



CARTOGRAFIAS EM LIBRAS

Fabio Tadeu de Macedo Santana¹

Introdução

A cartografias em libras busca trazer para o espaço escolar uma experiência educacional singular por meio de atividades audiovisuais interdisciplinares envolvendo estudantes, professores, escola e comunidade através de uma plataforma de georreferenciamento colaborativo. Construimos com os estudantes um mapeamento não tradicional, que trouxe elementos não representados usualmente na cartografia escolar no ensino da Geografia.

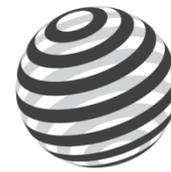
A proposta consistiu em descobrir junto aos estudantes quais são os sujeitos e os diversos ingredientes materiais e imateriais que definem os lugares, utilizando vídeos, fotos, paisagens sonoras, relatos textuais, desenhos e outras ferramentas, produzidas ou resgatadas pelos discentes durante o processo de construção colaborativa dos mapas em libras.

A princípio, este projeto foi desenvolvido durante o segundo semestre do período letivo de 2019, com estudantes do curso de turismo da Escola Técnica Estadual Juscelino Kubitschek – ETEJK e sob a orientação do professor de Geografia. Em consonância com a relevância e a atualidade das experiências transmidiáticas inerentes ao universo jovens, nos interessou a reunião de múltiplos elementos da cultura local em uma plataforma de georreferenciamento capaz de armazenar os recursos midiáticos e compartilhar com toda a comunidade a visualização de mapa afetivos de lugares representados a partir dos materiais produzidos pelos estudantes, possibilitando, assim, à comunidade surda a sua inclusão nos principais sítios turísticos da cidade do Rio de Janeiro.²

O trabalho é fruto da junção de atividades progressas e experiências pedagógicas dos participantes do grupo, abrangendo áreas do Audiovisual (como produção, direção, roteiro e montagem) e da Geografia, ambas norteadas pela relação entre mídia e educação exercitada no âmbito da educação Geográfica, Cinema e Audiovisual. Dentro do campo de cinema-

¹Professor Adjunto do Instituto Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Professor I da Escola Técnica Estadual Juscelino Kubitschek – FAETEC. E-mail: professorfabiotadeu@gmail.com e fabio.santana@uerj.br.

² É digno de nota que para tornar o trabalho exequível foi necessário escolher um sítio urbano de grande apelo turístico na cidade do Rio de Janeiro. Sendo assim, optamos por concentrar esforços no georreferenciamento dos atrativos turísticos do Porto Maravilha, espaço requalificado pelo poder público frente às demandas dos grandes eventos esportivos ocorridos nos anos de 2014 e 2016.



educação, o projeto é uma proposta prática que coloca os participantes em contato direto com os saberes a serem comunicados através da Língua Brasileira de Sinais.³

As múltiplas aplicações da cartografia escolar

O tema que norteia a investigação científica é fruto das inquietações dos estudantes diante das dificuldades sociais e econômicas encontradas no tecido urbano da cidade do Rio de Janeiro, mais precisamente no cotidiano dos jovens moradores das periferias da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro - RMERJ. Percebemos nesses casos que as técnicas de mapeamento e representação cartográfica desses lugares dificilmente abrangem os interesses ou o real significado desses espaços para os habitantes locais. Essas dificuldades encontradas cotidianamente pelos cidadãos brasileiros, tornam-se quase intransponíveis aos grupos que necessitam de apoio e proteção por parte do poder público. A comunidade surda faz parte desse grupo que demanda por respeito aos direitos fundamentais e acesso aos diferentes serviços que uma sociedade democrática deve oferecer aos seus cidadãos. Segundo Santos (2003), a sociedade contemporânea é marcada pela fratura social e o esquecimento da solidariedade aos mais necessitados. Tal fato, provoca marginalidade e a formação de deficientes cívicos, sendo a educação o principal elemento para assegurar o desenvolvimento humano de uma sociedade marcadamente excludente como a sociedade brasileira.

Em cada sociedade, a educação deve ser concebida para atender, ao mesmo tempo, ao interesse social e ao interesse dos indivíduos. É da combinação desses interesses que emergem os seus princípios fundamentais e são estes que devem nortear a elaboração dos conteúdos do ensino, as práticas pedagógicas e a relação da escola com a comunidade e com o mundo (ibid., p. 149).

Concordamos com Skilar & Quadros (2000, p.33) quando afirmam que vivemos uma época marcada pelas “preocupações e ocupações politicamente corretas, o mundo do autocuidado e da autoproteção”. Contudo, observamos na sociedade contemporânea uma onda reacionária crescente frente às transformações as quais o mundo e seus cidadãos são submetidos. Por esse motivo, é necessário criarmos estratégias de ação que possam alcançar o respeito, a tolerância e a inclusão de grupos que historicamente são alijados pela sociedade excludente a qual fazemos parte.

As diferentes formas exclusão existentes exigem dos sujeitos comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa o desenvolvimento de estratégias que possam mitigar as vulnerabilidades sociais com o objetivo futuro de extingui-las. Ainda que cumpram uma óbvia função, os mapeamentos existentes se perdem em um pragmatismo frio, que ignora as vivências afetivas e históricas dos sujeitos que transitam e (re)significam esses

³ “A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é definida pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, como “sistema linguístico de natureza visual/motora, com estrutura gramatical própria”. Oriunda de comunidades de pessoas surdas, a Lei a reconhece como meio legal de comunicação e expressão (Art. 1º). Em sua regulamentação, já existe a determinação de que “a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (Art. 3º do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005). Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1569645. Acesso em: 20 nov. 2019.



ambientes físicos em permanente processo de reconstrução. Com uma limitação de mídias e forte predomínio da imagem, os mapas encontrados na internet, em sistemas de navegação ou os raros exemplos ainda impressos recorrentemente se restringem à ação de registrar o mundo objetivamente, sem apego ou responsabilidade ética para com as imagens produzidas, bem como qualquer reflexão sobre as consequências de sua veiculação. Se pensarmos, por exemplo, num sistema de navegação que se limita a classificar determinada região/bairro como “de risco” perceberemos as rotulações reiteradas e assépticas empregadas ordinariamente por essas ferramentas de georreferenciamento.⁴ Observando esses aspectos, propomos uma cartografia que ultrapasse os limites físicos e estruturais existentes, com intuito de incluir nesse contexto o universo dos cidadãos surdos através da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Como poderíamos desenvolver um trabalho efetivo que abarcasse a inclusão de estudantes e cidadãos com necessidades educacionais especiais, direcionando particularmente às ações do projeto aos surdos? Reconhecendo a dificuldade dos surdos na escrita alfabética da língua portuguesa, devido às formas “tradicionais” de alfabetização e letramento que se baseiam na oralidade, optamos em criar através da linguagem visual, um georreferenciamento de mapas com a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, porque a língua portuguesa com todas as suas regras ortográficas e gramaticais não fazem parte da língua natural dos surdos (QUADROS, 1997).

Sendo assim, elegemos uma linguagem áudio visual como dispositivo para dar conta das representações simbólicas e afetivas pertencentes à comunidade surda. O vasto conhecimento e acesso dos jovens à produção audiovisual, facultada pelos aparelhos de celular que permitem a produção de material audiovisual, não é necessariamente acompanhado por uma reflexão detida sobre a função da imagem e suas diferentes leituras e seus intrincados significados num contexto contemporâneo de saturação desses estímulos. Para que os estudantes exercitem esse olhar crítico, iniciamos um trabalho alicerçado em atividades práticas que possibilitou alcançarmos um “lugar de pensamento” sobre as imagens coletadas e sua relação com o espaço por meio de dispositivos em que o gesto criativo possa emergir do contato entre os sujeitos e seus lugares.

A cartografia escolar foi fundamental para atingirmos a construção do saber diante dos desafios da educação geográfica frente às tecnologias informacionais e seus dispositivos. A partir desses dispositivos, pretendemos buscar novas formas de representação do espaço geográfico, entendendo que outras mídias podem contribuir com camadas para aprofundar a experiência do lugar, não só abordando ferramentas imagéticas, mas também terrenos sensoriais e históricos, com relatos da memória de pessoas relevantes para a construção de um dado território. Tratando-se do ensino da Geografia na educação básica, Oliveira e Duarte (2011, p.219) alegam que:

O ensino de cartografia reveste-se de um caráter eminentemente transdisciplinar, na medida em que sua dimensão semiótica lida com um variado conjunto de signos e contribui para o desenvolvimento do pensamento lógico-formal dos discentes, com contribuições no campo cognitivo a todas as outras áreas de conhecimento.

Também acreditamos que a cartografia escolar pode vir a potencializar processos de emancipação e empoderamento dos jovens na relação com os territórios que habitam. Nas

⁴ É digno de nota que a ferramenta ou aplicativo não trás este tipo de classificação, são os técnicos com suas expertises de georreferenciamento que classificam regiões/bairros levando em consideração critérios obtusos que que especializam a estigmatização dos lugares e seus moradores.



palavras de Suely Rolnik, o cartógrafo é aquele que mergulha em intensidades do presente “para dar língua aos afetos que pedem passagem” (Rolnik, 2007, p. 23). Ou seja, para além de um mapeamento cartesiano sobre os principais sítios urbanos, os estudantes poderão inserir aos mapas relações muitas vezes ofuscadas pelas imagens da mídia e do entretenimento, mas que compartilham entre si uma força afetiva ao lugar.

Nosso desejo é que os estudantes vivam à cidade com curiosidade e abertura, e reflitam sobre as histórias, as tradições, os valores, os moradores. Isto é, que sejam capazes de explorar o cotidiano a partir de novas perspectivas e descobrindo novos lugares. Em outras palavras, que sejam capazes de explorar o cotidiano a partir de novas perspectivas e descobrindo novos lugares.

A construção de uma cartografia dos afetos

Os espaços de representação contêm lugares de paixão, afetos e ações de situações experimentadas e, por conseguinte, implica na relação travada entre sujeito, o espaço e o tempo (LEFEBVRE, 2013). Representar não significa um processo simples, até porque, para representar algo é necessário um conjunto de fatores sequencialmente encadeados que permitam ao sujeito reconstruir ou projetar algo semelhante as suas experiências sensíveis. Significa viver, perceber e conceber suas experiências socioespaciais que tenham, de fato, marcando a sua existência e seu imaginário.

No livro *A Produção do Espaço*, Henri Lefebvre analisa o papel da sociedade na criação e concepção do espaço como um produto social fruto das relações de produção de um dado momento da história. Preocupado em esclarecer essas relações, o autor mostrou a importância do entendimento da tríade composta pelo espaço vivido, percebido e concebido, onde através dessas esferas de análise, abre-se, respectivamente, a possibilidade de entendimento dos espaços de representação, das práticas espaciais e das representações do espaço, que abarcam um conjunto de possibilidades para reflexão e compreensão do mundo.

O projeto “Cartografias em Libras” partiu de questões quotidianas elencadas pelos estudantes no espaço escolar, sem a pretensão de hierarquia entre discursos. Desta forma, não tratamos os estudantes como meros espectadores, visto que estão em constante postura criativa devido a atividades que demandam um gesto inventivo para se realizarem – chamaremos essas atividades de “dispositivos” e falaremos mais à frente dessa prática pedagógica. É importante dizer que as atividades práticas têm como base relações de alteridade, principalmente a partir do contato que o aluno irá estabelecer com o mundo. Assim, a inter-relação entre o audiovisual e a educação se funda na dialética entre sujeito e mundo. Nesse diálogo, a resposta do aluno ao mundo não se limita à produção do dispositivo ou ao material em si, mas sim corresponde à experiência atravessada, capaz de desenvolver a criação.

Essa prática pedagógica está ligada à ideia da Pedagogia do Dispositivo desenvolvida principalmente pelas práticas em cinema-educação de docentes como Cezar Migliorin e demais educadores do Laboratório Kumã - espaço de experimentação de imagem e som dentro da Universidade Federal Fluminense - UFF.⁵ Tal metodologia foi empregada e reconhecida através do projeto Inventar com a Diferença, cuja cartilha pedagógica (Cadernos do inventar) prevê a utilização de dispositivos, definindo-os como “exercícios, jogos, desafios com o cinema, um conjunto de regras para que o estudante possa lidar com os aspectos básicos do cinema e, ao mesmo tempo, se colocar, inventar com ele, descobrir sua escola,

⁵ <https://laboratoriokuma.wordpress.com/about/>



seu quarteirão, contar suas histórias” (2016, p. 14). Mas o que é o dispositivo? Como podemos ativá-lo? Segundo Migliorin (2020, p.32):

O dispositivo é a introdução de linhas ativadoras em um universo escolhido. O criador recorta um espaço, um tempo, um tipo e/ou uma quantidade de atores e a esse universo acrescenta uma camada que forçará movimentos e conexões entre os atores (personagens, técnicos, clima, aparato técnico, geografia etc.) e seus meios. O dispositivo pressupõe duas linhas complementares; uma de extremo controle, regras, limites, recortes e outra de absoluta abertura, dependente da ação dos atores e de suas interconexões.

O dispositivo não pode ser associado de forma simplória aos artefatos técnicos informacionais e a onipresença das imagens, potencializadas por diferentes dispositivos técnicos e comunicacionais. O dispositivo é um mobilizador da capacidade inventiva que possibilita novas ambiências e experimentações entre o sujeito e o espaço, disparando possibilidades de construção coletiva do saber entre educandos e educadores. Assim, podemos entender o dispositivo como uma proposta a um problema, de qualquer instância, que precisa ser solucionado. Cada dispositivo demanda um processo de criação (foto, vídeo, som, texto etc.), com sua formulação guiada por um conjunto de regras que pretendem desvelar novos caminhos dentro do processo de ensino aprendizagem.

Portanto, o dispositivo procura mobilizar uma atenção ao corpo e todos os sentidos. Experimentar outras sensações que não sejam funcionalizadas e subordinadas pelas necessidades do dia a dia. Liberar o tato, o paladar, o olfato, assim como a visão e a escuta, de suas atividades fundamentais, oferecendo novas experimentações com o espaço e o tempo (MIGLIORIN, 2016, p.62).

Uma característica deste processo que o diferencia de demais exercícios práticos é o fato de o dispositivo ser trabalhado dentro de limites bem definidos. Ao se estabelecer um problema e pedir por uma solução, é esperado que o estudante busque a resolução mais rápida ou acessível. Os limites do dispositivo atuam para que a criatividade e a atenção ao que está ao redor sejam desenvolvidas de forma prática. Seja estabelecendo a duração de um plano, seu movimento, o que estará em quadro ou não, as margens dão espaço para germinar ideias e ultrapassar um campo comum na construção áudio visual. Nesse modelo, a intenção é que os dispositivos não sejam somente atividades educacionais, mas que se tornem uma prática atrelada a cada produção audiovisual que os alunos levarão em frente em cada registro.

O projeto “Cartografias em Libras” contou com forte influência das teorias midiáticas, principalmente no que diz respeito aos textos do teórico Henry Jenkins (2009) sobre construções de histórias através de transmídias e múltiplas plataformas. Encontramos nas plataformas transmidiáticas um espaço para estender o alcance e aprofundar as atividades do projeto, afinal novos suportes digitais disponibilizam para o professor novas possibilidades de planejamento de aula e interação com os alunos, sejam estes surdos ou ouvintes. Percebemos que a combinação de mídias potencializa a circulação de conhecimento, indo além dos discursos centrados na presença do professor como articulador do saber e do processo de ensino aprendizagem.

No projeto “Cartografias em Libras”, abraçamos um fator importante para a transmidialidade, qual seja, a interatividade como forma de favorecer o acesso e a navegação não linear entre os conteúdos criados pelos estudantes. Pode-se questionar a possivelmente numerosa produção de material para a plataforma, contudo mais importante que a quantidade de material é a capacidade de navegar por ele. Assim, a melhoria dos processos de comunicação dentro da educação básica não estaria apenas no aperfeiçoamento das máquinas ou da tecnologia, mas também na capacidade de acessar e caminhar entre as diferentes mídias.



Para isso, o conhecimento técnico importa menos que a capacidade de compreensão sobre a materialidade dos arquivos e como se relacionar com eles.

Nos interessa refletir junto aos estudantes sobre o potencial de elaboração, transformação e manipulação constante das mídias que nos são apresentadas cotidianamente como pretensamente finalizadas. Esse pensamento não estaria restrito apenas ao processo de montagem, mas se faria presente desde a pré-produção, levando aos estudantes a compreensão de que pensar na imagem consiste em diferentes possibilidades de apreensão do mundo contemporâneo.

No livro *Cultura da convergência*, Henry Jenkins afirma que “uma história transmídia se desenvolve através de múltiplos suportes midiáticos, com cada novo texto contribuindo de maneira valiosa para o todo” (2009, p. 135). Com essa afirmação em mente, tratamos o uso de diferentes mídias não como uma forma de contar a mesma história através de meios diferentes, mas sim como uma maneira de identificar quais são as especificidades daquele tipo de material que contribuem para significar e/ou ajuizar conteúdos socioespaciais de um território ou lugar.

Trabalhamos nesse processo a ideia de descontinuidade e fragmentação de mídias com o intuito de caminhar entre elas, explorando uma lógica de múltiplos, em que os desdobramentos das mídias e suas particularidades se refletem dentro de uma heterogeneidade. Contudo, é importante frisar que, por mais que sejam diferentes – representando diferentes pontos de vistas ou múltiplos registros – essas mídias são colocadas aqui em grau de igualdade, nos aproximando menos da ideia de reprodução de uma realidade e mais da concepção de um sistema de produção de sentido que emerge através de certos elementos da realidade.

O cinema nos apresentou a possibilidade da problematização dos lugares dos discursivos verídicos para colocar a legitimidade da fala no processo de aproximação e montagem entre elementos distintos. Eis a passagem do cinema de um aparelho de reprodução da realidade para um dispositivo de produção de sentido na relação com a realidade (MIGLIORIN & BARROSO, 2018, p. 102).

A partir dessas duas categorias, elaboramos uma metodologia caracterizada por construir junto aos estudantes do curso de turismo da Escola Técnica Estadual Juscelino Kubitschek uma espécie de banco de linguagens de sinais que possam qualificar e explicar às potencialidades do lugar, não só por meio do mapa, mas lançando mão de imagens, pessoas e estabelecimentos, e localizando esses elementos geograficamente em uma plataforma de mapeamento através do georreferenciamento afetivo, observando os aspectos subjetivos inerentes ao sujeito e a sua relação com o lugar (TUAN, 1980).

A cartografia em libras e sua metodologia

Como mencionado, o projeto “Cartografia em Libras” elaborado na Escola Técnica Estadual Juscelino Kubitschek, com os estudantes do curso técnico de turismo do segundo ano do ensino médio. A Escola em questão está localizada nas proximidades de comunidades e/ou periferias da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Essa especificidade rica em experiências nos permitiu explorar diversidades de leituras de regiões que normalmente não têm visibilidade ou são retratadas de forma unilateral através de uma visão redutora da mídia hegemônica.

Para o desenvolvimento do projeto “Cartografias em Libras” fizemos uso nesta primeira etapa de uma pesquisa aprofundada sobre a produção audiovisual, como objeto de caminhar com a investigação sobre as possibilidades de construção de novas metodologias para a Educação Especial⁶, que se constituirão numa expressiva contribuição para o desenvolvimento da capacidade de leitura e compreensão dos processos que se desenrolam no espaço das mídias digitais, identificadas por muitos como ciberespaço, que, segundo Lévi (1999, p.19), pode ser definido como um “novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores.”

Esse processo terá como base a ideia de congregar dispositivos para a formulação de atividades como forma de articular os estudantes da comunidade escolar através da criação de diferentes materiais audiovisuais. Estruturamos então uma proposta metodológica que une diferentes etapas de aprendizagem e explora a enorme capacidade de estímulo cognitivo da chamada memória imagética. Procuramos também investigar as possibilidades que essa metodologia oferece como meio de interpretação crítico-reflexiva da realidade socioespacial, com efeitos sensíveis para a formação de cidadãos ativos e autônomos. Por esse motivo, propomos as seguintes etapas de trabalho e desenvolvimento do projeto:

1. Levantamento bibliográfico necessário para a produção de vídeos e cartografias digitais destinado aos alunos da Escola Técnica Estadual Juscelino Kubitschek;
2. Análise dos dados levantados e estabelecimento de estratégias de estudos do meio, dentro e fora do ambiente escolar;
3. Levantamento de plataformas para dar suporte ao projeto;
4. Trabalhos com os alunos focados em olhares sobre as imagens e suas percepções, bem como questões técnicas de captação de imagem por meio de dispositivos audiovisuais, além da análise de materiais audiovisuais;
5. Planejamento e execução de atividades em conjunto que possibilitem a interação entre os diferentes atores da escola, como forma de reconhecer o espaço geográfico;
6. Exercícios de captura de imagens em vídeo, fotos, retratos, paisagens, relatos textuais e em Língua Brasileira de Sinais (Libras);
7. Análise da produção audiovisual com o grupo de alunos, seleção do material por meio de uma curadoria coletiva;
8. Introdução dos conteúdos na plataforma, organizados de acordo com sua posição geográfica e histórica;
9. Análise e autoavaliação por parte de todos envolvidos no processo, levando-se em conta principalmente o nível de interação dos alunos e seu envolvimento nas atividades propostas.

Após o sequenciamento metodológico apresentado, os estudantes e seus respectivos grupos traçaram estratégias de georreferenciamento das imagens produzidas, observando as especificidades de cada sítio turístico pesquisado. A proposta inicial concentrou esforços na elaboração de um mapa colaborativo da região da Praça Mauá, zona central do município do Rio de Janeiro.

O site utilizado para o georreferenciamento das imagens foi o Google Maps, que possibilitou simultaneamente a construção e a troca dos conhecimentos socioespaciais dos estudantes envolvidos. Sendo assim, segue o sequenciamento das ações que permitiram a construção do material de georreferenciamento dos sítios turísticos na plataforma Google Maps, sob forma de um tutorial básico.

⁶ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 2/ 2001, de 11 set. 2001. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

Adicionar um lugar no Google Maps⁷

1. No seu computador, faça login no My Maps.
2. Abra ou crie um mapa.
3. Clique em Adicionar marcador.
4. Selecione uma camada e clique onde você deseja posicionar o lugar.
5. Atribua um nome ao seu lugar.
6. Clique em Salvar.



Imagem 1 – My Maps, fonte: Google (2019)

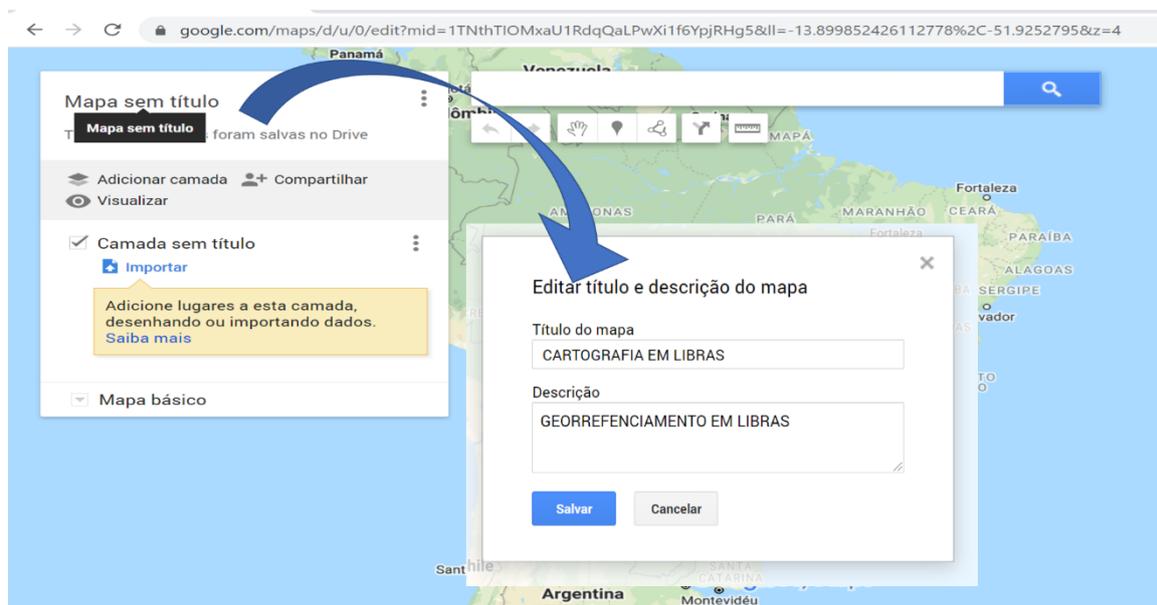


Imagem 2 - Adicionar camadas e georreferenciar do sítio (lugar), fonte: Google (2019)

⁷ Disponível em: <https://mymaps.google.com/> acesso em 02 de out. de 2019.

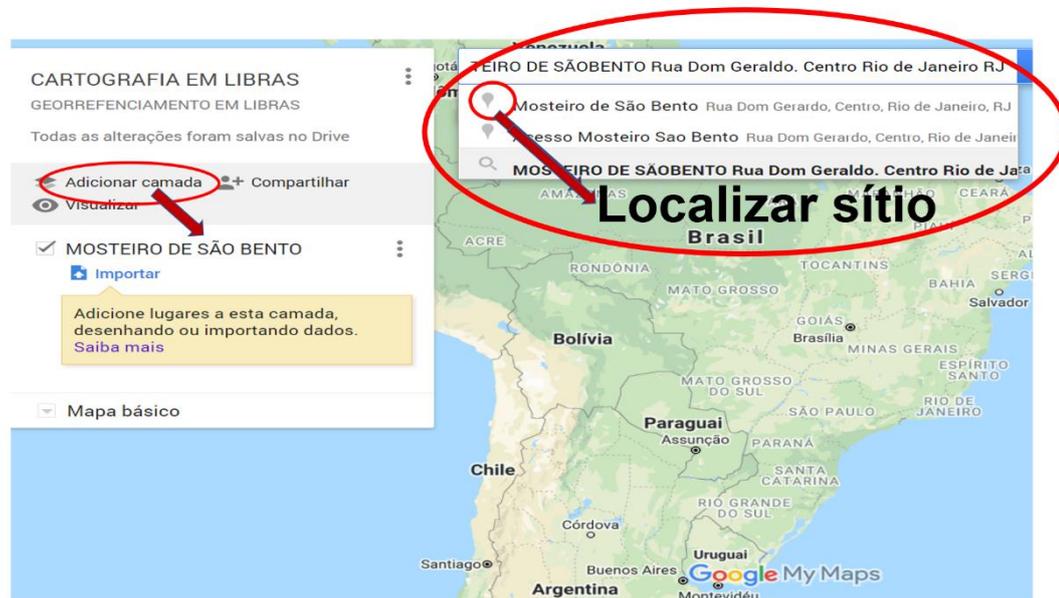


Imagem 3 – Inserção de localizador e camada georreferenciada, fonte: Google (2019).

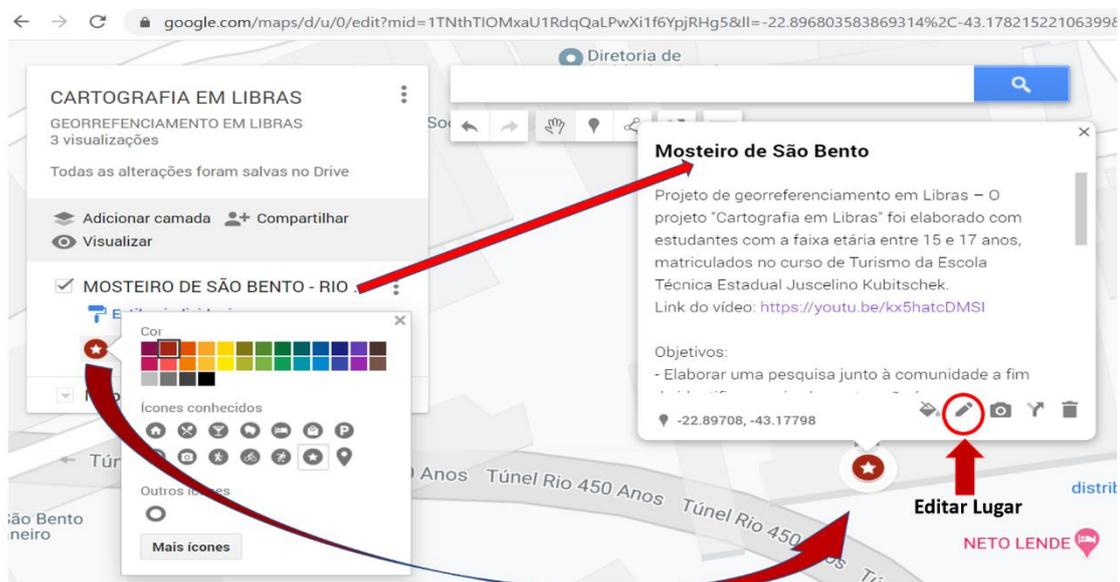


Imagem 4 – Edição dos dados georreferenciados, fonte: Google (2019).⁸

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kx5hatcDMSI&feature=youtu.be> acesso em: 02 de out.de 2020.

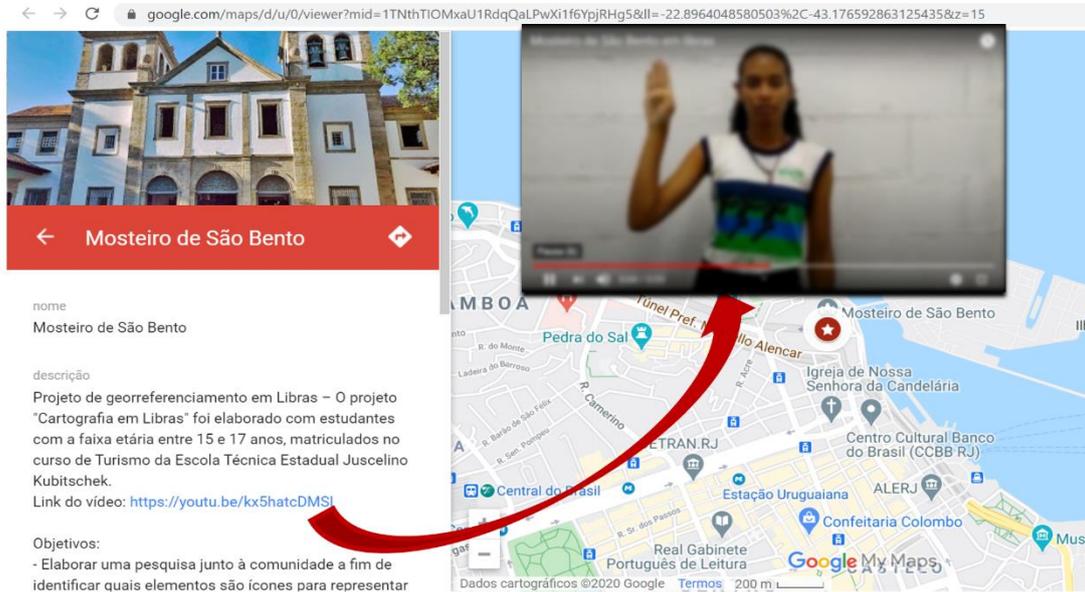


Imagem 5 – Apresentação final, fonte: Google (2019).⁹

O projeto “Cartografia em Libras” procurou desenvolver contribuições teóricas e metodológicas que possam oportunizar um novo olhar sobre o lugar e suas especificidades, resultando em representações socioespaciais e experiências perceptivas de um corpo ancorado no espaço-tempo. O mapa colaborativo elaborado pelos estudantes contou com o georreferenciamento dos principais sítios turísticos da Praça Mauá: 1-Mosteiro de São Bento; 2-Museu do Amanhã; 3-Museu de Arte do Rio; 4-Cais do Valongo e o 5-Edifício A Noite (antiga sede da Rádio Nacional). Mas o trabalho de construção de uma educação geográfica continua sendo aperfeiçoado cotidianamente através das trocas e das descobertas entre o professor e os estudantes, porque ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (FREIRE, 1996).

Considerações Finais

A partir dos resultados obtidos, pretendemos ainda, em momento futuro, analisar as imensas possibilidades abertas no campo da interdisciplinaridade, com a elaboração de estratégias de ensino-aprendizagem apoiadas no uso da linguagem audiovisual e das mídias digitais como recursos didático-pedagógicos em LIBRAS. Somadas a essa possibilidade, ainda devem ser consideradas a título de investigação as possíveis e desejáveis participações diretas dos estudantes na produção e sistematização do conhecimento pela produção de seu próprio material audiovisual, ou seja, a produção pelos discentes de um material de uso educativo para que eles próprios e sua comunidade acadêmica possam usufruir dessas descobertas.

⁹ Disponível em: <https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1TNthTIOMxaU1RdqQaLPwXi1f6YpjRHg5&ll=-22.896926523082044%2C-43.17767235499157&z=17>. Acesso em 30 de set. de 2020.



Nesse sentido, as investigações futuras devem redimensionar o papel dos docentes como mobilizadores de materiais didáticos audiovisuais, assim como promover, via internet, a divulgação das produções dos estudantes da educação básica dentro e fora da escola.

Como sistema de avaliação, vamos instituir um processo de análise conjunta com os alunos levando em consideração seu nível de envolvimento com o projeto e o volume de material produzido. Refletiremos sobre e como o projeto despertou novos olhares e mudanças de interação do grupo em relação aos alunos que exigem acompanhamento educacional especial. Faremos também uma reflexão sobre como saberes geográficos foram compartilhados entre os participantes.

Acreditamos que o projeto “Cartografias em Libras” tem como maior intuito proporcionar atividades em que o conhecimento possa se desenvolver por meio das relações entre os estudantes da instituição e seus diferentes espaços. É importante para nós que a reflexão sobre essas relações seja constante ao longo de sua construção, pois é através dela que a pedagogia poderá se estabelecer, propiciando a longevidade das atividades, sendo continuadas pelos estudantes que experimentaram os encontros. O conhecimento não tem início e nem final, mas navega em cada processo e cada encontro, seja no momento de coleta e discussão das experiências alcançadas com as “Cartografias em Libras”.

Para além de uma representação objetiva do lugar, buscamos envolver o corpo discente nas vivências afetivas e históricas que os rodeiam e levá-los a se enxergar como sujeitos atuantes dentro de seus espaços afetivos. Assim, vê-se necessária a construção de parceria entre docentes, estudantes e a comunidade local da escola para que o projeto possa crescer e criar frutos. Com essa ação em conjunto, será possível identificar o que realmente compõe os espaços, os territórios e os lugares estudados e escolher com o grupo quais são os materiais que melhor representam as características das espacialidades contemporâneas.

Vale ressaltar, porém, que o mais importante do que a quantidade de materiais é a habilidade de navegar entre os saberes. Acreditamos que essa deva ser a função mais importante dos educadores, sendo mobilizadores de respostas para problemas de inclusão e representação dos surdos na sociedade brasileira.

Referências Bibliográficas

ABREU, Maurício de (org.) Rio de Janeiro: formas, movimentos e representações: estudos da Geografia Histórica carioca. Rio de Janeiro: Da Fonseca da Comunicação, 2005.

_____. Evolução urbana do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Zahar/Iplanrio, 1997.

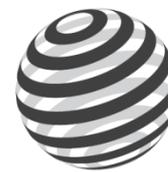
ALVES, Nilda. “Nossa lembrança da escola tecida em imagens”. In: Ciavatta, Maria Alves, Nilda (orgs.). A leitura de imagens na pesquisa social - história, comunicação e educação. São Paulo: Editora Cortez, 2004, pp. 127-136.

BARROS, L; Kastrup, V. “Cartografar é acompanhar processos”. In: Pistas do método da cartografia. Porto Alegre: Sulina, 2014.

CARLOS, Ana Fanni Alessandri. O lugar no - do mundo. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

CORREIA, Roberto Lobato. O espaço urbano. São Paulo: Ed. Ática, 1995.

COELHO, Paulo de Tarso. A imagem na educação. Entrevista para o programa “Salto para o Futuro” de 21/05/1996. Disponível em: http://penta3.ufrgs.br/videos/imagem_educacao/index1.html



COSTA, Cristina. Educação, imagens e mídias. São Paulo: Editora Cortez. Aprender e Ensinar com textos, 2005, vol. 12.

COSTA, Fernando Morais da. "Pode o cinema contemporâneo representar o ambiente sonoro em que vivemos?" In: Logos, v.32, Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

FACHIN, Viviane Scalon. A educação, a imagem e a participação docente. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos/SP, 2002.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.

_____. Vigiar e punir. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRESQUET, Adriana. Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes da educação básica, dentro e "fora" da escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

JENKINS, Henry. Cultura da convergência. São Paulo: Editora Aleph, 2009.

JOLY, Martine. Introdução à análise da imagem. Campinas: Editora Papirus, 1996.

LEFEBVRE, Henri. La producción del espacio. Traducción Emilio Martínez Gutierrez. Madrid: Capitán Swing Libros. 2013, 451p.

MIGLIORIN, Cezar. Cinema e clínica: notas com uma prática. Metamorfose Arte, Ciência e Tecnologia, v. 4, p. 30-46, 2020.

MIGLIORIN, Cezar e BARROSO, Elianne Ivo. Pedagogias do cinema: montagem pp 93-107. In: MIGLIORIN, Cezar & PIPANO, Isaac. Cinema de brincar. Belo Horizonte: Relicário, 2018.

_____; PIPANO, Isaac. Cinema de brincar. Belo Horizonte: Relicário, 2018.

_____, et al. Cadernos do inventar: cinema, educação e direitos Humanos. Niterói (RJ): EDG, 2016.

_____, Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.

MORIN, Edgard. Ciência com consciência. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2000.

OLIVEIRA, César Alvarez & DUARTE, Ronaldo Goulart. O uso do instrumental cartográfico como estratégia de educação geográfica no ensino básico. In: COLÓQUIO DE CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS E ESCOLARES, 7, 2011. Vitória. Anais... Vitória, 2011. p. 309-321.

QUADROS, Ronice Müller de. Educação de Surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

ROLNIK, Suely. Cartografia ou de como pensar com o corpo vibrátil. In: Núcleo de Estudos de Subjetividade da PUC. São Paulo, 1987. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/suely%20rolnik.htm>>. Acesso em: 18 out. 2020.

SANTANA, Fábio Tadeu de Macedo. Considerações sobre a trajetória histórica e geográfica da exclusão no espaço urbano carioca. Monografia de Pós-Graduação, Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, 2000.



SANTOS, Milton. País Distorcido. São Paulo: Publifolha, 2003.

_____, A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

_____. Técnica espaço tempo: razão e emoção. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.

SGARBI, Paulo. "Ver através das imagens [e textos] práticas escolares possíveis". In: Educação e imagem. Jornal Eletrônico, ano 1, nº 1, mai-jun, 2007.

SCHAFER, R. Murray. A afinação do mundo. São Paulo: Unesp, 2001.

_____. O ouvido pensante. São Paulo: UNESP, 1992.

SILVEIRA, Maria Helena da. A imagem na educação. Entrevista para o programa "Salto para o Futuro" de 21/05/1996. Disponível em: http://penta3.ufrgs.br/videos/imagem_educacao/index1.html. Acesso em 12 ago. 2019.

SKLIAR, Carlos; QUADROS, Ronice Muller de. Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos. Estilos da Clínica, São Paulo, v. V, n. 9, p. 32-51, 2000.

SOUSA E SILVA, Jailson; Barbosa, Jorge Luiz. Favela: alegria e dor na cidade. Rio de Janeiro: Senac, 2005.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O desafio metropolitano: um estudo sobre a problemática socioespacial nas metrópoles brasileiras. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

TUAN, Yi-Fu. Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Tradução Livia de Oliveira - São Paulo: Difel, 1980.

_____. Urbanização e desenvolvimento no Brasil atual. São Paulo: Ed. Ática, 1996.

ZALUAR, Alba; Alvito, Marcos. Um século de favela. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas, 1998.