

ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO INSTITUTO DOS CEGOS DE CAMPINA GRANDE/PB

Curricular adaptations to visual deficiency learners in the blind people institute of campina grande/pb.

Sonia Maria de Lira¹

RESUMO

As pessoas com deficiências, historicamente, foram segregadas do convívio social. Mas, a partir do século XVIII surgiram instituições com caráter educativo, principalmente na França, que, posteriormente, se disseminaram por outros países. E, embora tais entidades ainda trabalhassem a partir da integração e não da inclusão, contribuíram para ampliação das discussões quanto ao processo educacional na perspectiva inclusiva. No Brasil, na década de 1990, foram implementadas políticas de educação especial, em consonância com orientações internacionais oriundas das declarações Mundiais de Educação para Todos e de Salamanca e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em Nova York, no ano de 2007, também contribuiu para as reformulações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva brasileira. Contudo, a operacionalização do processo inclusivo, nas instituições educacionais, ainda ocorre de forma precária, pois os profissionais da educação não possuem formação para trabalhar com as pessoas com deficiências e faltam estruturas físicas e materiais pedagógicos adaptados para tais segmentos. Neste contexto, a Unidade Acadêmica de Geografia/UFCG, desenvolveu o trabalho de extensão intitulado “Oficinas de Geografia para deficientes visuais”, no ano de 2015, no Instituto dos Cegos de Campina Grande/PB, no qual foram encaminhadas adaptações curriculares no campo dos conhecimentos geográficos. No entanto, constatou-se que as referidas adaptações não são suficientes para as construções conceituais dos estudantes, sendo necessários acompanhamentos individuais na construção dos conhecimentos e trabalho pedagógico contínuo para tais abstrações. Sendo assim, as políticas públicas deveriam garantir melhores condições de trabalho, menor quantitativo de alunos por salas, formações contínuas dos docentes, entre outros aspectos, para que, de fato, fossem propiciadas condições pedagógicas para se garantir educação de qualidade.

Palavras-chave: Pessoas com deficiências; adaptações curriculares; Geografia.

ABSTRACT

Historically, people with disabilities have been segregated from social life. However, from 18th century on, some educational institutions emerged, mainly in France, and lately, spread out to other countries. Nonetheless such institutions have worked for an integrative, but not inclusive goal, they contributed to the broadening of the discussions about the educational process from an inclusive perspective. In Brazil, in the 1990s, special education policies were implemented, in line with international guidelines derived from the ‘World Education for All’ statements in Salamanca and the ‘Convention on the Rights of Persons with Disabilities’, held in New York in 2007, also contributed to the reformulations of the National Policy on Special Education in the perspective of Brazilian Inclusive Education. However, the implementation of the inclusive process in educational institutions still happens precariously, since education professionals are not trained to work with people with disabilities and there is no physical and material pedagogical structures adapted to such segments. In this context, the Geography Department of UFCG developed a work entitled ‘Geography Workshops for Visual Impaired Students’, in the year of 2015, in partnership with Blindness Institution of Campina Grande, in which curricular adaptations were made in the field of geographic knowledge. In spite of this fact, it was observed that

1 Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora adjunta da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

these adaptations are not sufficient for the conceptual constructions of the students, and individual accompaniments are necessary in the construction of the knowledge and continuous pedagogical work for such abstractions. Therefore, public policies should ensure better working conditions, fewer students per classroom, continuous training always available for teachers, among other things, so that, in fact, pedagogical condition could be provided to achieve quality education.

Keywords: People with disabilities; curricular adaptations; Geography.

Introdução

Historicamente, as pessoas com deficiências foram segregadas do convívio social. Na antiguidade, a maioria delas “era abandonada e excluída, [provocando] a morte de muitos indivíduos, que eram tidos como incapazes de se inserirem na vida social” (Sousa, 2017, p. 16).

Na Idade Média, “com o apogeu do Cristianismo, elas passam a ser alvo de proteção, caridade e compaixão” (MEC, 2001, p. 25), surgindo as primeiras instituições assistencialistas para tais atendimentos. Contudo, essa assistência ainda ocorria de forma a excluí-las do convívio social, através do internamento em abrigos ou asilos.

No século XVIII, surgiram instituições com caráter educativo, mas ainda priorizavam as questões médicas, tentando corrigir as deficiências, entretanto neste período também houve avanço no campo educacional. Segundo Mazotta (2011, p. 19),

No atendimento aos deficientes da visão, deve ser destacado o papel de Valentin Haüy, que fundou, em Paris, o Institute Nationale Avengles (Instituto Nacional dos Jovens Cegos), no ano de 1784. Naquela época Haüy já utilizava letras em relevos para o ensino de cegos, tendo merecido a aprovação da academia de Ciências de Paris. Por não se caracterizar simplesmente como asilo, mas incluindo a preocupação com o ensino dos cegos (principalmente a leitura), o Instituto despertou reações bastante positivas e marcou seu início com grande sucesso.

O instituto francês avançou quanto à preocupação com as pessoas com deficiência visual, no tocante aos aspectos educativos e, a partir desta e de outras experiências naquele país, várias outras nações passaram a criar institutos para aqueles segmentos.

No Brasil, desde o período imperial, foram criadas algumas instituições para o atendimento daquelas pessoas, entre elas:

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro (MEC, 2007, s.p.).

Nesse contexto, foram fundados vários institutos pelo Brasil e, em 1952, foi criado o Instituto dos Cegos de Campina Grande/PB, a partir da iniciativa do professor José da Mata Bonfim, que havia estudado no Instituto dos Cegos da Paraíba, localizado em João Pessoa/PB (Silva, 2014). O Instituto de Campina Grande atende pessoas com:

Deficiência visual, com perda parcial ou total da visão, vindos de diversos bairros de Campina Grande e cidades vizinhas, que encontram na instituição a ajuda necessária para tentarem incluir-se na sociedade e terem uma vida normal. Atualmente, o Instituto trabalha com 180 deficientes que estudam e aprendem a fazer diversas atividades cotidianas (Silva, 2014, p. 32).

Além disso, as crianças e jovens em idade escolar são matriculadas em escolas públicas localizadas no entorno daquela entidade para terem acesso à Educação Básica, embora dentro do instituto também sejam oferecidas aprendizagens nas diversas áreas do conhecimento.

Contudo, a partir de depoimento da gestora daquela entidade, que também possui deficiência visual, havia a necessidade de materiais cartográficos em alto relevo para os estudos geográficos, pois ela própria havia tido dificuldades na sua trajetória escolar pela ausência destes materiais.

Nessa perspectiva, a Unidade Acadêmica de Geografia, da Universidade Federal de Campina Grande, desenvolveu o trabalho de extensão intitulado “Oficinas de Geografia para deficientes visuais”, no ano de 2015, coordenado pela Profa. Dra. Sonia Maria de Lira, no qual foram encaminhadas oficinas e produzidos recursos didáticos no campo dos conhecimentos geográficos para o instituto, em epígrafe.

O artigo, aqui apresentado, relatará algumas das adaptações curriculares elaboradas para a extensão, mas fazendo ressalvas quanto ao uso destes recursos pedagógicos em relação à necessidade da construção conceitual por parte dos estudantes. Porém, antes do relato da experiência, em tela, faremos breves considerações sobre as políticas de educação especial implementadas no Brasil e a influência das diretrizes internacionais, enfatizando o processo de inclusão educacional, a partir das conferências e acordos ocorridos nos últimos anos.

1. Políticas brasileiras de educação especial e as influências das declarações e acordos internacionais

No Brasil foi instituída, em 1994, a Política Nacional de Educação Especial, favorecendo ao “processo de “integração instrucional” que [condicionava] o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que [...] [possuíam] condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum”. Isso significava que apenas uma parcela daqueles segmentos era colocada no ensino regular.

Na década de 1990, também foram encaminhadas pelo Ministério da Educação (MEC) as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Neste documento enfatizava-se a necessidade de adaptações curriculares no desenvolvimento pedagógico daqueles que possuísem necessidades educativas especiais, ou seja,

[...] Que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e as ações docentes fundamentadas em critérios que definem o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno (Brasil, 2001, p.33).

A partir de tais princípios, vários outros materiais foram elaborados pelo MEC, através de equipes de especialistas em Educação Especial, para subsidiar o desenvolvimento de cursos de aperfeiçoamento pelo país, com o objetivo de orientar o trabalho docente no tocante ao trabalho com as pessoas com deficiências, entre eles destacamos as “estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais” organizado pela Secretaria de Educação Especial, a qual trazia as seguintes orientações:

Os procedimentos de adequação curricular destinados à classe devem constar na programação de

aula do professor e podem ser exemplificados nos seguintes exemplos ilustrativos:

- a relação professor/aluno considera as dificuldades de comunicação do aluno, inclusive a necessidade que alguns têm de utilizar sistemas
- alternativos (língua de sinais, sistema braille, sistema bliss ou similares etc.); [...]
- o trabalho do professor da sala de aula e dos professores de apoio ou outros profissionais envolvidos é realizado de forma cooperativa, interativa e bem definida do ponto de vista de papéis, competência e coordenação;
- a organização do espaço e dos aspectos físicos da sala de aula considera a funcionalidade, a boa utilização e a otimização desses recursos;
- a seleção, a adequação e a utilização dos recursos materiais, equipamentos e mobiliários realizam-se de modo que favoreça a aprendizagem de todos os alunos [...]. (Aranha, 2003, p. 43)

Contudo, será que essas orientações estavam atentas às condições de trabalho dos profissionais em educação do Brasil? Será que as escolas possuíam as condições físicas e materiais, adequadas para atender tais segmentos? Será que os docentes receberam a formação adequada para trabalhar com essas pessoas? Pelo que constatamos em escolas de Campina Grande/PB, nenhum desses aspectos ocorrem satisfatoriamente no atendimento das pessoas com deficiências.

Nesse contexto, a referida ação governamental trouxe alguns avanços na integração educacional daquelas pessoas, mas, enquanto política pública, ainda não garantiu a inclusão de tais segmentos nos espaços escolares, pois conforme as problematizações feitas anteriormente não têm atingido os objetivos propostos. Isso indica que as políticas públicas que não são operacionalizadas na prática precisam ser redimensionadas, mas nem sempre tal fato ocorre conforme os projetos políticos daqueles que se encontram no poder.

Dentre as definições de política pública destacamos a de Howlett (2013), cujo enfoque versa sobre a política pública como um processo, envolvendo decisões por parte dos agentes governamentais, e ações, realizadas por um agente ou um conjunto de agentes, sendo compostas por metas e meios para alcançá-las. Ou seja, a política pública deveria ser avaliada constantemente para que pudesse atender aos interesses da sociedade.

Em 2007, a Política Nacional de Educação Especial foi reformulada, trazendo novos encaminhamentos para o atendimento educativo das pessoas com deficiências. Segundo o MEC (2007),

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Desse modo, a referida política pública trazia outros encaminhamentos à política de educação especial anterior, porque acrescentava o aspecto referente à inclusão e colocava exigências quanto à formação de professores, adaptações dos diversos espaços que garantissem a acessibilidade, entre outras. Além disso, tentava se adequar às novas exigências internacionais quanto à necessidade da melhoria da qualidade educacional para aquelas pessoas.

Nessa perspectiva, a Declaração Mundial de Educação para Todos, encaminhada na Tailândia, em 1990 (UNICEF, 2017), destacava o direito de cada indivíduo à educação e ao atendimento às necessidades básicas de aprendizagem. Essa declaração trazia, então, a discussão sobre o respeito às diferenças e a exigência para que as pessoas com deficiências tivessem acesso à educação.

Além da declaração citada anteriormente, outra declaração, a de Salamanca, de 1994 (MEC, 2017), a qual enfatizava o processo da inclusão educacional e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em Nova York, no ano de 2007, destacou outras diretrizes específicas para os países participantes. O Brasil foi signatário dos acordos instituídos naqueles eventos internacionais e construiu novas legislações consoantes aos encaminhamentos propostos.

Em 2015, foi reformulado o Estatuto da Pessoa com Deficiência (LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015). A referida lei trouxe muitos avanços no tocante aos direitos essenciais das pessoas com deficiências, discutindo aspectos relacionados à discriminação, acessibilidade, acesso à saúde e educação, entre outros.

Ou seja, o estatuto passava a exigir que os vários órgãos governamentais garantissem os direitos básicos àqueles indivíduos, inclusive com o acesso a uma educação de qualidade. Sendo assim, o conhecimento historicamente produzido e sistematizado pela humanidade deveria ser disponibilizado a todas as pessoas, entre elas aquelas com deficiências.

2. O acesso aos conhecimentos pelas pessoas com deficiências

Colocar os estudantes com deficiências na Educação Básica ou construir aparatos legais não são garantias suficientes para que estes sujeitos tenham a apropriação dos saberes para sua emancipação como cidadãos. Isso ocorre porque são necessários também investimentos financeiros e projetos políticos específicos que garantam a operacionalização das ações governamentais. E, embora, nas primeiras décadas do novo milênio tenha havido financiamentos para aparelhamentos de instituições de ensino e cursos de formação através de convênios entre MEC, secretarias estaduais e municipais de educação, ainda não ocorreram a contento para atender todos os docentes e todos os espaços educativos que atendem tais segmentos.

Além disso, para a aquisição dos conhecimentos em todas as áreas são necessárias apropriações conceituais, as quais não são acessíveis apenas a partir de adaptações curriculares, propostas anteriormente pelo MEC. Isso porque, segundo Vygotsky, citado por Ceni e Damiani (2012, p. 05/06):

A aprendizagem dos conceitos científicos e da escrita ampliaria o desenvolvimento [...], criando condições para os sujeitos se apropriarem do conhecimento construído na sociedade, tornando-o seu. No entanto, não se pode entender a internalização desse conhecimento como processo simples, automático. Há uma série de pré-requisitos para que a instrução, de fato, suceda em desenvolvimento; o mais importante é o que considera a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o que demanda que a instrução incida na zona de desenvolvimento proximal do aluno.

Dessa forma, são necessários conhecimentos pelos docentes sobre o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, para que possam incidir sobre a zona de desenvolvimento proximal deles. Vygotsky relata que:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento (Vygotsky, 1991, p.97).

Contudo, as adaptações curriculares não são suficientes para dar conta de estratégias pedagógicas que favoreçam a construção conceitual. Conforme Ceni e Damiani (op. cit., p. 11):

Na formação de qualquer conceito, o processo não se conclui no momento que o sujeito assimila pela primeira vez o significado do novo termo/conceito; nesse momento, está apenas iniciando seu processo de desenvolvimento – lei que vale tanto para os conceitos cotidianos quanto para os científicos. Vygotski (1993) vale-se de uma metáfora para explicar o caminho que seguem ambas formações conceituais. Diz que o conceito cotidiano se desenvolve de baixo para cima, ou seja, das propriedades elementares (concretude) às superiores e complexas (abstrações); e o conceito científico de cima para baixo, das propriedades superiores às inferiores.

Sendo assim, a utilização de materiais concretos ou outras adaptações curriculares até podem contribuir com a formação dos conceitos espontâneos, mas para a apropriação dos conceitos científicos, o trabalho torna-se bem mais complexo, dependendo de participação ativa dos sujeitos cognoscentes neste processo.

3. A experiência com estudantes que possuem deficiência visual no Instituto dos Cegos de Campina Grande

O trabalho de extensão ocorreu com graduandos do curso de Licenciatura em Geografia e teve como objetivo principal: - organizar e realizar minicursos e oficinas sobre a disciplina geográfica para pessoas com deficiência visual no intuito de possibilitar novas inter-relações socioespaciais destes segmentos e, conseqüentemente, contribuir com a ampliação de sua autonomia sobre o espaço.

Entre os objetivos específicos podem ser destacados: - trabalhar temas e conteúdos específicos do ensino de Geografia, conforme debates recentes desta área do conhecimento, para possibilitar novas interpretações sobre os lugares cotidianos e espaços mais distantes, os quais também influenciam sobre a realidade local e - produzir materiais didáticos, entre eles maquetes e mapas táteis, que pudessem ser utilizados pelas pessoas com deficiências visuais no sentido de facilitar a aprendizagem de Geografia e, conseqüentemente, capacitá-los para ampliação de suas autonomias, condição fundamental para a inclusão socioespacial.

Tentando construir os conceitos geográficos com aqueles estudantes, as oficinas foram realizadas com atividades dinâmicas, a partir do uso de músicas e textos de gêneros literários diversos, dando ênfase aos conceitos-chave da Geografia. As músicas retratavam espaços conhecidos como a cidade de Campina Grande, o Nordeste brasileiro, entre outros. Além disso, o poema de Jessier Kirino debatia sobre “Paisagens do Interior”, oferecendo aspectos que fortaleciam a análise de paisagens que os estudantes já haviam vivenciado.

Percebemos que estas atividades contribuíram para o resgate de conceitos espontâneos, mas não foram suficientes para avançar para os científicos. Isso demandaria mais tempo, com avaliações sistemáticas daqueles sujeitos cognoscentes e continuidade por parte dos docentes das atividades iniciadas. Esperamos que os professores que nos acompanharam nas atividades iniciais tenham dado continuidade ao referido processo.

Ademais, nas oficinas seguintes foram utilizados mapas táteis e maquetes, além de outros recursos pedagógicos. Esses instrumentos possibilitaram o toque e interpretação de representações cartográficas como a Planta e a maquete do Instituto dos Cegos e da cidade de Campina Grande/PB, os quais serviram para orientação e localização de espaços da instituição e bairros da cidade. Além disso, nas demais oficinas foram trabalhados mapas táteis com outras escalas, desde a regional, a nacional e a mundial.

Segundo Loch (2008, p. 45-46),

Os mapas táteis são confeccionados para atender principalmente as duas necessidades: a educação e a orientação/mobilidade de pessoas com deficiência visual severa ou com cegueira. Desta forma, para a primeira necessidade os mapas serão aqueles de referência geral, concebidos em escala pequena, como os mapas de atlas e os geográficos de parede, além dos mapas de livros didáticos. Para atender à segunda necessidade, os mapas precisam ser confeccionados em escalas grandes, como é o caso dos mapas de centros urbanos, e em escala maior ainda, para auxiliar a mobilidade em edifícios públicos de grande circulação. Na verdade, esses últimos mapas são plantas, pois representam em projeção ortogonal, os elementos selecionados de pequenas porções da superfície terrestre ou de edifícios.

O uso da planta tátil do Instituto foi muito importante, por ser um lugar de fortes relações afetivas daquelas pessoas, a partir de espaços que conheciam profundamente, podendo tentar identificar através do espaço representado o que percebiam na vida cotidiana, conforme a figura nº 01.



Figura 1: Trabalho com a planta tátil do Instituto dos Cegos Fonte: Lima, 2015.

Além disso, foram usadas também representações espaciais em três dimensões que traziam uma maior aproximação com a realidade concreta. Nesse caso, foi utilizada a maquete do Instituto dos Cegos e do seu entorno e do relevo da Paraíba, conforme as figuras nº 02 e nº 03.



Figura 2: Maquete do Instituto do Instituto

Fonte: Lira, et al. (2016)



Figura 3: Maquete da Paraíba Fonte: Lira, et al. (2016)

Fonte: Lira, et al. (2016)

As atividades com as maquetes e com outros recursos, como o globinho tátil, tentaram ampliar outras conceituações do campo cartográfico, entre elas: legendas, pontos cardeais, escalas etc. Mas, também necessitariam de mais momentos pedagógicos para que esses conceitos fossem realmente construídos. Entretanto, o trabalho realizado através das oficinas não foi suficiente para este fim.

A extensão possibilitou aos licenciandos em Geografia uma formação inicial que relacionava constantemente teoria e prática, contribuindo com informações para que em seus futuros profissionais pudessem avançar mais com seus estudantes no campo conceitual, pois as adaptações curriculares não são suficientes.

Ademais, grande parte dos materiais produzidos foi doada ao Instituto dos Cegos e foi feito um encontro final de formação com vários profissionais daquela entidade para que tivessem conhecimentos sobre aqueles materiais e dessem continuidade ao trabalho iniciado.

Considerações finais

As experiências vivenciadas no Instituto dos Cegos, através das adaptações curriculares para o ensino de Geografia, foram importantes para a formação inicial dos extensionistas e continuada dos profissionais que acompanharam o projeto. Como também, possibilitaram novas interpretações sobre os lugares cotidianos e espaços mais distantes para aqueles estudantes e favoreceram a produção de materiais didáticos táteis do campo geográfico para aquela entidade. No entanto, a construção dos conceitos científicos demanda mais tempo e acompanhamento individual de todos os sujeitos da aprendizagem de forma mais contínua. Ou seja, no processo pedagógico as adaptações curriculares não são suficientes para este fim.

Diante disso, nas escolas deveria haver melhores condições de trabalho para os docentes, menores quantitativos de estudantes por salas e formação continuada para estes profissionais para que, de fato, a

construção conceitual nos vários campos dos conhecimentos acontecesse. Contudo, na atual conjuntura educacional brasileira isto ainda não se realiza, continuando a serem necessárias políticas públicas que garantam uma educação pública de qualidade para todos os brasileiros.

Referências

- ALMEIDA, R. A. (2010). *A cartografia tátil no ensino de Geografia: teoria e prática*. In ALMEIDA, R. D. (Org.) Cartografia Escolar. São Paulo: Contexto.
- ARANHA, Maria Salete Fábio (Org.). (2003). *Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- BRASIL, Ministério da Educação. (2001). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP.
- CALLAI, H. C. (2003). *A formação do profissional da Geografia*. Ijuí: Ed.Unijuí.
- CAVALCANTI, L. S. (2005). *Geografia, escola e construção de conhecimento*. Campinas: Papirus.
- CASTROGIOVANNI, A. C. (2002). *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação.
- CENCI, Adriane; DAMIANI, Magda Floriana. (2012). *Adaptações curriculares e conceitos científicos: o ensino como promotor de desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais*. Anais do I Seminário Internacional: Imagens da Justiça, Currículo e Educação Jurídica. Pelotas: UFPel. Acesso em: 03 maio 2017: <http://imagensdajustica.ufpel.edu.br/anais/trabalhos/GT%20/GT%20%20-%20CENCI,%20Adriane.pdf>.
- LEITE, Lúcia Pereira; SILVA, Aline Maira da. (2008). Práticas educativas: adaptações curriculares. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (Org.). *Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental*. Bauru: MEC/FC/SEE.
- LIRA, S. M. (2014). O ensino de Geografia, a construção do conhecimento geográfico e a operacionalização da prática docente. In: FARIAS, P. S. C; OLIVEIRA, M. M. (Org.) *A formação docente em Geografia: teorias e práticas*. Campina Grande: EDUEFCG.
- LIRA, S. M. et al. (2016). *Oficinas de geografia para deficientes visuais*. Anais do 7º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Ouro Preto: UFOP.
- LOCH, R. E. N. (2008). *Cartografia Tátil: mapas para deficientes visuais*. Londrina: Portal da Cartografia, v.1, n.1, maio/ago p. 35 - 58. Acesso em: março 2015 <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/portalcartografia>.
- LOPES, M. C. (2013). *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

SILVA, G. R. B. (2014). *Acessibilidade e mobilidade em espaços usados por portadores de deficiência visual: o caso do entorno do Instituto dos Cegos*. Campina Grande: UFCG.

VYGOTSKY, L. S. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.