

PROPOSTAS DE USO DE IMAGENS EM AULAS DE GEOGRAFIA PARA SURDOS

Lourenço Moreira¹

Introdução

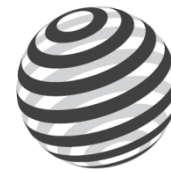
Em pesquisa recente afirmei ser o *uso da pedagogia visual como um meio para desenvolver-se o raciocínio geográfico* a especificidade maior do ensino de Geografia para surdos (MOREIRA, 2022 [a]). Os surdos conferem sentido ao mundo através de *signos visuais* (CAMPELLO, 2008), portanto a mediação da aprendizagem de Geografia para um aluno surdo se dará de um modo específico, dando-se muita ênfase à visualidade. Antes de mais nada, para melhor compreendermos essa proposição, vamos definir, em linhas bem gerais, esses dois termos: pedagogia visual e raciocínio geográfico.

A pedagogia visual consiste em um encaminhamento do processo de ensino-aprendizagem baseado em um tripé: uso da língua de sinais como língua primeira de instrução, uso diagramado (gráfico) da língua portuguesa escrita, e uso farto de imagens – todos esses elementos funcionando combinadamente como sistemas de signos visuais (OLIVEIRA, 2019). Trata-se de uma proposta bilíngue de educação de surdos (língua de sinais/ língua oral-escrita), segundo a qual – como pude observar muito claramente em minhas visitas ao CAP/INES (Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos) – a língua de sinais articula, de forma dominante, todo o processo de comunicação e interação.

Por sua vez, o raciocínio geográfico é uma forma original de olhar para a realidade, que parte da pergunta fundadora: “por que isso está onde está?”. Se considerarmos que a informação *geográfica* foi, desde sempre, informação *gráfica* – isto é, que o pensamento geográfico esteve sempre associado à produção de imagens – inferimos haver um enorme potencial de aplicação da pedagogia visual ao ensino de Geografia. Dito de modo lacônico, a imagem é “aquilo que torna visíveis determinados fenômenos”, e é, a um só passo, um objeto que se oferece ao olhar e um instrumento para pensar (GOMES e GOIS, 2008; GOMES, 2012; GOMES, 2013; GOMES e RIBEIRO, 2013; GOMES, 2017; GOMES e BERDOULAY, 2018).

Esses tópicos, e outros – como considerações sobre a língua de sinais e a experiência de mundo do sujeito surdo – encontram-se esmiuçados em minha citada pesquisa (MOREIRA, 2022 [a]). Este artigo resume-se a apresentar algumas propostas de uso de diversos tipos de imagens – em outras palavras, de expressões gráficas sobre um suporte material visível – no ensino de Geografia para alunos surdos.

¹ Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). lourencopmoreira@gmail.com



Cartas geográficas

No segundo semestre de 2022 (MOREIRA, 2022 [a]) entrevistei quatro professores de Geografia do CAP/INES, e pedi a eles que ordenassem, de acordo com a aplicação em suas aulas, as imagens (produtos gráficos) mais usadas. Para minha surpresa, as cartas geográficas (mapas, cartas topográficas, plantas etc.), apesar de bastante usadas, não eram o tipo de imagem mais usado. A surpresa se deve ao fato de o mapa ser tido, frequentemente, como o próprio símbolo da Geografia e, também, para alguns, seu paradigma, um instrumento gráfico de base para pensar-se geograficamente, uma “imagem-padrão para exprimir as características geográficas dos fenômenos” (GOMES, 2017, p.36).

O raciocínio geográfico, porém, não se vale exclusivamente de uma imagem específica – mesmo se considerarmos o papel paradigmático dos documentos cartográficos para a Geografia. O uso farto e variado de imagens pela disciplina, portanto, ao longo da formação escolar do estudante, pode contribuir para o aprimoramento desse raciocínio.

Além disso, “não basta ser surdo para “ler” uma imagem” (LEBEDEFF, 2010, p.179), e, portanto, “é preciso aprender a ver” (GOMES e BERDOULAY, 2018, p.367). As imagens são, desse modo, artefatos tanto de percepção, quanto de compreensão do mundo (GOMES, 2018, p.359), e a “(...) a imagem faz com que algo, que de outra forma não seria nem mesmo percebido, se torne visível. (GOMES, 2017, p.133). Os elementos figurados em um quadro gráfico não devem ser avaliados por sua suposta semelhança com a realidade, mas sim por servirem como base para uma explicação ou uma argumentação. “A pergunta fundamental é: o que aquela imagem nos faz ver?” (GOMES, idem, p.367). Essas citações indicam o papel de mediação das imagens na construção de significados, sua função de signo visual, e o papel também mediador do professor nesse processo de significação. Que esteja claro, portanto, que não se defende o uso indiscriminado ou sem critério de imagens em aulas de Geografia, mas, pelo contrário, uma seleção de imagens que possam ser, de fato, instrumentos de construção do conhecimento geográfico.

As cartas geográficas, especificamente, são representações gráficas bidimensionais (planas) da superfície terrestre, e de acordo com sua escala de redução podem mudar de nome: mapas são aquelas em menor escala cartográfica, cartas em escalas intermediárias, e plantas e maiores escalas. A título de simplificação, podemos chamá-las, em conjunto, de mapas. Apresentam informações que compõem um sistema geográfico, pois qualquer ponto no mapa pode ser localizado em função de um sistema de coordenadas.

Não sem razão o mapa é considerado como um paradigma do raciocínio geográfico, pois serve como um quadro para a análise de diversos fenômenos espaciais: mudanças de escala, orientação e direção de objetos situados na superfície terrestre, efeitos de distância, relações hierárquicas, tendências à centralização e dispersão, efeitos de proximidade e vizinhança etc. Os próprios princípios elementares desse raciocínio – distribuição, conexão, diferenciação, extensão, localização, analogia entre áreas – se revelam ou podem ser descritos através do mapa (BRASIL, 2018).

Em pesquisa com alunos surdos de ensino fundamental I do INES, um dos professores entrevistados (informação verbal) observou que, em grande medida, a dificuldade de alfabetização cartográfica por esses alunos se devia justamente à dificuldade de leitura de elementos textuais contidos nos mapas. Ele avança a pertinência de cartografia de base digital, em que a língua de sinais aparecesse em formato de vídeo. Relata, também, uma adaptação que fez em um mapa de uso do solo, de uma legenda com imagens que em muito auxiliou a leitura do mapa. Outro dos professores entrevistados (informação verbal)

relatou que os mapas despertam o interesse dos alunos surdos, porém muitas vezes eles têm dificuldade de decodificar elementos ali dispostos.

Nesse sentido, parece bem adequada, ao menos como recurso auxiliar ou inicial, a proposta de uma cartografia mais acessível ao surdo – de modo que as convenções ali impressas sejam mais facilmente decodificadas por esse sujeito. Tal proposta encontra-se desenvolvida na tese de Neto (2019), em que toda uma iconografia de sinais em LIBRAS pode figurar no mapa em substituição a caracteres alfanuméricos. A figura 1 exibe o exemplo de um mapa da população estimada dos estados da região centro-oeste, em 2018. Como se pode ver, mesmo o símbolo de população, que no mapa aparece em tamanho diretamente proporcional, configura-se sob uma forma bem icônica.

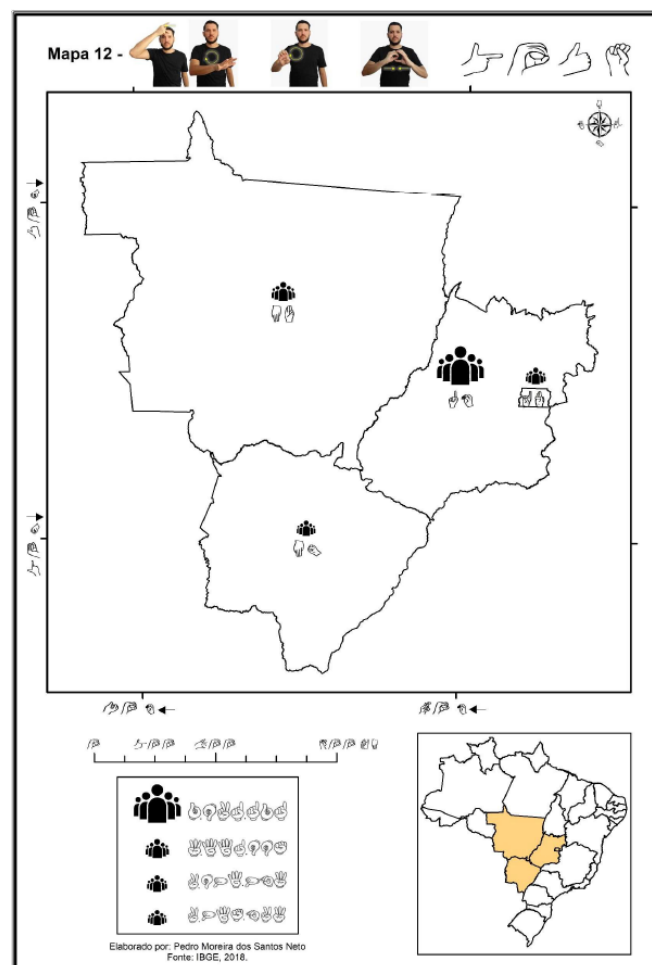


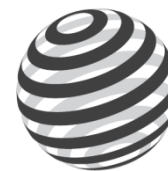
Figura 1: Mapa da população estimada dos estados da região Centro-Oeste, 2018

Fonte: elaboração própria

Materiais concretos

Mencionemos dois exemplos de materiais concretos que podem ser usados no ensino de Geografia para surdos: as maquetes e o globo terrestre.

Conforme afirma Almeida (2001) a maquete é um valioso material pedagógico, que permite uma visão tridimensional em modelo reduzido do espaço – na qual se pode buscar



uma aproximação com as proporções do espaço que se quer representar. A construção e o uso pedagógico de maquetes de compartimentos do relevo, por exemplo, propicia "(...) uma visão tridimensional das informações que no papel aparecem como bidimensionais (SIMELLI et.al., 2007, p.132). Assim, o uso da maquete auxilia na incorporação de habilidades cartográficas, pois os conteúdos cartográficos aparecem de uma maneira mais tangível (e em 3D), e um conhecimento propriamente geográfico pode ser produzido.

Por ser tridimensional e concreta, a maquete permite que o aluno se desloque ao seu redor, assumindo diferentes posições e perspectivas, variando a visada. Além disso, a maquete pode conter elementos móveis, que podem ser manuseados e trocados de posição, alterando a composição, o "jogo de posições". Almeida (idem, p.78), propõe, por exemplo, que os alunos construam maquetes do espaço da sala de aula, tão corriqueiro a eles – estimulando a habilidade da observação e da representação do espaço. Numa proposta até mais ambiciosa, a própria escola poderia ser feita maquete. Além disso, pode-se proceder à operação cognitiva de passagem do modelo tridimensional (maquete), a uma carta geográfica bidimensional (seja um croqui, uma planta, uma carta topográfica etc.). Opera-se assim, do mais concreto ao mais abstrato. O exercício contrário é também válido, por exemplo, a partir de um mapa de curvas de nível, construir-se uma maquete do relevo (SIMELLI et.al., 2007). A dimensão geográfica de diversos fenômenos pode ser observada em uma maquete do relevo: como se comportam os rios, onde nascem, correm e desaguam, as feições diversas do relevo, a distribuição da vegetação etc. A habilidade de descrição desses fenômenos deve, também, ser estimulada (idem).

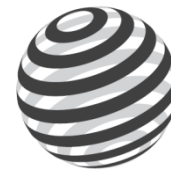
Assim como a maquete, o globo terrestre é volumétrico e concreto, e permite a assimilação de noções geográficas e geométricas – como a de projeção de uma superfície curva em uma superfície plana e as deformações resultantes, de sistema de coordenadas (paralelos, meridianos, latitude, longitude), de medidas angulares, de distâncias entre pontos, de trajetos (rotas aéreas, marinhas, terrestres), de fuso horário, de movimentos da Terra, da própria forma da Terra etc. O uso do globo terrestre pode ser um convite, portanto, a uma prática interdisciplinar de Geografia-Matemática, por exemplo.

Assim, o uso de materiais concretos e tridimensionais – como maquetes e globos – pode vir a auxiliar a incorporação de habilidades de leitura cartográfica pelos alunos. E, como no caso da maquete, o globo terrestre pode também ser construído pelos próprios alunos – o que potencialmente gera mais interesse e engajamento, e melhor assimilação. Silva e Leite (2019) fornecem o exemplo de usar-se uma bola de plástico para desenhar paralelos, meridianos e continentes. Quaresma e Luz (2019), por sua vez, instruem sobre a confecção de um globo fazendo-se uso de um balão de festa e de papel *machê* – sendo que depois a superfície do globo pode ser aberta e transformada em planisfério.

Fotografias

De acordo com Gomes (2013, p.31-2), o olhar segue um fluxo contínuo, indistinto, desinteressado, pouco criterioso, apenas constrói um campo visual: "o olhar percorre e não se fixa". Ver, por outro lado, significa conferir atenção e interesse particular, notar, selecionar, enquadrar – destacar certos elementos e ocultar outros. As fotografias, na qualidade de "extensão da nossa capacidade de ver" (GURAN, 2000, p.156) nos ajudam a individualizar objetos, destacar quadros discretos de um processo sequencial, fixar o olhar. Para Pierre Verger (apud GURAN, 2000, p.156):

No dia-a-dia da vida (...) o que você viu é substituído três segundos depois por uma outra impressão que se sobrepõe à primeira; a fotografia tem a vantagem de parar as coisas (...) e



desta maneira permitir que se veja o que só tinha sido entrevistado e imediatamente esquecido, porque uma nova impressão veio apagar a precedente, e assim por diante (...) [grifos meus]

É de especial valia para a geografia que através de fotografias se possa enquadrar paisagens, seja de uma mirada panorâmica – que alcance horizontes amplos – seja de outra mais estreita e próxima – como quando nos situamos em espaços mais recônditos, como um beco ou uma viela, por exemplo (VASCONCELOS e MACIEL, 2016). As fotografias, apesar de bidimensionais, são capazes de expressar a terceira dimensão virtual, de perspectiva e profundidade, especialmente aquelas de visada oblíqua ou horizontal – mesmo nas visadas verticais é geralmente possível observar os relevos das formas, devido aos efeitos de luz e sombra.

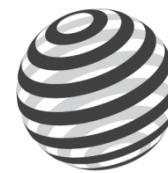
As fotos, assim como outros tipos de imagem, são muito usadas em aulas de geografia para ilustrar certos assuntos. Fernandes (2020), por exemplo, promoveu uma intervenção pedagógica com alunos surdos do 6º ao 9º ano de uma escola pública do Distrito Federal. A atividade contou com a participação de intérpretes de LIBRAS, e consistiu, basicamente, em levar os alunos a campo para que capturassem fotografias da paisagem. Numa etapa seguinte algumas das fotos foram selecionadas, e os alunos tiveram que construir discursos analíticos que relacionassem as fotos a certos conceitos geográficos – como paisagens alteradas x preservadas, relações entre trabalho e paisagem, fisionomias da paisagem etc.

Em minha pesquisa (MOREIRA, 2022, p.33), ao indagar ao indagar um dos professores se ele se valia desse expediente, de pedir aos alunos que eles próprios fotografassem a paisagem, ele respondeu que sim, e afirmou a importância de que cada um produza seus próprios enquadramentos:

(...) O olhar é seu, necessariamente não será igual ao meu. De que maneira esses olhares são distintos? Eu já fiz avaliação que eu pedia que eles fizessem um trabalho com o próprio celular. Então cada um enviava para mim fotos. Eu fiz um trabalho que era eles reconhecerem no Google Maps qual era o trajeto casa-INES – muitos moram muito longe – e pedi, paralelamente, que eles filmassem ou fotografassem parte desse trajeto. Foi muito bacana, o reconhecimento do espaço, das diferenças de onde eles vivem. (informação verbal)

Segundo outro dos professores, era difícil passar sequer uma aula sem usar, pelo menos, uma fotografia. Ele fez, porém, a ressalva de que se deve fazer um uso crítico da fotografia, e “é importante discutir as condições de produção daquela imagem” (informação verbal, professor B). O professor cita sua pesquisa de doutorado, em que trabalhou com alunos surdos do primeiro segmento do Ensino Fundamental do Cap/INES. “Eu mostrei uma foto antiga, em preto e branco, ali, de 1900. E depois uma foto que, por ser atual, estava colorida. E o aluno surdo falou: ‘mudou sim: antes era sujo e agora ficou limpo’. Portanto, é sempre importante fazer uma mediação dessa interpretação junto ao aluno” (idem). Esse relato nos remete ao que prescreveu Novaes (2011, p.13), de que não basta ao professor de geografia apresentar imagens ao aluno, mas se deve perguntar sempre o que o aluno está vendo. Igualmente, não é demais reiterar que “é preciso aprender a ver” (GOMES e BERDOULAY, 2018, p.367).

Nesse sentido, existem algumas propostas metodológicas para se trabalhar com fotografias em sala, como a de cobrir partes específicas de uma foto para colocar em



evidência certas escolhas de enquadramento, isto é, sobre o que aparece e o que fica oculto (Novaes, idem, p.15). De um modo semelhante, pode se apresentar uma sequência de foto de uma mesma área geográfica que representam, cada qual, variações do ponto de vista e de proximidade com a paisagem visada. Souza (2013, p.53-4), por exemplo, ao apresentar três diferentes fotos da enseada de Botafogo – bairro residencial nobre da Zona Sul do Rio de Janeiro (RJ) – mostrou como, sob certo ângulo de visão, uma “paisagem de cartão-postal” pode omitir uma favela ali presente, ou como a favela pode aparecer de um modo discreto (como pano de fundo), ou mais evidente (em primeiro plano). Essa análise crítica da fotografia é pedagógica, no sentido que investiga os critérios de seleção, produção e recepção das fotografias.

Filmes, Vídeos

Se cada fotografia representa um quadro isolado (ou fotograma) extraído de uma cena particular – isto é, um instantâneo – o filme (ou as gravações em vídeo, *latu sensu*) representa uma sequência de quadros que se sucedem de um modo tão veloz (24, 48, 60 quadros por segundo) que são capazes de expressar movimento – isto é, o acontecer de uma cena. Vídeos eram muito usados nas aulas de Geografia do Cap/INES. Um dos professores, inclusive, possui uma segunda graduação em Comunicação Social – Cinema, e conduzia uma oficina de cinema oferecida no contraturno aos alunos surdos na Escola de Cinema do INES, como uma disciplina extracurricular e optativa.

Em artigo escrito em 2018, esse professor afirma ter a linguagem cinematográfica um caráter universal, ou seja, capaz de ser compreendido virtualmente por qualquer pessoa, de qualquer idade, em qualquer lugar (PEREIRA, 2018, p.6). É, portanto, muito útil ao processo de aprendizagem do sujeito surdo – ele cita, por exemplo, o uso de filmes sem diálogos e sem legendas para esse fim. Em sua dissertação de mestrado, esse mesmo professor discute o uso do cinema como instrumento para a compreensão de conceitos da Geografia por alunos surdos (PEREIRA, 2019). Não obstante, o autor afirma que os filmes não são pensados ou criados para respeitar fronteiras entre disciplinas e são, pois, um convite à interdisciplinaridade.

É muitíssimo interessante que William Stokoe (1919-2000)¹⁴, citado por Sacks, compare a estrutura da língua de sinais à edição de um filme (estrutura “cinemática), em que uma quarta dimensão é incorporada à três dimensões do espaço, o tempo:

A essência da língua de sinais é fazer cortes de uma visão normal, a um close-up a uma tomada distante, novamente a um close-up, e assim por diante, incluindo cenas de flashback e flash-forward, exatamente como um editor de filmes funciona. Não apenas a sinalização é, ela mesma, organizada mais como um filme editado do que como uma narrativa escrita, mas também cada usuário da língua de sinais situa-se muito como uma câmera: o campo e o ângulo de visão são direcionados, mas variáveis. Não apenas aquele que faz os sinais, como também os que assistem à sinalização, estão, o tempo todo, conscientes da orientação visual de quem sinaliza em direção ao que está sendo sinalizado. (Stokoe, 1979, apud Sacks, 1990, p.90)

Essa analogia entre a língua de sinais e a linguagem cinematográfica sugere, eloquentemente, que para o surdo usuário da língua de sinais o vídeo possa estabelecer uma comunicação quase que direta, natural. Ao conceder entrevista para o professor citado



(PEREIRA, 2019, p.131), outro professor de geografia do INES (um dos quatro também por mim entrevistados) sintetizou uma lista de sugestões de aplicação do cinema (ou gravações em vídeo) em aulas de Geografia:

- a) uso de curtas e animações em aulas expositivas e também avaliações;
- b) uso de produções cinematográficas feitas por surdos, que possuirão perspectivas diferenciadas;
- c) produção de vídeos pelos próprios alunos acerca de temáticas da Geografia – pequenos documentários, entrevistas, registros urbanos e socioespaciais;
- d) elaboração de vídeos que contenham a Libras, imagens e legenda em língua portuguesa.

A Apresentação Híbrida Texto-Imagem

A seleção acima está longe de contemplar toda fartura de produtos gráficos passíveis de serem usados em aulas de Geografia para surdos. Vários exemplos ficaram de fora, como os blocos-diagrama, os perfis topográficos, as histórias em quadrinho, os desenhos, gravuras, esquemas gráficos etc. (MOREIRA, 2022). Cabe dar destaque, ainda, a mais um expediente de importância estratégica na educação de surdos em Geografia: a apresentação híbrida do texto como imagem.

Tatiana Lebedeff (2010), baseada em oficinas de letramento visual realizadas com professores surdos que ofereciam apoio pedagógico a alunos surdos, apresentou algumas maneiras de leitura de um texto através de uma imagem, ou de como uma imagem pode apresentar informações textuais: gráfico em árvore, gráfico em teia, tabelas, mapas de histórias, história em quadrinhos. Esse recurso a apresentação híbrida do texto como imagem – que se pode chamar de diagramação – também é destacado por Thabata Oliveira (2019) como um elemento muito importante na pedagogia visual bilingue – e nessa composição gráfica do texto outras imagens (como fotos, desenhos etc.) podem ser incluídas.

Conforme argumenta Novaes (2017) o debate de comparação entre o texto e a imagem por vezes redundante em opor um ao outro – por exemplo, quando se afirma a simultaneidade dos objetos presente nas imagens e o caráter sequencial da escrita textual, ou então o baixo potencial descritivo das palavras em relação às imagens, ou a dicotomia entre convenção (texto) e natureza (imagem), ou entre ouvido e olho. Esse autor propõe, – baseando-se no historiador da arte William John Thomas Mitchell – ir além dessa oposição dicotômica – e considerarmos, ao contrário, a complementação e a interação dessas duas “linguagens”. Seguindo os argumentos de Mitchell, Novaes, sem negar as diferenças entre texto e imagem, entende que “as descrições geográficas podem ser feitas por meio de mídias mistas e heterogêneas” (idem, p.151).

Em primeiro lugar, a palavra escrita é uma grafia, uma imagem. “O mesmo texto escrito à mão, no computador ou em uma antiga máquina de escrever pode assumir uma forma gráfica e um significado muito diferente” (idem, p.151). Numa proposta de educação bilingue, como a atualmente em vigor no INES, a língua portuguesa é usada em sua modalidade escrita, nunca na falada, isto é, como reprodução gráfica da língua falada.

Em segundo lugar, apesar de existirem figuras sem palavras e palavras sem figuras, é difícil a imagem prescindir do texto e o texto prescindir da imagem. Como afirmam Gomes e Berdoulay (2017, p.362), palavras e imagem obedecem a lógicas que podem reforçar-se mutuamente, pois “as palavras dizem o que a imagem representa e a imagem daria uma forma gráfica ao que o texto quer expressar”. No caso de um processo bilingue de ensino-

aprendizagem para surdos, a questão torna-se mais complexa, pois entra em cena um terceiro elemento mediador da significação, imprescindível: a língua de sinais, que, por ser a língua primeira e de instrução do sujeito surdo, acaba, por assim dizer, regendo todo esse processo de uso das imagens e textos – estejam ou não associados entre si. Como antes foi dito, numa pedagogia visual em Geografia as imagens, a língua escrita e a língua de sinais operam, em conjunto, como um tripé, de um modo acentuadamente visual, a fim de estimular a imaginação e o raciocínio geográficos. Vejamos dois exemplos de como a informação textual pode ser apresentada de um modo híbrido ou misto, de uma forma acentuadamente icônica ou esquemática.

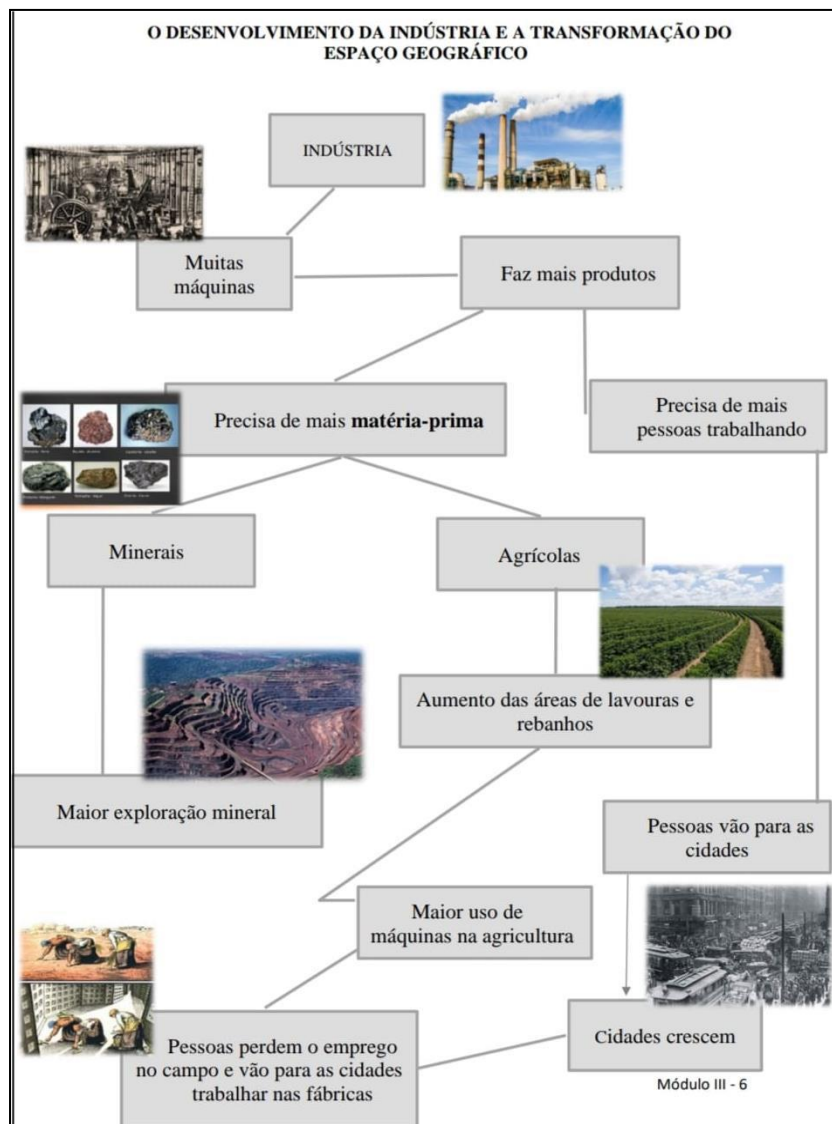


Figura 2: Fluxograma usado em uma aula para o 3º ano do Ensino Médio no CAp/INES.

Fonte: Professor B [mensagem pessoal] recebida pelo autor em set. 2022.

Na figura 2 temos um fluxograma que me foi enviado por um dos professores do CAp/INES, referente a uma aula para o 3º ano do Ensino Médio, sobre o “desenvolvimento da indústria e a transformação do espaço geográfico”, usado no período de ensino remoto

(durante a pandemia). Por se tratar de um fluxograma, o diagrama exprime, esquematicamente, a ideia de etapas ou de consequências de um processo – isto é, a noção de causalidade. As palavras ali escritas ganham sentido – ou, pelo menos, tem seu sentido reforçado – por estarem associadas à configuração geométrica do fluxograma, e, também, porque a essa configuração estão anexados alguns elementos icônicos – imagens que ilustram aquelas palavras.

Outro exemplo pode ser extraído de uma aula sobre mudanças climáticas e aquecimento global a uma turma de 1º ano do Ensino Médio, conduzida por um professor do CAP/INES. Na figura 3 podemos observar os desenhos feitos na lousa pelo professor a fim, justamente, de reforçar a significação das palavras. Vemos que, ao final, há três perguntas escritas em língua portuguesa que, provavelmente, foram enunciadas em LIBRAS e, também, puderam ser respondidas através de sinalização.

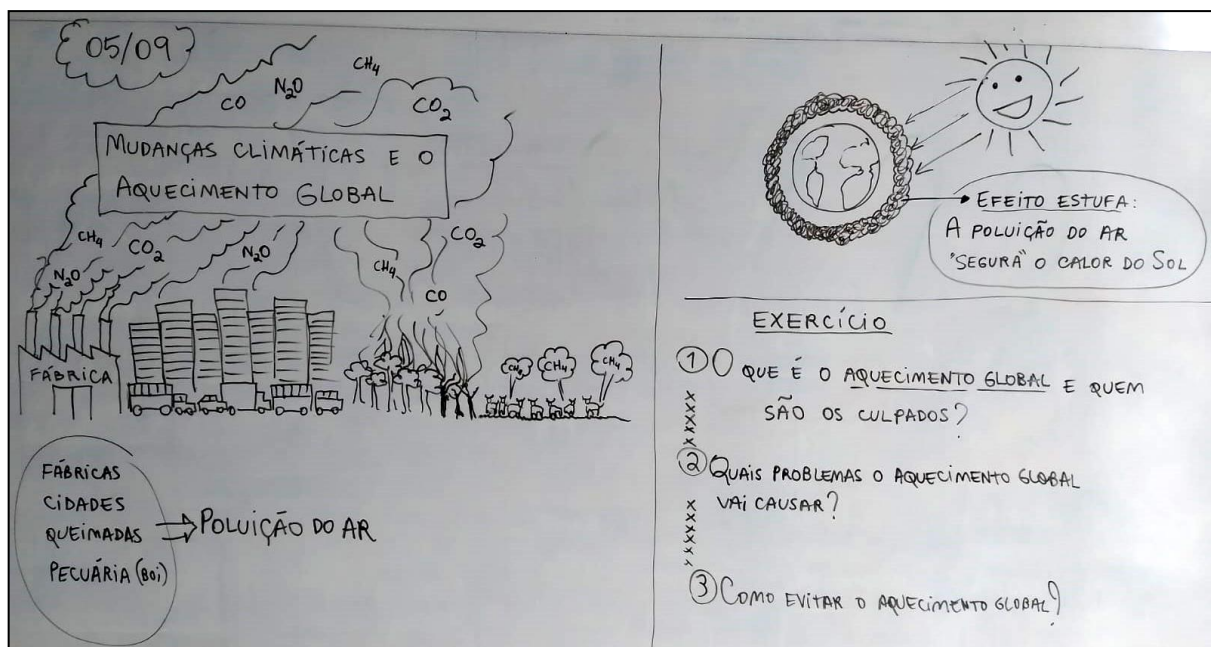


Figura 3. Lousa ilustrativa do conteúdo de mudanças climáticas e aquecimento global.
Fonte: Professor C [mensagem pessoal] recebida pelo autor em set. 2022.

Considerações Finais

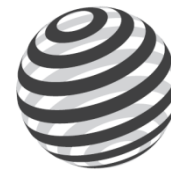
Neste artigo apresentei, tão somente, algumas propostas de uso de imagens em aula de Geografia para surdos. A centralidade das imagens nessas aulas baseia-se nos pressupostos da pedagogia visual. Não se quer anular, entretanto, a importância dos outros canais sensoriais (gustativo, tátil, olfativo) disponíveis ao surdo como vias de aprendizagem – afinal, as informações adquiridas através dos diferentes sentidos têm um destino comum: o cérebro. Faz sentido, portanto, a proposta de uma “didática multissensorial”, expressão cunhada pelo pedagogo espanhol (e uruguaio) Miquel Soler (GURDI et.al., 2020). Na verdade, o que quero aqui sugerir é que, especialmente para o sujeito surdo, a visão assumira uma função de extraordinária predominância – por conseguinte a visualidade acaba por ser a diretriz maior para as metodologias de ensino-aprendizagem desse sujeito.



Conforme já dito, a pedagogia visual voltada para alunos surdos pressupõe que a educação seja bilingue, com a LIBRAS sendo a L1 (primeira) e a língua portuguesa a L2 (auxiliar). Desta forma, uma pergunta que se poderia fazer, seria: como adaptar essa pedagogia a uma turma composta tanto por alunos ouvintes e quanto por alunos surdos? Se observarmos as propostas de uso de imagem acima, vemos que alunos ouvintes poderiam, sem prejuízo, se beneficiar dos expedientes propostos. Por outro lado, o que parece ser o grande empecilho é que quase nenhum aluno ouvinte, e mesmo quase nenhum professor de Geografia, aprende a língua de sinais e, conseqüentemente, faz-se necessário um intérprete em sala que traduza para o aluno surdo as mensagens transmitidas oralmente. O surdo acaba tendo, portanto, que se adequar a um modelo oralista de educação. É justamente nesse sentido que Sarah Andrade (2013, p.69) chega a afirmar que a educação inclusiva de surdos em turmas de ouvintes é, na prática, um “faz de conta”, já que o intérprete acaba (inevitavelmente) assumindo a função do professor – pois esse último não está capacitado a ministrar aulas para surdos. Eis parte do desafio de uma educação de fato inclusiva para surdos.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, R. D. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. São Paulo: Contexto, v. 4, 2001.
- ANDRADE, S. **A educação geográfica de estudantes surdos em uma escola polo da Grande Florianópolis**. Dissertação de mestrado. Florianópolis: CFH/UFSC, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CAMPELLO, A. R. e S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. Tese de doutorado. Florianópolis: PPGE – UFSC, 2008.
- GOMES, P. C. C.; GOIS, M. P. **A cidade em quadrinhos: elementos para a análise da espacialidade nas histórias em quadrinhos**. Cidades, Presidente Prudente, v.5, p.17-32, 2008.
- GOMES, P. C. C. **A longa constituição do olhar geográfico**. Revista GeoUECE - Programa de Pós-Graduação em Geografia da UECE Fortaleza/CE, v. 1, nº 1, p. 1-7, dez. 2012.
- GOMES, P. C. C. **O lugar do olhar: elementos para uma geografia da visibilidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- GOMES, P. C. C. **A produção de imagens para a pesquisa em Geografia**. Espaço e Cultura, n.33, p.27-42, 2013.
- GOMES, P. C. da. (2017) **Quadros Geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- GOMES, P. C. C., e BERDOULAY, V. **Imagens na geografia: importância da dimensão visual no pensamento geográfico**. Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía v. 27, n.2, p.356-371, jul. 2018.
- LEBEDEFF, T. B. **Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos**. Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas [36]: p.175-195, mai-ago 2010.
- GURAN, M. **Fotografar para descobrir, fotografar para contar**. Cadernos de Atropologia e Imagem. Rio de Janeiro, 10 (1), p. 155-165, 2000.



GURDI, V. M.; DARIM, L. P.; CRITTELLI, B. **Reflexões acerca da didática multissensorial aplicada ao ensino de ciências para pessoas com deficiência.** Revista de Enseñanza de la Física, v.32, n.extra, pp. 171-180, 2020.

MOREIRA, L.P.L. da S. **O atual ensino de Geografia no Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos.** Monografia. Rio de Janeiro: IGEO/UERJ, 2022 [a].

MOREIRA, L. **Elementos para uma pedagogia visual em Geografia.** Rev. Elet. Educação Geográfica em Foco. Ano 6, n.12, novembro de 2022 [b].

NETO, P. M. S. **O mapa e a língua brasileira de sinais (LIBRAS): possibilidades da linguagem cartográfica para construção do pensamento geográfico dos alunos surdos na/da educação básica.** Tese de doutorado. Goiânia: PPGG, UFG, 2019.

NOVAES, A. R. **Uma geografia visual? Contribuições para o uso das imagens na difusão do conhecimento geográfico.** Espaço e cultura, UERJ, Rio de Janeiro, n. 30, p.6-22, jul-dez 2011.

NOVAES, A. R. **O verbal, o visual e a geografia.** p.144-164. In: Ascensão et.al. (org.) Conhecimentos da geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica. 1ª ed. Belo Horizonte: IGC, 2017.

OLIVEIRA, T. F. de. **A construção do conhecimento geográfico com alunos surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Educação, UFRJ, 2019.

PEREIRA, F. R. **Ensino de geografia para surdos: o cinema como experiência e recurso didático.** Rev. Elet. Educação Geográfica em Foco. ano 2, n.4, dez. 2018.

PEREIRA, F. R. **A geografia para alunos surdos a 24 quadros por segundo.** Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica). Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, Pró-reitora de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, 2019.

QUARESMA, L. R.; LUZ, V. V. **Produção de um globo terrestre e um planisfério: um balão de festa como recurso didático na educação geográfica.** Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia. Políticas, Linguagens e Trajetórias. UNICAMP. Campinas, 29 jun. - 4 jul. 2019.

SACKS, O. **Seeing voices: a journey into the world of the deaf.** 1ª ed. Nova Iorque: Harper Perennial, 1990.

SILVA, D. M. P.; LEITE, C. M. C. **Representação do globo terrestre na bola: estratégia didática para o ensino fundamental – anos finais.** Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia. Políticas, Linguagens e Trajetórias. Unicamp. Campinas, 29 jun. - 4 jul. 2019.

SIMELLI, M. E. R.; GIRARDI, G.; ROSIMEIRE, M. **Maquete de relevo: um recurso didático tridimensional.** pp.131-148. In: Boletim Paulista de Geografia, Seção São Paulo, Associação dos Geógrafos Brasileiros, n.87, dez. 2007.

SOUZA, M. J. L. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

VASCONCELOS, P. B.; MACIEL, C. A. A. **No mais entranhado da cidade: imagens e espacialidades dos becos no centro histórico do Recife.** Espaço e Cultura, UERJ, Rio de Janeiro, n.39, p.117-138, jan.-jun. 2016.