

# **A LINGUAGEM PEDAGÓGICA PARA DVs: UMA CONSTRUÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA A PARTIR DOS “OLHARES” DOS NÃO VIDENTES**

**Jaqueline Machado Vieira**

Graduanda em Geografia pela FCT-UNESP

Membro do GPLG

E-mail: [jakquet@hotmail.com](mailto:jakquet@hotmail.com)

**Cláudio Benito Oliveira Ferraz**

E-mail: [cbenito2@yahoo.com.br](mailto:cbenito2@yahoo.com.br)

Professor no Curso de Geografia da FCT-UNESP

Coordenador do GPLG

## **Introdução**

Pontuamos aqui algumas considerações a partir da pesquisa de monografia de Bacharelado intitulada “Geografia para além dos olhos: a linguagem geográfica dos Deficientes Visuais – um estudo a partir da escola Prof. Faradei Bôscoli”. Essa pesquisa está sendo realizada na Escola de Educação Especial para Deficientes Visuais “Prof. Faradei Bôscoli”, a qual é vinculada a Associação Filantrópica de Proteção aos Cegos<sup>1</sup> da cidade de Presidente Prudente – SP.

A pesquisa se encontra no contexto das atividades desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Linguagens Geográficas (GPLG), vinculado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP), campus de Presidente Prudente. Este Grupo faz parte da Rede Imagens, Geografias e Educação<sup>2</sup>, que tem como um dos marcos articuladores dos pesquisadores envolvidos com esta Rede, e com o GPLG em especial, a experimentação de novas perspectivas de pensar a produção do conhecimento geográfico como deriva dos referenciais já consolidados e institucionalizados. Nesse aspecto, buscar exercitar outras potencialidades geográficas a partir das experiências dos não videntes instigou-nos ao encontro com os alunos da escola Faradei Bôscoli, no sentido de tentar elaborar novas possibilidades para expressar outros sentidos de localização e orientação espacial, que fossem para além dos determinados pelos olhos dos videntes, e assim instigar outras imagens e perspectivas de se trabalhar a geografia a em sala de aula.

Partindo dessas perspectivas, passamos a rascunhar possíveis entendimentos de como os deficientes visuais (“DV”) elaboram seus referenciais espaciais que os permitem se deslocar e se orientar nos mais diversos ambientes, notadamente no percurso casa/local de estudo. Através de encontros periódicos com vários alunos da referida escola/Associação, com conversas e observações, tentamos elaborar uma

---

1 A Associação foi fundada em 1939, se encontra na zona norte da cidade, localizada no Jardim Itapura, e possui atualmente cerca de 90 portadores de deficiência visual total, parcial ou baixa visão, atendendo crianças, jovens, adultos e idosos da cidade e região. A escola Faradei Bôscoli está sediada no interior da Associação e conta com apoio público para pagamento de professores, funcionários e administração, assim como contribuição de particulares para o desenvolvimento de suas atividades e compra de equipamentos. Mais detalhes, ver na bibliografia: REDE CRIANÇA PRUDENTE.

2 A Rede Imagens, Geografias e Educação congrega pesquisadores de vários centros de pesquisa e ensino do Brasil e do Exterior voltados para a experimentação e criação de materiais e produtos que melhor problematizem as questões que envolvem o acontecer de elementos imagéticos e seu desdobrar no universo escolar e do ensino de geografia. Para saber mais detalhes sobre a referida Rede, acessar <http://www.geoimagens.net>

cartografia possível a partir dos depoimentos e registros pictóricos (mapas) feitos pelos DV's.

A partir dessas formas de expressão é que tentaremos traçar alguns comentários e observações na direção de como uma geografia dos deficientes visuais provoca derivas minoritárias na Geografia Maior (OLIVEIRA JR., 2009), a Geografia elaborada pelos e para os videntes, cabendo aos DV's tentarem se adaptar a ela por meio de uma adequação sensitiva, ou seja, tentar reproduzir o mundo percebido e representado pela visão por meio de outros sentidos (tato, audição, olfato etc.).

O presente artigo tem como objetivo principal pontuar a possibilidade de criação de novos sentidos espaciais através de condições cotidianas e corporais de existência, ou seja, o exercício de outras geografias no contexto da Geografia institucionalizada e formalmente colocada como única possível (FERRAZ, 2011), a qual deve ser reproduzida por alunos e professores do ensino básico, sejam esses videntes ou não videntes.

Nossa intenção não é elaborar metodologias que visem delimitar o como trabalhar o conteúdo geográfico com alunos deficientes visuais, mas sim de instigar os leitores a pensar sobre a possibilidade de se trabalhar outras geografias em acordo com as condições corpóreas dos alunos, instigando os professores, principalmente mas não exclusivamente, que atuam com alunos DV's a criarem seus processos de trabalho em sala de aula a partir das experiências de orientação e localização espacial balbuciadas e efetivadas pelos alunos (FERRAZ, 2009; NUNES, 2011).

Os alunos deficientes visuais, a partir de suas condições corpóreas, traçam uma cartografia de seus territórios vivenciados na imanência dos processos por eles criados como forma de sobreviver em um meio que nega a sua geografia, por impor e reproduzir como única Geografia a produzida e praticada pelos videntes (MASSINI, 1993).

### **Localizando os mapas na linguagem cartográfica**

Apesar do entendimento moderno de mapa estar vinculado aos processos de organização científica de dados e técnicas de reprodução em bases matemáticas, que foi sendo elaborado notadamente nos últimos 400 anos, como desdobrar das grandes navegações transoceânicas, com grande desenvolvimento nos séculos XIX e XX, muitos pesquisadores da linguagem cartográfica entendem que o desejo humano de estabelecer uma leitura passível, a partir da elaboração de desenhos que expressassem a forma da extensão superficial do território, advém dos primeiros passos civilizatórios, antes mesmo da invenção da escrita (SEEMANN, 2012).

O advento da cartografia moderna, a de base científica matemática, permitiu a elaboração de mapas mais precisos e capazes de representar diferentes aspectos da superfície terrestre, atendendo assim os diversos interesses, sejam eles militares, de administração estatal, de exploração econômica, de crescimento urbano, de memorização de informações em sala de aula etc. (SEEMANN, 2013). Contudo, esses mapas representacionais acabaram por uniformizar e estabelecer uma hierarquia em que o sentido de mapa passou a ser o de base científica, sendo os demais mecanismos milenares com os quais muitas culturas criaram seus referenciais cartográficos próprios, assim como os processos cotidianos que grupos humanos elaboram para se orientar e se localizar em seu ambiente próximo, acabam sendo colocados como inferiores, por não terem a mesma precisão representacional, ou então simplesmente negados por não

atenderem o critério de precisão escalar e locacional dos pontos numa dada extensão espacial (WOOD, 2013).

Mas os mapas representacionais possuem limites. Primeiro por trabalharem com escalas fixas de proporção matemática, sendo que determinados fenômenos acabam sendo eliminados da representação por serem entendidos como não passíveis de caberem em uma determinada escala (GIRARDI, 2013), acaba por gerar incompreensões de interpretação por aqueles que vivenciam a dinâmica escalar dos fenômenos no cotidiano dos lugares. Segundo, pelo fato das irregularidades da superfície terrestre, assim como por sua diferencial curvatura (não é um círculo perfeito), leva a constantes falhas no processo de representação em determinada escala (SEEMANN, 2012). Corrigir essas falhas com incorporação de novas tecnologias (GPS, Fotos aéreas e por imagens de satélites etc.) não elimina o aspecto da impossibilidade de agenciar um conjunto maior de fenômenos, que reverberam de forma complexa e dinâmica no acontecimento do lugar vivenciado (GIRARDI, 2013).

Na tentativa de corrigir esses limites da rigidez da localização e fixação das formas extensivas do território na representação cartográfica, muitos estudiosos da questão da cartografia acabaram por tentar ampliar o sentido de mapa (SEEMANN, 2013; WOOD, 2013) incorporando outras formas de elaboração cartográfica (pictografias e pinturas antigas ou de outras culturas que resistem aos padrões racionalistas euro ocidentais, assim como desenhos e figurações elaborados por crianças e por grupos comunitários humanos mais isolados, ou então experimentações artísticas diversas, assim como diagramas traçados por indivíduos que servem de base para análises psicológicas e psicanalíticas etc.).

Apesar dessas tentativas serem necessárias, um problema se coloca. Tal ampliação de entendimento do que vem a ser mapa, não discute a, nem parte da perspectiva da questão como linguagem (FERRAZ, 2009; GIRARDI, 2009; SANTOS, 2007). Não se coloca frente a configuração atual da linguagem cartográfica, mas a toma como um fato em si, que visa representar uma certa extensão do território, apenas mudando a forma técnica de elaboração dessa representação. Diante disso, criam-se subderivações nomenclaturais como “cartografia social” ou “mapas mentais” (RICHTER, 2010), ou então adjetivam o cartográfico como “cartografias sonoras” (GOBBO, FERRAZ, 2015), “cartografia emocional”, ou então se define como algo contrário a cartografia representacional, como cartografias não-representacionais (GIRARDI, 2012) etc.

Ao tomar a cartografia não como linguagem, ou seja, não como um constructo que articula num determinado “alfabeto” as formas de expressar e de conteúdo, em acordo com o plano social e institucional daqueles que dominam os processos estruturadores dos enunciados, da palavra de ordem (MACHADO, 2009), mas como um fato em si (a palavra de ordem “representação cartográfica” é o próprio significado do fato cartográfico), isso faz com que dos “mapas mentais” até a “cartografia social”, tudo que seja produzido como mapa, tem como plano comunicativo o enunciado da cartografia representacional, científica, maior. Diante disso, tudo que for produzido será na comparação com esse aspecto maior, hierarquicamente superior, portanto, estará sob as condições de julgamento da palavra de ordem cartográfica (GOBBO, FERRAZ, 2015), o que tolhe as potências políticas dessas experimentações outras, subsumindo-as ao mesmo território já estabelecido e uniformizado da Cartografia Maior.

O desafio que se coloca é duplo. Por um lado, ao tomar a questão da linguagem cartográfica, não se contentar em adjetivar a cartografia a partir de uma esfera ou fenômeno que não comporta a ordem matemática da representação (como a emoção, os mapas mentais etc.), pois ao assim proceder se continua nos mesmos princípios

representacionais que uniformizam e hierarquizam o que é mais e o que é menos científico do fazer cartográfico; por outro lado, não é acreditar que ao se denominar como não representacional estará fugindo dos limites da representação, pois não é uma questão de mera anteposição ou de fuga do mal maior, mas sim de colocar o sentido de linguagem cartográfica representacional em fuga, forçando-a derivas minoritárias (OLIVEIRA JR., 2009), experimentando possibilidades por entre os buracos e negações presentes na linguagem maior da Cartografia.

Portanto, o que se coloca para a questão da linguagem (NUNES, 2011) não é o de criar uma nova especialização cartográfica, tentando ampliar o leque do sentido representacional (uma “cartografia da memória” uma outra do “imaginário social” etc.) e permanecendo no mesmo campo da linguagem maior, a qual será o referencial único que julga o que é mais ou menos cartográfico do ponto de vista de sua cientificidade matemática. Por outro aspecto, complementar ao anterior, não é fugir da linguagem maior da Cartografia, mas colocar esta em fuga de seus referenciais identitários, que uniformizam e fixam o sentido de ser científica e verdadeira em si.

Diante desse desafio é que identificamos, com o encontro com a geografia esboçada pelos deficientes visuais, a força instigadora de novas perspectivas para a linguagem cartográfica. Pois os DV’s estudam e tem que reproduzir a mesma concepção de geografia trabalhada para o conjunto dos alunos videntes do Brasil (ARRUDA, 2014; MOSQUERA, 2010). Portanto, os mapas que eles experimentam são os mesmos elaborados pela linguagem cartográfica maior, os que estão presentes nos livros didáticos e nas paredes das salas de aula. Contudo, as formas que cotidianamente eles elaboram seus referenciais de orientação e localização espacial tendem a rasurar esse sentido uniforme e já estabelecido como único de se representar os fenômenos em sua distribuição e forma extensivas no/do território (LAMA, 2009). Eles, portanto, não fazem uma cartografia que visa fugir da, ou se antepor dicotomicamente a linguagem cartográfica maior, mas o que eles experienciam (LARROSA, 2014) permite colocar em fuga esse sentido uniforme e científico de Cartografia.

Mas a potência subversiva (política) dessa cartografia menor só pode se atualizar se o professor deixar se afetar por essas experimentações e permitir que o coletivo de alunos se abra para pensar esses processos para além do conteúdo já estipulado e definido como o correto e único a ser trabalhado (KASTRUP, 2005). Não há metodologia (do ponto de vista de caminho a ser reproduzido) para isso, mas existe o desafio político e, portanto, criativo de buscar trilhas outras no território educacional, no próprio plano enunciativo do discurso científico institucionalizado, não como busca para um mundo ideal de ordem e justiça perfeita, mas como um possível no contexto do mundo que vivemos (PETERS, 2002).

Diante disso, nossa experimentação a partir do contato e depoimentos dos DV’s da escola Faradei Bôscoli, não visa necessariamente discutir e criticar a cartografia representacional para definir o que vem a ser uma cartografia não ou pós representacional (GIRARDI, 2012), nem busca se classificar como uma metodologia a partir de elaboração de mapas mentais ou se enquadrar no contexto de novas cartografias sociais.

A linguagem cartográfica representacional tem sua razão de ser, apenas não pode ser entendida como a única ou a forma hierarquicamente superior e mais verdadeira de elaborar mapas (SEEMANN, 2012), nem necessariamente a mais acabada forma de representar imagens espaciais. Mas as tentativas de superar a representação lógico racionalista não podem se acomodar no território de serem apenas críticas às estruturas de poder, como se auto denominando como contrárias aos processos hegemônicos já bastasse para serem úteis, no sentido de melhorar os processos de aprendizagem, que se

colocam no mesmo campo lógico racionalista então criticado (GALLO, 2002; KASTRUP, 2005).

Os mapas elaborados pelos DV's visam representar as formas espaciais por eles percebidas e vivenciadas numa cartografia que não se coloca no interior da representação científico-matemática, pois é uma linguagem que eles articulam a partir de elemento diagramáticos (linhas, pontos de conexões, desenhos, imagens e palavras) que pontuam o sentido de mapeamento intensivo dos fenômenos territorialmente extensivos (GOBBO, FERRAZ, 2015), potencializam o encontro, a dobra dos aspectos extensivos com os intensivos. Tal encontro provoca rasuras na representação cartográfica maior, que se prende ao meramente extensivo e externo, mas esse encontro não significa que se tomará o lado da pura subjetividade interna aos indivíduos. Mas vamos por partes.

### **Mapear o deslocamento dos não videntes**

O estágio na Associação teve seu início em abril de 2015, ali foram feitas observações participantes (CAMACHO, 2008), diálogos sobre a geografia e cartografia, além de questionamentos sobre o que eles entendiam por direcionalidade, mobilidade urbana e orientação, ou seja, foram alguns meses de observação e acompanhamento de algumas atividades relacionadas ao mundo vivido por eles na respectiva escola/Associação.

Na primeira etapa da nossa metodologia de pesquisa foi apresentado o entendimento usual de Geografia presente na escola e o tipo de linguagem geográfica que almejamos experimentar a partir das atividades a serem feitas com eles. Foi perguntado como eles interpretavam essa ciência em suas vidas cotidianas e como construiriam seus conceitos a partir de nossas conversas e relatos sobre suas cartográficas sociais elaboradas até mesmo antes de se encontrarem na Associação.

Depois, passamos a acompanhar um conjunto maior de alunos em suas práticas estudantis no interior da escola, notadamente nas aulas regulares e nas atividades com artesanato e dança; essas observações nos auxiliaram a escolher um grupo menor, para realizar a segunda parte da pesquisa, que constava basicamente de responder questionários e elaborar mapas de seu deslocamento cotidiano. De início queríamos abarcar todas as faixas etárias e entender a mobilidade e orientação dentro e fora da instituição, porém a coordenação sugeriu que trabalhássemos com uma faixa etária jovem- adulta de 21 a 65 anos, e nos foi restringido trabalhar com crianças e adolescentes devido a particularidades, tanto legais quanto afetivas que envolviam esses alunos.

Os alunos e frequentadores da escola Faradei Bôscoli/Associação possuem graus diversificados de Deficiência Visual; muitos dos educandos ali presentes perderam sua visão na terceira idade, outros, trazem alguma condição congênita parcial ou de baixa visão, enquanto alguns mencionaram ter perdido a visão em algum acidente ou nasceram cegos. Esses alunos não são separados pelo grau de sua DV, mas são integrados de forma a todos aprenderem coletivamente, havendo constante troca de experiências e de apoio entre os mesmos.

No geral, a quase totalidade dos entrevistados disseram gostar do ambiente e de todas as atividades ali ofertadas, em especial a do Sorobam<sup>3</sup> e as Atividades Diárias do Cotidiano (ATC)<sup>4</sup>, visto que essa atividade os integra novamente ou os re(ensinam) a se locomoverem em suas casas, na rua, e até mesmo na Associação. Por meio destas atividades se integram em nossa sociedade de videntes. Para isso, eles aprendem a fazer o uso da bengala com o piso tátil e aguçam seus sentidos, sobretudo a audição. Além disso, lhes é passado como se alimentar, tomar banhos e eles aprendem a fazer compras em estabelecimentos, pegar ônibus e até mesmo atividades corriqueiras como cozinhar, mexer com os alimentos, usar eletrodomésticos, mexer com o fogo e a água. Enfim, são atividades de orientação e mobilidade com diversas práticas dentro e fora da instituição, atividades estas que eles levam para a vida toda e consideram as mais necessárias para aprender dentro da instituição.

Vemos, assim, que a Associação e a escola Faradei Bôscoli, com todas suas dificuldades técnicas e financeiras, cumprem seus objetivos e função social de dar condições de adaptação e sociabilidade dos DV's no contexto da sociedade local e brasileira.

Feita essa constatação da grande contribuição da escola/Associação na vida dos DV's, que precisa ser elogiada e apoiada, passamos para a parte da pesquisa que nos instigava a partir daquilo que os DV's experimentavam para aquém e além das atividades na Associação, apesar de com elas sempre estarem relacionadas.

Das nossas observações e entrevistas com o grupo DV's, optamos para este artigo selecionar apenas três mapas, principalmente por expressarem o sentido de nossa argumentação e objetivos. Foram selecionados pela capacidade de comunicação e pelo grau diferenciado de idade, de nível de deficiência visual e por apresentarem maior articulação com os aspectos de outras cartografias possíveis. A partir das conversas com eles, destacamos aqui as seguintes informações sobre as histórias, as trajetórias e seus respectivos mapas:

#### Educando 1 – Cleide

A educanda Cleide, possui 45 anos e é deficiente visual total. Aos 7 anos de idade ela percebeu dificuldades para ver, ao longo do tempo foi perdendo aos poucos a visão, mas a família, por condições sociais precárias, demorou para leva-la ao médico e quando pode ir, descobriu que por volta dos 17 anos já perderia totalmente sua visão.

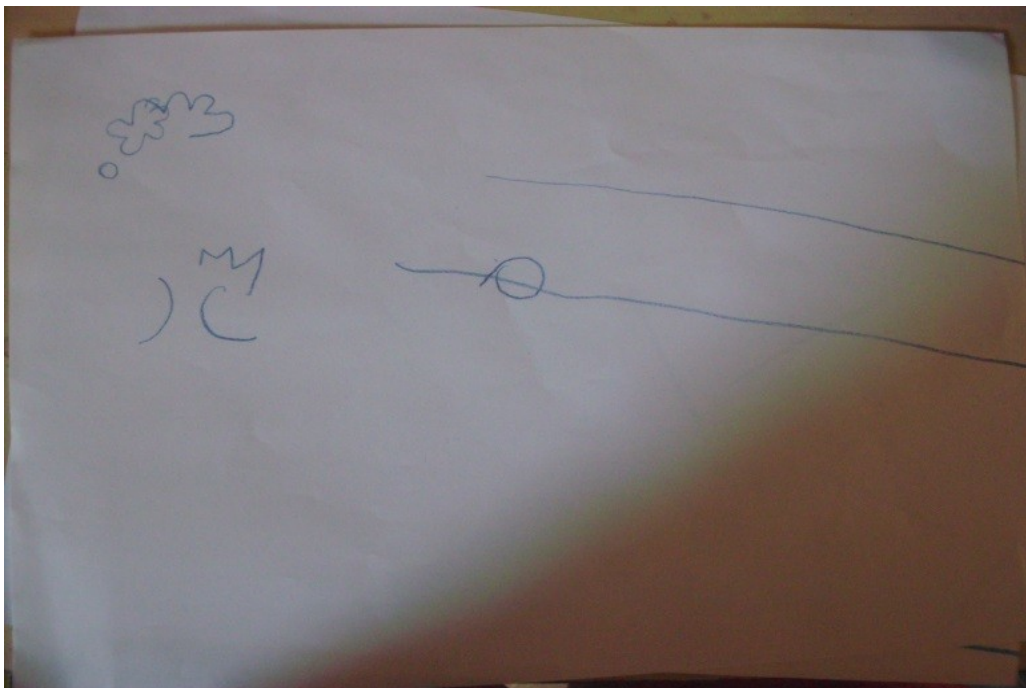
A Educanda reside com sua irmã na casa dos fundos de sua mãe, ela disse que a família a ajuda muito, porém ela não sai tanto, é bem caseira, disse ter sensações e imaginações muito boas de quando podia enxergar até seus 17 anos de idade. A mesma gosta muito das atividades da Associação e a preferida é o Sorobam, pois facilita fazer contas, além disso gosta da informática e do braile. Na figura 1 Cleide elabora o seu Mapa do deslocamento casa/Associação.

#### Figura 1 – Mapa da Cleide

---

3 O objetivo do Soroban é realizar contas com rapidez e perfeição, buscando alcançar o resultado sem desperdícios. Ele ajuda a desenvolver concentração, atenção, memorização, percepção, coordenação motora e cálculo mental, principalmente porque o praticante é o responsável pelos cálculos, não o instrumento. A prática do Soroban possibilita realizar cálculos em meio concreto, aumenta a compreensão dos procedimentos envolvidos e exercita a mente. (MANTOAN, 2006).

4 Atividades Diárias do cotidiano são atividades ricas para o desenvolvimento cognitivo: noções de espaço-tempo, pensamento lógico, classificações, seriações, raciocínio matemático e, principalmente, a compreensão das transformações. (BRUNO, 1997, p.51).



Fonte: Autora, 2015.

Ao perguntarmos sobre a geografia, Cleide destaca: “[...] *a geografia é a natureza, juntamente com os pássaros e todo seu barulho...*”. Ela entende a geografia a partir de seu modo de caminhar e se orientar na cidade.

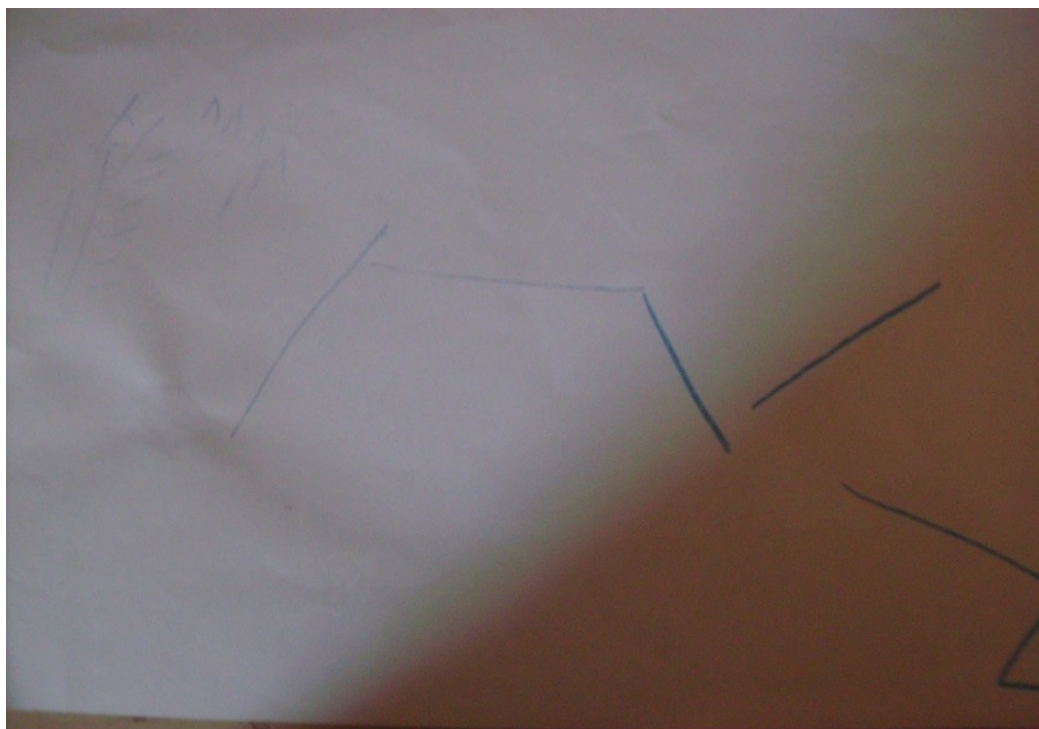
#### Educando 2 - Luiz

O educando Luiz tem 68 anos e logo no início da conversa disse que conheceu o professor Faradei Boscoli (que dá o nome a escola), eram amigos quando jovens. O educando relata lugares onde trabalhou e diz que em 2002 ele se aposentou e em 2004, ao sentir cisco constante nos olhos e visão embaçada, percebeu que iria ficar cego. No seguinte, em 2005, ele perdeu totalmente sua visão. Disse que o seu médico sempre fala da esperança de através da operação por células tronco ele possa voltar a enxergar, porém, ele desacredita nisso. Estudou geografia na escola até os 8 anos de idade, é quando lhe vem a lembrança dos mapas do mundo. Atualmente mora com a irmã, é separado e tem uma filha de 26 anos que sempre vai lhe visitar.

O educando conta que sua irmã é quem o levou para conhecer a Associação Filantrópica de Proteção aos Cegos. Ele faz o trajeto de sua casa até a Associação pelo carro da prefeitura. Dentre suas maiores dificuldades, está a organização de casa, pois até hoje não consegue se locomover bem em casa e nem na Associação, por conta do medo que ainda é grande de se machucar. Relata gosta muito da Associação e dos amigos que ali fez. Veja na figura 2 o desenho do seu mapa de deslocamento casa/Associação.

Figura 2 - Mapa do Luiz:





Fonte: Autora, 2015

O educando relata em seu mapa as rodovias que segue até chegar a Associação, fala do barulho das lombadas, do relevo inclinado em algumas partes da cidade. Ele diz que tem muitas árvores nas calçadas, pois sente o cheiro das folhas. Ele tenta demonstrar em seu mapa as ruas da vila Marcondes e vila Mariana, pelas quais passa até chegar a Associação.

Para ele, *“a Geografia são os mapas que via quando criança, para mim, é essa autonomia que aprendemos nas atividades aqui na Associação e, principalmente, é como se localizar com a bengala e seu barulho”*. (Luiz, Associação, 2015).

Educando 3 – Paulo, ex-aluno da Associação.

O Educando Paulo é diabético desde os 08 anos e em 2011, após um acidente de carro, houve um aceleração do processo da perda da visão. Ele relata que antes, com a diabetes, ele possuía uma visão pouco embaçada, mas ficou cego total aos 25 anos de idade. Atualmente o educando tem 30 anos e mora com a avó paterna. Ele permaneceu na Associação durante dois anos e diz que a encontrou por acaso, pois ele ligou na Diretoria de Ensino e pediu informações sobre a Associação. O educando cursa o ensino superior, que iniciou no ano de 2015 no curso de Pedagogia da FCT/UNESP de Presidente Prudente - SP.

Diz que sua mobilidade é reduzida pela falta de acessibilidade nas ruas e calçadas, com poucos transportes públicos acessíveis que ele consegue utilizar e por essa questão o mesmo faz utilização de moto taxi para se deslocar e se locomover dentro da cidade. Quando ia a Associação, ele fazia o uso do transporte público da prefeitura municipal. Relata nessa conversa sobre as dificuldades que ele encontra no mundo dos videntes e diz que a maior dificuldade não é se integrar novamente no espaço e, sim, aceitar a deficiência. Ele relata que o acompanhamento psicológico é essencial na vida deles.



A aceitação, muitas vezes, não é alcançada e isso pode impossibilitar os DVs a sentirem o mundo que os cerca e a reaprenderem a viver com mais autonomia.. Quanto aos familiares, o super “zelo” e “cuidados” em excesso atrapalham o DV a se orientar, pois os mesmos criam um certo medo ou acabam por construir o conceito de que os outros devem lhe direcionar o que fazer. Este fato atrapalha o DV na construção de sua independência, fazendo com que o próprio sujeito vire dependente de diversas atividades que inclua sempre uma segunda pessoa.

Ao relatar sobre imagens, o mesmo ainda carrega na memória algumas imagens, pois como ele já foi vidente, algumas associações são relevantes, mesmo assim, ele acha essencial o uso dos sentidos olfativo, tátil e sonoro, e para ele esses outros sentidos ficaram mais aguçados e hábeis. Quanto ao aspecto de mudanças no ambiente, é necessário sempre alguém lhe audiodescrever sobre as mudanças que acontecem, pois dificulta eles mudarem seus trajetos e se locomover.

Figura 3 - Mapa do Paulo



Fonte: Autora, 2015.

O educando representa o trajeto que o mesmo percorre todos os dias; no seu Mapa (figura 3) ele expressa sua saída no portão de sua casa, a grande árvore que ele, muitas vezes, gosta de parar por perto, além da representação do cheiro de forma crescente, pois perto de sua casa possui um cheiro forte do combustível de carros. Também, inclui no seu Mapa o sol, e fala do calor que a cidade possui. Ao final ele resolve, depois de muito tempo, tentar escrever duas frases no mapa que diz:

*“o pior cego é aquele que não nos percebe” e o “essencial é invisível aos olhos”.*

O educando DV diz que o professor de geografia é o intermediário na vida do educando, pois juntamente com os sentidos, eles podem explorar, trabalhar com o extra sensorial, e a audiodescrição é uma metodologia de ensino que o professor, como sujeito, consegue inseri-lo na realidade do mundo em que ele se encontra, fazendo-o pensar e possibilitando ele a se tornar crítico quanto a diversos assuntos. Porém, infelizmente, grande parte dos DVs ficam “presos” em suas casas e não conseguem romper com a fronteira do lar, evitando assim estudar ou até mesmo conhecer outros ambientes. O educando relata que todas atividades na associação o ajudaram a se localizar e reaprender a ter autonomia e, portanto, são essenciais na vida de um DV. Vejamos na figura 5 o Mapa do deslocamento da casa/Universidade do Paulo.

O educando finaliza o desenho de seu mapa dizendo que:

*“A bengala é a extensão do tato, ela que avisa tudo no ambiente e, portanto, ela é extremamente importante”.*

## **Considerações Finais**

Percebemos, por meio das observações e diálogos com os não videntes, assim como identificado em seus desenhos nos mapas por eles elaborados, o entendimento deles sobre o que vem a ser geografia. Mesmo que tenham tido contato com o discurso geográfico reproduzido no universo escolar, expresso nos livros didáticos e reforçado nas aulas de Geografia (CHAVES, 2010; SANTOS, 2007), o qual, independente do referencial teórico do autor, acaba por delimitar o sentido da aprendizagem geográfica como o estudo das diferentes paisagens (o que é o cerrado, uma floresta, um estuário etc.), ou a memorizar os elementos físicos no espaço, complementar a isso, é o saber os nomes dos lugares (estado, região, país e continente) e as coisas nesses lugares (nome da capital, principais produtos econômicos, denominação das formações de relevo, rios etc.), terminando por aprender a identificar esses locais nomeados num mapa. Essa forma maior de entender a Geografia está presente nas falas e perspectivas dos educandos e ex-alunos da escola /Associação, contudo, algo disso deriva, se desloca e provoca outros sentidos possíveis.

Desde o momento em que saem de suas residências, pois a distância percorrida, seja a pé ou por veículo da saúde e da prefeitura, já lhes remete a direcionalidade e a distribuição desse espaço que lhes cabe em seu cotidiano (ARRUDA, 2014), o ter que se deslocar todos os dias de ida e volta da escola/Associação. Ou seja, a geografia para eles tem a importância na localização e na direcionalidade para sua orientação e mobilidade (SANTOS, 2007).

Essa geografia que envolve a escala do cotidiano, a localização do espaço vivido e a paisagem sentida por meio do olfato e da sonoridade da rua, nos remete como pesquisadores e professores a repensar uma geografia diferenciada para os DVs. Uma *geografia para além dos olhos*, que é sentida e imaginada e percebida. Por estas características, auxilia em suas mobilidades urbana e lhes conferem autoestima e autonomia.

Nas conversas com os não videntes, percebemos claramente que o sentido de extensividade territorial que eles entendem como externa a seus corpos, e que precisam habitar/percorrer/experimentar, é captada por um agenciamento mais consciente de diferentes sensações humanas (OLIVEIRA, KOHAN, 2002), ou seja, eles articulam de forma mais intensa a audição e o olfato, assim como o paladar e o tato para identificar os locais, os percursos e as formas dos fenômenos experimentados. Tal articulação de sensações funciona como um agenciamento de enunciados e corpos (MACHADO, 2009) que permite uma ampliação perceptiva, pois não fica restrito, ou não supervaloriza apenas uma capacidade perceptiva, a da visão.

O interessante, e isso podemos perceber nos mapas por eles esboçados, como empregam de forma mais intensa um grupo de sensações conforme a extensão do território e o tamanho dos corpos que encontram pelo caminho. Ou seja, empregam a audição e o olfato para relacionar os ambientes em geral, mas intensificam o paladar e o tato para objetos mais próximos. Isso permite interagir os fenômenos em suas diferentes escalas de territorialidade de maneira muito mais dinâmica do que os videntes, que fixam os fenômenos em um padrão visual, fixando a distância e o tamanho dos mesmos pelo que enxergam, os próximos e pequenos ficam aqui, os grandes e distantes ficam ali.

Explicando melhor, no mapa do Paulo, que por ter estudado mais e ter tido mais contato com conhecimentos mais amplos sobre o mundo e a condição de ser DV, é mais elaborado e complexo de informações e sensações. Ele desenha o cheiro das coisas que o afetam pelo caminho casa/escola, principalmente o da queima de combustível dos automóveis. Destaca a presença da árvore, que deve sentir tatilmente sua sombra, assim como ouvir os sons dos pássaros e das folhas e galhos balançando. Os dois locais, o ponto de saída e o de chegada (casa/escola) não estão registrados ali, mas compõem o conjunto de elementos que se apresentam em seu deslocar. A extensividade da distância (como o Sol) se concentra em coisas e fenômenos próximos ao corpo de Paulo (árvore, cheiros e sons, o calor do sol na pele), ou seja, ficam intensivos em sua cartografia. O grande e distante são dobrados e se presentificam nas coisas, objetos e fenômenos próximos, em sua cartografia.

Para um vidente que fosse registrar o mesmo percurso, o destaque seria o ponto de partida e o ponto de chegada, tendo no mapa a representação do caminho por meio de linhas retas proporcionais à distância dos dois pontos. Não haveria a interação entre as coisas sentidas no caminho com o total do percurso, tudo seria uniformemente elaborado, pois tenta-se expressar apenas o que visualmente se coloca como extensão do objetivo da representação, inibindo as demais sensações que podem afetar no trajeto, mas que não cabem na escala visual a ser representada (tipo representar uma árvore ou o som de pássaros numa escala em que só interessa visualizar o tamanho da extensão a ser percorrida).

Dessa maneira, a visão se atem ao meramente extensivo do percebido, não havendo o agenciamento de outras sensações que provocaria a intensividade dos fatos externos na interioridade do corpo afetado (GOBBO, FERRAZ, 2015), como o mapa do Paulo permite compreender.

O mapa do Luiz é uma tentativa de reproduzir os mapas representacionais dos videntes, ou como ele mesmo afirma “*a Geografia são os mapas que via quando criança*”. Como faz o percurso de veículo, sua forma de apresentar o deslocamento se restringe e pedaços de linhas retas, como nos mapas rodoviários. Contudo, mesmo de dentro de um veículo, o que limita o contato com os corpos sensíveis do percurso, a ausência da visão instiga a outros processos sensoriais, daí ele perceber árvores, cheiros

da fumaça dos escapamentos, a diminuição da velocidade em lombadas e cruzamentos etc.

Apesar de seu mapa se prender ao aspecto extensivo do deslocamento, ao relatar que o sentido geográfico do mesmo é como “*se localizar com a bengala e seu barulho*” temos aí o destaque de elementos minoritários potencializadores dos aspectos intensivos das sensações (o barulho da bengala no processo de localização) que não se prendem ao nível da visão, da extensividade captada pelo olhar, o que possibilitam outros sentidos, se não para o seu mapa, pelo menos para uma leitura geográfica não restrita aos aspectos majoritários delimitados pelos videntes.

Tal compreensão é que podemos desdobrar do mapa feito pela Cleide. Também se pauta no sentido de representar a superfície extensiva do trajeto casa/Associação. Contudo, a simplicidade das linhas retas presentes em seu desenho acaba rasurada por outros elementos que parecem estar de fora do percurso, mas que para ela tem fundamental importância. O círculo presente em uma das linhas, o ponto de chegada de seu trajeto, fica vazio de sentidos caso não relacionarmos com sua afirmação de que, para ela, a “*geografia é a natureza, juntamente com os pássaros e todo seu barulho*”.

Quando olhamos para seu mapa, vemos nos cantos o desenho de pássaros e árvores compondo o conjunto daquela cartografia. Para Cleide são esses elementos que permitem que o percurso não seja meramente o deslocar sobre uma extensão definida pelas ruas que ligam um ponto a outro do território. Seu corpo é afetado por outras sensações, sonoras e táteis, as quais agenciam a extensão percorrida a uma intensividade perceptiva que instaura outras potências a sua geografia cotidiana. O barulho dos pássaros, a sonoridade das árvores balançando ao vento etc. é que dão sentido ao percurso, algo que um vidente não iria destacar, por priorizar a visibilidade do ponto de partida e do ponto de chegada, em que a superfície percorrida se reduz a atingir a meta final.

Compreendemos que, para os não videntes, a geografia parte da percepção do olfato, do paladar, do tato, enfim dos sentidos que possuímos (ARRUDA, 2014). Essa geografia existe nos membros da Associação e é a florada de modo diferente por cada educando que ali permanece, de acordo com sua história pessoal, a bagagem de vida que cada um carrega e seu capital cultural acumulado. Este fato faz com que o território de seus percursos e vivências tenha aspectos específicos, que eles destacam em seus mapas.

Contudo, a partir desses mesmos mapas podemos perceber elementos comuns na direção que nos interessa. Primeiro, que a Geografia Maior, a pautada na ordem visual, determina e muito suas concepções do que vem a ser e para serve essa disciplina escolar. Outro aspecto é que a condição de DV leva a eles, em seus diferentes graus de deficiência e experiências de vida distintas, a articularem os demais sentidos humanos na interação de fenômenos que os afetam espacialmente (SOUZA, 2008).

Usam de forma consciente e propositiva a audição, articulando-a, com maior e menor intensidade, em conformidade com o tamanho e a distância dos fenômenos e locais em que se encontram, com o olfato, o paladar e o tato (MASSINI, 1993). Ao assim procederem, permitem potencializar os sentidos intensivos dos fenômenos externos aos seus corpos, dobrando o limite extensivo da visão dos mesmos em forças intensivas de sentido espacial (NUNES, 2011).

Seus mapas, logicamente, não servem para alguém se deslocar na extensão das superfícies do território por eles percorrido, pois os mesmos não visam representar com exatidão escalar a proporção da forma e a localização precisa dos fenômenos presentes no caminho. Apesar de muitos deles quererem representar esse caminho, é outro sentido de representação que ali acontece. É a representação enquanto apresentação em imagem

de uma experiência sensorial que afeta os corpos e busca expressar os aspectos mais fortes dessa vivência espacial (DELEUZE, GUATTARI, 1992). Uma representação que rasura a representação uniformizante, racionalizante em seus referenciais matematizáveis, e instaura forças sensitivas que instigam o pensar sobre aquelas vivências espaciais, articulando e subvertendo os sentidos fixos de proporção hierárquica e uniforme de escala, distância e extensão dos fenômenos no território.

Não se trata de mapas mentais em si, apesar de se relacionar com a capacidade criativa da mente a partir das sensações que afetam o imaginário perceptivo, pois o objetivo não é elaborar uma cartografia que identifique e localize os elementos não passíveis de uma representação matematizável, mas que apresente forças que coloquem em fuga essa ideia de representação matematizável, a qual se pauta nos aspectos extensivos das superfícies externas ao indivíduo que pensa, mesmo que essa extensividade seja reelaborada na mente pela subjetividade individual.

A questão é corporal (FOUCAULT, 1987), ou seja, não é uma mente separada do corpo sensível que passa a pensar objetivamente e de forma racionalista a representação cartográfica, nem a mente separada do corpo sensível que seja capaz de expressar a subjetividade com que interpretou mentalmente um fenômeno ou percurso, uma cartografia que seja a representação do real em sensações. O corpo não é aqui tomado enquanto individualidade orgânica e nem como algo em separado do pensamento, assim, as sensações não se encontram separadas do pensamento, o qual não está separado do corpo (DELEUZE, GUATTARI, 1992). Os corpos são singularidades agenciados e agenciadores de corpos, de maneira que as cartografias que daí resultam sejam diagramas dessas linhas e forças agenciadas e agenciadoras.

Os mapas dos DV's aqui apresentados, apesar de passarem pelas individuações de Luiz, Paulo e Cleide, se desdobram dos mesmos na direção de se abrirem para outros possíveis, articulando outras possibilidades e corpos. Isso reverbera na forma como pensamos e entendemos a Geografia, pois instauram linhas de fuga que potencializam outras geografias, menores e subversivas (OLIVEIRA, JR., 2009). Suas cartografias são dobras em que o extensivo se desdobra corporalmente em intensidades, que se desdobra em mundo, em novos corpos/pensamentos/sensações. E assim vai, geografias em fuga, aos sons de bengalas, em sensações de calor, de sabores diversos, de cheiros que transcendem o visível das coisas.

## Referências

ARRUDA, Luciana Maria dos Santos. **O Ensino de Geografia para alunos com Deficiente Visual**: novas metodologias para abordar o conceito de paisagem. Dissertação (Mestrado em Geografia),Uberlândia, 2014.

BRUNO, Marilda M. G. **O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual**: da intervenção precoce à integração escolar. São Paulo: Newswork, 1993, 144p.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **O ensino da geografia e a questão agrária nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2008. 462 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2008.

CORAZZA, Sandra M. Não se sabe.... In: **Educação e Realidade**. Campinas (SP): CEDES, v. 26, n.93, set/dez, p. 1205-1208, 2005.

CHAVES, Ana Paula Nunes, **Ensino de geografia e a cegueira**: diagnóstico da inclusão escolar na grande Florianópolis. 2010. 159 f. Dissertação (Mestrado em

Geografia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O Que é Filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

FERRAZ, Cláudio Benito O. A Geografia da educação na sociedade do conhecimento: sombras do desconhecimento. In: NUNES, Flaviana G. (Org.). **Ensino de Geografia: novos olhares e práticas.** Dourados (MS): UFGD, 2011. p. 157-198.

FERRAZ, Cláudio Benito O. Geografia: o olhar e a imagem pictórica. In: **Proposições**, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 29-41, set./dez. 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes, p.288, 1987.

GALLO, Silvio. **Entorno de uma Educação Menor.** Revista Educação e Realidade , v. 27 n: 2, p. 169-178, jun. dez. 2002.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GIRARDI, Gisele. Mapas desejanter – uma agenda para a cartografia geográfica. In: **Pro-posições.** Campinas (SP): Faculdade de Educação da UNICAMP, v. 20, n. 3 (60), set/dez. p. 147-160, 2009.

GIRARDI, Gisele. Mapas alternativos e educação geográfica. In: **Revista PerCursos.** Florianópolis, v. 13, n. 02, p. 39 – 51, jul./dez. 2012.

GIRARDI, Gisele. Política e potência das imagens cartográficas na geografia. In: CAZETTA, Valéria; OLIVEIRA JR., Wenceslao M. (orgs.). **Grafias do espaço – imagens da educação geográfica contemporânea.** Campinas (SP: Editora Alínea, 2013, p. 69-86.

GOBBO, Bianchi A.; FERRAZ, Cláudio Benito O. Cartografias sonoras: o que pode um corpo sonoro/urbano? In: CHAVEIRO, Eguimar et all. **Anais do II Simpósio Internacional e III Simpósio Nacional Geografia, Literatura e Arte.** Goiânia: Gráfica UFG/Laboter, p. 96-111, 2015.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. In: **Educação e Realidade.** Campinas (SP): CEDES, v. 26, n.93, set/dez, p. 1273-1288, 2005.

LAMA, Jose P. La avispa y la orquídea hacen mapa em el seno de un rizoma – cartografia y máquinas, releyendo a Deleuze y Guattari. In: **Pro-posições.** Campinas (SP): Faculdade de Educação da UNICAMP, v. 20, n. 3 (60), set/dez. p. 121-146, 2009.

LARROSA, Jorge. **Tremores – escritos sobre experiência.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia.** Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Égler; PRIETO, Rosângela Gavioli Prieto. ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO TEÓFILO Alves Galvão. **O professor e a educação inclusiva: formação, prática e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012. p. 25-39.

MASSINI, E. F. S. **A educação do portador de deficiência visual: as perspectivas do vidente e do não vidente,** Brasília, ano 13, n.60, out./dez. 1993.

- MOSQUERA, C. F. F. **Deficiência visual na escola inclusiva**. Curitiba: Ibipex, 2010.
- NUNES, Flaviana Gasparotti (Org.). **Ensino de geografia: novos olhares e práticas**. Dourados, MS: UFGD, 2011.
- OLIVEIRA, Paula R; KOHAN, Walter O. (orgs.) **Biopolítica, escola e resistência – infâncias para a formação de professores** (vol. 2). Campinas (SP): Editora Alínea, 2012.
- OLIVEIRA JR. Wenceslao M. Grafar o espaço, educar os olhos – rumo a geografias menores. In: **Pro-posições**. Campinas (SP): Faculdade de Educação da UNICAMP, v. 20, n. 3 (60), set/dez. p. 17-28, 2009
- PETTERS, Michael. **Geofilosofia, Educação e Pedagogia do Conceito**. Revista Educação e Realidade , v. 27 n: 2, p. 77-87, jun. dez. 2002.
- RICHTER, Denis. **Raciocínio geográfico e mapas mentais: a leitura espacial do cotidiano por alunos do Ensino Médio**. 320 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente Presidente Prudente : [s.n], 2010.
- SANTOS, Douglas. **O que é Geografia?** . Uberlândia (MG): Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2007. (Material de apoio ao mini-curso ministrado no VI Encontro Nacional de Ensino de Geografia “Fala Professor”).
- SEEMANN, Jörn. **Carto-crônicas – uma viagem pelo mundo da cartografia**. Gurupi (Ce): Editora Veloso, 2012.
- SEEMANN, Jörn. Histórias da cartografia, inersão em mapas e carto-falas – métodos para estudar culturas cartográficas. In: CAZETTA, Valéria; OLIVEIRA JR., Wenceslao M. (orgs.). **Grafias do espaço – imagens da educação geográfica contemporânea**. Campinas (SP: Editora Alínea, 2013, p. 87-106.
- SOUZA, Olga Solange H. A (con)vivência no mundo da sala de aula: percepções e sentimentos de alunos com deficiência visual. In: SOUZA, Olga Solange Herval (Org.). **Itinerários da inclusão escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas**. Canoas: ULBRA; Porto Alegre: AGE, 2008. p. 61-76.
- WOOD, Denis. Dogma visualizado – Estado-Nação, terra, rios. In: CAZETTA, Valéria; OLIVEIRA JR., Wenceslao M. (orgs.). **Grafias do espaço – imagens da educação geográfica contemporânea**. Campinas (SP: Editora Alínea, 2013, p. 23-52.

Outras fontes:

- FERRAZ, CLÁUDIO BENITO O. et all. **Uma geografia Cega**. Audiovisual. Presidente Prudente: FCT/UNESP e UNIOESTE, 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GeE2LWPkYOw>>. Acesso em: 20 no. 2015.
- REDE CRIANÇA PRUDENTE. **Associação Filantrópica de Proteção aos Cegos**. Disponível em: <<http://www.recriaprudente.org.br/site/entidades/default.asp?cod=23>>. Acesso em 20 out. 2011.