



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE
TECNOLOGIA, INFRAESTRUTURA E TERRITÓRIO
(ILATIT) - GEOGRAFIA - LICENCIATURA**

FELIPE ANTONIO GÓMEZ GARCÍA

**ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA ESCOLAR CON ÉNFASIS EN DEFICIENCIA
VISUAL: SECUENCIA DIDÁCTICA POR MEDIO DE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO
CRÍTICA. UN APORTE A LA ESCUELA INCLUSIVA.**

Foz do Iguaçu
Ano 2022



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO
DE TECNOLOGIA, INFRAESTRUTURA E
TERRITÓRIO (ILATIT) - GEOGRAFIA -
LICENCIATURA**

FELIPE ANTONIO GÓMEZ GARCÍA

**ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA ESCOLAR CON ÉNFASIS EN DEFICIENCIA VISUAL:
SECUENCIA DIDÁCTICA POR MEDIO DE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO CRÍTICA. UN
APORTE A LA ESCUELA INCLUSIVA.**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC),
apresentado ao curso de Geografia, grau
Licenciatura, do Instituto Latino-Americano de
Tecnologia, Infraestrutura e Território – (ILATIT),
da Universidade Federal da Integração
Latino-Americana (UNILA), como requisito parcial
à obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Orientador:
**(nome e titulação do professor(a)
orientador(a)).**

Foz do Iguaçu
Ano 2022

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Augusto Rocha
UNILA

Co-Orientador: Prof. Ms. Livia Fernanda Morales
UNILA

Prof. Dr. Sérgio Henrique de Oliveira Teixeira
UNILA

Prof. Dr. Juliana Franzi
UNILA

Foz do Iguaçu, 08 de Agosto de 2022.

TERMO DE SUBMISSÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS

Nome completo do autor(a): Felipe Antonio Gómez García

Curso: Geografia-Licenciatura

	Tipo de Documento
(.....) graduação	(.....) artigo
(.....) especialização	(.....) trabalho de conclusão de curso
(.....) mestrado	(.....) monografia
(.....) doutorado	(.....) dissertação
	(.....) tese
	(.....) CD/DVD – obras audiovisuais
	(.....)

Título do trabalho acadêmico: **Enseñanza de Geografía escolar con énfasis en deficiencia visual: Secuencia didáctica.** Por meio da Pedagogia Histórico Crítica. Un aporte a la escuela inclusiva.

Nome do orientador(a): _____

Data da Defesa: ____/____/____

Licença não-exclusiva de Distribuição

O referido autor(a):

a) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que o detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade.

b) Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do documento entregue.

Se o documento entregue é baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, declara que cumpriu quaisquer obrigações exigidas pelo respectivo contrato ou acordo.

Na qualidade de titular dos direitos do conteúdo supracitado, o autor autoriza a Biblioteca Latino-Americana – BIUNILA a disponibilizar a obra, gratuitamente e de acordo com a licença pública *Creative Commons Licença 3.0 Unported*.

Foz do Iguaçu, ____ de _____ de 2022.

Felipe Antonio Gómez García

Assinatura do Responsável

Dedico este trabajo a mi familia, a mi compaera,
Colombia y a Brasil.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço ao meu professor orientador não só pela constante orientação neste trabalho, mas sobretudo pela sua amizade.

Aos professores da banca pelas orientações oferecidas.

Aos colegas de curso por terem me acompanhado no processo da formação profissional, por terem me ajudado sempre que precisei e pela amizade construída nesses anos de formação.

*Os nossos pais amam-nos porque somos
seus filhos, é um fato inalterável. Nos momentos
de sucesso, isso pode parecer irrelevante,
mas nas ocasiões de fracasso,
oferecem um consolo e uma segurança
que não se encontram em qualquer outro lugar. **Bertrand
Russell***

GÓMEZ, Felipe Antonio. **Ensino de Geografia escolar com ênfase em deficiência visual**: Sequência didática por meio da Pedagogia Histórico Crítica. Um aporte à escola inclusiva. Ano **2022**. 55 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação em Geografia - Licenciatura – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, Ano 2022.

RESUMO

Este trabalho é a geografia escolar com ênfase em deficiência visual através de sequência didática. O objetivo geral é promover a aprendizagem de conteúdos geográficos relativos à representação espacial em crianças com deficiência visual por meio da **cartografia tátil**. O objetivo específico primeiro é **criar uma sequência didática com conteúdos geográficos representados a partir da cartografia tátil** por meio do modelo proposto pela pedagogia histórico-crítica. O segundo objetivo específico é **criar um ou mais mapas táteis para possível aplicação da sequência didática e para apresentar imagens dos resultados na investigação**. Para esse trabalho usamos a metodologia de revisão bibliográfica para pesquisar as contribuições na área legal que instituições como o estado tem realizado acerca do reconhecimento das necessidades especiais. Também trabalhamos com a teoria das sequências didáticas. A partir disso propomos uma sequência didática baseada no modelo proposto pela pedagogia histórico-crítica. **Os resultados advindos da presente pesquisa são a criação de uma sequência didática a qual estrutura-se no modelo de plano de aula proposto pela pedagogia histórico-crítica**. As conclusões do trabalho escrito indicam o planejamento de aulas de geografia escolar para o sétimo ano do ensino fundamental II, pensadas em favor da inclusão escolar e com ênfase em deficiência visual. Assim mesmo, se indica que a realização das atividades esteve referenciada ao modelo de plano de aula proposto pela metodologia histórico-crítica.

Palavras-chave: Geografia escolar. Mapas táteis. Escola inclusiva. Educação especial. Sistema Braille.

GÓMEZ, Felipe Antonio. **Teaching School Geography with an emphasis on visual impairment**: Didactic sequence through Historical-Critical Pedagogy. A contribution to inclusive school. Ano 2022. 55 pages. Completion of course work. Graduation in Geography Licentiate. – Federal University of Latin American Integration, Foz do Iguaçu, 2022.

ABSTRACT

This work is school geography with an emphasis on visual impairment through didactic sequence. The general objective is to promote the learning of geographic content related to spatial representation in children with visual impairments through tactile cartography. The first specific objective is to create a didactic sequence with geographic contents represented from the tactile cartography through the model proposed by the historical-critical pedagogy. The second specific objective is to create one or more tactile maps for possible application of the didactic sequence and to present images of the results in the investigation.

For this work we used the methodology of bibliographic review to research the contributions in the legal area that institutions such as the state have made about the recognition of special needs. We also work with the theory of didactic sequences. Based on this, we propose a didactic sequence based on the model proposed by historical-critical pedagogy.

The results from the research are the creation of a didactic sequence which is structured in the lesson plan model proposed by the historical-critical pedagogy.

The conclusions of the written work indicate the planning of school geography classes for the seventh year designed for school inclusion and with an emphasis on visual impairment. Likewise, it is indicated that the realization of the same was referenced to the lesson plan model proposed by the historical-critical methodology.

Key words: School Geography. Tactile Maps. Inclusive School. Special Education. Braille system.

GÓMEZ, Felipe Antonio. **Enseñanza de Geografía escolar con énfasis en deficiencia visual**: Secuencia didáctica por medio de la Pedagogía Histórico Crítica. Un aporte a la escuela inclusiva. Año 2022. 55 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação em Geografia-Licenciatura. – Universidad Federal de Integración Latino-Americana, Foz do Iguaçu, Año 2022.

RESUMEN

El tema del trabajo escrito es geografía escolar con énfasis en deficiencia visual a través de secuencia didáctica. El objetivo general es promover el aprendizaje de contenidos geográficos relativos a la representación espacial en niños con deficiencia visual por medio de la cartografía táctil. El objetivo específico primero es crear una secuencia didáctica con contenidos geográficos representados a partir de la cartografía táctil por medio del modelo propuesto por la pedagogía histórico-crítica. El segundo objetivo específico es crear uno o más mapas táctiles para posible aplicación de la secuencia didáctica y para presentar imágenes de los resultados en la investigación.

Para este trabajo usamos la metodología de revisión bibliográfica para averiguar las contribuciones en el área legal que instituciones como el estado han realizado acerca del reconocimiento de las necesidades especiales. También trabajamos con la teoría de las secuencias didácticas. A partir de esto proponemos una secuencia didáctica basada en el modelo propuesto por la pedagogía histórico-crítica.

Los resultados provenientes de las pesquisas son la creación de una secuencia didáctica la cual se estructura en el modelo de plan de aula propuesto por la pedagogía histórico-crítica.

Las conclusiones del trabajo escrito indican la planeación de aulas de geografía escolar para el séptimo año pensadas en pro de la inclusión escolar y con énfasis en deficiencia visual. Así mismo, se indica que la realización de las mismas estuvo referenciada al modelo de plano de aula propuesto por la metodología histórico-crítica.

Palabras clave: Geografía escolar. Mapas táctiles. Escuela inclusiva. Educación especial. Sistema Braille.

LISTA DE ILUSTRACIONES

- Figura 1** - Región Norte. Producción anual, por Estado, de safra y producto (ton.) 31
- Figura 2** - Región Nordeste. Producción anual, por Estado, de safra y producto (ton.) 32
- Figura 3** - Región Sudeste. Producción anual, por Estado, de safra y producto (ton.) 33
- Figura 4** - Región Sur. Producción anual, por Estado, de safra y producto (ton.) 35
- Figura 5** - Región Centro-Oeste. Producción anual, por Estado, de safra y producto (ton.) 35

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografía 1 – Mapa Táctil Parte externa-Brasil: Grande Región.....	32
Fotografía 2 – Mapa Táctil Parte interna -Brasil: Grande Región. Numeración en Braille.....	33

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 - Estados por región brasileña	31
Tabla 2 - Posibles nociones sobre el concepto de paisaje	41

SUMÁRIO

1 INTRODUCCIÓN	11
2 DESARROLLO.....	15
2.1 EDUCACIÓN ESPECIAL Y LEGISLACIÓN BRASILEÑA.....	15
2.2 Situando o lócus de investgación.....	20
2.3 CARTOGRAFÍA TÁCTIL	22
2.4 Secuencia Didáctica para Enseñanza de Geografía Escolar.....	23
2.5 Secuencia Didáctica.....	27
3 CONSIDERACIONES FINALES.....	17
REFERENCIAS.....	18

1 INTRODUCCIÓN

El tema del trabajo escrito es geografía escolar con énfasis en deficiencia visual a través de secuencia didáctica. El planeamiento de secuencias didácticas es una actividad que tiene una gran importancia para la enseñanza de la disciplina geográfica.

Para este trabajo usamos la metodología de revisión bibliográfica para averiguar las contribuciones en el área legal que instituciones como el estado han realizado acerca del reconocimiento de las necesidades especiales. También trabajamos con la teoría de las secuencias didácticas. A partir de esto proponemos una secuencia didáctica basada en el modelo propuesto por la pedagogía histórico-crítica.

Lo que caracteriza nuestro trabajo es que las secuencias didácticas pueden ser usadas por niñas y niños con y sin deficiencia visual.

Descripción del problema:

Una de las herramientas más importantes de la disciplina geografía es el mapa. El mapa es una producción gráfica que representa un fenómeno espacial. A pesar de que esta herramienta es muy eficiente en su objetivo, los niños con deficiencia visual no pueden acceder al contenido de un mapa convencional puesto que este no tiene las adaptaciones necesarias para que su lectura y/o visión pueda ser realizada. Por esto, la necesidad de buscar soluciones a esta situación

Pregunta de Pesquisa:

¿Cómo favorecer el aprendizaje de contenidos geográficos relativos a la representación espacial en niños con deficiencia visual?

Importancia:

La importancia de este trabajo radica en que brinda soluciones a los docentes de geografía que tienen en sus aulas niños con baja visión o deficiencia visual y a los cuales no les es suficiente trabajar con un mapa convencional.

Justificativa:

La justificación de este trabajo es ofrecer una contribución a la enseñanza de geografía para niños con deficiencia visual en fortalecimiento de la escuela inclusiva.

Objetivo general:

Crear una secuencia didáctica con contenidos geográficos representados de diversas formas a partir de la cartografía táctil por medio del modelo propuesto por la pedagogía histórico-crítica.

Objetivos Específicos:

Promover el aprendizaje de contenidos geográficos relativos a la representación espacial en niños con deficiencia visual por medio de la cartografía táctil.

Crear uno o mas mapas táctiles para posible aplicación de la secuencia didáctica y para presentar imágenes de los resultados en la investigación.

2 DESARROLLO

2.1 EDUCACIÓN ESPECIAL Y LEGISLACIÓN BRASILEÑA

Se ha acuñado como educación especial el **sistema educativo** proyectado a personas cuyo estado del cuerpo o la mente requiere atención y cuidado especial. En este sistema es posible evidenciar la presencia de aquello que Milton Santos (2000, p. 55), llama de **sistemas de objetos y sistemas de acciones**, los cuales se relacionan entre sí para dar posibilidad a que el proceso educativo de la persona en mención se lleve a cabo.

En cuanto a sistemas de objetos, podemos indicar salas de recursos, los colegios, los sistemas de transporte escolar como buses, estaciones.

Ejemplo de sistemas de acciones son las acciones normativas como políticas públicas, salas de recursos, acción profesional en áreas legislativas, docentes, médicas, pensadas para atender las necesidades especiales de las personas a la hora de llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Estos sistemas de objetos y sistemas de acciones de que se constituye la escuela nos permite evidenciar la escuela como parte del espacio geográfico.

La deficiencia visual es un término empleado para referirse a la condición de las personas cuyo sentido de la visión está total o parcialmente imposibilitado. Esta situación puede deberse a accidentes o a patologías de nacimiento o contraídas por diversos factores a lo largo de la vida de una persona.

Esta circunstancia en las personas las han condicionado a tratos muchas veces violentos, segregadores, que vulneran su integridad. Esta situación ha sido puesta en evidencia y ha habido acciones cuyos objetivos son incluir, acompañar, apoyar el proceso de desarrollo integral de la persona con deficiencia visual. Un ejemplo son las acciones normativas que tienen en cuenta a las personas en mención.

Estas acciones normativas estipulan que debe haber un reconocimiento social de las personas con deficiencia visual y que se deben emprender acciones orientadas a la adaptación de lugares y recursos para posibilitar el uso de espacios y participación de la persona en la sociedad.

En un primer momento, realizamos un recorte temporal contingente para buscar algunas leyes propuestas en el periodo de 1989 a 2003.

En el caso de Brasil, se dispone un apoyo legal con la ley 7.853 de 24 de octubre de 1989, "esta ampara a acessibilidade aos portadores de **deficiências visuais**,

integração ao mercado de trabalho e **educação** adequada e adaptada”... Esta **Lei** garante o acesso à escolaridade em todos os níveis de ensino e currículos adaptados e voltados a atender as **deficiências**”.(PORTAL EDUCAÇÃO, 2020)¹.

Este reconocimiento legal, entre otras cosas, considera la necesidad de que los diferentes espacios que en la sociedad suceden deben estar adaptados para que las personas con deficiencias visuales puedan hacer uso de las posibilidades de estos lugares. El énfasis realizado en esta ley acerca de la escolaridad acentúa que la inclusión al sistema educativo debe darse de forma completa y no parcializada.

Efectivamente, existe una entidad denominada CORDE, *Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência*. Esta coordinación se encarga de velar por el cumplimiento de esta ley. Al respecto de esta ley, es el decreto N° 98.822, de 12 de Janeiro de 1990 el que aprueba el regimiento interno de la CORDE y da otras providencias². Así como esta, se estableció también la Ley n°. 9394/96, en diciembre de 1996. La *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* también contempla a personas con deficiencia. En el artículo 59³ explicita

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao

¹ Ley disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm.

² Ley disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D98822impresao.htm.

³ Ley disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015) (BRASIL, 1996).

Así como este, los artículos 58 y 60 hacen referencia a la educación de las personas que tienen deficiencia por ejemplo deficiencia visual.

Es el decreto N° 3.298, de 20 de diciembre de 1999 el que reglamenta la ley 7.853 (BRASIL, 1999) dispuesta 10 años atrás. En este decreto son clasificadas las deficiencias, como la ceguera. En el artículo 4 define:

III - deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.(BRASIL, 1999).

La ley 10.172 del 09 de enero de 2001 designa el 12 de diciembre el día del plan nacional de la educación. Esta ley también aprueba el plan nacional de educación. Del mismo modo, la ley 10.172 establece evaluaciones nacionales aplicadas de forma asidua las cuales acompañan el proceso de implementación del plan nacional de educación.

Esta ley tiene en cuenta a las personas con deficiencia promoviendo acciones variadas para que no sean excluidos. Un ejemplo de esta situación lo encontramos en las directrices del nivel de ensino III; ensino médio. Así,

A disposição constitucional (art. 208, III) de integração dos portadores de deficiência na rede regular de ensino será, no ensino médio, implementada através de qualificação dos professores e da adaptação das escolas quanto às condições físicas, mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos.(SÃO PAULO, 2007).

Además, esta ley desarrolla un capítulo llamado educación especial. En el diagnóstico de este capítulo se habla sobre el estado de las pesquisas en relación a la educación especial brasilera en un periodo histórico a partir del año 2000. Continuando, en el subtítulo directrices del capítulo Educación especial se fundamentan las razones por las cuales se debe garantizar la participación de personas con alguna clase de deficiencia en el sistema educativo. En este subtítulo del capítulo educación especial se brinda la orientación dada para que el objetivo de educar a las personas que presentan alguna clase de necesidad especial sea cumplido en todo el territorio brasilero. El capítulo dedicado a la educación especial recuerda ya en el inicio que “*A integração dessas pessoas no sistema de ensino regular é uma diretriz constitucional (art. 208, III), fazendo*

parte da política governamental há pelo menos uma década”.(PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001).

Otra acción normativa proporcionada en este campo es la resolución CNE (Consejo Nacional de Educación) nº. 02, de 11 de septiembre de 2001 la cual establece directrices nacionales para la educación especial en la educación básica. Estos lineamientos compuestos por 22 artículos especifican las acciones a ser llevadas a cabo en las instituciones escolares a fin de garantizar una educación de calidad a personas con necesidades especiales. También caracteriza a los educandos con necesidades especiales con objeto de brindar un atendimento acorde a su circunstancia.

A este grupo de acciones normativas se suma la Portaria nº 3.284, de 7 de noviembre de 2003. Este documento de corta extensión prepara los requisitos de accesibilidad de personas con necesidades especiales visando a que el proceso de reconocimiento y encaminamiento se dé de forma cada vez más completa.

En un segundo momento del trabajo damos atención a una acción normativa desarrollada en conjunto entre la ONU y estados de algunos países como Brasil la cual fue denominada *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* y aprobada el 13 de diciembre de 2006. “*Esta ação normativa, com “protocolo facultativo, que garante monitoramento e cumprimento das obrigações do estado, foi assinada, sem reservas, em 30 de março de 2007”.*”(Nueva York, 2007).⁴

Una de las valoraciones que podemos rescatar sobre la realización de esta convención es el hecho de ser este tipo de organizaciones, acciones estructurantes del marco legal de la persona con discapacidad. Como se menciona en el *Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, “*se não houver acessibilidade significa que há discriminação, condenável do ponto de vista moral e ético e punível na forma da lei*”.(BRASÍLIA, 2007).⁵

En un tercer momento destacamos el documento "Legislação sobre pessoa com deficiência". En este se encuentra contenido un amplio conjunto de normas sancionadas y recopiladas hasta el 2018, año de actualización del documento. El eje de estas leyes son las personas que tienen necesidades especiales. Se expresan ideas sobre sus derechos,

⁴ Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponible en: http://www.pcdlegal.com.br/convencaoonu/wp-content/themes/convencaoonu/downloads/ONU_Cartilha.pdf. Visitado el 1 de Agosto del 2022.

⁵ Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponible en: http://www.pcdlegal.com.br/convencaoonu/wp-content/themes/convencaoonu/downloads/ONU_Cartilha.pdf. Visitado el 1 de Agosto del 2022.

sobre el acceso al sistema educativo y sobre el acompañamiento que se debe realizar en las diferentes instituciones y espacios que las personas en mención frecuentan.

2.2 Situando el lugar de la investigación

En vistas a conocer un poco más sobre el proceso de enseñanza a personas con deficiencia visual nos dirigimos a una escuela del municipio de Antonina Paraná cuyo nombre es Escola Joana de Camargo Machado. En esta nos informaron que no tenían estudiantes con deficiencia visual y nos indicaron una escuela cercana a esta llamada Escola Municipal Prof Gil Feres. En esta nos dijeron que para poder liberar el acceso era necesario una autorización de la secretaría de educación la cual se encuentra a 450m de la escuela. Así pues, fui a este lugar y allí me atendieron muy cordial y diligentemente.

Me fue expuesto que la forma como trabajan las escuelas estaduais es con salas de recursos. Estas salas de recurso multifuncional deben tener 5 alumnos mínimo. En estas son dispuestas herramientas didácticas para el ensino a estudiantes con trastornos de aprendizaje.

La organización e implementación referente al tema para el municipio de Antonina debe darse en acuerdo con el Núcleo regional de educación de Paranaguá y el documento norteador es el referencial curricular de Paraná. También dentro de la BNCC, educación especial. El núcleo regional proporciona materiales adaptables para el nivel en que la sala se encuentra. Para ello es necesario presentar una documentación realizando el pedido al núcleo. Luego ellos realizan una visita en la sala para posteriormente enviar materiales tales como un computador, una impresora, material dourado, juegos (de memoria, de encajar, tangram), Material en Braille, lupa, letras mayores, luces, entre otros.

Dependiendo de la escuela y el proceso de pedido que se lleve a cabo, los estudiantes pueden tener acceso a servicios como la adaptación del implante del audífono de oído para el caso de estudiantes con sordera. También es posible tener acceso a profesionales como intérprete de Libras, psicólogos, fonoaudiólogos, y demás.

La secretaria recuerda que es un derecho de los padres llevar a los niños al establecimiento y un deber de los padres traer los niños a la terapia.

Cuando los estudiantes están en la edad de 15 -16 años son encaminados al CAPS *Centro de Atenção Psicossocial* en donde hay un acompañamiento clínico en psicología, medicación, psiquiatría, internamiento, neuro pediatría, realizados por un

equipo multiprofesional en el hospital del municipio. Sin embargo, también hay la posibilidad del atendimento en casa.

Prosiguiendo con la exposición, la secretaria nos comenta que en tiempos de pandemia hubo atendimento remoto via meet, medio por el que se dan las orientaciones. También se dieron actividades impresas según el referencial curricular, en que el planeamiento se da a través de planos de aula y en donde se proyectan las llamadas actividades adaptadas.

El sistema responde con aulas de educación física, ensino religioso, artes , geografía, ciencias, historia, portugués, matemáticas y musicalización. Este último hace parte de un proyecto del personal de la filarmónica. Conocimos por medio de esta conversación con la secretaría los siguientes estatutos sobre el tema:

Existe la *DELIBERAÇÃO Nº 02/2016* la cual "*Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná.*" También existe, un documento en que se dan las orientaciones para educación especial 2020. Además, supimos de la modalidad domiciliaria que maneja el SAREH, Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar. Nos fue informado que el *Ministério da Educação* MEC maneja unas normativas en relación a la inclusión. Por último, nos informaron del sitio web *Dia a Dia Educação*, modalidad de la educación especial.

A partir de esta visita realizada a la secretaría de educación del municipio se conoció un poco más el proceso que se debe llevar a cabo para que el estado pueda hacerse cargo de suplir ciertas herramientas para la promoción de la educación inclusiva, pudiendo saber cómo el estado de Paraná se organiza para dar atendimento al territorio brasileiro.

2.2 CARTOGRAFÍA TÁCTIL

El aprendizaje de contenidos geográficos relativos a la representación espacial en niños con deficiencia visual puede ser coadyuvado con herramientas pedagógicas que piensen, entre otras cosas, en las adaptaciones necesarias para que los recursos didácticos resulten efectivos en su función de brindar al estudiante una noción que pueda ser percibida a través de los medios de que dispone. Al respecto se han desarrollado diversidad de estudios de los cuales destacaremos aquellos cuyo objeto de estudio es la cartografía táctil por ser esta la que mejor nos sirve al proceso de enseñanza y aprendizaje de la ciencia geográfica a personas con baja visión y/o deficiencia visual.

Tal es el caso del artículo que lleva por título “Cartografía táctil: Fundamental para el discapacitado visual”. En este documento se desarrollan algunas ideas como la definición de cartografía táctil y algunas técnicas posibles de ser usadas para su producción.

Ya en el inicio se señala que “La Cartografía es una ciencia de la comunicación visual que permite la representación gráfica y la ubicación geoespacial del ser humano.” (ESCANILLA, PINTO, 2016, p. 134).

La posibilidad de representar gráficamente un espacio así como la ubicación geoespacial mencionada son metas a ser alcanzadas en los estudiantes que se deparan con la ciencia geográfica. Aprovechamos para decir que estas metas tienen mucho que ver con la unidad temática *Formas de representação e pensamento espacial* propuesta por el documento oficial BNCC, lo que constata su importancia.

Específicamente hablando de la cartografía táctil, esta representa la realidad geográfica a través de relieves y texturas en distintos estereotipos como: mapas, maquetas y láminas. Estos son creados en diversos materiales para ser captados por el sentido del tacto”.(ESCANILLA, PINTO, 2016, p. 134).

Fundamentalmente, rescatamos que la construcción de las cartografías táctiles requiere de materiales que puedan ser dispuestos de tal forma que estos relieves y texturas se hagan efectivos a fin de que puedan ser leídos a través del sentido del tacto.

Esta tarea implica un trabajo de selección de los materiales que serán utilizados en la construcción de las cartografías táctiles a fin de que la lectura de las mismas sea facilitada, en la medida en que estos materiales, den cuenta de la realidad que necesita ser expresada. Además, es necesario que los materiales escogidos estén en concordancia con los parámetros de posibilidad del sentido del tacto y más específicamente del sistema háptico.

Aún en atención al texto que está siendo tratado, retomamos una frase presente en este, la cual salienta que “Los productos cartográficos se encuentran dirigidos a personas discapacitadas visuales, principalmente, pero pueden ser utilizados por todas aquellas que pueden hacer uso de su tacto”. (ESCANILLA, PINTO, 2016, p. 134).

Esta situación se revela como favorable al intuito de llevar a cabo una actividad en la que se pretenda enseñar contenidos geográficos tanto a niños con baja visión y/o ceguera como a los niños cuyo sentido de la visión funciona normalmente.

Prosiguiendo con el texto nos deparamos con que uno de los subtítulos del documento es “Sistema Braille, fundamental en la Cartografía Táctil”. Aquí pudimos entender que este sistema de escritura complementa la producción de las cartografías táctiles pues es en Braille que los elementos como el título o la leyenda son colocados.

2.3 Secuencia Didáctica para Enseñanza de Geografía Escolar

El ensino de geografía a crianzas con deficiencia visual ha tenido la preocupación de aprender cuales son las herramientas de que disponen los niños y niñas con deficiencia visual. Por esta razón, y en el objetivo de llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje acorde a las posibilidades, se hace necesario procurar saber de qué formas diferentes se aprende cuando tenemos baja visión o ceguera, cuáles son los procesos que están relacionados a otros medios de conocer el mundo a través de los sentidos.

Como sabemos, los sentidos tienen una forma propia de funcionar. Ya sea el gusto o el olfato, cada sentido tiene un órgano especializado y un sistema específico a cada sentido, el cual auxilia la recepción y procesamiento de la información de aquello que estamos explorando.

Traemos a referir un texto realizado por la profesora en el área de psicología, Soledad Ballesteros cuyo título es Percepción háptica de objetos y patrones realizados: una revisión. Podemos entrever la presencia de una primera caracterización del sentido del tacto.

Cómo Ballesteros menciona, “mientras la visión está especializada en el procesamiento de sus propiedades estructurales (forma, tamaño) el tacto lo está en la aprehensión de propiedades de la sustancia (dureza, textura).” (BALLESTEROS, 1993, p. 311).

Estas diferencias nos dicen acerca de los desafíos que se nos presentan cuando nos disponemos a mediar el conocimiento pedagógicamente. Sin embargo, el estudio del funcionamiento de un sentido nos puede revelar alguna forma en que este puede ser mejor aprovechado a modo de servir de herramienta a la persona que está conociendo el mundo a través de este sentido.

Así siendo, nos disponemos a destacar una de las formas de que dispone el sentido del tacto en su labor pues a pesar de que en todo el cuerpo podemos percibir ciertas características de la materia, como la temperatura, cuando esta está en contacto con la piel, que es el órgano más grande del cuerpo humano, el sistema del tacto apoya gran parte de su acción en las manos.

Aún hablando del tacto, en el artículo

Se habla de percepción háptica cuando ambos componentes, el táctil y el kinestésico, se combinan para proporcionar al perceptor información válida acerca de los objetos del mundo. Esta es la forma habitual de percibir los objetos de nuestro entorno cuando utilizamos el sentido del tacto de una manera propositiva, esto es, de forma activa y voluntaria. Limitaremos, por tanto, la definición de percepción háptica a la percepción de la información obtenida exclusivamente a través del uso activo de manos y dedos, excluyendo toda receptividad pasiva de la estimulación suministrada directamente en la mano del perceptor(Gibson, 1966;Katz, 1925 ; Loomis y Lederman, 1986). (BALLESTEROS, 1993, p. 313).

Así, podemos apoyarnos en la especialización del tacto para conocer el mundo exterior teniendo en cuenta las propiedades que este sentido puede reconocer. En este sentido, comprendemos la importancia de llevar a cabo una revisión de los recursos didácticos que cotidianamente son usados en sala de aula en la medida en que estos significan una herramienta para la comprensión de la realidad. Los recursos didácticos también representan la posibilidad de realizar un primer contacto con la realidad, razón por la cual se hace evidente la necesidad de buscar herramientas que puedan servir a este objetivo.

Nos servimos de este apuntamiento último por ser de vital importancia a la didáctica, así como a la pedagogía, en el proceso de educación, y aprovechamos el contexto para recordar que los recursos didácticos constituyen una parte del conjunto de elementos necesarios para realizar un plano de aula; a su vez, el plano de aula es un constituyente para la realización de una aula.

Como mencionado anteriormente, es de vital importancia a la didáctica saber que existen diferentes formas de conocer el mundo, como por ejemplo, conocer a través del sentido del tacto y la percepción háptica, puesto que esta circunstancia ayuda a orientar la misión de la didáctica. En palabras del profesor brasileiro José Carlos Libâneo

A didática, é, pois uma das disciplinas da Pedagogia que estuda o processo de ensino a través dos seus componentes- os conteúdos escolares, o ensino e a aprendizagem - para, com o embasamento numa teoria da atividade profissional dos professores. É, ao mesmo tempo, uma matéria de estudo

fundamental na formação profissional dos professores e um meio de trabalho dos professores se servem para dirigir a atividade de ensino, cujo resultado é a aprendizagem dos conteúdos escolares pelos alunos.

Para realizar una aula es de suma importancia el planeamiento previo de la misma. Ya sea el tema, la actividad y/o la evaluación, estas deben ser pensadas de forma pormenorizada, de modo que podamos llevar a cabo una aula en la cual los objetivos propuestos puedan ser cumplidos.

Los aspectos a tener en cuenta para el planeamiento del aula están enmarcados en las posibilidades de los estudiantes, del espacio de la sala de aula, de los recursos didácticos con que la escuela cuenta y del tiempo disponible.

Cuando hablamos de las posibilidades de los estudiantes, uno de los factores a tener en cuenta es el reconocimiento de los casos que necesiten una atención especial. Al respecto, estudiantes con algún tipo de necesidad especial debido a una condición física o mental ganan un especial cuidado a la hora de ser tenidos en cuenta en el planeamiento de las aulas. Ya que el plano a proponer es orientado para el trabajo del docente en la sala de aula regular/común es importante mencionar que el docente de sala común precisa establecer un diálogo con el docente responsable de la sala de recursos.

Es acción del profesor reconocer la situación del estudiante en el proceso de aprendizaje que ha llevado con anterioridad. La intención de conocer pautas que le sean útiles al docente en el proceso de mediación con el estudiante ocupa un interés singular al docente en su práctica ya que debe incluirlos en las acciones propuestas para la sala de aula.

No olvidando a los estudiantes sin necesidades especiales, el docente planea el aula visando a que todos los estudiantes puedan, por un lado, aprender sobre el objeto de estudio, y por otro lado, aprender de diversas formas.

Es oportuno que las premisas utilizadas en el planeamiento de las aulas sean pensadas en el marco que visa a alcanzar el proyecto de una escuela inclusiva. Las orientaciones que conducen a este cometido pueden ser reveladas cuando atendemos la teoría que significa una educación de fundamento inclusivo.

De manera que podamos reunir una idea esclarecida, recordamos los 5 principios de la educación inclusiva⁶:

⁶ Tomado de: <https://blog.unyleya.edu.br/inicie-sua-carreira/educacao-inclusiva/>.

1. *Toda pessoa tem o direito de acesso à educação.*
2. *Toda pessoa aprende.*
3. *O processo de aprendizagem de cada pessoa é singular.*
4. *O convívio no ambiente escolar comum beneficia a todos.*
5. *A educação inclusiva diz respeito a todos.*

Como podemos ver, la educación inclusiva asume que la educación es un derecho humano fundamental. Se busca, por tanto, recibir a la persona sin importar su condición económica, física o social.

Tener en cuenta a todos los sujetos que constituyen una sociedad asegura que esta cuente con diversos agentes los cuales, desde el principio de su proceso educativo tendrán la oportunidad de relacionarse entre sí, lo que disminuye el rechazo y la exclusión a causa del desconocimiento del otro.

En relación al segundo principio de la educación inclusiva hemos de hacer notar que éste invalida actos de segregación y discriminación argumentados en la supuesta imposibilidad de algunas personas para aprender. Este principio representa formas de pensamiento basadas en la verdad y es a su vez una reivindicación de las capacidades de aprendizaje de las personas.

El tercer punto nos invita a tener una conciencia de la diversidad de las formas posibles de ser empleadas para aprender. También nos invita a tener una conciencia de la existencia de formas de aprender acordes a las posibilidades de cada persona. En esta perspectiva se hace evidente la demanda de preparación para el recibimiento y formación de los estudiantes de acuerdo a las posibilidades de cada uno.

En cuanto al ítem 4, (*O convívio no ambiente escolar común beneficia a todos*) podemos evidenciar lo que sería la realidad en una escuela inclusiva. En habidas cuentas, cuando un grupo es heterogéneo, los paradigmas de cada parte se dan en forma diversa produciendo en los estudiantes una riqueza en las formas de ver y conocer el mundo.

Lo que nos recuerda el ítem 4 es que debemos garantizar un ambiente escolar común de calidad para que el grupo de sesgo heterogéneo que allí confluye pueda darse de forma que todos en él puedan beneficiarse. En efecto, la heterogeneidad presente en

las salas de aula proporciona un ambiente propicio para la práctica y desarrollo de valores, como la equidad y la justicia, tan necesarios en el mundo en que vivimos.

Sobre el último término (*A educação inclusiva diz respeito a todos*) vemos como todos los integrantes de un grupo adquieren la identidad concerniente a pertenecer y ser parte de la escuela inclusiva. De allí se promueve la igualdad y la democracia.

Retomando el tema del planeamiento de las aulas traemos a continuación una de las formas en que es posible realizar esta tarea. Se trata de las secuencias didácticas. Esta es una de las técnicas que pueden ser utilizadas para el planeamiento de aulas. La característica de esta técnica es que puede ser usada cuando el estudio de un objeto determinado requiere de un tiempo para ser explorado que envuelve más que una aula. De tal manera, el tema a ser tratado se distribuye en sesiones visando a que exista una cohesión entre una sesión y otra. De acuerdo con el Investigador Ángel Díaz-Barriga del IISUE-UNAM en 2013, secuencia didáctica es una

Noción formulada inicialmente por Hilda Taba (1974) y posteriormente se realiza una serie de desarrollos específicos en los trabajos de Díaz Barriga (1984, 1996). Las secuencias constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizan con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo. (DÍAZ, 2013, p. 1).

Los puntos que atiende una secuencia didáctica se caracterizan por llevar a cabo un proceso de evolución entre lo que el estudiante ya sabe y lo que va a aprender.

Además, acompaña la construcción del conocimiento utilizando las herramientas que dispone para presentar nuevos conceptos. También se tiene en cuenta la posibilidad de poder vincular lo aprendido con la realidad. Una secuencia didáctica contiene en su cronograma actividades de apertura, desarrollo y cierre. Del mismo modo, contiene actividades para aprendizaje y evaluación para aprendizaje.

Tomando como referencia el modelo de secuencia didáctica expresada por Diaz nos disponemos a proponer una forma de ser modelada una **secuencia didáctica a modo de que los principios de la teoría de la Pedagogía Histórico Crítica usada para el planeamiento de aulas, puedan ser integradas.**

Con el intuito de aclarar la propuesta de la didáctica de la pedagogía histórico crítica citamos un aporte teórico desarrollado por el Professor Doutor da Universidade Estadual de Maringá, do Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado e Doutorado João Luiz Gasparin y por la Professora Maria Cristina Petenucci PDE/2008UEM, Pedagoga da rede pública do estado do Paraná. Conforme Gasparín, Petenucci:

Esta é uma teoria de grande relevância para a educação brasileira, pois evidencia um método diferenciado de trabalho, especificando-se por passos que são imprescindíveis para o desenvolvimento do educando (Primeiro passo: Prática Social; Segundo passo: Problematização; Terceiro passo: Instrumentalização; Quarto passo: Catarse; Quinto passo: Prática Social).(GASPARÍN, PETENUCCI,2010, p.4).

Después de descubrir elementos que significan la secuencia didáctica y la propuesta didáctica de la pedagogía histórico crítica nos vemos en la necesidad de juntar estos elementos en una secuencia didáctica que apele a la propuesta de la pedagogía histórico crítica de modo que podamos hacer uso de esta herramienta pedagógica en el área de geografía.

2.4 Secuencia didáctica

Tema:

Regionalización brasileña.

Objetivo de la secuencia didáctica:

Conocer las diferentes divisiones regionales del Brasil, entendiendo sus criterios e identificando características espaciales distintas.

Contenidos a ser trabajados:

La división regional del Brasil: Las cinco regiones brasileñas, sus aspectos económicos, naturales y culturales.

Habilidades da BNCC a serem desenvolvidas:

(EF04GE05) *Distingue unidades político-administrativas oficiais nacionais (Distrito, Município, Unidade da Federação e grande região), suas fronteiras e sua hierarquia, localizando seus lugares de vivência.*

Tiempo de ejecución de la secuencia didáctica:

3 aulas.

Materiales necesarios para la ejecución de las actividades de la secuencia:

Mapas temáticos con características táctiles para trabajo pedagógico con estudiantes de baja visión.

Metodología empleada: Planeamiento didáctico de contenidos(escrito sobre las divisiones del Brasil).

Objetivos y habilidades definidas de acuerdo con el currículo escolar (BRASIL, 2017; PARANÁ, 2021) y el proyecto político-pedagógico (PPP) de la institución orientada por la Pedagogía Histórico Crítica de Saviani (2005), con planos de aulas organizados por medio de la didáctica de Gasparin (2012).

Referencias:

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**/João Luiz Gasparin.-. 5. ed. rev., 2. reimpr. - Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- PARANÁ. **Currículo da Rede Estadual Paranaense CREP**. Departamento de Educação Básica. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Curitiba. 2021.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico Crítica, primeiras aproximações**, 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- ZABALA, Antoni. **As sequências didáticas e as sequências de conteúdo**. In: Antoni Zabala / A prática educativa: como ensinar, 1998, p. 53-87.

PLANO DE AULA Nº 01/02 - 06**1. IDENTIFICACIÓN:**

Escuela: Colégio Estadual Paulo Freire			
Disciplina: Geografía		Série: 7ª ano	Turma: A
Data: 26/05/2022	Horário: 07h25 às 09h05.	Nº de Aulas: 02	Turno: matutino

2. UNIDAD TEMÁTICA:

Regionalización brasileña.

3. OBJETO DE CONOCIMIENTO:

Comprender las diferentes divisiones regionales del Brasil, entendiendo sus criterios e identificando sus patrones espaciales, conociendo aspectos económicos, naturales, culturales, políticos y sociales.

4. HABILIDADES:

(EF07GE10) *Elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras.*

(EF07GE11) *Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária).*

5. CONTENIDO ESPECÍFICO:

Regiones del Brasil.

6. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:

- Aprender la división regional del Brasil y observar los aspectos que caracterizan cada región.
- Observar cuales son los elementos mas conocidos por los estudiantes acerca de cada región.

7. METODOLOGÍA/RECURSOS DIDÁCTICOS:

- Aula expositiva dialogada a partir de una práctica social inicial en la cual proponemos el tema a ser estudiado: Las regiones del Brasil.
- Utilización de Gráfico de barras táctil sobre la agricultura de cada región.

- Utilización de mapa táctil de regiones del Brasil.

8. DESARROLLO DEL TEMA:

Práctica Social Inicial:

Explorar con los alumnos el concepto de regionalización para que estos puedan comprender la importancia de la división regional del territorio brasileño, realizando un sondeo de las experiencias del grupo, preguntando, por ejemplo:

1. *“Vocês sabem o que é uma região?”*,
2. *“Como uma região é definida?”*
3. *“O município em que a escola está localizada é dividido em regiões? Quais?”. É importante dar voz aos alunos de modo que possam explicar, ao seu modo, o que entendem por região anotando na lousa as contribuições mais relevantes que derem sobre o tema.*

Problematización:

Teniendo las respuestas como base, explique a los alumnos que regionalizar es dividir el espacio según criterios determinados, formando diferentes regiones. Los criterios son, por tanto, formas de categorizar el espacio y varían de acuerdo con lo que se pretende analizar.

Resalte que, de esa forma, es posible organizar un espacio utilizando criterios de localización, de aspectos culturales, económicos, sociales, naturales y de formas de uso, por ejemplo.

Hola estudiantes, buenos días. En el día de hoy vamos a hablar de un tema de carácter geográfico cuyo título es *Regionalização: Possíveis Divisões para o Brasil*. Sobre el término regionalización, mencionamos que se refiere a la acción de delimitar una región a partir de una variable en particular.

Sobre *as possíveis divisões para o Brasil*, es necesario indicar que el territorio brasileño ha sido dividido por diferentes entidades o instituciones a través del tiempo y con diferentes fines. Las variables definidas para algunas regionalizaciones que se han realizado para el territorio brasileiro estriban entre algunas características tales como la vegetación, la localización o la importancia económica así como de otras variables de los más diversos ámbitos.

Estas regionalizaciones son representadas en cartografías o mapas en diferentes escalas. Por vía de norma, estos documentos cartográficos son georeferenciados a través de sistemas de información geográfica tales como software para producción de mapas o sitios web especializados para tales tareas.

Al respecto, la georeferenciación consiste en alinear la variable de regionalización a un sistema de coordenadas de modo que exista una mayor fidelidad en cuanto a la localización de la variable en el territorio.

Algunos ejemplos de regionalizaciones del territorio brasileiro son aquellas que dan soporte a diversos sistemas de información de instituciones como el gobierno nacional. Estas regionalizaciones ayudan a organizar el territorio a modo de llevar a cabo un control eficaz en áreas como la salud de la población, servicios domésticos como agua o luz o el sistema de carreteras de un estado.

Ya que sabemos esto, vamos a estudiar un ejemplo de la división de Brasil basada en una variable de localización. Así, en Brasil son reconocidas *5 Grandes Regiões: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul*. De cada una de estas regiones es posible profundizar en el estudio de sus aspectos económicos, naturales, culturales. Así, se hace posible realizar una comparación por región de manera que podamos observar la distribución geográfica de estos aspectos.

Planeamiento didáctico de contenidos

Fotografía 1



Fotografía 2



Numeración en Braille.

Hablando de los contenidos que se van a estudiar a lo largo de 3 aulas hemos de manifestar que las cinco grandes regiones de Brasil son:

- 1. *Região Norte.*
- 2. *Região Nordeste.*
- 3. *Região Centro-Oeste.*
- 4. *Região Sudeste.*
- 5. *Região Sul.*

Cada región abarca un cierto número de estados. La región Centro - Oeste y la región Sur cuentan con tres estados solamente mientras que la región noreste, constituida por 9 estados es la región con más estados. Por su parte, la región Norte está compuesta por 7 estados y la región Sur por 4 estados. La tabla presentada a continuación muestra los estados que componen cada región.

Tabla 1.

Estados por región brasileña	
Regiones de Brasil	Estados
Región Norte	Acre, Amazonas, Amapá, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins.
Región Nordeste	Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Piauí, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Sergipe.
Región Centro - Oeste	Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e o Distrito Federal.
Región Sudeste	Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo.
Región Sur	Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

Acerca de cada una de las regiones vamos a inspeccionar algunos datos que nos permitan vislumbrar características de los aspectos económicos, naturales, culturales, políticos y sociales de cada región.

Hablando en uno de los aspectos que componen el ámbito económico vamos a observar la producción agrícola por *ano da safra e produto (Toneladas)*, março 2022 en cada una de las regiones del territorio brasileño.

Para tal, traemos una gráfica tomada del sitio web del instituto brasileiro de geografia que muestra dicha variable. Así, la información referente a cada región es la siguiente:

Figura 1.

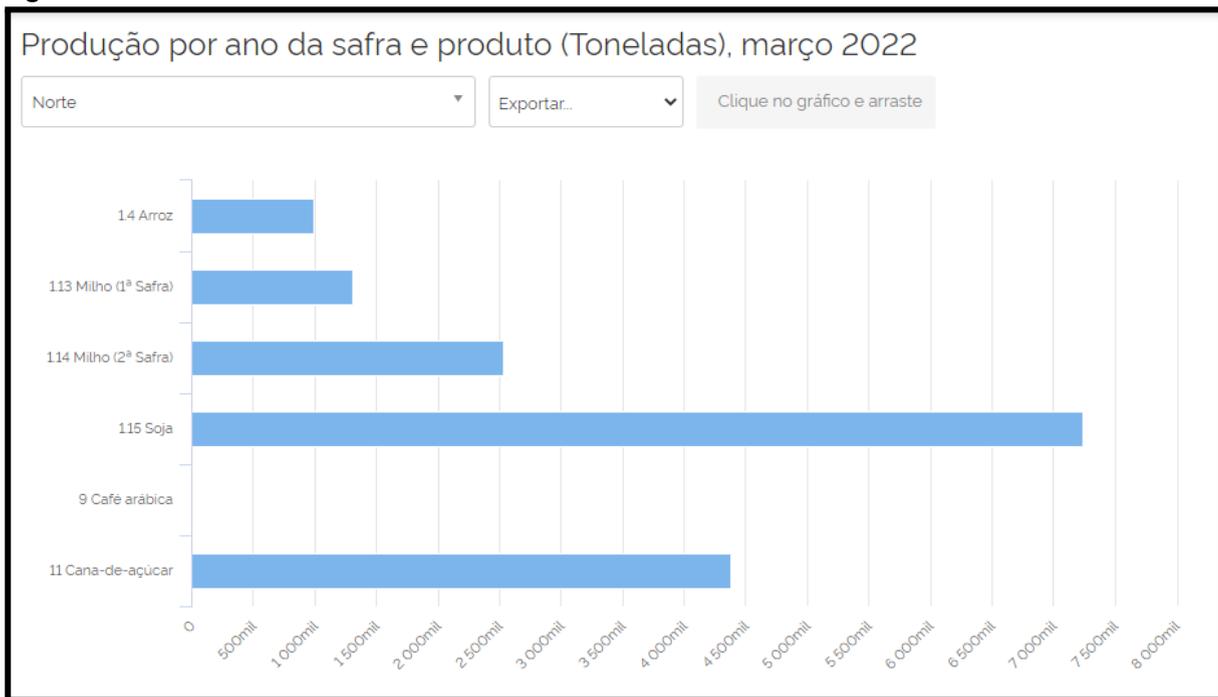


Figura 2.

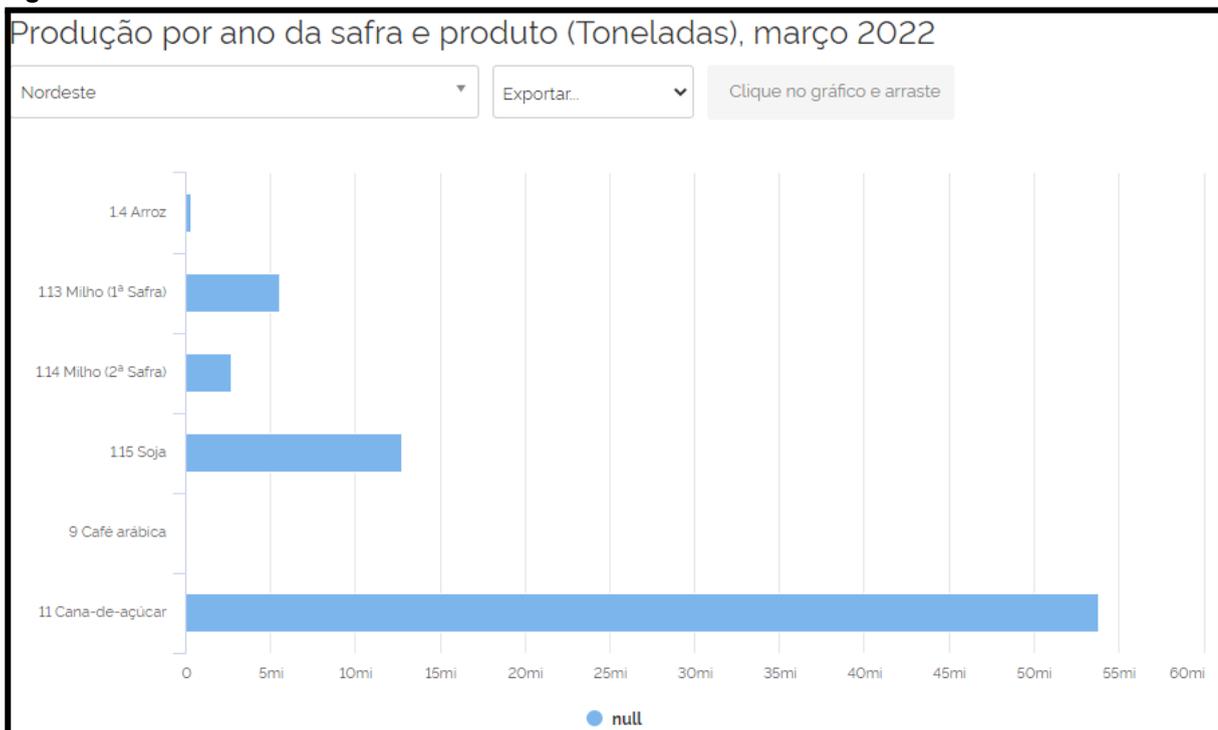


Figura 3.

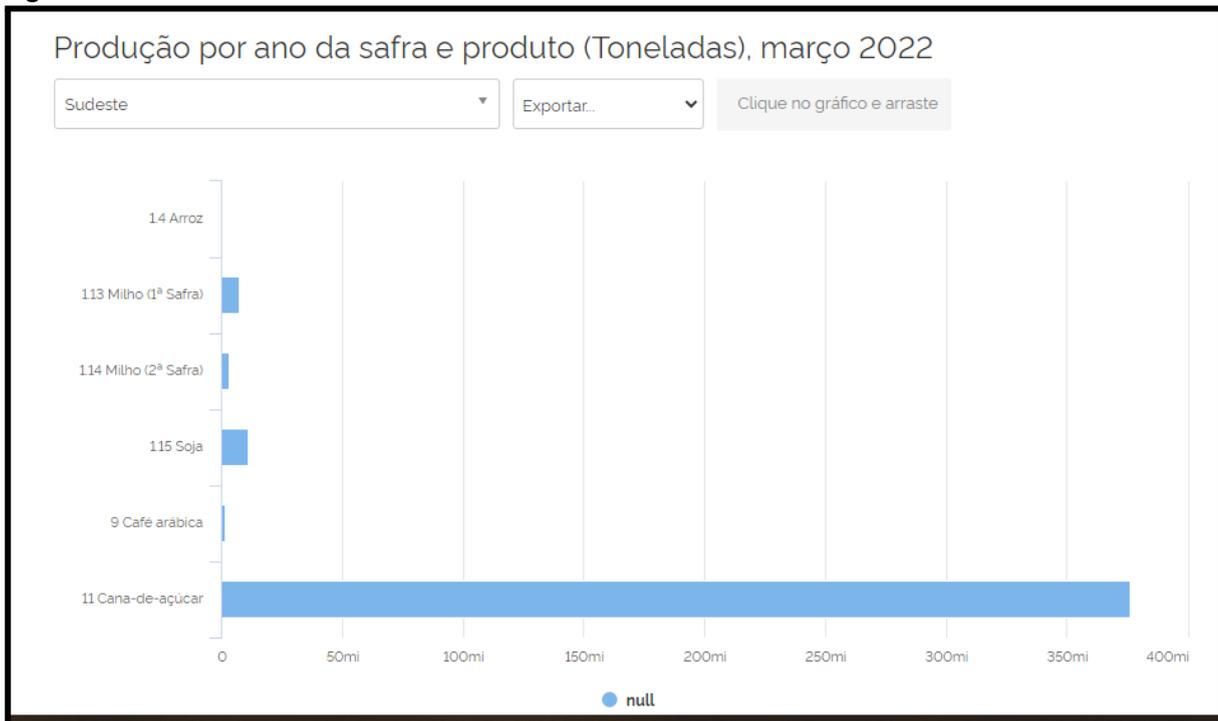


Figura 4.

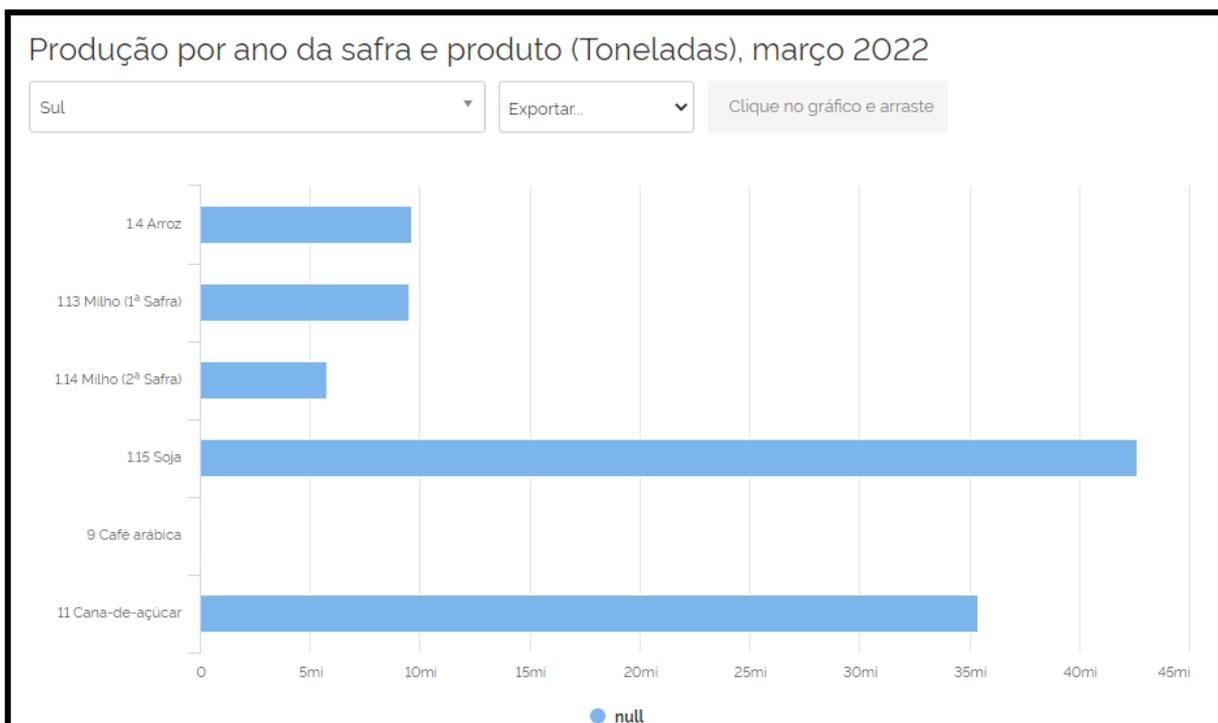
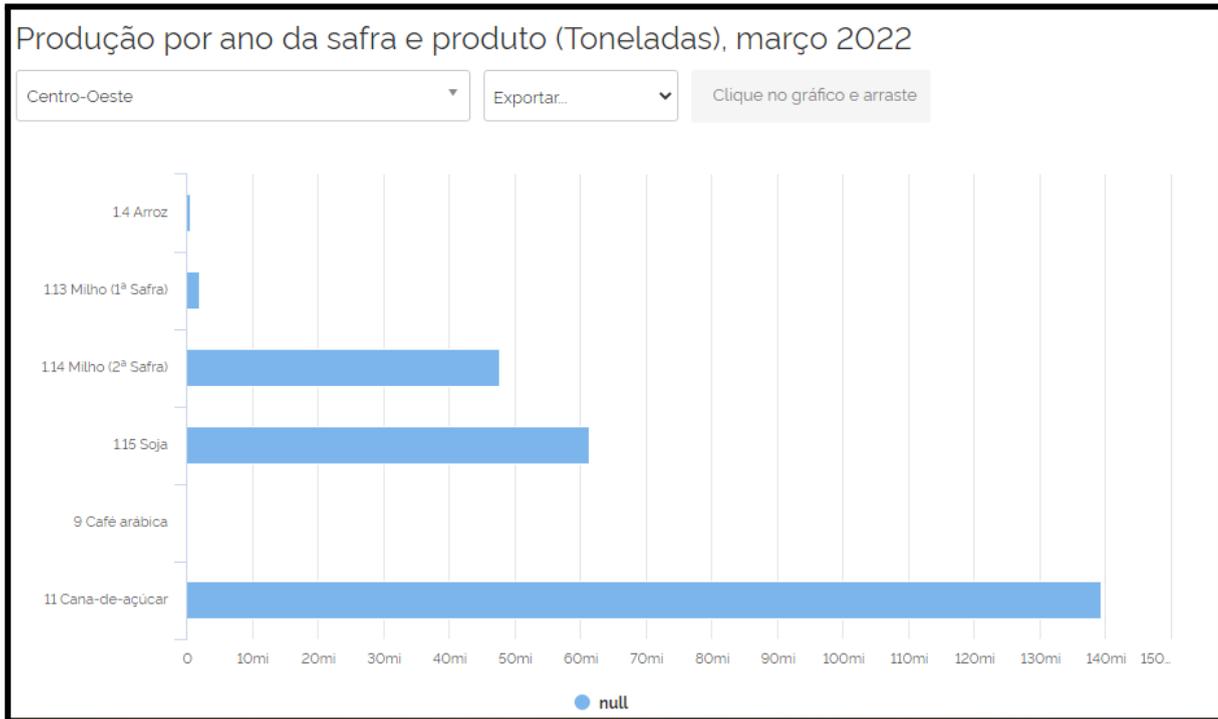


Figura 5.



Fue informado acerca de la producción de los alimentos: arroz, *milho*, soja, café Arábico e *cana de açúcar* en cada Grande Región de Brasil.

Respecto al Arroz, la región cuya producción es mayor es la región *Sul*. Por su parte, el estado de *Sudeste* es quién menos produce este alimento.

Respecto al *Milho 1 Safra*, la región que más lo produce es la región *Sul*: 9 515 060 de toneladas. La región que menos lo produce es la región *Centro-Oeste*: 2 054 993 de toneladas.

Hablando del *Milho 2 Safra*, la región que más lo produce es la región *Centro-Oeste* siendo su producción de 47 737 029 de toneladas. La región que menos produjo *Milho 2 Safra* hasta el mes de marzo del 2022 es la región *Sudeste*.

La producción de *soja* es mayor en la región *Sul* y menor en la región *Sudeste*.

La producción de Café Arábico es mayor en la región *Sudeste*. Cabe resaltar que esta producción es bastante baja si comparada con la producción de los demás alimentos. Podemos considerar que la producción en las demás regiones es nula o casi nula.

La producción de *cana de açúcar* es mayor en la región *Norte*. La región *Sul* es quien tiene una producción menor que en el resto de las regiones. La producción de la *cana de açúcar* es menor en la región *Sul*.

Instrumentalización:

Cómo instrumentalizar con los alumnos con baja visión? Qué materiales y estrategias usar?

Sabemos que los recursos didácticos disponibles para el área de estudio en cuestión son de acceso relativamente fácil. Sin embargo, estos pueden faltar cuando hablamos de recursos enfocados para estudiantes con deficiencia visual.

La instrumentalización destinada para el tema de regionalización brasileña está compuesta por cartografía táctil de las regiones brasileñas. También nos apoyamos en gráficos de barras táctiles y referencias de aspectos culturales, económicos y naturales.

El uso de estos mapas táctiles y gráficos de barras táctiles está pensado en pro de poner en práctica el sentido háptico de los estudiantes al tiempo que aprender las cuestiones referentes a la regionalización brasileña por grandes regiones.

9. EVALUACIÓN:

Catarsis:

¿Cómo diagnosticar el aprendizaje de ese grupo de alumnos con necesidades especiales?

Para la realización de la catarsis del tema realizamos una reunión de los estudiantes con el docente y en ella se hará una síntesis sobre las regiones de Brasil. Algunas participaciones hablando de la vivencia se comparten. Reconocemos en este momento cuánto recuerdan los estudiantes el contenido trabajado en aula.

Práctica Social Final:

¿Cómo hacer con que ese conocimiento sea puesto en movimiento por los estudiantes?

La práctica final consiste en manifestar, a través de una conversa, una invitación a la conciencia de la diversidad de la realidad espacial de las regiones de Brasil. Del mismo modo, resaltar las cualidades de las regiones en pro del fortalecimiento del reconocimiento de la existencia y diversidad de las regiones del Brasil.

10. BIBLIOGRAFÍA:

- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017.

- GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**/João Luiz Gasparin.-. 5. ed. rev., 2. reimpr. - Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- PARANÁ. **Currículo da Rede Estadual Paranaense CREP**. Departamento de Educação Básica. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Curitiba. 2021.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico Crítica, primeiras aproximações**, 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- ZABALA, Antoni. **As sequências didáticas e as sequências de conteúdo**. In: Antoni Zabala / A prática educativa: como ensinar, 1998, p. 53-87.
- **Producción de soya en Brasil en 2019**. Tomado de: https://forest-gis.com/wp-content/uploads/2021/06/BR_Soja_2019.png. Visitado el 15 de julio del 2022.
- **Aspectos culturais de la región sudeste**: Tomado de: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/aspectos-culturais-regiao-sudeste.htm>. Visitado el 15 de julio del 2022.
- **Aspectos culturais de la región norte**: Tomado de: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/aspectos-culturais-regiao-norte.htm>. Visitado el 15 de julio del 2022.
- **Las grandes regiones de Brasil**: Tomado de: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/regioes-brasileiras.htm>. Visitado el 15 de julio del 2022.
- **Site web del instituto brasileiro de geografia y estadística.IBGE**: <https://www.google.com/search?q=ibge&oq=IBGE&aqs=chrome.0.69i59j46i67i199j291j0i67j0i512j69i60i4.5224j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Visitado el 15 de julio del 2022.
- **Shapefiles de Brasil para download**: <http://www.codegeo.com.br/2013/04/shapefiles-do-brasil-para-download.html>. Visitado el 15 de julio del 2022.

ANEXO

Continuando con el estudio de las regiones, nos disponemos a abordar el aspecto natural de cada una de estas.

Refiriéndonos a la región Norte encontramos que en esta está localizada la selva Amazónica, la mayor floresta tropical del planeta. En esta región también se encuentra la cuenca del Río Amazonas, la mayor cuenca hidrográfica del mundo. En esta región prevalece el clima ecuatorial húmedo, cuyo régimen de lluvias es bien definido. La humedad del aire es alta en esta región.

En cuanto a la región Nordeste, hemos de enunciar que en esta se encuentran los biomas *Caatinga*, *Mata Atlântica* e faixas de transição con el bioma de *sabana*. En esta región prevalece el clima semiárido. Además, podemos encontrar el clima Ecuatorial húmedo y el clima tropical. La falta de lluvias es característica en esta región siendo este el mayor desafío para el desarrollo de la misma.

Hablando de la región Centro Oeste, destacamos los aspectos naturales presentes en el Planalto Central. En esta región también se encuentra localizado el *Aquífero Guarani*. En esta región la dinámica climática corresponde a la Tropical Sazonal. Esta tiene dos estaciones marcadas: Invierno Seco y Verano Lluvioso. Así como en la región Nordeste, el bioma sabana se encuentra en esta región. Además de este bioma, se destaca el Bioma de Pantanal.

En lo concerniente a la región Sudeste destacamos como aspectos naturales los planaltos que allí están localizados. El clima tropical y el clima tropical de altitud confluyen en esta región. Contiene los biomas Mata Atlântica y franjas de Sabana y Caatinga.

Por su parte, la región Sur se caracteriza por tener sus estaciones climáticas bien definidas ya que se localiza debajo de la zona tropical. En la estación de invierno, las temperaturas son bajas y frecuentes las heladas. La lluvia en esta región acontece de forma distribuida homogéneamente durante todo el año.

Los aspectos culturales de la región Norte son caracterizados por la riqueza de personas de diferentes culturas que habitan la región. Entre ellos podemos encontrar personas de los continentes África, Europa, Asia, así como población indígena, inmigrante, gaúchos, cearenses, paranaenses. Este hecho contribuye para que la diversidad cultural en esta región sea alta.

Uno de los tipos más frecuentes de manifestaciones culturales son eventos, los cuales se realizan de acuerdo a las costumbres, creencias, religiones, costumbres o hábitos de cada sociedad que en la región Norte del Brasil habita. Ejemplos de esto son, las fiestas populares en Círio de Nazaré realizadas en Belén (PA), el festival de Parintins o fiesta del boi-bumbá del país, que ocurre en el mes de Junio, en estado Amazonas.

La cultura en la región Nordeste se manifiesta en fiestas, eventos religiosos, tradiciones heredadas de generaciones pasadas. Estas celebraciones tienen una temática cuyo contenido se hace evidente tanto en el nombre de la fiesta como en los personajes, las actividades y los contenidos que hay en la fiesta. Ejemplos pueden ser la fiesta junina o la fiesta católica reisado.

También en las costumbres de las diferentes culturas se evidencian responsables de llevar a cabo construcciones culturales como la poesía popular. Editoriales y otras instituciones acompañan los procesos culturales fortaleciendo con su participación la

cultura que practican.

Destacamos como aspecto cultural de la región la Capoeira. Este arte marcial que también es danza, fue creada por las personas esclavizadas. Es difundida ampliamente en el estado Bahía y hace parte del patrimonio cultural e inmaterial de la humanidad.

La cultura en la región Centro Oeste es diversa. Las muchas comunidades indígenas que en esta región se asientan practican como parte de su ser eventos, celebraciones, fiestas, conmemoraciones. Otras comunidades que configuran el amago cultural de la región Centro Oeste son los inmigrantes paulistas, mineros, gaúchos, bolivianos y paraguayos. En realidad estos ejemplos son una de las referencias más comúnmente tomadas cuando hablamos de las prácticas culturales. Sin embargo, son cientos los grupos que habitan el territorio de la región Centro Oeste.

Los aspectos culturales que conforman la región Sudeste perpassan religiones de matriz africana, indígenas, entre otras.

Algunas manifestaciones se dan en fiestas, pero también en la artesanía que se produce en el territorio, la cultura popular, la poesía, las artes escénicas, los grupos juveniles de diferentes disciplinas, deportes, ideologías.

Algunas danzas que en la región se dan son la congada, el fandango, el Batuque, Samba de Lenço, el carnaval, la danza de los viejos, entre otros.

Así mismo, la cultura se materializa en la culinaria. Platos típicos son el *pão de queijo*, la *moqueca capixaba*, el *picadinho (RJ)*, *Cuscuz paulista*.

La región Sul tiene una pluralidad cultural, influenciada por las comunidades que migraron desde Europa. También existen comunidades que vinieron de Portugal y de África. Mas adelante, otras comunidades de inmigrantes japoneses, alemanes, eslavos, ayudaron a que la cultura que se da en el territorio sea numerosa y diversa.

Algunas fiestas populares de algunas culturas que habitan el territorio de la región sur son El Oktoberfest, fiesta de nuestra señora de los navegantes, el baile de la Chimarrita, la falta.

Algunos platos típicos de la región sur de Brasil son el espeto gaúcho, capeletti procedente de Italia, polenta de origen italiana, paçoca de pinhão com carne assada, el barreado del litoral paranaense.

PLANO DE AULA Nº 03/04 - 06

1. IDENTIFICACIÓN

Escola: Colégio Estadual Paulo Freire			
Disciplina: Geografía		Série: 7ª ano	Turma: A
Data: 02/05/2022	Horário: 07h25 às 09h05.	Nº de Aulas: 02	Turno: matutino

2. UNIDAD TEMÁTICA:

Formas de representación y pensamiento espacial.

3. OBJETO DE CONOCIMIENTO:

Dimensiones económica, política, socioambiental e cultural/demográfica do espaço no desenvolvimento do raciocínio geográfico.

4. HABILIDADES:

(CREP, p.436) *Compreender os conceitos geográficos: lugar, paisagem, região, território, sociedade, rede e escala geográfica de acordo com os conteúdos a serem abordados ao longo do ano letivo.*

5. CONTENIDO ESPECÍFICO:

Paisaje, Elementos del Paisaje.

6. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:

Comprender el concepto geográfico de paisaje.

7. METODOLOGÍA/RECURSOS DIDÁCTICOS:

El aula pretende enseñar a los estudiantes el concepto de paisaje. Se usarán algunos paisajes como ejemplos. Acerca de estos, la identificación de los elementos presentes en el paisaje, su descripción, su explicación.

8. DESARROLLO DEL TEMA:

Práctica Social Inicial:

La práctica social inicial se realizará con la intención de incentivar a los estudiantes a participar de las preguntas destinadas a contextualizar el concepto de paisaje. A partir de la noción, vivencias, conocimiento de los estudiantes será construído un primer apañado acerca del concepto de paisaje. Las preguntas que serán presentadas en la práctica social inicial son las siguientes:

1. ¿Alguna vez ha escuchado el término paisaje?
2. ¿Qué te viene a la mente cuando digo paisaje?
3. Existen tipos de paisaje? Cuales podrían ser?

Problematización:

Este ítem será completado a fin de introducir elementos para una comprensión acerca de la teoría sobre el concepto de paisaje. En esta etapa llamada problematización el docente

realiza una presentación sobre el concepto de paisaje. Lo hace teniendo como base las participaciones realizadas en la práctica social inicial. A fin de organizar este contenido, el docente usa los ejemplos de la práctica social inicial y los articula, explica, y complementa las nociones con herramientas científicas y epistemológicas desarrolladas en esta área de estudio. En este ítem se realiza una profundización sobre el tema en mención.

Además de las preguntas de la práctica social inicial sobre paisaje será preguntado a los estudiantes sobre las nociones, relaciones, ejemplos, del concepto paisaje.

Algunas ideas que surgen en este momento son:

Tabla 2.

Naturaleza	Arte	Paisaje natural	Tamaño del paisaje	Vivencias
Cuadros	Elementos en el paisaje	Rios	Observador	Recuerdos
Fragmento de la realidad	Presencia del hombre	Paisaje cultural	Escala	
Fenómenos de la naturaleza	Ausencia del hombre	Paisaje urbano	Paisaje sonoro	
Montañas	Sociedad	Paisaje rural	Sentidos	

Hola estudiantes, buenos días. Como pudimos observar en la práctica social inicial, nuestro interés de estudio es el concepto paisaje. Para continuar con este objetivo expresamos que, es conveniente saber que este término también es utilizado en otras áreas de estudio diferentes a la geografía. Así, cada área puede atentarse a la significación del término en mayor o menor grado de acuerdo a su utilidad. Para la ciencia geográfica, el paisaje es una categoría de análisis cuya evolución se ha dado a través del tiempo. Con divergencias y convergencias en los abordajes a este concepto, el paisaje se ha venido construyendo como una idea que ayuda a la geografía en el estudio del espacio geográfico.

Para proporcionar aportes teóricos acerca del concepto de paisaje traemos a colación algunas de las contribuciones expresadas por el reconocido profesor brasileiro Milton Santos (1926-2001). Así siendo, indicamos el subtítulo *UMA NECESSIDADE EPISTEMOLÓGICA: A DISTINÇÃO ENTRE PAISAGEM E ESPAÇO*. Este subtítulo se encuentra en el libro *titulado A natureza do espaço*. En el desarrollo de esta parte del libro el autor brinda una conceptualización de los términos espacio y paisaje, mostrando la diferencia entre estos.

Paisagem e espaço não são sinónimos. A paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza. O espaço são essas formas mais a vida que as anima. (SANTOS, 2006, p.66).

La colocación del autor nos habla acerca de una diferencia elemental mediante la cual cada concepto adquiere su significado. Se identifica que un paisaje se constituye por las formas o elementos que han venido siendo implementadas a través del tiempo. Esta no es una totalidad puesto que no se considera dentro de los términos de lo que es paisaje, ciertos entes que actúan en este lugar y que pueden llegar a estar presentes. Continuando con la contribución del profesor Milton Santos, citamos:

A palavra paisagem é frequentemente utilizada em vez da expressão configuração territorial. Esta é o conjunto de elementos naturais e artificiais que fisicamente caracterizam uma área. A rigor, a paisagem é apenas a porção da configuração territorial que é possível abarcar com a visão.(SANTOS,2006, p.67).

Los aportes teóricos del profesor Milton Santos orientan hacia el reconocimiento de las características que validan el significado del paisaje.

Conforme lo estudiado hasta el momento, es posible identificar que podemos, ahora distinguir y hablar acerca de lo que es un paisaje.

Si bien este es un paso considerable en lo que atañe al concepto de paisaje, es necesario profundizar en nuestro estudio. Así pues, nos preparamos para la búsqueda de otros aspectos que integren las características que dan significación al concepto de paisaje.

Instrumentalización:

Con el objetivo de conocer más acerca del concepto de paisaje, la instrumentalización para este plano de aula consta de una serie de imágenes en alto relieve que serán dispuestas a los estudiantes de manera que puedan reconocerlas, identificar, características, objetos, formas y así puedan discernir si hace parte de la definición de paisaje.

La instrumentalización dada a la práctica social final consta de materiales que servirán a la construcción de una maqueta de un paisaje real o imaginario que los estudiantes tendrán que diseñar y posteriormente materializar. Para esto se necesitará:

- Papel Higiénico
- Pegamento blanco para uso escolar
- Una superficie plana de 30 cm de diámetro
- Pinturas
- Pinceles

9. EVALUACIÓN:

Catarsis:

Se realiza una reunión con los estudiantes y las imágenes dadas en la actividad de

reconocimiento llevada a cabo anteriormente. Se dan intervenciones acerca de cada imagen. Los estudiantes cuentan su vivencia relacionando lo aprendido en la problematización.

Práctica Social Final:

Una vez desarrollada la catarsis nos disponemos a llevar a cabo una maqueta de un paisaje.

La maqueta se realizará en clase teniendo como duración 2 aulas la realización de esta. El docente administra los recursos didácticos de manera que exista organización y orden tanto en la sala de aula como en la maqueta en realización.

La técnica utilizada para la realización de la maqueta es capas de construcción.

Comenzando, se entrega a cada estudiante una recipiente con una cantidad de preparación de masa realizada al mezclar agua, colbón y papel higiénico. Los estudiantes colocan este engrudo a fin de ir dando forma al elemento del paisaje más sobresaliente. Si esta fuera una montaña, el estudiante irá dando extrusión a una montaña.

Una vez realizada la forma principal del paisaje el estudiante recibirá el material que servirá a la construcción de los demás elementos presentes en el paisaje de cada estudiante.

Como etapa final, al estudiante será entregado el conjunto de herramientas que posibilitan pintar el paisaje. Pinceles, pinturas son los elementos que serán entregados en esta parte del aula.

10. BIBLIOGRAFÍA:

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.
- GASPARIN, João Luiz. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica/João Luiz Gasparin.-. 5. ed. rev., 2. reimpr. - Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- PARANÁ. Currículo da Rede Estadual Paranaense CREP. Departamento de Educação Básica. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Curitiba. 2021.

- SANTOS, Milton. A natureza do espaço. 2006. 4 ed. São Paulo 2006.
- SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico Crítica, primeiras aproximações, 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- ZABALA, Antoni. As sequências didáticas e as sequências de conteúdo. In: Antoni Zabala / A prática educativa: como ensinar, 1998, p. 53-87.

PLANO DE AULA Nº 05/06 - 06

1. IDENTIFICACIÓN

Escola: Colégio Estadual Paulo Freire			
Disciplina: Geografia		Série: 7ª ano	Turma: A
Fecha: 09/05/2022	Horário: 07h25 às 09h05.	Nº de Aulas: 02	Turno: matutino

2. UNIDAD TEMÁTICA:

Formas de representación y pensamiento espacial.

3. OBJETO DE CONOCIMIENTO:

Dimensiones económica, política, socioambiental e cultural/demográfica del espacio en el desarrollo del raciocinio geográfico.

4. HABILIDADES:

(CREP, p.436) Comprender los conceptos geográficos: lugar, paisaje, región, território, sociedad, red y escala geográfica de acuerdo con los contenidos a ser abordados a lo largo del año lectivo.

5. CONTENIDO ESPECÍFICO:

Paisaje cultural.

6. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:

Considerar la importancia de la existencia del paisaje cultural para las diversas comunidades de la configuración territorial del Brasil.

7. METODOLOGÍA/RECURSOS DIDÁCTICOS:

Los recursos didácticos pensados para la enseñanza del contenido específico consta de:

- Audiodescripción de las formas del paisaje cultural de Antonina Paraná.
- Portaria IPHAN nº 127 de 30/04/2009 la cual Estabelece a chancela da Paisagem Cultural Brasileira.
- Vídeo titulado: Unesp em Pauta | Paisagem Cultural.
- Mesa redonda en el momento de la catarse.

8. DESENVOLVIMENTO DO TEMA:**Prática Social Inicial:**

Como práctica social inicial los estudiantes escucharán en sala de aula una audiodescripción la cual tendrá que hallar un título y una síntesis que hable de que se trata la audiodescripción para cada estudiante.

Problematización:

Hola estudiantes, buenos días. A lo largo de la secuencia didáctica que hemos venido llevando a cabo hemos podido reconocer ciertas características que ayudan al abordaje

del contenido específico de este plano de aula. Por un lado, podemos ver que en el PLANO DE AULA N° 01/02 - 06 se habla de los aspectos culturales de las grandes regiones del Brasil. Este contenido resulta útil a la hora de contextualizar el contenido específico de este, el PLANO DE AULA N° 05/06 - 06. Por otro lado podemos ver que, en el PLANO DE AULA 03/04 - 06 estudiamos el concepto de paisaje. Este también es conveniente al contenido a enseñar en esta oportunidad.

Como podemos contemplar, los dos primeros planos de aula resultan ser una base epistemológica en el área de la geografía para el abordaje del contenido específico paisaje cultural.

A partir de esta situación nos proponemos a transmitir algunos de los propuestos sobre el concepto paisaje cultural. Acerca de este, indicamos la observación de la disciplina geográfica a la relación armoniosa, receptiva entre la sociedad y el entorno natural, característica del objeto de estudio en mención. Esta relación simbiótica que se materializa en el paisaje es fundamental al sostenimiento de las comunidades que habitan la configuración territorial.

La acción humana se hace visible en el paisaje. Esta acción es una de las situaciones evidentes en el paisaje puesto que transforma, debido a su poder y fuerza de acción, el entorno natural, lo habita, se sirve de él. Por esta última razón se encaminan acciones destinadas a mensurar, regular y restablecer los posibles desequilibrios causados por la acción humana sobre el entorno natural.

Otra de las características sustanciales del paisaje cultural es el reconocimiento de estos como patrimonio. En el propósito de reconocimiento de estos, las instituciones gubernamentales o no, postulan estos lugares como patrimonios nacionales, de la humanidad, históricos, culturales. Por ejemplo, tenemos la UNESCO, (organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), y el título dado por esta al paisaje cultural de Río de Janeiro. Formas de el paisaje en mención son:

- *Floresta da Tijuca*
- *Pão de Açúcar*
- *Corcovado*
- *Aterro do Flamengo*
- *Jardim Botânico*
- *Praia de Copacabana*
- *Entrada da Baía de Guanabara*
- *Forte*
- *Morro do Leme*
- *Forte de Copacabana*
- *Arpoador*

- *Parque do Flamengo*
- *Enseada de Botafogo*

Podemos ver cómo estas formas hacen parte del paisaje cultural referido. Como este, hay más ejemplos de paisajes culturales propios del territorio brasileiro.

Como parte final de la problematización cabe preguntarse qué otros paisajes culturales de Brasil pueden ser identificados. Al respecto, se realizará una pesquisa en la que podamos conocer algunos paisajes culturales de cada gran región del Brasil de manera que podamos contribuir con el conocimiento y reconocimiento de los mismos.

Instrumentalización:

Con el fin de llevar a cabo nuestros estudios referentes al concepto paisaje cultural proponemos instrumentalizar los recursos didácticos de la siguiente manera:

En el momento de la problematización, se hará mención de la Portaria IPHAN nº 127 de 30/04/2009 la cual *Estabelece a chancela da Paisagem Cultural Brasileira* con la intención de mostrar las herramientas o acciones puestas en acción en pro de la prevalencia y perpetuación de los paisajes culturales del territorio brasileño.

Cuando llegue el momento, se hará énfasis en mostrar cómo la estipulación de normas como la Portaria nº 127 conduce a la generación de un comportamiento apropiado a la preservación de los paisajes culturales.

9. EVALUACIÓN:

Catarsis:

En una mesa redonda los estudiantes se disponen en actitud de atención. El docente habla. Contextualiza el objeto de estudio de la clase y recuerda lo mencionado hasta el momento. Exhorta a la conciencia de la importancia de tener en cuenta la existencia de estos paisajes culturales. Estos son el resultado de acciones, intenciones por diversas fuerzas, corrientes. La preservación es el asunto más importante al que debemos atentarnos puesto que acciones desmedidas, abusivas, agresivas realizadas al entorno ecológico pueden acarrear problemas para el hábitat y todo aquello que en él habita. Así mismo, existe una importancia visible de tener en cuenta cuando hablando de paisaje cultural y es el reconocimiento de estos como parte de la configuración territorial propia de

un país puesto que, entre otras cosas, de esa manera se puede ejercer presión a las autoridades competentes de hacerse cargo del velamiento de la vida natural.

Práctica Social Final:

Como práctica social final se propone una visita a la sala de informática de la escuela con el fin de realizar una pesquisa de algunos ejemplos de paisajes culturales alrededor del mundo. El estudiante realizará pues una colecta de datos de cada paisaje cultural que sea pesquisado a modo de destacar informaciones básicas que ayuden a complementar un conjunto de informaciones sobre los paisajes culturales pesquisados.

Los datos a ser consultados una vez el grupo esté en la sala de informática con todas las disposiciones necesarias son los siguientes:

- Nombre del paisaje cultural.
- Qué institución estipula, establece, el reconocimiento legal del lugar como constituyente de un paisaje cultural.
- Qué formas materiales se encuentran en este paisaje cultural.
- Algún tipo de registro, visual, auditivo, vivencial del paisaje en consulta.

10. BIBLIOGRAFÍA:

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- **Concepto de paisaje cultural:** Tomado de <https://concepto.de/paisaje-cultural/>. Visitado el 07 de julio del 2022.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**/João Luiz Gasparin.-. 5. ed. rev., 2. reimpr. - Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- Livreto **Paisaje Cultural**. Tomado de: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Livreto_paisagem_cultural.pdf. Visitado el 07 de Julio del 2022.

- PARANÁ. **Currículo da Rede Estadual Paranaense CREP**. Departamento de Educação Básica. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Curitiba. 2021.

- Portaria IPHAN nº 127 de 30/04/2009. Tomado de: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-127-2009_214271.html. Visitado el 07 de julio del 2022.

- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogía Histórico Crítica, primeiras aproximações**, 9. ed. Capinas: Autores Associados, 2005.

- **Sitio web del Instituto del patrimonio histórico y artístico nacional de Brasil IPHAN**:<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/899/#:~:text=O%20Brasil%20%C3%A9%20formado%2C%20como,mata%20e%20as%20tribos%20ind%C3%ADgenas>. Visitado el 07 de Julio del 2022.

- Vídeo sobre explicación del concepto paisaje cultural: **Unesp em pauta. Paisaje Cultural**. Tomado de https://www.youtube.com/watch?v=zfXkPbQah0I&ab_channel=TVUnesp. Visitado el 07 de Julio del 2022.

- ZABALA, Antoni. **As sequências didáticas e as sequências de conteúdo**. In: Antoni Zabala / A prática educativa: como ensinar, 1998, p. 53-87.

- **Convenção sobre os Direitos das pessoas com deficiência**. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilh-a-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Visitado el 07 de Julio del 2022.

- GASPARIN, João Luiz, PETENUCCI, Maria Cristina. **PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA: DA TEORIA À PRÁTICA NO CONTEXTO ESCOLAR**, Brasil, 2010. Tomado de: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Visitado el 07 de julio del 2022.

- ESCANILLA, Alejandra. PINTO, Jennifer. **Cartografía táctil: “Fundamental para el discapacitado visual”**. https://icaci.org/files/documents/wom/18_IMY_WoM_es.pdf. Visitado el 07 de julio del 2022.

3 CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo del presente trabajo, desarrollamos el tema distinguido en la introducción sobre la enseñanza de contenidos geográficos, los cuales estén dispuestos de tal forma que pueda ser enseñado incluso a estudiantes ciegos o con baja visión. Esta tarea se hacía posible a través de la planeación de una secuencia didáctica la cual se basa en los aportes de la teoría de la pedagogía histórico-crítica por ser esta una reflexión que procura velar por la estructuración de sistemas didácticos, pedagógicos, que garanticen una participación crítica de los alumnos en la sociedad.

Como parte de la metodología fue realizada una pesquisa sobre la cuestión de la educación especial en el ámbito legal, normativo del territorio brasileño, con el objetivo de conocer aquellas acciones encaminadas para que la educación llegue a las comunidades con necesidades especiales como en el caso de la ceguera o la baja visión.

La creación de secuencias didácticas basadas en el marco teórico de la pedagogía histórico-crítica es oportuna y conveniente a la enseñanza de la geografía escolar inclusiva, entre otras razones, porque da el tiempo de desarrollar contenidos que se median y articulan con diversas actividades.

En el momento de la planeación de las aulas, es posible reflexionar las capacidades de los estudiantes, y a partir de ello, integrar las diferentes maneras de aprender. Otra forma de favorecer el aprendizaje es la búsqueda de herramientas, sistemas de enseñanza, métodos y metodologías, desarrolladas en pro de la educación inclusiva y/o educación orientada a diferentes comunidades. Un ejemplo vislumbrado a través de la pesquisa para este ítem es el sistema Braille, el cual puede ser enseñado incluso a estudiantes con visión ocular normal.

Para el cumplimiento de los objetivos específicos, se realizó, para la secuencia didáctica, un plano de aula que presenta la construcción de un mapa táctil de las cinco grandes regiones de Brasil.

Con el ánimo de finalizar, hemos de recordar la importancia de la didáctica así como de la pedagogía en nuestra pesquisa pues estas juegan un papel sustancial en el intuito de educar en la medida en que conceden la articulación necesaria para la transmisión de los contenidos de cuño geográfico a los estudiantes con deficiencia visual. Así, queda denotada una contribución a la enseñanza de geografía escolar, que tiene en cuenta a los

estudiantes con deficiencia visual, en el marco de la pedagogía histórico-crítica, por medio de las secuencias didácticas.

REFERENCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

- **Cartografia táctil: “Fundamental para el discapacitado visual”**. https://icaci.org/files/documents/wom/18_IMY_WoM_es.pdf. Visitado el 07 de julio del 2022.
- **Convenção sobre os Direitos das pessoas com deficiência**. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilh-a-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Visitado el 07 de Julio del 2022.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**/João Luiz Gasparin.-. 5. ed. rev., 2. reimpr. - Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- GASPARIN, João Luiz, PETENUCCI, Maria Cristina. **PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA: DA TEORIA À PRÁTICA NO CONTEXTO ESCOLAR**, Brasil, 2010. Tomado de: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Visitado el 07 de julio del 2022.
- PARANÁ. **Currículo da Rede Estadual Paranaense CREP**. Departamento de Educação Básica. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Curitiba. 2021.
- **Princípios de la educación inclusiva**. Tomado de: <https://blog.unyleya.edu.br/inicie-sua-carreira/educacao-inclusiva/>. Visitado el 19 de Agosto del 2022.
- **Lei 7853 de 24 de outubro de 1989**. Tomada de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Visitada el 08 de Agosto del 2022.
- **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Visitada el 19 de Agosto del 2022.
- **Decreto Nº 98.822 de 12 de Janeiro de 1990**. Tomada de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D98822impresao.htm. Visitada el 19/08/2022.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. 2006. 4 ed.São Paulo 2006.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico Crítica**, primeiras aproximações, 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- ZABALA, Antoni. **As sequências didáticas e as sequências de conteúdo**. In: Antoni Zabala / A prática educativa: como ensinar, 1998, p. 53-87.