórica e metodologia aplicada que possibilite sua avaliação crítica e sistêmica.

Para estudar algo novo, exige-se um processo intensivo e minucioso de importação e análise de produções científicas anteriores, trazendo achados e informações que podem auxiliar no planejamento da investigação. Ressaltando semelhanças e diferenças em relação à nova investigação que se pretende conduzir, é, em nossa perspectiva, um aspecto essencial na concepção e desenvolvimento de um projeto de pesquisa científica (Mansur e Altoé, 2021).

Durante a construção da RSL desta pesquisa, observou-se que trabalhos desenvolvidos na área da cartografia tátil são realizados em uma quantidade relativamente pequena, tendo em vista a potencialidade que este campo de pesquisa apresenta, no sentido de oferecer uma base teórica e prática acerca da produção de materiais táteis, no que diz respeito ao processo de aprendizagem de estudantes com algum grau de comprometimento visual. Para a construção da RSL, utilizou-se a seguinte pergunta: Como a Cartografia Tátil tem sido discutida no Brasil de modo que venha contribuir com a inclusão de pessoas com deficiência visual? Para tanto, a princípio, consultou-se o Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com o objetivo de investigar as pesquisas que já haviam sido realizadas na área de Cartografia Tátil na perspectiva da educação inclusiva voltada para o ensino de pessoas com deficiência visual. Analisou-se como esses trabalhos aproximavam-se e distanciavam-se do foco desta pesquisa.

Após a escolha dos bancos de dados, decidiram-se os trabalhos que seriam analisados para a construção deste estudo. Neste sentido, optou-se por dissertações e teses no âmbito de programas acadêmicos e profissionais, no marco temporal de 2018 a 2023. Para a busca, utilizaram-se os descritores “*cartografia tátil*”, “*cartografia tátil and deficiência visual*” e “*cartografia tátil and educação inclusiva*”. Como filtros, utilizamos para a grande área do conhecimento, limitamos a Ciências Humanas, já para a área do conhecimento e avaliação, delimitamos a Geografia e Educação. Nessa primeira etapa, foram encontrados 68 trabalhos, os quais tiveram seu título, resumos e palavras-chave analisadas. Em seguida, observou-se a introdução, métodos aplicados e considerações finais. Após essa leitura dinâmica,

selecionaram-se 7 pesquisas para serem analisadas mais profundamente, 2 teses e 5 dissertações.

Estes trabalhos foram escolhidos por sua similaridade com o enfoque desta pesquisa, uma vez que se pensou nas contribuições que os mesmos poderiam trazer para o desenvolvimento deste estudo.

O primeiro trabalho selecionado foi a dissertação de Débora do Nascimento Fernandes de Alencar (2018), intitulada “*A Cartografia Tátil como processo de inclusão no ensino regular: um estudo de caso etnográfico*”. Essa pesquisa teve como público-alvo os/as alunos/as regularmente matriculados/as em turmas do Ensino Fundamental Anos Finais (EFAF) e Ensino Médio (EM) em uma escola da rede pública de Campina Grande-PB. Seu principal foco foi compreender como a Cartografia Tátil poderia auxiliar no processo de inclusão escolar dos/as alunos/as com deficiência visual nas aulas de Geografia. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa fundamentada em um estudo de caso etnográfico. As discussões permeadas por esse trabalho possibilitaram conhecer as fragilidades presentes nos cursos de licenciatura, que frequentemente não preparam os/as alunos/as para a realidade da sala de aula, nem para atender às necessidades educacionais dos/as educandos/as com algum tipo de deficiência.

Vale ressaltar que seria uma tarefa quase impossível preparar os/as estudantes de licenciatura para todas as demandas que o sistema educacional suscita. No entanto, é crucial um olhar diferenciado levando em consideração que os/as profissionais que atuam na educação básica têm em seu público uma grande diversidade de pessoas que são únicas em suas especificidades. Além disso, foi evidenciada também a necessidade de dialogar com estudantes de licenciatura que apresentem alguma deficiência, para entender as suas demandas enquanto pessoa e aluno/a atípico, e incentivar a pesquisa nesse espaço, no intuito de buscar alternativas para melhorar a qualidade do ensino oferecido.

A dissertação de Warley Arthur Borges Aquino (2019), denominada “*Cartografia Tátil: uma proposta para a inclusão de deficientes visuais no ensino superior*”, foi o trabalho que mais se aproximou do tema proposto para a presente pesquisa, uma vez que a proposta também é trabalhar com discentes do ensino superior. Esse estudo buscou analisar as possibilidades da Cartografia Tátil na mobilidade e na localização espacial das pessoas com deficiência visual no ensino superior. Caracterizou-se como uma pesquisa exploratória de caráter qualitativo. Esse estudo foi pautado na construção de modelos táteis de mapas, que seguem uma padronização e que posteriormente seriam usados como base para a produção de uma coletânea de mapas que pudessem ser utilizados por pessoas com deficiência visual em todos os anos escolares. Essa pesquisa também favoreceu o sentimento de pertencimento dos indivíduos com deficiência

visual, nas instituições de nível superior, uma vez que se viram com foco em uma pesquisa de grande relevância social e educacional.

O trabalho intitulado “*Geografia para todos: linguagem cartográfica tátil na sala de aula comum*”, com autoria de Fabiana Cristina Giehl Birão (2018), intencionou analisar os efeitos da implementação de um Programa Educacional de Introdução à Linguagem Cartográfica Tátil para alunos/as com deficiência visual que frequentam o 4º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, de uma escola municipal. Essa pesquisa contou também com a participação da professora regente e de uma profissional de apoio (mediadora) para o andamento e os bons resultados desse estudo. Os/as alunos/as participantes foram apresentados a conceitos da cartografia como orientação e localização espacial, noções de proporção, bem como a leitura e a interpretação dos elementos de um mapa. O programa mostrou-se surpreendente porque os/as estudantes não haviam tido uma experiência prévia sobre esses conteúdos.

Observou-se também neste estudo a falta de experiência da professora regente, que não sabia trabalhar com mapas táteis. Por fim, refletiu-se sobre as fragilidades no sistema de ensino, que não dispõem de profissionais qualificados para atuarem com educandos/as com deficiência no âmbito educacional, mesmo que conste na lei vigente 13.146/2015 (Brasil, 2015). Concluiu-se, a partir desse estudo, que as escolas necessitam de materiais adaptados, cursos de formação continuada para os profissionais que já atuam e matrizes curriculares que incorporem disciplinas voltadas para as áreas da Educação Inclusiva nos cursos de licenciatura.

A tese intitulada “*O pensamento espacial e o raciocínio geográfico em alunos com deficiência visual: o papel da cartografia tátil*” de Barbara Gomes Flaire Jordão (2021) teve como finalidade compreender de que forma o pensamento espacial está relacionado ao raciocínio geográfico e como ambos podem auxiliar no ensino de Geografia numa perspectiva inclusiva. Essa pesquisa foi aplicada com alunos/as da Educação Básica, e tratou-se de um estudo com abordagem qualitativa de caráter histórico-cultural. A investigação suscitada por essa pesquisa pode compreender a relevância da Geografia para o processo de ensino e aprendizagem dos/as estudantes com deficiência, por meio do desenvolvimento cognitivo desses/as participantes, que passam a ter autonomia e independência socioespacial. Assim como as pesquisas anteriores, essa apresenta-se com grande potencial, uma vez que buscou fornecer subsídios teóricos e práticos para o desenvolvimento de metodologia que possibilite uma educação de qualidade e que inclua a todos e todas em igualdade de oportunidades.

A dissertação intitulada “*Construção de uma maquete tátil do pão de açúcar: uma experiência com alunos do ensino básico na perspectiva da educação inclusiva*”, de André

Alexandre Inojosa Mendonça (2018), teve como objetivo avaliar o uso e a construção de um modelo tátil do pão de açúcar e como esse material poderia ser utilizado como material didático inclusivo. Para tanto, foi realizada a validação desse recurso com estudantes do 6º e 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais e do 1º e 3º Série do Ensino Médio de uma escola municipal e do Instituto Benjamin Constant. Essa pesquisa buscou colocar os/as alunos/as como protagonistas de seu processo de ensino e aprendizagem, não meros espectadores, tendo em vista que propôs uma metodologia ativa e que intenciona tornar o ensino mais dinâmico e participativo. O produto resultante dessa dissertação trata-se de 4 fascículos com orientações metodológicas para a construção de maquetes geográficas inclusivas, que foram doados para o acervo da Experimentoteca do Espaço de Ciências da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Laís Caroline Rodrigues (2021), em sua dissertação intitulada “*A Cartografia Tátil na escola: outras perspectivas sobre o ensino de Geografia*”, propôs uma reflexão acerca de como as representações cartográficas táteis poderiam vir a contribuir com o processo de ensino e aprendizagem da ciência geográfica, para todos/as os/as estudantes, independente de suas especificidades ou não. Nesse ponto, essa pesquisa se assemelha com o foco deste estudo, por não ver a Cartografia Tátil como uma área do conhecimento que se limita a um público específico, mas ver neste campo novas possibilidades para o ensino que incluam a todos/as. Neste estudo, assim como os anteriores, observaram-se as lacunas existentes no sistema de ensino, que não possuem um currículo adequado para atender as especificidades presentes no espaço escolar, que vão desde problemas na estrutura arquitetônica (rampas, piso tátil, corrimão entre outros), escassez de materiais (livros, globo, lupas, mapas entre outros) e a ofertada de formação continuada para os/as profissionais que já estejam na sala de aula, assim como para os/as discentes da graduação, que não possuem na maioria das grades curriculares componentes específicas voltadas para a Educação Especial e Inclusiva, seja no âmbito das instituições privadas ou públicas.

O estudo proposto por Cristian Evandro Sehnem (2018), na sua dissertação “*Cartografia Tátil: política inclusiva para estudantes com deficiência visual na educação superior*”, visou conhecer a Cartografia Tátil e sua aplicabilidade no processo de ensino e aprendizagem dos/as alunos/as com deficiência visual nos cursos presenciais e EaD da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa em uma pesquisa aplicada. Essa pesquisa, dentre todas, chamou mais a atenção desta pesquisadora em virtude de Cristian Sehnem ser uma pessoa com deficiência visual e vivenciar diariamente as dificuldades de ser cega. Nesse sentido, esse estudo nos traz um olhar

diferenciado acerca da linguagem cartográfica tátil e de sua relevância para o processo de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência visual.

Observou-se que as pesquisas desenvolvidas no âmbito da Cartografia Tátil ainda são pouco difundidas, o que mostra a relevância desta pesquisa para o campo científico e para a difusão do conhecimento espacial para as pessoas com deficiência visual na nossa região.

Os trabalhos analisados trazem a Cartografia Tátil como possibilidade para um ensino inclusivo e evidenciam as potencialidades viabilizadas por esse campo de estudo, seja numa perspectiva que englobe todas as áreas do conhecimento, tendo em vista que as representações cartográficas não são exclusividade da Geografia, mas podem ser vistas e abordadas na sua multidisciplinaridade. Assim como permite que os/as alunos/as com deficiência ou não se tornem protagonistas no seu processo educativo, uma vez que participam de forma ativa na construção de recursos didáticos que serão utilizados por eles/as mesmos/as.

Cada trabalho, dentro das suas especificidades, trouxe contribuições relevantes para o andamento desta pesquisa, visto que a Cartografia Tátil ainda é uma área pouco conhecida e os trabalhos voltados para esse estudo ainda são incipientes.

Percebeu-se que os trabalhos, apesar de não serem focados no sistema de ensino básico e superior, no que se refere à adaptação curricular, estão profundamente ligados aos estudos examinados. Isso se deve ao fato de que, entre outras questões, essa foi a que mais se sobressaiu no desenvolvimento das pesquisas mencionadas. Quanto à legislação, constatou-se lacunas que impactaram a qualidade do ensino oferecido, devido a incoerências na formulação e execução de políticas públicas, além da falta de recursos materiais, arquitetônicos e investimentos na formação continuada e inicial de professores/as voltadas para o atendimento das pessoas com deficiência.

Nesse sentido, a análise desses trabalhos permitiu compreender como a cartografia tátil está sendo abordada no âmbito educacional nos últimos anos e como a mesma pode contribuir para o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência visual. Ademais, os achados e as contribuições encontradas na RSL foram imprescindíveis para a construção do referencial teórico desta pesquisa.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS/AS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades”

(Paulo Freire, 1998).

A inclusão escolar de alunos/as com deficiência suscita uma série de debates no âmbito educacional, uma vez que questões relacionadas às práticas inclusivas vêm ganhando destaque nas últimas décadas. Se antes estudantes com alguma deficiência eram mantidos longe da sala comum e do convívio social, hoje em dia é garantido por lei a matrícula desses/as estudantes no ensino regular, contudo, para além da efetivação da matrícula, é necessário a permanência desses alunos/as nas instituições de ensino.

A inclusão escolar de estudantes com DV ao longo dos anos vem encontrando diversas barreiras que se relacionam a distintos contextos, como: a ausência ou a escassez de materiais adaptados, falta de formação continuada para os professores e profissionais de apoio e adaptações curriculares (Facion, 2008).

Neste sentido, a inclusão deve ser vista como um processo em desenvolvimento, no qual os/as alunos/as com deficiência sintam-se protagonistas de seu progresso educativo, de modo, a dialogar abertamente sobre os avanços e dificuldades vivenciadas ao longo de sua escolarização, o que pode acontecer por meio de palestras, rodas de conversas, entrevistas e debates.

Nesta seção, iremos abordar a inclusão escolar destes/as estudantes, a importância da educação inclusiva para a autonomia e independência dessas pessoas na sociedade. Discutiremos acerca das deficiências com foco na deficiência visual e das estratégias de ensino criadas durante séculos, viabilizando o processo de escolarização dessas pessoas.

2.1 Inclusão Escolar: Algumas considerações

A inclusão escolar, em seu conceito mais amplo, diz respeito ao processo de universalização da educação, buscando assegurar o acesso e a permanência de todas as pessoas, respeitando as especificidades e particularidades de cada uma. Seus princípios giram em torno da aceitação das individualidades de cada sujeito e da valorização da diversidade humana (Facion, 2008). Nessa perspectiva a inclusão do ponto de vista de uma política educacional evidencia a necessidade de tomarmos novos caminhos em busca da transformação do ambiente escolar, assim como das relações de ensino e aprendizagem que são constituídas ao longo dos anos de escolarização. Esse processo aparentemente simples revela-se bastante complexo,

tendo em vista a essencialidade da desconstrução e reconstrução de ações e práticas pedagógicas mais inclusivas e que valorizem a diversidade do espaço escolar.

É imprescindível que as pessoas sejam levadas desde cedo a conviverem com a diferença, e aprendam a aceitar e respeitar o que é diferente. Tanto a escola como a sociedade devem ter consciência de sua obrigatoriedade no acolhimento e na aceitação de todas as pessoas, independente de características individuais. A escola, por sua vez, deve proporcionar uma educação equitativa e de qualidade, que abrange não só a convivência escolar, bem como a inserção na sociedade e no mercado de trabalho (Dorziat, 2008). Através do processo de inclusão, os/as alunos/as começam a desenvolver novas habilidades e competências. A convivência e a socialização escolar permitem que a sociedade compreenda a importância de respeitar as diferenças, buscando a construção de uma sociedade livre de preconceitos e discriminações.

Conforme apontam Oliveira (2022) e Mantoan (2003), o privilégio de convivermos com as diferenças nos é permitido por meio da inclusão. Nesse sentido, a escola deve ser vista como um espaço de socialização, no qual todas as especificidades devem ser acolhidas e respeitadas, uma vez que todas as pessoas são distintas entre si e cada uma é única e importante à sua maneira. No decorrer da vida escolar, as individualidades de cada um são evidenciadas, algumas habilidades se sobressaem em detrimento de outras, de acordo com a área de interesse de cada um/a.

Contudo, para que realmente se efetive o processo de inclusão, é fundamental superarmos alguns desafios, entre eles uma formação inicial e continuada eficaz e de qualidade, onde os professores e futuros professores sejam capazes de atender às particularidades de cada estudante, contribuindo de forma prática e significativa para seu processo de ensino e aprendizagem (Zanata e Treviso, 2016). A reestruturação do currículo escolar e acadêmico, tendo como princípio o ensino de qualidade e a universalização da educação para todos e todas (Lunardi, 2008).

Cabe salientar que o processo de inclusão não deve ser restrito ao espaço escolar, mas na sociedade em geral, viabilizando a capacitação de todos/as os/as cidadãos/as, bem como sua inserção no mercado de trabalho.

A inclusão ainda nos dias atuais é um tema controverso, enquanto de um lado temos pessoas que lutam pelo fim da discriminação e do preconceito, do outro têm aqueles/as que ainda incentivam e defendem a segregação e os estereótipos. Reforçamos a necessidade da inclusão, bem como a universalização do ensino equânime. A escola, nesse sentido, exerce papel fundamental, uma vez que é neste espaço que muitos/as alunos/as têm acesso ao

conhecimento e a possibilidade de viver uma vida com dignidade. É o lugar que lhe dará as mínimas condições possíveis para seu desenvolvimento e para sua formação enquanto cidadão/ã com uma identidade (Mantoan, 2003).

Com o passar dos anos, debates relacionados à inclusão de alunos/as com deficiência no ensino regular começaram a ganhar destaque, sobretudo no âmbito educacional. Se, antes, as pessoas com deficiência eram tratadas com rejeição, aversão e retiradas do convívio social, sendo costumeiramente abandonadas em instituições especializadas, nas quais não recebiam o cuidado adequado e, em alguns casos, eram até castigadas. Na atualidade, esse tipo de comportamento não é mais tolerado, seja ele direcionado às PCDs ou a outros grupos sociais que são estigmatizados e hostilizados pela sua raça, cor, etnia, religião ou gênero. Por esse viés, o ato de incluir abrange uma série de paradigmas que são baseados na criação de uma sociedade livre de preconceitos, conforme aponta Mantoan (2003, p. 30):

Incluir é necessário, primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções, mesmo que o preço que tenhamos de pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada sem motivos.

A nossa sociedade foi construída com raízes pautadas na discriminação e preconceito, a cada época um padrão que não abarcava a todos era criado e aqueles que porventura não se enquadrassem nesse “padrão” pré-estabelecido eram vistos como “imperfeitos ou anormais”, assim seguiu-se a vida de muitas PCD no nosso país nas últimas décadas (Lunardi, 2008). A grande preocupação com a inclusão tem início na (Idade Contemporânea), entretanto, vivemos um momento de reflexão, uma vez que ainda observamos que estamos caminhando a passos lentos em direção à verdadeira inclusão, em alguns casos podemos até afirmar que estamos estagnados na fase da segregação. Neste caso, não podemos deixar de pensar na importância dos direitos humanos, que foi um dos grandes responsáveis por várias conquistas relacionadas à luta por igualdade, que busca a finitude do processo segregatório e o avanço da inclusão, não somente no contexto escolar, bem como social e laboral, livres de preconceitos e desacolhimentos. “Por isso, sou clara ao afirmar que falta muita vontade de virar a mesa, ou melhor, de virar a escola do avesso, e já faz tempo que estamos retendo essa possibilidade de revolucionar os nossos sistemas educacionais em favor de uma educação mais humana, mais democrática” (Mantoan, 2003, p. 31).

A Política Nacional de Educação Especial vem corroborar com esse ideal, uma vez que busca garantir a inserção de estudantes com deficiência na sala regular, bem como visa prover as condições necessárias e adequadas para a permanência dos mesmos, tendo em vista que todos são capazes de aprender, independente de suas singularidades. Entende-se assim que, de acordo com essa nova perspectiva, a sala de aula não é um espaço homogêneo, onde todos aprendem no mesmo ritmo e tempo. Esta caracteriza-se como um espaço social, onde cada estudante tem seu próprio ciclo de desenvolvimento, cabendo a essas instituições valorizar as potencialidades individuais, por meio do respeito e da oferta de uma educação livre de preconceitos (Brasil, 1994).

A inclusão é uma mudança que requer reflexão constante e exige a reestruturação da maioria das instituições de ensino, sobretudo as de nível básico que pertencem ao sistema público, ao reconhecerem que parte das barreiras encontradas pela maioria dos/as alunos/as é resultado de práticas pedagógicas pouco inclusivas, que implicam de forma negativa na aprendizagem, que, conseqüentemente, não acontece de forma efetiva (Oliveira, 2022).

Por tudo isso, a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional - que, por sua vez, abala a identidade fixada do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade determinada por modelos ideais, permanentes, essenciais (Mantoan, 2003, p. 35).

Diante do exposto, compreende-se que para que ocorra uma educação para todos/as verdadeiramente inclusiva é fundamental a transformação da sociedade, a qual ainda traz consigo enraizados preconceitos e estereótipos. Ou seja, não podemos falar sobre inclusão, se não somos capazes de respeitar nossos semelhantes, independentemente de suas características, habilidades ou aparência. Enquanto cidadãos/as, precisamos respeitar e ter nossos direitos respeitados, só assim construiremos uma sociedade equitativa, onde todos/as tenham acesso às mesmas oportunidades, no entanto isso deve ocorrer de acordo com as suas necessidades.

2.2 Educação Inclusiva e as Deficiências

A sociedade em geral é construída a partir de diferentes povos, crenças e costumes. No que diz respeito à construção da identidade de cada indivíduo, isso não é diferente, haja vista que cada pessoa é única é constituída de diferentes particularidades. Diante disso, devemos reconhecer que cada uma tem seu espaço na sociedade, embora as PCD sejam muitas vezes estigmatizadas e tenham seus direitos negados em virtude de suas especificidades. Segundo

Tibola (2016), nas últimas décadas foram criadas e implementadas leis que visam “incluir” os sujeitos com deficiência em todas as esferas sociais, no entanto, temos ciência de que isso não ocorre de forma integral, uma vez que ainda vivemos em uma sociedade despreparada intelectualmente para lidar com as diferenças, isto está relacionado ao fato de que o diferente nos tira do nosso comodismo, exigindo de nós o exercício e a prática da reflexão e do questionamento, que muitas vezes não estávamos acostumados a fazer. Nesse sentido, “o direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença” (Mantoan, 2003, p. 35).

É uma tendência humana a busca pela aceitação e muitas vezes a “minoria” tenta se anular de diferentes formas, tentando se enquadrar em um determinado “padrão”, que em sua grande parte não abrange a maioria. Para Lunardi (2008), esse pensamento perpetua o imaginário da sociedade desde os primórdios da humanidade, onde as pessoas que nasciam com alguma deficiência eram abandonadas, escondidas e rejeitadas por seus pares e, a depender do tempo histórico em que estavam, eram perseguidas, torturadas e por fim executadas.

O conceito de deficiência, conforme salienta Amiralian et al. (2000, p. 98), refere-se:

Perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Incluem-se nessas a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão.

A conceituação desse termo propõe a sua unificação e sua aplicabilidade em diferentes áreas, objetivando uma avaliação biopsicossocial realizada por uma equipe multiprofissional. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência - LBI) aponta que, sempre que for solicitada uma avaliação de deficiência, essa ocorra além do modelo médico, ou seja, realizada por profissionais de distintas áreas do conhecimento (Brasil, 2015).

As PCDs sempre foram estigmatizadas e discriminadas, para além de sua deficiência, está fora do “padrão da normalidade” imposto pela sociedade, sempre gerou debates e repreensões como se ser “diferente” fosse algo abominável.

Importante ressaltar, também, que nas discriminações sofridas pelos sujeitos considerados “diferentes”, considera-se tanto um padrão social, no qual cada sociedade define para si o que é considerado como “perfeito” quanto uma questão temporal, das representações feitas em cada época. Dessa forma, o padrão de normalidade/perfeição pode ser variável e, quanto mais exigente ele for em

determinada época e em determinada sociedade, mais evidente se encontra a condição de deficiência (Souza e Oliveira, 2021, p. 12).

A deficiência não torna você “anormal”, mas sim único. Na visão de Castro e Freitas (2008), a deficiência deve ser entendida como um fenômeno social, humano e individual definido pelas representações socioculturais construídas em distintos momentos históricos pela sociedade, assim como pelo grau de desenvolvimento em diferentes setores, sejam eles: político, social, científico e econômico.

Para tanto, a proposta da educação inclusiva pauta-se no respeito e na valorização da diversidade, não pode e nem deve ser vista como um mero modismo, mas sim como uma exigência da sociedade contemporânea, que propõe que a escola e a comunidade se tornem mais inclusivas e que não restrinjam a oferta de um ensino de qualidade somente a um determinado grupo social, mas que seja equânime (Souza e Oliveira, 2021).

[...] trabalhar com a diversidade na escola não é um apelo romântico do final do século XX e início do século XXI. Na realidade, a cobrança hoje feita em relação à forma como a escola lida com a diversidade no seu cotidiano, no seu currículo, nas suas práticas, faz parte de uma história mais ampla. Ter a ver com as estratégias por meio das quais os grupos humanos considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas singularidades, cobrando que as mesmas sejam tratadas de forma justa e igualitária, desmitificando a ideia de inferioridade que paira sobre algumas dessas diferenças socialmente construídas e exigindo que o elogio à diversidade seja mais do que um discurso sobre a variedade do gênero humano. Ora, se a diversidade faz parte do acontecer humano, então a escola, sobretudo a pública, é a instituição social na qual as diferentes presenças se encontram. Então, como essa instituição poderá omitir o debate sobre a diversidade? E como os currículos poderiam deixar de discuti-la? (Gomes, 2007, p. 22-23).

Ao longo dos anos, é indiscutível a difícil trajetória vivenciada pelas PCDs, uma vez que eram discriminadas e rejeitadas por causa de suas especificidades. No fim do século XX, início do século XXI, debates acerca da inclusão começaram a ganhar notoriedade em distintos cenários, focados na democratização do acesso à educação para as PCDs. Esses diálogos visavam promover a inclusão e valorização da diversidade, partindo da ideia de igualdade de que todos os indivíduos são únicos e devem ser respeitados independentemente de suas características individuais. Conforme a Lei n. 13.146 de 6 de julho de 2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, estabelece em seu artigo 1º, “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015).

Todavia, Souza e Oliveira (2021) consideram que tais mudanças não se concretizam com facilidade, tendo em conta as visões distorcidas criadas no decorrer dos séculos em relação às PCDs e que perpassam gerações, gerando o preconceito e a discriminação que dificilmente não são apreendidos e repetidos.

Para Mazzotta (2005, p. 15) a concepção de deficiência refere-se:

[...] um consenso social pessimista, fundamentado essencialmente na ideia de que a condição de “incapacitado”, “deficiente”, “inválido” é uma condição imutável, levou à completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas dessa população [...] a defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras⁵ de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se por meio de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiências podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais a partir de meados do século passado.

No que diz respeito ao preconceito relacionado a essas pessoas, este pode ser visto como dispositivo de rejeição, ou até mesmo negação, tendo em vista a evidenciação das individualidades. A deficiência nesse sentido caracteriza-se como parte da identidade particular de cada pessoa.

A educação inclusiva é um modelo educacional que propõe assegurar o acesso, à aprendizagem e a plena participação de todo o alunado, independente das características, habilidades ou necessidades individuais. Assim sendo, a principal finalidade é a criação de um espaço inclusivo, capaz de promover a equidade, bem como acolher a diversidade. Cabe salientar que, quando falamos sobre educação inclusiva, essa modalidade de ensino não está restrita às PCDs, muito pelo contrário, esse processo educativo defende que todas as pessoas, independentemente de gênero, raça, etnia, religião ou deficiência, têm direito à escolarização e a frequentar turmas regulares. Por esse motivo, deve ser considerado um processo social.

[...] o ideal de uma sociedade que considere como prioridade o cumprimento do direito que todos os seres humanos têm de ter uma boa vida em que sejam plenamente satisfeitas todas as suas necessidades vitais, sociais, históricas. [...] com significados de: igualdade, direitos sociais, justiça social, cidadania, espaço público (Silva, 2011, p. 28).

⁵ Respeitando e sendo fiel a escrita usada pelo autor na época, optou-se por manter o termo “portador”, apesar de sabermos que o mesmo caiu em desuso quando se refere a assuntos ligados ao conceito de inclusão. Ademais, o ato de “portar”, dá a ideia que é algo que é carregado e as pessoas com deficiência não carregam sua deficiência, esta é parte de sua identidade, trata-se portanto de mais uma de suas características individuais. O termo “portador de deficiência”, atualmente foi substituído por “pessoas com deficiência”, uma vez que a pessoa é mais importante que sua deficiência, e essa nada mais é do que mais uma de suas características.

De forma prática, a educação inclusiva visa garantir a valorização da diversidade, por entender que todos/as são diferentes e devemos respeitar a individualidade de cada um/a. Castro e Freitas (2008, p. 49) consideram que “a educação inclusiva se baseia no ideário da educação como direito de todos, comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática, não excludente, promovendo o convívio com a diversidade”, tendo em vista que esses direitos propõem uma educação de qualidade que deve ser ofertada a todos/as, de maneira acessível e independente de singularidades.

Na visão de Carvalho (2004, p. 64), “educação inclusiva é educação de boa qualidade para todos e com todos, buscando-se meios e modos de remover as barreiras para a aprendizagem e para a participação dos aprendizes”. Nessa perspectiva, a concepção de educação inclusiva forjada pela autora revela-se que a mesma não deve ser somente de qualidade e para todos/as, mas deve oportunizar os meios e os modos que permitam romper com as barreiras construídas socialmente, visando assegurar a participação ativa no processo educacional, possibilitando assim uma aprendizagem carregada de significados.

Em concordância com a Declaração de Salamanca⁶, a educação inclusiva busca também assegurar que todos/as tenham as mesmas oportunidades de aprender livres de qualquer preconceito, tendo como premissa o respeito mútuo. Incentiva a participação ativa de todos/as estudantes nas atividades escolares e sociais, objetivando torná-los cidadãos/ãs críticos/as perante a sociedade. Desenvolve um processo de ensino focado no/a aluno/a, por meio da adaptação das metodologias de ensino, materiais didáticos e ambientes escolares, visando atender às especificidades individuais de cada pessoa. Entretanto, para que a escola se torne um espaço verdadeiramente inclusivo, é necessário um trabalho colaborativo e com a presença de multiprofissionais, proporcionando a criação de ambiente de acolhimento e apoio.

Santos, Salvadori e Matto (2023, p. 293), ponderam:

[...] A educação inclusiva é um projeto político e ético, que exige uma tomada de posição de todos, desde o funcionário, estudantes, técnicos, docentes, passando por todos os seus integrantes, incluindo os formuladores das políticas institucionais, que estão envolvidos na educação, que nada mais é do que uma das portas de acesso mais importantes para o mundo dos homens, e que deve ser, por direito, de todos.

⁶ A Declaração de Salamanca, sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, trata-se de um documento normativo, considerado um marco internacional na garantia dos direitos das pessoas com deficiência, elaborado na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994. O compromisso firmado nesse encontro teve a finalidade de fornecer as diretrizes básicas para a formulação de políticas educacionais em conformidade com a ideia de uma educação para todos/as, em outras palavras, traz a educação inclusiva como possibilidade para um ensino pautado no respeito e valorização das diferenças.

Cabe salientar que a educação inclusiva por vezes pode ser confundida com outros conceitos amplamente discutidos, como por exemplo a integração. Entretanto, apesar de serem processos que buscam a inserção dos/as estudantes com necessidades educacionais especiais na sala de aula, esses conceitos divergem em relação à dinâmica estabelecida nas instituições escolares e no ensino regular. Enquanto na educação inclusiva busca-se a valorização da diversidade, a integração é um processo focado nas PCDs e tem como propósito inserir os/as alunos/as nas classes regulares ou centros especializados, com o objetivo de que eles/elas consigam participar das atividades escolares com os/as demais alunos/as. Entretanto, nesse modelo de ensino, não há uma adaptação curricular para atender às necessidades do/a aluno/a, em outras palavras, o/a estudante que deve se adaptar à realidade da escola.

Nesta perspectiva, a educação inclusiva beneficia não somente estudantes com necessidades específicas, mas todos/as. Contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade que saiba valorizar a diversidade, por meio da aceitação, promovendo a cultura do respeito.

2.3 Deficiência Visual: Breve histórico

Desde os primeiros momentos de vida, as crianças sem restrições visuais criam uma comunicação visual com o mundo à sua volta, pois são estimuladas a olhar tudo que está ao seu redor sem sair do lugar em que estão. A visão permite aos indivíduos a percepção e integração de tamanhos, formas, cores e imagens que compõem o espaço em que estamos inseridos. Nesse sentido, a visão hierarquicamente falando se sobressai entre os outros sentidos. Indo por esse viés, podemos dizer que a visão é o elo de ligação entre os demais sentidos, uma vez que possibilita a associação de sons e imagens, ao mesmo tempo que permite a imitação de comportamentos e gestos (Sá, Campos e Silva, 2007).

O termo Deficiência Visual (DV) refere-se às pessoas que possuem um grau significativo de comprometimento visual. Os indivíduos com essa deficiência são divididos em dois grupos distintos: Cegueira e Baixa Visão (BV). Amiralian (2004) aponta que a identificação das pessoas com DV é pautada em um diagnóstico oftalmológico e baseia-se na capacidade da acuidade visual medida por esse especialista. Quando nos referimos à pessoa com DV, podemos inferir que sua acuidade visual é baixa, pois tem dificuldade em discriminar formas, estejam distantes ou perto.

A cegueira é uma alteração grave ou total na capacidade de perceber, distinguir cor, forma, tamanho e movimentos a uma certa distância. Essa pode ser congênita, quando ocorre desde o nascimento ou adquirida, também conhecida de adventícia, e é resultado de fatores orgânicos ou acidentais (Sá, Campos e Silva, 2007). A cegueira também pode vir acometida de outra deficiência, como é o caso da surdo-cegueira, onde a pessoa também tem deficiência auditiva.

Em alguns casos, a perda total da visão pode provocar a retirada do globo ocular, em consequência dessa situação, à necessidade do uso de próteses oculares em um ou em ambos os olhos. Contudo, se a ausência de visão atinge somente um dos olhos, usualmente conhecido como visão monocular, o outro olho assume a visão sem maiores perdas no que se refere à eficiência do campo visual (Sá, Campos e Silva, 2007).

Visão subnormal ou residual são algumas das nomenclaturas utilizadas para nomear as pessoas com DV leve ou moderada. Essa definição foi proposta em 1973 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), com a finalidade de padronizar o conceito de DV e facilitar a análise de dados estatísticos internacionais. Atualmente o termo visão subnormal foi substituído por baixa visão.

A conceituação do termo baixa visão torna-se complexa em virtude da variedade e grau de comprometimento que afetam as funcionalidades visuais de cada pessoa. Essas funcionalidades incluem a percepção de luz, redução da acuidade e campo visual que interfere diretamente na realização de atividades diárias (Sá, Campos e Silva, 2007). Em alguns casos, as pessoas com baixa visão podem apresentar nistagmo, termo utilizado para caracterizar o movimento rápido e involuntário dos olhos, que provoca a fadiga durante a leitura e a redução da acuidade visual.

De acordo com Sá, Campos e Silva (2007, p. 16), “[...] uma pessoa com baixa visão apresenta grande oscilação de sua condição visual de acordo com o seu estado emocional, as circunstâncias e a posição em que se encontra, dependendo das condições de iluminação natural ou artificial [...]”. Nesse sentido, é essencial o uso de recursos ópticos ou adaptações do ambiente para atender às necessidades dessas pessoas, de modo a contribuir para o seu desenvolvimento e sua inclusão na sociedade.

Nota-se, portanto, que as pessoas com DV não formam um grupo homogêneo, que tem as mesmas características e aprende da mesma forma, como também, erroneamente, não podem

ser subjugadas a um grupo à parte, visto que, provavelmente, suas necessidades de aprendizagem são as mesmas de uma pessoa normovisual⁷.

O comprometimento das funções visuais, os métodos e aparelhos utilizados para o melhoramento da visão afetam, muitas vezes, o desenvolvimento psíquico do sujeito, com ênfase ao desenvolvimento afetivo-emocional. Este fato é gerado, principalmente, pela maneira como a pessoa de baixa visão é tratada pela sociedade. Os aparelhos ópticos utilizados por pessoas de baixa visão, quase sempre, se diferem também na sua forma, estrutura, tamanho, dentre outras características, dos óculos convencionais, o que contribui para que a criança tenha dificuldade de se relacionar com outras pessoas (Ventorini, 2007. p. 19).

Destacamos que os sentidos têm as mesmas especificidades e potencialidades para todos os indivíduos. Contudo, as pessoas com DV precisam desenvolver mais efetivamente a audição, o olfato, o paladar e o tato, tendo em vista que esses sentidos são usados com maior intensidade no intuito de perceber e distinguir as informações ao seu redor. O desenvolvimento aguçado desses sentidos se faz necessário, pois promove nessas pessoas a aquisição de sua autonomia e independência no espaço em que estão inseridos.

No âmbito educacional, a inserção de alunos/as com DV, nas classes regulares exige algumas adaptações arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas, uma vez que esses indivíduos aprendem de forma diversificada. A depender do grau de comprometimento visual das pessoas com DV, elas precisarão aprender o sistema braile ou farão uso de textos escritos com letras ampliadas (alguns especialistas sugerem tamanho 16 e espaçamento duplo). Adaptações ambientais também são necessárias, como: correção da luminosidade da sala de aula, localização da carteira do/a aluno/a em relação à lousa, janelas, porta, etc. Vale salientar que cada pessoa é única e apresenta características individuais que precisam ser observadas, de modo a entender suas particularidades, buscando encontrar alternativas que atendam às necessidades de cada um.

Dentro da DV, as pessoas que têm graves alterações visuais utilizam o Sistema Braille para a leitura e escrita, esse é um código universal, inventado pelo francês Louis Braille, um jovem que perdeu a visão ainda na infância. Este sistema é considerado um grande marco para a educação e integração das pessoas com DV na sociedade (Souza, 2023).

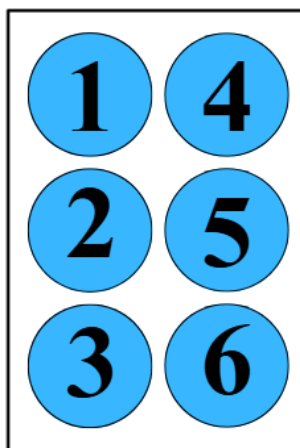
Cabe salientar que, anteriormente a essa invenção, foram catalogados incontáveis trabalhos realizados em vários países, com o propósito de encontrar meios que permitissem a leitura e a escrita das pessoas cegas. Em meio a todos esses trabalhos, sobressai-se a adaptação

⁷ Termo usado dentro da Cartografia Tátil para se referir às pessoas que enxergam.

realizada pelo também francês Valentin Haüy, que fundou, em 1784, na cidade de Paris, a primeira escola para cegos do mundo, nomeada Instituto Real dos Jovens Cegos. O método desenvolvido por Haüy contava com a representação dos caracteres comuns em linhas de alto-relevo. Na escola para cegos, os/as estudantes acometidos por essa deficiência tinham acesso apenas à leitura, por meio do método Haüy. Até aquele momento, não havia registros de recursos que possibilitassem às pessoas com DV se comunicarem através da escrita.

Ainda na juventude, o estudante Louis Braille conheceu uma invenção chamada código militar ou sonografia, desenvolvida pelo oficial do exército francês Charles Barbier. Esse código tinha a finalidade de estabelecer comunicação entre os oficiais durante as campanhas de guerra. Consistia em doze sinais, envolvendo linhas e pontos proeminentes, simbolizando sílabas na língua francesa. A princípio, essa invenção não obteve êxito na sua execução, o que impulsionou Barbier a levá-lo para ser testado pelos estudantes do Instituto Real dos Jovens Cegos (Regina, 2022).

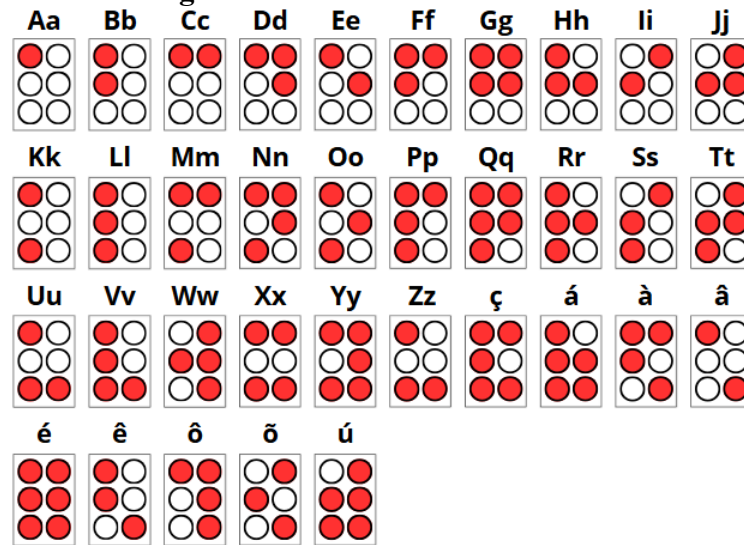
Tendo como base a significação tátil dos pontos em relevo criados por Barbier, foi possível a criação do Sistema Braille, cuja aplicação permite a leitura e escrita das pessoas com DV, entretanto, sua estrutura difere essencialmente daquela proposta pelo autor que o inspirou. O Sistema Braille usa seis pontos em alto-relevo distribuídos em duas colunas de três pontos, representando um retângulo que possibilita a formação de 63 símbolos distintos, convencionalmente usados para leitura e escrita de textos, códigos matemáticos, música e mais recentemente na informática (Regina, 2022). Esses seis pontos são denominados “cela Braille”, e para facilitar sua decodificação, sua leitura é feita de cima para baixo e da esquerda para a direita (Figura 1). Na primeira coluna temos os pontos 123 e na segunda coluna 456, a partir dessa combinação são formados letras, números e sinais de pontuação. A combinação desses 63 sinais, segue um padrão, denominado ordem Braille, que se distribui em sete séries sistêmicas.

Figura 1 – Cella Braille.

Fonte: Autora da pesquisa, 2025.

As primeiras dez letras do alfabeto (a - j) são formadas pela variedade de combinações dos quatro pontos superiores (1245), formando assim a primeira série ou linha de sinais. As dez letras subsequentes (k - t) são constituídas da combinação das dez primeiras letras, com o acréscimo do ponto (3), essa é denominada a segunda série de braille. Os pontos (3) e (6) são acrescidos às combinações da primeira série, formando assim a terceira série de sinais (u - z). As letras com diacríticos não seguem o mesmo padrão, essas têm representações específicas nesse sistema de códigos, para que possam ser reconhecidas mais facilmente. A quarta série é composta pelo acréscimo do ponto (6) aos pontos da primeira série. A quinta série também é conhecida como série inferior, porque é a transposição da primeira série de sinais para os pontos inferiores, ou seja, utilizam-se apenas os pontos (2456). A sexta série usa apenas os pontos (3456) e a sétima e última série é formada apenas pelos sinais da coluna da direita, pontos (456), (Figura 2).

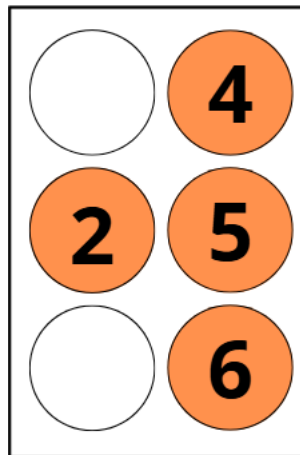
Figura 2 - Alfabeto em Braille.



Fonte: Autora da pesquisa, 2025.

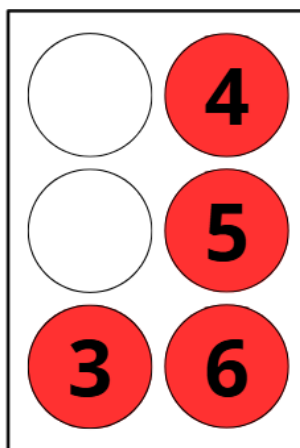
Diferentemente do k e do y, o w não fazia parte do alfabeto na época e sua escrita era empregada apenas em palavras estrangeiras, sendo substituído por v nas palavras de origem alemã e u nas de origem inglesa. Contudo, ao longo do tempo, o W foi acrescentado ao alfabeto e ganhou sua simbologia (Figura 3).

Figura 3 – Letra W.



Fonte: Autora da pesquisa, 2025.

Para formar os números, usa-se a mesma combinação de símbolos da primeira série acrescida do sinal numérico, formado pelos pontos (3456) (Figura 4).

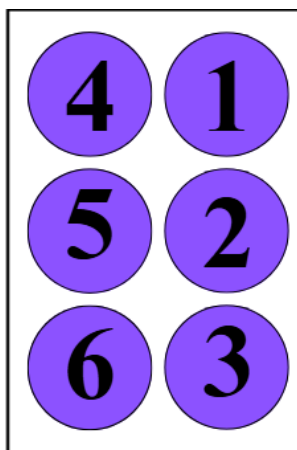
Figura 4 – Sinal de número.

Fonte: Autora da pesquisa, 2025.

Após compreender a estrutura das combinações pelos seus usuários, a identificação e a leitura dos símbolos ficam mais fáceis. No que diz respeito à escrita, essa é um pouco mais complexa e exige mais prática, pode ser realizada manualmente usando, a reglete e a punção ou por meio de máquina de datilografia. A reglete é uma régua produzida em diferentes materiais, metal, plástico ou madeira, onde tem várias minis celas braile dispostas horizontalmente em uma base plana, e a punção é uma espécie de caneta com uma ponta em formato de agulha que se encaixa na reglete, permitindo que os pontos sejam marcados (Figura 5). Na reglete, a escrita é feita de forma inversa a leitura, o que, de início, pode provocar alguns equívocos, uma vez que a escrita é realizada da direita para a esquerda seguindo a ordem normal das letras (Figura 6), enquanto sua leitura é efetuada da esquerda para a direita.

Figura 5 - Reglete e punção.

Fonte: Autora da pesquisa.

Figura 6 - Cella braile escrita.

Fonte: Autora da pesquisa, 2025.

Quando falamos sobre o processo educacional das pessoas com DV, precisamos ter em mente as necessidades individuais de cada pessoa, buscando entender suas características, suas potencialidades e ritmo de aprendizagem. Para tanto, é fundamental que os/as professores/as busquem se informar e se capacitar para atender as especificidades de cada aluno/a com ou sem deficiência, uma vez que, muitos/as estudantes com DV são invisibilizados na sala de aula, em decorrência das barreiras atitudinais, arquitetônicas e sociais.

Cabe ressaltar que as pessoas cegas ou com baixa visão são plenamente capazes de aprender e se desenvolver como qualquer outra pessoa, desde que tenham os estímulos e recursos adequados às suas necessidades, porque sua deficiência é apenas uma característica a mais de seu ser.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), existem por volta de 7 milhões de pessoas com DV no Brasil, das quais cerca de 2 milhões e quatrocentas residem na região Nordeste, desse total, 632 mil aproximadamente são do estado da Bahia, desse quantitativo 3.161 mil vivem em Jacobina-BA. Salienta-se que esses dados abarcam tanto as pessoas cegas, como as com baixa visão leve, moderada ou severa.

O setor educacional teve avanços significativos no que diz respeito às práticas implementadas, buscando tornar o ensino inclusivo, que atenda às necessidades dos/as alunos/as que são públicos-alvo da educação inclusiva. Embora muitas vitórias tenham sido alcançadas nesse setor, outras tantas são necessárias, sobretudo na qualidade do ensino ofertado. Se antes as PCDs, eram colocadas em instituições especializadas e tinham sua convivência em sociedade limitada, hoje é obrigatório sua presença nas classes regulares, assim como sua

frequência nas Salas de Recurso Multifuncional (SRM), que deve ocorrer no turno oposto na sua instituição escolar ou em uma unidade próxima de sua residência (Oliveira, 2022).

A Educação Inclusiva tem papel de suma importância no processo educativo das pessoas com restrições visuais. Essa modalidade de ensino visa à criação de uma sociedade mais justa e igualitária, independente de suas características individuais. No que se refere às pessoas com DV, a inclusão propõe melhorar sua qualidade de vida e auxiliar na aquisição de sua independência como cidadãos/ãs ativos/as e atuantes na sociedade.

3 CARTOGRAFIA TÁTIL E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

“Se os meus olhos não me deixam obter informações sobre homens e eventos, sobre ideias e doutrinas, terei de encontrar uma outra forma”

(Louis Braille, 1819).

A cartografia é uma ciência que se dedica a representar o espaço geográfico através da produção de mapas e outros recursos cartográficos que são interpretados visualmente por seus usuários. No entanto, as pessoas com DV possuem algumas limitações. Nesse sentido, buscando contribuir com a percepção espacial desse indivíduo, surge a cartografia inclusiva, nomeada Cartografia Tátil, campo de estudo voltado para o desenvolvimento de mapas e outros recursos didáticos táteis que possam ser usados por pessoas com algum grau de restrição visual.

Conforme salienta Vasconcellos⁸ (1993), a Cartografia Tátil possibilita a leitura e a interpretação de dados cartográficos por pessoas cegas ou com baixa visão, contudo os mapas são importantes recursos cartográficos, estão presentes em muitas salas de aula, são facilmente encontrados por boa parte da população em livros e computadores, porém parte da sociedade não pode ter acesso a esse recurso, uma vez que não possui o sentido da visão. É válido destacar que as informações contidas nesse instrumento são relevantes tanto para as pessoas com ou sem deficiência visual (Loch, 2008).

beneficia também aqueles sem comprometimento visual, principalmente as crianças.

⁸ A professora Regina Araujo de Almeida utilizava em suas publicações o sobrenome Vasconcellos, até o ano de 1996.

Perante o exposto, é possível compreendermos que os mapas convencionais precisam de adaptações quando aplicados a indivíduos com DV, para tanto deve ser empregado o Sistema Braille, que permite aos seus usuários a leitura e a escrita de dados por meio da combinação de 63 (Sessenta e três) pontos. Para Loch (2008), os estudos realizados no âmbito da Cartografia Tátil no Brasil são recentes e pouco disseminados.

A Cartografia Inclusiva ou Tátil é uma ramificação da Cartografia que se preocupa em elaborar e construir mapas, gráficos e outros recursos cartográficos táteis, que apresentam relevo, texturas e cores diversificadas. Esses instrumentos auxiliam as pessoas com DV a localizar-se e orientar-se no espaço geográfico, constituindo-se uma valiosa ferramenta de inclusão em diversas disciplinas, especialmente na Geografia, visto que ampliam a percepção espacial das pessoas com cegueira ou baixa visão (Loch, 2008).

Os mapas táteis devem ser uma representação mais fiel possível dos mapas convencionais e, entretanto, precisam estar de acordo com a realidade dos/as alunos/as, de modo que aqueles/as com ou sem deficiência visual possam ler e entender todas as informações contidas nas representações.

Os mapas táteis podem ser utilizados para orientação, mobilidade e para apreender informações gráficas e imagens em geral, tanto no contexto escolar como na vida diária. Apesar da importância de seu uso, a disponibilidade desses materiais ainda é escassa e, por consequência, sua utilização ainda é insipiente. Há pessoas, até mesmo professores, que desconhecem a aplicação da linguagem gráfica tátil no ensino de estudantes com deficiência visual e que muitas vezes consideram que estes usuários são incapazes de ler mapas, gráficos e imagens (Carmo, 2011, p. 255).

Neste sentido, podemos perceber que a Cartografia Tátil é um campo relativamente novo e que sua disseminação é necessária, tendo em vista que os/as seus/suas usuários/as necessitam desse conhecimento para sua orientação e mobilidade espacial, além de contribuir com sua autonomia enquanto sujeitos integrantes de uma sociedade.

3.1 Cartografia Tátil como novas possibilidades para o ensino das pessoas com deficiência visual.

Durante séculos, as pessoas com DV foram estigmatizadas, marginalizadas e excluídas do convívio social. Porém, após décadas de lutas e muitos debates que compreendem a inclusão, essa temática vem ganhando cada vez mais notoriedade e pretende em seu cerne romper com anos de discriminações, preconceitos e estereótipos. Nesse sentido, tem-se buscado o desenvolvimento de recursos didáticos que possam contribuir no processo de ensino-

aprendizagem de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação.

Nesta perspectiva surge a Cartografia Tátil como campo de estudo, voltado ao desenvolvimento metodológico de mapas, gráficos e outros recursos cartográficos táteis que possam auxiliar na inclusão de estudantes com DV, tendo em vista que possibilita ao aluno/a ler o mundo à sua volta, seja ele dentro ou fora da sala de aula, contudo, a Cartografia Tátil não se limita somente a fins educativos, uma vez que pode ser usada como facilitadores de mobilidade e locomoção em diferentes espaços, sejam eles públicos ou privados (Loch, 2008).

A cartografia tátil é um recurso de grande relevância, que permite a leitura do espaço geográfico por pessoas com DV, por meio da confecção de mapas e outros produtos cartográficos táteis. Desta forma, os/as alunos/as com restrições visuais conseguem localizar-se e orientar-se no espaço físico, através do tato. Os produtos da Cartografia Tátil devem apresentar relevo, textura e cores diversificadas, de maneira a favorecer a decodificação de suas informações pelos seus usuários.

A Cartografia Tátil, enquanto campo de estudo pouco explorado, oferece uma gama de opções para o processo de ensino e aprendizagem dos/as estudantes com DV em sala de aula e traz contribuições significativas para o ensino de Geografia e outras ciências, favorecendo nesses/as usuários/as a percepção do espaço geográfico por meio do tato e sons.

Vários são os instrumentos didáticos usados no processo educacional dos/as alunos/as com ou sem deficiência visual, entre os quais destacamos mapas, maquetes, gráficos, entre outras coisas. Esses recursos podem ser utilizados nas aulas de Geografia, assim como em outras áreas do conhecimento. Apesar desses materiais serem de fácil acesso, no que diz respeito aos confeccionados no campo da Cartografia Tátil, esses tornam-se escassos, pouco conhecidos e conseqüentemente usados com menos frequência. Vasconcellos (1993, p. 49-50) pondera:

As representações gráficas são apreendidas essencialmente pela visão, mas também podem ser percebidas pelo tato, desde que construídas com este objetivo. O deficiente visual depende do sentido tátil para formar conceitos espaciais, entender informações geográficas e criar internamente imagens do ambiente. Para isso, o processo de transformação dos dados geográficos em mapas e diagramas precisa ser adaptado a um produto final específico, através de uma linguagem tátil, preferivelmente combinada à visual.

Pensando o papel da Cartografia Tátil no processo formativo dos/as estudantes com DV, esse se caracteriza como sendo um instrumento de suma importância, uma vez que, promove nesses sujeitos sua independência e amplia sua capacidade intelectual. Nesta perspectiva, faz-

se necessário romper com alguns paradigmas e preconceitos relacionados à capacidade intelectual e cognitiva desses indivíduos.

Conforme salientam Chaves e Nogueira (2011, p. 288):

Os olhares e expectativas que recaem sobre os estudantes cegos no ensino regular devem ser desmistificados, deve ser abolida a ideia de que esses estudantes são incapazes de aprender, ou que devem obedecer a um ritmo de aprendizagem padrão, ou que por não enxergarem não possuem condições de ler textos, realizar cálculos matemáticos, assistir a um filme ou tocar e compreender um mapa.

Os mapas táteis, principais produtos da Cartografia Tátil, são um recurso que possibilita que os/as alunos/as cegos/as ou com BV expandam seu conhecimento do universo. Sua principal função é fazer com que a pessoa com DV crie uma imagem mental do espaço geográfico e o conheça por meio de suas mãos. Ademais, esse instrumento permite que esses usuários leiam as informações contidas nas representações cartográficas táteis, através da combinação de textos em Braille, texturas em alto-relevo e o uso de cores contrastantes e vibrantes. Vale salientar que o emprego das cores nos mapas táteis colabora principalmente com os/as alunos/as com BV, uma vez que, a intensidade dos tons usados estimula o desenvolvimento do potencial visual nos/as mesmos/as.

Desta forma, os produtos resultantes da Cartografia Tátil devem ser idealizados de maneira a envolver todos/as os/as alunos/as independentes de suas especificidades, no entanto, certos cuidados devem ser tomados, principalmente em relação à escolha dos materiais que serão utilizados, visto que a leitura desses recursos gráficos táteis é feita em sua maioria pelo tato, ou seja, não se deve usar materiais que possam lesionar ou provocar dores nos/as usuários/as. Outro ponto a ser levado em consideração na confecção de representações cartográficas táteis é sua versatilidade, uma vez que o uso de letras impressas na escrita convencional, o emprego de sistema Braille, relevo, texturas e cores variadas quando associados a um recurso podem atender não só a necessidade dos estudantes com DV, mas também aos normovisuais, tornando esse material altamente inclusivo.

Carmo (2011) ressalta que a capacidade de ler e compreender mapas em alto-relevo não se trata de uma habilidade automática para as pessoas com DV. As leituras dessas representações gráficas táteis precisam ser previamente treinadas, assim como para as pessoas sem comprometimento visual. Por esse viés, é essencial que se entenda os símbolos utilizados, diferencie as texturas aplicadas, bem como as demais informações contidas no mapa. Em suma, as atividades que envolvam a introdução ao uso de mapas são essenciais para todos/as, porém tornam-se mais significativas para os/as alunos/as com DV.

Carmo (2011, p. 263) ainda enfatiza:

As representações tridimensionais motivam e envolvem os alunos no processo de aprendizagem. Além disso, ajudam a abrir outro canal de percepção: o tato. Ao disponibilizar materiais que possam ser utilizados por todos e entre todos é possível gerar e fortalecer a integração e a inclusão.

Os mapas, por mais simples que sejam, podem mostrar informações que viabilizam a análise, a compreensão e a associação de dados, de modo a construir conceitos, entender fenômenos e suas relações. Nesta perspectiva, a Cartografia Tátil tem a finalidade de transmitir o conhecimento espacial, sobretudo às pessoas com algum tipo de restrição visual, através da linguagem gráfica tátil. Nota-se também que esse tipo de representação não é restrito somente ao ambiente escolar, esse recurso transcende as paredes da escola e se faz presente em espaços de grande circulação, como aeroportos, centros universitários, buscando oferecer informações que contribuíssem com a mobilidade e localização desses sujeitos (Loch, 2008).

Expandir a utilização de mapas e outros recursos gráficos táteis para outros espaços não diminui sua aplicabilidade e relevância no âmbito escolar, longe disso, mostra o quão é importante a Cartografia Tátil para atender às necessidades dos/as estudantes com DV, no que diz respeito ao seu processo de ensino e aprendizagem. Salienta-se que o uso da linguagem gráfica tátil não se restringe apenas aos conhecimentos ligados à disciplina de Geografia, mas pode e deve ser aplicado em outras disciplinas (Sena, 2008), propiciando uma aprendizagem mais significativa e multidisciplinar.

3.2 Linguagem Cartográfica Tátil: Propostas para o Ensino de Geografia Inclusiva

A sociedade sempre teve dificuldade em aceitar as diferenças e esse “padrão” pré-estabelecido, construído historicamente pela população, não reflete a diversidade de pessoas que a compõem. No final do século XVIII e início do século XIX, o processo de escolarização das PCDs era realizado em instituições especializadas, entretanto, a partir da década de 1970 esse processo deve acontecer em unidades de ensino regular, ao qual nomeamos de inclusão escolar (Amaral, 2021).

A inclusão escolar diz respeito à inserção das pessoas com deficiência no ensino regular. Esses indivíduos foram historicamente excluídos do sistema educacional, pois eram vistos como seres incapazes de aprender (Blanco, 2003). A inclusão escolar, em outras palavras, busca não só a inserção dessas pessoas no ensino regular, mas procura fornecer subsídios pedagógicos

e físicos que possam atender às demandas de aprendizagem desses indivíduos. A escola inclusiva precisa ser capaz de atender às necessidades educativas de todos os/as estudantes, ter um currículo e uma metodologia flexível, que tenha como objetivo principal a premissa de que todos/as os/as estudantes são iguais independente de suas singularidades enquanto ser único/a perante a sociedade.

Carmo (2011, p. 253) salienta que a Declaração de Salamanca, um dos principais marcos para a Educação Inclusiva, afirma que a escola inclusiva é:

[...] Aquela que contempla não apenas as pessoas com alguma deficiência, mas muitas outras necessidades educacionais especiais: crianças com dificuldade de aprendizagem, que sofrem algum tipo de exploração (de trabalho, sexual), moradores de rua, em condição de extrema pobreza, com altas habilidades e mesmo as que estão na escola, mas são excluídas por algum motivo.

Portanto, esse documento ressalta a relevância das escolas inclusivas no intuito de ofertar e garantir uma educação de qualidade para todos/as, independente de suas especificidades, tendo como premissa o respeito à diversidade. Não podemos esquecer que esses espaços são fundamentais também no que diz respeito a modificar e recriar atitudes e falas discriminatórias e preconceituosas, possibilitando desta forma a criação de uma sociedade mais empática, acolhedora e menos repreensiva, capaz de reconhecer suas falhas enquanto espaço social, individual e coletivo, onde todos/as merecem respeito e equidade no atendimento e nas oportunidades.

Paralelamente à Educação Inclusiva, temos a Educação Especial, que por sua vez, é uma modalidade de ensino voltada preferencialmente ao ensino de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Para Amaral (2021) a Educação Especial por anos funcionava em instituições especializadas e nada tinha a ver com o ensino regular, contudo atualmente seu papel é servir como um suporte ao ensino inclusivo, sendo ofertado no turno oposto ao qual o/a aluno/a está matriculado/a, permitindo desta forma, que esses/as estudantes frequentem regularmente o ensino regular.

Pensando nessa nova realidade encontrada nas salas de aulas, precisamos entender que o ensino de pessoas com deficiência requer alguns cuidados, sobretudo no que se refere ao seu desenvolvimento e ritmo de aprendizagem. Para Dias e Silva (2023) a inclusão atualmente é uma realidade das escolas e da sociedade e sua discussão deveria estar presente nos cursos de formação inicial dos/as professores/as, porém quase todos os cursos de licenciatura não abordam tão profundamente os debates sobre a temática em questão, o que dificulta muitas vezes o processo de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência. Uma alternativa

encontrada por alguns/as docentes é a formação continuada como forma de integrar as discussões sobre o assunto (Carmo, 2011).

Os professores, como mediadores da aprendizagem, têm um papel fundamental no processo de inclusão e, por isso, precisam estar preparados para receber os estudantes com necessidades especiais e de fato contribuir para que a presença deles em sala de aula não seja uma mera formalidade da lei (Carmo, 2011, p. 254).

Nesta perspectiva, o (re)pensar das práticas pedagógicas pode começar a partir da escolha do material didático a ser aplicado em sala de aula. E pensando no alunado com deficiência, a escolha desses recursos torna-se ainda mais importante, tendo em vista que sua usabilidade e aplicabilidade podem interferir positiva ou negativamente no processo de aprendizagem dos/as estudantes.

Em relação aos/as alunos/as com DV, esses produtos exercem uma funcionalidade ainda maior, uma vez que os indivíduos com restrições visuais, podem sentir uma dificuldade maior em seu processo de adaptação, assim como em seu processo de aprendizagem, sobretudo, no componente curricular de Geografia, que utiliza em grande escala a visão para analisar, interpretar e compreender dados que representam determinados fenômenos. Assim sendo, revela-se a essencialidade que esse grupo de estudantes tem de materiais adaptados às suas necessidades. Aos/as alunos/as com cegueira, esses carecem de recursos em alto-relevo, com texturas diversificadas e a escrita Braille. Para aqueles/as que têm baixa visão em seus vários níveis de capacidade visual, devem fazer também a aplicação de cores contrastantes e vibrantes (vermelho, laranja, amarelo, rosa), pois a intensidade das tonalidades utilizadas estimula o canal visual desses/as usuários/as. Do mesmo modo, que se aconselha o emprego da escrita convencional, visto que nem todos/as os/as profissionais que atuam diretamente com esses indivíduos dominam o Braille. Destarte, se o recurso tiver a aplicação de todos esses detalhes, torna-se aplicável a todos/as os/as alunos/as com ou sem DV.

As representações gráficas táteis, especialmente os mapas possibilitam o conhecimento geográfico e facilitam a compreensão do mundo. Nesse sentido, as atividades cartográficas nas aulas de Geografia, com o uso desses materiais, são imprescindíveis, pois possibilitam o desenvolvimento de habilidades de observação, percepção e representação do espaço (Carmo, 2011, p. 255).

Os mapas, assim como as maquetes e gráficos táteis, podem ser usados para orientação, localização, mobilidade e para a compreensão de informações gráficas tanto em atividades cotidianas como do âmbito escolar.

Há alguns anos, aprendíamos na escola que a Geografia é a ciência que estuda a Terra. Etimologicamente falando está correto: *geo* significa Terra e *grafia* estudo. Do grego *Geographia*. Hoje, é um pouco diferente, os olhares à ciência foram ampliados. Atualmente, os estudos de geografia não se limitam simplesmente ao conhecimento do planeta Terra, mas, sim, a estabelecer relações entre a sociedade e a natureza, com o objetivo de estudar, analisar e tentar explicar o espaço produzido pelo homem, ou seja, o espaço geográfico (Chaves e Nogueira, 2011, p. 291).

Entender esse espaço nos possibilita agir sobre o mesmo, bem como reconhecer nosso papel como agente de construção e transformação desse lugar, uma vez que somos parte integrante desse espaço. Desta forma, o ensino da ciência geográfica se configura de suma importância ao nos permitir perceber e compreender a realidade do espaço no qual estamos inseridos, através da sua observação e análise, o/a aluno/a se reconhece como agente modelador desse espaço (Chaves e Nogueira, 2011).

Assim sendo, a percepção do espaço geográfico é vital para todos/as os/as estudantes, no entanto, para as pessoas com DV, a apropriação desse espaço torna-se ainda mais relevante, visto que a sua compreensão promove sua independência. Diferentemente dos normovisuais, os/as estudantes cegos/as ou com BV fazem uso do tato para conhecer os signos, a partir desse manuseio criam uma imagem mentalmente da informação, o que os/as ajuda na aquisição dos conceitos. No que tange ao processo de ensino e aprendizagem dos/as alunos/as com DV, é crucial prestar atenção na quantidade de informação repassada, pois pode ocasionar uma sobrecarga, visto que geralmente esses indivíduos necessitam de mais esforços para sua apreensão (Chaves e Nogueira, 2011).

Os/as estudantes com DV podem alcançar os mesmos níveis de desenvolvimento e aprendizagem de uma criança sem deficiência, porém em um ritmo diferente, com estratégias diversificadas e, para tal, o/a docente deve conhecer as especificidades de cada educando/a, adotando a metodologia mais adequada às peculiaridades individuais de cada um/a.

Chaves e Nogueira (2011) refletem sobre a importância de se relacionar os assuntos abordados em sala de aula com as vivências dos/as educandos/as, desta forma, os conteúdos trabalhados tornam-se mais significativos para eles/as. As autoras ainda destacam a necessidade de conhecer os conhecimentos prévios dos/as alunos/as e, a partir de então, iniciar os conteúdos.

O/a professor/a precisa ter consciência de que os/as alunos/as com DV não aprendem da mesma forma que um normovisual e que, para atender às demandas de aprendizagem individuais das pessoas com cegueira ou com BV, é fundamental conhecer as características dos/as mesmos/as e adaptar os conteúdos e os recursos didáticos conforme suas necessidades. Um/a aluno/a com BV, ao estudar a regionalização do Brasil, a depender do grau de comprometimento visual, precisaria de um mapa com cores contrastantes para diferenciar uma

região da outra. Já para um/a aluno/a cego/a, a tonalidade e a intensidade das cores não iam fazer tanta diferença. Para eles/as, o mapa seria mais acessível se apresentasse texturas e relevos variados, assim como as informações em Braille.

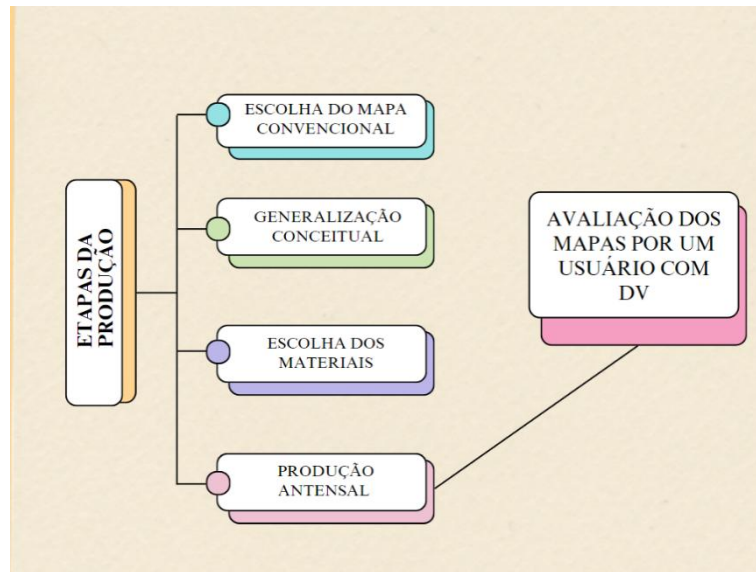
Para Nogueira (2009), os mapas táteis são importantes representações gráficas em alto-relevo, confeccionadas com o propósito de ajudar as pessoas com DV em sua localização, orientação e análises de dados geográficos. Essas representações são elaboradas e produzidas pela Cartografia Tátil, que é um campo de estudo responsável pelo desenvolvimento metodológico de recursos gráficos táteis que podem atender às necessidades dos/as estudantes cegos/as ou com BV.

As maquetes, assim como os mapas, fazem grande sucesso nas aulas e se destacam como valiosos instrumentos didáticos. Evidencia-se que esses recursos, quando adaptados à linguagem gráfica tátil, tornam-se grandes potenciadores do processo de inclusão dos/as alunos/as com DV no âmbito social e escolar. Ademais, a linguagem gráfica tátil pode atender à necessidade de várias disciplinas, a exemplo da História, Matemática, Português, Inglês e das Ciências da Natureza. A linguagem gráfica tátil também pode ser aplicada na adaptação de outros materiais, como jogos e atividades práticas.

Devemos lembrar que o ensino de Geografia ainda é muito visual, o que, por sua vez, pode não contemplar as pessoas com algum tipo de comprometimento visual. Ademais, o ensino da ciência geográfica requer algumas estratégias para tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas, já que durante anos essa disciplina foi vista como monótona e enfadonha, conforme revela Lacoste (1988). Desta forma, o uso de variados instrumentos é uma excelente tática adotada por alguns/as docentes para estimular o interesse dos/as estudantes nas aulas do componente geográfico.

No que se refere à elaboração de representações gráficas táteis, esse é um processo que demanda tempo e requer alguns cuidados. Desta forma, é imprescindível seguirmos algumas etapas, a saber: a escolha do mapa convencional, generalização conceitual, escolha do material, produção e, por fim, a testagem (Figura 7).

Figura 7 - Etapas da produção de uma representação gráfica tátil.



Fonte: Autora da pesquisa, 2024.

A escolha do mapa convencional deve ser pensada de acordo com a necessidade do/a aluno/a. Em seguida, é fundamental que aconteça a generalização dos fenômenos representados, tendo em vista que o excesso de informações pode comprometer a leitura. Conforme salientam Tibola e Francischett (2023, p. 198), “a generalização cartográfica é comum, pois o exagero de informações representadas pode trazer prejuízos na leitura e interpretação dos mapas táteis”. Nesse sentido, a generalização se apresenta por meio das omissões, distorções e exageros, de modo a auxiliar na percepção tátil das pessoas com DV (Carmo, 2009).

A separação dos materiais utilizados é a fase que demanda mais tempo, conhecimento e criatividade a fim de obter bons resultados na transmissão de informação, evitando ambiguidades. A última etapa desse processo é a avaliação do mapa por um/a estudante com DV, visto que normalmente as pessoas que elaboram essa representação são normovisuais e não utilizam o tato para perceberem o mundo à sua volta (Almeida, 2011). Essa testagem pode identificar falhas que passaram despercebidas pelas pessoas que enxergam, que geralmente observam mais atentamente o mapa tátil pela estética e não pela sua funcionalidade.

A Cartografia Tátil traz inúmeras contribuições para o ensino de Geografia na perspectiva de um ensino inclusivo, focado nas pessoas com DV e seu processo de aprendizagem. Os recursos confeccionados na linguagem gráfica tátil têm como premissa principal que os/as alunos/as com cegueira ou BV são totalmente capazes de apreender os conceitos abordados pela ciência geográfica, independente de suas especificidades. Desta

forma, a disseminação e estudos mais profundos nesse campo são essenciais para promover nas pessoas com DV sua autonomia, uma vez que, permitem aos/as mesmos/as localizarem-se e orientarem-se no espaço geográfico, percebendo-se como sujeitos ativos e integrantes da sociedade.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

"Não tenha medo do caminho, tenha medo de não caminhar"

(Augusto Cury, 2008).

O percurso de uma pesquisa não é algo fácil e, por vezes, exige sacrifícios. É um caminho que requer pausas, contornos e, algumas vezes, é necessário retornar ao ponto de partida, para assim, seguir em frente e chegar aonde se almeja. Assim, se faz uma pesquisa com encontros e desencontros, idas e vindas, acertos e desacertos, construções e desconstruções. Deste modo, também se delineou essa pesquisa na busca de novos saberes e conhecimentos que possam transformar a realidade.

Nesta sessão, discutiremos a abordagem e o método de pesquisa, bem como a caracterização dos sujeitos participantes, do lócus da pesquisa e os procedimentos metodológicos usados para o desenvolvimento da mesma.

4.1 Abordagem da Pesquisa

Com o propósito de atingir os objetivos estabelecidos para o desenvolvimento da presente pesquisa, que surge das vivências pessoais, acadêmicas e inquietações dessa pesquisadora, adotamos a abordagem qualitativa. Esta caracteriza-se como sendo um caminho percorrido pelo pensamento e ver o/a pesquisador/a como sujeito e objeto de suas investigações.

Optamos por seguir uma metodologia fundamentada nessa abordagem, pois entendemos sua relevância na/para observação, análise e reflexão de fenômenos sociais em sua essência. Levando em consideração que o objetivo dessa pesquisa é analisar as contribuições da Cartografia Tátil para potencializar práticas inclusivas no curso de Licenciatura em Geografia da UNEB - Campus IV, por meio do desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis que

atendam às necessidades de estudantes com deficiência visual e contribuam para uma formação pedagógica inicial mais inclusiva, bem como para um ambiente educacional equitativo.

A abordagem qualitativa tem suas raízes no mundo dos significados, baseia-se nas ações e relações humanas, trata-se, portanto, do entendimento da subjetividade das ideias, trabalha-se com o que não pode ser quantificado. Na visão de Minayo (2001, p. 21-22), “A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. O foco dessa abordagem é compreender a dinâmica dos fenômenos sociais. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa se ampara em aspectos subjetivos, evidenciados através de diálogos, saberes, emoções e experiências de vida.

Na pesquisa qualitativa, o cuidado com a análise dos dados se dá tanto no processo quanto nos resultados obtidos, evidenciando a preocupação com o que foi analisado e debatido. Na visão de Zanette (2017, p. 159), a pesquisa qualitativa no campo educacional pode fomentar:

[...] contribuições ao avanço do saber na dinâmica do processo educacional e na sua estrutura como um todo: reconfigura a compreensão da aprendizagem, das relações internas e externas nas instâncias institucionais, da compreensão histórico-cultural das exigências de uma educação mais digna para todos e da compreensão da importância da instituição escolar no processo de humanização.

No que diz respeito às pesquisas em educação de cunho qualitativo, há imbricação entre o pesquisador/a, o objeto e os/as participantes da pesquisa, que pode estar relacionada às suas vivências sociais ou pessoais. Desta forma, as pesquisas que adotam os métodos qualitativos procuram observar, analisar e explicar o porquê das coisas acontecerem, centram-se no entendimento e explicação das relações sociais, ou seja, “[...] defendem uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação com suas interações e influências recíprocas” (Gatti; André, 2013, p. 30). A abordagem qualitativa valoriza a totalidade das coisas, pois compreende que tudo está interligado e em constante transformação. Nesse caso, não se pode olhar as coisas unicamente por apenas uma lente, é necessário termos uma multiplicidade de olhares, visto que a nossa realidade pode não ser a realidade do outro.

As pesquisas qualitativas se constituem como sendo uma forma de romper com as ideias positivistas que colocavam o/a pesquisador/a e o/a pesquisado/a em distintos patamares, no qual o pesquisador se põe na posição de detentor do saber, enquanto os/as pesquisados/as são resumidas a meros dados que podem ser quantificados. A abordagem qualitativa, desta forma,

se constitui como uma modalidade de investigação que se pauta na análise e compreensão da dinâmica e formação dos seres humanos, de suas relações sociais, em diferentes instâncias pessoais, coletivas ou grupais (Gatti; André, 2013).

A escolha dessa abordagem se dá, pois, busca-se analisar e refletir na sua essencialidade as ideias, os aspectos subjetivos e os pontos de vista acerca das contribuições da Cartografia Tátil na perspectiva da Educação Inclusiva no curso de licenciatura em Geografia vinculado a UNEB, Departamento de Ciências Humanas (DCH), Campus IV, localizado no município de Jacobina-BA. Intencionando perceber os desafios e as possibilidades que esse novo campo de estudo traz para a educação numa perspectiva inclusiva.

Para Gatti e André (2013), as pesquisas com abordagem qualitativa buscam ouvir todos/as os/as participantes, colocando/as no mesmo patamar de igualdade, no qual sejam considerados diferentes pontos de vista e como estes se relacionam entre si. Na visão de Minayo (2014, p. 195), “a investigação qualitativa requer, como atitudes fundamentais, a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos”.

O objeto de estudo dessa pesquisa é a Cartografia Tátil como recurso didático inclusivo e suas contribuições no curso de licenciatura em Geografia da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus IV, Jacobina – BA. Nesse sentido, o caráter qualitativo da mesma está pautado nos significados que são construídos a partir das vivências, concepções, valores e experiências dos participantes da pesquisa (Minayo, 2001). Considerando a importância de se compreender os processos sociais e educacionais, é necessário analisar como se manifestam as relações sociais, assim como os comportamentos implícitos e explícitos que fazem parte do processo de aprendizagem, promovendo uma reflexão quanto à atuação e formação pedagógica de um/a professor/a.

4.2 Método de Pesquisa

A metodologia utilizada para o desenvolvimento do presente trabalho está pautada em uma pesquisa-formação. Esse tipo de pesquisa, compreende a essencialidade da reflexão na formação de professores/as, da necessidade em articular teoria e prática, visando o desenvolvimento pessoal e profissional.

A pesquisa-formação busca contribuir com a formação e independência dos indivíduos, em que muitas vezes a produção do conhecimento está implícita na construção e na reflexão de sua prática pedagógica fundamentada na vertente teoria e prática (Barbier, 2002 e Santos,

2019). Nesta perspectiva, esse método de pesquisa, ver o/a professor/a como autor/a de seu processo formativo, busca romper com a hierarquização que acontece em alguns casos entre pesquisador/a e participante, os/as colocando em um mesmo patamar, onde um/a aprende com o/a outro/a (Santos, 2019).

A literatura apresenta a pesquisa-formação como sendo um termo polissêmico, diante da variedade de nomenclatura que a mesma possui, haja vista seu significado social, bem como suas concepções na esfera de pesquisas sobre formação de professores. Tais significados podem estar relacionados ao contexto epistemológico e histórico desse tipo de pesquisa. A compreensão desse método de pesquisa pode ser de difícil compreensão, uma vez que apresenta terminologia e concepções diferentes.

A pesquisa-formação se apresenta com características pautadas na pesquisa-ação, pesquisa colaborativa e pesquisa-ação crítica-colaborativa (Ximenes, Pedro e Corrêa, 2022). A escolha por uma concepção de pesquisa que tem o pesquisador/a imbricado/a ao seu campo de pesquisa ocorre pela relação dos indivíduos com o conhecimento e apropriação do método.

Conforme aponta Ibiapina (2008), a pesquisa colaborativa em educação é desenvolvida a partir da coparticipação de professores/as e pesquisadores/as no processo de construção do conhecimento e aprimoramento profissional entre pares com o propósito de analisar a práxis pedagógica, refletindo e construindo novos saberes que permitam desenvolver estratégias perante os desafios no âmbito educacional.

No que se refere a pesquisa-ação crítica-colaborativa, essa intenciona não só a participação dos indivíduos, mas trazer sua voz, sua perspectiva e experiência para a investigação. Esta metodologia não acontece de modo previamente organizado, é desenvolvida a partir das questões que surgem durante o processo (Franco, 2004).

Optamos pela metodologia da pesquisa-formação inspirado nas concepções de pesquisa-ação, que se amparam nas visões de Barbier (2002, p. 85), que afirma que a pesquisa-ação “não é uma nova disciplina em Ciências Sociais, mas uma maneira filosófica de existir e de fazer pesquisa interdisciplinar para um pesquisador implicado”. E Thiollent (2011, p. 14):

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Nos apoiamos nesses conceitos, uma vez que, estamos envolvidos/as com a pesquisa e com o processo de formação e autoformação, pois entendemos que à medida que formamos,

nos autoformamos também. Ademais, Thiollent (2011) salienta que a pesquisa-ação não está limitada à ação, mas almeja também expandir os conhecimentos dos/as pesquisadores/as, assim como dos/as participantes envolvidos na pesquisa. Nesse processo, há uma troca de saberes, experiências e conhecimento. “A pesquisa neste caso não é um espaço para “olhar o fenômeno do lado de fora”, ao contrário, é um espaço de formação e autoformação, um espaço de implicação, onde o risco, a incerteza, a desordem serão contempladas sem prejuízo do rigor do fazer ciência” (Santos, 2019, p. 102).

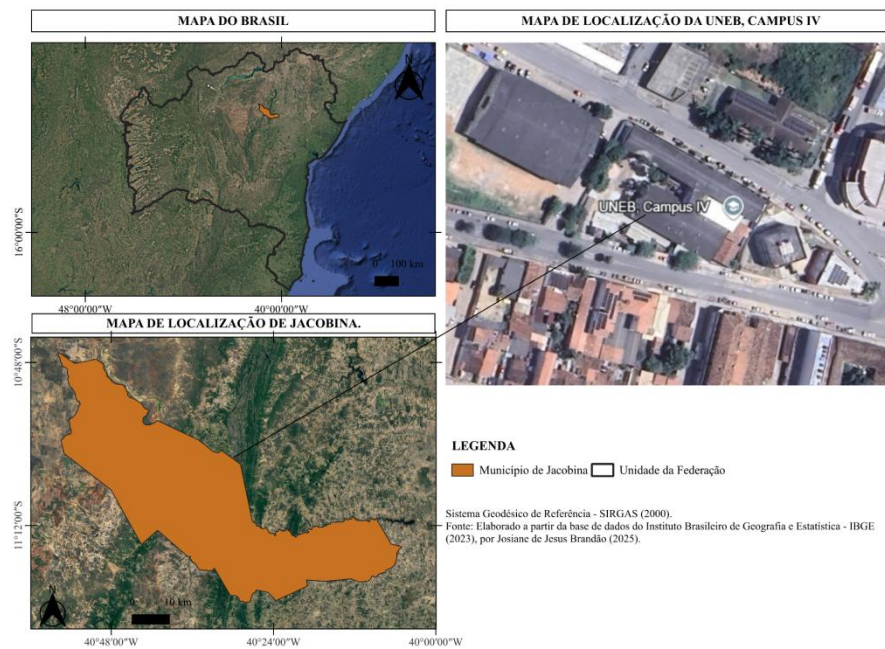
Nesta perspectiva, todos/as envolvidos na pesquisa podem ser vistos como possíveis pesquisadores/as. Não há nesse caso uma hierarquia na pesquisa, onde o/a pesquisador/a é detentor/a do conhecimento e os/as participantes são meros dados a serem coletados. Esse método de pesquisa é flexível e se modifica de acordo com as necessidades de todos/as envolvidos/as, uma vez que se trata de um processo colaborativo em que todos/as têm algo a contribuir.

Nesse sentido, optamos por essa metodologia de pesquisa, pois acreditamos ser o mais adequado para a condução deste estudo, tendo em vista o objeto dessa pesquisa, analisar a Cartografia Tátil como recurso didático inclusivo e suas contribuições no curso de licenciatura em Geografia da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus IV, Jacobina – BA, uma vez que, intencionamos a transformação de práticas educativas dentro de uma perspectiva inclusiva, através da reflexão da Cartografia Tátil dentro da formação inicial, pois entendemos a necessidade de se está preparado para atender as especificidades da sala de aula.

4.3 Caracterização do Lócus da Pesquisa

A presente pesquisa será realizada na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no Departamento de Ciências Humanas (DCH), Campus IV, localizado no município de Jacobina-Bahia, também conhecido como “Cidade do Ouro” (Figura 8), uma herança das minas de ouro que chamaram a atenção dos bandeirantes paulistas no início do XVII (IBGE, 2022).

Figura 8 – Mapa de localização da UNEB-Campus IV, Jacobina – Bahia.



Fonte: Autora da pesquisa, 2025.

Jacobina está localizado no centro-norte do estado da Bahia, na Mesorregião centro-norte baiano, fica a 330 km da capital, Salvador. Possui as seguintes coordenadas geográficas 10° 45' e 11° 25' sul e 39° 59" e 40° 45' oeste, tem uma área de 2.359,965 km² (Leal, Araújo e Santos, 2021). De acordo com o último censo realizado em 2022, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), possui 82.590 mil habitantes.

O topônimo “Jacobina” é uma palavra de origem indígena e significa “Campo aberto” ou “Campo vasto”, em referência a sua formação de longas extensões territoriais desprovida de vegetação densa (Silva, 2017).

A cidade de Jacobina era composta, no ano de 2010, por quatro distritos que faziam parte de sua área urbana. Catinga do Moura, Itaitu, Itapeipú e Junco, nesse período a maioria da população residia na sede Jacobina. O município criou, em 2013, três novos distritos: Novo Paraíso, Lages do Batata e Cachoeira Grande (Leal, Araújo e Santos, 2021). O município conta também com um total de vinte e dois povoados: Barro Branco, Baixa do Poço, Barroco de Cima, Cafelândia, Canavieira de Fora, Genipapo de Cafelândia, Genipapo de Olhos D'Água dos Gois, Guariba, Itapicuru, Malhadinha, Palmeirinha, Pé de Serra, Pedra Branca, Piancó, Pontilhão, Velame, Várzea da Lage, Coxo de Fora, Coxo de Dentro, Pau Ferro, Pontilhão, Curralinho e Pingadeira.

Jacobina está inserida no Território de Identidade do Piemonte da Diamantina, composto por dez municípios (SEI, 2020). O território é banhado pela Bacia do Rio Itapicuru

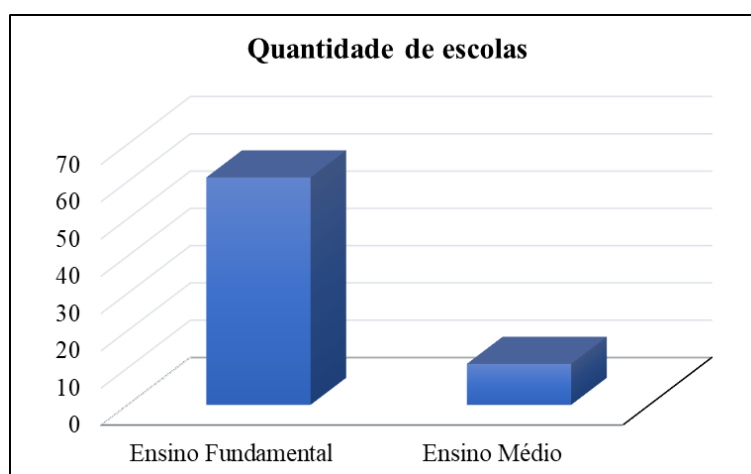
Mirim e pertence à macrorregião do Semiárido. A cidade é cortada pela BR-324, que passa também pelas cidades de Capim Grosso e Ourolândia.

A principal atividade econômica desenvolvida no município de Jacobina é a extração de minérios, sobretudo o ouro. Na agropecuária, temos a criação de bovinos, caprinos e suínos. Além disso, a cidade apresenta um setor industrial promissor, com a presença de fábricas de calçados e confecções (Leal, Araújo e Santos, 2021).

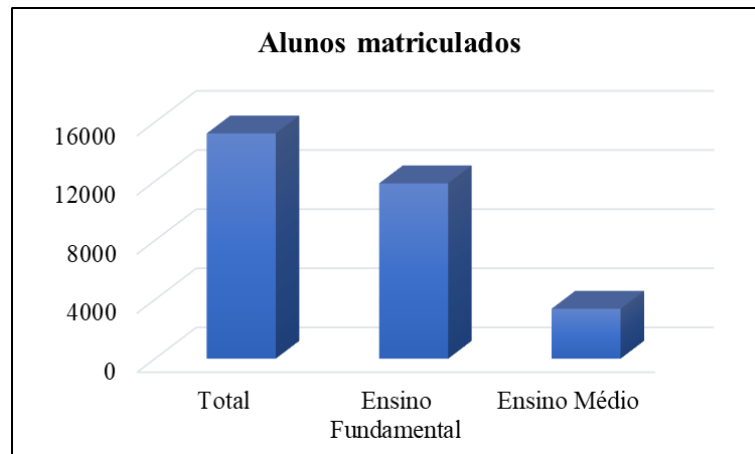
O município de Jacobina apresenta clima úmido e semiúmido, com verões chuvosos e invernos secos, possui uma temperatura média de 23° C, situando-se a 463 m de altitude. A vegetação predominante no território do município é a Caatinga, também conhecida como “mata branca”, localizada sobre um imenso planalto que é cortado por complexo metamórfico, denominado de “Serras da Jacobina” (Leal, Araújo e Santos, 2021). Jacobina limita-se com os municípios de Várzea Nova, Miguel Calmon, Mirangaba, Saúde, Caém, Serrolândia, Quixabeira, Capim Grosso e Ourolândia. Por essa localização estratégica, foi uma das cidades escolhidas para subsidiar o campus da UNEB.

De acordo com o IBGE, o município de Jacobina abriga hoje em dia 72 estabelecimentos de ensino públicos e privados, dos quais 61 são voltados para o Ensino Fundamental e 11 para o Ensino Médio (Gráfico 1). A cidade contabiliza 15.235 alunos/as matriculados/as, distribuídos da seguinte forma nos dois segmentos: 11.858 para o Ensino Fundamental e 3.377 para o Ensino Médio respectivamente (Gráfico 2).

Gráfico 1 - Quantidade de estabelecimentos escolares.

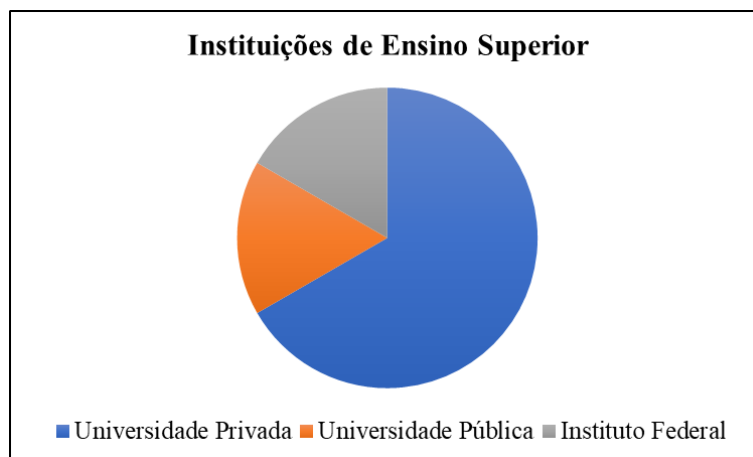


Fonte: Autora da pesquisa, 2024.

Gráfico 2 - Alunos/as matriculados/as.

Fonte: Autora da pesquisa, 2024.

O Ensino Superior do município de Jacobina – BA, atualmente, conta com 06 unidades de ensino, distribuídas da seguinte maneira: quatro universidades particulares, um instituto federal e uma universidade pública (Gráfico 3). Essas instituições oferecem cursos nas mais distintas áreas na modalidade presencial, semipresencial e EaD, e atendem alunos de toda a microrregião de Jacobina.

Gráfico 3 - Instituições de Ensino Superior (IES).

Fonte: Autora da pesquisa, 2024.

A UNEB é uma instituição pública de ensino superior, fundada no ano de 1983, mantida pelo Governo do Estado via Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC), e é estruturada em um sistema multicampi.

Geograficamente, está presente nos municípios de maior relevância do interior do estado. Dispõe de 31 departamentos, os quais estão distribuídos em 26 campus. A sede e a

administração da instituição estão localizadas na capital do estado, Salvador, os demais Câmpus foram instalados nas cidades de: Alagoinhas, Paulo Afonso, Jacobina, Juazeiro, Conceição do Coité, Brumado, Serrinha, Camaçari, Barreiras, Valença, Bom Jesus da Lapa, Ipiaú, Xique-Xique, Seabra, Irecê, Itaberaba, Eunápolis, Teixeira de Freitas, Guanambi, Caetité, Senhor do Bonfim, Santo Antônio de Jesus e Euclides da Cunha (Figura 9).

Figura 9 – UNEB Multicampi.



Fonte: UNEB, 2023.

Além de ofertar cursos de graduação nas diversas áreas do conhecimento, na modalidade presencial, a instituição também tem cursos na modalidade de Ensino a Distância (EaD). E tem tido um crescimento significativo nos programas de pós-graduação *stricto sensu* nas categorias de mestrado (acadêmico e profissional) e doutorado, promovendo a interiorização da pós-graduação pública e de excelência. Atualmente, a universidade disponibiliza mais de 170 cursos distribuídos entre seus departamentos.

O Departamento de Ciências Humanas (DCH), campus IV, Jacobina, surgiu a partir da Faculdade de Formação de Professores de Jacobina, que a princípio funcionava em um colégio municipal da referida cidade. Posteriormente, passou a desenvolver suas atividades no prédio da Escola Paroquial do município até o ano de 1991, quando adquiriu sua própria sede no bairro Estação (Figura 10).

Figura 10 – UNEB, campus IV.

Fonte: UNEB, 2023.

Foi o quarto departamento a ser implementado pela instituição com o propósito de cumprir com a sua missão de produzir, disseminar, aplicar e socializar o conhecimento nas várias áreas do conhecimento. Hoje, o DCH IV possui dois espaços físicos, um localizado no centro e outro no bairro Catuaba, onde são ministradas as aulas do MPED.

Atualmente, o DCH do Campus IV oferta cursos de Bacharelado em Direito e de Licenciatura, bacharelado em Educação Física e licenciaturas em Geografia, História, Letras/Língua Inglesa e Literaturas, Letras/Língua Portuguesa e Literaturas. E desenvolvem-se também atividades de pesquisa e extensão.

O Campus IV conta atualmente com 92 docentes distribuídos entre os seis cursos do departamento (Tabela 1).

Tabela 1 - Docentes do Campus IV.

CURSO	DOCENTES
Bacharelado em Direito	14
Bacharelado e Licenciatura em Educação Física	13
Licenciatura em Geografia	17
Licenciatura em História	20
Licenciatura em Letras/Língua Inglesa e Literaturas	12
Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa e Literaturas	16

Fonte: UNEB, 2024.

No que diz respeito ao quantitativo de discentes matriculados nos cursos de licenciatura do departamento, os números se apresentam da seguinte forma (Tabela 2).

Tabela 2 – Discentes matriculados em cursos no departamento.

CURSO	DISCENTES MATRICULADOS
Bacharelado e Licenciatura em Educação Física	111
Licenciatura em Geografia	99
Licenciatura em História	133
Licenciatura em Letras/Língua Inglesa e Literaturas	64
Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa e Literaturas	100
Total	507

Fonte: UNEB, 2024.

A saber, a presente pesquisa inicialmente seria realizada com os discentes de todos os cursos de licenciatura do departamento, em forma de livre adesão, porém, em virtude do tempo e do diálogo entre esta pesquisadora e as orientadoras pós-banca de qualificação, optou-se por neste estudo focar no curso de Geografia, por entender que a ciência geográfica é um componente curricular de suma importância para a compreensão do espaço geográfico e das relações que o constituem. Além disso, essa área do conhecimento faz uso com frequência de mapas e de outros recursos visuais e a falta desses materiais adaptados às necessidades das pessoas com DV pode ocasionar uma aprendizagem fragilizada. Ressaltamos que nenhuma área do conhecimento é mais importante que a outra, mas que uma complementa a outra. Deste modo, espera-se que em estudos futuros possamos dar continuidade a essa pesquisa incorporando outras áreas do conhecimento.

A Cartografia Tátil é um campo de estudo amplo e sua funcionalidade transcende o espaço escolar, uma vez que os recursos provenientes dessa área de concentração podem ser usados como facilitadores de mobilidade, possibilitando a autonomia e independência de seus/suas usuários/as.

Ademais, o foco deste estudo é o desenvolvimento de recursos didáticos que possam auxiliar no processo de ensino e aprendizagem das pessoas com DV, uma vez que vivemos em uma sociedade diversa. Na sala de aula vamos encontrar estudantes com ou sem deficiência e

é necessário que estejamos preparados para atender as especificidades individuais, compreendendo que cada pessoa é única e aprende de formas e ritmos diferentes.

4.4 Conhecendo os Participantes da Pesquisa

A pesquisa foi realizada com onze (11) participantes, dos quais cinco (5) colaboraram na parte das entrevistas, sendo eles/as: o diretor do Departamento de Ciências Humanas, Campus IV, Jacobina-BA, a coordenadora do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), a ex-coordenadora do colegiado do curso de licenciatura em Geografia do departamento, um aluno egresso e uma aluna ingressa no campus. Esses/as participantes foram convidados/as a responder a uma entrevista semiestruturada, que foi previamente agendada de acordo com a disponibilidade dos entrevistados/as, gravada, posteriormente transcrita e analisada.

A pesquisa contou também com a participação de seis (6) discentes voluntários do curso de Geografia do campus, que estavam devidamente matriculados no curso. Dentre esses seis (6) participantes da pesquisa, havia dois (2) homens e quatro (4) mulheres, com idade entre 20 e 43 anos. Dos quais, uma (1) era discente do segundo semestre, três (3) estudantes do quarto semestre, uma (1) aluna do oitavo e um (1) participante desestrematizado.

Esse grupo de alunos/as se inscreveu para participar dessa pesquisa de forma voluntária, através de formulário do Google Forms, que foi previamente divulgado através das redes sociais (Instagram e WhatsApp). Para tal, precisaram responder a um questionário de caracterização, em que constavam: nome, idade, profissão, semestre letivo, contato com temas ligados à Educação Inclusiva e Cartografia Tátil, bem como acesso a material adaptado e alunos/as com DV.

Dentre os/as estudantes que participaram da pesquisa, o que chamou a atenção foi o fato de as quatro (4) participantes mulheres terem sido as únicas a terem atuado em alguma fase de seu processo formativo como profissionais de apoio, seja no papel de mediadoras ou cuidadoras de PCDs. De acordo com Zawaski e Mangan (2021), na educação básica, sobretudo nas séries iniciais, há predominância da atuação feminina.

4.5 Proposta de Intervenção

Ao realizar uma pesquisa, os procedimentos se concebem como um momento de troca de saberes e experiências entre a pesquisadora e seus/suas participantes. Os instrumentos

escolhidos para o desenvolvimento deste estudo foram pensados a fim de atender aos objetivos elencados para essa pesquisa, assim como para a análise e interpretação dos dados.

Intencionando responder ao objetivo geral desta pesquisa, analisar as contribuições da Cartografia Tátil para potencializar práticas inclusivas no curso de Licenciatura em Geografia da UNEB - Campus IV, por meio do desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis que atendam às necessidades de estudantes com deficiência visual e contribuam para uma formação pedagógica inicial mais inclusiva, bem como para um ambiente educacional equitativo. Utilizaremos para coleta de dados: revisão bibliográfica, entrevistas, questionário e oficinas.

A princípio, realizamos a RSL, pois entendemos a importância de se conhecer mais profundamente a nossa temática. Esta fase foi de suma relevância na investigação e análise de pesquisas que já haviam sido realizadas sobre o tema, bem como entender como essas se aproximam ou distanciam da nossa, assim como identificamos o objetivo, a metodologia, os instrumentos e os resultados encontrados.

Compreendemos que essa etapa se constituiu como um momento de pensarmos e repensarmos nossa pesquisa, observando o que já foi pesquisado, quais as possíveis lacunas e as contribuições que um novo estudo na área em questão poderia trazer. Para a realização da RSL, foi consultado a CAPES e a BDTD, com o objetivo de verificar os estudos que já tinham sido realizados no campo da Cartografia Tátil como perspectiva de uma educação inclusiva para as pessoas com DV.

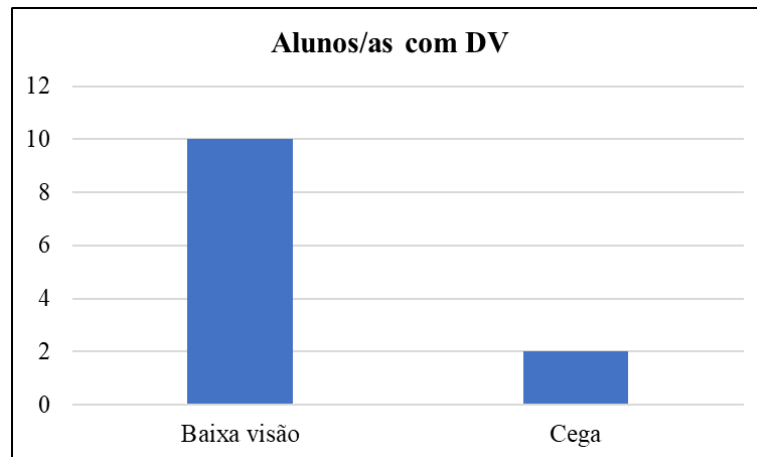
Em seguida, submetemos o projeto de pesquisa para avaliação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), para parecer substanciado pois era uma pesquisa que envolvia seres humanos e necessitava de aprovação para sua continuidade. Assim, após a estruturação do projeto de pesquisa, colocamos no CEP, tendo parecer de aprovação nº 6.868.827.

O segundo momento foi destinado à aproximação do campo, onde a pesquisadora realizou contato com a universidade, buscando a direção do departamento, para apresentação do projeto de pesquisa e solicitação de autorização para a realização da mesma. Nesse primeiro contato, conhecemos mais profundamente o departamento, onde tivemos acesso a informações acadêmicas pertinentes para o desenvolvimento desse estudo. Como essa pesquisadora cursou licenciatura em Geografia em 2018.1 e, atualmente discente do Mped, já conhecia as dependências e estava ciente de algumas informações.

Dando prosseguimento à pesquisa, procuramos a coordenação de Educação do município de Jacobina-BA, a fim de mapearmos o quantitativo de alunos/as com DV, matriculados que frequentavam a rede municipal, com a finalidade de sabermos onde se encontravam esses estudantes na educação básica. Nesse diálogo, descobrimos que atualmente

existem doze alunos/as com DV, matriculados/as em quatro instituições diferentes do município, dentre os quais dez possuem baixa visão e os/as outros/as dois/duas possuem cegueira. Ademais há ainda mais dois/duas estudantes com suspeita de DV, mas que não possuem diagnóstico fechado (Gráfico 4).

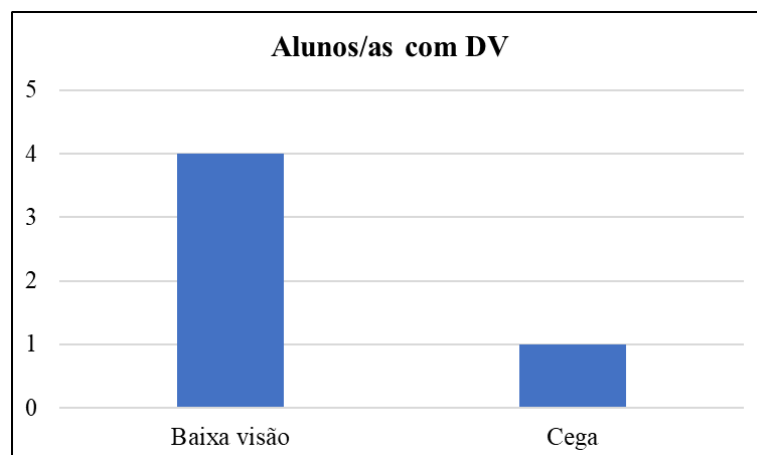
Gráfico 4 - Quantitativo de alunos/as com DV na rede municipal de Jacobina - BA.



Fonte: Autora da pesquisa, 2024.

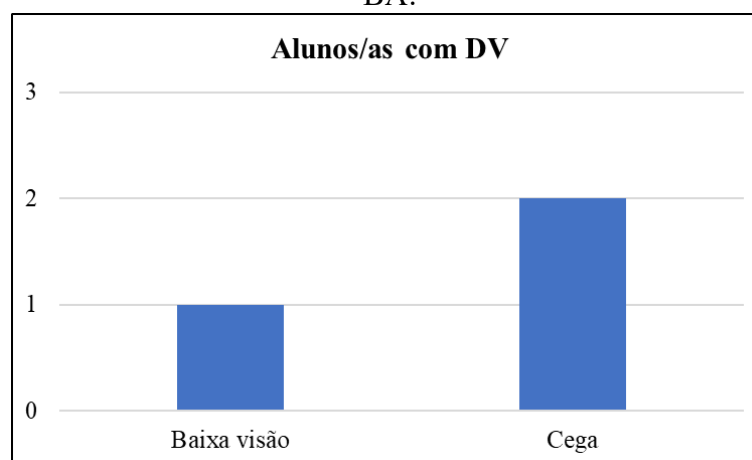
Na rede estadual da referida cidade, contamos com três colégios que atendem ao Ensino Médio e Técnico, os quais possuem alunos/as com DV, dentre os quais temos um/a com cegueira, quatro com baixa visão, entretanto um/a deles/as não precisa de material adaptado (Gráfico 5). Na rede federal do município, temos também alunos/as com DV, dentre os quais temos dois/duas com cegueira e um/a com baixa visão (Gráfico 6).

Gráfico 5 - Quantitativo de alunos/as com DV na rede estadual do município de Jacobina - BA.



Fonte: Autora da pesquisa, 2024.

Gráfico 6 - Quantitativo de alunos/as com DV na rede federal do município de Jacobina - BA.



Fonte: Autora da pesquisa, 2024.

Em seguida, dando continuidade à pesquisa, realizamos entrevistas com o diretor do departamento (Apêndice C), a coordenadora do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) (Apêndice B), a essa ex-coordenadora do colegiado de Geografia (Apêndice D), uma aluna com baixa visão do departamento e um ex-aluno cego (Apêndice A). Esse foi um momento de reflexão, uma vez que procuramos entrevistar pessoas de diferentes instâncias, que pudessem contribuir e relatar suas vivências dentro da universidade em relação ao acesso e permanência de PCDs no departamento. Optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas, que para Trivinos (1987, 146):

[...] em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

O autor ainda afirma que esse tipo de instrumento “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores” (Trivinos, 1987, p. 152). Neste sentido, além de ser um importante instrumento na coleta de dados, fornecendo valiosas informações, permite também que o/a pesquisador/a se mantenha presente e atuante durante todo o processo.

Desta forma, elaboramos o roteiro de entrevista semiestruturada, constituída de perguntas abertas, o que nos permitiu conhecer melhor o departamento, sua história, políticas

de inclusão, assim como suas fragilidades e potencialidades. A confiabilidade em uma pesquisa se dá, entre outros motivos, pela ética e pela confidencialidade na análise dos dados coletados. Tendo como base esse paradigma, decidimos usar pseudônimos para identificar cada entrevistado/a.

Os pseudônimos atribuídos aos/as entrevistados/as foram escolhidos, em alguns casos, pelos/as próprios/as a partir de suas vivências ou gostos, com base na sugestão da pesquisadora, levando em consideração a localização do município no qual a pesquisa foi realizada e a formação inicial da pesquisadora. Para tanto, os/as entrevistados/as foram nomeados com nomes de minerais⁹ e minérios¹⁰.

Neste contexto, entrevistamos um ex-aluno de departamento, Ademilson dos Santos Oliveira, graduado em História pela UNEB, Campus IV, pós-graduado em Atendimento Educacional Especializado com ênfase em Gestão, possui também formação como Brailista e registro como radialista, profissão que exerce atualmente em um rádio local. O entrevistado optou por não manter seu nome em sigilo na pesquisa, pois, segundo ele, as pessoas com deficiência já são muito invisibilizadas na sociedade em geral.

Posteriormente, buscamos a Coordenação do NAI, fizemos esse contato, pois entendemos a necessidade de se conhecer melhor esse espaço de inclusão e acolhimento, bem como compreender a sua funcionalidade dentro do departamento e suas contribuições para ações de inclusão e acessibilidade, voltadas para os/as discentes do campus, assim como para funcionários e docentes. A coordenadora, nos forneceu dados das ações desenvolvidas com estudantes e também da relação do núcleo com os demais setores do departamento. Demos a ela o nome fictício de Quartzo Rosa.

Buscamos também ouvir o gestor do departamento, a quem nomeamos Cobre. Atua como professor universitário no curso de Educação Física e no MPED, possui formação acadêmica em Educação Física e Pedagogia, especialista em Educação Especial, mestrado e doutorado em Educação. Nos apresentou sua visão a respeito das políticas de inclusão adotadas pelo departamento a fim de assegurar a entrada e permanência de estudantes com DV, no departamento, Campus IV.

Ouvimos também uma aluna que acabou de ingressar no departamento, a quem denominamos de Ametista. Essa possui baixa visão. Sua vivência na universidade nos revela a

⁹ Mineral é um corpo inorgânico encontrado na crosta terrestre.

¹⁰ Minério é toda rocha constituída de minerais valiosos.

importância de políticas de inclusão, voltadas para a entrada, permanência e acolhimento de pessoas com DV na universidade.

Dialogamos com a ex-coordenadora do colegiado de Geografia, pois entendemos a necessidade de conhecer mais profundamente o currículo do curso, bem como as ações que vêm sendo desenvolvidas no que se refere às questões de inclusão e acessibilidade dentro do mesmo voltadas para o ensino de pessoas com deficiência, visando tornar o currículo mais inclusivo. A escolha pela ex-coordenadora se deu, pois no decorrer de sua gestão ocorreu a reformulação do currículo antigo para o novo. Identificamos a mesma como Manganês.

As entrevistas foram organizadas de acordo com o tempo dos/as participantes, algumas foram realizadas presencialmente e outras precisaram ser realizadas via plataformas digitais como Google Meet ou WhatsApp. Foram gravadas e posteriormente transcritas para leitura e análise subsequente. Foram momentos que trouxeram informações relevantes para a nossa pesquisa.

O próximo passo foi a continuidade da pesquisa com os/as outros/as participantes, para tal optamos pelas oficinas, pois entendemos que é uma forma de construção do conhecimento, com foco na ação, mas articulada com a teoria. Em outras palavras, podemos dizer que é um espaço e tempo pensado para a aprendizagem, é um processo que permite a transformação dos participantes conforme se conhece mais profundamente seu objeto de estudo (Vieira, Volquind, 2002).

Conforme salientam Paviani e Fontana (2009, p. 78):

Uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva.

Desta forma, as oficinas podem ser vistas como espaços de formação colaborativa que viabilizam a troca de saberes e experiências, por meio da reflexão de determinado fenômeno em busca de sua transformação. As vivências construídas nas oficinas favorecem o processo de ensino e aprendizagem, além de contribuir significativamente na interação dos/as participantes envolvidos. Pode ainda ser visto como um espaço focado no processo de formação inicial ou continuada, visando o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática pedagógica, além de incentivar a pesquisa.

(...) caracteriza-se como um espaço de formação e profissionalização, visto que o objetivo principal é a formação teórica dos professores, possibilitando a transformação dos sujeitos no processo de apropriação dos conhecimentos teóricos e a sua forma de organização do ensino. Configura-se, ainda, como espaço para pesquisa, já que se torna um lugar privilegiado para investigar o movimento de aprendizagem docente no processo de elaboração, desenvolvimento, análise e síntese de atividades de ensino (Moraes et al., 2012, p. 141).

Os critérios para participação na oficina foram alunos/as do departamento, devidamente matriculados no curso de licenciatura em Geografia. Foram realizadas seis oficinas intituladas *Cartografia Tátil: novos saberes para o ensino das pessoas com Deficiência Visual*, no formato presencial, com encontro semanalmente, com duração de duas horas cada. A divulgação da oficina ocorreu por meio digital (Instagram, WhatsApp), tendo em vista que esses aplicativos de mensagens instantâneas possuem grande alcance de público (Figura 11).

Figura 11 - Divulgação da oficina.

Fonte: Autora da pesquisa, 2024.



Para participar da oficina formativa, os interessados tiveram que realizar as inscrições via Google Forms no período de 12 a 29 de setembro de 2024. Em seguida, todos/as os/as inscritos/as foram inseridos/as em um grupo no WhatsApp, por entendermos que esse aplicativo de mensagem é um dos meios mais rápidos para trocas de informações atualmente usado. A carga horária total da oficina foi de 20 horas, distribuídas em 6 encontros presenciais, com 2 horas cada (Quadro 1), e 8 horas para atividades assíncronas (leituras de textos e produção de materiais), que constituíram um curso de extensão. No ato da inscrição, os/as participantes responderam a um questionário, que posteriormente foi usado para caracterizá-los/las.

Quadro 1 - Cronograma da oficina.

Data	Horário	Tema	Carga horária
10/10/2024	14:00h - 16:00h	Acessibilidade e Inclusão	02:00h
17/10/2024	14:00h - 17:00h	Educação Inclusiva e Capacitismo	03:00h
22/10/2024	19:00h - 22:00h	Cartografia Tátil e a pessoa com deficiência visual	03:00h
29/10/2024	19:00h - 21:00h	Sistema Braille	02:00h
05/11/2024	19:00h - 22:00h	Recursos cartográficos táteis	03:00h
19/11/2024	19:00h - 21:00h	Cartografia Tátil e a pessoa com deficiência visual: tudo sobre nós, conosco	02:00h

Fonte: Autora da pesquisa, 2025.

No nosso primeiro encontro, primeiramente os/as participantes foram apresentados à pesquisa, tiveram suas dúvidas sanadas e, como estavam de acordo, solicitamos que lessem e assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE) (Apêndice E), para que autorizem o uso das informações fornecidas durante os encontros em nossa dissertação. Em seguida, a pesquisadora, assim como os/as participantes, se apresentou e dialogou sobre as expectativas para a oficina. Para esse encontro, foi pensada uma aula expositiva dialogada acerca de “Ações de acessibilidade e inclusão no curso de Geografia”. Conforme salienta Fonseca (2008), a aula expositiva e dialogada baseia-se na exposição do conteúdo de forma clara e objetiva. Nesse processo, o/a professor/a estimula os/as alunos/as a refletir e dialogar sobre o tema, a partir de questionamentos. Nesse sentido, os/as alunos/as participam ativamente do seu processo de ensino e aprendizagem.

Em seguida, foram realizados alguns questionamentos, tais como: Você já teve componentes curriculares que abordam a temática inclusão? O que você entende por acessibilidade? Foi um momento muito rico, de modo que os/as participantes puderam compartilhar suas inseguranças, bem como reconheceram em seu próprio processo formativo pontos de fragilidade que precisam ser debatidos em busca de transformações.

A partir desses questionamentos e da dinâmica proporcionada pela oficina de diálogo e troca de experiências, tencionou-se aproximar-se de elementos que permitissem alcançar um dos objetivos elencados para essa pesquisa, que foi identificar as ações de acessibilidade e inclusão presentes no currículo do curso de Geografia.

Para a segunda oficina, os/as participantes foram orientados a produzirem um mapa mental acerca do tema acessibilidade e inclusão, com base em suas experiências e na discussão do encontro anterior.

Entendemos os Mapas mentais como uma forma de linguagem que retrata o espaço vivido representado em todas as suas nuances, cujos signos são construções sociais. Eles podem ser construídos por intermédio de imagens, sons, formas, odores, sabores, porém seu caráter significativo prescinde de uma forma de linguagem para ser comunicado (Kozel, 2009, p. 1).

Entende-se a utilização desse recurso como uma maneira de organizar conceitos e ideias, de forma sistêmica, facilitando sua análise e compreensão. Essa estratégia permitiu aos/às participantes pensarem a aula, o conceito e sua representação.

Para esse encontro, optamos pelo tema “Educação Inclusiva e Capacitismo”, pois entendemos a necessidade de dialogar sobre tal, principalmente dentro de um curso de licenciatura. Objetivamos com esse encontro mostrar aos/às participantes a necessidade de refletir e combater práticas capacitistas dentro e fora da sala de aula. Dando continuidade ao debate, utilizamos a literatura de cordel. Para a pesquisadora, toda e qualquer manifestação artística pode estar presente no processo educativo, desde que traga sentido para os/as participantes. Além do mais, a literatura de cordel nos permite ouvir o/a outro/a através de nossas raízes.

Se a literatura de cordel traz uma vivência peculiar de determinados grupos sociais, se traz questões humanas que interessam não apenas ao grupo a que esteve ligado em seu nascedouro, certamente ela poderá ter um significado para outros leitores, uma vez que apresenta uma experiência humana de pessoas simples, mas nem por isso desprovidas de vivências interiores, de percepção muitas vezes aguda sobre a condição humana, sobre determinadas instituições ou sobre fenômenos da natureza (Alves, 2013, p. 38).

O terceiro encontro da oficina teve como objetivo compreender a relevância da Cartografia Tátil para a formação inicial de professores de Geografia. Esse foi um momento de reflexão acerca dos/as professores/as e o estes/as gostariam ser quando terminassem a graduação, tendo em vista que o espaço escolar é diverso e a realidade encontrada na escola muitas vezes difere da parte teórica vista na academia.

Inicialmente, os/as participantes começaram esse encontro com certa timidez, entretanto, à medida que um/a criou coragem e começou a falar, os/as demais a seguiram, proporcionando um momento com a participação ativa de todos/as. Destacamos a progressão na interação e colaboração no decorrer dos encontros entre os/as participantes, que estavam mais soltos e receptivos para exporem suas ideias, opiniões e experiências.

Como esse momento foi dedicado a conhecermos a cartografia tátil e sua importância para a formação inicial de professores de Geografia, constatamos que a mesma foge dos padrões pré-estabelecidos pela Cartografia dentro da ciência geográfica e, buscando explorar novas formas de aprender, solicitamos a construção de croquis que fossem adaptados à linguagem cartográfica tátil. “[...] Através dos croquis, os alunos são convidados a estabelecer situações a serem cartografadas, levantando dados e informações para que possam futuramente analisar as demandas visibilizadas nos mapas” (Vieira; Zacharias, 2020, p. 1128). Este tipo de representação do espaço geográfico, se propõe a mostrar aos/às alunos/as as diferentes dimensões do que sentimos, percebemos e vivemos.

Optamos a princípio pela escolha dessa atividade, pois possibilita o desenvolvimento da espacialidade e do raciocínio geográfico, bem como de habilidades cognitivas, uma vez que essa representação pode ser caracterizada como “[...] um esboço que não obedece à rotina técnica para a elaboração de mapas”. Não tem como finalidade a divulgação para o público; contém informações sobre uma pequena área e supre a falta de uma representação cartográfica detalhada” (IBGE, 1985, p. 9).

No quarto encontro, focamos na apresentação do sistema braile, para tanto contamos com a presença do colaborador dessa pesquisa, Ademilson dos Santos Oliveira, o qual além de egresso do departamento, é também brailista e pessoa com deficiência visual. Esse momento, para a pesquisadora e para os/as participantes, foi muito significativo e trouxe valiosas contribuições, sobretudo, para o entendimento do processo de escolarização de uma pessoa com DV na escola regular. Edy, como assim gosta de ser chamado, nos revelou um pouco de sua trajetória na educação básica e no ensino superior. Os desafios enfrentados por ele mostram a fragilidade que o sistema educacional ainda possui em relação à inclusão de PCD no âmbito educacional e social.

Nesse encontro também, os/as participantes tiveram acesso à cela braile, a reglete e à punção, recursos usados pelas pessoas com DV no processo de escolarização. Conheceram o alfabeto, sinais de pontuação e números em braile, puderam também praticar de forma individual e coletiva a identificação dos sinais que formam esse código de escrita.

No quinto encontro, foi direcionado à produção de mapas táteis. Os/as participantes tiveram acesso a Etileno Acetato de Vinila (EVA) com cores e texturas variadas, cola branca, tesoura, barbante, folha A4 em cores e espessuras diferentes, mapas temáticos (Região Nordeste, Brasil, Clima e Solos de Jacobina-BA). Nesse encontro, os/as participantes puderam tirar todas as suas dúvidas em relação à confecção de mapas adaptados à linguagem cartográfica tátil e à aplicação do sistema braile. Além do mais, exercitaram a criatividade que na visão de Torre (2005, p. 101-102) é um ato de:

(...) criar, dar vida ou sentido a algo novo, construir, fazer crescer (em latim crescere), desenvolver, sempre no sentido construtivo no que diz respeito a determinados valores socialmente aceitos. Porque a criatividade não é apenas um processo pessoal, ele também é social. Esse processo culmina na satisfação pessoal e na sanção da comunidade para qual é dirigido.

Para Araújo (2009, p. 28), “adultos mais criativos estarão bem mais capacitados para a missão de educar”. Nessa perspectiva, faz-se necessário tornarmos mais criativos, encontrando nosso caminho e nos apropriando de metodologias de ensino diversificadas que favoreçam esse processo.

O sexto e último encontro foi destinado à culminância da oficina, onde os/as participantes fizeram a exposição e apresentação dos materiais produzidos. Ademilson, novamente, nos agracia com sua presença e realiza a testagem dos mapas e dos croquis. Apontando pontos de melhorias e destacando as potencialidades dos recursos construídos. Foi um momento muito significativo e emocionante para todos/as, pois visualizamos a curiosidade e a vontade de expor e saber se funcionou ou não o material produzido.

As oficinas foram desenvolvidas a partir de diferentes metodologias, pois entendemos que a mesma é um conjunto de estratégias, métodos e recursos, que buscam tornar-se o ensino mais significativo, de modo a potencializar o processo de aprendizagem dos/as estudantes. Para Araújo (2006, p. 27), a metodologia é algo que “pode e precisa ser feito”. Ademais, representa o processo “[...] que viabiliza a veiculação dos conteúdos entre o professor e o aluno, quando então manifesta a sua dimensão prática”.

Os dados coletados foram analisados a partir da Análise do Conteúdo (AC), que se constitui como um conjunto de técnicas que busca compreender os significados expressos pelos/as participantes de uma pesquisa, dos documentos analisados e da multiplicidade de sentidos observados na sistematização dos dados, através da construção de inferências, que nessa perspectiva se estabelece como uma atividade intuitiva de interpretar as mensagens contidas nos dados (Bardin, 2016).

A análise do conteúdo é compreendida como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (Bardin, 2016, p. 15), a fim de entender a diversidade de sentidos que são concebidos pelos/as participantes por pesquisas qualitativas, no tocante a um tema ou problema, pautado na sistematização e organização rigorosa, é definida como:

Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 46).

Conhecida e aplicada amplamente em pesquisas de diversos campos, essa técnica de análise é utilizada por pesquisadores/as que buscam compreender e relacionar significados e padrões nos dados analisados, construindo uma interpretação profunda e estabelecendo uma relação com o referencial teórico (Minayo, 2014). Nesse sentido, essa técnica diz respeito à reflexão e à descrição da mensagem, em outras palavras, procura fazer uma análise minuciosa não só da palavra dita, mas do que está nas entrelinhas.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

*“Ando devagar
 Porque já tive pressa
 Levo esse sorriso
 Porque já chorei demais.
 Hoje me sinto mais forte
 Mais feliz quem sabe
 Só levo a certeza
 De que muito pouco eu sei
 Eu nada sei...”*

(Tocando em frente - Renato Oliveira e Almir Sater, 2000).

O desenrolar de uma pesquisa é algo construído aos poucos, é um processo pelo qual o/a pesquisador/a passa ao caminhar em direção à concretização de um sonho que se materializa

em forma de pesquisa. Mas esse caminhar é por vezes difícil, solitário e questionador, mas no fim gratificante. As nossas experiências pessoais e profissionais moldam o nosso ser e constroem nossa identidade, na prática docente e na formação do cidadão, isso acontece da mesma forma, a reflexão de quem somos reflete em nossa práxis. A construção, desconstrução e reconstrução do nosso saber enquanto professor/a acontece a partir do que somos e queremos para a sociedade em que vivemos.

Nesta seção, apresentamos os dados coletados no campo, a partir da análise das entrevistas semiestruturadas e na oficina, que se caracterizaram como propostas de intervenção com o propósito de atingir os objetivos elencados para esse estudo. O texto aqui descrito baseia-se nas entrevistas e nas discussões oportunizadas pelos/as participantes das oficinas. O trabalho foi realizado com os/as discentes do curso de Geografia do Campus IV da UNEB.

Desta forma, a seguir iremos discutir as entrevistas realizadas, um com egresso, uma ingressa, o gestor do departamento, a coordenadora do NAI e a ex-coordenadora do colegiado de Geografia, visando compreender as demandas do campus em relação ao acesso e à permanência das pessoas com DV no departamento, fundamentadas nas leituras realizadas para o embasamento teórico. Em seguida, vamos analisar as oficinas formativas e como os debates promovidos pelas mesmas podem contribuir para a formação inicial dos/as acadêmicos/as do curso de licenciatura em Geografia da UNEB, DCH, Campus IV.

5.1 Transcrição e categorização dos dados das entrevistas

Realizou-se a transcrição das entrevistas na íntegra. Esta foi uma tarefa que exigiu tempo e muita paciência, entretanto, foi possível analisar detalhadamente frases, expressões e palavras que passaram despercebidas. Foi possível também observar enquanto pesquisadora como as entrevistas foram conduzidas e como as questões foram compreendidas pelos/as entrevistados/as, ademais novas colocações foram surgindo a partir da relação de confiança que se estabeleceu ao longo das entrevistas. Esclarecemos que as perguntas que haviam sido previamente elaboradas em alguns casos foram reformuladas para melhor entendimento.

Vivemos em um município com inúmeras riquezas minerais, o qual recebe o topônimo de “Cidade do Ouro”, em decorrência das minas de ouro que foram descobertas em suas terras pelos bandeirantes ainda no século XVII, quando iniciou-se seu povoamento. Levando em consideração essa informação e a formação inicial desta pesquisadora, optamos por nomear os/as entrevistados/as com nomes de minérios e minerais, a saber: Ametista, Quartzo Rosa, Manganês e Cobre. O quinto entrevistado/colaborador preferiu utilizar seu verdadeiro nome,

Ademilson, pois enquanto pessoa com deficiência teve sua presença e existência negada na sociedade diversas vezes. Enfatizamos que a presença de Ademilson foi de suma importância para a construção e condução desta pesquisa, tendo em vista que o mesmo esteve presente em várias fases, colaborando para seu desenvolvimento e desdobramentos.

As entrevistas com o egresso com deficiência visual Ademilson, que optou por não usar nome fictício em virtude da invisibilidade que muitas vezes as pessoas com deficiência sofrem na sociedade e com Cobre, foram realizadas presencialmente, na UNEB, campus Estação e Catuaba respectivamente, foram gravadas e posteriormente transcritas.

A entrevista com Quarto Rosa foi realizada via Google Meet e gravada para análise posterior. Ametista optou por realizar a entrevista via WhatsApp, pois é mais reservada e tímida. A entrevista com Manganês também aconteceu via aplicativo de mensagem, em virtude de a mesma residir em outro estado. Todas as entrevistas foram previamente agendadas, conforme a disponibilidade de suas agendas, considerando suas várias demandas pessoais e profissionais.

Para realizarmos as entrevistas, criamos um roteiro que foi adaptado para os/as participantes. Para Ademilson e Ametista, que são pessoas com DV, dividimos o questionário em dois eixos: o perfil dos/as participantes e trajetória como aluno/a com deficiência visual. Para Quartzo Rosa, optamos pelo perfil do participante, construção e trajetória do NAI. Cobre o perfil do participante e, conhecendo o departamento. Manganês, perfil da participante e atuação como coordenadora do colegiado.

No *primeiro eixo*, trouxemos ao/a entrevistado/a dois questionamentos que tratavam de sua formação acadêmica e profissional. Que variava entre egresso do curso de História e discente do curso de Direito. O primeiro atua como jornalista e radialista e, a segunda como estudante. Ambos são pessoas com DV, no entanto, Ademilson é cego e Ametista tem baixa visão. Essa pergunta foi relevante para entendermos o perfil desses/as participantes, sua formação e suas experiências pessoais e profissionais, uma vez que tiveram formações distintas e em tempos diferentes.

Para Ventrini e Freitas (2011), o termo deficiência visual engloba tanto as pessoas cegas como as com baixa visão, essa deficiência pode ser congênita ou adquirida e apresenta graus diferentes de visão residual. Amiralian (1997) pondera que para ser considerada uma pessoa cega é necessário que exista a perda completa da visão e o indivíduo utilize outros órgãos do sentido para perceber o mundo à sua volta.

Conforme Ventrini e Freitas (2011), uma pessoa com baixa visão é aquela que possui um comprometimento significativo da capacidade funcional do canal visual, que mesmo com

tratamentos clínicos e correções ópticas adequadas não pode ser corrigido. Esse grupo é heterogêneo, composto por indivíduos com distintos problemas oculares e é definido com base em duas escalas: a acuidade visual (aquilo que se enxerga a determinada distância) e o campo visual (a amplitude da área alcançada pela visão).

Para o *segundo eixo*, nos aprofundamos mais em suas trajetórias como aluno/a com DV. Para tanto, subdividimos em blocos para melhor compreensão. Para o primeiro bloco, *Desafios Enfrentados*: Questionamos: Quais foram os principais desafios que você enfrentou como pessoa com deficiência visual durante o curso de Licenciatura de História na UNEB, Campus IV?

[...] Chego na UNEB em 2018, porque fiz vestibular, passei em 2018 e início aqui a minha trajetória na UNEB. Fiz todos os encaminhamentos assim para, solicitando aquilo que efetivamente eu precisava pra caminhar, pra me ajudar mesmo na minha permanência na UNEB. Então, por exemplo, eu com a minha deficiência visual, eu preciso de leitor-transcritor pra transcrever as atividades. O primeiro semestre foi muito difícil porque a gente fez todos os encaminhamentos. A direção da UNEB da época também fez os encaminhamentos, mas ficamos dependendo de um feedback de outras instâncias. De modo que esse processo burocrático demorou e eu fiquei o semestre todinho sem mediador. Não deu. Pude contar com o apoio dos colegas de professores e pessoas da família e assim. Foi um período que não foi muito fácil. Não foi muito fácil a minha permanência no primeiro semestre (Ademilson, 2024).

É notório as dificuldades enfrentadas por Ademilson nos seus primeiros meses na UNEB, a falta de um apoio mais efetivo, o acompanhamento de um profissional de apoio que pudesse lhe auxiliar na execução das atividades acadêmicas, sem que ele ficasse com aquele sentimento de que estava pedindo um favor ou estivesse se sentindo um estorvo na vida de seus colegas, professores/as e familiares. Esse sentimento vivenciado por Ademilson é compartilhado por inúmeras outras pessoas com deficiência que não recebem o suporte adequado e ficam à mercê de “favores”. Destaco a importância de sermos empáticos aos nossos semelhantes, mas é crucial que eles/as não se sintam impotentes ou inferiores aos outros/as. Ainda narrando sua trajetória, Ademilson (2024) aponta:

[...] Já no segundo semestre, aí veio o mediador que me auxiliava nas atividades, diga-se de passagem, foi muito bom pra mim. [...] Aí eu já pude ficar mais confortável, já entregava as atividades assim, mais seguro que estava fazendo [...] Bom, quando chega nesse segundo semestre já fica mais confortável.

É perceptível na fala de Ademilson a importância de um profissional de apoio para o/a aluno/a com deficiência no desenvolvimento de suas atividades acadêmicas. Segundo Mousinho et al (2010) o/a mediador/a deve ser visto como um/a profissional que contribui no

processo de inclusão de aluno/a com deficiência por meio do diálogo, troca e parceria mútua. Essa interação e suporte permitem a autonomia dessas pessoas, além do mais, promove o sentimento de pertencimento àquele espaço que antes era destinado há pouco e talvez esse seu imaginário não lhe cabia. Não obstante, esse “conforto”, gerado pela presença do mediador/a durante o segundo semestre, era algo temporário que muitas vezes terminava de forma repentina, suscitando novamente sentimento de impotência e o abalava psicologicamente, conforme reflete Ademilson (2024):

Mas assim, algo que aconteceu que foi muito, o que foi marcante pra mim de maneira assim não positiva, foi que eu inclusive desabafava com os colegas. Eu falava poxa, eu não estou conseguindo, nem consigo curtir a UNEB da maneira que eu gostaria, porque quando eu estava numa situação assim, de mais conforto, de repente esse contrato ele cessava porque era contrato temporário com um profissional e aí o que acontecia? Tinha que renovar o contrato, o período que renovava, contrato, que era pra renovar pelo que vencia para nova e não para renovação, demorava muito. Por demorar muito, eu ficava, era algo que também mexia comigo psicologicamente, porque o profissional, ele precisava do salário e eu precisava do trabalho dele.

Essa narrativa, além de forte, retrata a realidade de várias pessoas com deficiência que se encontram na mesma situação que Ademilson, tendo seus direitos básicos ofertados pela metade, isso quando eles não são negados por inteiro. A realidade das PCDs na sociedade não é algo fácil de vivenciar, uma vez que envolve não somente a conscientização da população, como também várias instâncias governamentais.

Ametista (2024), por outro lado, é suscita em afirmar:

Não enfrentei nenhuma dificuldade, a acessibilidade é boa e não encontrei obstáculos.

Como é possível observar, as falas de Ademilson e Ametista diferem bastante, enquanto ele enfrentou muitas dificuldades, sobretudo em relação ao profissional leitor-transcritor, para lhe auxiliar nas tarefas acadêmicas, e a presença desse profissional era condicionada a uma contratação temporária e a renovação desse contrato demora muito tempo para ser concretizada. Demonstrando uma falta de políticas públicas mais efetivas para a regulamentação desses profissionais em sala de aula. Já Ametista revela que não encontrou nenhum obstáculo ao ingressar no departamento. Cabe salientar que Ademilson ingressou no departamento no ano de 2018 e Ametista em 2024, o que revela que algumas fragilidades que o campus possuía foram supridas, tais como: requalificação da rampa de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), instalação de um elevador e do piso tátil, além da aquisição de recursos de tecnologia assistiva. Além do mais, apesar de os dois entrevistados/as

terem DV, essa se apresenta de formas distintas, como Ademilson é cego e carece de recursos de acessibilidade em todas as situações de sua vida, já Ametista possui BV em um grau de comprometimento menor, o que impacta de certa forma no seu processo de inclusão.

Para o segundo questionamento desse bloco: Durante sua formação, você teve acesso a materiais didáticos adaptados para pessoas com deficiência visual ou que incorporaram a Cartografia Tátil? Em caso afirmativo, de que maneira esses recursos influenciaram seu processo de aprendizagem? Caso contrário, como a ausência desses recursos impactou sua experiência acadêmica, e quais diferenças acredita que poderiam ter sido observadas caso esses materiais estivessem disponíveis?

[...] Eu, assim, só tive acesso em uma única aula, e um professor trouxe um mapa de uma região, assim, em alto relevo. Para mim foi muito, muito bacana, muito bom. E eu fiquei muito grato a ele pela lembrança e por ter me oportunizado, melhor ter respeitado assim um direito mesmo. Mas assim, a maioria da graduação não [...] (Ademilson, 2024).

Foi me oferecido um teclado onde facilita as minhas participações nas atividades propostas em computadores (Ametista, 2024).

Nota-se neste relato de Ademilson a relevância e o impacto de materiais adaptados para o processo de aprendizagem de um/a estudante com deficiência. Embora, enquanto esteve na graduação, só lhe foi oportunizado mapa tátil uma única vez, isso lhe marcou muito, pois além de ter sido lembrado, teve seus direitos respeitados, enquanto pessoa com deficiência. Ametista, ao ingressar no departamento, teve acesso a um teclado adaptado, o que contribuiu para sua participação nas atividades com mais autonomia. Em relação à incorporação desses recursos em seu processo de aprendizagem, Ademilson (2024) analisa:

Eu acredito que seria muito, muito diferente. Eu acredito que assim teria aumentado muito mais. Assim que tenha assimilado mais o conhecimento, as informações [...] isso é proporcionar o acesso para as pessoas com deficiência. [...] Só que é imprescindível. É imprescindível que a gente tenha também o material tátil e material ali adaptado, porque isso assimila muito mais facilmente. Então, se eu tivesse, com certeza eu digo isso sem sombra de dúvida, a aprendizagem seria uma outra que seria diferente. Assimilava muito mais (Ademilson, 2024).

Ademilson reconhece que a presença de recursos adaptados na sala de aula é de suma importância para uma aprendizagem mais significativa, principalmente quando se tem DV, uma vez que as aulas geralmente são planejadas para atender às necessidades de estudantes sem deficiência, muitas vezes com o uso de slides, vídeos e outros elementos visuais, o que não

contempla o/a aluno/a com DV. Ainda sobre a adaptação de materiais, Ademilson (2024) conclui:

É muito importante que as universidades, no caso da UNEB, que ela repense e que proporcionem isso, que invista nisso porque os alunos com deficiência estão chegando. Eu sempre falei na graduação que as dificuldades as quais eu passei não, eu não quero que outra pessoa com deficiência passe [...].

No decorrer de sua narrativa, Ademilson analisou as dificuldades que ele vivenciou no departamento e destacou que não deseja tal situação para ninguém. Deixou claro que o uso de recursos adaptados à sua deficiência em sala de aula teria lhe ajudado bastante no entendimento de alguns conceitos e na assimilação dos conteúdos. Entretanto, ele reforça que nunca enfrentou dificuldades em relação a barreiras atitudinais no departamento, nem a adaptação de textos, mas a falta de material tátil foi uma fragilidade em sua formação. A metista, por outro lado, até então não encontrou nenhum obstáculo no campus e nem em relação ao material adaptado.

A cartografia tátil é uma ramificação da cartografia que se ocupa-se da produção metodológica de recursos cartográficos táteis, que possam ser utilizados por pessoas com deficiência (Loch, 2008). Os materiais provenientes desse campo de concentração são produzidos em relevo, textura e cores distintas, visando promover a autonomia e independência dessas pessoas.

Para o segundo bloco desta entrevista, denominamos de *Estratégias de Enfrentamento*: E iniciamos com o segundo questionamento: Quais estratégias foram adotadas por você para superar esses desafios? Alguma dessas estratégias envolveu o uso de materiais didáticos acessíveis?

Olha, eu adotei várias estratégias. A primeira é a que, assim, não é só uma estratégia, mas a questão de filosofia também de vida, que é não desistir. [...] Eu utilizei alguns materiais adaptado, como por exemplo a reglete e material, que é um material que a gente utiliza para a escrita braille e que eu escrevia e utilizava isso. Utilizei alguns mapas táteis que eu consegui com um amigo meu, então muito pouco, muito pouco. Mas ainda utilizei esse material. Livros também em Braille (Ademilson, 2024).

De que forma essas estratégias poderiam ser aprimoradas para melhor atender às necessidades de futuros(as) estudantes com deficiência visual?

[...] Eu defendo que a gente, enquanto UNEB, sempre esteja realizando eventos com a temática da inclusão, do atendimento educacional especializado em inclusão, com o objetivo de que quando chegar alunos com deficiência, a gente tenha turmas que saiba acolher e acolher as pessoas com deficiência na aula e incluir ali ele como colega [...] A outra questão é que é imprescindível também no que tange o concurso público para contratar o mediador, intérprete de Libras, Brailista também leitor-transcritor na mão (Ademilson, 2024).

Conforme foi salientado por Ademilson, foi necessário que ele adotasse algumas estratégias para tentar suprir algumas fragilidades enquanto estava na graduação, como o uso de materiais adaptados e mapas táteis. Ademais, defende-se que a UNEB realize sempre eventos voltados à temática da inclusão e do atendimento educacional especializado, buscando conscientizar as pessoas da necessidade de acolher e respeitar as pessoas com deficiência, e da imprescindibilidade de se realizar um concurso público para a contratação de profissionais de apoio como: brailista, mediador/a, intérprete de libras e leitor-transcritor.

Muito se fala sobre a importância dos profissionais de apoio em espaços escolares, objetivando garantir a inclusão educacional de alunos/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, entretanto há uma série de nomenclaturas associadas a essa figura e quanto às suas atribuições que acaba provocando vários equívocos. Para Fonseca (2016), a Nota Técnica nº 19 de 2010 é o primeiro documento normativo que nomeia o “profissional de apoio”.

[...] é o primeiro documento que institui o termo “profissional de apoio”. Nos demais documentos, várias foram as nomenclaturas atribuídas (a esse profissional) tais como: serviço de apoio especializado (LDB 9394/96), serviço de apoio pedagógico especializado (Resolução CNE/CEB 2/2001), monitor ou cuidador (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/ 2008) e profissionais da educação (Resolução no 4/2009). (Fonseca, 2016, p. 25).

Contudo, Lopes (2018, p. 36) observa que, mesmo sendo um documento normativo, ainda apresenta as atribuições dos profissionais de apoio escolar “de forma vaga e indefinida”, uma vez que o define como acompanhante especializado, mas não deixa claro o que seria esse termo “especializado”. Lopes (2018) ainda analisa que a utilização desse termo de forma vaga poderia ser uma estratégia do Governo Federal, que possibilita que tanto os municípios como os estados criem isoladamente políticas de contratação desses profissionais por meio de estágios e processos seletivos, de acordo com os recursos que possuem, sucateando a presença desses profissionais em instituições de ensino.

Intitulamos o bloco três de *Acessibilidade Arquitetônica e Curricular*: Em relação à acessibilidade proporcionada pela estrutura arquitetônica do campus, como você avalia sua experiência ao utilizar e frequentar esse espaço?

Olha, quando eu cheguei, não tinha algumas coisas que eu considero que são básicas, mas que têm uma importância, um significado muito grande de acessibilidade sensorial. No meu caso em específico, e se falando das pessoas com deficiência visual, especificamente o piso tátil, não tinha. [...] Quando eu cheguei, não tinha rampa, era muito íngreme. [...] Bom, alguns lugares aqui a gente acessava, mas eu senti essas dificuldades das barreiras arquitetônicas, que são mais gritantes, que eu percebi, foi

a rampa. Quando eu cheguei, também não tinha o elevador para ir para o primeiro piso, né?! (Ademilson, 2024).

Possui uma boa acessibilidade, com espaços amplos, apesar de não necessitar de piso tátil, a universidade oferta para os demais alunos (Ametista, 2024).

É evidente nas falas do/a discente que o departamento passou por algumas mudanças ao longo dos anos, o que demonstra uma preocupação com o bem-estar de seus/suas discentes, buscando oferecer um espaço inclusivo e acessível, onde todos/as possam ir e vir com segurança, autonomia e independência. O depoimento de Ametista revela que a estrutura arquitetônica vem sendo modificada, propiciando a sua acessibilidade. O que corrobora com a visão de Duarte e Cohen (2004, p. 12):

[...] todos os espaços acadêmicos devem ser democratizados de forma que possam ser compreendidos e utilizados pelos cidadãos com necessidades especiais. Cabe aos responsáveis pelos espaços de ensino e pesquisa determinar que sejam adotadas as soluções técnicas adequadas para que este objetivo seja alcançado.

Neste sentido, é necessário eliminar as barreiras arquitetônicas¹¹ existentes dentro do espaço universitário, visando ofertar as melhores condições para seus/suas discentes, docentes, funcionários/as e colaboradores/as, tornando-a verdadeiramente inclusiva.

O bloco quatro denominamos de *Apoio Institucional*: Para esse bloco, fizemos dois questionamentos: Durante sua formação, você recebeu apoio de órgãos de gestão, como o Colegiado, a Direção ou o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI)? Em caso afirmativo, como esse apoio contribuiu para sua inclusão?

Olha, o apoio da gestão eu recebi, nunca faltou para mim. Sempre foi assim, bem acolhido na direção por todo mundo da direção, pela direção que me passou, que era do meu amigo João Rocha, que chegou depois, dos professores, dos amigos também. E aí todos os profissionais, todo mundo da secretaria da UNEB, sempre me trataram bem e isso sou muito, sou muito grato porque na verdade. Daí nasceu também amizades (Ademilson, 2024).

Sim, o NAI é muito importante, pois a partir do NAI me senti acolhida e mais segura em relação ao aprendizado, pois a pessoa com deficiência visual necessita de alguns auxílios. Ex: ampliação de fonte, disponibilidade de mediadores, o uso do braile, atividades adaptadas a necessidade de cada um dos alunos (Ametista, 2024).

¹¹ As barreiras arquitetônicas dizem respeito aos obstáculos físicos que limitam ou impossibilitam o acesso de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, podem ser encontradas em espaços públicos ou privados, tais como: edifícios, calçadas e ruas.

De que forma a Cartografia Tátil poderia ter sido utilizada como uma ferramenta de apoio institucional?

Ah, na verdade, eu não tive acesso a cartografia tátil, mas assim, acredito muito que assim a cartografia, ela proporciona a gente o acesso a muitas coisas, as informações, ao conhecimento, a acessibilidade por meio do conhecimento. Sem a cartografia... eu acredito que o conhecimento, ele não chega da mesma forma, mas eu não vou dizer que fica pela metade, mas não chega da mesma forma, fica faltando algo (Ademilson, 2024).

A partir da cartografia tátil o aluno com baixa visão ou cego pode identificar e fazer a leitura de imagens, mapas e entre outros (Ametista, 2024).

Tanto Ametista como Ademilson revelam e destacam a necessidade de serem acolhidos e respeitados na universidade. Enquanto em sua fala, Ademilson é enfático em afirmar que em nenhum momento lhe faltou apoio institucional em todos os setores que procurou, assim como de seus/suas colegas e professores/as. Ametista destaca a importância do NAI¹² para seu processo de aprendizagem, bem como em oportunizar acesso a recursos didáticos adaptados à sua necessidade. Essas falas mostram a importância do apoio institucional para seu ingresso e permanência dentro da universidade.

O quinto bloco intitulamos de *Avaliação da Formação*: E trouxemos a seguinte pergunta: Quais lacunas você identificou em sua formação no curso no que diz respeito à inclusão e acessibilidade, e em que medida a Cartografia Tátil poderia ter sido um recurso relevante e mais efetivamente integrado ao currículo?

Olha eu percebia muito essa questão quando se falava das regiões, se falava do Egito, do continente africano, tá? É falar de outras regiões. Então assim, havia lacunas, porque eu não tinha acesso ao material tátil, né? Aí com certeza a cartografia tátil, faria um diferencial, porque eu teria tido contato com as informações que o professor estava passando e ao mesmo tempo, eu estava tendo um contato direto com aquela região, certo? ali na cartografia tátil (Ademilson, 2024).

Sua formação incluiu componentes curriculares que abordavam questões de inclusão e acessibilidade? Caso afirmativo, de que maneira esses temas foram abordados e quais aspectos poderiam ter sido aprimorados?

Olha, os conteúdos foram poucos, certo? É uma outra lacuna também que eu percebi, sobretudo os componentes pedagógicos [...] então, assim, faltou mais atividades que

¹² O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) é um órgão setorial consultivo e deliberativo que integram a estrutura da Secretaria de Acessibilidade e Inclusão (SAIN) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e visa a inclusão e o acolhimento de estudantes com deficiência no âmbito universitário.

se trata da temática. Alguns temas eu trouxe. Os professores aceitaram. Eu desenvolvi algumas atividades nesse contexto. É todas as atividades que eu puder fazer com a temática da inclusão que eu fiz, se eu não fiz mais, porque? Não, não, não podia, por uma razão ou outra (Ademilson, 2024).

Que mudanças você recomendaria para a integração de práticas inclusivas, como a Cartografia Tátil, no currículo dos cursos de licenciatura?

Olha eu, eu, eu penso que sim. A gente precisa fazer com que a UNEB, ela tenha esse material. Se ela não tem, que ela possa ter e que haja também um diálogo com todos os, os colegiados. Que seja apresentado esse material. É imprescindível também que na apresentação deste material tenha os profissionais que entendam desse material, da importância do material que possa falar para isso, porque na verdade nós estamos em constante desconstrução, para uma construção, então isso aqui, nós vamos ter que desconstruir para construir que a cartografia é importante para as pessoas com deficiência (Ademilson, 2024).

Ao ouvirmos Ademilson, notamos uma fragilidade em seu processo formativo, seja pela falta de materiais adaptados à sua deficiência ou pela carência de componentes curriculares que explorassem mais a temática, tendo em vista que é um tema que pode ser sempre discutido, não somente em situações específicas ou por obrigatoriedade em determinado componente. A deficiência é algo existente e natural, precisa ser tratado desta forma em todos os espaços, sobretudo em cursos de licenciatura, haja vista que são ambientes formativos e a realidade da sala de aula é diversa e cada uma possui suas particularidades.

No que diz respeito ao acesso a materiais adaptados, isso deveria ser a realidade de todos/as. Utilizar recursos que possam contribuir para uma aprendizagem significativa é de suma importância para o processo educativo de todos/as. Mól (2010) salienta que o desenvolvimento de recursos didáticos que possam atender às necessidades de estudantes com deficiência visual possibilita um processo de ensino e aprendizagem em que todos/as possam participar e aprender, tendo ou não deficiência visual. Neste sentido, esses recursos tornam-se instrumentos indispensáveis para um ensino inovador, focado nas potencialidades dos/as discentes.

Para o sexto bloco, elencamos o título *Legislação e Inclusão*: Como você avalia o impacto da legislação sobre inclusão em sua formação acadêmica? Poderia compartilhar exemplos de como os recursos de acessibilidade foram implementados durante sua formação, ou como poderiam ter sido aplicados de forma mais eficaz?

Então eu sempre utilizei para mim. Fez um diferencial muito grande, porque sempre em todas as demandas que eu tinha na graduação, eu estava recorrendo a LBI [...] então ela, ela teve assim, um marco na minha, na minha vida acadêmica, porque eu

sempre, repito, utilizei dos artigos da LBI pra solicitar, para demandar e encaminhar. [...] o piso tátil, a requalificação da rampa, o elevador [...] (Ademilson, 2024).

O que você espera futuramente para o departamento em relação aos alunos com deficiência visual?

Eu espero que a gente tenha uma sala de recursos na UNEB, toda equipada. Do ponto de vista de material. Eu espero que a gente tenha nessa sala, os profissionais, vários profissionais [...] é necessário que tenha, eu espero que a gente tenha também aqui no departamento eventos com a temática da inclusão de pessoas com deficiência, né? Do atendimento educacional especializado, inclusivo. É necessário. A gente precisa falar isso daqui (Ademilson, 2024).

Uma maior quantidade de pessoas com deficiência ocupando esse espaço (Ametista, 2024).

Diante de sua vivência no Campus IV enquanto discente, o que você poderia sugerir de mudanças para contribuir para a entrada de futuros/as discentes com restrições visuais?

[...] A formação do, dos profissionais de todos aqui a gente, inclui desde o de lá da... da guarita, desde o portão ao cargo mais alto aqui no campus. É necessário fazer formação com a temática [...] O investimento em materiais, né? A... nessa sala, sala de recursos, repito, equipada e o concurso para ter esses profissionais atuando aqui, tá certo? [...] (Ademilson, 2024).

Acredito que deve ser propagado com maior ênfase essas informações, pois muitas pessoas acreditam que por conta da sua deficiência não tenham a chance de fazer faculdade (Ametista, 2024).

Percebemos que as duas narrativas, tanto Ademilson como Ametista, desejam que a UNEB seja um espaço mais inclusivo e que seja ocupado por mais pessoas com deficiência. Ademilson destacou que precisou recorrer à legislação algumas vezes para ter suas demandas e necessidades atendidas. Reforça também que o departamento precisa investir mais em eventos com a temática inclusão e o atendimento educacional especializado, bem como carece de uma sala de recursos multifuncionais, equipada e com profissionais qualificados para atender as demandas dos/as estudantes. Ressalta a importância de ter uma formação com todos/as que atuam no departamento, não só com os/as docentes, gestores/as e discentes, mas com todos os profissionais da universidade. Ametista aponta a necessidade de mostrar que a universidade é um espaço para e de todos/as, independentemente de suas especificidades.

A escola deve proporcionar a manifestação e o confronto de diferentes ideias, o convívio de diferentes raças, religiões, de indivíduos com diferenças de

desenvolvimento. [...] Acreditamos que, com base em interações que favoreçam cada vez mais a troca de informações verdadeiras – e não preconceituosas –, que privilegiem a independência e a conscientização, em vez de privilegiar a dominação e a alienação, nossa sociedade possa, aos poucos, tornar-se menos perversa e mais madura, no sentido de conseguir encarar as diferenças e conviver com elas de maneira mais harmônica para todos. É preciso sensibilizar os professores/ educadores para valores, tipos de vida e culturas diferentes das deles próprios, para que possam desenvolver o respeito pela diversidade humana (Lopes, 2014, p. 124-125).

Em relação às expectativas futuras: Partimos de dois questionamentos: Quais são suas expectativas para o futuro do Departamento em relação ao apoio a estudantes com deficiência visual? Que papel a Cartografia Tátil poderia desempenhar nesse contexto?

[...]Esses materiais, a cartografia. A UNEB tem que investir para que seja implantado, seja colocado, incluído esses materiais, porque assim a gente vai estar incluindo pessoas com deficiência [...] A gente, o que a gente puder ter de material, que proporcione acessibilidade para as pessoas com deficiência no que tange aos conteúdos contribuindo muito com a permanência das pessoas com deficiência [...] E vale ressaltar também a importância de a gente falar da audiodescrição [...] (Ademilson, 2024).

Ademilson acredita que a UNEB deva investir mais em recursos cartográficos táteis, que o departamento tenha esses materiais disponíveis, viabilizando um espaço de formação mais inclusivo e que se preocupe com a formação que está sendo ofertada a todos/as. Ele salienta também a necessidade da audiodescrição para as pessoas com deficiência visual.

Com base em sua experiência, quais sugestões você daria para aprimorar a inclusão de futuros(as) estudantes com deficiência visual no Campus IV? Quais ações poderiam ser desenvolvidas para promover o ingresso e a permanência desses discentes?

A permanência! É isso é, é porque assim o acesso a gente já tem a cota [...] A gente pauta permanência aqui, é. É estruturar, estruturar com os profissionais que precisa, que não tem, né? Não tem! Assim Ooo o leitor-transcritor é necessário que tenha, na UNEB, é necessário que tenha braillista, é necessário que tenha intérprete de libras, é necessário que, que que tenha também pedagogo, é necessário que tenha todos esses profissionais [...] (Ademilson, 2024).

A Universidade é bem inclusiva (Ametista, 2024).

Em relação ao ingresso e à permanência das pessoas com DV na universidade, as visões de Ametista e Ademilson diferem bastante, enquanto ele é categórico ao afirmar que graças à

lei de cotas¹³, o acesso já existe, porém é indispensável a permanência e para que isso ocorra faz-se necessário estrutura do ponto de vista de profissionais de apoio que venha dar um suporte para o processo de aprendizagem, contudo para que esses profissionais atuem de forma eficaz é fundamental um projeto de governo que realize um concurso, que garanta a esses profissionais estabilidade. Ela vê a universidade como sendo bastante inclusiva. Reforçamos a diferença de tempo entre o ingresso de Ademilson e Ametista ao departamento, o que evidencia que transformações aconteceram dentro da universidade, sobretudo na estrutura arquitetônica.

As entrevistas realizadas com Quartzo Rosa e Cobre também foram de suma importância para compreendermos a realidade do departamento perante políticas de acessibilidade e inclusão para pessoas com DV. Ademais, o diálogo com Manganês permitiu compreender as reformulações que ocorreram no currículo do curso e como as questões relacionadas à inclusão são apresentadas, de modo a incluir as pessoas com deficiência. Sabe-se que o acesso a uma educação de qualidade é direito de todos/as. No que diz respeito à educação inclusiva, esses princípios fundamentam-se na compreensão de que o acesso, a permanência e a aprendizagem através de uma educação que respeite e valorize a diversidade é um direito incondicional de todos/as.

As instituições de ensino são espaços que exercem vários papéis no processo educativo e de formação dos/as estudantes, entre os quais se destaca a promoção da inclusão, assim como possibilitam a formação de cidadãos/ãs críticos/as da realidade. Para que isso aconteça, é preciso ir além de inserir o/a aluno/a, é imprescindível que ele/a seja acolhido/a independentemente de suas necessidades individuais (Medeiros, 2009). Nesse sentido, essas instituições são construções sociais, pautadas em movimentos econômicos, políticos e culturais. Esses espaços permitem também o desenvolvimento dos indivíduos em aspectos afetivos, cognitivos, sociais e culturais, ou seja, contribuem de diversas maneiras para uma aprendizagem significativa.

No que tange à Educação Superior, esse lugar que antes era destinado apenas a uma parcela da população que detinha privilégios, hoje está cada vez mais sendo conquistado por pessoas que historicamente foram segregadas e marginalizadas pela sociedade. Salienta-se que a ocupação desses espaços só foi possível pelas lutas dos movimentos sociais e das políticas públicas de inclusão, que buscam garantir o acesso e assegurar a permanência de pessoas com deficiência no ensino superior.

¹³ A lei de cotas estabelece que 50% das vagas seja destinada para pessoas oriundas de instituições públicas. Esse quantitativo é subdividido entre pessoas negras, pardas, indígenas, quilombolas, ciganas, pessoas com deficiência e altas habilidades e LGBTQIAPN+.

Para isso, é necessário que se criem estratégias que permitam que esse espaço seja acolhedor e aberto a diálogos, promovendo a escuta e a valorização da diversidade e respeito às diferenças, através de recursos adaptados às necessidades individuais de cada estudante e da compreensão de que todos/as são únicos/as à sua maneira e que, para que haja uma aprendizagem efetiva e com significados, é essencial entender as limitações e potencialidades individuais de cada um/a.

Neste sentido, buscando entender esse movimento que a UNEB, enquanto instituição de ensino superior, faz para atender e dar o suporte adequado a esses/as alunos/as, entrevistamos Cobre, Quartzo Rosa e Manganês, ambos/as desempenham funções essenciais dentro do departamento. Lembramos que as perguntas foram adaptadas de acordo com a função de cada um/a.

Iniciaremos com Quartzo Rosa, para sua entrevista, assim como as demais, dividimos em dois eixos, em seu caso, perfil do/a participante, construção e trajetória do NAI. Graduada em Educação Física e Mestra em Educação, atualmente atua como coordenadora do NAI e professora vinculada ao colegiado de Educação Física.

O eixo de construção e trajetória do NAI foi subdividido em três blocos, a saber: *Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI); Acessibilidade, legislação e inclusão; Expectativas Futuras*. Para o primeiro bloco, a questionarmos sobre o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) e sua importância para o Campus IV?

[...] Núcleo de Apoio ao Núcleo de Apoio aos Estudantes, Professores e Profissionais do Corpo Técnico e Docente aqui da Universidade da UNEB, na verdade, para dar esse suporte o que essa comunidade acadêmica e precisamente pessoas com deficiência necessitam de algum suporte, alguma diretriz, encaminhamentos para os colegiados, diálogo com os professores. Então o NAI ele funciona como um núcleo de suporte e apoio a comunidade acadêmica mais voltado para as pessoas com deficiência, que temos no departamento [...] (Quartzo Rosa, 2024).

Diante dessa narrativa, podemos ver que o NAI surge como um suporte aos/as discentes do departamento com alguma deficiência. Esse núcleo busca garantir o acesso e a permanência de PCDs no espaço acadêmico, por meio de um apoio individualizado, seja no acolhimento pedagógico ou psicológico dos/as discentes.

O NAI atua com apoio aos estudantes que apresentam alguma necessidade educativa especial ou deficiência tomando-se um diferencial na vida desses. Assim, busca promover a autonomia dos estudantes oferecendo material e suporte para que tenham autonomia para realizar suas atividades dentro e fora do Campus (Cardoso et al, 2021, p. 77).

Intencionando compreender como funciona o espaço do NAI, perguntamos quantos e quais são os colaboradores e quantos discentes com deficiência têm no departamento e quantos têm assistência de mediadores/as. Atualmente, o NAI conta com a colaboração de (8) oito estudantes do departamento que recebem bolsas da Secretaria de Acessibilidade e Inclusão da UNEB - (SAIN), bem como tem o suporte de uma secretária e de uma pedagoga que atua no departamento, mas presta assistência ao núcleo. Ademais, Quartzo Rosa recebe apoio de professores/as do departamento que contribuem de forma significativa para as ações desenvolvidas dentro do NAI. Tem o suporte da gestão e de pessoas que auxiliam na limpeza e na manutenção do espaço do NAI e da sala sensorial.

Em relação ao quantitativo de estudantes com deficiência, o departamento tem (15) quinze alunos/as, dos quais (2) dois do curso EaD do campus e os/as outros/as (13) treze do presencial. Quartzo Rosa destaca que nem todos os/as alunos/as com deficiência precisam necessariamente de suporte. Desta forma, desse quantitativo, apenas (8) deles/as recebem apoio de um mediador/a. Entretanto, esse número de estudantes com deficiência no departamento é considerado uma vitória por ela.

Então na verdade é um número expressivo, porque a gente vê que é uma nova vitória e é uma vitória. Ter tantos assim. É um número que se a gente for levar em consideração em relação aos outros estudantes, é um número pequeno. Só que para quem tá no meio, sabe que é um número muito grande, expressivo. E isso daí é uma vitória muito grande (Quartzo Rosa, 2024).

Ao nos depararmos com tamanha afirmação, entendemos a grandiosidade que o NAI, enquanto núcleo de acessibilidade e inclusão, trouxe de contribuições para o departamento, uma vez que propõe um espaço de acolhimento, que valoriza as particularidades individuais, mas acima de tudo respeita o/a outro/a, compreendi que cada um/a é único/a. Além disso, dar suporte aos/as professores/as em relação ao processo de ensino e aprendizagem para aqueles/as que estiverem encontrando alguma dificuldade, indica e orienta quanto ao uso de equipamentos e recursos adaptados, assim como oferece formação para todo o corpo docente.

O NAI visa à inclusão daqueles que sentem dificuldades na realização dos trabalhos pedagógicos bem como, o acolhimento daqueles que procuram o espaço com transtornos psicológicos, que podem ser adquiridos nas demandas do cotidiano da universidade ou até mesmo, no ambiente familiar (Cardoso et al, 2021, p. 74).

Ainda no intuito de conhecer mais sobre o NAI, questionamos acerca das ações que são desenvolvidas no departamento e as deficiências que os discentes têm. Quartzo Rosa revelou que o campus tem alunos/as com distintas deficiências, como: TEA, Deficiência Visual,

Síndrome de kabuki, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Paralisia Cerebral (PC), além de transtornos de aprendizagem, discalculia e dislexia. O que mostra a diversidade de pessoas com diversas especificidades que estão sendo acolhidas pelos campi e pelo NAI.

Em relação às atividades desenvolvidas, Quartzo Rosa (2024) elenca:

Além de recepcionar e realizar entrevistas, nossa outra ação é gerar um relatório detalhado do NAI para os professores. Este relatório é extenso e fornece informações sobre a deficiência do estudante, além de orientações sobre como adaptar as aulas para melhor atender a esse aluno. Incluímos sugestões de gestão de aula para o professor [...] outra iniciativa é o espaço sensorial, criado para oferecer conforto a estudantes com neurodiversidades ou deficiências ocultas que causam desorganização sensorial. Esse espaço permite que o estudante estude ou se autorregule, especialmente em momentos de alta ansiedade.

Entre as ações enumeradas por Quartzo Rosa, destaca-se o acolhimento ao/a aluno/a em busca de adquirir o máximo de informações possíveis para gerar um relatório detalhado para serem entregues aos/as professores/as. Nessas entrevistas, a coordenadora também faz contato com os familiares e com profissionais de saúde que lhe prestam assistência com o propósito de conhecer todas as suas necessidades. Esses profissionais lhe dão fichas preenchidas sobre o/a estudante. Quanto mais dados são coletados, mais minucioso será o relatório, onde contém orientações pedagógicas que podem orientar o trabalho do/a professor/a em sala de aula. O NAI também oferece uma sala sensorial para alunos/as neuro divergentes ou com deficiência oculta que precisam se autorregular em momentos de ansiedade.

No que diz respeito às ações desenvolvidas pelo NAI, para atender às demandas dos/as professores/as do departamento, a entrevistada salienta:

Mantemos um diálogo constante com os colegiados e professores, oferecendo formações que são agendadas conforme a demanda. Ao invés de abrir datas fixas, a formação é agendada conforme o interesse dos profissionais e a disponibilidade de agenda. Essa estratégia tem se mostrado mais viável e eficiente para que as pessoas conheçam sobre o assunto, especialmente sobre as necessidades das pessoas com deficiência. Temos um projeto de extensão que oferece formação e bolsas para mediadores, e estabelece diálogos importantes (Quartzo Rosa, 2024).

O NAI, enquanto núcleo de apoio, além de oferecer suporte para alunos/as com deficiência, também oferta formação para os profissionais que atuam no departamento a partir do interesse dos colegiados atualmente, bolsas para alunos/as que queiram atuar como mediadores/as. Além de contar com a colaboração de um psicólogo, que atende prioritariamente o público do núcleo uma vez ao mês.

Desse modo, o NAI se apresenta em sua estrutura com um espaço físico e que dispõe de recursos humanos capacitados para atender os/as discentes com deficiência no departamento. No entanto, é evidente que precisa de mais pessoas para atuar neste espaço, visando oportunizar uma universidade mais inclusiva e preparada para atender as demandas dos/as estudantes com deficiência. Ressalta-se a importância de seus/suas apoiadores/as e colaboradores/as para sua existência e para o desenvolvimento de suas ações, enquanto núcleo de acessibilidade e inclusão.

O segundo bloco denominamos de *Acessibilidade, legislação e inclusão*: Em relação à acessibilidade proporcionada pela estrutura arquitetônica do campus, como você avalia o acesso de pessoas com deficiência visual? O que poderia ser melhorado?

[...] Há uma estrutura de rampas adequada para estudantes com deficiência física e cadeirantes, que depende da bengala, uma rampa mais estruturada. Estacionamento para deficientes. Também foi melhorada a pista tátil no estacionamento, com atenção à manutenção desse material. Recentemente, adquirimos um elevador para a parte superior do campus [...] A própria sala do NAI também reflete uma sensibilidade, atenção e cuidado arquitetônico para a acessibilidade (Quartzo Rosa, 2024).

Conforme salienta Quartzo Rosa, a estrutura arquitetônica do campus passou por algumas reformulações, visando atender melhor às necessidades das pessoas com deficiência que frequentam o departamento. Destacamos a requalificação da rampa, que antes era muito íngreme e não atendia de forma satisfatória o seu objetivo. O que foi apontado anteriormente por Ademilson em sua fala. A manutenção do piso tátil e a instalação do elevador para acesso ao andar superior foram outros pontos de melhoria. Em relação ao que poderia ser melhorado, Quartzo Rosa (2024) frisa a acessibilidade atitudinal:

Com a acessibilidade atitudinal, é fundamental divulgar mais a importância do respeito ao outro. Estamos ainda tateando nesse processo, como o NAI vai para a sala de aula para fazer diálogos com os estudantes, espera-se como objetivo, através dessas formações, é que eu e a equipe do NAI possamos ir aos espaços onde estão os estudantes e onde é necessário estudar a questão de forma geral, para que eles entendam a importância do respeito e da inclusão. Porém, acho que ainda precisamos melhorar nesse aspecto a nível de todos nós.

Nesse sentido, o NAI, além de oferecer apoio aos estudantes com deficiência, procura eliminar as barreiras atitudinais¹⁴ por meio do diálogo e da oferta de formação tanto para os/as discentes do campus como para os profissionais que atuam no departamento.

¹⁴ As barreiras atitudinais são compreendidas como atitudes e comportamentos que impedem ou dificultam a participação social das pessoas com deficiência, está intimamente ligada aos preconceitos e aos estereótipos.

A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, gerando práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão [...] (Pimentel, 2012, p. 139).

Desta forma, é de suma importância romper com esse tipo de situação. É necessário que o/a docente conheça seu alunado e busque constantemente se atualizar, refletindo acerca de sua prática pedagógica no intuito de oferecer um ensino verdadeiramente inclusivo e que seja capaz de atender às especificidades desses/as estudantes. Nesta perspectiva, Oliveira, Ziesmann e Guilherme (2017) ponderam que a formação continuada é imprescindível para todos/as professores/as que desejam oferecer uma educação inclusiva de qualidade pautada no respeito e no desenvolvimento individual e coletivo de cada aluno/a.

Para a próxima pergunta, a entrevistada foi convidada a falar sobre o impacto da legislação sobre inclusão de pessoas com deficiência no departamento. Quartzo Rosa (2024) ressalta que:

É essencial que todos conheçam a legislação que respalda os direitos das pessoas com deficiência para combater atitudes discriminatórias e de exclusão, tanto em sala de aula quanto no dia a dia [...] A legislação é crucial para avançarmos. Precisamos ampliar a divulgação e, nesse sentido, o NAI tem uma tarefa crucial, dentro das formações que realizamos, das formações que são realizadas.

Sobre isso, é evidenciada mais uma vez a importância do NAI como instrumento para a efetiva inclusão das pessoas com deficiência no âmbito acadêmico. Corroborando com essa ideia, a participante discorreu sobre estratégias adotadas pelo NAI.

Lançamos cartazes informativos sobre a legislação e condutas, e também trabalhei com meus alunos da Educação Física nas disciplinas que ministro para encabeçar essa luta com o NAI [...] os cartazes criados e elaborados precisam ser mais aprofundados, talvez com cartilhas informativas. Estamos aguardando a elaboração dessas cartilhas para orientar e combater atitudes discriminatórias e exclusão, além de orientar sobre o respeito à pessoa com deficiência (Quartzo Rosa, 2024).

Acabar com qualquer forma de preconceito e discriminação é crucial para criarmos uma sociedade mais equânime e que respeite a diversidade e diferenças.

Em virtude da diversidade dos alunos, incluindo a aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, os educadores são chamados a rever suas práticas educativas para ensinar um coletivo de sujeitos cujas características se apresentam mais heterogêneas que antes (Oliveira, 2009, p. 37).

A terceira pergunta desse bloco foi em relação aos discentes com deficiência visual no departamento e como o NAI contribuiu para o seu acesso e permanência. Quartzo Rosa (2024) disserta:

[...]Ademilson teve uma história significativa no departamento e recebeu na sua graduação o apoio dos profissionais de mediação, leitor e transcritor durante um bom tempo. Infelizmente, esses contratos foram vencidos e suspensos, e ficamos na luta para retomar esses contratos. Ademilson contou com meus monitores voluntários nos últimos semestres, embora não com o mesmo nível de suporte anterior. Os monitores voluntários e o bolsista de extensão que acompanhavam Ademilson também atendiam outras pessoas, o que tornava a carga horária muito difícil de gerenciar. Houve falhas significativas [...].

Após escutarmos essa narrativa, notamos que o NAI, no início de 2021, apresentou algumas fragilidades em relação à contratação de profissionais de apoio, uma vez que não tinha um projeto específico para sua contratação. Mas uma vez, a fala de Quartzo Rosa vai ao encontro do exposto por Ademilson anteriormente.

Quartzo Rosa (2024) faz um adendo em relação ao NAI e aos/as estudantes:

Embora o NAI forneça suporte e apoio, é crucial que os estudantes com deficiência se envolvam ativamente em sua vida acadêmica. Eles devem assumir sua postura de estudante universitário, o que é diferente da educação básica. Reforço sempre essa ideia para fortalecê-los e mostrar que eles são responsáveis pela sua formação. O que diferencia eles dos outros é que eles precisam da acessibilidade, ter seus direitos garantidos através da legislação, então eu procuro divulgar e colocar isso de forma muito séria. você gerencia sua vida acadêmica, a gente corre atrás, mas eles precisam se colocar de frente, eu falo assim, vocês não são mais estudantes da educação básica, universidade é um outro patamar, para fortalecer eles enquanto estudantes, e mostrar que ele responsável pela formação dele também.

Diante disso, o NAI também busca fortalecer na pessoa com deficiência sua identidade enquanto aluno/a da graduação, mostrando para eles/as que o espaço também os pertences.

Em relação às *Expectativas Futuras*: Questionamos as perspectivas futuras do NAI para o Departamento em relação ao apoio a estudantes com deficiência visual? Que papel a Cartografia Tátil poderia desempenhar nesse contexto?

[...] O objetivo é continuar com o fortalecimento da política e garantir que ela se solidifique mais, para que possamos oferecer um suporte cada vez melhor aos nossos estudantes. [...] Eu almejo do plenário a nível concreto é mais profissional, profissionais multidisciplinares que estão na política, especialmente esses profissionais que possam atender os nossos alunos, que possam atender os nossos estudantes, que examinem estudantes que não têm nenhuma condição de procurar neurologista, financeiramente falando, que procurem um psicólogo especialista em deficiência para que possa fechar testes, laudos, relatórios. [...] Eu almejo também que nossos professores sejam mais inclusivos. [...] (Quartzo Rosa, 2024).

Em relação a Cartografia Tátil, a entrevistada pondera:

Com relação a essa questão da cartografia tátil, eu diria que isso é um trabalho bellissimo, bellissimo. Que isso possa ser feito em todas as universidades e que não seja só em um curso. E não só de forma tátil para alunos com deficiência, mas de forma acessível para alunos com TEA, com deficiência auditiva, alunos cadeirantes. [...] A inclusão não é apenas para um deficiente, é para todas as pessoas. Todas as pessoas precisam de inclusão, porque até aquela pessoa que se considera não deficiente, em algum momento da vida, vai precisar de inclusão. E pelo menos aprender sobre a inclusão para não reproduzir a exclusão. (Quartzo Rosa, 2024).

Ao longo dos anos, o NAI passou por algumas fragilidades no que diz respeito à aquisição de recursos de acessibilidade, mas sobretudo em relação à dificuldade para se contratar mediadores/as para atuar no suporte pedagógico de estudantes com deficiência, pois não tinham um projeto específico para isso. A falta de professores/as com um olhar mais inclusivo também é uma demanda do núcleo que chama a atenção, haja vista que estamos em uma universidade que defende a diversidade e valoriza as diferenças. Nesta perspectiva, Pinto (2016, p. 09) ressalta:

A falta dessa conscientização gera profissionais que alegam não estar preparados para a realidade da inclusão, mesmo tendo oportunidade de ter a formação continuada, alegam que a teoria não condiz com a prática, mantendo um processo de ensino igualitário para todos, sem uma prática diferenciada e eficaz, tornando a ação pedagógica voltada apenas para certo número ou tipo de alunos, deixando de atingir seu objetivo final, que é de levar em consideração as especificidades dos alunos.

No que diz respeito à cartografia tátil, a entrevistada defende a ideia de que não seja um trabalho isolado da Geografia, mas que abarque todos os cursos do departamento, sendo acessível a todos/as com ou sem deficiência. O que vai de encontro à visão de Nogueira (2009), os materiais didáticos táteis, quando agregados a outros elementos como a escrita convencional, podem atender a todos/as os/as estudantes com ou sem deficiência.

Por fim, questionamos Quartzo Rosa sobre quais sugestões daria objetivando aprimorar a inclusão dos/as futuros/as com DV no departamento.

Olha, uma sugestão prática, por exemplo, que nossa biblioteca tivesse audiobooks, por exemplo, que tivéssemos aqui uma impressora em braile para que as provas e avaliações pudessem ser impressas em braile para os nossos alunos. Que os nossos professores compreendam a importância dessa formação sobre a inclusão, sobre o ensino adaptado para quando chegar um aluno com deficiência, seja qual for a deficiência, mas especificamente com deficiência visual. Quando ele chegar em sua sala de aula, o professor não fique perdido ou se sentindo sem saber o que fazer (Quartzo Rosa, 2024).

Observamos a necessidade de materiais básicos que podem ajudar no processo de ensino e aprendizagem das pessoas com DV e também contribuir para que se sintam incluídas em sala de aula. Além do mais, a entrevista reforça a necessidade de formação para os professores/as para se obter uma educação verdadeiramente inclusiva.

Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis. [...] a inclusão escolar não cabe em uma concepção tradicional de educação. A formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda (Mantoan, 2003, p. 1).

Por isso, é imprescindível que haja mudanças na formação inicial e continuada dos/as professores/as, tencionando uma educação inclusiva de qualidade, livre de preconceitos, discriminações e estereótipos.

Para Cobre, assim como os demais entrevistados/as, dividimos sua entrevista em dois eixos, perfil do/a participante e conhecendo o departamento. Cobre é formado em Educação Física e Pedagogia, especialista em Educação Especial, mestre e doutor em Educação. Atualmente é diretor do departamento campus IV, professor do curso de Educação Física e do MPED.

O *segundo eixo*, conhecendo o departamento, dividimos em três blocos distintos: *acesso e permanência, legislação, acessibilidade e inclusão e expectativas futuras*. No primeiro bloco, buscamos conhecer as principais demandas do departamento em relação às PCDs. O segundo bloco, abordou a legislação por meio das políticas adotadas pelos campi, acessibilidade arquitetônica e material, e por fim, no último bloco falamos sobre as expectativas futuras para melhor acolher os/as estudantes com DV no departamento.

Acesso e permanência: Enquanto gestor do Campus IV, como você analisa a inclusão de pessoas com deficiência no departamento?

Ainda não é a ideal. Eu acho que a gente até está caminhando no ritmo, e nos últimos anos tivemos melhorias no departamento, principalmente no campus da Estação, com instalação de elevadores, correção de piso, instalação de rampa dentro das normas da ABNT (Cobre, 2024).

O entrevistado reconhece que o departamento ainda não vive a realidade ideal em relação à inclusão de PCDs no campus, mas avalia positivamente os avanços alcançados, sobretudo em relação à acessibilidade arquitetônica que impacta tanto no acesso ao espaço do departamento. Em relação às demandas encontradas relacionadas ao acesso e à permanência

dos estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura do departamento. Cobre (2024) pondera:

[...] À formação de professores, os professores universitários ainda não foram, não tiveram formação para atuar com alunos com deficiência.

É perceptível no discurso do entrevistado a carência e a urgência de uma formação para os/as professores/as, uma vez que muitos destes/as profissionais não possuem qualquer formação na área para entender as necessidades das PCDs. É fundamental pensar em mudanças no sistema educativo, é imprescindível pensar na formação de professores/as, seja inicial ou continuada. Para Jesus (2006b, p. 206), “precisamos pensar com o outro, precisamos de um constante e longo processo de reflexão-ação-crítica dos profissionais que fazem o ato educativo acontecer”. Entende-se, portanto, que é crucial romper com o pensamento de que a formação docente é algo estático e imutável.

Em relação a atuar de forma colaborativa com algum órgão, Cobre (2024) justifica:

Nós temos a atuação sempre com os parceiros, que muitas vezes até fazem o MPED, que são de escolas ou de fundações. [...] APAE. Também temos a parceria com o IFBA, que está iniciando agora também com o setor deles de inclusão. [...] Fora que implantamos o nosso próprio núcleo de inclusão [...].

Para o segundo bloco *Legislação, acessibilidade e inclusão*: Questionamos: Quais políticas de inclusão são adotadas pelo departamento?

Nós temos as políticas da própria universidade, que foi a política de acessibilidade e inclusão que aprovou há dois anos atrás, se não me engano, e que nós temos política de cotas. [...] NAI, Núcleo de Acessibilidade e Inclusão. Então o aluno tem todo o suporte dentro do possível que a universidade pode oferecer para que ele permaneça na universidade [...] (Cobre, 2024).

Observamos diante da narrativa que a universidade tem sua própria política de inclusão e uma das ações criadas por essa política foi o NAI, que está instalado dentro do departamento com o propósito de acolher e dar todo suporte necessário para os/as alunos/as com deficiência, claro que dentro de suas limitações.

Em seguida, questionamos sobre o impacto da legislação no campus e quais recursos de acessibilidade foram implementados. Cobre menciona a instalação do elevador, a requalificação da rampa que era muito íngreme, a contratação de um psicólogo e uma psicopedagoga, objetivando dar um suporte adequado e de qualidade aos/as discentes com deficiência.

Em relação a equipamentos didáticos, quais recursos o departamento dispõe atualmente para auxiliar no processo de inclusão de discentes com deficiência visual? Cobre (2024) disserta:

Esse é o grande desafio, comprar equipamentos por conta da burocracia do Estado. Também já fizemos vários processos de compra de equipamentos que o próprio NAI solicita para atuação no NAI, por exemplo, mesas adaptadas temos uma dificuldade para comprar mesas adaptadas, por conta da burocracia, são equipamentos que não vende tanto, são muito específicos, então, a impressora, a gente tentou comprar a impressora não conseguiu. Então algumas coisas, por exemplo, xadrez adaptado, reglete e punções para poder fazer braile, esses equipamentos, conseguimos comprar com muito custo [...].

O entrevistado aponta as dificuldades em adquirir equipamentos adaptados que têm custos mais elevados, em virtude da burocracia imposta pelo Estado para a aquisição desses e outros recursos. Todavia, revela a aquisição de recursos adaptados com custos mais baixos.

No que diz respeito às expectativas futuras, perguntamos: Quais são as perspectivas futuras do Departamento em relação ao apoio a estudantes com deficiência visual? Que papel a Cartografia Tátil poderia desempenhar nesse contexto?

Bem, nós temos hoje cada vez mais aumentos de pesquisas na área de educação inclusiva, com o mestrado e futuramente o doutorado em Educação e Diversidade. Essas parcerias feitas com outros órgãos também vão ajudar muito a universidade. Nós temos a implantação recentemente do curso de Educação Inclusiva, que vai contribuir na formação de mais profissionais para a região, para Jacobina e região, o curso tanto o curso EAD aqui no campus da Catuaba quanto o curso da PARFOR Miguel Calmon, que é ligado aqui também a UNEB. Nós temos possibilidade também de implantar um, mais um, mas o espaço do NAI aqui no Campus Novo, no campus da Catuaba (Cobre, 2024).

O entrevistado expressa sua satisfação e a importância do aumento das pesquisas dentro do departamento no campo da Educação Inclusiva na graduação e na pós-graduação. Destaca a relevância da implementação do curso de licenciatura em Educação Inclusiva e aponta as contribuições que esse novo curso poderá trazer para todo o município, sobretudo, possibilitando um trabalho docente mais articulado com a teoria e prática. O curso capacitará os/as futuros/as professores/as para atuar diretamente com alunos/as com deficiência de maneira mais assertiva e inclusiva.

Em relação à cartografia tátil, o entrevistado salienta a importância desse campo de estudo dentro do curso de Geografia e enfatiza a necessidade de a direção apoiar as pesquisas desenvolvidas nessa área pelos/as professores/as e estudantes no/do campus, tem como finalidade a disseminação das informações provenientes desse campo de concentração, assim

como dos recursos confeccionados do mesmo.

Para o diálogo com Manganês, a princípio traçamos um perfil acadêmico e profissional. Conforme citado anteriormente, ela é ex-coordenadora do colegiado de Geografia, exerceu a função no período de 2022 a 2023. Graduada em Geografia, possui mestrado e doutorado na mesma área. Dedicar-se atualmente à educação indígena na perspectiva geográfica e histórica desses povos. Além disso, é professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Territoriais (PROET), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

O *segundo eixo* desta entrevista buscou identificar ações de acessibilidade e inclusão presentes no currículo do curso de Geografia. O curso é estruturado a partir de eixos temáticos que se relacionam e conectam entre si, a saber: Conhecimentos da Geografia, Metodologias e Técnicas de Pesquisa, Educação e Geografia e Escalas Geográficas. Cada eixo possui uma carga horária mínima obrigatória que deve ser cumprida ao longo de oito (8) semestres. Além das práticas de ensino e de estágios supervisionados. Para a integralização do curso, é necessário realizar atividades complementares no âmbito do ensino e da extensão. Os componentes curriculares que compõem cada eixo são fundamentais para o entendimento das dimensões pedagógicas de formação que integram o curso. Nesse sentido, esse bloco é constituído de questões relacionadas ao *Currículo, Legislação e Acessibilidade*.

Dando continuidade, questionamos: O que você poderia falar sobre a temática inclusão no curso de Geografia do campus IV? Quais mudanças considera mais significativas na reformulação do currículo anterior para o atual?

[...] inclusão voltada para a promoção da igualdade, justiça social, equidade, né? essas questões elas aparecem no âmbito do currículo de geografia. Inclusão social, isso também tem aparecido, por exemplo, nas próprias seleções de monitoria de ensino [...] muitas universidades ainda valorizam a questão da produção, mas não é somente isso, um currículo, mas não é somente isso que a gente tem feito na Uneb. Olha-se muito para a questão da trajetória do aluno, de onde ele vem, quem ele é, não no sentido de estigmatizar esse aluno, ao contrário, mas de oferecer possibilidades e considerar sua vulnerabilidade social, suas condições e sua potencialidade numa perspectiva de inclusão (Manganês, 2025).

Observando o discurso de Manganês, é possível perceber que o departamento, assim como o curso de Geografia, tem buscado desenvolver ações no âmbito da inclusão, considerando as particularidades de cada estudante, não de modo discriminatório e preconceituoso, mas empático e acolhedor. Sobre as mudanças no curso Manganês (2025) pondera:

[...] No âmbito do curso de Geografia, eu acho que o curso vem passando por muitas mudanças, mudanças muito significativas e visíveis, tanto pela perspectiva extensionista que vem se ampliando e vem sendo articulada a questão da graduação, tanto também pela demanda dos próprios alunos, sobretudo com os alunos que acabam ficando fazendo parte da própria PROAF, de programas vinculados à PROAF, das ações afirmativas, mas também pelos próprios professores.

As mudanças mencionadas pela entrevista dizem respeito, principalmente, aos projetos de extensão e ensino vinculados ao colegiado do referido curso, que têm possibilitado ampliar as discussões relacionadas a práticas inclusivas, visando tornar o ensino equânime e inclusivo.

Ainda sobre esse ponto a entrevistada reflete:

Então, de modo geral, eu vejo que o curso de geografia está em franco processo dessas mudanças. Inclusive com práticas de acessibilidade, enquanto pesquisa também, na sala de aula, enfim, e na extensão. E isso tem reverberado no diálogo com a direção, no diálogo da própria reformulação do campus. Então, acho que o curso de Geografia tem ganhado muito com essas questões nos últimos anos. E isso tem parecido, inclusive, no projeto do curso, na reformulação curricular (Manganês, 2025).

Quais componentes curriculares apresentam em suas ementas o conceito de inclusão?

[...] A da inclusão, tem disciplinas, inclusive, como educação inclusiva, estou sendo até redundante, né? Ela aparece difusa em algumas ementas também, e não só com esse nome necessariamente, Embora o nome está bem presente, inclusive o curso de geografia teve uma participação muito importante na política que fomentou a criação do núcleo de inclusão e acessibilidade, ou de acessibilidade e inclusão, o NAI, para pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, transtorno do espectro autista, altas habilidades e outras necessidades específicas, temporárias ou permanentes (Manganês, 2025).

O termo inclusão é abordado em alguns componentes curriculares, como Educação Inclusiva, conforme mencionado por Manganês, mas também aparece de forma explícita em Cartografia Escolar e Educação e Direitos Humanos. Salientamos que ela pode e deve ser abordada em outros componentes, pois refere-se ao respeito, à igualdade e busca aceitar e valorizar a diversidade em todos os âmbitos.

Em relação aos desafios encontrados para a construção de um currículo mais inclusivo, Manganês (2025) discorre:

[...] A discussão do capacitismo é um desafio, mas a gente, inclusive, discutimos isso quando fomos pensar na própria minuta e o debate de toda a comissão perpassou por isso, então acho que tem que disseminar mais esse debate, embora a gente está participando de forma muito forte, mas eu acho que isso tem que ganhar mais fôlego ainda. [...] algumas pessoas são mais resistentes a uma certa corponormatividade de gíria e aí às vezes não tem sensibilidade para acolhimento.

O capacitismo é uma forma de perpetuar o preconceito e a discriminação contra as pessoas com deficiência. Nesse sentido, pensar a inclusão dentro de um curso superior de licenciatura vai além de promover debates dentro da sala de aula, é necessário mobilizar todo o corpo docente e demais profissionais que atuam na área, visando conscientizar essas pessoas quanto à importância de desmistificar a deficiência em caráter de urgência, evitando o uso de expressões preconceituosas, criando um espaço de acolhimento e respeito (Oliveira, 2022). Corroborando com essa visão, Manganês (2025) aponta:

[...] É de disseminar ainda mais, embora considero que o Campus IV, não só a Curso de Geografia, mas o Campus IV tem um papel importante nesse debate, que envolve tudo isso, tecnologia assistiva, acessibilidade digital, são questões que nós participamos no âmbito do conselho e que é aberto para todos os colegiados e nós debatemos isso, né, diversidade, diferença, direitos humanos, interseccionalidade, enfim, todos esses conceitos, princípios que orientam, né, nossa postura ontológica, epistemológica em prol de uma universidade, né, inclusiva.

É notório que o Campus IV, enquanto instituição de ensino, tem se mostrado muito aberto às mudanças e ao acolhimento de estudantes com deficiência. Embora saibamos que muito ainda precisa ser feito, é inegável que o gestor, o corpo docente em sua maioria tem buscado criar um espaço verdadeiramente inclusivo, onde se respeite as diferenças, valorizando a diversidade.

Em relação à formação dos professores/as, Manganês (2025) traz algumas considerações:

Muitos professores não tiveram essa formação, mas, por sua vez, têm filhos, parentes, as próprias demandas dos alunos, eles chegam, e acabam atravessando, acabam convocando cada docente a acolher essas demandas.

Entende-se, portanto, que a formação docente voltada para o ensino de estudantes com deficiência deve ser contínua. Nadal (2004, p. 124) aponta que “[...] a formação inicial não deve ser tomada como momento primeiro e último da formação profissional, já que inúmeros saberes são produzidos a todo instante e tornam a atualização imprescindível”. Desta forma, o processo formativo docente precisa acontecer em todas as fases de ensino e posteriormente, no sentido de entender as características individuais de cada estudante, compreendendo que cada pessoa é única, aprende e se desenvolve em ritmos diferentes.

Em consonância com esse pensamento, Barros e Oliveira (2013, p. 73) enfatizam que “o profissional da educação precisa estar atento às fragilidades do sistema para que alunos com deficiência possam avançar academicamente e se apropriarem do conteúdo curricular em

tempos e ritmos diferentes [...]”. O que mais uma vez revela a necessidade de uma formação inicial e continuada pautada no entendimento e na orientação da nova realidade acadêmica. Ainda na visão desses autores, a escola só será efetivamente inclusiva quando estes estiverem preparados para atender à diversidade presente nela.

Que expectativas você espera para o curso de Geografia em relação a alunos/as com deficiência?

Olha, eu acho que esse curso está caminhando muito bem. [...] Eu acho que o curso de Geografia tem uma potencialidade para essas questões. Tem mobilizado questões, é claro que há problemas, que inclusive às vezes precisa acionar um advogado para garantir uma tecnologia assistiva, por exemplo, não está dizendo que é simples, mas a Uneb no geral, o Campus IV, ele tem se destacado, tem sensibilidade, há um alinhamento com o que a direção também tem pensado, e outras gestões também, né? (Manganês, 2025).

Observa-se nas falas de Manganês que o curso de Geografia tem buscado entender as demandas dos/as estudantes com deficiência, de modo a proporcionar um ensino que entenda suas necessidades. Nesse sentido, estão sendo desenvolvidos projetos no âmbito do ensino e da extensão voltados para essas questões. Além disso, diversos componentes curriculares trabalham a temática de forma explícita ou difusa em sala de aula. Contudo, mesmo com a ampliação desse debate, muito precisa ser feito, os avanços são significativos, porém pequenos em relação à amplitude do tema.

Durante a análise dos dados, foi possível observar uma preocupação por parte dos/as entrevistados/as em relação à formação continuada dos/as professores/as do Campus pautada em entender as necessidades dos/as estudantes com deficiência que o departamento tem ou está recebendo. Para Veiga (2006), ao refletir sobre a prática docente, a formação identitária e as metodologias adotadas pelos/as professores/as, aponta que a formação está intimamente ligada às experiências pessoais dos indivíduos, por essa razão está em constante processo de construção, transformação e reconstrução, destarte, nunca estará finalizada, é um processo contínuo de reflexão, ou seja, ela não se constrói apenas pela quantidade de cursos, técnicas e conhecimentos adquiridos, mas, através de uma práxis docente, permitindo a (re)construção da identidade pessoal.

Partindo desse pressuposto e dos objetivos desta pesquisa, foram realizadas oficinas formativas com discentes do curso de Geografia do departamento que estavam regularmente matriculados, visando disseminar a linguagem cartográfica tátil e o ensino inclusivo para estudantes com DV.

5.1 Oficinas formativas: práticas reflexivas para uma educação inclusiva

A educação, antes um movimento tradicionalista que tinha na figura do/a professor/a o/a único/a detentor/a do saber, no decorrer dos anos vem ganhando novos olhares e metodologias diversificadas focadas, principalmente, no processo de ensino e aprendizagem dos/as estudantes de modo mais dinâmico e significativo, porém é algo que requer professores/as mais qualificados e que sejam capazes de entender a dinâmica da sala de aula. No que diz respeito ao processo educativo de alunos/as com deficiência, a compreensão de suas especificidades é indispensável para a oferta de um ensino pautado no respeito, na inclusão e na equidade. Todavia, exige que esses/as professores/as recebam uma formação adequada, permitindo que (re)pensem sua prática pedagógica. Desta forma, as oficinas se constituem como instrumentos valiosos no processo formativo de professores/as, sejam na formação inicial ou continuada.

Por conseguinte, as oficinas formativas são essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que permitiram a construção do conhecimento por meio da troca de saberes e experiências, a partir da reflexão da formação. Consoante Vieira e Valquind (2002), a oficina é uma estratégia metodológica que busca contribuir com a formação inicial ou continuada de professores/as, caracteriza-se como sendo um espaço dialógico, no qual todos/as podem ser protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem de forma reflexiva, ativa e coletiva.

A metodologia adotada por uma oficina formativa compreende uma prática de ensinar e aprender por meio da promoção da autonomia, responsabilidade e cooperação, com foco na aprendizagem, desenvolvimento e realizações de atividades práticas (Vieira e Valquind, 2002). Desta maneira, a oficina formativa intitulada *Cartografia tátil na formação de professores: pensando em uma geografia inclusiva*, proporcionou aos seus/suas participantes a possibilidade de criar, inventar, aprender, dialogar, e socializar acerca da linguagem cartográfica tátil e sua aplicabilidade para o ensino e aprendizagem de pessoas com DV, tendo como ponto central a formação inicial de professores/as.

É imprescindível entender a oficina como sendo uma ação metodológica, que possibilita aos/às seus/suas participantes a articulação entre teoria e prática baseada em situações concretas com significados e permita a interação entre os/as envolvidos/as (Valle e Arriada, 2012). Considerando todos os significados atribuídos às oficinas, é importante refletirmos sua aplicabilidade como instrumento formativo, especialmente para a formação inicial de professores/as. Sua potencialidade como espaço de diálogo e troca mútua de saberes proporciona uma aprendizagem dinâmica e significativa.

A oficina para professores/as em formação foi desenvolvida no âmbito acadêmico como proposta de intervenção para discentes do curso de Licenciatura em Geografia. Adotamos essa ação metodológica, pois entendemos sua capacidade em promover a articulação entre a teoria e a prática de maneira crítica-reflexiva. Tal postura pode impulsionar os/as futuros/as professores/as a adotarem metodologias de ensino que venham contribuir para a inclusão de estudantes com deficiência e potencializar o processo de aprendizagem de alunos/as com DV. Corroborando com essa visão, Vieira (2010, p. 73) afirma que é preciso estimular “a inovação e a diversidade no ensino superior, sendo a oficina pedagógica uma proposta metodológica que poderá contribuir com esse dinamismo”.

Portanto, neste contexto, a oficina caracterizou-se como sendo um instrumento alternativo para complementar a formação inicial de futuros docentes de Geografia e possibilitou aos/às mesmos/as vivenciar situações práticas da sala de aula. Em relação à aplicação de oficina na formação de educadores/as, Andrade (2005, p. 1) salienta que “as oficinas pedagógicas servem de meio tanto para a formação contínua do(a) educador(a) quanto para a construção criativa e coletiva do conhecimento[...]”. Nesta perspectiva, a oficina é uma metodologia que incentiva os/as envolvidos/as a momentos de construção, reconstrução e desconstrução, uma vez que fomenta discussões em um espaço de ensino não tradicionalista, mas que ouve e respeita todas as vivências e saberes de modo coletivo, na busca de solucionar situações problemas ligadas ao cotidiano, para Silva (2019, p. 82):

Fica evidente que a metodologia de oficina pedagógica é um formato de ensinar e aprender que proporciona autonomia aos participantes no sentido de descobrir, discutir, testar e criar, sem se preocupar com o erro e sim com o fazer, bem como se envolver com tarefas práticas e apresentação de sugestões para resolução de problemas.

A dinâmica adotada pela oficina diferencia-se das demais, pois seu desenvolvimento pauta-se na participação ativa dos/as integrantes do grupo, permitindo intervenções e diálogos conduzindo por questionamento que provoque a reflexão e autocrítica, assim como incentiva a capacidade de resolver situações problemas com criatividade, inovação e dinamismo.

A oficina formativa, intitulada *Cartografia tátil na formação de professores: pensando em uma geografia inclusiva*, foi realizada na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Departamento de Ciências Humanas - DCH, campus IV, em uma sala do curso de Geografia.

Para a realização da oficina, foi construído previamente um cronograma, com o tema, objetivo e ações que seriam desenvolvidas em cada encontro, a saber, dividimos as oficinas em seis (6) encontros presenciais de duas horas cada, contabilizando doze horas (12) mais oito (8)

horas de atividades assíncronas destinadas a leituras e à execução das tarefas propostas. A oficina inicialmente começaria dia 01 de outubro de 2024, no entanto, o coletivo de docentes da universidade deflagrou uma greve dias antes, como reivindicações de seus direitos, por esse motivo precisamos adiar o início de nossa oficina. Após alguns diálogos com membros do corpo gestor do programa, fomos informados de que poderia dar continuidade às atividades da oficina, uma vez que a mesma havia sido programada antes da deflagração da greve, porém foi necessário realizar alguns ajustes em relação ao horário e aos dias dos encontros, pois o departamento estava trabalhando em horário reduzido.

O **primeiro encontro** da oficina aconteceu no dia 10 de outubro de 2024, presencialmente na UNEB, Campus IV, Estação. Teve duração de duas horas, iniciando às 14:00h e finalizando às 16:00h. O tema central deste encontro foi “*Acessibilidade e Inclusão*”, e teve como propósito entender como as ações de acessibilidade e inclusão são abordadas no curso de Licenciatura em Geografia (Figura 12).

Figura 12 - Primeiro encontro da oficina.



Fonte: Autora da pesquisa, 2024.

No primeiro momento, foram explicados o tema, o objetivo geral e específicos da pesquisa, assim como seu lócus e público-alvo. Em seguida, foram entregues a cada um/a o TCLE, para que lessem e assinassem. Esse foi um momento onde eles/as puderam questionar e sanar quaisquer dúvidas acerca da pesquisa.

Neste encontro, contamos com a participação especial do mestrando em Educação e Diversidade (PPGED), Leandro Henrique Ó Ponzi. Ele que trabalha com as artes do corpo,

desenvolveu alguns exercícios de relaxamento com os/as participantes da oficina (Figura 13). O qual, posteriormente, trouxe algumas reflexões, uma vez que, em dado momento, os/as envolvidos/as deveriam ser guia e ser guiados/as pelos/as seus/suas respectivos/as parceiros/as. Durante o desenvolvimento dessa dinâmica, instigamos os/as participantes a usarem outros sentidos, além da visão, como o tato e a audição. Tendo em vista, que buscamos expandir a discussão sobre o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência visual e como a formação inicial de professores pode contribuir para este processo.

Figura 13 - Dinâmica com o artista do corpo Leandro Henrique Ó Ponzi.



Fonte: Autora da pesquisa, 2024.

Os/as participantes, no início, estavam receosos/as, mas aos pouquinhos foram se soltando e começaram a discutir sobre seus pontos de vista em relação à dinâmica. A princípio, os/as participantes foram orientados a ficarem descalços e caminharem de modo desregulado pela sala, seguindo sentidos opostos. Em seguida, deveriam juntar-se em duplas e seguir rigorosamente as orientações de seu/sua parceira, o/a qual estava com a mão estendida na altura do rosto de seu/sua companheiro/a e deveria fazer diferentes movimentos com o corpo, como: ir para a direita, esquerda, levantar e abaixar. A pessoa da dupla que estava sendo guiado/a deveria executar os comandos perfeitamente, sempre observando os gestos de seu/sua parceiro/a. Após alguns minutos, as duplas trocaram de posição e repetiram o mesmo processo. Quem estava guiando passou a ser guiado/a e vice-versa (Figura 14).

Figura 14 - Participantes durante a execução da dinâmica.



Fonte: Autora da pesquisa, 2024.

Após a realização da dinâmica, abrimos uma roda de conversa e, de acordo com a fala de todos/as participantes de modo geral, o ato de guiar gera uma certa insegurança, uma vez que é necessário olhar com mais atenção o caminho e os possíveis obstáculos, ao mesmo tempo que precisa guiar com exatidão sua dupla. Outro ponto apontado por todos/as foi o fator de gerar confiança no/a outro/a, algo que se mostrou muito difícil a princípio. Em contrapartida, todos/as concordaram que ser guiado gera mais segurança e confiança em seus respectivos parceiros e, esses sentimentos, tornam fácil a construção de um vínculo com o/a outro/a.

Em relação aos sentidos, muitos/as se atentaram mais ao tato, sentindo com mais precisão o piso em contato com os pés, como os grãos de poeira mais densos e os menos densos, assim como a sensação do piso mais frio em contato com a pele. Essa experiência foi importante para tentarmos entender como funciona o sistema de coordenação motora das pessoas com DV, visto que, para o desenvolvimento desses indivíduos, é necessária a utilização de outros sentidos.

Dando continuidade à nossa discussão, ainda utilizando a dinâmica, adentramos o tema de nosso encontro que é a acessibilidade e inclusão. O espaço da sala de aula é acessível a todos/as? O que você entende por acessibilidade? Você já teve ou tem componentes curriculares que abordavam ou abordam a temática inclusão? Se sim, quais? A partir desses questionamentos, nos aprofundamos em nosso diálogo. Unanimemente, todos/as os/as presentes neste primeiro encontro responderam negativamente a terem um componente curricular que trate exclusivamente da temática inclusão, entretanto afirmaram que alguns professores e professoras introduziram o tema no componente curricular de Cartografia Temática, por meio da Cartografia Tátil, o que se mostrou algo muito significativo para o seu processo de aprendizagem, enquanto formação inicial de professores.

Os/as participantes demonstraram estar apreensivos quanto a atuarem com alunos/as com deficiência na sala de aula, visto que seu processo formativo ainda apresenta algumas fragilidades, que podem refletir negativamente na formação. Para Medeiros (2009), os cursos ofertados no âmbito da formação inicial não abordam profundamente temas relacionados à inclusão e, geralmente, o assunto é tratado de modo superficial em um ou dois componentes curriculares específicos. Ademais, aponta que cursos voltados para a temática são oferecidos em nível de graduação em poucas universidades, mas estão ganhando destaque na extensão e pós-graduação.

O ambiente da sala de aula é diverso e, infelizmente, os cursos de licenciatura não nos preparam efetivamente para atuar nesse espaço. Contudo, vale salientar que reformulações estão sendo realizadas nos currículos dos cursos de licenciatura, buscando atender a essas especificidades, tornando o currículo mais inclusivo e que atenda às demandas da sociedade contemporânea.

Em relação ao curso de Geografia do departamento, alguns componentes já se propõem a discutir o conceito de inclusão de forma sistemática e planejada, como é o caso dos componentes curriculares: Educação e Direitos Humanos, Cartografia Escolar e Educação Inclusiva, que pertencem ao eixo Educação e Geografia. Observa-se que esses componentes apresentam em sua ementa discussões relacionadas ao conceito de inclusão e áreas afins, buscando refletir acerca da democratização do ensino, promovendo a equidade e o respeito à diversidade. Entretanto, diferentemente de Libras, que é um componente obrigatório nos cursos de licenciatura, estes componentes podem ou não ser estudados ao longo do curso. Vale ressaltar que o conceito de inclusão pode ser abordado nos demais componentes curriculares, de modo a favorecer e oportunizar uma aprendizagem mais significativa.

Em relação ao termo acessibilidade, partimos do pressuposto de tornar algo acessível a todos/as. E nesse sentido, debatemos sobre a importância de mudanças na estrutura arquitetônica dos espaços públicos e privados, visando torná-los acessíveis a todos/as, independente de suas características físicas, mentais ou sociais, ou seja, é necessária a sensibilização de toda a sociedade, partindo do princípio de que somos todos iguais, na nossa individualidade. O diálogo aqui se estabeleceu a partir do conceito de acessibilidade debatido por Salvadori, Santos e Rocha (2023, p. 225). “[...] Acessibilidade é a qualidade daquilo, daquele, daquela que é ou se torna acessível a alguém [...].” Conforme a reflexão trazida pelas autoras, o conceito de acessibilidade está intimamente ligado ao que é acessível e pode apresentar vários sinônimos de acordo com o que é empregado. Mas devemos compreender que, quando se trata da perspectiva educacional, o termo diz respeito a fornecer meios para que

todos/as acessem, permaneçam e convivam de forma equânime, ou seja, precisamos dar às pessoas meios para terem acesso às mesmas oportunidades, mas sempre levantando em consideração suas singularidades.

Diante do conceito de acessibilidade e dos princípios que o norteiam, entende-se que a universidade precisa ser acessível a todos e todas, entretanto, esse termo exige mudanças estruturais e atitudinais dentro do campus, que puderam ser alcançadas em parte por causa das reivindicações dos próprios estudantes.

Tivemos que ir ao Ministério Público solicitar que um direito nosso fosse garantido [...] colocamos no documento a questão dos letores e do transcritor na questão da acessibilidade [...]. Porque assim que o Ministério Público foi provocado, foram feitas as tentativas entre Ministério Público e UNEB. Ai a UNEB já fez um projeto de acessibilidade em todo o campus, aqui Campus IV, e ai foi colocado piso tátil, fora feita requalificação da rampa, fora colocado também o elevador (Ademilson, 2024).

[...] Acessibilidade [...] veio por conta de demandas que os próprios estudantes criaram, ao denunciar no Ministério Público a UNEB (Cobre, 2024).

Observa-se, portanto, que o projeto de acessibilidade dentro do departamento se deu a partir das reivindicações dos/as discentes com deficiência que estavam dentro da universidade e que viam ou sentiam que aquele espaço de alguma forma não estava respeitando seus direitos básicos. Cabe ressaltar que essas mudanças só foram possíveis por meio do diálogo, das políticas públicas voltadas para o atendimento de pessoas com deficiência e da necessidade de identificar e combater práticas e expressões preconceituosas e discriminatórias dentro e fora do espaço acadêmico.

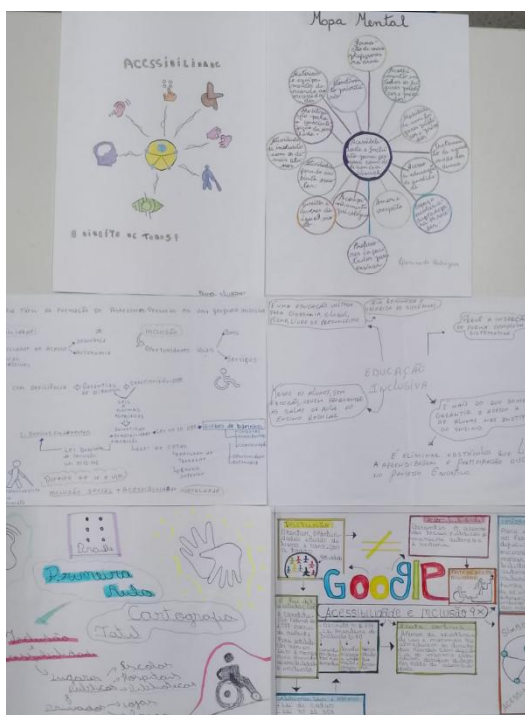
Para finalizarmos nosso encontro, assistimos ao vídeo “acessibilidade ou inclusão?”, o qual dialogava perfeitamente com nossa discussão. Para fixação do conteúdo, foi solicitada a construção individual de mapas mentais sobre o conceito abordado. “Os mapas mentais são representações gráficas que permitem organizar e estruturar informações de forma visual e hierárquica, sendo uma ferramenta útil para a aprendizagem, pois estimula a criatividade, a memória e a compreensão dos conteúdos estudados” (Santos e Silva, 2023. p. 2). Nessa perspectiva, o uso de mapas mentais no ensino caracteriza-se como uma estratégia interessante para o entendimento de conceitos abordados pelo/a docente no decorrer das aulas, contribui para a organização das ideias e potencializa a aprendizagem.

Após a finalização do primeiro encontro da oficina, disponibilizamos no grupo de WhatsApp criado para informativos e envio de materiais, um formulário do Google Forms para que os/as participantes pudessem avaliar a oficina. Essa avaliação foi realizada ao fim de cada

encontro, buscando entender como estava se dando o processo de aprendizagem dos/as participantes. Esse Feedback mostrou-se de suma importância para o desenrolar dos outros encontros, pois foi possível a realização de ajustes de acordo com a necessidade dos/as participantes.

O **segundo encontro** da oficina ocorreu em 17 de outubro de 2024, teve como tema *Educação Inclusiva e Capacitismo*, objetivando discutir a importância da Educação Inclusiva para o ensino de pessoas com deficiência visual e entender a necessidade de combater práticas capacitistas. A princípio, fez-se uma retrospectiva acerca do tema da aula anterior e dialogamos sobre o desenvolvimento dos mapas mentais (Figura 15). Os/as participantes alegaram não ter tido muita dificuldade na execução desta atividade, embora tivessem sido orientados/as a tentar incorporar elementos táteis ou que pudessem atender à necessidade de pessoas com DV.

Figura 15 - Mapas mentais produzidos pelos/as participantes.



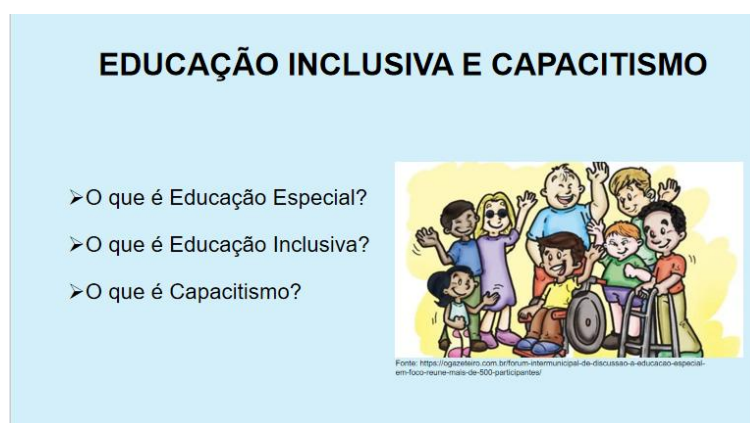
Fonte: Autora da pesquisa, 2024.

Observa-se que os mapas mentais apresentados pelos/as participantes foram construídos de modo convencional, eles/as não conseguiram agregar elementos táteis, apesar de representarem símbolos que remetem à inclusão. Entretanto, pensando nas pessoas com DV, foi realizada uma audiodescrição de cada representação.

Dando continuidade a esse encontro, foi realizada uma aula expositiva dialogada sobre o “Educação Inclusiva e Capacitismo” (Figura 16). Optamos por essa estratégia metodológica,

pois entendemos a importância do diálogo para o encaminhamento de aula. Anastasiou e Alves (2007) ponderam que a aula expositiva dialogada se constitui como uma exposição de conceitos com a participação ativa dos/as alunos/as, pautada nos conhecimentos prévios. Nessa estratégia de ensino, o/a docente apresenta o tema e estimula os/as estudantes a discuti-lo, questioná-lo e interpretá-lo a partir de sua realidade. Por esse viés, o diálogo é o ponto-chave desta metodologia, uma vez que impulsiona a reflexão, análise crítica e a produção de conhecimento. Cabe nesse caso ao/à professor/a criar um ambiente agradável e que seja favorável à escuta e ao debate reflexivo.

Figura 16 - Apresentação do tema.



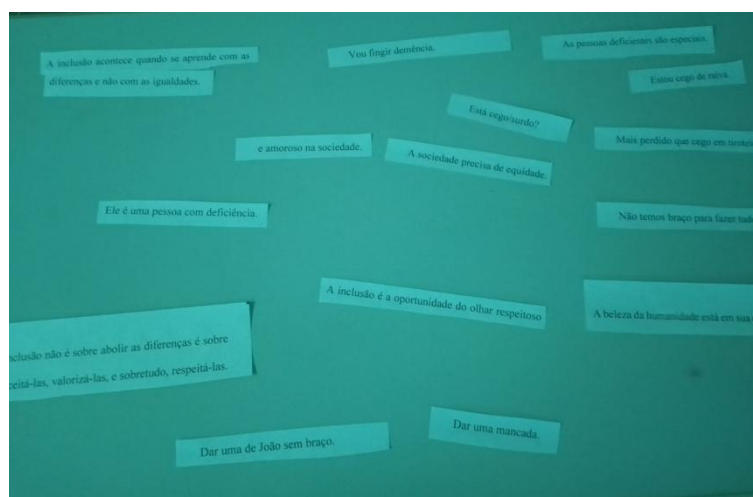
Fonte: Autora da pesquisa, 2024.

A princípio, os/as participantes se mostraram mais receosos/as em expor seus pontos de vista, suas angústias e medos, mas à medida que a pesquisadora narrava suas experiências na educação com pessoas com deficiências, estes/as começaram a ganhar mais segurança e compartilharam suas vivências com essas pessoas. Ao escutar algumas narrativas, observamos a fragilidade que a formação inicial ainda tem no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de PCDs no âmbito escolar, sobretudo em relação à escassez de recursos adaptados, carência ou até mesmo a ausência de cursos formativos na área que seja acessível a todos/as os/as profissionais que atuam na educação. Frisamos a necessidade de que essa formação seja ofertada também para os/as mediadores e cuidadores/as antes que estes/as adentrem a sala de aula de maneira abrupta e sem qualquer conhecimento sobre as especificidades dos/as estudantes.

Em seguida, realizamos a dinâmica “Quadro reflexivo”, onde antecipadamente distribuimos frases capacitistas e não capacitistas sobre a mesa (Figura 17), cada participante individualmente escolheu uma frase, fez a leitura em voz alta e colocou no lugar adequado

(ação positiva ou negativa), para tanto precisaram justificar suas respostas. Ressaltamos que muitas dessas frases são usadas até hoje de forma equivocada e que, em alguns casos, as pessoas não sabem seu verdadeiro significado. Desta forma, o objetivo dessa dinâmica consistiu em refletir sobre esses termos e frases usados pela sociedade de forma pejorativa e que muitas vezes associam a deficiência com “algo ruim”, “defeituoso” ou “amaldiçoado”.

Figura 17 - Dinâmica Quadro reflexivo.



Fonte: Autora da pesquisa, 2024.

Durante a realização da dinâmica, encorajamos os/as participantes a falarem sobre suas experiências pessoais ou profissionais, caso algum/a tenha presenciado ou sofrido uma situação de preconceito ou discriminação. Esse momento mostrou-se muito emotivo e significativo, tanto para a pesquisadora como para os/as participantes que relembram episódios de bullying sofridos no período escolar ou na infância, como ser chamado/a de “cego/a” pelos/as colegas por usar óculos, “retardado”, “débil mental” por não acompanharem o ritmo de aprendizagem da turma. Foi inevitável, durante a dinâmica, não pensar no quão marcante negativamente uma palavra, uma frase pode afetar a vida do outro/a, deixando feridas muitas vezes impossíveis de serem cicatrizadas.

Prosseguindo com as atividades propostas para esse encontro, distribuimos a letra do cordel “Peleja da Inclusão” do professor e poeta Hélio de Araújo, onde os/as participantes fizeram a reflexão e a leitura compartilhada do mesmo. De acordo com Souza (2016, p. 4):

A simplicidade do cordel é um fator de que o torna agente facilitador para incentivar a leitura e incluir o aluno no espaço escolar, de modo que ele não esteja meramente presente no espaço escolar, mas que atue ativamente nesse processo assumindo o seu papel de protagonista no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, a escolha pela linguagem de cordel como ferramenta de aprendizagem veio pela sua simplicidade e, ao mesmo tempo, pela sua criticidade perante fatos, história e elementos da sociedade. Buscamos ao longo da oficina trazer metodologias e técnicas de ensino distintas, pois compreendemos que o uso desses instrumentos possibilita aos alunos/as formas variadas de aprender, tornando o ensino mais significativo. Ao final da leitura e discussão proporcionada pela linguagem de cordel, solicitamos que os/as participantes criassem seus próprios cordéis sobre deficiência, mas com foco na DV. Esse encontro teve carga horária de 3 horas.

Nesse período, foi preciso fazer alguns ajustes em relação à data e ao horário da oficina, visto que a greve docente havia chegado ao fim e, para suprir as aulas perdidas, os/as discentes estavam com carga horária e atividades acadêmicas extras.

O **terceiro encontro** da oficina aconteceu no dia 22 de outubro de 2024 e teve como tema *Cartografia Tátil e a pessoa com deficiência visual*, tencionou compreender a relevância da Cartografia Tátil para a formação inicial de professores de Geografia. A exposição do conteúdo se deu por meio da apresentação de slides (Figura 1) e do diálogo entre pares.

Figura 18 - Cartografia Tátil.



Fonte: Autora da pesquisa, 2024.

As discussões sobre a linguagem cartográfica tátil, foram significativas, pois pudemos trazer um breve histórico desse campo de concentração e sua importância frente ao processo de aprendizagem de estudantes com DV. Esclarecemos dúvidas acerca da técnica empregada para o desenvolvimento desses recursos e sua potencialidade para o ensino de pessoas com DV. Cabe esclarecer que, na oportunidade, descrevemos a técnica utilizada pela pesquisadora para a produção artesanal desses materiais táteis, que se baseia-se na escolha do mapa base;

generalização das informações; separação e escolha dos materiais a serem utilizados; colagem e, por fim, a testagem por uma pessoa com DV.

Em seguida, dando continuidade à oficina, os/as presentes foram orientados/as a falarem sobre as dificuldades encontradas na produção dos cordéis e como eles pensaram a utilização dessa linguagem para a inclusão de alunos/as com DV na sala de aula. Observou-se que muitos/as fizeram pesquisas acerca da estrutura e principais características de um cordel, o que demonstrou interesse e compromisso com as tarefas propostas. Foi perceptível também a preocupação entre os/as participantes em desmistificar a falsa inclusão em que vivemos, seja através dos debates ou nos versos dos cordéis.

Na sequência, demos início às apresentações, onde cada um/a pode recitar seu cordel, da maneira que mais se sentisse confortável, seja declamando, cantando ou lendo. Foi muito interessante essa dinâmica de apresentações estabelecidas por eles/as. Ao fim, muitos decidiram refazer essa atividade, pois algo que um/a colega pontuou ou trouxe em seu discurso chamou a atenção de modo crítico-reflexivo. Assim sendo, é notório que essa troca proporcionada pela oficina permite não somente a troca mútua de saberes, mas a aprendizagem colaborativa.

Prosseguindo com o planejamento, solicitamos que para o próximo encontro os participantes construíssem individualmente, croquis de um espaço escolhido por eles/as da UNEB, orientamos que fosse de alguma maneira aplicado a linguagem cartográfica tátil, chamamos atenção para a escolha dos materiais que seriam utilizados porque deveria ser pensado para não agredir as mãos dos seus/suas usuários/as, uma vez que essas pessoas usam o tato, principalmente para perceberem o espaço à sua volta. Esse encontro teve carga horária de 3 horas.

O **quarto encontro** da oficina ocorreu no dia 29 de outubro de 2024, teve como temática o *Sistema Braille*, visando apresentar este código de escrita e sua importância para as pessoas com deficiência visual. Neste encontro, contamos com a colaboração de Ademilson, que conforme indicado anteriormente, é uma pessoa com DV e brailista. Seus conhecimentos foram fundamentais para entendermos a dimensão que é o sistema braile dentro da comunidade de pessoas com deficiência visual.

A princípio, Ademilson narrou um pouco sobre seu processo de escolarização e aceitação enquanto pessoa com deficiência. Sabemos que a compreensão da dimensão de uma deficiência para uma criança não é algo fácil, pois exige apoio, acolhimento e principalmente a aceitação de suas limitações e potencialidades.

Ao discorrer sobre sua vida, Ademilson relatou que veio aprender o braile nas salas de recursos multifuncionais e enfatizou a importância desses espaços para sua aprendizagem e de

tantas outras PCDs. Ele destacou também a relevância de mais SRM para potencializar o processo de ensino e aprendizagem das PCDs, seja na educação básica ou no ensino superior. Corroborando com esse pensamento, Quirino et al (2020) afirmam que a importância das SRM se dá pelo fato de atuarem como um espaço facilitador para o desenvolvimento de competências e habilidades em alunos/as com limitações cognitivas e outras interações sociais, proporcionando na escola um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Ademilson discorreu também acerca das dificuldades que encontrou e encontra na sociedade enquanto PCD e comentou o quanto é frustrante saber que mesmo com muitas mudanças acontecendo na sociedade de modo geral e com a criação e implementação de políticas públicas voltadas para atender as necessidades das PCDs ainda há muito a ser feito pensando em oferecer uma qualidade de vida melhor para essas pessoas. Dialogar sobre a trajetória de Ademilson foi muito significativo, pois podemos ouvir sobre suas dificuldades, medos, angústias, mas sobretudo sua vontade de mudar a realidade dele e das pessoas com deficiência que vivem em uma sociedade que infelizmente ainda é preconceituosa e discriminatória. Sua luta é incansável tanto pelos seus direitos como por toda a comunidade de PCDs.

Findando essa primeira parte, adentramos ao sistema braile e Ademilson explicou sobre esse código de escrita e leitura, sua criação e sua importância para as pessoas com DV. Para tal, ele mostrou uma cela braile confeccionada com EVA e esclareceu as dúvidas que iam surgindo entre os/as participantes (Figura 19).

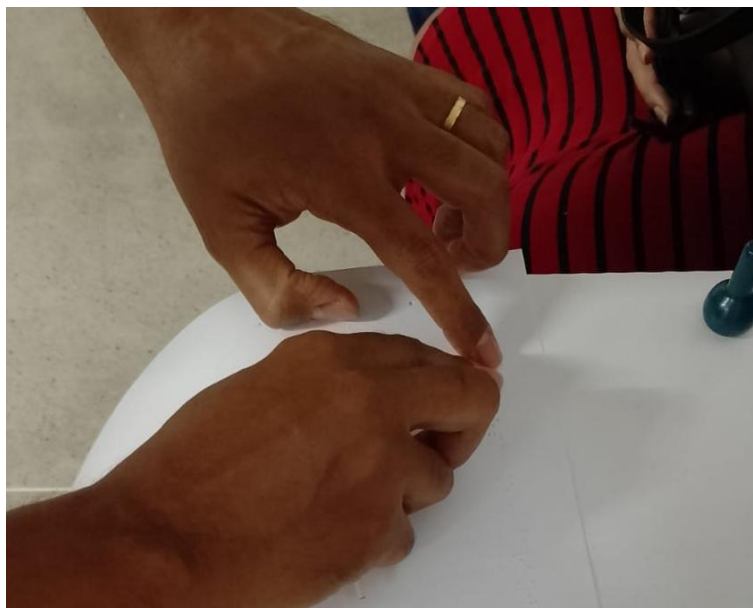
Figura 19 - Ademilson discutindo o sistema braile.



Fonte: Autora da pesquisa, 2024.

Em seguida, mostrou cada letra individualmente, assim como os sinais de pontuação e os numerais. Apresentou também a reglete e a punção, recurso utilizado pelas pessoas com DV para escrita, trata-se de uma régua com várias minis celas braile dispostas uma ao lado da outra que possibilita a escrita manual do sistema braile, e a punção funciona como se fosse o lápis. A reglete pode ser confeccionada em diferentes materiais, o que varia o seu custo. Ademilson discutiu acerca das dificuldades para o uso desse recurso, uma vez que exige muita concentração e conhecimento das regras de escrita deste código, logo que a escrita é feita de maneira inversa à leitura, o que possivelmente pode provocar equívocos tanto para iniciantes como para pessoas mais experientes. O convidado falou também da reglete positiva, que permite a escrita de forma convencional da esquerda para a direita, ou seja, não há uma inversão nos pontos como no modelo tradicional. Logo após, Ademilson realizou a leitura de pequenas palavras em braile, incentivando que os/as participantes fizessem também para entender a disposição de cada letra no papel (Figura 20). Lembramos que a leitura pode ser feita usando uma ou as duas mãos, não existe uma regra para isso, aplica-se o que for mais confortável para o leitor. Ademais, foi compartilhado com todos/as através do grupo de WhatsApp link de vídeos no YouTube ([O uso de reglete e punção](#)) e ([Reglete e punção](#)) para que os/as mesmos/as pudessem treinar posteriormente a escrita braile utilizando a reglete.

Figura 20 - Leitura das letras em braile.



Fonte: Autora da pesquisa, 2024.

O sistema braile tem suas complexidades, no entanto, com força de vontade e disciplina, é possível aprender esse código tão importante para a escolarização das pessoas com DV. Vale salientar que nem todas as pessoas com DV utilizam este sistema para sua escolarização, haja vista que existem outros recursos de acessibilidade que podem ser usados, como: lupas, ampliadores e leitores de telas, recursos tecnológicos.

Esse encontro foi muito produtivo, uma vez que foi oportunizado aos/às participantes um contato mais direto com uma pessoa com DV e pudemos conhecer e aprender mais sobre o sistema braile, suas características e importância para a inclusão e escolarização de pessoas com deficiência visual.

O **quinto encontro** da oficina foi realizado no dia 05 de novembro de 2024, teve como tema *Recursos cartográficos táteis*, objetivando a confecção de recursos didáticos táteis que possam contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com DV. Nesse encontro, cada participante produziu dois mapas temáticos¹⁵, a saber: Região Nordeste, Brasil, Clima e Solos de Jacobina-BA, foram escolhidos com base no Atlas escolar do município e na dimensão territorial do país. Para tanto, tiveram acesso a EVA com cores e texturas diversificadas, cola branca, cola alto relevo, tesoura, barbante, papel crepom, folha A4 em cores e espessuras variadas.

¹⁵ Os mapas temáticos são representações gráficas que apresentam informações sobre uma área ou aspectos geográficos, como solos, densidade demográfica, clima, relevo entre outros.

Cada participante a princípio escolheu seu mapa base, a escolha ficou a critério de cada um/a, em seguida foi realizada uma breve explanação acerca da generalização de informações, de modo que venha contribuir para a melhor compreensão e interpretação dos elementos gráficos presentes no mapa. Depois, chegou a vez de separar os materiais que seriam usados, cada um/a foi procurando cores que combinassem o que é uma decisão mais estética e não influencia no produto final. Lembramos que o contraste é fundamental para pessoas com baixa visão. Ademais, a textura precisa ser o mais diferente possível, pois é ela que vai diferenciar uma representação da outra, logo que as pessoas cegas usam o tato para perceber o espaço à sua volta.

Após a seleção dos materiais que seriam utilizados, iniciou-se o processo de montagem e colagem (Figura 21). Cada participante individualmente confeccionou seu mapa de forma artesanal, observando a importância das particularidades de produção desse tipo de recurso, que requer atenção, paciência e criatividade. Aqueles/as que optaram por mapas com mais informações apontaram que sentiram mais dificuldades no uso das texturas, pois em alguns casos uma parecia muito com a outra, o que seria um ponto negativo. Outro ponto elencado foi a generalização de informações muito pequenas que não sabiam se colocavam ou suprimiam esse dado. Ressaltamos que esse tipo de dúvida é muito comum no início, mas que tudo depende do propósito do mapa que você quer e da informação que quer transmitir.

Figura 21 - Produção de mapas táteis.



Fonte: Autora da pesquisa, 2024.

Finalizada a parte da colagem, chegou a hora de adicionar as informações em braile (Figura 22 e 23). Orientamos que os mapas tivessem os alguns elementos básicos (título, legenda, escala e orientação). Esse momento foi o mais tenso para os/as participantes, pois usar

a reglete não foi fácil, muitos/as sentiram dificuldade em relacionar à letra a sua escrita no instrumento, haja vista que é feito de forma inversa à leitura. No intuito de facilitar esse processo, entregamos uma folha contendo todas as letras e sinais de pontuação do sistema e algumas estratégias foram indicadas pelos/as participantes, como: contar os pontos inversamente, começando a contar da direita para a esquerda de cima para baixo, observar a folha com o alfabeto pelo verso, desenhar os pontos das palavras em uma folha e depois transpor na reglete.

Aconselhamos que a escrita convencional também fosse empregada aos mapas, pois nem sempre a pessoa que vai aplicar o recurso à pessoa com DV conhece o sistema braile, além do mais, nem todas as pessoas com algum comprometimento visual são alfabetizadas utilizando esse sistema, haja vista que indivíduos com baixa visão podem não necessitar de ser alfabetizado na escrita convencional.

Figura 22 - Processo de escrita braile na reglete.



Fonte: Autora da pesquisa, 2024.

Figura 23 - Escrita braile na reglete.



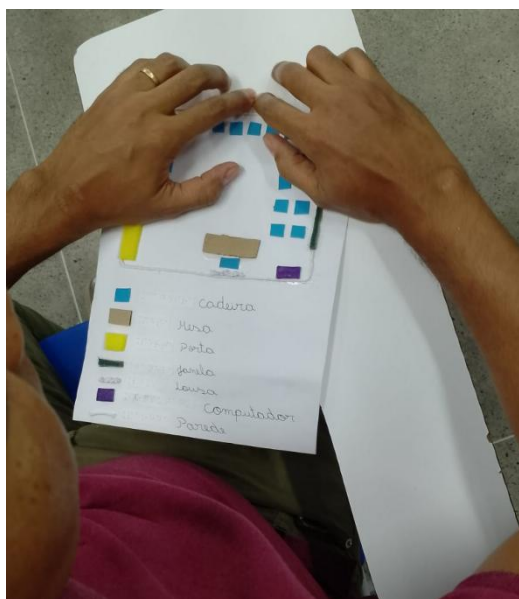
Fonte: Autora da pesquisa, 2024.

Para finalizarmos esse encontro, estimulamos os/as participantes a falar sobre o que sentiram ao realizar essa atividade prática. Muitos/as mostraram-se entusiasmados e satisfeitos com suas produções e alegaram vontade de desenvolver mais mapas táteis agregando outras texturas. De modo geral, todos/as avaliaram seus desempenhos de forma positiva, uma vez que puderam compreender o processo de desenvolvimento de recursos cartográficos acessíveis a pessoas com DV.

O **sexto encontro** da oficina aconteceu no dia 19 de novembro de 2024, teve como tema “*Cartografia Tátil e a deficiência visual: tudo sobre nós, conosco*”. Esse encontro teve como finalidade avaliar os materiais produzidos pelos/as participantes no decorrer da oficina. Foi um momento muito significativo para todos/as, não só porque tiveram a oportunidade de apresentar suas produções para uma pessoa com DV, como também puderam ouvir as contribuições dos/as colegas.

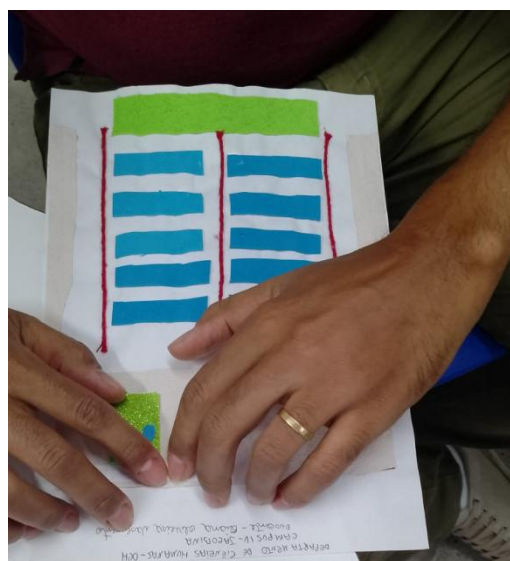
A avaliação dos recursos cartográficos táteis foi realizada pelo nosso colaborador Ademilson, pessoa com DV e brailista. Todos os mapas e croquis foram avaliados observando sua aplicabilidade e os apontamentos feitos visavam melhorar sua eficiência. Ademilson começou avaliando individualmente os croquis (Figura 24 e 25), conforme foi proposto na oficina. Trata-se de uma representação de algum espaço da UNEB, escolhido pelos/as participantes, que optaram por não dizer antecipadamente de onde era, desejando que o próprio Ademilson e os/as colegas descobrissem ao observar.

Figura 24 - Avaliação do croqui da sala de aula por Ademilson.



Fonte: Autora da pesquisa, 2024.

Figura 25 - Avaliação do croqui do laboratório de geociência por Ademilson.



Fonte: Autora da pesquisa, 2024.

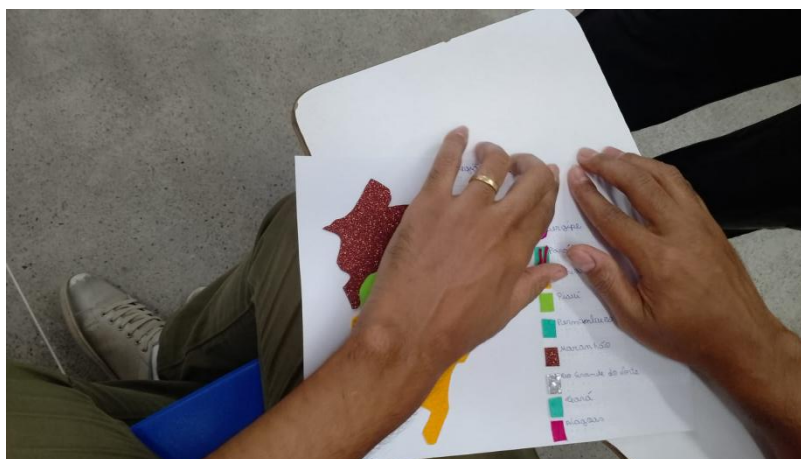
De modo geral, todos/as conseguiram atender a maioria dos pontos elencados pelo nosso colaborador, porém ele esclareceu que algumas informações precisavam ser mais claras, nada que comprometessem a identificação do espaço por alguém que já o conhecia previamente, mas seria interessante deixar mais simples para que todos/as compreendesse sem muita dificuldade, facilitando assim sua localização e orientação no ambiente. Ademilson mencionou também que a escrita braile ficou incorreta em algumas representações, mas que isso é normal, principalmente porque foi a primeira vez que utilizaram a reglete. Lembramos que a escrita

utilizando a reglete pode ser difícil para profissionais e pessoas mais experientes, pois é realizada de forma inversa à sua leitura.

Em seguida, dando continuidade às avaliações, Ademilson iniciou o processo de análise dos mapas. Para Carmo (2009), essa etapa é de suma importância para a construção de mapas eficazes, pois permite corrigir e validar os recursos produzidos. Esse momento precisou de mais atenção, uma vez que algumas representações nunca foram vistas por Ademilson, diferentemente dos croquis que eram espaços da UNEB frequentados por ele.

Os mapas, assim como os croquis, foram avaliados positivamente por Ademilson (Figura 26), e com uma fragilidade menor, o que demonstra um avanço nas produções, logo que os croquis foram confeccionados nos primeiros encontros da oficina. O nosso colaborador apreciou as representações e ficou extremamente feliz em conhecer a Região Nordeste toda. Mesmo estando presencialmente em outros estados, nunca havia entendido de forma prática a dimensão territorial de cada um. Carmo (2009, p. 60) ressalta que “as metodologias propostas pela Cartografia Tátil significam uma nova forma de comunicação gráfica e cartográfica adaptada ao usuário com deficiência visual”. O apontamento feito por Ademilson deixou os/as participantes em êxtase, pois viram de forma efetiva um recurso tátil contemplando a aprendizagem de uma pessoa com DV.

Figura 26 - Ademilson avaliando o mapa da Região Nordeste.



Fonte: Autora da pesquisa, 2024.

Entretanto, Ademilson observou alguns equívocos na escrita braile que poderiam prejudicar a leitura de pessoas com DV que estão iniciando o processo de alfabetização no sistema braile, mas uma vez ele destaca que esses pequenos enganos são comuns para iniciantes

e que por isso a construção desses recursos deve acontecer de forma colaborativa para melhorar sua eficiência e aplicabilidade.

Outro mapa que chamou a atenção de Ademilson durante sua apreciação foi o mapa de solos do município de Jacobina-BA (Figura 27). Por ser natural da cidade em questão, ele observou que, mesmo tendo frequentado a educação básica e concluído a graduação, nunca havia sido oportunizado essa experiência de conhecer aspectos pedológicos de seu município de forma tátil e ponderou o quão significativo foi esse contato para ele. Isso obviamente deixou os/as participantes encantados. Todavia, assim como os outros mapas, a escrita braile foi o que precisou ser chamada a atenção por Ademilson, pois tinha algumas incoerências.

Figura 27 - Ademilson analisando o mapa de solos do município de Jacobina - BA.



Fonte: Autora da pesquisa, 2024.

Ao refletirmos acerca desse momento de avaliação, entendemos que esse processo impacta de forma direta na qualidade final do recurso analisado. Observa-se que são recursos cartográficos táteis, que foram avaliados por aquele para quem o material foi idealizado, com o propósito de analisar as potencialidades e fragilidades, visando melhorar sua eficiência. Sabemos que é impossível atingirmos a perfeição, entretanto buscamos o desenvolvimento de recursos táteis o mais funcional possível e que atenda de forma satisfatória às necessidades de seus/suas usuários/as.

O processo de apreciação apontou alguns pontos que carecem de uma atenção maior, principalmente na escrita braile, o que requer mais leituras e estudos por parte dos/as participantes, mas nada que diminuísse a qualidade dos recursos produzidos, essas contribuições foram mais para melhorar de forma significativa sua aplicabilidade. Em relação

aos materiais utilizados, esses foram considerados adequados. De forma geral, os recursos cartográficos táteis atenderam às expectativas.

Ademilson mostrou-se extremamente satisfeito com os mapas e croquis produzidos e expressou sua gratidão e felicidade em ver professores/as na formação inicial buscando se capacitarem além do que é oferecido no curso, uma vez que a formação é um processo contínuo e que se transforma a cada dia.

Na segunda parte desse encontro, os/as participantes declamaram seus cordéis (Figura 28), que foram modificados a partir das colaborações dos/as próprios/as colegas e das discussões que foram tecidas no decorrer de cada encontro da oficina.

Figura 28 - Participantes declamando seus cordéis.



Fonte: Autora da pesquisa, 2024.

Para finalizarmos nossa oficina, realizamos uma avaliação de forma coletiva (Figura 29), onde cada um/a pode apontar os aspectos positivos e negativos de cada prática desenvolvida. Lembramos que esse processo também foi realizado de maneira individual ao longo de cada encontro da oficina, buscando melhorar a prática da pesquisadora e da metodologia adotada. Entre os pontos mencionados pelos/as participantes, destaca-se a qualidade de tempo destinada à parte teórica, que poderia ter sido reduzida em prol da parte prática. Eles/elas expressaram o desejo de construir mais mapas durante a oficina. Em relação aos pontos positivos, destacaram a metodologia adotada, a confecção dos mapas e a apresentação do sistema braile.

Figura 29 - Avaliação coletiva da oficina.

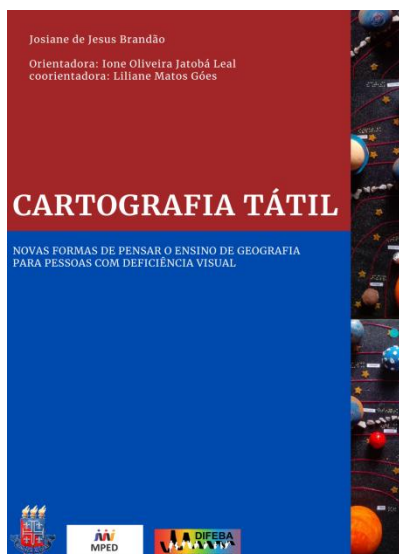


Fonte: Autora da pesquisa, 2024.

Neste sentido, a oficina foi de suma importância para o desenvolvimento dessa pesquisa, uma vez que permitiu conhecer as fragilidades da formação inicial no curso de Licenciatura em Geografia no que diz respeito às práticas voltadas para as pessoas com deficiência visual. Além do mais, a oficina proporcionou aos/as participantes e à pesquisadora momentos de interação e reflexão acerca do processo de ensino e aprendizagem das pessoas com DV e evidenciou a importância da linguagem cartográfica tátil para a autonomia e independência desses indivíduos na sociedade.

Desta forma, a oficina foi fundante para entendermos a realidade e os anseios dos/as professores/as em formação que já foram de forma direta ou indireta para a sala de aula e compreendem a urgência de práticas inclusivas visando uma aprendizagem mais significativa para as pessoas com deficiência visual. Surge assim a necessidade de construir recursos cartográficos táteis com o objetivo de agregar mais conhecimento e oportunizar um ensino geográfico mais dinâmico e inclusivo a todas as pessoas com DV.

Partindo desse pressuposto e entendendo as dificuldades e dúvidas que possam surgir no desenvolvimento e aplicação desses recursos cartográficos táteis, idealizamos um caderno de sequência didática com os procedimentos para sua confecção a partir da técnica de colagem, bem como montamos um conjunto de atividades que possam nortear os/as professores/as durante suas aulas (Figura 30).

Figura 30 - Capa do livreto.

Fonte: Autora da pesquisa, 2025.

A ideia para a elaboração deste produto surgiu a partir da experiência da pesquisadora com o desenvolvimento desses recursos, uma vez que exigiu muita paciência e planejamento na tentativa de obter um produto que atendesse seus objetivos com eficiência. Após a sua finalização, pretende-se distribuir no formato digital para a comunidade acadêmica do curso de Geografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.

Caminhando e semeando, no fim, terás o que colher.”

(Cora Coralina, 1976).

A caminhada nem sempre é fácil, por vezes é rodeada de percalços, encontros e desencontros e assim vai se construindo a pesquisa, cheia de encantos e desencantos. O processo de escrita dessa dissertação foi fomentado pela troca de experiências e diálogos estabelecidos entre a pesquisadora e os/as participantes, que colaboraram de distintas formas e revelou a necessidade de formação na perspectiva da Educação Inclusiva, tanto para professores em exercício, como para aqueles/as que estão iniciando o processo formativo.

A Educação Inclusiva ao longo dos séculos passou por inúmeras fases e trouxe consigo muitos debates importantes no que concerne à inclusão das pessoas com deficiência na

sociedade e no âmbito escolar. Essa modalidade de ensino tem o propósito de ofertar uma educação livre de preconceitos, discriminações e estereótipos. Neste sentido, o princípio básico da educação inclusiva é fundamentado no fato de que todas as pessoas podem aprender e, sempre que possível, esse processo aconteça no mesmo espaço, ou seja, todos/as devem aprender juntos/as, independente de suas limitações ou potencialidades.

Nesta perspectiva, o processo de inclusão de um indivíduo com deficiência não diz respeito somente à sua alocação física em uma instituição escolar regular, todavia, cabe aos profissionais que atuam nesses espaços oferecer-lhe as condições básicas necessárias para sua efetiva participação em igualdade de direitos, possibilitando seu desenvolvimento e potencializando sua aprendizagem. Podemos dizer, então, que para que exista a inclusão é indispensável que haja a interação entre pessoas com e sem deficiência, de modo que favoreça o respeito, a empatia e o fim do preconceito e da discriminação. Entretanto, o processo de inclusão das pessoas com deficiência ainda enfrenta muitos desafios, sejam eles pedagógicos, arquitetônicos ou atitudinais.

No que se refere-se às barreiras atitudinais, essas são possivelmente as que mais podem dificultar o processo de inclusão das pessoas com deficiência no âmbito escolar e social, uma vez que provocar práticas e comportamentos preconceituosos com as pessoas com deficiência, em outras palavras, compreendem atitudes que impeçam ou prejudiquem a livre participação das pessoas com deficiência em igualdade de direitos na sociedade. Essas barreiras estão associadas a outras e provocam o capacitismo, que se manifesta na ideia de que pessoas com deficiência são “incapazes” ou “inferiores”, contudo, a Educação Inclusiva busca romper com esse paradigma, combatendo práticas de exclusão e preconceituosas.

Outro grande desafio para a Educação Inclusiva está relacionado às barreiras arquitetônicas, ou seja, à falta de acessibilidade em espaço de livre circulação que impede ou dificulta o acesso das pessoas com algum tipo de deficiência, seja ela física, visual, auditiva ou intelectual, a um espaço ou serviço. É necessário conscientizar a sociedade quanto à importância da acessibilidade para locomoção e mobilidade das PCDs, pois, além de ser um direito, favorece a autonomia e independência desses indivíduos.

A aquisição de recursos de acessibilidade tátil (maquete e mapa tátil do departamento) não é uma tarefa fácil, uma vez que existe um processo burocrático que muitas vezes se configura como um empecilho para a aquisição desses materiais. Tanto o gestor do departamento, como a atual coordenadora do colegiado¹⁶ do curso de Geografia e pioneira na

¹⁶ Profa. Dra. Liliane Matos Góes.

discussão sobre a linguagem cartográfica tátil no campus, têm se esforçado ao máximo para a compra desses recursos de acessibilidade arquitetônica, no entanto, sem muito sucesso. Cabe salientar que o departamento, através de muitas lutas, conseguiu adquirir materiais didáticos adaptados, como: reglete, punção, folha braile, teclado ampliado, entre outros recursos de tecnologia assistiva que possam auxiliar no processo de aprendizagem de estudantes com DV dentro do departamento.

Para além disso, temos também as barreiras pedagógicas que dizem respeito à escassez de recursos adaptados às necessidades dos/as estudantes com deficiência, sobretudo para aqueles/as que têm DV. Os recursos disponibilizados para esses/as alunos/as geralmente são produzidos em menores escalas e artesanalmente, o que reflete a necessidade de estudos mais profundos nesse campo, buscando a elaboração metodológica de materiais na linguagem gráfica tátil. Pensando na concepção desses recursos, surge a Cartografia Tátil, campo de estudo voltado para o desenvolvimento de mapas, maquetes e outros recursos cartográficos táteis que possam ser usados por pessoas cegas ou com BV.

Os materiais elaborados e confeccionados pela Cartografia Tátil podem atender tanto às necessidades das pessoas com DV, como as normovisuais, desde que sejam aplicados elementos que contemplem as especificidades de cada aluno/a. Desta forma, o uso das cores com alto contraste, texturas diversas, alto-relevo e o emprego da escrita convencional e da linguagem braile são essenciais para a construção de um recurso acessível a todos/as os/as alunos/as, tenham eles/as deficiência visual ou não.

A Cartografia Tátil ainda possibilita aos seus/suas usuários/as a aquisição da sua autonomia, uma vez que os mapas e maquetes táteis são mundialmente utilizados como facilitadores de mobilidade espacial em grandes centros urbanos, terminais rodoviários, aeroportos e shopping centers. Ademais, permitem que esses indivíduos percebam o espaço à sua volta e se vejam como partes integrantes da sociedade, independente de suas particularidades ou diferenças.

No que diz respeito ao ensino de Geografia, os recursos cartográficos táteis são de suma importância para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem das pessoas com DV, visto que a ciência geográfica se utiliza com frequência de mapas, gráficos e maquetes para o estudo do espaço geográfico. No entanto, o uso da Cartografia Tátil deve ser restrito ao ensino de Geografia, mas pode e deve ser aplicado em outras áreas do conhecimento, desde que seja confeccionado com materiais adequados e que sigam uma padronização, visando o melhor aproveitamento dos/as estudantes com DV, o que revela a necessidade de haver uma avaliação

prévia desses recursos, onde sejam observadas suas fragilidades e potencialidades. Lembramos que essa validação deve ser realizada por uma pessoa com DV para sua melhor aplicabilidade.

Desta forma, é essencial pensarmos a formação inicial como o ponto de partida para uma educação inclusiva, pautada no respeito e no conhecimento das particularidades das pessoas com DV, entendermos que a responsabilidade pela aprendizagem desses indivíduos ainda é delegada unicamente aos professores/as das salas de AEE. É preciso rompermos com essa concepção no intuito de ofertar uma educação de qualidade e verdadeiramente inclusiva, onde todos e todas possam aprender juntos no mesmo espaço e que tenham acesso a metodologias e recursos que abranjam suas especificidades.

Neste sentido, diante da experiência proporcionada pela oficina, podemos observar que a proposta de pesquisa foi alcançada, uma vez que as discussões e os recursos produzidos foram avaliados de forma satisfatória por Ademilson, bem como a disseminação da linguagem cartográfica tátil para o ensino das pessoas com DV. A intenção nesta dissertação foi mostrar a importância da cartografia tátil no que diz respeito a práticas inclusivas no curso de licenciatura em Geografia, através do desenvolvimento de recursos didáticos acessíveis às pessoas com DV, de modo a contribuir para uma formação inicial mais reflexiva e inclusiva. Compreendermos que esta pesquisa e as reflexões aqui dispostas não se finalizam por completo, mas podem abrir portas para novos estudos. Persistimos na luta por uma sociedade e uma educação mais equânime, que veja na diferença motivos para incluir e não para excluir. O caminho ainda é longo e complexo, porém ansiamos por uma educação de qualidade para todos e todas.

PRODUTO DA PESQUISA - Caderno de sequência didática

Josiane de Jesus Brandão

Orientadora: Ione Oliveira Jatobá Leal
coorientadora: Liliane Matos Góes

CARTOGRAFIA TÁTIL

NOVAS FORMAS DE PENSAR O ENSINO DE GEOGRAFIA
PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL



APRESENTAÇÃO

Caros alunos/as,

Este caderno de sequência didática foi construído como produto final da dissertação intitulada *Cartografia Tátil: novas formas de pensar o ensino de geografia para pessoas com Deficiência Visual*, a qual foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade (PPGED), vinculado à Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IV.

O caderno foi elaborado visando contribuir no processo formativo dos discentes do curso de Licenciatura em Geografia, através de sequências didáticas que possam auxiliar na construção do planejamento mais flexíveis que buscam atender as especificidades dos/as alunos/as com deficiência visual.

Vale ressaltar, que esses materiais podem contribuir de forma significativa para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com algum tipo de comprometimento visual, desde que sejam adaptados às especificidades desses sujeitos. Neste sentido, esse recurso busca trazer subsídios práticos e teóricos no campo da formação inicial de Geografia acerca do desenvolvimento metodológico desses recursos de forma artesanal, visando potencializar o processo de aprendizagem de alunos/as com deficiência visual (DV), contribuindo para sua autonomia e independência enquanto parte integrante da sociedade.

Boa leitura!

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	136
2 DEFICIÊNCIA VISUAL.....	137
3 CARTOGRAFIA TÁTIL.....	137
4 SISTEMA BRAILE.....	138
5 USO DA REGLETE.....	139
6 MAPAS TÁTEIS.....	140
6.1 Construção de mapa da Tátil.....	141
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 01.....	144
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 02.....	148
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 03.....	152
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 04.....	155
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 05.....	159
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162
REFERÊNCIAS.....	162

1 INTRODUÇÃO

A Cartografia Tátil é uma ramificação da Cartografia Tradicional que se dedica ao desenvolvimento metodológico de recursos cartográficos adaptados às necessidades dos/as estudantes com restrições no campo visual (Loch, 2008). Este campo de estudo busca oferecer subsídios teóricos e práticos aos professores/as, visando potencializar a aprendizagem e a inclusão de estudantes com Deficiência Visual (DV) no âmbito social e educacional, promovendo sua independência e autonomia.

Os principais produtos da Cartografia Tátil são os mapas táteis, estas representações devem apresentar cores, texturas e relevos diversificados, são usados por pessoas cegas ou com baixa visão para localizar-se e orientar-se. Ademais, a divulgação da informação espacial é essencial para o ensino da ciência geográfica, possibilitando às pessoas com DV ampliar sua percepção de mundo. Desta forma, se caracterizam como um importante recurso para a inclusão social desses indivíduos (Loch, 2008).

A deficiência visual é um conceito amplo, engloba dois grupos distintos de pessoas e pode ser definida pela perda parcial ou total da capacidade de enxergar. A cegueira é definida pela perda total da visão, já a baixa visão refere-se há um grave comprometimento da acuidade visual que não pode ser corrigido mesmo com o uso de óculos e outros recursos ópticos. A baixa visão pode ser leve, moderada, severa ou profunda.

A educação de alunos/as com DV ainda apresenta algumas fragilidades, sobretudo no que se refere à escassez de materiais adaptados às suas especificidades e à falta de formação inicial e continuada adequada para os/as professores/as atuarem no processo educativo desses estudantes (Almeida, 2011). Embora existam políticas públicas que visam assegurar os direitos dessas pessoas, infelizmente, conhecendo a realidade da sala de aula, faz-se necessário o desenvolvimento de estratégias e metodologias de ensino que contribuam para o processo de ensino dessas pessoas, de modo a tornar a aprendizagem mais significativa e dinâmica.

Para tanto, o objetivo deste caderno é descrever os procedimentos metodológicos para a confecção artesanal de mapas táteis que possam ser manuseados por alunos/as cegos/as ou com baixa visão. Este recurso pedagógico visa contribuir com o ensino de Geografia do Fundamental Anos Finais. Os procedimentos básicos para a construção de mapas táteis a partir da técnica de colagem e um conjunto de sequências didáticas com os planos de aulas com atividades e maneiras de trabalhar com esses recursos no Ensino Fundamental Anos Finais de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse material foi desenvolvido para

auxiliar os discentes do curso de Licenciatura em Geografia na construção de aulas e práticas inclusivas de ensino da ciência geográfica.

2 DEFICIÊNCIA VISUAL

A deficiência visual se apresenta de diferentes formas e engloba uma variedade de graus de comprometimento. Para Van Munster e Almeida (2008) a deficiência visual é definida pela perda parcial ou total da capacidade visual que pode limitar o desenvolvimento de atividades diárias. Os graus de visão abrangem a cegueira total, parcial, bem como a visão sem nenhum tipo de comprometimento, também conhecida como “visão perfeita”.

A deficiência visual diz respeito à cegueira e aos diferentes graus de baixa visão. De acordo com Mais (2002), doenças e/ou traumas na estrutura funcional do sistema visual podem tornar as pessoas incapazes de “ver” ou “ver bem”, ocasionando limitações ou barreiras na aquisição de conceitos assim como acesso à palavra escrita, orientação, mobilidade independente e interação social.

3 CARTOGRAFIA TÁTIL

A Cartografia Tátil surge como um campo de estudo voltado para o desenvolvimento de recursos cartográficos adaptados às necessidades das pessoas com deficiência visual, de modo a contribuir com seu processo de ensino, possibilitando a aquisição de conceitos, percepção e mobilidade espacial, promovendo sua autonomia e independência social e educacional. Os produtos resultantes da cartografia tátil se enquadram como recursos de tecnologia assistiva, uma vez que ampliam a capacidade intelectual e promovem a independência de pessoas cegas ou com baixa visão, por meio da interação e da troca de conhecimento com indivíduos sem restrições visuais (Gaspar, Silva e Nunes, 2020).

Os mapas táteis, principais produtos da Cartografia Tátil, podem ser explorados em diferentes contextos para mobilidade em espaços públicos e privados de grande circulação, como centros universitários, shopping centers, terminais rodoviários e aeroportos. Bem como para potencializar o ensino de pessoas com restrições visuais, no entanto, esses recursos não se limitam apenas a esse grupo específico, uma vez que podem ser usados por pessoas com ou

sem DV (Gaspar, Silva e Nunes, 2020). Esse tipo de recursos amplia a percepção de mundo para os/as alunos/as cegos/as ou com baixa visão e lhe permite conhecer o espaço à sua volta.

Nesse sentido, os materiais produzidos pela cartografia tátil possibilitam aos seus/suas usuários/as a leitura e identificação das representações gráficas por meio do tato, desta forma faz-se necessário o uso de textura, cores e relevo diversificados para melhor reconhecimento dos fenômenos apresentados. A generalização também é importante na confecção de recursos táteis, pois o excesso de informações pode dificultar a leitura e provocar equívocos na decodificação dos fenômenos representados. Desta forma, é indispensável a simplificação na construção de mapas táteis, ou seja, evite sobrecarregá-los de informações.

Utilização de mapas adaptados às especificidades dos/as estudantes com DV no âmbito educacional e social é imprescindível para o seu desenvolvimento e para a promoção de sua independência enquanto parte integrante da sociedade.

4 SISTEMA BRAILLE

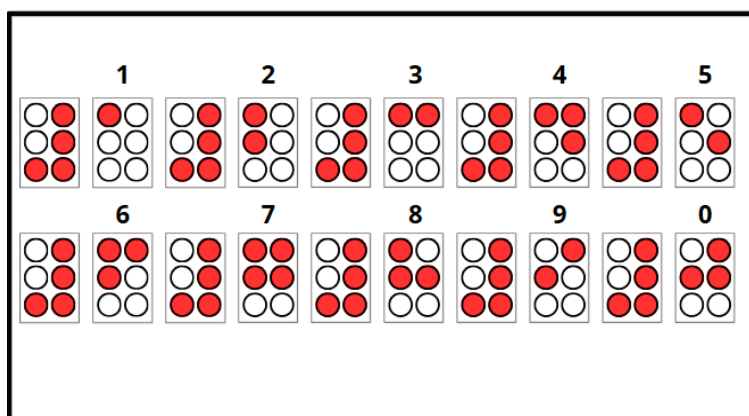
O sistema braille é um código de escrita e leitura universal que formam 63 (sessenta e três) sinais em alto-relevo a partir da combinação de seis pontos dispostos em duas colunas de três pontos cada, também chamada de cela braille (Feliciano; Sanches; Santos, Souza, 2023).

Alfabeto Braille.

Aa	Bb	Cc	Dd	Ee	Ff	Gg	Hh	Ii	Jj
Kk	Ll	Mm	Nn	Oo	Pp	Qq	Rr	Ss	Tt
Uu	Vv	Ww	Xx	Yy	Zz				

Fonte: Autora da pesquisa, 2025.

Algarismos em braile.



Fonte: Autora da pesquisa, 2025.

A leitura utilizando esse sistema é feita da esquerda para a direita, de cima para baixo. Através desse código, é possível representar letras, algarismos e sinais de pontuação, permitindo que as pessoas com deficiência visual leiam e escrevam.

5 USO DA REGLETE

A reglete é uma régua que pode ser produzida em diferentes materiais e possui várias minis celas braile dispostas horizontalmente sobre uma base plana, que é fixada em uma prancheta e permite a escrita manual do sistema braile. Para tanto, utiliza-se a punção, que funciona como uma espécie de lápis, possui formato anatômico com uma ponta metálica, que permite perfurar os pontos na cela braile, formando o relevo quando a folha é virada ao contrário, permitindo que a leitura seja possível através do toque pela pessoa com deficiência visual (Feliciano; Sanches; Santos, Souza, 2023). Este é o modelo de mesa, mas existe também o de bolso, que é menor, com poucas linhas e sem a prancha, ocupa menor espaço e é mais fácil de carregar.

Reglete de mesa e punção.



Fonte: Autora da pesquisa, 2024.

O uso da reglete requer uma atenção maior, uma vez que é necessário furar cada ponto individualmente e, diferentemente da leitura, a escrita acontece da direita para a esquerda, de cima para baixo, o que pode provocar alguns equívocos no processo de escrita, mesmo para pessoas mais experientes. Desta forma, o manuseio desse instrumento se apresenta mais lento e mais difícil para iniciantes. No entanto, já existe a reglete positiva, onde a escrita é realizada da mesma forma que a leitura.

A reglete deve ser colocada aberta sobre a prancheta, em seguida a folha braille deve ser fixada, de modo cuidadoso. A escrita deve começar na parte superior direita e seguir para a esquerda. Ao finalizar a escrita na primeira linha, deve-se continuar na linha seguinte da mesma forma. Esse equipamento está disponível na universidade e em algumas escolas. Entretanto, percebemos a dificuldade em seu uso, por isso é importante trazermos de forma explícita como fazer uso para poder documentar a escrita em materiais táteis. Esse assunto pode ser pesquisado nos seguintes locais: Fiana Gutierrez (<https://acesse.one/dKaGX>) e no Instituto Benjamin Constant (<https://www.gov.br/ibc/pt-br>), que oferecem cursos gratuitos e materiais de apoio para a inclusão de pessoas com deficiência visual.

6 MAPAS TÁTEIS

Os mapas táteis se configuram como recursos de tecnologia assistiva de suma importância para o desenvolvimento de pessoas com deficiência visual no que diz respeito ao ensino de Geografia, tendo em vista que essa área do conhecimento faz uso frequente de mapas

e outros recursos gráficos visuais (Loch, 2008). Os/as estudantes com algum tipo de restrição visual, quando não têm acesso a materiais adaptados às suas necessidades, podem ter seu processo de ensino fragilizado, uma vez que os conceitos são passados de forma fragmentada. Neste sentido, o desenvolvimento de materiais que atendam às especificidades dessas pessoas é essencial para uma aprendizagem mais significativa, dinâmica e prática, permitindo um ensino mais inclusivo e equânime, que respeita as diferenças.

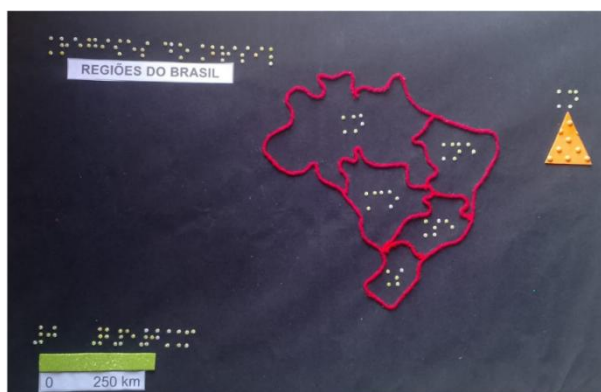
A confecção de mapas táteis exige alguns procedimentos e adequações que buscam tornar-se o produto o mais funcional possível. Desta forma, as representações cartográficas táteis devem ser pensadas para atender às particularidades dos/as seus/suas usuários/as, ou seja, neste tipo de representação é necessária a generalização, buscando tornar o mais simples possível a decodificação das informações, bem como o uso de relevo, texturas e cores contrastantes. A escrita braile, assim como a escrita convencional, deve estar presente nestas representações, objetivando atender não só as especificidades das pessoas com deficiência visual, mas também daqueles/as sem deficiência, possibilitando um ensino onde todos/as estejam integrados/as.

6.1 Construção de mapa da Tátil

A técnica que será apresentada a seguir pode ser empregada e adaptada a qualquer tipo de representação cartográfica tátil e foi pautada em estudos, cursos e experiência própria adquirida no processo de desenvolvimento de recursos adaptados à linguagem tátil.

- A princípio, deve-se escolher o mapa que deseja reproduzir (Escolhemos o mapa das regiões do Brasil).

Mapa tátil das Regiões do Brasil.



Fonte: Autora da pesquisa, 2024.

É importante lembrar que mapas com excesso de informações podem prejudicar a leitura e a identificação dos fenômenos representados, por isso é sempre bom optar por mapas mais simples ou trabalhar com eles de forma fragmentada para melhor reconhecimento das informações.

- Em seguida, deve-se separar o material que será utilizado como base, aqui optamos por papelão em virtude de sua durabilidade, facilidade de acesso e baixo custo, mas pode ser usado MDF¹⁷ e isopor, desde que seja feito o descarte correto dos resíduos que sobram.
- Recortamos o papelão em um tamanho que possibilite colocar elementos básicos de um mapa (Título, legenda, rosa dos ventos, orientação e escala).

A base não pode ser muito grande, o aconselhável é que não ultrapasse 50cmx50cm, porque representações cartográficas táteis com dimensões exageradas dificultam a leitura e conseqüentemente a construção de imagens mentais pela pessoa com DV. O tamanho mais adequado para exploração das representações táteis deve estar ao alcance das duas mãos.

- Revestimos com papel carmim com fundo escuro, mas poderia ser camurça, daria o efeito parecido.

O uso de cores mais escuras na base favorece o contraste para as pessoas com baixa visão. Ademais, o uso de cores mais quentes fortes torna o mapa visualmente mais interessante.

- Imprimir ou reproduzir manualmente o mapa escolhido, para este modelo específico precisamos copiar o mapa sobre a base já revestida com papel carmim com um lápis.

¹⁷ É a sigla em inglês para Medium Density Fiberboard, que significa “placa de fibra de madeira de média densidade”.

O uso de canetas ou hidrocores pode manchar a base, desta forma, evitem usar esses materiais. Quanto mais limpa a base, melhor a leitura pelo/a aluno/a com baixa visão.

Para esse mapa, optamos por representá-lo vazado, mas você pode colocar texturas diferentes em cada região, neste caso é recomendável que não exceda 7 variáveis, pois o excesso de informações pode sobrecarregar o/a estudante na hora da leitura. Quanto ao uso de texturas, este é o momento de usar e abusar da criatividade, podem ser usados botões, grãos, tecidos, papéis, folhas, sementes, casca de ovos, cola de alto-relevo e o que mais sua imaginação permitir. Mas lembre-se de que o uso de materiais perecíveis diminui a durabilidade do recurso produzido.

Não esqueça: nada de usar materiais que possam agredir as mãos dos/as usuários/as, lembre-se, eles/as precisam do tato para sentirem o mundo à sua volta.

- Já com o mapa escolhido decalcado na base, passamos cola branca no desenho, em seguida vem colocando a linha de crochê, até preencher todo o contorno do mapa.

Finalizada essa primeira parte, chegou a hora de acrescentar os outros elementos do mapa. Para a rosa dos ventos, escolhemos um EVA¹⁸ com textura de bolinhas, cortado no formato de triângulo, que foi afixado na parte superior, à direita.

É interessante que se estabeleça um padrão para o encaixe de cada elemento, ou seja, o título e as demais informações, sempre que possível, devem ser inseridas na mesma posição, assim o/a estudante os identificará com mais facilidade.

- Para a barra de escala, optamos por um EVA com glitter na cor verde-claro.
- Na representação da escrita braile, usamos meia pérolas brancas. Usamos essa estratégia como uma alternativa caso não disponham de uma impressora braile ou reglete.

No que diz respeito à escrita braile, esta deve ser feita com atenção, evitando o uso de letras maiúsculas, dando preferência a siglas, deixando o mapa o mais limpo possível, facilitando a leitura braile pelo/a aluno/a cego/a.

A escrita convencional também deve ser aplicada para melhor eficiência do mapa, uma vez que nem sempre tem um professor/a da sala regular que domina o braile. Ademais, a união das duas informações na representação torna-a mais acessível, podendo ser usada por pessoas com ou sem deficiência visual.

¹⁸ Etileno Acetato de Vinila.

Por fim, todos os recursos adaptados devem ser testados primeiramente antes de serem ofertados ao aluno/a com deficiência visual. Este processo de avaliação permite verificar a usabilidade e eficiência do material produzido, visando diminuir as fragilidades e aumentar as potencialidades.

Os mapas táteis artesanais, confeccionados a partir da técnica de colagem, utilizam materiais de baixo custo, pois se apresentam como uma alternativa mais econômica, porém os recursos produzidos têm uma durabilidade menor em relação a técnicas mais sofisticadas. Vale ressaltar que o mapa acima é apenas um modelo apresentado para que os interessados possam ampliar seus horizontes e possam construir mapas com diversas temáticas, a depender dos conteúdos que forem trabalhar, bem como da série e público envolvido.

Diante do exposto, apresentaremos a seguir algumas sequências didáticas como tema variados, visando contribuir com práticas pedagógicas para trabalhar com pessoas com deficiência visual, bem como para auxiliar os discentes do curso de Licenciatura em Geografia na construção de aulas e práticas inclusivas de ensino da ciência geográfica. Lembramos que as estratégias podem ser repensadas e reelaboradas a depender do público que irá desenvolver atividades (anos iniciais, anos finais ou ensino médio), uma vez que aqui trazemos algumas sugestões e esperamos que possam surgir outras contribuições.

Os temas abordados nas sequências didáticas contemplam as habilidades e competências elencadas pela BNCC para o ensino de Geografia no Ensino Fundamental Anos Finais (6º e 7º ano), a saber: Ciclo hidrológico, uso consciente da água, movimento das placas tectônicas, sistema solar, clima, tempo atmosférico e regionalização do Brasil. Trabalhar esses conceitos em sala de aula permite aos/às estudantes se perceberem como parte integrante e transformadora do espaço geográfico. Além do mais, as atividades propostas aqui podem ser adaptadas para contemplar outras habilidades e competências, bem como conteúdos diversos.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 01

ESCOLA: _____

COMPONENTE CURRICULAR: GEOGRAFIA **ANO/SÉRIE:** 6º ANO

PROFESSORA: _____ **DATA (S):** ____/____/____

Nº DE AULAS PREVISTAS: 02

DURAÇÃO: 50 MIN.

UNIDADE TEMÁTICA: Natureza, ambientes e qualidade de vida.

OBJETO DO CONHECIMENTO: Biodiversidade e ciclo hidrológico.

OBJETIVO GERAL: Compreender o Ciclo Hidrológico e entender a importância do uso consciente da água.

TEMA/CONTEÚDO: Ciclo Hidrológico e uso consciente da água.

- Ciclo da Água;
- Uso da água pelo ser humano;
- Impacto das ações humanas sobre a água.

COMPETÊNCIAS:

- Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história (Brasil, 2018, p. 366).
- Compreender as principais etapas do Ciclo Hidrológico e sua importância para a manutenção da vida na natureza.

HABILIDADES:

- (EF06GE04) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal (Brasil, 2018, p. 385).
- (EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo (Brasil, 2018, p. 385).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

No primeiro momento, o/a professor/a realizará o levantamento dos conhecimentos prévios dos/as estudantes sobre o conteúdo Ciclo Hidrológico e uso consciente da água, por meio de questionamentos tais como: O que é o Ciclo da Água? Quais são as principais etapas do Ciclo da Água? Quais atividades do seu dia a dia, você utiliza água? De onde vem a água de sua casa? Em seguida, o/a professor/a deverá registrar algumas palavras na lousa acerca do tema.

No segundo momento, o/a professor/a realizará uma aula expositiva e dialogada acerca da temática através de slides, onde a mesma realizará uma discussão sobre o Ciclo Hidrológico e uso consciente da água.

Terceiro momento, o/a professor/a exibirá o vídeo com a paródia (Ciclo da água - O Carla - LS Jack), em seguida cada aluno/a deverá escolher um conceito apresentado no vídeo e falar sobre o mesmo, promovendo um debate sobre o Ciclo Hidrológico e o uso consciente da água.

Quarto momento, o/a professor/a apresentará a maquete tátil do Ciclo da Água, cada aluno/a individualmente deverá manusear o recurso, visando entender de forma prática cada etapa desse ciclo.

Por fim, no quinto momento, os/as estudantes deverão se dividir em grupos e criar estratégias para o uso consciente da água na casa de cada aluno, logo após abrir uma roda de conversa e dialogar sobre as propostas sugeridas por cada grupo.

RECURSOS:

- Notebook;
- Caixa de som,
- Paródia;
- Folha A4;
- Maquete tátil.

AValiação:

Os/as alunos/as serão avaliados a partir da participação durante a aula e no seu desempenho na realização da atividade proposta para fixação do conteúdo.

REFERÊNCIAS:

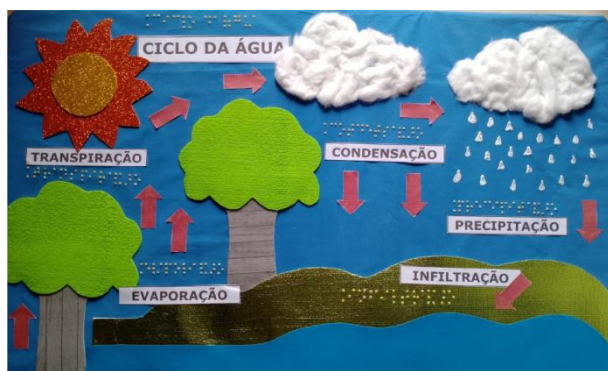
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

Ciclo da água: Paródia - LS Jack. Disponível em: <https://youtu.be/7LGrqkbq8uo?si=ZozHsJmrfxuTrtAS>. Acesso em: 28 fev. 2025.

GROTZINGER, J.; JORDAN, T. H. **Para entender a Terra**. Porto Alegre: Bookman, 2013.

TEIXEIRA, W.; TOLEDO, M. C. M.; FAIRCHILD, T. R.; TAIOLI, F. (Org.). **Decifrando a Terra**. 2. ed., São Paulo: Oficina de Textos, 2009. 623p.

Anexo - Maquete Ciclo da Água Tátil



Papelão, papel (camurça e ofício), EVA com tonalidades e texturas diversificadas, algodão, meia-pérolas e cola alto relevo.

Outras possibilidades:

- Para representar os rios, usar isomalte¹⁹ ou papel higiênico amassado colado um sobre o outro com cola branca. As nuvens podem ser construídas com fibra siliconada²⁰. Utilizar bola de isopor para representar o sol e esponja dupla face para as árvores, a parte lisa para o tronco e a áspera para a copa.

DICA

¹⁹ É um adoçante natural, proveniente da beterraba, que pode ser utilizado em alimentos, cosméticos, medicamentos e artesanatos.

²⁰ Material usado para enchimento de almofadas e travesseiros.

- O conceito de sustentabilidade pode ser abordado nas aulas posteriores a essas, por meio de rodas de conversas, onde o/a professor/a pode solicitar que os/as alunos/as tragam reportagens sobre o conceito de sustentabilidade e como isso impacta na preservação de recursos naturais. Ademais, a turma pode criar um plano de ações sustentáveis que possa ser implementado na sua comunidade ou na escola.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 02

ESCOLA: _____

COMPONENTE CURRICULAR: GEOGRAFIA **ANO/SÉRIE:** 6º ANO

PROFESSORA: _____ **DATA (S):** ____/____/____

Nº DE AULAS PREVISTAS: 03

DURAÇÃO: 50 MIN.

UNIDADE TEMÁTICA: Conexões e escalas.

OBJETO DO CONHECIMENTO: Relações entre os componentes físico-naturais.

OBJETIVO GERAL: Entender a composição e a estrutura do Sistema Solar e identificar as principais características do sol e dos planetas.

TEMA/CONTEÚDO: Sistema Solar.

- Composição do Sistema Solar;
- Estrutura do Sistema Solar;
- Planeta Terra.

COMPETÊNCIAS:

- Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas (Brasil, 2018, p. 368).
- Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de

problemas que envolvam informações geográficas (Brasil, 2018, p. 368).

HABILIDADES:

- (EF06GE03) Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos. (BRASIL, 2018, p. 387).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

No primeiro momento, o/a professor/a realizará o levantamento dos conhecimentos prévios dos/as estudantes sobre o conteúdo Sistema Solar, por meio de questionamentos tais como: O que é o Sistema Solar? Quais são os planetas que compõem o Sistema Solar? Quais são os planetas gasosos e rochosos? Qual é o nome da nossa galáxia? Em que planeta vivemos? Em seguida, o/a professor/a deverá registrar algumas palavras na lousa acerca do tema, formando uma nuvem de palavras. É interessante que o/a docente verbalize cada termo escrito, para que os/as estudantes que tenham restrições visuais criem um mapa mental na cabeça.

No segundo momento, o/a professor/a realizará uma aula expositiva e dialogada acerca da temática através de slides, onde a mesma realizará uma discussão sobre o Sistema Solar e sua composição. Os slides devem conter áudio para melhor entendimento dos conceitos apresentados e engloba todos/as os/as estudantes com ou sem deficiência visual.

Terceiro momento, o/a professor/a exibirá o vídeo (Vida humana fora da Terra - Hey Ciência), em seguida cada aluno/a deverá sentar-se em círculo, onde o/a docente apresentará a maquete do Sistema Solar. Nesse momento, eles/as deverão comparar os conceitos mostrados no vídeo com os componentes da maquete, no intuito de entender as características de cada planeta e do sol, a partir de alguns questionamentos, tais como: Quais são as características dos planetas rochosos? E dos gasosos? Quais planetas apresentam temperaturas mais elevadas? Por quê? Qual é o maior planeta do Sistema Solar? Quais são os planetas mais frios? Por quê?

Quarto momento o/a professor/a deverá dividir a turma em trios e aplicar o quiz sobre o Sistema Solar. Cada equipe receberá placas com as alternativas (A, B e C) que devem apresentar a escrita convencional e em braile. O jogo funcionará da seguinte forma: O/a professor/a faz a pergunta e dá alguns segundos para que cada equipe levante a placa com a alternativa correta. O grupo que tiver mais acertos no fim da roda composta por 10 perguntas será declarado vencedor.

RECURSOS:

- Notebook;
- Caixa de som,
- Vídeo;
- Lousa;
- Piloto;
- Folha A4 (para a construção das plaquinhas do quiz);
- Maquete tátil.

AVALIAÇÃO:

Os/as alunos/as serão avaliados a partir da participação durante a aula e no seu desempenho na realização da atividade proposta para fixação do conteúdo.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

Vida fora da Terra: Vídeo - Hey Ciência. Disponível em: <https://youtu.be/n3z6QafA9h0?si=y9ENUNcut0Er2yGS>. Acesso em: 01 mar. 2025.

TEIXEIRA, W.; TOLEDO, M. C. M.; FAIRCHILD, T. R.; TAIOLI, F. (Org.). **Decifrando a Terra**. 2. ed., São Paulo: Oficina de Textos, 2009. 623p.

Anexo - Sistema Solar

Confeccionada com papelão revestido com papel metro pardo, com uma base de EVA preto com glitter, bolas de isopor com tamanho e texturas diferentes (tinta guache, algodão, cola alto relevo, linha de crochê, papel alumínio e carmim), brita e meia-pérolas.

Quiz Sistema Solar

- 1. Quantos planetas fazem parte do Sistema Solar?**
 - A. 10
 - B. 8
 - C. 6
- 2. Quais planetas estão mais perto do sol?**
 - A. Mercúrio, Vênus, Terra e Marte
 - B. Urano, Terra, Netuno e Júpiter
 - C. Júpiter, Urano, Mercúrio e Terra
- 3. Quais planetas estão mais distantes do sol?**
 - A. Mercúrio, Terra, Vênus e Marte
 - B. Júpiter, Saturno, Urano e Netuno
 - C. Terra, Urano, Marte e Mercúrio
- 4. Qual o maior planeta do Sistema Solar?**
 - A. Júpiter
 - B. Terra
 - C. Urano
- 5. Qual a ordem dos planetas no Sistema Solar?**
 - A. Mercúrio, Vênus, Júpiter, Terra, Marte, Saturno, Urano, Netuno
 - B. Júpiter, Saturno, Urano, Netuno, Mercúrio, Vênus, Terra, Marte,
 - C. Mercúrio, Vênus, Terra, Marte, Júpiter, Saturno, Urano, Netuno
- 6. Qual é o planeta mais próximo do sol é menor do Sistema Solar?**
 - A. Terra
 - B. Mercúrio
 - C. Júpiter
- 7. Planeta conhecido por apresentar condições ideais para o desenvolvimento da vida?**
 - A. Netuno
 - B. Urano

C. Terra

8. Qual o planeta mais frio do Sistema Solar?

A. Urano

B. Saturno

C. Marte

9. Qual o planeta foi reclassificado para planeta-anão?

A. Plutão

B. Vênus

C. Mercúrio

10. Qual o nome de nossa galáxia?

A. Sistema Solar

B. Via Láctea

C. Sol nascente

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 03

ESCOLA: _____

COMPONENTE CURRICULAR: GEOGRAFIA **ANO/SÉRIE:** 6º ANO

PROFESSORA: _____ **DATA (S):** ____ / ____ / ____

Nº DE AULAS PREVISTAS: 02

DURAÇÃO: 50 MIN.

UNIDADE TEMÁTICA: Conexões e escalas.

OBJETO DO CONHECIMENTO: Relações entre os componentes físico-naturais.

OBJETIVO GERAL: Identificar a relação entre as placas tectônicas e fenômenos naturais como vulcanismo, terremotos e tsunamis.

TEMA/CONTEÚDO: O movimento das Placas Tectônicas

- Placas Tectônica;
- Vulcanismo;
- Terremotos;

- Tsunamis.

COMPETÊNCIAS:

- Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas. (Brasil, 2018, p. 368);
- Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas. (Brasil, 2018, p. 368).

HABILIDADES:

- (EF06GE05) Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais (Brasil, 2018, p. 384).
- Entender o conceito de placas tectônicas, sua composição e seu movimento, bem como analisar a relação entre este movimento e fenômenos naturais, como terremotos, tsunamis, erupções vulcânicas e a formação das montanhas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

No primeiro momento, o/a professor/a deverá abrir uma roda de conversa e realizar o levantamento dos conhecimentos prévios dos/as estudantes sobre o conteúdo do movimento das Placas Tectônicas, por meio de questionamentos tais como: O que é terremoto? O que são tsunamis? O que é vulcanismo? Qual é a relação do movimento das Placas Tectônicas com fenômenos como terremotos e vulcanismo? Em seguida será realizada uma aula expositiva dialogada sobre o tema.

No segundo momento, o/a docente deve trazer algumas curiosidades sobre o movimento das Placas Tectônicas, como: Apesar de ser um movimento lento e quase imperceptível, no decorrer de milhões de anos, grandes mudanças podem ocorrer em virtude desse movimento.

No terceiro momento, o/a professor/a deverá apresentar o mapa tátil das Placas Tectônicas. É importante que todos/as os/as estudantes possam manusear o recurso individualmente para que consigam entender a localização de cada placa.

No quarto momento, a turma será dividida em grupos de até quatro pessoas. As equipes deverão montar um quebra-cabeça tátil das Placas Tectônicas. O grupo que conseguir concluir a atividade no menor tempo vencerá o desafio.

No quinto momento, o/a professor/a deve promover um debate acerca do conteúdo apresentado, de modo a levar os/as alunos/as a refletirem sobre as descobertas estabelecendo uma ligação com os recursos utilizados para assimilação do tema.

Por fim, no quinto momento, o/a professor/a solicitará que os/as estudantes produzam, ainda em grupos, paródias sobre o conteúdo estudado para concretização dos conceitos apresentados. A atividade deverá ser entregue na próxima aula.

RECURSOS:

- Lousa;
- Piloto;
- Mapa tátil;
- Quebra-cabeça tátil.

AValiação:

Os/as alunos/as serão avaliados a partir da participação durante a aula e no seu desempenho na realização das atividades propostas para fixação do conteúdo. Além do mais, será atribuída uma nota de 0 a 1,0 pontos para a produção e apresentação das paródias.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

GROTZINGER, J.; JORDAN, T. H. **Para entender a Terra**. Porto Alegre: Bookman, 2013.

Vida fora da Terra: Vídeo - Hey Ciência. Disponível em: <https://youtu.be/n3z6QafA9h0?si=y9ENUNcut0Er2yGS>. Acesso em: 01 mar. 2025.

TEIXEIRA, W.; TOLEDO, M. C. M.; FAIRCHILD, T. R.; TAIOLI, F. (Org.). **Decifrando a Terra**. 2. ed., São Paulo: Oficina de Textos, 2009. 623p.

Anexo - Mapa e quebra-cabeça das Placas Tectônicas



Papel (metro pardo, camurça, laminado e micro ondulado), EVA com tonalidades e texturas distintas, algodão, manta metalizada, linha de crochê, meia-pérolas.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 04

ESCOLA: _____

COMPONENTE CURRICULAR: GEOGRAFIA **ANO/SÉRIE:** 6º ANO

PROFESSORA: _____ **DATA (S):** ____/____/____

Nº DE AULAS PREVISTAS: 03

DURAÇÃO: 50 MIN.

UNIDADE TEMÁTICA: Conexões e escalas.

OBJETO DO CONHECIMENTO: Relações entre os componentes físico-naturais.

OBJETIVO GERAL: Diferenciar clima e tempo atmosférico.

TEMA/CONTEÚDO: Clima e tempo atmosférico

- Clima;
- Tempo atmosférico;
- Climas do Brasil;
- Elementos climáticos (temperatura, pressão atmosférica, umidade);
- Fatores geográficos (altitude, latitude, relevo, vegetação, continentalidade e maritimidade).

COMPETÊNCIAS:

- Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas. (Brasil, 2018, p. 368);
- Entender a relação entre tempo atmosférico e clima, bem como identificar os elementos que o compõem, como a pressão atmosférica, a umidade, a velocidade, a temperatura, entre outros.

HABILIDADES:

- (EF06GE03) Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos (Brasil, 2018, p. 384).
- (EF06GE05) Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais (Brasil, 2018, p. 384).
- Analisar como a influência de fatores geográficos (altitude, latitude, relevo, maritimidade, continentalidade, vegetação, entre outros) afeta o clima de determinada região.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

No primeiro momento, o/a professor/a deverá realizar o levantamento dos conhecimentos prévios dos/as estudantes sobre o conteúdo Clima e tempo atmosférico, por meio de questionamentos tais como: O que é clima? E o tempo atmosférico? Quais são os fatores do clima? E elementos do clima? Em seguida, será realizada uma aula expositiva dialogada sobre o tema.

No segundo momento, o/a professor/a deverá trazer algumas situações-problemas: “Imagine que seus pais decidiram fazer uma viagem e pretendem conhecer dois locais diferentes, uma ilha tropical e um deserto. Qual clima eles vão encontrar nesses locais, por quê? Vamos dizer que estamos no meio do verão e, de repente, num dia qualquer, a temperatura baixa muito para a estação. Podemos, desta forma, afirmar que o clima mudou? Por quê? O/a professor/a pode fazer algumas intervenções, levando os/as alunos/as a refletirem acerca da diferença de tempo e clima.

No terceiro momento, o/a professor/a exibirá a paródia (Climas do Planeta - AbranGeo Paródias). Logo após discutir com a turma a influência dos elementos climáticos e dos fatores

geográficos para a formação do clima de determinada região.

No quarto momento, o/a docente deverá apresentar o mapa tátil do clima do Brasil. É importante que os/as estudantes entendam que um país pode ter climas diferentes e que isso influencia no desenvolvimento de atividades agrícolas, no turismo e no planejamento urbano.

No quinto momento, a turma deverá ser dividida em dois grupos. O primeiro defenderá a ideia de que as mudanças climáticas são causadas por fatores naturais, enquanto o segundo grupo argumentará que são provocadas pelas ações humanas. Os/as estudantes, a princípio, devem escolher seus/suas representantes, estes terão um tempo estipulado para apresentar seus argumentos e defender seu ponto de vista. Cada equipe terá 10 minutos para suas falas, com direito a réplica e tréplica. A mediação do debate será realizada pelo/a docente.

RECURSOS:

- Lousa;
- Piloto;
- Mapa tátil;
- Notebook;
- Caixa de som;
- Paródia.

AValiação:

Os/as alunos/as serão avaliados a partir da participação durante a aula e no seu desempenho na realização das atividades propostas para fixação do conteúdo. Além do mais, será atribuída uma nota de 0 a 3,0 pontos para a construção e desenvolvimento do debate.

REFERÊNCIAS:

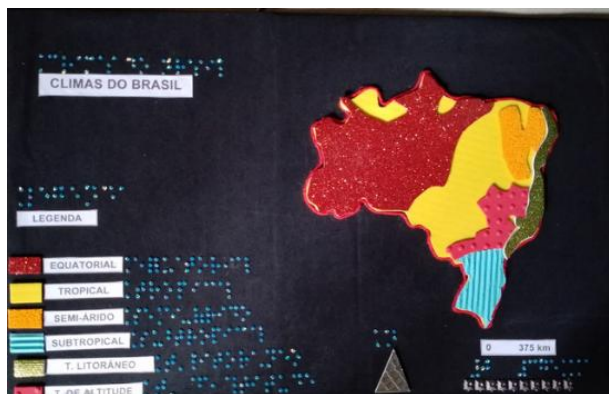
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

GROTZINGER, J.; JORDAN, T. H. **Para entender a Terra**. Porto Alegre: Bookman, 2013.

Climas do Planeta: AbranGeo Paródias. Disponível em: <https://youtu.be/TYV-NgUiiJs?si=wqFGuemamHvCYgNn>. Acesso em: 03 mar. 2025.

TEIXEIRA, W.; TOLEDO, M. C. M.; FAIRCHILD, T. R.; TAIOLI, F. (Org.). **Decifrando a Terra**. 2. ed., São Paulo: Oficina de Textos, 2009. 623p.

Anexo - Mapa tátil Climas do Brasil



Papelão, papel (carmim e micro ondulado), EVA (liso, glitter, atoalhado e texturizado) com cores distintas, meia-pérolas e manta metalizada.

DICAS

- A partir dessas aulas, é possível trabalhar outros conteúdos, como os movimentos da Terra com o auxílio de um globo terrestre tátil. É interessante que explique aos alunos/as que, por causa da inclinação da Terra durante o ano, parte recebe iluminação solar e a outra não. Essa explicação pode contribuir para o entendimento dos fusos horários. Pode-se também trabalhar fusos horários a partir da representação tátil dos meridianos, no qual é importante discutir a adição e subtração de horas de acordo com a direção Leste ou Oeste. Com esse recurso, o/a professor/a pode marcar alguns pontos no mapa e convidar os/as alunos/as para explorar a representação. É possível também fazer alguns questionamentos, como: Se em Salvador são 12h, que horas são na Grécia? Sabendo que no Paraguai são 9h, qual horário marca um relógio no Canadá?

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 05

ESCOLA: _____

COMPONENTE CURRICULAR: GEOGRAFIA **ANO/SÉRIE:** 7º ANO

PROFESSORA: _____ **DATA (S):** ____ / ____ / ____

Nº DE AULAS PREVISTAS: 02

DURAÇÃO: 50 MIN.

UNIDADE TEMÁTICA: Osujeito e seu lugar no mundo.

OBJETO DO CONHECIMENTO: Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil.

OBJETIVO GERAL: Entender a formação do território brasileiro e identificar suas principais características geográficas.

TEMA/CONTEÚDO: Regionalização do Brasil

- Formação territorial do Brasil;
- Características geográfica do Brasil;
- Diversidade cultural e econômica do Brasil;
- Mapas temáticos das regiões brasileiras.

COMPETÊNCIAS:

- Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas (Brasil, 2018, p. 368).
- Compreender a formação do território brasileiro e sua relação com a diversidade econômica, política e cultural, por meio de mapas e outras representações geográficas.

HABILIDADES:

- (EF07GE01) Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil (Brasil, 2018, p. 387).
- (EF07GE02) Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas (Brasil, 2018, p. 387).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

No primeiro momento, o/a professor/a deverá realizar o levantamento dos conhecimentos prévios dos/as estudantes sobre o conteúdo Regionalização do Brasil, por meio de questionamentos tais como: O que é regionalização? Quais são as regiões do Brasil? Quais são as principais características dessas regiões? Sua escola está localizada em alguma região? Qual? Em seguida, será realizada uma aula expositiva dialogada sobre o tema.

No segundo momento, o/a professor/a exibirá a paródia (Regiões do Brasil - Prof. Matheus Lemos). Logo após, deverá ser aberta uma roda de conversa, onde os/as alunos/as, juntamente com o/a docente, possam discutir sobre as características de cada região.

No terceiro momento, o/a professor/a deverá apresentar o mapa tátil das regiões do Brasil, bem como da região Nordeste, para que os/as estudantes possam manusear e entender como o território brasileiro está dividido, assim como acontece com a sua região.

No quarto momento, o/a professor/a solicitará que a turma se divida em grupos de até cinco componentes. Em seguida, com o uso de uma rosa dos ventos táteis, cada equipe deverá responder algumas questões em relação à região Nordeste: Qual estado está na direção norte em relação a Bahia? Qual estado a sul do Rio Grande do Norte? Qual estado está a leste do Piauí? Qual estado está a oeste do Pernambuco? Qual estado está a sul da Paraíba? Qual estado está a leste do Maranhão? Qual estado está a oeste de Alagoas? Qual estado está a norte de Sergipe? Quais estados fazem limites com a Bahia? Qual estado faz limite com o Maranhão? Qual estado possui a maior área? E a menor?

Por fim, para a próxima, cada equipe deve escolher um estado da região Nordeste e trazer algumas curiosidades, tais como: Número de habitantes? Extensão territorial? Capital? Comidas típicas? Número de municípios? A atividade proposta será entregue e apresentada na aula posterior.

RECURSOS:

- Lousa;
- Piloto;
- Mapa tátil;
- Notebook;
- Caixa de som;
- Paródia.

AVALIAÇÃO:

Os/as alunos/as serão avaliados a partir da participação durante a aula e no seu desempenho na realização das atividades propostas para fixação do conteúdo. Além do mais, será atribuída uma nota de 0 a 2,0 pontos para a confecção e apresentação do mapa tátil.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

IBGE – **Divisão Regional do Brasil em Regiões Geográficas Imediatas e Regiões Geográficas Intermediárias**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100600.pdf> - acesso em: 03 mar. 2025.

Regiões do Brasil: Prof Matheus Lemos. Disponível em: https://youtu.be/KmfHSsRQkQU?si=NQ9SFHuGtPjo7_pq. Acesso em: 03 mar. 2025.

Anexo - Mapa tátil Regiões do Brasil



DICAS

- Essa atividade pode ser adaptada para outros conteúdos e anos, de acordo com as necessidades dos/as estudantes e do/a professor/a. Pode-se criar gráficos táteis com o número de habitantes de cada estado com o propósito de compreender a distribuição da população por regiões ou estados.
- Pode-se trabalhar com o planisfério o conceito de coordenadas geográficas, a partir da interseção entre dois pontos, latitude e longitude. Separe um mapa tátil com meridianos e paralelos e, em seguida, marque alguns pontos com um botão. Os/as estudantes, ao

manusear o mapa, vão localizar as coordenadas geográficas de cada ponto por meio do tato. É importante que se tenha um conjunto de mapas, um só com os paralelos, um com os meridianos e outro com os dois juntos para melhor compreensão do educando/a.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Cartografia Tátil se apresenta como um campo dentro da Cartografia especializado no desenvolvimento de recursos cartográficos táteis que têm a finalidade de atender às necessidades de alunos/as com deficiência visual no âmbito educacional e social. Os mapas táteis, principais produtos desta área de concentração, se configuram como importantes recursos didáticos essenciais para o ensino de Geografia, uma vez que essa ciência frequentemente faz uso de mapas, croquis, maquetes e tantas outras representações visuais que são fundamentais para a compreensão e percepção espacial. Desta forma, o desenvolvimento e o uso destes recursos se tornam indispensáveis para um ensino inclusivo, pois permite romper com as barreiras informacionais.

Nesta perspectiva, esse trabalho buscou trazer subsídios teóricos e práticos acerca do desenvolvimento metodológico de recursos adaptados às especificidades de estudantes com deficiência visual, a partir da técnica artesanal de colagem, que pode ser vista como uma alternativa de baixo custo e mais viável para a elaboração de mapas táteis, que possam contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com restrições visuais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. A. de A cartografia tátil na USP: duas décadas de pesquisa e ensino. In: FREITAS, M. I. C de; VENTORINI, S. E. (Org.). **Cartografia Tátil: orientação e mobilidade às pessoas com deficiência visual**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p. 139-168.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

FELICIANO, F. A.; SANCHES, J.; SANTOS, A. M.; SOUZA, A. M. de. (Orgs.). **Sistema braille: noções básicas**. São Paulo: Fundação Dorina Nowill, 2023.

GASPAR, F. S.; SILVA, L. D. da; NUNES, I. A cartografia tátil como instrumento de aprendizagem para alunos da escola Dom Tiago Ryan no município de Santarém (PA). In: FÓRUM NACIONAL NEPEG DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA, 10, 2020, Goiânia. **Anais eletrônico [...]** Goiânia, NEPEG, 2020, p. 302-311.

LOCH R. E. N. Cartografia Tátil: mapas para deficientes visuais. **Portal de Cartografia das Geociências**, p. 36-58. 2008.

MASI, I. de. **Sobre a deficiência visual**. 2002. Disponível em: <http://www.deficienciavisual.pt/>. Acesso em 03 fev. 2025.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, v. 5, p. 6-9, 2003.

SENA, C. C. R. G. de; CARMO, W. R. de. Cartografia inclusiva: o potencial dos mapas táteis no ensino de geografia. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, SP, v. 9, n. 2, p. 127–144, 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/13782..> Acesso em: 5 fev. 2025.

VAN MUNSTER, M. A.; ALMEIDA, J. J. G. Atividade física e deficiência visual. In: RODRIGUES, D. (Org). **Atividade motora adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006. p 81-91.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, D. do N. F. de. **A cartografia tátil como processo de inclusão no ensino regular: um estudo de caso etnográfico.** Orientadora: Profa. Dra. Paula Almeida de Castro. 2018. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) - 2018. Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, 2018.
- ALMEIDA, R. de A. A Cartografia Tátil na USP: duas décadas de pesquisa e ensino. In: FREITAS, M. I. C. de.; VENTORINI, S. H. (Org.). **Cartografia Tátil: orientação e mobilidade às pessoas com deficiência visual.** Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p. 139 – 168.
- ALVES, J. H. P. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: **Memórias da Borborema – Discutindo a literatura e seu ensino.** São Paulo: Parábola, 2013, p. 3-49.
- AMARAL, L. A. **Pensar a Diferença/Deficiência.** Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 2001.
- AMIRALIAN, M. L. T. et al. Conceituando deficiência. **Rev. Saúde Pública,** São Paulo, v. 34, v. 1, p. 97-103, fev. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-89102000000100017>. Acesso em: 13 dez. 2024.
- AMIRALIAN, M. L. T. M. **Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio do desenho-estórias.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- AMIRALIAN, M. L. T. M. **Sou cego ou enxergo?** As questões da baixa visão. Curitiba: Educar, 2004, n. 23, p. 15-28.
- ANASTASIOU, L. G.; ALVES, L. P. **Processos de enfermagem na universidade: pressupostos as estratégias de trabalho em sala de aula.** 7 ed. Joinville: Univille, 2007.
- ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico.** 9 ed. São Paulo: Atlas, 2005.
- AQUINO, W. A. B. **Cartografia tátil: uma proposta para a inclusão de deficientes visuais no ensino superior.** Orientadora: Profa. Dra. Marta de Paiva Macêdo. 2019. Dissertação (Mestrado em Ambiente e Sociedade) - Universidade Estadual de Goiás. Morrinhos, 2019.
- ARAÚJO, J. C. S. Do quadro negro à lousa virtual: técnicas, tecnologia e tecnicismo. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações.** Campinas: Papyrus, 2006. p. 13 - 48.
- ARAÚJO, T. **Criatividade na Educação.** São Paulo: CPCD, 2009.
- BAHIA. Superintendência de Estudos Sociais e Econômicos da Bahia (SEI). **Sistema de informações municipais.** Salvador.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação.** Trad. Lucie Didio. Brasília: Editora Plano, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** 70 ed. São Paulo: 2016.

BARROS, K. R. S.; OLIVEIRA, S. S. Desafios e dificuldades na formação do professor no atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos deficientes inseridos em salas regulares. In: MARTINS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. M.; SOUZA, C. B. G. (org.).

Diferentes olhares sobre a inclusão. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p. 71-86.

BIRÃO, F. C. G. **Geografia para todos:** linguagem cartográfica tátil na sala de aula comum. Orientadora: Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2018.

BLANCO, R. **Aprendendo na diversidade:** Implicações educativas. Foz do Iguaçu: 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: SEESP/MEC, 2007.

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).** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 17 dez. 2024.

CARDOSO, L. de C. et al. O nai-núcleo de acessibilidade e inclusão do campus xi-uneb e o processo de inclusão de estudantes com nee. **Revista Educação, Linguagem e Tecnologias**, v. 1, n. 3, p. 65-90, 2021.

CARMO, W. R. do. **Cartografia Tátil Escolar:** experiências com a construção de materiais didáticos e com a formação continuada de professores. Orientadora. Profa. Dra. Regina Araujo de Almeida. 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CARMO, W. R. do. Formação de professores em Cartografia Tátil: questões teóricas e experiências práticas. In: FREITAS, M. I. C. de.; VENTORINI, S. H. (Org.). **Cartografia Tátil:** orientação e mobilidade às pessoas com deficiência visual. Jundiaí, Paco Editorial: 2011, p. 251-278.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva com os pingos nos is.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASTRO, S. F.; FREITAS, S. N. As representações sociais dos professores de alunos com síndrome de down incluídos nas classes comuns do ensino regular. In: FREITAS, S. N. (Org.). **Tendências contemporâneas de inclusão.** Santa Maria: Ed. UFSM, 2008.

CHAVES, A. P. N.; NOGUEIRA, R. E. A inclusão de estudantes cegos na escola: um campo de debate e reflexão no ensino de Geografia. In: FREITAS, M. I. C. de.; VENTORINI, S. H. (Org.). **Cartografia Tátil:** orientação e mobilidade às pessoas com deficiência visual. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p. 279-302.

CORREIA, L. de M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares.** Porto, Portugal: Porto, 1999.

- COSTA, J. B. da. **A formação inicial de professores para inclusão educacional de pessoas com deficiência**: estudo de caso no Departamento de Ciências Humanas (DCH IV), UNEB. Orientadora. Profa. Dra. Juliana Cristina Salvadori. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) - Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2019.
- DIAS, V. B.; SILVA, L. M. da. Educação Inclusiva e formação de professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura? **Práx. Educ.**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 406-429, dez. 2020.
- DORZIAT, A. Educação Especial e Inclusão Escolar (prática e/ou teoria). In: DECHICHI, C.; SILVA, L. C. da. (Org.). **Inclusão escolar e educação especial**: teoria e prática na diversidade, Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 21-36.
- DUARTE, C.R.S.; COHEN, R. Acessibilidade aos Espaços do Ensino e Pesquisa: Desenho Universal na UFRJ – Possível ou Utópico? In: NUTAU 2004: Demandas Sociais, Inovações Tecnológicas e a Cidade, 2004, São Paulo. **Anais [...]** NUTAU 2004: Demandas Sociais, Inovações Tecnológicas e a Cidade, 2004.
- FACION, J. R. **Inclusão escolar e suas implicações**. 2 ed. Curitiba: IBPEX, 2008.
- FONSECA, M. da. **Das políticas públicas de inclusão escolar à atuação do profissional de apoio/monitor**. Orientadora. Profa. Dra. Fabiane Romano de Souza Bridi. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.
- FONSECA, T. M. de M. **Ensinar x aprender**: pensando a prática pedagógica. Ponta Grossa: Programa de Desenvolvimento Educacional, 2008.
- FRANCO, M. A. R. S. A Pedagogia da pesquisa-ação. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 12, 2004, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba: Endipe, 2004.
- FREITAS, M. C. de. **Deficiências e diversidades**: educação inclusiva e o chão da escola. São Paulo: Cortez Editora, 2022.
- GATTI, B. ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 29 -39.
- GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- IBGE. **Censo Demográfico 2023**: características da população e dos domicílios. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.
- IBGE. **Noções cartográficas para base operacional geográfica**. 1985. Rio de Janeiro.
- IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- JESUS, D. M. de. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática,

pesquisa e a educação inclusiva. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Orgs.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: Editora EDUFES, 2006b.

JORDÃO, B. G. F. **Cartografia Tátil na educação básica: os cadernos de Geografia e a inclusão de alunos com deficiência visual na rede estadual de São Paulo**. 2015.

JORDÃO, B. G. F. **O pensamento espacial e o raciocínio geográfico em alunos com deficiência visual: o papel da cartografia tátil**. Orientadora: Profa. Dra. Sonia Maria Vanzella Castellar. 2021. Tese (Doutorado em Geografia Humana). Departamento de Geografia e Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

KOZEL, S. As linguagens do cotidiano como representações do espaço: uma proposta metodológica possível. In: ENCUESTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA: caminando em uma américa latina en transformación, 12., 2009, Montevideo. **Anais [...]** Montevideo, 2009. p. 1-13.

LACOSTE, Y. **A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer guerra**. Tradução Maria Cecília França. Campinas: Papirus, 1988.

LEAL, I. O. J.; ARAÚJO, J. G. de; SANTOS, E. H. dos. **Atlas geográfico escolar de Jacobina**. Jacobina: C&A Alfa Comunicação, 2021.

LIMA, P. A. **Educação Inclusiva e Igualdade Social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LOCH, R. E. N. Cartografia Tátil: mapas para deficientes visuais. **Portal da Cartografia**, Londrina, v. 1, n. 1, maio/ago., p. 35-58, 2008.

LOPES, M. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. Orientação: Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2018.

LOPES, M. R. C. Descompasso: da formação à prática. In: KRAMER, S. et al. (Org.). **Infância e educação infantil**. 11 ed. Campinas: Papirus, 2014.

LUMARDI, M. L. Currículo como política cultural: possibilidades de pensar a diferença. In: DECHICHI, C.; SILVA, L. C. da. (Org.). **Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade**, Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 81-96.

MANSUR, D. R.; ALTOÉ, R. O. Ferramenta tecnológica para realização de revisão de literatura em pesquisas científicas: importação e tratamento de dados. **Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco**, v. 10, n. 1, p. 8 - 28, 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEDEIROS, C. **Saberes Docentes e Autonomia dos Professores**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MEDEIROS, T. C. SOUSA, S. R. T de. Experiências para formação de professores no ensino de geografia: o uso de mapas táteis como proposta metodológica inclusiva. **Geografia: Publicações Avulsas**. Universidade Federal do Piauí, Teresina, v.1, n. 1, p. 146-161, jul./dez. 2019.

MENDONÇA, A. A. I. **Construção de uma maquete tátil do pão de açúcar: uma experiência com alunos do ensino básico na perspectiva da educação inclusiva**. Orientadora: Gerlinde Agate Platais Brasil Teixeira e Camilla Ferreira Souza. 2018. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) – Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2018.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MÓL, G. de S. A diversidade para aprender conceitos científicos: a ressignificação do ensino de ciências a partir do trabalho pedagógico com alunos cegos. **Ensino de Química em foco**, v. 1, 2010.

MORAES, S. P. G. et al. Pressupostos teórico-metodológicos para formação docente na perspectiva da teoria histórico-cultural. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 138–155, 2012.
na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-nos-anos-iniciais-do-ensino. Acesso em: 06 jan 2025.

MOUSINHO, R. et al. **Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões**. Revista Psicopedagogia, São Paulo: Associação Brasileira de Psicopedagogia, v. 27, n. 82, 2010.

NADAL, B. G. Possibilidades para a formação de professores prático-reflexivos através de iniciativas de formação contínua: espaços de intersecção. In: RIBAS, M. H. (Org.). **Formação de professores: escolas, práticas e saberes**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2004.

NOGUEIRA, R. E. Mapas táteis padronizados e acessíveis na web. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 43, ago. 2009.

OLIVEIRA, J. B.; ZIESMANN, C.I.; GUILHERME, A. A. Educação inclusiva:(re) pensando a formação de professores. **O ensino e aprendizagem em discussão**, 2017.

OLIVEIRA, J. P. de. **Educação Especial: formação de professores para a inclusão escolar**. São Paulo: Contexto, 2022.

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, Caxias do Sul, v.14, n. 2, p.77-88, maio/ago. 2009.

- PINTO, A. A. L. A formação do professor na perspectiva da educação inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, n. 98, p. 1-29, 2016.
- QUIRINO, G. M. R. de O. et al. A importância da sala de recursos multifuncionais no processo inclusivo: um estudo de casa. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Maceió. **Anais [...]** Maceió: Centro Cultural de Exposição Ruth Cardoso, 2020. p. 1-10.
- REGINA, T. **Sistema Braille de leitura e escrita: noções básicas**. Fundação Dorina Nowill para Cegos: São Paulo, 2022. Disponível em: <https://trocandosaberes.com.br/wp-content/uploads/2022/06/Apostila-Sistema-Braille-2.pdf>. Acesso em: 27 jan 2024.
- RODRIGUES, L. C. **A cartografia tátil na escola: outras perspectivas sobre o ensino de geografia**. Orientador: Prof. Dr. Ismail Barra Nova de Melo. 2021. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Centro de Ciências Humanas e Biológicas, Universidade Federal de São Carlos. Sorocaba, 2021.
- SÁ, E. D. de; CAMPOS, I. M. de; SILVA, M. B. C. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual**. SEESP/SEED/MEC. Brasília, 2007.
- SALVADORI, J. C.; SANTOS, S. N.; ROCHA, N. M. Acessibilidade. In: SILVA, A. L. G. da; SALVADORI, J. C.; SILVA, O. S. F. (Org.). **Abecedário pedagógico sob rasura: educação e(m) Diversidade**. Salvador: Jornal Editora Alecrim, 2023. p. 225-334.
- SANTOS, D. M. R. dos; SALVADORI, J. C.; MATTO, N. M. de; [Inclusão] [Exclusão]. In: SILVA, A. L. G. da; SALVADORI, J. C.; SILVA, O. S. F. (Org.). **Abecedário pedagógico sob rasura: educação e(m) Diversidade**. Salvador: Jornal Editora Alecrim, 2023. p. 285-295.
- SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.
- SASSAKI, R. K. Entrevista. In: **Revista Integração**, Brasília, v 8, n. 20, p. 8-10, ago. 1998.
- SEHNEM, C. E. **Cartografia tátil: política inclusiva para estudantes com deficiência visual na educação superior**. Orientadora: Profa. Dra. Sílvia Maria de Oliveira Pavão. 2018. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2018.
- SENA, C. C. R. G. de. **Cartografia Tátil no ensino de Geografia: uma proposta metodológica de desenvolvimento de recursos didáticos adaptados a pessoas com deficiência visual**. Orientadora: Profa. Dra. Regina Araújo de Almeida. 2008. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- SILVA NETO, A. de O. et al. Educação Inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 81-92, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 20 jan 2024.

SILVA, A. M. M. **Políticas de educação profissional para pessoa com deficiência.**

Orientadora: Profa. Dra. Rosemary Dore. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SILVA, E. História, literatura e cidade: a visão literária de Humberto Soares e Silva sobre a “origem” de Jacobina (1969). **Revista de Artes e Humanidades**, n. 15, p. 1-44, nov./maio, 2017.

SILVA, R. L. G. da; SANTOS, A. F. L. dos. O uso de mapas mentais como recurso didático-pedagógico para o ensino do capitalismo: uma experiência com estudantes do 8 ano do ensino fundamental. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 10., 2023, Fortaleza, **Anais [...]** Fortaleza, 2023, p. 1-10.

SILVA, S. dos S. **Oficina pedagógica para docentes em formação: concepção de jogos educativos para alunos com dislexia.** Orientador: Marcos Monteiro Diniz. 2019. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

SOUZA, A. M. de et al. (Orgs.). **Sistema braille: noções básicas.** São Paulo: Fundação Dorina Nowill, 2023.

SOUZA, S. F. de; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação profissional inclusiva: uma oportunidade para pessoas com deficiência.** Petrópolis: Vozes, 2021.

SOUZA, T. F. de A. SILVA. A inclusão da literatura de cordel como ferramenta pedagógica para o ensino das regiões do Brasil: relato de experiência. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2, 2016, Campina Grande, **Anais [...]** Campina Grande, 2016. p. 1-11.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2011.

TIBOLA, M. **A linguagem cartográfica no ensino e na aprendizagem de geografia para alunos cegos.** Orientadora. Profa. Dra. Mafalda Nesi Francischett. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016.

TIBOLA, M.; FRANCISCHETT, M. N. Mapas táteis como mediadores na interpretação espacial. **Revista Metodologias e Aprendizado**, v. 6, p. 195-206, 2023

TORRE, S. de la. **Dialogando com a criatividade: da identificação à criatividade paradoxal.** Tradução Cristiana Mendes Rodríguez. São Paulo: Mandras, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VALLE, H.; ARRIADA, E. Educar para transformar: a prática das oficinas. **Revista Didática Sistemica**, v. 14, n. 1, p. 3-14, 2012.

VASCONCELLOS, R. A. **A cartografia tátil e o deficiente visual: uma avaliação das etapas de produção e uso do mapa.** Orientador. Prof. Dr. José Roberto Tarifa. 1993. Tese (Doutorado

em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

VEIGA, Ilma Passos A. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. In: SILVA, Maria et al. (Orgs.). **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife: ENDIPE, 2006.

VENTORINI, S. E. **A experiência como fator determinante na representação espacial do deficiente visual**. Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel Castreghini de Freitas. 2007. Tese (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

VENTORINI, S. H.; FREITAS, M. I. C. de. Representação espacial e ausência da visão: relato de experiência. In: FREITAS, M. I. C. de; VENTORINI, S. H. (Org.). **Cartografia Tátil: orientação e mobilidade às pessoas com deficiência visual**. Jundiá: Paco Editorial, 2011. p. 31-60.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

VIEIRA, J. de A. **Qualidade da Formação Inicial de Pedagogos: Indicadores na Visão de Egressos**. Orientador. Profa. Dra. Maria Cecília Morosini. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

VIEIRA, J. M. G; ZACHARIAS, A. A. Leitores de mundo em privação de liberdade: os croquis cartográficos dos alunos do EJA pelo sistema prisional de Assis/SP. In: COLÓQUIO DE CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS E ESCOLARES, 11, 2020, Pelotas. **Anais [...]** Pelotas, 2020.

ZANATA, C.; TREVINO, V. C. Inclusão Escolar: conquistas e desafios. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, n. 3, p. 15-30, 2016.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, n. 65, p. 149-166, jul/set. 2017.

ZAWASK, T. P.; MANGAN, P. K. V. Docência da educação básica: reflexões sobre a feminização presente na profissão. **Web Revista Linguagem, Educação e Memória**, v. 20, n. 20, p.145-159, 2021.

APÊNDICES

- Apêndice A – Roteiro de entrevista com o/a aluno/a com deficiência visual**
- Apêndice B - Roteiro de entrevista com a coordenadora do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - NAI**
- Apêndice C - Roteiro de entrevista com o diretor do Departamento**
- Apêndice D - Roteiro de entrevista com a ex-coordenadora do colegiado de Geografia**
- Apêndice E - Parecer CEP**
- Apêndice F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Apêndice A – Roteiro de entrevista com o/a aluno/a com deficiência visual



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Departamento de Ciências Humanas - Campus IV

Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade - PPGED

Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED



Roteiro de entrevista com o/a aluno/a com deficiência visual

Orientações:

- Esclarecer os objetivos da pesquisa;
- Consultar o entrevistado sobre a gravação das perguntas informando que seu nome não será divulgado e, que utilizarei os dados para auxiliar na análise dos dados, com o conhecimento e autorização do mesmo;
- Conversar com o roteiro em mãos, permitindo que o entrevistado fale sobre o tema em questão. Observar se os principais pontos estão sendo abordados e, caso contrário, fazer intervenções para direcionar a reflexão sobre o que foi questionado.
- Informar ao entrevistado que, após a transcrição, o texto será apresentado na íntegra para que o mesmo possa confirmar ou fazer ajustes antes de concluir a escrita.

PERFIL DO/DA PARTICIPANTE DA ENTREVISTA

- Qual é a sua formação acadêmica?
- Qual é a sua área de atuação profissional?

TRAJETÓRIA COMO ALUNO/A COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Desafios enfrentados:

- Quais foram os principais desafios que você enfrentou como pessoa com deficiência visual durante o curso de Licenciatura de História na UNEB, Campus IV?
- Durante sua formação, você teve acesso a materiais didáticos adaptados para pessoas com deficiência visual ou que incorporaram a Cartografia Tátil? Em caso afirmativo, de que maneira esses recursos influenciaram seu processo de aprendizagem? Caso

contrário, como a ausência desses recursos impactou sua experiência acadêmica, e quais diferenças acredita que poderiam ter sido observadas caso esses materiais estivessem disponíveis?

Estratégias de enfrentamento:

- Quais estratégias foram adotadas por você para superar esses desafios? Alguma dessas estratégias envolveu o uso de materiais didáticos acessíveis?*
- De que forma essas estratégias poderiam ser aprimoradas para melhor atender às necessidades de futuros(as) estudantes com deficiência visual?

*Atente-se à fala do entrevistado, pois esta pergunta está alinhada com a questão anterior.

Acessibilidade arquitetônica e curricular:

- Em relação à acessibilidade proporcionada pela estrutura arquitetônica do campus, como você avalia sua experiência ao utilizar e frequentar esse espaço?

Apoio Institucional:

- Durante sua formação, você recebeu apoio de órgãos de gestão, como o Colegiado, a Direção ou o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI)? Em caso afirmativo, como esse apoio contribuiu para sua inclusão?
- De que forma a Cartografia Tátil poderia ter sido utilizada como uma ferramenta de apoio institucional?

Avaliação da Formação:

- Quais lacunas você identificou em sua formação no curso no que diz respeito à inclusão e acessibilidade, e em que medida a Cartografia Tátil poderia ter sido um recurso relevante e mais efetivamente integrado ao currículo?
- Sua formação incluiu componentes curriculares que abordavam questões de inclusão e acessibilidade? Caso afirmativo, de que maneira esses temas foram abordados, e quais aspectos poderiam ter sido aprimorados?
- Que mudanças você recomendaria para a integração de práticas inclusivas, como a Cartografia Tátil, no currículo dos cursos de licenciatura?

Legislação e Inclusão:

- Como você avalia o impacto da legislação sobre inclusão em sua formação acadêmica? Poderia compartilhar exemplos de como os recursos de acessibilidade foram implementados durante sua formação, ou como poderiam ter sido aplicados de forma mais eficaz?
- O que você espera futuramente para o departamento em relação aos alunos com deficiência visual?
- Diante de sua vivência no Campus IV enquanto discente, o que você poderia sugerir de mudanças para contribuir para a entrada de futuros discentes com restrições visuais?

Expectativas Futuras:

- Quais são suas expectativas para o futuro do Departamento em relação ao apoio a estudantes com deficiência visual? Que papel a Cartografia Tátil poderia desempenhar nesse contexto?
- Com base em sua experiência, quais sugestões você daria para aprimorar a inclusão de futuros(as) estudantes com deficiência visual no Campus IV? Quais ações poderiam ser desenvolvidas para promover o ingresso e a permanência desses discentes?

Apêndice B - Roteiro de entrevista com a coordenadora do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - NAI



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Departamento de Ciências Humanas - Campus IV

Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade - PPGED

Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED



Roteiro de entrevista com a coordenadora do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - NAI

Orientações:

- Esclarecer os objetivos da pesquisa;
- Consultar o entrevistado sobre a gravação das perguntas informando que seu nome não será divulgado e, que utilizarei os dados para auxiliar na análise dos dados, com o conhecimento e autorização do mesmo;
- Conversar com o roteiro em mãos, permitindo que o entrevistado fale sobre o tema em questão. Observar se os principais pontos estão sendo abordados e, caso contrário, fazer intervenções para direcionar a reflexão sobre o que foi questionado.
- Informar ao entrevistado que, após a transcrição, o texto será apresentado na íntegra para que o mesmo possa confirmar ou fazer ajustes antes de concluir a escrita.

PERFIL DO/A PARTICIPANTE DA ENTREVISTA

- Qual é a sua formação acadêmica?
- Qual é a sua área de atuação profissional?

CONSTRUÇÃO E TRAJETÓRIA DO NAI

Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI):

- Poderia falar um pouco sobre o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) e sua importância para o Campus IV?
- Quantos e quais colaboradores atuam no NAI?
- Quantos alunos com deficiência tem no departamento e quantos são assistidos?

- Quais são as deficiências?
- Quais são as principais ações desenvolvidas pelo NAI dentro do campus?

Acessibilidade, legislação e inclusão:

- Em relação à acessibilidade proporcionada pela estrutura arquitetônica do campus, como você avalia o acesso de pessoas com deficiência visual? O que poderia ser melhorado?
- Como você avalia o impacto da legislação sobre inclusão de pessoas com deficiência no departamento? Poderia compartilhar exemplos de como recursos de acessibilidade foram implementados no campus, ou como poderiam ser aplicados de forma mais eficaz?
- Em relação a discentes com deficiência visual ou baixa visão, se tiver, como o NAI contribui para o acesso e a permanência desses estudantes durante a graduação?

Expectativas Futuras:

- Quais são as perspectivas futuras do NAI para o Departamento em relação ao apoio a estudantes com deficiência visual? Que papel a Cartografia Tátil poderia desempenhar nesse contexto?
- Com base em sua experiência, quais sugestões você daria para aprimorar a inclusão de futuros(as) estudantes com deficiência visual no Campus IV?

Apêndice C - Roteiro de entrevista com o diretor do Departamento



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Departamento de Ciências Humanas - Campus IV

Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade - PPGED

Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED



Roteiro de entrevista com o diretor do Departamento

Orientações:

- Esclarecer os objetivos da pesquisa;
- Consultar o entrevistado sobre a gravação das perguntas informando que seu nome não será divulgado e, que utilizarei os dados para auxiliar na análise dos dados, com o conhecimento e autorização do mesmo;
- Conversar com o roteiro em mãos, permitindo que o entrevistado fale sobre o tema em questão. Observar se os principais pontos estão sendo abordados e, caso contrário, fazer intervenções para direcionar a reflexão sobre o que foi questionado.
- Informar ao entrevistado que, após a transcrição, o texto será apresentado na íntegra para que o mesmo possa confirmar ou fazer ajustes antes de concluir a escrita.

PERFIL DO/A PARTICIPANTE DA ENTREVISTA
<ul style="list-style-type: none"> ● Qual é a sua formação acadêmica? ● Qual é a sua área de atuação profissional?
CONHECENDO O DEPARTAMENTO
<p>Acesso e permanência:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Enquanto gestor do Campus IV como você analisa a inclusão de pessoas com deficiência no departamento? ● Quais são as principais demandas relacionadas ao acesso e a permanência dos estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura do departamento?

- O campus atua de forma colaborativa com algum órgão que busca auxiliar a inclusão de discentes com deficiência visual no departamento?

Legislação, acessibilidade e inclusão:

- Quais políticas de inclusão são adotadas pelo departamento?
- Como você avalia o impacto da legislação sobre inclusão de pessoas com deficiência no departamento? Poderia compartilhar exemplos de como recursos de acessibilidade foram implementados no campus, ou como poderiam ser aplicados de forma mais eficaz?
- Quais equipamentos didáticos o departamento dispõe atualmente para auxiliar no processo de inclusão de discentes com deficiência visual?

Expectativas Futuras:

- Quais são as perspectivas futuras do Departamento em relação ao apoio a estudantes com deficiência visual? Que papel a Cartografia Tátil poderia desempenhar nesse contexto?

Apêndice D - Roteiro de entrevista com a ex-coordenadora do colegiado de Geografia



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Departamento de Ciências Humanas - Campus IV

Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade - PPGED

Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED



Roteiro de entrevista com a ex-coordenadora do colegiado de Geografia

Orientações:

- Esclarecer os objetivos da pesquisa;
- Consultar o entrevistado sobre a gravação das perguntas informando que seu nome não será divulgado e, que utilizarei os dados para auxiliar na análise dos dados, com o conhecimento e autorização do mesmo;
- Conversar com o roteiro em mãos, permitindo que o entrevistado fale sobre o tema em questão. Observar se os principais pontos estão sendo abordados e, caso contrário, fazer intervenções para direcionar a reflexão sobre o que foi questionado.
- Informar ao entrevistado que, após a transcrição, o texto será apresentado na íntegra para que o mesmo possa confirmar ou fazer ajustes antes de concluir a escrita.

PERFIL DO/DA PARTICIPANTE DA ENTREVISTA

- Qual é a sua formação acadêmica?
- Qual é a sua área de atuação profissional?

ATUAÇÃO COMO COORDENADORA DO COLEGIADO

Currículo, Legislação e Acessibilidade:

- O que você poderia falar sobre a temática inclusão no curso de Geografia do Campus IV? Quais mudanças considera mais significativas na reformulação do currículo anterior para o atual? Como você analisa essas mudanças?
- Quais componentes curriculares apresentam em suas ementas o conceito de inclusão?

- Quais os principais desafios encontrados para a construção de um currículo mais inclusivo?
- Como você avalia o impacto da legislação sobre inclusão na construção do novo currículo?
- Como você percebe as ações do colegiado e práticas docentes para atuação com alunos com deficiência? Algumas ações foram desenvolvidas neste sentido?
- Que expectativas você espera para o curso de Geografia em relação a alunos/as com deficiência?
- Que outras considerações você acha importante trazer para essa entrevista?

Apêndice E - Parecer CEP

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CARTOGRAFIA TÁTIL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNEB - CAMPUS IV

Pesquisador: Josiane de Jesus Brandão

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 79571324.5.0000.0057

Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.868.827

Apresentação do Projeto:

Projeto apresentado ao programa de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade-MPED. Pesquisa intitulada **CARTOGRAFIA TÁTIL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNEB - CAMPUS IV**, de cunho qualitativo e trata-se de uma pesquisa com delineamento fundamentado na pesquisa ação, a mesma será realizada com os discentes dos cursos de licenciatura do Departamento de Ciências Humanas - DCH IV, que estejam devidamente matriculados entre o primeiro e oitavo semestre. Os instrumentos a serem utilizados: questionários, oficinas formativas e pesquisa bibliográfica. As oficinas serão realizadas presencialmente, em seis encontros os quais terão momentos teóricos e práticos, buscando ouvir os participantes e entender os desafios que cercam seu processo formativo, no intuito de disseminar a linguagem cartográfica tátil e discutir a educação inclusiva.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Compreender como a Cartografia Tátil pode potencializar as práticas inclusivas nos cursos de licenciatura na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, campus IV, fomentando o desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis que possam atender às necessidades das pessoas com deficiência visual.

Objetivo Secundário: Identificar e analisar componentes curriculares que tratam de educação inclusiva nos cursos de licenciatura do Campus IV para compreender como essa temática vem sendo desenvolvida nos cursos. Discutir como a educação inclusiva e a cartografia tátil podem

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Freixo, 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site: www.cep.uneb. CEP: 40.460-420
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-4300 E-mail: cep.uneb@uneb.br/aviso.cep.uneb.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer 6.884/2017

contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência visual nos cursos de licenciatura a partir da formação inicial. Aplicar oficinas pedagógicas de cartografia tátil para os discentes de licenciatura da UNEB/Campus IV, buscando fortalecer e fomentar debates sobre a confecção de recursos didáticos acessíveis para as pessoas com deficiência visual bem como sua aplicação no processo ensino e aprendizagem.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora aponta: **Riscos:** Descreve os riscos potenciais e garantias para minimizá-los. **Benefícios:** Aponta os benefícios de ordem prática e teórica. Ambos foram registrados pela pesquisadora no modelo de TCLE.

Comentários: Quanto aos riscos e benefícios tende as normativas 466/2012 e 510/2016.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Destacamos que todos os comentários deste parecer são baseados na correlação dos princípios éticos (autonomia, não maleficência, beneficência, equidade e justiça) com os aspectos da pesquisa (objeto, participante, metodologia e aspectos do campo). Sempre na perspectiva da orientação e sem julgamento de valores, conforme preconiza a ética no seu significado mais profundo que é propor a dignidade humana.

Critério de Inclusão: Para participar dessa pesquisa os participantes devem está devidamente matriculados nos cursos de licenciatura do Departamento de Ciências Humanas, Campus IV.

Critério de Exclusão: Participantes que não sejam devidamente matriculados nos cursos de licenciatura do departamento.

O orçamento: Em conformidade.

O cronograma: Em conformidade

Instrumento de registro de dados: Em conformidade

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na perspectiva da eticidade, conforme segue:

1. Termo de compromisso do pesquisador responsável: Em conformidade.

2. Termo de confidencialidade: Em conformidade.

3. A autorização institucional da proponente: Em conformidade.

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes, 1122, antigo prédio da Petrobras, 2º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site: www.ccpuneb. CEP: 40.460-120
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: ccpuneb@uneb.br/www.ccp.uneb.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer 4.884/2017

4. A autorização da instituição coparticipante: Em conformidade.
 5- Folha de rosto: Em conformidade.
 6. Modelo do TCLE: Em conformidade.
 7. Modelo do Assentimento: Não se aplica.
 8. Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: Em conformidade.
 9. Termo de concessão: Em conformidade.
 10- Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos: Em conformidade.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra-se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2338392.pdf	08/05/2024 12:57:12		Aceito
Folha de Rosto	Folharosto.pdf	08/05/2024 12:55:29	Josiane de Jesus Brandão	Aceito

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pereira, 1122, antigo prédio da Petrobras 3ª andar, sala 1, Águas de Meninos,
 Bairro: Águas de Meninos - site: www.cepuneb. CEP: 40.400-120
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3612-1330 Fax: (71)3612-1300 E-mail: cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br

**UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB**



Continuação do Parecer 6.000.007

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Brochura.pdf	07/05/2024 21:15:18	Josiane de Jesus Brandão	Aceito
Outros	TCP.pdf	07/05/2024 21:11:54	Josiane de Jesus Brandão	Aceito
Outros	TAIP.pdf	07/05/2024 21:08:14	Josiane de Jesus Brandão	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	07/05/2024 21:07:23	Josiane de Jesus Brandão	Aceito
Outros	TCONFIDENCIA.pdf	07/05/2024 21:06:04	Josiane de Jesus Brandão	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DCDPP.pdf	07/05/2024 20:57:57	Josiane de Jesus Brandão	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TAICO.pdf	07/05/2024 20:54:23	Josiane de Jesus Brandão	Aceito
Brochura Pesquisa	Brochuraprojeto.pdf	07/05/2024 20:40:38	Josiane de Jesus Brandão	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 05 de Junho de 2024

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pereira, 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninas,
Salvador, Água de Meninas - site www.ccp.uneb.br CEP: 40.460-420
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3612-1300 Fax: (71)3612-1300 E-mail: ccp.uneb@uneb.br www.ccp.uneb.br

Apêndice E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS IV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: (____) _____ (____) _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** CARTOGRAFIA TÁTIL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UNEB - CAMPUS IV.
2. **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** JOSIANE DE JESUS BRANDÃO
Cargo/Função: DISCENTE PESQUISADORA.

III - EXPLICAÇÕES DA PESQUISADORA AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa: CARTOGRAFIA TÁTIL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UNEB - CAMPUS IV, de responsabilidade da pesquisadora JOSIANE DE JESUS BRANDÃO, discente da Universidade do Estado da Bahia, tendo como orientadora a professora Dra. Ione Oliveira Jatobá Leale e coorientadora Liliane Matos Góes. A pesquisa tem como objetivo analisar como as contribuições da Cartografia Tátil podem potencializar práticas inclusivas no curso de Licenciatura em Geografia da UNEB - Campus IV, por meio do desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis que atendam às necessidades de estudantes com deficiência visual e contribuam para uma formação pedagógica inicial mais inclusiva, bem como para um ambiente educacional equitativo. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios uma vez que visará não somente a produção de recursos didáticos que possam ser usados por pessoas com deficiência visual como também fazer uso destes materiais por discentes de graduação em Geografia do Campus IV. Caso aceite, o Senhor(a) responderá a um questionário e participará de oficinas colaborativas. Devido a coleta de informações poderá sentir constrangimento ou qualquer outro dano que surgir e se optar pela desistência poderá ser feito a qualquer momento. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o Sr(a) não será identificado(a). Frisamos que, caso queira, (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o(a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr(a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética

da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, a agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Josiane de Jesus Brandão

Endereço: Tv. J J Seabra, 158 - Estação, Jacobina - BA, 44700-000 **Telefone:** (74) 9 9945-9920 **E-mail:** jossybrandao25@gmail.com

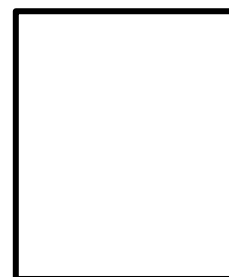
Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **CARTOGRAFIA TÁTIL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UNEB - CAMPUS IV**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do/a participante da pesquisa



Josiane de Jesus Brandão

Assinatura do pesquisador discente
(orientanda)

Josiane Oliveira Fátima Leal

Assinatura do professor responsável
(orientadora)