



LINGUAGENS SENSORIAIS PARA GEOGRAFIA INCLUSIVA: A FORMULAÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO NA MEDIAÇÃO DO CONTEÚDO CIDADE

SENSORY LANGUAGES FOR INCLUSIVE GEOGRAPHY: THE FORMULATION OF GEOGRAPHICAL THINKING IN THE MEDIATION OF CITY CONTENT

LENGUAJES SENSORIALES PARA LA GEOGRAFÍA INCLUSIVA: LA FORMULACIÓN DEL PENSAMIENTO GEOGRÁFICO EN LA MEDIACIÓN DEL CONTENIDO DE LA CIUDAD

David de Abreu Alves

Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, Roraima, Brasil,
david.abreu@ufrr.br

Resumo: A falta de constantes investigações para uma melhor articulação e sistematização no uso de linguagens sensoriais no ensino de Geografia, no contexto de sala de aula com a presença de pessoas com Deficiência Visual, pode resultar em encaminhamentos didáticos que não potencializam a significação aos fenômenos que ocorrem no espaço urbano. Dito isto, como desenvolver uma ação mediadora capaz de articular e sistematizar linguagens sensoriais de forma inclusiva, ou seja, que atenda às pluralidades presentes, com fins de potencializar a apreensão dos conhecimentos geográficos que concernem ao ensino de cidade, bem como garantir a inclusão e cidadania? Assim, objetiva-se com esse artigo apresentar as Linguagens Sensoriais potentes ao construto do Pensamento Geográfico sobre a cidade em contexto inclusivo de Pessoas com Deficiência Visual (PCDV) presentes nas salas de aula de Geografia. A abordagem qualitativa foi a adotada, e procedimentalmente aportou-se nos aspectos da pesquisa bibliográfica (em Teses, Dissertações, e artigos científicos em livros e revistas), na observação (nas ambiências do Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio ao Deficiente Visual – CEBRAV, localizado na cidade de Goiânia-GO, bem como em três salas de aula de Geografia de três instituições de ensino público) e em entrevistas (com um conjunto de dez estudantes que são acompanhados pelo CEBRAV). A partir das ações e procedimentos metodológicos executados foi possível elencar um conjunto de Linguagens sensoriais possíveis para a construção de Pensamento Geográfico sobre a cidade em turmas regulares de ensino com a presença de Pessoas com Deficiência Visual.

Palavras-chave: educação geográfica, ensino de Geografia, inclusão, linguagem, pessoas com deficiência visual.



Abstract: The lack of constant investigations for a better articulation and systematization in the use of sensory languages in the teaching of Geography, in the context of the classroom with the presence of people with Visual Impairment, can result in didactic referrals that do not enhance the meaning of the phenomena that occur in urban space. That said, how to develop a mediating action capable of articulating and systematizing sensory languages in an inclusive way, that is, that meets the present pluralities, with the purpose of enhancing the apprehension of geographic knowledge that concern the teaching of the city, as well as guaranteeing the inclusion and citizenship? Thus, the objective of this article is to present the powerful Sensory Languages to the construct of Geographical Thinking about the city in an inclusive context of People with Visual Impairment (PCDV) present in Geography classrooms. The qualitative approach was adopted, and procedurally it contributed to aspects of bibliographical research (in theses, dissertations, and scientific articles in books and magazines), observation (in the ambiances of the Brazilian Center for Rehabilitation and Support for the Visually Impaired - CEBRAV, located in the city of Goiânia-GO, as well as in three Geography classrooms of three public education institutions) and in interviews (with a group of ten students who are monitored by CEBRAV). From the actions and methodological procedures carried out, it was possible to list a set of possible sensory languages for the construction of Geographical Thinking about the city in regular teaching classes with the presence of People with Visual Impairments.

Keywords: geographical education, geography teaching, inclusion, language, visually impaired people.

Resumen: La falta de investigaciones constantes para una mejor articulación y sistematización en el uso de los lenguajes sensoriales en la enseñanza de la Geografía, en el contexto del aula con presencia de personas con Deficiencia Visual, puede resultar en referentes didácticos que no mejoren el significado de los fenómenos que ocurren en el espacio urbano. Dicho esto, ¿cómo desarrollar una acción mediadora capaz de articular y sistematizar lenguajes sensoriales de manera inclusiva, es decir, que atienda a las pluralidades presentes, con el propósito de potenciar la aprehensión de saberes geográficos que conciernen a la enseñanza de la ciudad, así como garantizar la inclusión y la ciudadanía? Así, el objetivo de este artículo es presentar los Lenguajes Sensoriales poderosos para el constructo del Pensamiento Geográfico sobre la ciudad en un contexto inclusivo de Personas con Deficiencia Visual (PCDV) presentes en las aulas de Geografía. Se adoptó el abordaje cualitativo, y procedimentalmente contribuyó a aspectos de investigación bibliográfica (en tesis, disertaciones y artículos científicos en libros y revistas), observación (en los ambientes del Centro Brasileño de Rehabilitación y Apoyo a los Deficientes Visuales - CEBRAV, ubicado en la ciudad de Goiânia-GO, así como en tres aulas de Geografía de tres instituciones de educación pública) y en entrevistas (con un grupo de diez estudiantes que son monitoreados por el CEBRAV). A partir de las acciones y procedimientos metodológicos realizados, fue posible enumerar un conjunto de posibles lenguajes sensoriales para la construcción del Pensamiento Geográfico sobre la ciudad en las clases regulares de enseñanza con presencia de Personas con Deficiencia Visual.

Palabras-clave: educación geográfica, enseñanza de la geografía, inclusión, lengua, personas con discapacidad visual.

Introdução

A sociedade vive atualmente um momento de lutas e reivindicações por parte de diversos grupos sociais que durante anos foram segregados e/ou marginalizados. E muitos dos movimentos desses grupos são por direitos que se desencadeiam por meio da Educação. Se tomarmos como exemplo a luta por inclusão de Pessoas com Deficiência (PCD), vamos conferir, em diversos documentos e publicações científicas, que é por meio da Educação, em curtos passos, o caminho para acesso à cidadania e à vida social, bem como quebra de paradigmas de um grupo que sumariamente apresentou-se incompreendido.

Os processos excludentes que ainda existem aliados ao desejo de fomento à inclusão e crédito às potencialidades de construção de conhecimento por parte das Pessoas com Deficiência são as justificativas de inúmeras publicações nos mais diversos meios de disseminação das produções científicas de diversas áreas do conhecimento. Nessas, que dialeticamente se sobrepõem, corroboram entre si, avançam em propostas e teorias, o conhecimento é destacado como transformador na vida dos sujeitos sociais, e muitas das primeiras batalhas deles evidenciam-se nas escolas, nas salas de aula dos diversos componentes curriculares.

O artigo apresentado gira em torno das Linguagens Sensoriais potentes ao construto do Pensamento Geográfico sobre a cidade em contexto inclusivo de Pessoas com Deficiência Visual (PCDV) presentes nas salas de aula de Geografia. As reflexões realizadas se dão pelo fato de que compreender a cidade e elementos dos fenômenos urbanos que nela ocorrem é um grande passo rumo a uma relativa autonomia das pessoas, sobretudo para as PCDV, sendo este um viés que a Geografia pode se debruçar. Essa autonomia atrela-se à Educação, bem como à Educação Geográfica. Todavia, é preciso romper com o estigma atrelado àqueles que não possuem um aspecto sensorial considerado o laço da Geografia com a apreensão e análise das questões espaciais, o olhar.

Esse olhar, que na Geografia torna-se geográfico, apresenta-se como campo sensorial importante, porém, não o único capaz de possibilitar o construto de conhecimento, uma vez que outros campos sensoriais individualmente ou em conjunto corroboram e/ou captam elementos e/ou fenômenos espaciais (Tato, Olfato, Paladar, Audição e Propriocepção). Esses devem ser trabalhados em todas as ambiências cotidianas.

Nas ambiências escolares, local onde crianças e adolescentes constroem identidades e conhecimento, esses estímulos sensoriais atuam nas significações, nas materializações, nas construções conceituais, na comunicação e em toda expressão desenvolvida, ou seja, no campo

das relações sociais onde a palavra e a linguagem também se desenvolvem. Uma linguagem perlocucionária, instrumento não apenas visual ou concreto, também artefato, problematização, signo, e nessa pesquisa, uma das chaves para a compreensão do pensar geograficamente.

Perante essas notas introdutórias e apresentação do objetivo do material aqui disposto, expõem-se reflexões e detalhamento das ações procedimentais e abordagem adotadas na perquirição aqui descrita (Pesquisa Bibliográfica, Observação e Entrevista) em uma seção denominada de Caminhos Metodológicos. A partir desta, infere-se reflexões para a defesa da Linguagem como componente do Pensamento Geográfico (PG), uma forma geográfica de pensar na tentativa de compreender os fenômenos cotidianos. O exposto nessa seção enuncia encaminhamentos teóricos pertinentes para a sequência da construção deste escrito.

Na seção intitulada ‘As Linguagens Sensoriais para o Ensino de Geografia em salas com a presença de alunos com Deficiência Visual’, destacam-se as possibilidades existentes na literatura e mediante acompanhamento das atividades cotidianas dos dez sujeitos de pesquisa que observamos no CEBRAV e nas três escolas da rede pública de ensino, ambos em Goiânia-GO.

A seção seguinte aponta-se para a formulação de Pensamento Geográfico sobre a cidade na sala de aula de Geografia com a presença de alunos com Deficiência Visual, destacando assim uma possibilidade de mediação que considera o viés sensorial linguístico do trabalho com o Sistema Braille, Materiais Pedagógicos Didáticos Táteis, Tecnologia Assistiva - TA, Orientação e Mobilidade - OM, Som e Música – Linguagem Verbal, Sons da Cidade, e Musicografia Braille, Cartografia Tátil, Maquetes, Gráficos Táteis, Imagens Audiodescritas.

Caminhos Metodológicos

O manuscrito tem como parâmetro uma pesquisa qualitativa. Esta apresenta raízes antropológicas, com importantes contribuições para pesquisas em Educação sendo incorporada por diversas ciências do conhecimento. Esse tipo de pesquisa possibilita originalidade na incorporação de diferentes estratégias, técnicas e procedimentos de investigação. Assim, utilizou-se da Pesquisa Bibliográfica, da Observação e Entrevistas como procedimentos metodológicos.

“Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54). E assim levantou-se um conjunto de informações e teorias que deram suporte para sustentar as reflexões propostas. Esse

levantamento foi realizado nos três tipos de fontes descritos por Sousa, Oliveira e Alves (2021, p. 68-69), as “primárias, secundárias e terciárias”, e que envolvem um conjunto de livros, teses, dissertações, monografias, anais de eventos, relatórios de estudos e de campo, em plataformas governamentais, banco de dissertações e teses, bibliotecas, e revistas eletrônicas.

Outra etapa metodológica configurou-se como observação. Executou-se esse procedimento na perspectiva participante para coletar os dados dos chamados cadernos de campo e registros fotográficos. Conforme Minayo (2013, p. 70), a observação participante é “um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica”. Assim, mediante o que esclarece a citação anterior, ingressou-se em realidades e contextos educacionais para investigar as questões que implicam o problema da investigação para “captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas. Os fenômenos são observados diretamente na própria realidade” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 75).

As observações ocorreram em dois momentos, o primeiro no Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio ao Deficiente Visual (CEBRAV) (um espaço de apoio pedagógico e disciplinar as pessoas com Deficiência Visual, localizado na Cidade de Goiânia/GO), já o segundo nas aulas de geografia de três professores em três unidades escolares (denominadas de **A**, **B**, e **C**, respectivamente com aulas regidas pelos professores **Augusto**, **Bernardo** e **Carlos**), de vinculação dos sujeitos observados no centro de apoio.

No CEBRAV as observações foram realizadas se atentando: às condições estruturais, aos aspectos da Educação Especial (EE) desenvolvidas no centro, às atividades desenvolvidas em prol da inclusão, destaque das linguagens utilizadas e introduzidas no cotidiano dos estudantes, bem como visualização de possibilidades de apreensão dos fenômenos espaciais promovidas pelas linguagens sensoriais utilizadas nesse espaço de apoio. Observou-se um quantitativo de 10 aulas em cada escola, que corresponderam ao período em que o conteúdo relacionado à Cidade foi mediado pelos professores. Os respectivos conteúdos foram Urbanização Brasileira, Espaço Urbano do Brasil e Características do Continente Europeu.

As descrições e análises das questões observadas, anotadas nos cadernos de campo, e registradas também por meio de fotografias³, estão relacionadas com as categorias já estabelecidas no que diz respeito às possibilidades de linguagens sensoriais que podem ser vinculadas no meio educacional.

No decorrer das observações foram realizadas entrevistas, permitindo ouvir o(s) entrevistado(s) de forma aberta, e assim constituindo algumas narrativas que enriquecem o

trabalho do pesquisador, pois apresentam uma rica quantidade de elementos e variáveis dentro do(s) tema(s) pesquisado(s). O objetivo foi o de identificar os possíveis mecanismos linguísticos que essas pessoas fazem uso para compreender as espacialidades que se encontram à sua volta, bem como destacar seus entendimentos no que diz respeito à cidade. Aqui, fez-se uso das entrevistas classificadas por pautas, definidas também por Gil (2008, p. 112) como uma técnica com “certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso”.

Com o roteiro de entrevista elaborado, iniciou-se o processo de convite aos estudantes da instituição para participação da pesquisa, e assim foi critério de inclusão e exclusão nesta etapa o livre interesse em participação, em observâncias aos critérios do Comitê de Ética.

Um total de dez estudantes foram entrevistados dentro do próprio instituto em uma sala de aula de acompanhamento cotidiano. Essas entrevistas duraram em torno de vinte e cinco minutos, com entrevistados que residem e estudam em Goiânia ou em cidades desta região metropolitana. Na pesquisa, eles foram identificados, conforme Figura 1, a partir de nomes fictícios originários de personagens cegos destacados em obras literárias brasileiras. Eles responderam um conjunto de questionamentos que buscaram compreender um pouco mais sobre as linguagens utilizadas e as espacialidades construídas por meio delas.

Figura 1 – Informações sobre os estudantes participantes da pesquisa

DENOMINAÇÃO	IDADE	DÉFICIT VISUAL	ANO LETIVO
Danilo	17	Cegueira	2º Ano Ensino Médio
Mathias	17	Cegueira	1º Ano Ensino Médio
Tonico	14	Baixa visão	7º Ano Ensino Fundamental
Ricky	18	Baixa visão	2º Ano Ensino Médio
Catarina	16	Cegueira	9º Ano Ensino Fundamental
Lúcia	15	Baixa visão	7º Ano Ensino Fundamental
Maria Alice	18	Cegueira	2º Ano Ensino Médio
Lina	17	Baixa visão	1º Ano Ensino Médio
Toninho	13	Cegueira	7º Ano Ensino Fundamental
Marie-Laure	18	Cegueira	2º Ano Ensino Médio

Fonte: Alves (2022).

O tratamento das narrativas apresentadas pelos estudantes do quadro anterior ocorreu primeiramente a partir da transcrição manual do material colhido em aplicativo de gravação de voz de um smartphone. Após as transcrições, buscou-se separar nas narrativas algumas sequências de falas que respondessem e pudessem ser articuladas às reflexões feitas pelo pesquisador.

A seguir, a próxima seção inicia as reflexões teóricas pertinentes à relação existente entre a formação do chamado Pensamento Geográfico com a linguagem.

A Linguagem com constituinte do Pensamento Geográfico

Na atualidade, grande parte das reflexões aferidas a respeito de linguagem destacam em demasia concepções que a caracterizam como instrumento fabricado, utilitário, funcional ou elemento de ação. Todavia, o viés interpretativo em investigações nesse campo necessita ir além do que já está posto, para que assim a linguagem seja de fato demarcada como um canal comunicativo de enunciação e compreensão do meio social (VIGOTSKI, 2000, p.11).

Para Vygotsky, a palavra é a manifestação mais direta da história da consciência dos sujeitos sociais e sobre o viés social, histórico e ideológico é que recai Bakhtin, em crítica às grandes correntes linguísticas de sua época. Deste modo, compreendendo a palavra como conexão que se manifesta, se sustenta e se constitui nas relações entre os sujeitos sociais, caminha-se em processo de entendimento sobre a linguagem.

As interpretações realizadas sugerem definir a linguagem como instrumento não apenas visual ou concreto, mas uma ferramenta que descobre elementos imperceptíveis à visão por meio de outros sentidos. Ela é a ferramenta que lida com o campo da oralidade, da totalidade, da sonoridade, da motricidade, dos cheiros, da abstração, dos sentimentos. É também artefato, problematização, signo, se fazendo presente em todos os sentidos da nossa vida, pois se produz e se reproduz nela por meio dela em uma construção social verbalizada e perlocucionária. Ela é, portanto, ferramenta de inclusão, de inserção no meio social, e, enquanto sujeitos da atividade social humana, as pessoas fazem (de maneira intencional ou não intencional) uso dela de forma dialética e comunicativa, simbólica e carregada de sentidos.

A linguagem se constitui no meio social ao mesmo tempo em que permite aquisições para construção de consciência sociolinguística em interacionismo verbal dialógico (SANTOS, 2015, p. 20). Um dialogismo que para a esfera do processo de ensino-aprendizagem é salutar, pois propicia e fortalece o diálogo, a comunicação, e o seu uso, para a ação no ato de ensinar e aprender com o outro.

Tomando como exemplo o ambiente escolar e da sala de aula, destaca-se a importância dessa valorização do meio social e do processo dinâmico no uso da palavra e desenvolvimento de linguagens para cada sujeito e faixa etária de idade, com suas características e potencialidades. E, nesse sentido, destaca-se o potencial da Geografia enquanto componente curricular escolar capaz de, pelo uso da linguagem, construir conhecimento e identidades em entrecos plurais. Esse componente é entendido como artefato cultural carregado de sentidos e significados, construído em âmbito social, e que no seu

ensino valoriza as significações atribuídas e adquiridas em processos de construção do conhecimento (CAVALCANTI, 2019). Portanto, é possível mencionar que a Geografia escolar possui um conjunto de linguagens ‘próprias’ para construção de conhecimento.

Essa linguagem própria da Geografia apresenta como característica a contemplação de uma variedade de termos, ações e expressões que estão relacionadas com a Ciência Geográfica e com a Educação Geográfica. Conforme Copatti (2020, p. 31) “o vocabulário geográfico” é relacionado a conceitos, princípios e categorias desse campo científico que configuram mecanismos de leitura e interpretação do espaço geográfico. Sendo assim, um aspecto linguístico tem como característica própria a possibilidade de uso e exploração nos estudos geográficos, oportunizando por meio de elementos materiais e imateriais a construção de significados atribuídos aos fenômenos desencadeados e construídos socialmente no espaço.

Essas linguagens presentes no processo de ensino-aprendizagem levam a pensar, refletir sobre a possibilidade de intervir nos fenômenos que se desencadeiam no cotidiano. Deste modo, permite inferir que são essenciais na elaboração do chamado PG.

Sobre esta forma de pensar e que faz uso de linguagens, Copatti (2020, p. 161) realiza tessituras como um modo de pensar que abrange e engloba estruturas de conhecimentos importantes para Geografia, conteúdos disciplinares e possibilidades de mediação suportadas pela dinâmica espacial global que envolve o cotidiano das pessoas aprendentes. Assim, este é um pensamento construído e reconstruído pelos sujeitos que se intercomunicam em processos didáticos e pedagógicos que enviam aspectos linguísticos em uma forma de pensar espacialmente, e raciocínios que são operados mediante um conjunto de ações desenvolvidas no contexto de ensino e que valorizam o subjetivo social.

A partir das reflexões enfatiza-se que a linguagem é elemento essencial para obtenção de PG, pois ela propicia o acesso e internalização do conhecimento geográfico e dos seus conceitos e categorias estruturantes permitindo a valorização de contextos sociais dos sujeitos do processo de ensino (características históricas, culturais, políticas e econômicas).

Em Santos (2020), os conceitos são formados em uma relação dialógica com a mente, formulando pensamentos através dos processos operacionais racionais (análise, síntese, comparação, generalização, classificação, abstração, concreção) que surgem durante as inúmeras situações velhas e novas postas diante dos sujeitos sociais. Entende-se que essas operações são movimentadas pelas linguagens diversas disponíveis aos sujeitos, indo muito além de um mero Pensamento Espacial (PE), e propiciando a formação de PG.

Miranda (2016) ao apresentar as distinções dessas duas formas de pensar, auxiliando no entendimento do primeiro pensar enquanto constituinte da segunda forma de pensamento.

Segundo a autora, estes tipos de pensamento se diferem no tocante a sua apreensão, e, respectivamente, o primeiro (PE) pode ser entendido com um processo espontâneo, natural, que não requer grande clareza na sua obtenção; já o segundo (PG) trata-se de um processo intelectual que vai além do sensorial ou da observação, que não se desenvolve naturalmente, necessitando de impulsos intencionais geralmente ocorrentes no processo de Educação Geográfica (MIRANDA, 2016, p.32).

Infere-se que esses impulsos ocorrentes na Educação Geográfica são capazes e necessários para a elaboração do PG, sendo eles mediados pelos professores e alcançados pelos alunos por meio do uso de linguagens no dia a dia escolar. Em uma perspectiva de aprendizagem, o Pensamento Geográfico é a construção de conhecimento cotidiano na Geografia Escolar, e corresponde à forma interpretativa dos fenômenos socioespaciais que os estudantes realizam a partir de diversos mecanismos de apreensão e de interpretação (nesse caso as linguagens). É um pensamento inteiramente da Geografia, e permite descrever, explicar e intervir no espaço perante as problemáticas sociais que surgem no âmbito das escolas e são compreendidas como produto significativo para a participação na vida social com qualidade, consciência e responsabilidade cidadã (CAVALCANTI, 2019, p. 86-87).

O pensar pela Geografia é então a possibilidade de dar significado ao cotidiano por meio da apreensão e ressignificação dos fenômenos espaço temporais geográficos e/ou por meio dos componentes que são elencados por Cavalcanti (2019, p. 99) tais como: elaboração de conceitos, desenvolvimento de raciocínios, uso de Métodos da Ciência Geográfica, relações entre os sujeitos e uso de linguagens.

Esses componentes estão presentes no processo de ensino-aprendizagem nas escolas, sendo esta uma ambiência que oportuniza a apreensão de elementos simbólicos para desenvolvimento de conhecimento, que nesse caso é o conhecimento na/da Geografia. É um modo de pensar construído por meio da mediação de quem detém conhecimento desta enquanto ciência. Este mediador, o professor, faz uso de mecanismos de linguagens para problematizar, valorizar conteúdos e fomentar a formulação de conceitos, ou seja, o professor media conhecimento geográfico em processos problematizadores, sistematizadores, sintetizadores e de ressignificações fazendo uso de mecanismos linguísticos diversos.

Pensa-se um viés linguístico que explore as características sensoriais dos estudantes em sala de aula, principalmente pensado na inclusão de Pessoas com Deficiência Visual. As linguagens sensoriais para as pessoas com DV é um mecanismo que explora a percepção, e deve ser estimulada na sala de aula e em todas as ambiências de inserção desses sujeitos. Ao estimulá-los, por meio de mecanismos linguísticos sensoriais (como músicas, sons da

natureza, sons da cidade, uso de materiais táteis, equipamentos para orientação e mobilidade, dentre outros), é possível facilitar abstrações difíceis de serem realizadas, a exemplo do entendimento de dimensões de prédios e/ou fluxos de uma cidade, além de possibilitar a participação de todos os estudantes, sem exclusão daqueles que não apresentam grandes déficits na acuidade visual.

É estimulando a percepção sensorial desses estudantes que se permite a eles construir conhecimentos sobre o mundo. É explorando o entendimento das extensões corporais e aguçando a audição para a compreensão das distâncias sonoras que esses estudantes podem compreender o perto, o longe, o alto, o baixo, dentre outras questões relacionadas a tempo e a espaço. O professor pode disponibilizar e explorar adequadamente determinadas linguagens sensoriais para que tanto o aluno considerado DV quanto o aluno normovisual possam construir conceitos, desenvolver seus raciocínios, explorar elementos espaciais, compreender os conteúdos, formar pensamento e compreender os fenômenos, a exemplo dos urbanos. Para tal, o professor precisa conhecer primeiramente o perfil dos seus alunos, bem como as possibilidades instrumentais adequadas a tais perfis e ao conteúdo. Um pouco do que enunciamos nesses dois últimos parágrafos foram explorados na seção seguinte.

10

As Linguagens Sensoriais para o Ensino de Geografia em salas com a presença de alunos com Deficiência Visual

Sensações e percepções fazem parte do cotidiano, uma como a possibilidade das primeiras informações de mundo que um sujeito possa conhecer, mesmo que não saiba identificar, e a outra tratando de uma coleção de experiências e informações sensoriais diversas no dia a dia. Os sentidos são o primeiro passo para o mundo do conhecimento, são acompanhados de sensações, e tais junções fazem parte do conjunto de percepções.

As sensações, bem como o estímulo dos órgãos sensoriais, são importantes no processo de internalização do conhecimento. Elas são “impressões psíquicas que os estímulos causam nos órgãos dos sentidos [...] interpretada e associada a outras experiências e estruturada em linguagem” (MILANI, 2011, p. 25). Já as percepções podem ser entendidas como o conjunto de “processos psicológicos pelos quais as pessoas reconhecem, organizam, sintetizam e fornecem significação (no cérebro) às sensações recebidas dos estímulos ambientais (nos órgãos dos sentidos)” (STENBERG, 2000, p. 124-125).

Dito isto, o viés linguístico sensorial aqui apontado trata de envolver os órgãos dos sentidos (tato, olfato, paladar, audição) e os aspectos de propriocepção acrescidos das percepções que eles podem favorecer na construção de conhecimento. Assim, sobre as

linguagens sensoriais relacionadas a estes sentidos, apresenta-se a seguir na Figura 2 algumas informações/características:

Figura 2 – Características/informações relacionadas ao estímulo dos sentidos

	<ul style="list-style-type: none">• Identificação dos ambientes por meio dos cheiros e odores.• Identificação de proximidade com ambiências.
	<ul style="list-style-type: none">• Entendimento de sons nas ambiências.• A sonoridade dos elementos que compõem as paisagens propicia e desperta a imaginação
	<ul style="list-style-type: none">• Reconhecimento de dimensões espaciais por meio do toque.• Depois do sentido da visão, é o sentido que propicia com maior potencial a compreensão das qualidades espaciais.• Cartografia Tátil para mediar conteúdos geográficos é algo posto.
	<ul style="list-style-type: none">• Possibilidade de correlação com o olfato.• Aprimoramento das relações sociais com os ambientes.• Não possui extensão espacial
	<ul style="list-style-type: none">• Habilidades de conhecimento das espacialidades corporais.• Exploração da linguagem corporal na mediação de conteúdos relacionados à orientação e localização geográfica.

Fonte: Alves (2022).

A exploração dos canais e linguagens sensoriais apontados anteriormente (em ordem decrescente vertical: olfativa, sonora, tátil, paladar e corporal) são capazes de possibilitar aos sujeitos submetidos ao processo de ensino-aprendizagem em Geografia a apreensão dos fenômenos que se desencadeiam no cotidiano, principalmente para aqueles considerados por muito tempo incapazes de aprender e construir conhecimento em sala, no caso de PCD.

Dito isso, para que se possam compreender quais as possibilidades de linguagens sensoriais utilizadas pelos sujeitos, foi necessário executar duas ações que estão ligadas aos procedimentos metodológicos. A primeira, uma busca no Banco de Dissertações/Teses da Capes e na Biblioteca Brasileira de Teses/Dissertações, definida nos termos das palavras Deficiência Visual, Cegos, Cegueira, entre os anos de 2009 até 2021¹. A segunda, a ação de observação no CEBRAV.

No levantamento realizado, evidenciou-se que, na Geografia, encontram-se reflexões importantes nas 08 Teses e 25 dissertações produzidas nos diversos Programas de Pós-

¹ O recorte temporal partiu de Marcos Políticos para a Educação Especial. O primeiro é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada e organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), e que, por meio do Decreto Federal nº 6.949, foi normatizado também pelas leis brasileiras a partir de 2009; e o segundo diz respeito à resolução do Conselho Nacional de Educação / Câmara da Educação Básica (CNE/CEB) 04/2009, que institui diretrizes organizacionais para o chamado AEE.

Graduação no Brasil e que são exponencialmente exploradas e utilizadas até os dias atuais. Todavia, faz-se necessário cada vez mais um fomento a estas pesquisas que contribuem com o avanço desta Ciência e disciplina escolar, algo também corroborado nas discussões dos textos encontrados.

Existe uma concentração de grande conjunto de investigações nas Regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste do Brasil, bem como um ínfimo quantitativo nas Regiões Norte e Nordeste. Acredita-se que se faz necessário um incentivo para elevar as pesquisas nas regiões que pouco investigam aspectos inclusivos e linguísticos dentro da Geografia. Os aportes teóricos locais e regionais são importantes para que todos os contextos plurais educacionais que existem no sistema educacional brasileiro possam ser contemplados.

Nas pesquisas de Teses, verificou-se um avanço no discurso sobre as perspectivas da Educação Especial Geográfica Inclusiva de pessoas com Deficiência Visual, apresentando propostas didáticas, metodológicas, avaliativas, em conjunturas de ensino-aprendizagem, formação docente, em conformidade com o caráter teórico da Ciência Geográfica. Tais produções partem do pioneirismo de trabalhos anteriores ao recorte temporal (que não aparecem nos levantamentos devido à opção teórico metodológica) e das reflexões de Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena – em sua tese de 2009 – e puderam contribuir com discursos nas 25 dissertações no campo da Geografia.

As dissertações dispostas versam sobre as dificuldades dos professores em mediar o conhecimento e a formação conceitual, próprios da Geografia, para estudantes que apresentam DV, alertam para a importância de aspectos, inicialmente e continuamente formativos, e apresentam certa restrição nos tipos de linguagens utilizadas, sendo nesse caso as linguagens táteis. Nesse sentido, contribuem na proposição de construção de materiais didáticos diversos, apontados como as linguagens sensoriais mediadoras para esses sujeitos. Na maioria dos resultados obtidos nessas pesquisas, destacam-se: o poder de contornar os problemas estruturais escolares, a relevância de formação de conceitos e apreensão de questões espaciais como características que irão auxiliar no dia a dia desses estudantes, e revelam ser o caráter metodológico do uso das linguagens a chave para minimamente incluir nas aulas de Geografia.

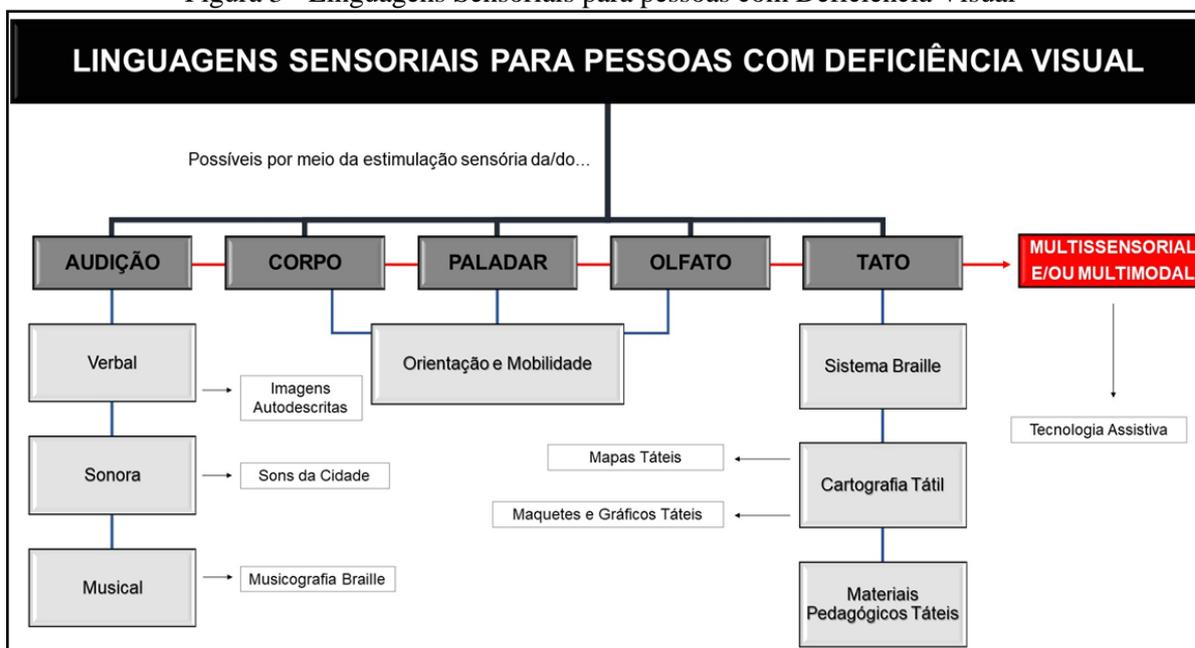
As potencialidades no que concerne ao entendimento e utilização das linguagens nas dissertações dispostas contribuem na esfera teórica e prática, com destaque para o uso de TA, e evidenciando cenários diferenciados da Educação Geográfica Inclusiva como, por exemplo, a mediação de conteúdos relacionados à Geografia Física e estudos de formação continuada.

As linguagens sensoriais destacadas nesses textos apontam para a formação de conhecimento, de significação do que está em torno no dia a dia da Pessoa com Decifiência

Visual como forma de acesso ao mundo e suas significações compartilhadas em sociedade. Quanto maior o uso e possíveis associações entre essas linguagens, em uma mediação coerente com a realidade desses sujeitos, mais se desenvolvem os processos cognitivos (VYGOTSKY, 1998). Dito isto, foi em busca de observar na prática o uso dos mecanismos linguísticos sensoriais que iniciamos mais uma ação procedimental.

Ao executar o processo de observação participante no CEBRAV, elencou-se um conjunto de possibilidades linguísticas sensoriais que podem ser utilizadas em contextos educacionais, sobretudo, nas aulas de Geografia (Sistema Braille, Materiais Pedagógicos Didáticos Táteis, Tecnologia Assistiva - TA, Orientação e Mobilidade - OM, Som e Música – Linguagem Verbal, Sons da Cidade, e Musicografia Braille, Cartografia Tátil, Maquetes, Gráficos Táteis, Imagem Audiodescritas), conforme exposto na Figura 3.

Figura 3 - Linguagens Sensoriais para pessoas com Deficiência Visual



Fonte: Alves (2022).

Na Figura 3 esquematizam-se as linguagens sensoriais possíveis de serem trabalhadas em turmas com a presença de pessoas com deficiência visual. Após a titulação do mapa conceitual, buscou-se na ordem seguinte de grandeza (caixas de texto cinza escuro e com letras maiúsculas em negrito) apresentar os órgãos sensoriais que podem ser estimulados. Essas caixas de texto que representam esses órgãos são atravessadas por uma linha vermelha na tentativa de levar o leitor a compreender que o uso de vários estímulos pode compor o viés multissensorial e/ou multimodal. Idealizou-se que é por meio do estímulo sensorial que as linguagens próprias para os deficientes visuais podem ser desencadeadas. Nessa perspectiva, concorda-se que “os sentidos sensoriais são o único meio pelo qual é possível aprender.

Olfato, visão, paladar, audição e tato são as habilidades físicas humanas que permitem o contato e as relações com o meio” (LIMA; LOURES; PEREIRA, 2018, p. 04).

As ordens de grandeza que seguem o mapa conceitual, em caixas de texto cinza claro e branca, representam as classificações e tipologias sistematizadas para tipo de estímulo aos órgãos sensoriais destacados dos quais são apresentadas algumas características na Figura 4.

Figura 4 – Informações dos principais tipos de Linguagens Sensoriais para inclusão de Pessoas com DV nas salas de aula de Geografia

	→ Sistema Braille: Pelo toque pode-se ler, realizar operações matemáticas, identificar espacialidades, compreender paisagens e lugares, sentir o outro e compreender as notas musicais (musicografia braille). A escrita do braille é possível por meio de reglete/punção e/ou máquina escrever Braille.
	→ Materiais Pedagógicos Táteis: possuem dimensões e espacialidades ampliadas passíveis de toque e reconhecimento.
	→ Tecnologia Assistiva (TA): processos que favorecem, compensam, potencializam ou auxiliam, as habilidades ou funções motoras, funções visuais, funções auditivas e/ou funções comunicativas.
	→ Orientação e Mobilidade (OM): Linguagem interamente espacial. Auxilia por meio de bengalas, cães e/ou apoio humano na localização e reconhecimento de pontos de referência para autonomia e mobilidade.
	→ Cartografia Tátil: possibilidade de cartografar destacando fenômenos, elementos e recortes espaciais em dimensões texturizadas e diferentes, capazes de serem lidas por meio do tato.
	→ Sons da Cidade: sonoridades e ritmos dentro e fora das fronteiras das cidades que demarcam e diferem uma série de aspectos, desde os socioespaciais e culturais até as escalaridades locais-globais e globais-locais. Som dos automóveis, das indústrias, das centralidades, dos pássaros e outros animais, dos passos, das vozes e etc.
	→ Imagens audiodescritas: possibilidade de descrição verbal oralizada e pormenorizada de imagens.

Fonte: Alves (2022).

Sobre esses tipos de Linguagens Sensoriais, apresentadas na Figura 4, que fazem parte do cotidiano dos dez entrevistados no CEBRAV, pode-se inferir que estas são importantes no processo de construção do conhecimento (também geográfico, mesmo o Centro não apresentando a Geografia como componente curricular em sua grade de atividades), bem como são passíveis de serem utilizadas pelos professores de Geografia nas instituições escolares que estes frequentam. De maneira geral entre os estudantes pesquisados, fazer uso desses recursos linguísticos de forma individual e associada são comuns e variam de acordo com a necessidade cotidiana a ser desenvolvida/alcançada. O exemplificado pode ser de uso dos estudantes e dos professores em suas mediações de conhecimento geográfico cotidianos.

No contexto escolar, foi possível notar a presença dessas linguagens de forma destacável na atuação do professor da escola C, o Carlos. Este professor foi o único que em suas mediações apresentou uma variedade linguística sensorial com bastante ênfase nos conceitos de paisagem e lugar. O professor que fez uso em suas aulas das linguagens verbal, visual por meio do Livro Didático, musical (a canção utilizada denominada de “O homem que

não tinha nada”, de autoria de Projota, e interpretada por Projota e Negra Li), do braile, da CT e de TA incluiu e buscou oportunizar a construção de conhecimento para os alunos na sua turma, os normovisuais e os para as PCDV. Esse profissional viabilizou o acesso dentro de suas práticas pedagógicas, que, aliado ao conteúdo explorado, teve como objetivo criar elementos para compreensão das paisagens das grandes cidades, das periferias ao centro.

As ações desenvolvidas nas aulas de Geografia do referido professor geraram interações diferenciadas, envolvendo, assim, diversos aspectos referentes às possibilidades de experienciar e apreender o dinamismo e amplitude dos dimensionamentos do espaço e do tempo. Perpassaram pela caracterização, entendimento e reflexão da paisagem e do lugar vivido, fazendo uso de linguagens para destacar a dinâmica das estruturas espaciais, ecológicas, culturais, do cotidiano. Tais contexturas proporcionadas são fulcrais para o autorreconhecimento dos alunos enquanto cidadãos que ocupam lugares, territórios e espaços.

Para as PCDV, esse autorreconhecimento converge nos construtos sobre as coisas realizados por meio dos sentidos, sensações e memórias, que no contexto das vivências cotidianas propiciam a formação identitária. Aulas de Geografia, com as do professor Carlos, possibilitam minimamente que os alunos realizem imersão “numa relação corpo/espírito/paisagem com os espaços que se prolongam em sua própria existência as dimensões do imaginário, do mítico, do símbolo, porque estes estão delineados e coloridos pelos sentimentos” (GUIMARÃES, 2002, p. 125).

Os aspectos observados na escola C, nas aulas do professor Carlos, não foram evidenciados nas outras instituições e salas de aulas pesquisadas. Essas pautaram-se fortemente na linguagem verbal e no uso do Livro Didático, e pode ser uma das explicações para o entendimento e conceituação de cidade pautado em mera reprodução do que se encontra presente nesses ‘manuais’ e orientativos didáticos.

No conjunto de entrevistas, grande maioria dos estudantes acompanhados pelo CEBRAV repetiram falas indicando respostas prontas, curtas e sem profundidade sobre o que seria a cidade (o local onde moramos; um ambiente cheio de casas; um lugar cheio de pessoas e carros; prédios e indústrias dividindo espaço com carros e pessoas), diferentemente dos conceitos agregados pelos alunos que cursam a disciplina de Geografia com o professor Carlos. Destacamos a seguir a fala de uma das estudantes. Para Marie-Laure a cidade é:

Uma área, que enfim, concentra grupos populacionais, e comerciais, educacionais. Tudo que o ser humano precisa, como escola, trabalho, lazer, natureza, todos esses ambientes em conjunto. E eu cheguei a essa conclusão ao passear pela minha cidade, ouvir e ler textos sobre as grandes metrópoles nas aulas de Geografia, (sei lá...) como Rio e São Paulo que a gente vê diferenças grandes de locais, né? Você sabe que a área de gente rica da cidade

sempre recebe uma atenção maior do governo, enquanto a área do povão fica desassistida. Os cheiros nas ruas, a quantidade de árvores é diferente no centro e nas áreas mais afastadas. Então, essas noções de avenidas, morros, eu tive muito a partir das aulas de Geografia por meio de mapas, através dos passeios onde estou acompanhada, e agora estou tentando revisitar os lugares que eu já fui acompanhada, só que agora sozinha. Então eu ando nos parques em Goiânia, pego ônibus em alguns pontos, mas sou receosa pelo fato de que a cidade tem seus problemas de acessibilidade e estrutura. Posso dizer que o trânsito é um limitador para que eu me sinta cem por cento segura, mesmo que muitos motoristas sejam bem compreensivos, e algumas pessoas ajudem. Se chove aqui, eu sofro, e acredito que todo goiano sofre. Bem, cidade é isso.

O relato exposto enaltece o papel do Ensino de Geografia como possibilidade educacional para o entendimento da Cidade em uma perspectiva inclusiva de PCDV. A estudante aponta um conjunto de características e compara grandes centros, além de destacar indícios da dinâmica urbana e distribuição espacial de casas, coisas, pessoas e objetos.

É acreditando nessa premissa e potencial vislumbrado nas ações do professor Carlos e nas atividades desenvolvidas no CEBRAV com uso de Linguagens Sensoriais, que na seção seguinte desse texto, apresenta-se uma reflexão e/ou possível encaminhamento de ação pedagógica para a formulação do Pensamento Geográfico sobre a cidade na sala de aula de Geografia com a presença de alunos com Deficiência Visual.

16

A possibilidade de formulação de Pensamento Geográfico sobre a cidade na sala de aula de Geografia com a presença de alunos com Deficiência Visual

A ação do professor em mediar e criar mecanismos para construção do conhecimento estão envoltos na sua didática, um ramo do conhecimento que trata de estudar “os objetivos, os conteúdos, os meios, e as condições do processo de ensino tendo em vista finalidades educacionais, que são sempre sociais” (LIBANEO, 2006, p.16). Aqui se insere que na ação do professor também se faz importante traçar os mecanismos linguísticos que serão utilizados na mediação de conteúdo geográfico. Assim sendo, sem desconsiderar o que teóricos afirmam, acrescentamos que além de apresentar pontos em comum com metodologias de ensino, a didática tem pontos em comum com o uso das linguagens sensoriais que estamos teorizando.

É possível afirmar que os recursos linguísticos utilizados na ação dos professores e pelos alunos apresentam potencial para que os conhecimentos construídos constituam uma mínima formação, uma vez que esse conhecimento tenha sentido, significação, e ressignificação para as relações socioculturais. As linguagens atuam como ponte entre o que é estabelecido pelos professores e as condições que os alunos possuem para responder às problematizações estabelecidas.

As ações que o professor exerce em sala encontram-se no plano do que denominamos de mediação, uma ação que conceitualmente e de forma prática apresenta abordagem e aplicabilidade nos diversos ambitos socioculturais, políticos, comerciais, religiosos, psicológicas e educacionais. No processo educativo, a mediação é o processo que leva os alunos a não serem imediatistas com relação ao conhecimento, fazendo com que estes construam seu entendimento de mundo na base das relações sócio-históricas e de uma dialética no pensar.

Assim, a mediação didática pode ser entendida como as ações relacionais socioculturais estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem entre alunos e objetos do conhecimento, e possui em sala de aula o professor como agente de mediação. Esse agente mediador, considerando o desenvolvimento intelectual do aluno, atua na objetivação da aula, na seleção de conteúdo, nas formas organizacionais, e na seleção de linguagens que podem ser adequadas para o trabalho de determinado conteúdo e/ou conceito e/ou conhecimento que se busque construir. As linguagens utilizadas “precisam de coerência com os objetivos de aprendizagem e com papel de cada protagonista: conferindo ao aluno a ação de apropriar-se do objeto e ao professor as ações de orientar e mediar esta apropriação” (MINEIRO; D’ÁVILA, 2020, p. 151).

O que se destaca no parágrafo anterior é buscado e refletido por Cavalcanti (2014) ao olhar para o conceito de cidade e evidenciar diversas possibilidades de mediação para o entendimento dos fenômenos urbanos. A referência aponta que para o trabalho do conceito de cidade na Geografia Escolar é preciso articular o entendimento sobre paisagem, lugar (conceitos destacados nesta pesquisa) e território. A partir de cada um desses conceitos geográficos, a autora introduz um conjunto de pontos (Referências Gerais e Correlatas) para tomada de referência e estudos relacionados com as experiências do cotidiano e que auxiliam na compreensão do urbano. As referências gerais e correlatas para conceituar cidade a partir da Paisagem e do Lugar (conceitos utilizados pelos professores pesquisados nas aulas observadas) podem ser didaticamente trabalhadas considerando diversas pluralidades em sala de aula (presença de pessoas com DV e normovisuais), assim fortalecendo o viés inclusivo, a partir do momento em que o professor compreende que independentemente de qualquer tipo de deficiência, a sala é repleta de processos cognitivos de aprendizagem diferenciada.

Em vista disso, afirma-se que os professores de Geografia não podem pensar em didática sem ao mesmo tempo pensar em conteúdos e cenários cotidianos, pois não existe didática que desconsidere todos os cenários sem inserção dos sujeitos envolvidos na educação. A didática só verdadeiramente configura sentido aos conhecimentos prévios apresentados no processo de ensino-aprendizagem quando coaduna elementos científicos.

Esse processo permite o surgimento de conceitos formulados nas experiências vivenciadas no cotidiano juntamente com os conteúdos e saberes científicos introduzidos nas aulas que se constroem, reconstroem e se fortalecem pelo uso de mecanismos linguísticos.

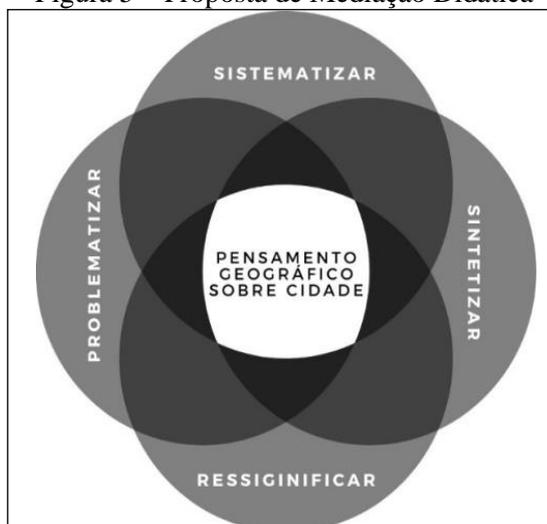
E pensando nisso, a partir da proposta de mediação didática de Cavalcanti (2014) (Problematização, Sistematização e Síntese), propõem-se uma nova etapa (Ressignificar), Figura 5, a partir do que observamos nas aulas dos professores Augusto, Bernardo e Carlos.

Interpretando a autora, entende-se que o problematizar é o momento em que o professor mediador passa a instigar os alunos a pensar o tema, estabelecer relações com a vida cotidiana e criar motivos para aprender a Geografia. São os primeiros movimentos de pensamento que começam a ser esboçados, onde são inseridas questões problemas para o pensar geograficamente. O sistematizar é a etapa em que o professor apresenta aos alunos ou requer deles mecanismos para movimentar o pensamento via o conhecimento, para resolver os problemas propostos, e onde também se insere o fluxo maior de conteúdo geográfico. O sintetizar surge como um momento de concretude do conjunto dos saberes cotidianos que surgem em processos anteriores e até mesmo neste, e que são fortalecidos pelos conteúdos geográficos (CAVALCANTI, 2014).

Pensando nisso, perante o processo de mediação articulado por Cavalcanti (2014), buscou-se, conforme Figura 5, introduzir um processo que diz respeito a essa ação metódica, dialética e contínua, e que possa ser realizada pelo professor de Geografia em sala, na promoção de construtos geográficos lúdicos em todo e qualquer estudante, sobretudo, aqueles que apresentam déficits na visão. Com isso, ilustramos uma intersecção do problematizar com o sistematizar, com o sintetizar e o resignificar no processo de ensino-aprendizagem na Educação Geográfica Inclusiva com fins na promoção do PG sobre a cidade.

18

Figura 5 – Proposta de Mediação Didática



Fonte: Alves (2022). Adaptado de Cavalcanti (2014).

Após as aulas observadas, chega-se a um entendimento e concorda-se que essas etapas não se expressam de forma sequencial, podendo ser acessadas a partir das estratégias didático-pedagógicas e metodológicas do professor mediador. Nos diversos momentos de aula, o professor pode executar tais processos. As problematizações iniciais de aula devem estar relacionadas com situações socioespaciais que sejam significativas para os estudantes, e que os auxiliem a compreender o espaço geográfico sob a ótica do modelo ideológico vigente, nesse caso o capitalismo (COUTO, 2011). As sistematizações ganham um rigor teórico e científico, sendo imprescindíveis no processo de mediação didática. As ações sintéticas, que se relacionam com o que os alunos apresentam quanto às compreensões conceituais e situacionais, precisam sempre ser entendidas sob a ótica de que cada aluno apresenta aprendizagens diversas, não sendo possível homogeneizar.

No que diz respeito ao que chamamos de ressignificação, aqui pontuamos uma construção baseada na observação das aulas nas escolas A, B e C. Questiona-se o real potencial de verificação de conhecimento construído na etapa de sintetização, apenas tomando como base exercícios dos livros didáticos, avaliações institucionais, e outro qualquer mecanismo que padroniza ou parametriza. Acredita-se ser importante um pensar sobre resolutivas e questões sociais tendo a Geografia como componente curricular contribuinte. E nesse sentido se pensa a ressignificação como movimento crítico, dialético, que atua no intuito de não deixar o pensamento parar. As ações que são desenvolvidas pelo professor mediador movimentam o pensar perante aquilo já problematizado, sistematizado e sintetizado, construindo conhecimento a partir das novas problemáticas da ótica das práticas socioespaciais cotidianas. Uma vez que, conforme Couto (2011, p. 28), “a problematização da prática social é a base da unidade dos aspectos ontológicos/epistemológicos e psicopolítico-pedagógicos do ensino da Geografia”.

No processo de problematização, quando o professor remete a questões problematizadoras (perguntas tais como: o que é cidade? O que é campo? O que é centro? O que é periferia? O que é segregação?), o aluno para respondê-las acessa a significações, busca relação com contextos conhecidos, explicita elementos e caracterizações que estão envoltas às suas experiências, e à medida que os conteúdos geográficos passam a ser introduzidos na sistematização, essa significação fica ainda mais expressa na busca por edificar os conceitos e teorias que passam a ser desenvolvidos em sala fazendo uso de potenciais linguísticos diversos, tais as possibilidades sensoriais que são apresentadas neste texto. Na etapa da sintetização, nem sempre é o momento de expressão do conhecimento que aquele aluno verdadeiramente construiu, devido às amarras que podem estar postas, geralmente, nos processos avaliativos,

todavia esta é uma etapa em que o aluno previamente apresenta algum significado para o conteúdo geográfico teoricamente aprendido e relacionando com o seu dia a dia.

Deste modo, a ressignificação, que é etapa que se defende, passa a ser evidenciada como etapa para a expressão do ser cidadão, nas falas e ações que podem ser desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, sem amarras com os processos avaliativos, e que estão carregadas agora de novos sentidos, como resultado daquilo que se pode chamar de saber prévio junto das contribuições da ciência geográfica. A ressignificação passa a ser a expressão da junção dos sentidos teóricos com os empíricos/cotidianos, e esta apresenta relação intrínseca com o chamado Pensamento Geográfico, o pensamento que permite ao estudante operacionalizar mediante questões socio/espaciais/ambientais que podem se fazer postos nos seus cotidianos.

As linguagens sensoriais podem estar presentes nas etapas de Problematizar, Sistematizar, Sintetizar e na Ressignificação, e para que isso fique apresentável e organizado, destrinchou-se e expôs-se, em um documento salvo e disponível em nuvem do Google Drive², a proposta de mediação como possibilidade para o Ensino Fundamental nos Anos Finais e Ensino Médio da educação básica brasileira.

Como proposta de mediação didática, buscou-se oferecer alguns caminhos, e não prescrições, uma vez que já foi pontuada, em diversos momentos deste texto, a necessidade de entendimento dos contextos da sala de aula que cabem ao professor, bem como o respeito com os processos cognitivos de aprendizagem dos estudantes. Após esse momento, cabe ao professor planejar os objetivos da aula, observar as pertinências com relação a conteúdo, fazer escolhas metodológicas e linguísticas e determinar os processos avaliativos. Dito isto, exime-se, neste momento de ser diretivo, e busca-se minimamente ser propositivo, uma vez que tal proposta não foi efetivada nas salas e/ou com sujeitos pesquisados (pensou-se em, a partir dela, avançar nas pesquisas, construindo e confirmando propostas que visem contribuir com as práticas dos professores de Geografia).

Considerações

Entende-se a Educação Geográfica como um processo em que os conhecimentos geográficos são mediados com mais finalidade e com potencial de uso no cotidiano. É uma educação de caráter geográfico que faz uso de didáticas, metodologias e recursos linguísticos

² Devido a extensão do documento e impossibilidade de disponibilizá-lo em artigo (devido número de páginas limite), alojamos a proposta no seguinte link de livre acesso para leitura: <https://drive.google.com/file/d/1CvDTZxXKgLmMPxb-ofluhFHik-0a7YV6/view?usp=sharing>

próprios da Geografia. Nesse modelo de educação temos o fomento da formação do chamado Pensamento Geográfico, um pensamento inteiramente da Geografia, que permite descrever, explicar e intervir no espaço perante as problemáticas sociais que surgem.

Acredita-se que o PG formulado nas salas de aula de Geografia e que efetivam a Educação Geográfica apresenta constituintes imprescindíveis para o desenvolvimento dos alunos, sendo a linguagem um elemento importante nessa constituição.

A linguagem é mecanismo para a criatividade, principalmente quando ela se desenvolve a partir do estímulo das sensações, das percepções, dos nossos sentidos. Na Educação Geográfica, explorar a linguagens com base nos estímulos sensoriais desencadeia perspectivas de construção de conhecimentos diversas sobre os conteúdos geográficos, inclusive sobre a cidade. Para as Pessoas com Deficiência, especificamente aqueles com Deficiência Visual, esse tipo de estímulo e possibilidade de construção de conhecimento ofertada inclui e agrega as relações sociais e formação identitária dos presentes no processo de ensino-aprendizagem.

A Educação Geográfica que busca formação de Pensamento Geográfico potencializa inclusão com a estimulação dos campos sensoriais, uma vez que é premissa desse tipo de educação o estímulo dos diversos sentidos para apreensão de elementos paisagísticos, identificação da afetividade desenvolvida pelos lugares de vivência, e no entendimento dos fenômenos que se desencadeiam nas cidades cotidianamente. Assim, o sentido tátil, dos sons, dos odores, do paladar e do corpo apresentam contribuições para experiências sensoriais importantes ao longo da vida, além de fornecerem, do ponto de vista linguístico, a apreensão de signos das mais variadas ordens, e constituindo uma linguagem de ordem olfativa, de ordem tátil, de ordem auditiva, de ordem corporal, e até mesmo de ordem do paladar.

O entendimento disposto até aqui permite a construção de uma proposta de mediação didática baseada na construção teórica e diálogo com empiria observada no Cebrav e nas escolas, bem como perante os relatos de entrevistas coletados. Esta tratou de propor aspectos de inclusão de Pessoas com Deficiência Visual nas aulas de Geografia que versam, em termos de conteúdo, sobre a cidade. A proposição se baseia na realidade compreendida a partir das ações metodológicas, onde, nas aulas de Geografia com uso de linguagens sensoriais para todos aqueles que não veem a cidade devido a déficit da visão, pontua-se que é possível compreendê-la geograficamente por meio da mediação didática inclusiva com uso de linguagens sensoriais que potencializam, sobretudo, a construção de Pensamento Geográfico.

Referências

ALVES, David de Abreu. *As linguagens sensoriais para deficientes visuais na construção de pensamento geográfico sobre a cidade*. 2022. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Pensar pela Geografia: ensino e relevância social*. Goiânia: C&A Alfa comunicação, 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A metrópole em foco no ensino de geografia: o que/para que/para quem ensinar? In: PAULA, Flavia Maria de Assis; SOUZA, Vanilton Camilo de; CAVALCANTI, Lana de Souza. *Ensino de geografia e metrópole*. Goiânia: América, 2014. p. 27-41.

COPATTI, Carina. *Geografia(s), professor(es) e a construção do pensamento pedagógico-geográfico*. Curitiba: Editora CRV, 2020. (Coleção Educação e Geografia – tramas e tessituras contemporâneas – volume 1)-

COUTO, Marcos Antônio Campos. Método dialético na didática da geografia. In: CAVALCANTI, Lana de Souza; BUENO, Miriam Aparecida; SOUZA, Vanilton Camilo de. *Produção do conhecimento e pesquisa no ensino de geografia*. Goiânia: Editora da PUC-Goiás, 2011. p. ?

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Solange Terezinha de Lima. Reflexões a respeito da paisagem vivida, topofilia e topofobia à luz dos estudos sobre experiência, percepção e interpretação ambiental. *Geosul*, Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 117-141, jan./jun. 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Maria das Graças da Silva; LOURES, Bruna Aparecida; PEREIRA, Carlos Alberto Sanches. Objetos táteis como proposta didático-pedagógica para inclusão do deficiente visual no ensino superior. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, 10., Porto Alegre. *Anais [...]*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

MILANI, Sebastião Elias. *Historiografia - Linguística de Ferdinand de Saussure*. Goiânia, Kelps, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 33 ed. Petrópolis: Vozes, 2013

MINEIRO, Márcia; D'ÁVILA, Cristina. Construindo pontes: a mediação didática lúdica no ensino superior. *Revista Práxis Educacional*. Vitória da Conquista, v. 16, n. 37, p. 146-172, 2020. Volume especial.

MIRANDA, Paloma. Modelo de progresión del aprendizaje geográfico como proceso situado: aulas interculturales como caso de estudio. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, 2016.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, Andre Cordeiro dos. Linguagem e construção de sentido: o dialogismo como característica base da interação verbal. *Revista Odisseia*. n. 15, p. 18-30, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/9585>. Acesso em: 22 dez. 2022.

SANTOS, Luline Silva Carvalho. *Pensamento geográfico: o desafio da formação inicial em geografia*. 2020. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

SILVA, Laydiane Cristina da; BERTAZZO, Cláudio José. O lúdico, a geografia e a mediação didática. *Revista Eletrônica Geoaraguaia*. Barra do Garças, v.3, n. 2, p. 343-358 2013.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. *Cadernos da Fucamp*. Monte Carmelo, v. 20, n.43, p.64- 83, 2021.

STENBERG, Robert J. *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

David de Abreu Alves

Professor Adjunto de Geografia no Departamento de Geografia do Instituto de Geociências da Universidade Federal de Roraima, Campus Paricarana. Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba. Graduado em Geografia (Licenciatura) pela Universidade Federal de Campina Grande. Participante do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (NEPEG), do Núcleo de Pesquisa em Ensino de Cidade (NUPEC), e do grupo de Investigadores Iberoamericanos em Educação Geográfica. Desenvolvo pesquisas no campo da Educação Geográfica Inclusiva, da(s) Linguagem(s), Didática da Geografia e Metodologias de Ensino em Geografia.

Endereço profissional: Campus Paricarana - Mecejana, Boa Vista - RR, CEP: 69310-035.

E-mail: david.abreu@ufr.br

Recebido para publicação em 15 de dezembro de 2022.

Aprovado para publicação em 22 de dezembro de 2022.

Publicado em 29 de dezembro de 2022.