Revista Brasileira de Educação em Geografia
www.revistaedugeo.com.br
ISSN 2236-3904

A IMPORTÂNCIA DO LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DA CARTOGRAFIA ESCOLAR EM GEOGRAFIA PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL[1]

Leia de Andrade
leia_geo@hotmail.com

Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora de Geografia da Rede Estadual do Paraná. Endereço: Rua Senador Acceoly Filho, 761. CEP: 87080-480. Maringá/PR

Maria Teresa Machado Vilaça
tvilaca@ie.uminho.pt

Professora do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Endereço: Universidade do Minho, Campus de Gualtar. 4710-057. Braga/Portugal

Ruth Emília Nogueira
ruthenogueira@gmail.com

Professora Titular no Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Endereço: UFSC, Campus Reitor João David Ferreira Lima, s/n. Trindade. CEP: 88040-900 Florianópolis/SC

RESUMO

O presente artigo é resultado de uma investigação sobre o ensino de cartografia em escolas de Portugal. Com o objetivo de compreender como estava o ensino de cartografia nos anos iniciais para as crianças com deficiência visual e normovisuais, por meio da análise dos livros didáticos utilizados pelos professores. Foram selecionados oito livros didáticos de Geografia dos anos iniciais, escolhidos critérios sobre como o conteúdo cartográfico é apresentado e analisados os conceitos de: orientação, lateralidade, proporção, projeção, escala e tipos de mapas. Os livros didáticos de Geografia observados concentram imagens das casas e do cotidiano dos estudantes. É por meio da utilização do livro como recurso que se apresentam os múltiplos aspectos dos conceitos relacionados com a cartografia, constituindo-se também como uma produção cultural em que as crianças constatam com diferentes linguagens. É preciso ainda destacar a importância dos métodos de ensino para a aprendizagem e o desenvolvimento social e cultural das crianças com necessidades educativas especiais, ressaltando o papel da cartografia escolar no ensino de Geografia como fator determinante para apreender e compreender o espaço geográfico e suas representações para o desenvolvimento da competência de leitura do mundo, que está relacionada com as vidas das crianças e os espaços por elas construídos.

PALAVRAS-CHAVE

Cartografia escolar, Livros didáticos, Ensino de Geografia, Crianças com deficiência visual, Portugal.

[1] Este artigo foi parcialmente publicado nos anais do XII Encontro Nacional da Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia, realizado em Porto Alegre – RS de 12 a 15 de Outubro de 2017.

THE IMPORTANCE OF TEXTBOOKS IN THE TEACHING OF SCHOOL CARTOGRAPHY IN GEOGRAPHY FOR CHILDREN WITH VISUAL DISABILITY

ABSTRACT

This paper is a result of a research regarding how the teaching of cartography in the Portuguese schools is, with the objective to understand how was teaching of cartography occurs in the initial years of schooling for children with visual disability, the textbooks used by teachers were analysed. Eight textbooks of geography were selected from the initial years of schooling. Criteria on the way the cartographic content is presented were chosen and the concepts of orientation, laterality, proportion, projection, scale and types of maps were analysed. The textbooks of Geography analysed, concentrate images of the houses and daily life of students. It is the use of the textbook as a resource, that the multiple aspects of the concepts related to cartography are presented to students, also constituting themselves as a cultural production in which the children contact with different languages. The importance of the teaching methods for the learning and social and cultural development of children with special educational needs and do not emphasize the role of the school cartography in the Geography teaching as a determining factor to understand the geographic space and its representations for the development of the world reading competence, which is related to the children's lives and spaces constructed by them.

KEYWORDS

School cartography, Textbooks, Geography teaching, Children with visual impairment, Portugal.

Introdução

O presente artigo é parte das investigações realizadas no período de estágio supervisionado de doutoramento, na Universidade do Minho, em Braga - Portugal, intitulado *"Promoção do Bem-Estar Social e alfabetização cartográfica de pessoas com deficiência visual: uma proposta metodológica para os 1º e 2º ciclos do Ensino Básico"*. O estudo contribuiu para a análise dos contextos de ensino e aprendizagem de Geografia e da Cartografia Escolar. Esta pesquisa foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

Ao abrirmos o livro didático[2] de Estudo do Meio[3] em Portugal, o que sobressai imediatamente são as imagens e as ilustrações, seguidas de propostas de atividades, envolvidas em uma sequência de trabalho organizada. Os livros para as crianças com

[2] Em Portugal os livros didáticos são denominados 'manuais escolares'.

[3] A disciplina escolar de Geografia nos anos inicias é nomeada Estudo do Meio, no currículo português.

deficiência visual são traduzidos para o Braille, respeitando os textos, e as imagens são redesenhadas, também em Braille. A partir do índice obtemos uma panorâmica que reflete em maior ou menor medida os interesses curriculares. Desde o primeiro ano de escolaridade quando se inicia o processo de reconhecimento do corpo, as passagens de tempo, a natureza e os espaços próximos, até o quarto ano, onde já é possível destacar aspectos populacionais, o contato da terra e o mar, até aspectos do desequilíbrio ambiental são apresentados conteúdos para a construção do conhecimento escolar. Na pesquisa didática atual, tornou-se importante estudar os livros escolares de Estudo do Meio, pois o seu uso generalizado nas salas de aula faz com que este recurso constitua a principal fonte de conteúdos para o desenvolvimento dos objetivos dos currículos (MORGADO, 2004).

Em Portugal a análise dos livros didáticos iniciou-se a partir da Lei nº47/2006 (Portugal, 2006), na qual se define a avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário, e também os principais objetivos de apoio socioeducativo. O Despacho 29864/2007 (PORTUGAL, 2007) com as alterações introduzidas pelo Despacho 13173/-A/2011 (PORTUGAL, 2011) afirmam que o livro deve: "Transmitir informação correta e atualizada correspondendo ao saber consolidado, em particular na área curricular ou na disciplina sem erros, confusões ou situações que induzam a erros e confusões".

Quando centramos as indagações nos conteúdos relacionados com a cartografia escolar, observamos que existem autores que não conseguem contextualizá-las nem estabelecer nexos com a realidade. Nesse aspecto questionamos: qual o significado do livro didático para a Cartografia Escolar?

No ensino e aprendizagem da Geografia há linguagem textual, porém, as representações gráficas e cartográficas são de extrema importância para a elaboração dos conceitos espaciais, presentes no cotidiano e também nos lugares distantes. Portanto, não é possível estudar Geografia sem essas linguagens. Desta forma, compreendemos que o livro didático é um recurso que apresenta múltiplos aspectos e, tal como argumentam Pontuschka et al. (2009, p. 340) o livro é também uma produção cultural, que permite aos estudantes o contato com linguagens não exatamente didáticas que são ampliadoras da capacidade de leitura dos estudantes pois "há livros que inserem textos literários, o que contribui para a formação geral do aluno, ao ter a oportunidade de conhecer autores".

Para os estudantes com deficiência visual e normovisuais, o livro de Geografia ou Estudo do Meio tem o sentido de auxiliar a aprendizagem, assim como ser um recurso

didático de mediação do ensino, permite realizar atividades, ler texto, observar figuras, fazer a leitura de mapas e outras representações. Nas salas de aulas, em que estão presentes estudantes sem e com deficiência visual, o livro adotado pelo professor é transcrito em Braille para que o estudante possa utilizá-lo, as imagens são descritas em texto, e os mapas e gráficos muitas vezes são redesenhados e impressos em Braille ou também descritos a partir das suas informações.

Para o desenvolvimento deste estudo, foram analisados livros escolares de Estudo do Meio do primeiro ao quarto ano, do primeiro ciclo da escola básica, pertencentes a duas editoras portuguesas (Editora Gailivro e Porto Editora). Selecionamos as unidades que fazem referência aos critérios estabelecidos para a análise, que são: orientação, lateralidade, proporção, projeção, escala e os tipos de mapas presentes nos livros.

Na sequência destas ideias, o nosso trabalho está centrado no estudo, seleção e análise de conteúdos e imagens sobre a cartografia escolar e o seu papel nos livros didáticos, na construção do conhecimento escolar para as crianças com deficiência visual. Não se analisaram, nesta investigação, as unidades com um tratamento geral dos conteúdos, pela impossibilidade de fazer um tratamento adequado para cada um dos conteúdos. Desta forma, a pesquisa centrou-se nos critérios estabelecidos e nos conteúdos presentes no corpo do texto, nas imagens e mapas.

O Ensino de Geografia para as crianças com deficiência visual

Sobre a deficiência visual, especificamente, Ormelesi (2000) explica que uma pessoa é cega quando apresenta desde a ausência total da visão até a percepção de luz. A cegueira parcial é a condição em que os sujeitos percebem vultos a distância, necessitam do Braille e dos outros sentidos para perceberem o mundo. As pessoas com baixa visão utilizam a visão residual para a situação educacional, incluindo leitura e escrita, com ou sem recursos ópticos, assim como em outras atividades do cotidiano. Para as condições médicas, mais especificamente a oftalmologia classifica uma pessoa como cega se a sua acuidade visual for da ordem de 20/200 na escala optométrica decimal – tabela de Snellen[4]- no melhor olho, mesmo com correção óptica adequada (LAVARDA; BIDARRA, 2007).

[4] A tabela de Snellen é composta de letras aleatórias, dispostas em fileiras, em tamanhos diferenciados, destinadas a medir a acuidade visual para longe. Cada fileira é designada por um número legível para um olho saudável padrão à distância medida em pés. A visão normal (20/20) indica a distância de 20 pés (6 m) em que a pessoa pode ler o tamanho 20.

É de extrema importância para a aprendizagem e o desenvolvimento de cada aluno com deficiência visual a compreensão, por parte dos educadores envolvidos, do modo como cada um se organiza e o entendimento do que realmente conseguem fazer mediante sua condição visual. Para isso, os educadores necessitam conhecer os seus alunos, tanto os que apresentam quanto os que não apresentam alguma deficiência.

Na escola, conforme afirma Mantoan (1999), a inclusão provoca o aprimoramento da formação dos professores e é também um pretexto para que a escola se modernize, atendendo às exigências de uma sociedade que não admite preconceitos, discriminação, barreiras entre seres, povos, culturas.

Partindo do princípio de que "[...] a proposta de inclusão enfatiza a igualdade concreta entre os indivíduos, com o reconhecimento das diferenças [...]" (LIMA, 2006, p. 21), a efetivação de uma proposta inclusiva tem início com a revisão de práticas e pressupostos que regem o ambiente escolar e também no modo como as disciplinas escolares serão abordadas.

No ensino de Geografia na perspectiva da educação inclusiva, a aprendizagem necessita passar por uma abordagem significativa, isso remete aos professores compreenderem o processo de inclusão e aliarem as suas práticas pedagógicas, a estratégias que promovam as potencialidades de seus alunos. Masini (2007) assegura que para compreender a pessoa com deficiência visual e sua maneira de se relacionar é necessário considerar sua estrutura cognitiva e perceptual; o ponto de partida torna-se saber da experiência perceptiva. Para isso, o professor de Geografia necessita partir das vivências dos seus alunos.

Nessa perspectiva de partir das experiências dos alunos e considerar as suas experiências, Cavalcanti (2002) afirma que na prática do ensino de Geografia é preciso considerar o cotidiano, o espaço vivido dos alunos como referência concreta para o encaminhamento do processo, destacando a necessidade de considerar os conteúdos geográficos como objeto de conhecimento do aluno, para sua aprendizagem significativa, para o desenvolvimento do seu pensar geográfico. Sendo assim, o professor deve captar os significados que os alunos dão aos conceitos científicos que são trabalhados no ensino e utilizar essa ação como instrumento de aprendizagem para os alunos.

O ensino para todos desafia o sistema educacional, a comunidade escolar e toda uma rede de pessoas, que se incluem num movimento vivo e dinâmico de fazer uma educação que assume o tempo presente como uma oportunidade de mudança. Considerando a educação como um mecanismo de promoção social, econômica,

intelectual e cultural dos sujeitos excluídos socialmente, as condições de emancipação social por meio da educação em uma nação subjugada pela exploração da força de trabalho das classes desprivilegiadas, a má distribuição das riquezas e o estigma do subdesenvolvimento, são, perceptivelmente, situações mais complexas que dificultam a inserção social de tais sujeitos. (BRASIL, 2004)

É por meio da escola e da prática docente que as condições de ascensão social das pessoas com necessidades educacionais especiais podem ser ampliadas. Para adequação das práticas didático-pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares de Geografia torna-se importante a implementação de propostas de capacitação docente para a atuação destes na educação especial.

Para o ensino de Geografia é imprescindível que o professor utilize os recursos táteis para os alunos deficientes visuais, já que comprovadamente facilita o aprendizado dos mesmos, pois são recursos concretos. Como afirma Sena (2008), é com base em materiais concretos que o estudante com deficiência visual pode realizar abstrações. No entanto, muitos professores de Geografia que lecionam no ensino regular e especial desconhecem os recursos táteis para o ensino de seus alunos com deficiência visual e até mesmo como recurso para o ensino de alunos normovisuais. Por diferentes motivos esse desconhecimento se apresenta na sala de aula, seja porque os professores não tiveram formação que abordasse a temática em seu curso, pela carregada carga horária de trabalho docente que não permite a busca de alternativas didático-pedagógicas entre outros motivos.

Nessa perspectiva, Chaves & Nogueira (2011) ressaltam que o professor de Geografia necessita usar de sensibilidade para conduzir conteúdos mais próximos da realidade dos estudantes, o que criará condições e fornecerá subsídios para eles formularem os próprios conceitos. As autoras ainda esclarecem que é preciso reconhecer as diferenças que existem entre os estudantes normovisuais e os estudantes com deficiência visual e destacam que essas distinções devem ser levadas em consideração pelo professor no momento do processo de ensino e aprendizagem, essas diferenças precisam ser o estímulo para a variedade de métodos, e de recursos que podem e devem ser utilizados para atender às expectativas e às necessidades de todos os alunos. Sendo que a variedade de métodos de ensino não está pronto e acabado, mas sim deve ser construído a partir da realidade da sala de aula.

Para Callai (2011) a escola não deve simplesmente cumprir os conteúdos curriculares, mas desenvolver atividades que tornem o indivíduo capaz de conhecer para mudar. E isso remete a encontrar os caminhos para como mudar, já que estamos vivendo

num mundo que precisa ser conhecido e compreendido, no conjugado em que cada lugar se contextualiza. Enfim, fazer a leitura da realidade através da Geografia é buscar compreender o mundo em que se vive, com um olhar novo, onde se possa perceber na aparência e por detrás dela também, quer dizer na sua essência, a vida que está sendo vivida. É possível pensar o cotidiano através dos livros didáticos.

Metodologia

Ao escolhermos os livros didáticos como elementos exploratórios para a análise dos conceitos espaciais e as suas formas de ensino, de acordo com a presença que este recurso didático apresenta em sala de aula, tornou-se a sua análise primordial para distinguir a sua importância, e a escolha de diferentes recursos na mediação do ensino e aprendizagem de Geografia. Para isso, destacamos a relação existente entre a Cartografia escolar e o uso do livro didático em sala de aula e foram escolhidas duas coleções de livros didáticos do 1º ao 4º ano do Ensino Básico de Portugal. A primeira coleção analisada é denominada como "Estudo do Meio: O mundo da carochinha" da Editora Gailivro, como mostra a figura 1. Em cada livro é dedicado um módulo para o estudo dos conceitos cartográficos.



Figura 1 - Livro didático do 3ºano de Estudo do Meio, Editora Gailivro.
Fonte: Andrade (2017).

A segunda coleção da Editora Porto, ilustrada pela figura 2, apresentou em cada unidade diversas atividades contextualizadas sobre a cartografia escolar.

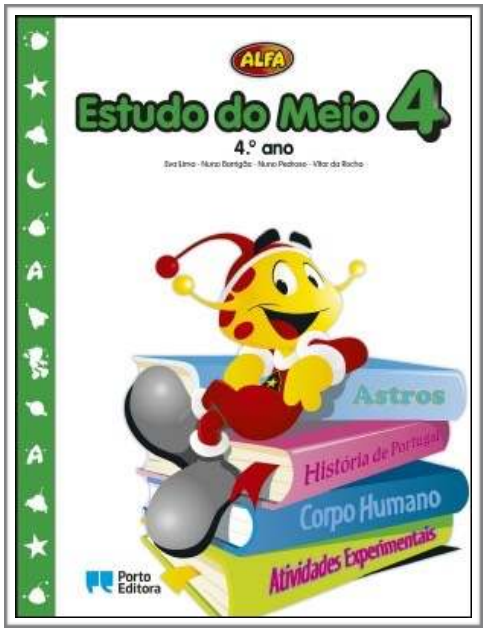

Figura 2 - Livro didático de Estudo do Meio para o 4º ano, Editora Porto.
Fonte: Andrade (2017).

Para analisarmos como a cartografia escolar tem sido ensinada para os estudantes com deficiência visual e normovisuais nos livros didáticos, buscamos identificar os elementos que estabelecem relação com o Lugar, e os espaços geográficos de vivência, enfatizando como critérios para identificar o ensino e a aprendizagem, as representações cartográficas, as imagens, esquemas, mapas, croquis, atividades e os conteúdos/temas que estabelecem relações com o espaço geográfico.

Os critérios sobre os conteúdos cartográficos foram analisados a partir dos conceitos de: orientação, lateralidade, proporção, projeção, escala e tipos de mapas. Deste modo, em cada módulo nas duas coleções de livros foram selecionados os temas que se referiam a um dos conceitos elencados, a forma como eram tratados e as estratégias de ensino orientadas, por atividades, figuras, textos, mapas e desenhos. Como destaca o quadro 01, a seguir.

LivroAno	Módulo	Temas – Ed. Gailivro	Temas – Porto Ed.
1º Ano	A descoberta das inter-relações entre espaços	- A casa - O espaço da minha escola - Os meus itinerários - Localizo espaços em relação a um ponto de referência (Vamos fazer)	- A casa - Os seus itinerários - Localização em relação a um ponto de referência
2º Ano	A descoberta das inter-relações entre espaços	- Os meus itinerários - Os meios de comunicação - À procura do norte (laboratório)	- Regresso a escola - Localizar mapas - O meu endereço - Os meus itinerários - Traças itinerários
3º Ano	A descoberta das inter-relações entre espaços	- Os meus itinerários e pontos de referência - Os diferentes espaços da minha localidade - As deslocações dos animais - O comércio local - Os meios de comunicação	- Mapas e itinerários - As funções dos espaços de uma localidade - Como se deslocam as pessoas - À descoberta do meio envolvente (Projeto)
4º Ano	A descoberta das inter-relações entre espaços	- Os aglomerados populacionais - Aspectos físicos de Portugal - Portugal na Europa e no Mundo	- A costa portuguesa - Os aspetos da costa - As marés - A sinalização da costa

Quadro 1 - Módulo dos livros do Estudo do Meio para o estudo dos conceitos cartográficos. Org.: Andrade (2017).

Discussão das análises

No primeiro ano, os conceitos de orientação em relação aos espaços de convívio das crianças dão destaque à casa e à escola. O livro solicita que as crianças identifiquem as funções dos espaços de casa, e na escola são apresentados espaços comuns. As imagens são exploradas junto com atividades para colorir e desenhar. Em uma dessas atividades destacamos a apresentação de uma planta/desenho dos possíveis espaços da escola, como mostra a figura 3.



Figura 3 - Atividade com a planta/desenho da escola. Editora Gailivro.
Fonte: Andrade (2017).

Os itinerários buscam apresentar trajetos, como de casa até a escola, com desenhos e atividades. É possível destacar que os conceitos de orientação, lateralidade e projeção são diretamente trabalhados com desenhos em que as crianças podem visualizar as figuras e desenhar a partir da sua percepção de vivência, ou seja, as crianças podem realizar atividades, desenhando os seus próprios trajetos. Para as crianças com deficiência visual, os desenhos são adaptados, ou seja, os professores constroem esquemas que mostram as partes da escola, as possíveis partes de uma casa e com a leitura tátil as crianças identificam e exploram esses espaços de vivência.

O itinerário cotidiano também conhecido como croqui, representa uma transferência do mapa mental para o papel, desta forma, desenhar, explorar e significar os itinerários que percorremos, destaca o conceito de orientação e a percepção que temos diante dos caminhos percorridos. O mapa mental tem a função de representar as informações sobre o espaço, é por meio desse mapa que efetuamos os itinerários, pela visualização e classificação das ideias, e principalmente na organização na forma de representar (Figura 4).



Figura 4 - Atividade para traçar um caminho. Porto Editora.
Fonte: Andrade (2017).

Nesse sentido, consideramos insuficiente somente um módulo para apreender sobre os conceitos destacados, pois o ensino de Cartografia é relevante para facilitar o entendimento de noções geográficas básicas, assim como para melhorar a percepção e construção do espaço pela criança, e preparar o estudante para o uso de mapas. É necessário mais do que inicializar, é preciso comprovar que a criança pode construir as relações espaciais e as suas representações (CASTROGIOVANNI; COSTELLA,2016). O ensino de cartografia para as crianças, com a construção de conceitos espaciais através da linguagem e das representações, busca o desenvolvimento e a aprendizagem da Geografia (CASTROGIOVANNI; COSTELLA, 2016).

Para as crianças com deficiência visual, manter o contato direto com atividades que promovam as elaborações conceituais na Geografia, permite construir as noções de localização, organização, representação e compreensão da estrutura dos espaços dinâmicos da sociedade (CASTROGIOVANNI; COSTELLA, 2016). A leitura do mundo precede a leitura das palavras, deste modo antes mesmo da leitura das palavras está a conhecer-se o espaço. Essa prática de leitura do espaço consolida-se desde os primeiros anos de vida, porém é necessário aprender a ler o espaço, surgindo assim significado no ato de ler (CASTROGIOVANNI; COSTELLA, 2016).

Na análise do livro do 2º ano do ensino básico foi possível destacar a solicitação para a realização de atividades como itinerários e os meios de transporte que podem ser utilizados. Nesta unidade são exploradas discretamente as direções e destacamos somente ao final do módulo a atividade de construção de uma bússola (Figura 5).

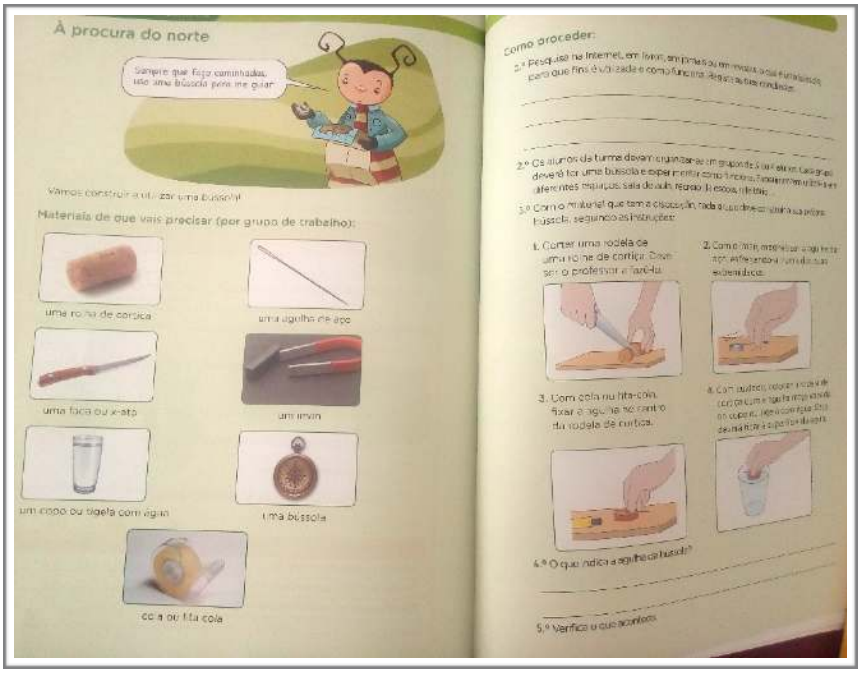

Figura 5 - Atividade para construção de uma bússola. Editora Galivro.
Fonte: Andrade (2017).

De uma maneira geral, os dois livros analisados apresentam diversas imagens explicativas e ilustrativas para as crianças normovisuais. Essas imagens são de grande relevância, pois possibilitam a associação com a realidade, no entanto, identificamos que para as crianças com deficiência visual as representações têm significado quando estão na forma tátil, ou se é disponibilizada a descrição das imagens, sobre o contexto da realidade, possibilitando uma mediação com o espaço de vivência. Nesse perspectiva, destacamos que para Leme(2003) o conceito de representação, está intimamente ligado ao de signo, dando o autor ênfase aos aspectos mentais, internos, envolvidos na significação de algo por um outro elemento. Isso significa que a representação no âmbito da cultura atribui a sua origem às relações sociais. Leme (2003) destaca que as representações formam-se a partir dos aspectos cognitivos e da constituição de imagens mentais, que são representações figurativas de realidades percebidas. Baseadas na percepção, as representações mentais apresentam um caráter figurativo, o mais próximo da realidade concreta, sendo também fenômenos psíquicos. Desta forma, somente a leitura ou descrição tornam-se insuficiente para a mediação de um desenvolvimento perceptivo sobre a realidade e os elementos que compõe e dinamizam os espaços geográficos, é preciso vivenciar, experimentar, tocar, sentir e assim perceber e construir representações.

O livro do 3º ano destaca a aprendizagem para descrever e traçar itinerários, aplicar métodos de orientação e as funções dos espaços próximos das crianças. Neste módulo, são apresentados mapas e plantas, como mostra a figura 6, e ainda a orientação a partir do Sol, e o uso da bússola.

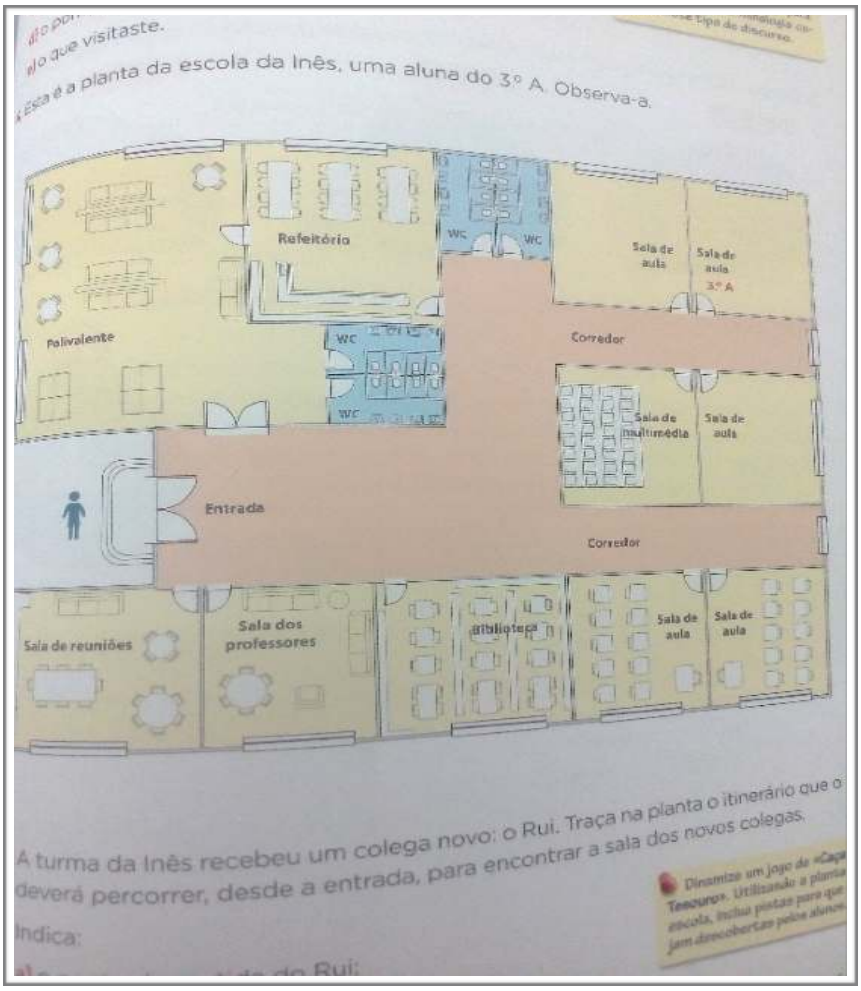

Figura 6 - Planta da escola. Editora Gailivro.
Fonte: Andrade (2017).

Destacamos que os conceitos de orientação, lateralidade, proporção, projeção e escala são apresentados isoladamente nos livros analisados. Isso mostra, que os conceitos para a alfabetização espacial estão explorados de forma separada e aparecem poucas vezes nas atividades de Estudo do Meio. Ressaltamos ainda que a ligação entre os conceitos e a realidade das crianças estão timidamente exploradas, como mostra a atividade representada na figura 7.

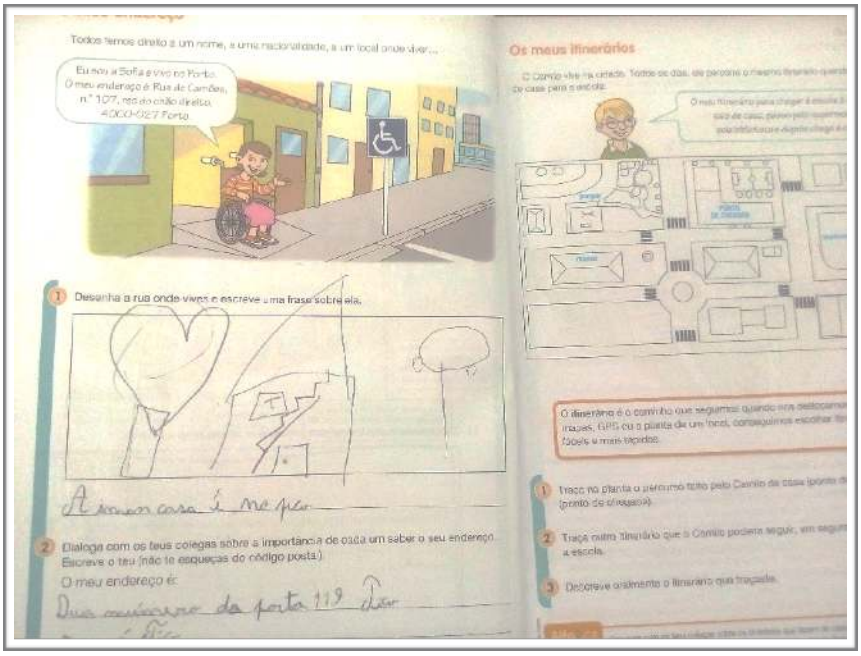

Figura 7 - Atividade solicitando o desenho da rua onde a crinaça vive. Editora Porto.
Fonte: Andrade (2017).

Os livros didáticos, embora apresentem avanços em suas concepções de ensino, ainda contribuem de maneira simplória para a construção do conceito do seu próprio "Lugar". Desta forma, a ausência de materiais didáticos que poderiam contribuir para transformar "o lugar" em conteúdo escolar está distante da realidade vivida pelos estudantes. Compreendemos que a partir do Lugar é possível estruturar as experiências vividas e construídas no cotidiano. Neste sentido, os professores podem construir as suas estratégias de ensino com vista à ressignificação do Lugar na Educação Geográfica.

A apresentação de mapas destaca-se nas duas coleções de livros. Os mapas estão presentes para a leitura das crianças, como ilustra a figura 8.

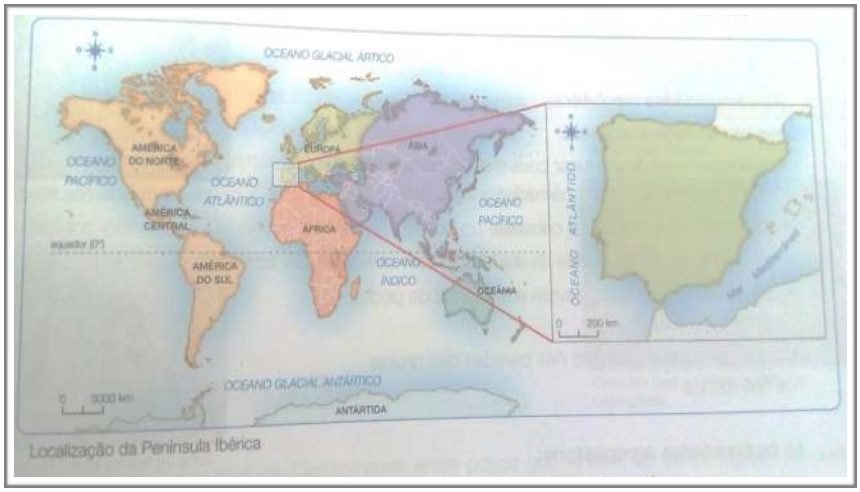

Figura 8 - Mapa com a localização da Península Ibérica. Editora Porto.
Fonte: Andrade (2017).

A leitura de mapas, representavam nos livros a localização da Península Ibérica em relação ao mundo, destacando os continentes e a sua distribuição. Nesse sentido, é possível enfatizar a localização do local e do global, sendo que ao partir dos espaços de vivência das crianças são capazes de realizar a leitura de mapas.

O Lugar nas representações mostra a abertura para experiências que permite restabelecer a horizontalidade do diálogo cotidiano com o espaço e o tempo. Ao tratarmos a percepção e a compreensão das crianças sobre o Lugar e o sentido da Geografia na vida das crianças destacamos que o Lugar onde vivemos permite identificar elementos geográficos, a sua dinamicidade e especificidades em relação a outros lugares, além da relação de afetividade construída sobre o pertencimento. Os elementos que são importantes para a promoção da independência e autonomia das crianças com deficiência visual e normovisuais.

Tecendo considerações

Qual o significado do livro didático para a Cartografia Escolar?

O significado do livro didático para a Cartografia Escolar foi identificado, mesmo que de maneira simplificada, nas atividades e conteúdos nos primeiros anos, com enfâse na casa e na escola. A partir da análise dos livros didáticos, destacamos algumas das formas como os conceitos de orientação, lateralidade, proporção, projeção, escala e tipos de mapas estão presentes no aprendizado das crianças. A realidade do Lugar e o

exercício de perceber esse lugar estão explorados nos livros, sendo que as crianças com deficiência visual e normovisuais necessitam de elementos significativos para a construção da sua percepção espacial. É importante destacar que não avaliamos a mediação dos professores, debruçamos a análise somente nos livros, e nos elementos destes sobre a Cartografia Escolar, porém consideramos que outros recursos didáticos e estratégias de ensino, podem apresentar particularidades no ensino e aprendizagem sobre o espaço geográfico.

Assim, destacamos que os múltiplos olhares e percepções das crianças necessitam ser objeto de conhecimento para a escola e para a seleção das estratégias de ensino. Considerando que a Geografia possibilita a compreensão da relação entre o lugar em que as crianças vivem e os outros lugares do mundo, é necessário conceber os significados construídos pela experiência e partir da elaboração conceitual e interpretação do espaço vivido e da sua relação com as escalas espaço-temporais.

As elaborações conceituais na Geografia acontecem como um ensino direcionado para construir as noções de localização, organização, representação e compreensão da estrutura dos espaços dinâmicos da sociedade. A concepção de uma Cartografia que não corresponde ao modelo normativo, sem o rigor matemático e sem a visão cartesiana do espaço possibilita o uso dos mapas para expressar ideias, e assim apresentar visões de mundo diferentes, que estão associadas a interpretações e traduções da realidade, em uma perspectiva cultural da Cartografia. Na apresentação de mundo, diferentes s são as possibilidades de representações que não são meros produtos finais, mas uma sequência de ações, para a sua confecção e para a sua leitura.

Na perspectiva de construirmos o conhecimento geográfico a partir de novos enfoques, consideramos que trilhar uma análise exploratória dos livros didáticos a partir dos estudos da criança permitiu uma interlocução entre diferentes áreas de estudo, para assim, abrir novos caminhos e interagir com termos epistemológicos com outras áreas, como a sociologia e a educação. Isso pode permitir, nas pesquisas em ensino de Geografia, uma metodologia apropriada para envolver as crianças na construção do conhecimento e entendermos a participação delas na pesquisa.

Nesse sentido, o reconhecimento da capacidade das crianças de produção simbólica e a constituição das suas manifestações e representações, torna-se necessária a afirmação de sua importância enquanto atores sociais em suas culturas. Considerando ainda que, esse destaque para as culturas precisa destacar as dimensões relacionais, constituídas nas interações de pares e com os adultos, que estruturam relações, formas e

conteúdo, exprimindo a cultura em que estão inseridos, mas que apresentam suas formas específicas de representar e simbolizar o mundo.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular** / Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores) / 2ª ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

CALLAI, Helena Copetti. A geografia escolar – e os conteúdos da geografia. In: **Anekumene,** Revista Virtual de Geografia-Cultura y Educación, Bogotá, v.1, p. 128-139, 2011.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; COSTELLA, Roselaine Z. **Brincar e cartografar com os diferentes mundos geográficos**: a alfabetização espacial. 2.ed., Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e prática de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

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. de & VENTORINI, S. E. **Cartografia Tátil:** orientação e mobilidade às pessoas com deficiência Visual. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

LAVARDA, Santa Terezinha Falcade; BIDARRA, Jorge. A dêixis como um "complicador/facilitador" no contexto cognitivo e lingüístico em ambiente educacional face aos alunos com deficiência visual. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13, n.3, p. 309-324, set.-dez. 2007.

LEME, Maria Eduarda Silva. **A representação da realidade em pessoas cegas desde o nascimento.** 2003. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação,Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 2003.

LETRA, Carlos; AFREIXO, Ana Margarida. **Estudo do Meio 1º ano**, Gailivro, 2016.

LETRA, Carlos; AFREIXO, Ana Margarida. **Estudo do Meio 2º ano**, Gailivro, 2016.

LETRA, Carlos; AFREIXO, Ana Margarida. **Estudo do Meio 3º ano**, Gailivro, 2016.

LETRA, Carlos; AFREIXO, Ana Margarida. **Estudo do Meio 4º ano**, Gailivro, 2016.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação Inclusiva e igualdade social.** São Paulo, Avercamp, 2006.

LIMA, Eva; ROCHA, Vítor; PEDROSO, Nuno; BARRIGÃO, Nuno. **Alfa** – Estudo do Meio 1 – 1º Ano, Porto Editora, 2016.

LIMA, Eva; ROCHA, Vítor; PEDROSO, Nuno; BARRIGÃO, Nuno. **Alfa** – Estudo do Meio 2 – 2º Ano, Porto Editora, 2016.

LIMA, Eva; ROCHA, Vítor; PEDROSO, Nuno; BARRIGÃO, Nuno. **Alfa** – Estudo do Meio 3 – 3º Ano, Porto Editora, 2016.

LIMA, Eva; ROCHA, Vítor; PEDROSO, Nuno; BARRIGÃO, Nuno. **Alfa** – Estudo do Meio 4 – 4º Ano, Porto Editora, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Teachers'education for inclusive teaching: refinement of institutional actions. In: **Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle.** número spéciale.(pp. 52-54). Colloque Recherche Défi 1999. Montréal/Québec, Canadá, 1999.

MASINI, Elcie F. Salzano (Org.) **A pessoa com deficiência visual**: um livro para educadores. São Paulo :Vetor, p. 237-158, 2007.

MORGADO, José Carlos. **Manuais escolares**: contributo para uma análise. Porto: Porto Editora. 2004.

ORMELEZI, Eliana Maria.**Os caminhos da aquisição do conhecimento e a Cegueira:** do universo do corpo ao mundo simbólico**.** 2000. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade

de São Paulo,2000. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48131/tde-13072007-155541/>. Acesso em 17 de Fev. de 2018.

PONTUSCHKA, Nídia; PAGANELLI, TomokoYida; CACETE, Núria Hanglei. **Para Ensinar e Aprender Geografia.** São Paulo: Cortez, 2009.

PORTUGAL, Ministério da Educação. Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. **Despacho n.29.864/2007**, de 27 de Dezembro. Lisboa, Diário da República. 2007.

PORTUGAL, Ministério da Educação e Ciência. Gabinete da Secretária de Estado do Ensino Básico e Secundário. **Despacho n. 13.173-A/2011**, de 30 de Setembro. Lisboa, Diário da República, 2011.

SENA, Carla Cristina Reinaldo Gimenes de. **Cartografia tátil no ensino de Geografia:** uma proposta metodológica de desenvolvimento e associação de recursos didáticos adaptados a pessoas com deficiência visual. 2008. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

Recebido em17 de fevereiro de 2018.

Aceito para publicação em 30 de dezembro de 2018.