



ELEMENTOS PARA UMA PEDAGOGIA VISUAL EM GEOGRAFIA

Lourenço Moreira¹

Introdução

Para início de conversa, faço minhas as palavras de Sacks, e me reconheço um *outsider* quando o assunto é surdez: “eu não sou surdo, não sei usar a língua de sinais, não sou intérprete ou professor, não sou especialista em desenvolvimento infantil, nem sou historiador ou linguista” (SACKS, 1990, p.xiii do prefácio). Meu lugar de fala é o de um geógrafo-pesquisador, e futuro professor de Geografia, guiado por uma curiosidade genuína sobre o “mundo” do surdo, e ansioso por, cada vez mais, me aproximar da comunidade surda. O fato de ser um quase leigo, no entanto, não me desautoriza a me aventurar nesta pesquisa – valendo-me, acima de tudo, de uma perspectiva geográfica. O próprio Sacks, de seu *background* de neurologista, foi capaz de recorrer a diversas fontes de informação: autobiografias e relatos dos próprios surdos, observação de surdos, conversas com familiares e professores, estudos acadêmicos.

Parte-se da premissa de que a Geografia tem sua própria e específica maneira de raciocinar e construir questões sobre o mundo. E de que a pedagogia do surdo se baseia na visualidade, isto é, em uma mediação visual entre esse sujeito e o mundo, em que pese o uso da língua de sinais. A partir desse entendimento, podem ser elaboradas as metodologias mais adequadas ao processo de ensino-aprendizagem em Geografia do sujeito surdo.

O presente artigo constitui-se em um resultado preliminar de minha pesquisa de monografia – trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Parte da pesquisa foi entrevistar quatro professores de Geografia do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Cap/INES) – destinado exclusivamente a alunos surdos – e observar aulas dos mesmos, em setembro de 2022, durante as quais pude fazer anotações. Três dos professores entrevistados possuíam publicações acadêmicas sobre sua prática docente na Educação Básica para Geografia, que enriqueceram a análise. Além disso, recorri a revisão bibliográfica, em que busquei fundamentos, pressupostos e critérios de análise, estudos de caso, relatos, informações.

¹ Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e licenciando em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - lourencopmoreira@gmail.com



O raciocínio geográfico e o imperativo gráfico da Geografia

Em um artigo escrito nos idos de 1914, intitulado “O espírito geográfico” (*“L’esprit géographique”*), Paul Vidal de La Blache afirma que, para o geógrafo, cada fato toma emprestado um significado particular do lugar de onde vem, e “a necessidade de localizar confunde-se com a necessidade de compreender” (LA BLACHE, 1914, p.558). Segundo o autor, o termo favorito do geógrafo seria o “onde”. Alguns anos antes, Friedrich Ratzel, em 1894, já havia feito semelhante afirmação. Para Ratzel, “a pergunta ‘onde se encontra?’ é uma das mais essenciais no julgamento das coisas da Terra. Em princípio, esta pergunta é a primeira na geografia; o estudo da geografia deve almejar poder sempre respondê-la com relação a qualquer assunto importante” (RATZEL, 2021, [1894], p.4). Meio século depois, em 1945, Delgado de Carvalho enunciou proposição muito similar, daquilo que ele chamou de “o sentido geográfico”, nos seguintes termos: “podemos designar, descrever e explicar muitos fenômenos, nem por isso serão geográficos; só virão a sê-lo se o fator posição os venha diferenciar” (CARVALHO, 1945, p.3).

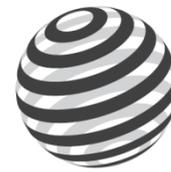
Recentemente, um outro geógrafo, Paulo César da Costa Gomes, vem se dedicando a entender o que faz da Geografia um saber específico e original sobre a realidade (GOMES, 2012; 2017; GOMES e BERDOULAY, 2018). Esse autor defende a tese de ser a geografia uma “forma original de pensar”, uma maneira específica de raciocinar que procura compreender a ordem espacial do mundo. O ponto de partida para esse raciocínio, seria a pergunta fundadora: “por que isso está onde está?”. Nas palavras do autor:

Explicar por que as coisas estão ali onde estão, por que são diferentes quando aparecem em outras localizações, explicar graus de proximidade e distância, a posição, a forma e o tamanho, envolve um raciocínio bastante sofisticado (...). O raciocínio geográfico, por força de sua pergunta fundadora – por que isso está onde está? –, é levado a conectar elementos muito diversos que são necessariamente tomados juntos pelo fato de ali se apresentarem (GOMES, 2017, p.145)

Ainda segundo Gomes (GOMES e GOIS, 2008; GOMES, 2012; GOMES, 2013; GOMES e RIBEIRO, 2013; GOMES, 2017; GOMES e BERDOULAY, 2018) o raciocínio geográfico atende, desde os seus primórdios, e ao longo da história do pensamento geográfico, a um *imperativo gráfico*, isto é, a um imprescindível equipamento visual, e sempre esteve associado à produção de imagens. Assim, a informação geográfica foi, desde sempre, informação gráfica – algo que aparece no próprio termo grafia, que pode significar “inscrição, gravação, descrição”, e que, unido ao radical geo (terra), compõe a própria denominação geografia.

A imagem deve ser entendida, aqui, em sentido amplo, como uma expressão gráfica sobre um suporte material visível, e dela são exemplos: mapas, cartas, plantas, desenhos, pinturas, gravuras, esquemas, fotografias, filmes e vídeos, cenários, globos terrestres, maquetes, esculturas, blocos-diagrama, imagens de satélite, etc. Dito de modo lacônico, as imagens são “aquilo que torna visíveis determinados fenômenos”, e podem ser vistas não apenas a “olho nu”, como também através de instrumentos ópticos, espécies de “próteses” que aprimoram a capacidade do olho: binóculos, óculos, câmeras, projetores de luz, lunetas e telescópios, lupas, microscópios, etc.

Num de seus mais recentes livros, Gomes (2017) dá o nome de “quadros geográficos” a essa forma gráfica de estruturar o pensamento. O raciocínio geográfico, portanto, não somente se ocupa em explicar o “jogo de posições” entre coisas no mundo, como o faz através de composições visuais, de quadros. O quadro é, além de uma imagem,



um conjunto de elementos para a compreensão. 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). "A pergunta fundamental é: o que aquela imagem nos faz ver?" (GOMES, 2018, p.367).

Na longa história da Geografia, fez-se farto recurso aos diversos tipos de imagem, a ponto de a Geografia ser reconhecida como uma disciplina visual. Pode-se recuar ao tempo Ptolomeu – e à sua busca incessante por desenhar um mapa do mundo conhecido –; às cosmografias renascentistas – que se interessavam pelo espetáculo do *theatro mundi* –; aos relatos de viagem – com suas ricas descrições, advindas de uma observação fina e detalhada –; às *Ansichten der Natur* ("Vistas da natureza") e *Naturgemälde* ("Pintura da natureza"), de Humboldt; aos "Quadros da Geografia da França", de La Blache – à busca da imagem global da França, à leitura do "labirinto das formas" (GOMES, 2012; GOMES, 2017, GOMES e BERDOULAY, 2018). Os exemplos são inúmeros.

Baseados em sua experiência com "oficinas de imagens", Gomes e Ribeiro (2013, p.34) afirmam haver "(...) uma espécie de pedagogia, de educação visual geográfica, capaz de nos propiciar essa experiência de pensar com as imagens". Segundo Gomes, "é esse olhar que nos ensina a observar, esse olhar que nos permite construir questões peculiares" (GOMES, 2012, p.7) e, portanto, "é preciso aprender a ver" (GOMES e BERDOULAY, 2018, p.367). Assim sendo, "(...) de que forma as imagens podem ser instrumentos para pensar, ao mesmo tempo que são objetos do olhar?" (GOMES, 2013, p.9).

Se aceitarmos que o olhar e as imagens estão na própria base do raciocínio geográfico; e se consideramos que a própria Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) chega a afirmar ser o estímulo ao raciocínio geográfico a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica "para representar e interpretar o mundo em permanente transformação" (p.360), podemos ao menos supor que a Geografia – na qualidade de disciplina escolar – tenha muito a contribuir para a aprendizagem do estudante surdo, baseada na visualidade. Para entendermos melhor esse ponto, vejamos, muito resumidamente, em que consiste a experiência visual de mundo do sujeito surdo.

O mundo e a linguagem do sujeito surdo

Apesar do título deste tópico, não se pode falar, evidentemente, de uma experiência de mundo, no singular, comum a todo e qualquer surdo. São inúmeras e diversas as experiências de mundo de todos nós, sejamos surdos ou ouvintes. O neurologista britânico Oliver Sacks, por exemplo, em seu livro "Seeing voices" ("Vendo vozes", SACKS, 1990), relata alguns casos de surdos, alguns nascidos surdos, outros que ficaram surdos mais tarde, alguns que foram desde a tenra idade apresentados à língua de sinais, outros mais assujeitados à língua oral. Existem, também, diferentes graus de deficiência auditiva, da mais leve à profunda. Além disso, existem os surdos filhos de pais surdos e aqueles filhos de pais ouvintes (QUADROS e LILO-MARTIN, 2021). Para não mencionar desigualdades sociais que independem da condição de surdez, como grau de escolaridade dos pais, o "capital cultural" herdado da família, o nível de renda familiar, etc. Tendo em vista toda essa heterogeneidade de condições – que terão, cada qual à sua maneira, impacto direto na vivência do surdo –, já começamos por afastar, de antemão, qualquer consideração simplista e estereotipada sobre os sujeitos surdos.



No centro da preocupação de Sacks (op.cit.) reside a relação entre linguagem e pensamento – e de como essa relação se processa no cérebro. O autor parte da premissa de que para nos desenvolvermos intelectual e culturalmente é imprescindível que se aprenda uma língua, seja qual for, condição sem a qual poderemos ter seriamente comprometida a capacidade de raciocinar e de fazer proposições, e de “(...) nos comunicarmos livremente com nossos semelhantes, adquirirmos e compartilharmos informações” (SACKS, 1990, p.9). A maneira como o surdo interage socialmente e se comunica – e nisso a língua cumpre papel crucial – irá condicionar, em larga medida, como esse sujeito irá perceber, compreender e se adaptar ao mundo que o rodeia e do qual é parte. Assim sendo, qual seria a alternativa para essas pessoas profundamente surdas? Nas palavras do autor:

O ponto essencial é o seguinte: aquelas pessoas profundamente surdas não apresentam qualquer inclinação inata para falar. (...) Por outro lado, elas apresentam uma poderosa e imediata inclinação para a língua de sinais que, sendo uma língua visual, é completamente acessível a elas. (SACKS, idem, p.30, [grifos nossos])

As línguas de sinais são não somente diferentes das línguas orais, elas pertencem a outra modalidade, pois são outros os canais de emissão e recepção das mensagens. Enquanto as línguas orais-auditivas se valem, principalmente, dos aparelhos fonador (para emissão) e auditivo (para recepção), as línguas de sinais – consideradas espaço-visuais ou cinésico-visuais – são emitidas através do corpo no espaço – especialmente das mãos – e recebidas pelos olhos.

Pode-se afirmar, portanto, que todos os surdos – mesmo os que ficaram surdos após aprenderem uma língua falada – tendem a uma acentuação de sua sensibilidade visual, e uma orientação mais visual no mundo (SACKS, op.cit.). Além disso, semelhante acuidade visual pode se desenvolver em filhos ouvintes de pais surdos (idem, p.102). Não obstante, algumas aptidões visuais especiais parecem se desenvolver de um modo mais notável naqueles que aprendem uma língua de sinais: reconhecimento de figuras com partes cortadas e dispersas aleatoriamente, percepção de formas, habilidade em discriminar rostos e variações sutis de expressões faciais, alta capacidade para “decompor movimentos” – para isolar “quadros” discretos de um fluxo contínuo de movimento – precisão para detectar a direção de movimentos no campo visual periférico. Essa “perícia visual” (“visual expertise”) se revela em tarefas tanto linguísticas (enunciação, discurso, sintaxe) quanto não linguísticas (como as descritas acima), de modo tal que o surdo usuário da língua de sinais pode desenvolver não somente uma linguagem visual, mas também especiais sensibilidade e inteligência visuais (op.cit., p.106).

Para além de testes de desempenho, que procuram de alguma maneira mensurar objetivamente alguns aspectos da percepção e cognição visuais que os surdos têm, pode-se conceber a surdez, mais ampla e subjetivamente, como uma “qualidade de ser e estar no mundo”. Em inglês, a palavra *deafhood*, de difícil tradução, parece ter tocado muitos surdos – ao ponto de ser gravada em tatuagens, copos, camisetas, bolsas (KUSTERS e DE MEUDLER, 2013). O termo foi cunhado por Paddy Ladd – surdo, acadêmico e ativista inglês, estudioso da cultura surda –, e rompe com visões sobre a surdez orientadas pela medicina, abrindo espaço para que os próprios surdos, empoderados – e nunca assujeitados ou aculturados – possam expressar positivamente sua maneira de ser no mundo, sua identidade, sua cultura. Em poucas palavras, inventar seu lugar nesse mundo.

São necessariamente os próprios surdos que devem definir o que constitui sua experiência de mundo. Em primeira pessoa, a surda Gladis Perin e o surdo Wilson Miranda enunciam:

Se vocês nos perguntarem aqui: o que é ser surdo? Temos uma resposta: ser surdo é uma questão de vida. Não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência visual. Experiência visual significa a utilização da visão (em substituição total a audição) como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. (PERIN e MIRANDA, 2003, p.218)

Perin e Miranda são enfáticos ao afirmarem o “ser surdo” (*deafhood*) como potência, e não como deficiência. Da experiência naturalmente visual do sujeito surdo, nascem uma língua e uma cultura próprias. Nas belas palavras da atriz Emmanuelle Laborit, nascida surda: “Minha língua de sinais é minha verdadeira cultura (...). O sinal, esta dança de palavras no espaço, é minha sensibilidade, minha poesia, meu íntimo, meu verdadeiro estilo” (LABORIT, 1993).

A língua de sinais e seu caráter espacial

As línguas de sinais obedecem às regras de uma gramática própria, complexa e completa (com morfologia, sintaxe e o equivalente à fonologia), e possuem um “léxico” próprio de sinais. Qualquer proposição ou sentença que possa ser enunciada em língua oral também o poderá em língua de sinais, sem prejuízo de sentido, ainda que de um modo estruturalmente muito diferente (QUADROS, 2008).

A grande diferença é que, na língua de sinais, toda enunciação se dá no chamado espaço de sinalização (Figura 1), de um modo tal que todos os elementos do discurso estão situados nesse espaço – e essa posição confere coerência e/ou sentido ao discurso. Sandra Patrícia do Nascimento (2009, p.156-8) define os limites do espaço de sinalização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como o raio de alcance das mãos, com braços abertos, da pessoa que faz os sinais (sinaliza), que abrange todos os pontos diante do corpo – até um pouco acima da cabeça, abaixo da cintura e para os lados do corpo –, no próprio corpo, e até alguns centímetros atrás do corpo.

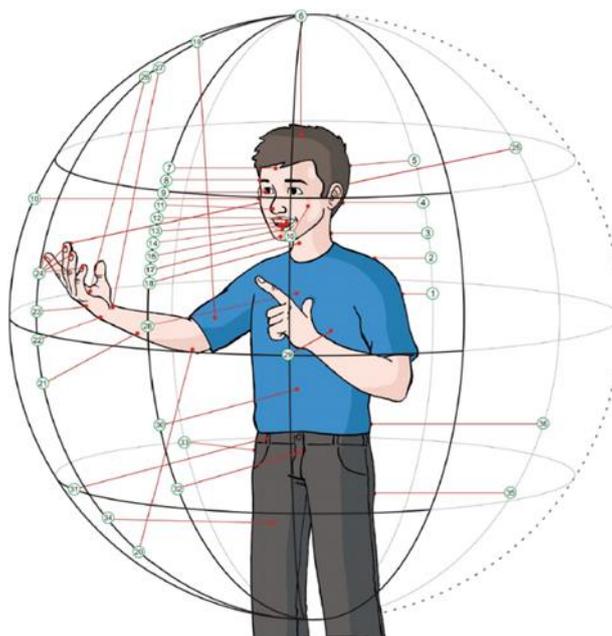


Figura 1: Espaço de sinalização e locais de articulação da LIBRAS.
Fonte: Nascimento (2009, p.196).

Nas línguas faladas o som é produzido através do aparelho fonador, que contém “articuladores”, órgãos que se tocam uns aos outros para parcialmente obstruir a passagem do ar e modular a emissão de sons pela voz – p.ex. língua, palato, dentes, lábios. A língua de sinais, por outro lado, opera através de imagens: os sinais são articulados sobretudo através das mãos em locais específicos do espaço de sinalização – ou tocando o corpo de quem sinaliza, ou no espaço neutro ao alcance de suas mãos. Esse local específico do sinal é chamado de locação, ou de local ou ponto de articulação. O local de articulação (LA) é considerado uma unidade mínima (semelhante a um fonema) da língua de sinais – ou parâmetro – e combina-se a dois outros parâmetros principais – a configuração de mão (CM), e o movimento (M) – e a outros dois secundários – orientação da palma (OP) e expressões não-manuais (ENM) (QUADROS e KARNOPP, 2007). A combinação desses parâmetros produz uma quantidade inumerável de sinais e, por conseguinte, de significados.

Desse modo, a língua de sinais vale-se de um uso sistemático e fundamental do espaço (ALTIMIRA, 2015; CLIBENS e COVENTY, 1996; SEMSEY, 2019; QUADROS e KARNOPP, 2007; QUADROS, 2008). Esse uso acontece de diversos modos: nas funções espaciais evocadas no discurso (ordinária, topográfica e sintática), nos verbos com concordância, na locação de referentes e pronomes, etc.

Não há espaço, neste pequeno artigo, para discorrermos com mais vagar sobre cada um desses usos que a língua de sinais faz do espaço para comunicar significados. Mas basta dizer que, não por acaso, essa língua é classificada como uma modalidade espaço-visual. Os elementos que estruturam a língua configuram-se em um jogo de posições, que se manifesta visualmente. O ver e ser visto, a relação entre o olhar e a imagem, constituem o fundamento de toda a comunicação. É natural, portanto, que alguns denominem a pedagogia destinada ao surdo de “pedagogia visual”, que, no Brasil, tem a LIBRAS como língua primeira (L1) de instrução. Será esse o assunto seguinte.

Uma pedagogia visual

Acabamos de compreender a especificidade da língua de sinais: trata-se de uma modalidade espaço-visual. Como vimos, o corpo é usado como suporte básico para uma comunicação não-verbal e visual: sentidos e significados são figurados através de configurações e orientações de mãos, apontamentos, movimentos, direções, locações, expressões faciais e corporais. Os sinais podem assumir um caráter mais icônico (descritivo) ou mais abstrato (arbitrário), porém irão sempre cumprir o papel de signos visuais.

De acordo com Ana Regina Campello (2008, p.27), surda, o surdo se constitui como sujeito mediante signos visuais. Dito de um modo bem simples, os signos são formas de expressar significados, e o signo visual é aquele apropriado por meio do “ver”. Essa mediação ocorre não somente através da língua de sinais, para a qual o corpo é o suporte, como também de imagens no geral – isto é, daquilo que o olho vê –, pois no ato de ver há sempre critérios, seleções e condições que criam imagens sobre a ordem do mundo (GOMES e BERDOULAY, 2018). Justamente por isso as imagens são, a um só passo, instrumentos tanto de percepção quanto de compreensão do mundo (*idem*).

Campello relata que, por mais que ela tenha sido inicialmente assujeitada a um modelo oralista de educação, mesmo seus esforços para falar, ler e escrever faziam sempre recurso



a esses signos de caráter visual, que estruturavam seu pensamento (*op.cit.*, p.38). Em outras palavras, uma vez que o som nunca se “entranha” no surdo, a aquisição da língua oral por ele se dará sempre mediante signos visuais (*idem*, p.100). Conforme escreveu Emmanuelle Laborit (1993), “tenho minha imaginação, e ela tem seus ruídos em imagens”. Podemos concordar, assim, que a educação de surdos se deva pautar no que Campello denominou de *pedagogia visual*, isto é, em uma mediação da aprendizagem através de sistemas de signos visuais. Assumindo esses pressupostos, pode-se conceber metodologias, recursos e materiais pedagógicos adequados à educação do surdo.

De acordo com Tatiana Lebedeff (2010) a escolarização do surdo deveria estar pautada em estratégias de letramento visual, ou seja, em uma proposta de aprender a “ler com outros olhos” – uma vez que “não basta ser surdo para “ler” uma imagem” (p.179). Lebedeff, 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.

A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) incumbe ao poder público a oferta de educação bilíngue para surdos, em que LIBRAS seja a primeira língua (L1) e o português escrito a segunda (L2). A LIBRAS é considerada a língua materna e espontaneamente adquirida pelo surdo, enquanto a aquisição da língua portuguesa (escrita) se dará de um modo mais “amaneirado” (QUADROS, 2008, p.27). De acordo com Quadros (*op.cit.*, p.28-9), se o sujeito surdo reconhecer a língua de sinais como parte de sua identidade e de sua cultura – como fator de pertencimento à comunidade surda – ele poderá, desse modo, interagir de um modo satisfatório com a comunidade e a cultura da maioria ouvinte – caso contrário, terá dificuldades tanto numa quanto na outra cultura. Sendo assim, a língua de sinais assume a função de língua de instrução, e cabe à língua portuguesa um papel auxiliar - apesar de que haja, em alguma medida, um mútuo reforço entre ambas.

A pedagogia visual em uma perspectiva bilingue, portanto, estrutura-se em um tripé: uso da língua de sinais como língua principal de instrução, uso diagramado (gráfico) da língua portuguesa escrita, e uso farto de imagens – todos esses elementos funcionando combinadamente como signos visuais (OLIVEIRA, 2019). Thabata Oliveira e Celeste Kelman (2018), após revisão bibliográfica sobre o ensino de Geografia para surdos encontraram alguns elementos para uma proposta de pedagogia visual em Geografia, entre os quais: uso abundante de diversos recursos gráficos, como mapas, globos terrestres, maquetes, desenhos feitos pelos estudantes, uso de fotografias – algumas das quais os estudantes podem capturar –, recursos gráficos interativos da internet, etc.; realização de pesquisa de campo que permite observação direta e a contemplação do espaço, e o reconhecimento pelo aluno de que se trata de um espaço a que ele pertence – que não lhe é alheio; produção de material didático bilingue em Geografia – LIBRAS/Português –, de base digital e rico em imagens.

Conforme afirmado, a Geografia tem uma ligação inextricável com as imagens. Como vimos, Gomes (2017) chama o uso inteligente que essa disciplina faz das imagens de quadros geográficos, sistemas de informações cujo referencial básico é a posição – ou localização, ou situação – dos elementos figurados. A significação e a lógica desses elementos guardam imprescindível relação com sua posição, por isso falamos em raciocínio geográfico. A



imaginação, a capacidade de conceber imagens e delas produzir significados, é parte necessária desse raciocínio. Tal imaginação geográfica, por sua vez, vai dando forma a um imaginário, ao imaginário geográfico, um conjunto complexo de imagens – tal como um álbum ou um atlas. O uso de imagens para produzir significados em Geografia é, pois, tarefa essencial da pedagogia visual aplicada a essa disciplina. Como não somente o uso propriamente de imagens, como também a língua de sinais, e mesmo o uso da língua escrita, operam, em conjunto, de um modo acentuadamente visual, diríamos que o estímulo à imaginação geográfica é de suma importância no ensino de Geografia para surdos.

Apontamentos sobre a prática de ensino de Geografia para surdos

As informações e análises que se sucedem têm como fontes as entrevistas e observações de aulas com professores de Geografia do Cap/INES, publicações acadêmicas dos mesmos sobre o ensino de Geografia para surdos, além de outros textos que serviram como parâmetro de comparação. A intenção é não mais que levantar alguns elementos que possam inspirar uma pedagogia visual em Geografia.

Um primeiro ponto a se considerar é o próprio arranjo físico da sala de aula – sua arquitetura e a disposição do mobiliário – mesas, lousa, monitores ou painéis de projeção, carteiras, armários, etc. O *layout* desse ambiente de ensino-aprendizagem deve propiciar as melhores condições de visibilidade e interação dos alunos entre si e com o professor, e eliminar barreiras visuais aos objetos de interesse pedagógico – televisores, lousa e mapas, por exemplo (GAUDIOT, 2010). Nesse sentido, o próprio Projeto Político Pedagógico do Cap/INES (PPP Cap/INES, 2011) recomenda a disposição das carteiras preferencialmente em “C” (semicírculo), o que permite manter o centro da sala – onde geralmente ficam o professor, a lousa e a televisão ou painel de projeção – livre de barreiras à visão e também permite que os alunos se vejam uns aos outros com mais facilidade e que o professor tenha uma visão mais equidistante de todos.

Em minhas observações de aulas no CAp/INES pude perceber que essa disposição em “C” na prática nem sempre é atendida – seja porque algumas salas são estreitas na profundidade, seja porque em dias de prova os alunos não devem “colar” – a disposição mais convencional em fileiras paralelas ocorre com mais frequência, nesses casos. Há de se enaltecer, no entanto, o número reduzido de alunos por turma – no máximo 15 alunos para os Ensinos Fundamental II e Médio, número que geralmente nem chega a ser atingido - o que favorece em muito a interação entre todos, e uma boa razão professor/aluno. Os quatro professores entrevistados foram categóricos ao afirmarem ser a interação a base de todo processo de ensino-aprendizagem. No caso de alunos surdos, essa interação ocorre sobretudo através do olhar – se um aluno abaixa a cabeça, ou olha em outra direção, é certo que ele não está recebendo as mensagens comunicadas. A “captura do olhar”, o ver e ser visto, torna-se tarefa incessante numa aula de Geografia para surdos, não só para promover entendimento, como também empatia entre os presentes.

Outro aspecto positivo no CAp/INES, é a existência de “salas temáticas”. Até março de 2020 – quando as atividades presenciais no INES foram temporariamente suspensas por conta da pandemia de Covid 19 – as aulas de Geografia ocorriam em duas salas reservadas especificamente para a disciplina. Eram os alunos que se deslocavam até as salas de Geografia, e não os professores que se deslocavam até as salas das turmas. As paredes dessas salas continham mapas, o globo terrestre lá ficava, além de maquetes, etc. Os professores poderiam mais facilmente dispor as carteiras conforme seu planejamento de aula, e a logística da aula, como um todo, ganhava em eficiência.

Se estamos tratando de uma pedagogia visual, o recurso à imagem é a regra. Tanto as entrevistas quanto às observações de aulas revelaram um uso farto e sistemático de imagens nas aulas de Geografia. Pedi aos professores que enumerassem, de 1 a 10 os tipos de imagem listados abaixo, sendo o de número 1 o mais usado nas aulas, e assim sucessivamente. As respostas podem ser vistas na **Tabela 1**. Vemos que o grau relativo de utilização de cada um dos tipos de imagens listados varia significativamente de professor para professor. Vemos, também, que apesar de serem frequentemente considerados instrumentos que conformam a base do pensamento geográfico (GOMES, 2017, p.36), as “cartas geográficas” (mapa, cartograma, carta, planta, etc.) não são necessariamente as imagens mais usadas em aulas de Geografia.

Outro recurso visual pode ser o de criar uma “cena” para explicar determinado assunto. Pude observar, em uma aula para o 7º ano do ensino fundamental, o professor ilustrar o conceito de densidade demográfica colocando parte dos alunos mais próximos entre si (maior densidade), e outra parte mais dispersa (menor densidade), aproveitando o espaço da própria sala de aula.

Tipos de Imagem	Utilização em sala de aula			
	Prof. A	Prof. B	Prof. C	Prof. D
Pinturas, desenhos, gravuras	4	2	2	6
Fotografias (exceto imagens de satélite)	5	1	1	5
Imagem de satélite	6	3	6	2
Vídeo	3	5	4	1
Mapa, cartograma, carta, planta	2	4	5	3
Charges, história em quadrinhos	1	8	3	7
Globo terrestre	7	7	7	4
Maquete	8	10	9	10
Bloco-diagrama	-	9	-	8
Diagramas (fluxograma, mapa mental)	-	6	8	9

Tabela 1: Grau de utilização dos diferentes tipos de imagem pelos professores de Geografia do Cap/INES.

Fonte: Professores A, B, C e D [mensagem pessoal] recebida por lourencopmoreira@gmail.com em set. 2022. Elaborado pelo autor.

Passemos agora, a breves considerações sobre o uso da língua de sinais. Sendo essa a língua primeira do surdo (L1) e, portanto, a língua de instrução usada nas aulas – é imperioso ao professor de Geografia o domínio e a fluência nessa língua. É interessante notar que todos os professores de Geografia do Cap/INES são ouvintes, enquanto os alunos são todos surdos – o incluído é, portanto, o professor. Os quatro professores entrevistados entraram no INES sem saber LIBRAS – tiveram que adquirir aos poucos essa língua, mediante realização do curso de LIBRAS oferecido pelo próprio INES, ou através de aulas particulares, auxílio de assistentes surdos em sala ou de intérpretes e, em grande medida, de “tentativa e erro”. Um dos professores, assim que ingressou ao INES, propôs aos alunos que eles o ensinassem LIBRAS, enquanto ele os ensinaria Geografia. A aquisição de uma língua é um processo demorado – talvez mais ainda se considerarmos que a LIBRAS pertence a outra modalidade, que não oral-auditiva. Um outro professor afirmou que após três longos anos de insistentes investidas em sala ele conseguia dar uma aula de Geografia “decente” daquilo que ele já vinha tentando comunicar.



Sobre esses relatos, cabem algumas considerações. Uma delas diz respeito à necessidade de grande dedicação do professor ouvinte – os quatro entrevistados atuavam em regime de dedicação exclusiva – e de uma permanência prologada na instituição de ensino. Professores com contrato temporário, por exemplo, não tem teriam tempo hábil para adquirirem proficiência em LIBRAS, nem tanto estímulo a elaborarem melhores metodologias de ensino de Geografia para surdos, e empreenderem formação continuada nesse campo. Em segundo lugar, é também necessária uma geografia feita por surdos para surdos, isto é, a formação de professores de Geografia surdos – que tenham, diferentemente de professores ouvintes (exceto, talvez, aqueles filhos de pais surdos), a LIBRAS como primeira língua. Como bem apontam Ramos *et.al.* (2022), toda tradução é, em alguma medida, traidora – portanto conceitos geográficos devem ser comunicados em sinais específicos na LIBRAS que, apesar de deverem dialogar com toda a tradição oral-escrita que desde sempre construiu o conhecimento geográfico (em alemão, francês, inglês, português, etc.), não se resumam a meros empréstimos linguísticos.

Entramos num outro tópico de interesse. O uso de sinais específicos para comunicar conceitos geográficos. É interessante notar, por exemplo, que os professores entrevistados costumam usar o mesmo sinal para “lugar” e “espaço” – apesar de o conceito de lugar (*place*) ter adquirido, sobretudo a partir dos anos 1970, um estatuto específico na ciência geográfica. Os professores desconheciam um sinal específico para escala geográfica – apesar da enorme importância desse conceito para a disciplina. Em relação ao conceito de “paisagem”, por sua vez, dois professores apresentaram sinais diferentes. O sinal de “território” aparecia como um desdobramento do sinal de espaço. O conceito de “região”, por outro lado, parece estar melhor estabelecido.

A ausência ou o desconhecimento de sinais específicos ou padronizados em Geografia parece dever-se não somente aos chamados regionalismos – segundo Ramos *et.al.* (op.cit.), por exemplo, os sinais de paisagem em Londrina (PR), em São Paulo (SP) e no Estado da Paraíba, são diferentes – mas a uma carência mesmo de consolidação desses sinais no meio escolar. Essa carência constitui um grande desafio ao ensino de Geografia para surdos – o que foi atestado na pesquisa de Pena (2018) em que duas professoras de Geografia de escolas para surdos chegam a afirmar ser esse o maior desafio do ensino de Geografia para esses estudantes. As professoras relataram conseguir em parte “contornar” essa dificuldade através da combinação de sinais e do uso de classificadores. Os professores do INES afirmaram que, quando da ausência de um sinal específico, é necessário esmiuçar o conceito, após apresentar o termo em português escrito e fazer a datilologia (soletração em LIBRAS). Isso subtrai agilidade ao processo de comunicação, uma vez que, sempre que se for retomar o conceito durante o discurso, não haverá único sinal capaz de rapidamente remeter ao seu significado.

Outro desafio na educação de surdos consiste em elaborar material didático plenamente acessível aos mesmos. No Cap/INES, os professores de Geografia, num frequente esforço criativo, elaboram seus próprios materiais e recursos aplicados a cada aula. Uma vez por semana, há uma reunião da equipe de Geografia para que se possa compartilhar experiências em sala e ideias e, eventualmente, materiais para as aulas. Dois dos professores estão conduzindo, nas dependências do INES, um projeto independente de elaboração de material didático em Geografia, ainda em fase de testes, que estará disponível ao público em geral – inclusive àqueles alunos surdos incluídos na rede regular de ensino. Trata-se de um material bilingue, necessariamente em base digital – afinal a LIBRAS é apresentada em formato de vídeo, ao lado do texto em português – e rico em imagens. Esse material poderia

conter filmagens externas, sob forma de minidocumentários sobre diferentes temas da Geografia (PEREIRA e ARRUDA, 2016).

Não apenas os materiais didáticos em Geografia para surdos devem estar em disponíveis digitalmente, como as mídias digitais e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), em geral, cumprem um papel de suma importância na educação de surdos. A internet para os surdos permite a rápida difusão de informações em línguas de sinais e sob forma de imagens. Plataformas de compartilhamento de vídeos – sendo o *youtube* a maior delas – por exemplo, tiveram um efeito incalculável para o acesso à informação. Vale dizer que, após sofrer uma grande reforma, a partir de 2013 o INES passou a contar, em todas as salas, com televisores de 46”, aos quais se poderia conectar computadores com acesso à internet. Pude observar, em várias das aulas, apresentações de *slides*, e na falta de certas imagens, o professor poderia rapidamente encontrá-la através de *sites* de busca. Ademais, vídeos poderiam ser facilmente exibidos. O uso da lousa ocorreu, geralmente, para a escrita de certas palavras-chave dentro do conteúdo.

Um dos professores, porém, mais habilidoso em desenho, faz mais recurso à lousa para a apresentação híbrida do texto como imagem – diagramação – como parte do letramento visual. Podemos observar na Figura 2 uma apresentação gráfica do conteúdo aquecimento global a uma turma de 1º ano do Ensino Médio por esse professor, associando texto, imagem e explanação em LIBRAS. Outro professor relatou mais exemplos de apresentação gráfica de informação textual, o uso de fluxogramas para expressar relações de causalidade, ou uso de mapas mentais para expressar associações de ideias.

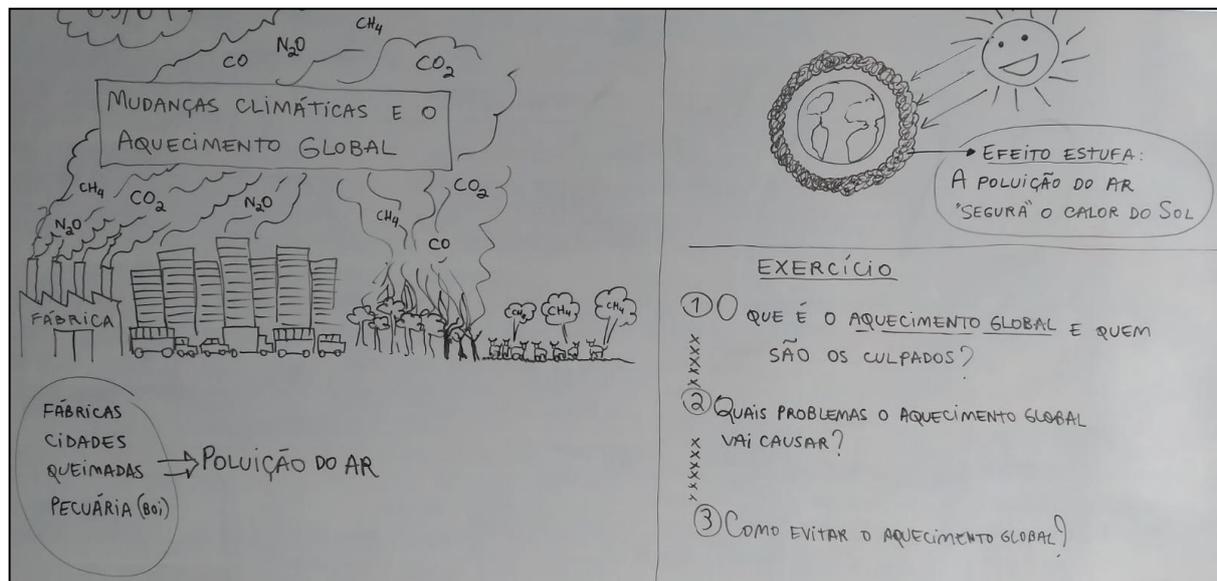
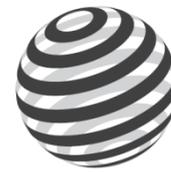


Figura 2: Lousa ilustrativa do conteúdo de mudanças climáticas e aquecimento global.

Fonte: Professor C [mensagem pessoal] recebida por lourencopmoreira@gmail.com em set. 2022.

A maneira de expressar os conteúdos geográficos irá se refletir, naturalmente, nos instrumentos de avaliação do aprendizado. Um dos professores é especialmente favorável a que a LIBRAS seja não somente a língua de instrução, como também, conseqüentemente, a língua de avaliação – isto é, que as questões das avaliações, e suas respectivas respostas, possam ser enunciadas em LIBRAS. De outro modo, segundo ele, o aluno com maior domínio da língua portuguesa – o que é a exceção no INES -, e não necessariamente o aluno com



maior compreensão em Geografia, estaria sendo favorecido. Sendo assim, esse professor, mesmo quando as questões são apresentadas em português escrito, e não somente ele, oferece a opção da resposta em LIBRAS – o que é uma logística um tanto complicada, pois ou cada aluno entra na sala individualmente para fazer a prova, ou é difícil impedir que eles “colem” uns dos outros.

O assunto é um tanto polêmico, pois muitos responsáveis, e até mesmo alguns alunos, pedem a prova escrita como um indicador “palpável” do desempenho do aluno. Os quatro professores se valem de vários instrumentos de avaliação de desempenho, como provas, trabalhos em grupo e individuais, exercícios e participação em sala. Pude observar um dia de prova, com um dos professores. A prova, aplicada ao 1º ano do Ensino Médio, apesar de escrita, foi traduzida em LIBRAS pelo professor, questão por questão, e as respostas pedidas ou consistem em marcação de alternativas (certo ou errado) ou em completar lacunas, ou em uma resposta muito breve (como apontar que horas serão em um determinado local, de acordo com seu fuso horário). O tempo todo, durante a realização da prova, o professor é solicitado pelos alunos para a compreensão do português escrito. O relato dos professores é unânime em indicar a dificuldade dos alunos com o português, a sua segunda língua. Todas as questões estão associadas a imagens, e é muitas vezes imprescindível a impressão colorida das provas para que informações visuais não sejam perdidas ou distorcidas.

Outro exemplo de prova impressa, de apresentação acentuadamente visual, pode ser visto abaixo, na Figura 3, em uma prova de Geografia para o 6º ano do Ensino Fundamental sobre os pontos cardeais. Vemos, novamente, a forte associação da imagem ao texto.

Por fim, não se pode deixar de mencionar, mesmo que de passagem, a importância do trabalho de campo (ou da excursão geográfica), como forma de observação direta e registro de paisagens e, como afirma de Paul Claval (2013), de descobrir realidades que escapam a outras formas de investigação. Os quatro professores são, mais uma vez, unânimes em reconhecer a grande valia desse expediente para a pedagogia visual, ainda que essa prática seja menos explorada do que eles gostariam. Alguns entraves – como, por exemplo, eventuais avarias no ônibus da escola e dificuldades burocráticas e logísticas para organizar a ida a campo, ajudam a explicar o porquê dessa subutilização. Não obstante, os professores mencionaram não ser incomum o uso das dependências do próprio INES – que ocupa um terreno consideravelmente amplo, para pequenos trabalhos de campo. Outra experiência relatada foi de um trabalho em que os alunos primeiro tinham de reconhecer no *Google Maps* o trajeto casa-INES e, em seguida, fotografassem ou filmassem quadros desse percurso.

Ainda sobre trabalho de campo, Oliveira (2019) pesquisou a construção de conhecimento geográfico junto a alunos do 5º ano do Ensino Fundamental do INES. Esses alunos foram levados a campo, a duas paradas Orla Conde - Boulevard Olímpico (Centro da Cidade) e Praia Vermelha (Urca), em que os alunos foram estimulados a observar as transformações na paisagem e dinâmicas do espaço, e posteriormente localizarem os lugares onde estiveram e descreverem o que viram. Atividades de apostila em sala, posteriores ao campo, relacionavam sinais dos bairros percorridos a fotos dos mesmos. Oliveira (idem) se valeu, ainda, de um jogo, a que chamou de “quiz geográfico”, em que os alunos escolhiam cartas que continham perguntas (que foram sinalizadas em LIBRAS) sobre o trabalho de campo realizado, tais como “onde foi nossa segunda parada?”, ou “onde fica a Urca no mapa”, ou ainda “o que vocês observaram na Urca?”. A autora lançou mão, portanto, de um componente lúdico para complementar a excursão geográfica.

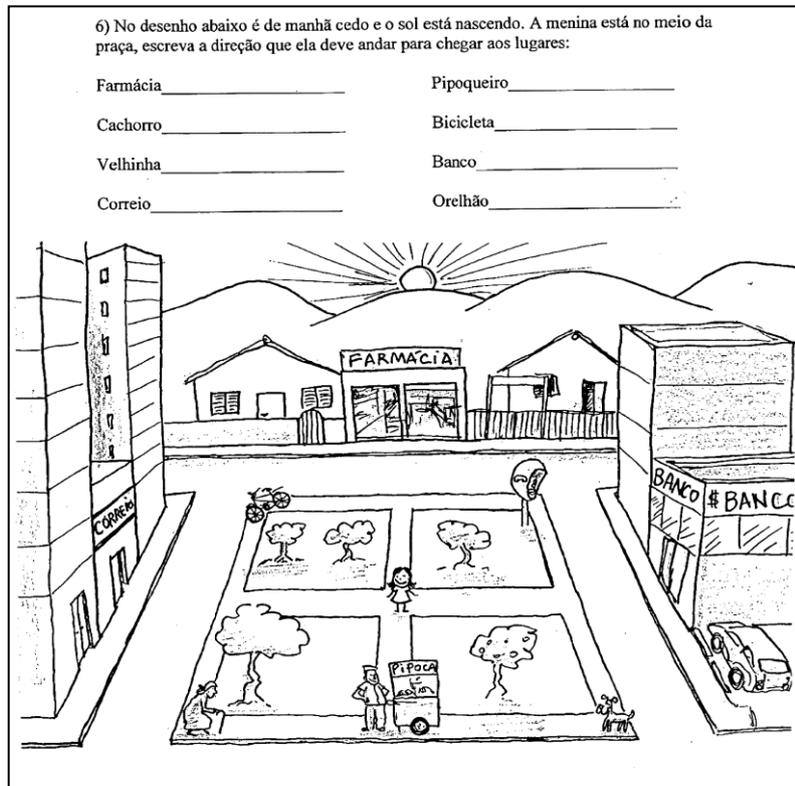


Figura 3: Exemplo de prova de Geografia aplicada ao 6º ano do E.F. no Cap/INES.
Fonte: ARRUDA, 2015.

Considerações Finais

Espero ter, ao fim desse artigo, trazido alguns elementos que venham contribuir para a elaboração – sempre incessante – de uma pedagogia visual em Geografia, adaptada às especificidades do aluno surdo. Não se quer dizer, contudo, que esses elementos não possam ter aplicação nas aulas de Geografia em geral, pois trata-se de uma disciplina com forte apelo visual. Os resultados que apresentei, são fruto de uma primeira apuração de dados e informações obtidos em minha pesquisa de monografia, certamente incompleta.

Através dos recursos e materiais pedagógicos citados, procurei demonstrar brevemente a associação inextricável entre a língua de sinais, o farto uso de imagens e o uso da língua portuguesa escrita de uma forma híbrida – entre o texto e a imagem – que estruturam uma tal pedagogia. Sempre que esses elementos estiverem a serviço de explicar a lógica das posições de fenômenos, coisas e seres no mundo, estaremos estimulando um raciocínio geográfico, propriamente. O estímulo ao raciocínio geográfico no aluno, e também no professor, parte da premissa de que esse modo de estruturar o pensamento possa ser aprendido e aprimorado, e de que, assim, aluno e professor possam passar de uma curiosidade ingênua e banal (simplesmente baseada no senso comum) a uma curiosidade cada vez mais crítica e metódica a respeito do espaço (FREIRE, 1996).



Referências Bibliográficas

ALTIMIRA, G.B. **The meaning of space in sign language: reference, specificity and structure in catalan sign language discourse**. Boston/Berlin: De Gruyter Mouton and Ishara Press. Isogloss. 2015.

ARRUDA, G.B. **Material didático de Geografia para surdos em uma perspectiva bilingue**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Educação, UFRJ, 2015.

CAMPELLO, A. R. e S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. Tese de doutorado. Florianópolis: PPGE – UFSC, 2008.

CARVALHO, D. de. **O sentido geográfico**. Boletim Geográfico, ano III, n. 25, p. 3—7, 1945.

CLAVAL, P. **Le rôle du terrain em géographie: des épistémologies de la curiosité à celles du désir**. Confins. Revue franco-brésilienne de géographie/Revista franco-brasileira de geografia, n. 17, 2013.

CLIBENS, J.; COVENTY, K. **Arbitrary and Topographic Space in Sign Language Development**. p.28-39. In: ALDRIDGE, M. Child Language. Cleveon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Masters, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUDIOT, D. M. S. F. **Sala de aula para surdos: recomendações ergonômicas**. Dissertação de mestrado. Recife: CAC/ UFPE, 2010.

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.

KUSTERS, A.; DE MEULDER, M. **Understanding Deafhood: In search of its meanings**. *American Annals of the Deaf*, v.157, n.5, p.428-438, 2013.

LA BLACHE, P. V. de. **Sur l'esprit géographique**. Revue politique et littéraire (Revue Bleue), n.13, 1º sem., 52º ano, p. 556-560, 1914.

LABORIT, E. **Le cri de la mouette**, Paris: Robert Laffont, 1993.

LIMA, C. P.; e QUEIROZ, A. M. **Reflexões sobre o ensino de Geografia na educação de surdos**. INES, Revista Espaço, Rio de Janeiro, n. 53. jan-jun. 2020.



- NASCIMENTO, S. P. de F. do. **Representações lexicais da língua de sinais brasileira. Uma proposta lexográfica.** Tese de doutorado. Brasília: Instituto de Letras, LIP, 2009.
- NOVAES, A. R. **Uma geografia visual? Contribuições para o uso das imagens na difusão do conhecimento geográfico.** Espaço e cultura, UERJ, RJ, n. 30, jul-dez. de 2011.
- 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.
- OLIVEIRA, T. F. de; e KELMAN, C. A. **Ensino de geografia para surdos: análise das produções acadêmicas.** INES, Revista Fórum, Rio de Janeiro, n. 38, Jul-Dez 2018.
- PENA, F. S. **Educação bilingue e geografia nas escolas de surdos.** Tese de doutorado. Uberlândia: Instituto de Geografia / UFU, 2018.
- 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.; e ARRUDA, G.B. **Material didático no ensino de geografia para surdos.** Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II, v. 3, n. 5, p. 103-110, 2016.
- PERIN, G.; MIRANDA, W. **Surdos: o narrar e a política.** Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p. 217-226, 2003.
- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP, Cap/INES). **Projeto Político Pedagógico do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos.** 2011.
- QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artmed: 2008.
- QUADROS, R.M.; e KARNOPP, L.B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2007.
- QUADROS, R. M.; LILLO-MARTIN, D. **Língua de herança e privação da língua de sinais.** Revista Espaço, INES, n.55, p.213-222, jan-jul. 2021.
- RAMOS, D. J.; SILVA, J. A. P. da; JUNIOR, E. C. **De uma geografia do som para uma geografia das mãos: a importância da construção de conceitos geográficos em libras.** Ciência Geográfica, Bauru, vol.26, n.1, p.330-345, jan-dez, 2022.
- RATZEL, Friedrich. **Sobre a situação geográfica.** Terra Brasilis. [Online], n.15, 2021.
- RODRIGUES, I. C.; BAALBAKI, A.C.F. **Práticas sociais entre línguas em contato: os empréstimos linguísticos do português à Libras.** Rev. bras. linguist. apl. 14 (4) Dez 2014.
- SACKS, O. **Seeing voices: a Journey into the world of the deaf.** 1ª ed. Nova Iorque: Harper Perennial, 1990.
- SEMSEY, A. J. **Types of space and use in sign language.** Diffusion - The UCLan Journal of Undergraduate Research. v.1, abr. 2019.
- SILVA, C. B. da. **Cenário armado, objetos situados: o ensino de geografia na educação de surdos.** Dissertação de mestrado. Porto Alegre: PPGG/UFRS, 2003.