

O USO DE RECURSOS VISUAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS SURDOS

Jorge Adriano Pires Silva
Daniel Costa dos Santos

Resumo: Com a criação de inúmeras normativas, decretos e leis, grande foi a inserção de pessoas com deficiência nas instituições escolares no Brasil. Assim, discussões referentes ao ensino de pessoas surdas, sua cultura, atrelada às experiências visuais e a importância de sua língua em escolas regulares inclusivas se fazem importantes. Nesse sentido, esta pesquisa objetivou avaliar a viabilidade de recursos visuais no ensino de geografia para alunas/os surdas/os em sala de aula inclusiva, proporcionando à/ao discente um melhor entendimento do conteúdo em sala de aula, visto que suas vivências e experiências se realizam na e pela visualidade. A metodologia é caracterizada pela revisão bibliográfica e pesquisa de campo, na qual uma aula, utilizando recursos imagéticos e uma atividade prática em Libras foi realizada, fornecendo o corpus que serviu como base de análise e discussão dos resultados.

Palavras-chave: Inclusão. Recursos Visuais. Ensino de Geografia.

THE USE OF VISUAL RESOURCES IN TEACHING GEOGRAPHY FOR DEAF STUDENTS

Abstract: With the creation of numerous regulations, decrees and laws, the inclusion of people with disabilities in educational institutions in Brazil has increased significantly. Thus, discussions regarding the education of deaf people, their culture, linked to visual experiences and the importance of their language in regular inclusive schools have become important. In this sense, this research aimed to evaluate the viability of visual resources in the teaching of Geography to deaf students in an inclusive classroom, providing students with a better understanding of the content in the classroom, since their experiences are carried out in and through visuality. The methodology is characterized by bibliographic review and field research, in which a class using imagery resources and a practical activity in Libras was carried out, providing the corpus that served as a basis for analysis and discussion of the results.

Keywords: Inclusion. Visual Resources. Teaching of Geography.

Introdução

No Brasil, a educação pública vivencia sérios desafios que precisam ser superados, dos quais se podem pontuar as questões salariais, as estruturas defasadas das instituições públicas de ensino, a extensa carga-horária exercida pelos educadores, a evasão escolar, a violência, etc. São muitas as questões que requerem urgente atenção por meio dos atores que coordenam e regem a educação hoje. Em meio a essas grandes questões, ainda há a pluralidade existente em sala de aula: distintas raças, etnias, culturas, ideologias, realidades e escolhas específicas.

No que tange a essas especificidades, pode-se destacar os discentes com deficiência¹, que possuam necessidades educacionais diferenciadas. Com sua garantia ao ensino regulamentada por lei, no país há o crescente aumento na inserção deste público em escolas regulares inclusivas. Com isso, buscar mecanismos que vão satisfazer o ensino-aprendizagem de alunos com deficiência se faz necessário. Nesse sentido, o presente trabalho faz uma rápida contextualização histórica de como se deu o processo de inclusão e as abordagens educacionais voltadas ao povo surdo.

As práticas observadas ao longo do tempo no ensino de surdos são resultadas de debates e acordos internacionais, que influenciaram os diferentes métodos empregados. Esses métodos perpassam pelo Oralismo, especialmente na Europa em meados do século XIX, o Bimodalismo (também conhecido como Comunicação Total) e, por último, a aceitação da língua de sinais enquanto idioma natural do povo surdo, respeitando a sua cultura baseada na visualidade já no século XX.

No Brasil, esta garantia é assegurada pela lei 10.436/02, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) enquanto idioma oficial do povo surdo. Além desta, muitas são as conquistas alcançadas ao longo dos anos no Brasil, entre elas, a matrícula e permanência dos alunos surdos na escola regular, com o auxílio do profissional intérprete (Brasil, 2005).

Sendo assim, busca-se compreender como esta inclusão está sendo feita hoje no ambiente escolar, especialmente nas aulas de geografia. Em

1. Adota-se, neste estudo, a nomenclatura pessoa com deficiência e a sigla PcD sempre que nos referirmos ao sujeito em sua singularidade, conforme o Estatuto da Pessoa com Deficiência/a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

relação a isso, enfatiza-se o uso de recursos visuais, objetivando a melhor compreensão e interação do discente surdo com o conteúdo, isto porque suas experiências estão associadas à visualidade.

Os trabalhos práticos em questão foram efetuados na escola E.M.E.F. Marechal Deodoro da Fonseca, localizada na cidade de Altamira, Pará, em turmas inclusivas de sexto e nono ano, na disciplina de geografia.

Metodologia

A metodologia para construção do trabalho foi dividida em: 1. Revisão bibliográfica; 2. Observação em sala de aula; 3. Preparação de material visual (atividade avaliativa em Língua Brasileira de Sinais gravada em vídeo, *slide* e croqui); 4. Atividade prática em sala (estas intervenções se deram em duas turmas, onde na primeira optou-se, seguindo a grade curricular municipal, trabalhar questões relativas à geografia humana por meio do uso de equipamento de projeção (*Datashow*) e slide interativo²; na segunda turma a temática fazia referência aos conceitos básicos de cartografia, logo o uso de mapas e globo foi o recurso explorado); 4 Sistematização dos dados coletados na pesquisa. Esses pontos nos permitem materializar o objetivo de compreender a eficácia na utilização de recursos visuais no ensino de geografia em turmas inclusivas, enquanto ferramentas de apoio à didática do professor para concretização do ensino-aprendizagem do aluno surdo.

Callai (1997) enfatiza que a teoria, o método e a técnica devem ser pensados e articulados entre si, no intuito de trabalhar a disciplina na relação ciência e cotidiano do aluno. Nesse ínterim, apresentam-se três momentos que ajudaram a nortear o trabalho e conceber sua coerência.

No primeiro momento, faz-se uma revisão bibliográfica onde é observada a historicidade da educação de pessoas com deficiência (PcD), e é dada ênfase às leituras referentes às abordagens aplicadas ao ensino de alunos surdos e como estas foram sendo repensadas ao longo dos anos, culminando por fim, ao modelo de escola inclusiva que hoje observamos.

2. Foi usado o programa Microsoft PowerPoint Office 2013 para a produção desse slide. Utilizando a ferramenta *hiperlink*, permitiu-se fazer conexões a todo instante entre palavras-conceito e imagens relacionadas, permitindo ao aluno surdo, como também aos demais, a materialização do assunto abordado.

No segundo momento, aconteceram as atividades práticas com os alunos. Estas ocorreram em duas turmas, nono³ e sexto ano do ensino fundamental maior. Na primeira, o conteúdo estava relacionado à Geografia Humana. Optou-se pelo uso de computador e aparelho de projeção (*Datashow*). Para isto, foi necessário levar os alunos para o laboratório de informática. Após o término do conteúdo, foi passada uma atividade, um questionário objetivo, referente ao assunto abordado. Para os alunos ouvintes, as questões em português; para o aluno surdo, as questões em seu idioma, Língua Brasileira de Sinais. A tradução do questionário para a Libras foi feita pelos pesquisadores, e a sinalização executada pelo intérprete da escola (também um dos pesquisadores).

Em relação à segunda turma, a temática fazia referência à cartografia e seus elementos básicos; nesse caso, preferiu-se o uso de mapas, planiférios e globo, visto que as informações contidas nesses instrumentos proviam uma praticidade enorme ao conteúdo abordado no livro didático. Como retorno, pediu-se aos alunos a elaboração de um croqui com características pertinentes a um mapa: título, escala, legenda, etc.

E no terceiro momento, iniciou-se a discussão dos resultados sobre a utilização de recursos visuais, para verificar as possibilidades do uso destes no processo de ensino-aprendizagem, enquanto recurso didático no ensino de geografia para alunos surdos em escolas inclusivas regulares.

O sujeito surdo e as abordagens educacionais: abordagem inclusiva versus escolas bilíngues

Ao longo da história, foram aplicadas diferentes propostas no que se trata o ensino de alunos surdos: desde o Oralismo Puro – após o Congresso de Milão⁴ –, que no Brasil podemos fazer referência à metodologia aplicada

3. Em todo o texto optou-se por essa ordem de descrição: primeiramente nono ano e, em seguida, sexto ano, levando em consideração a sequência temporal em que as intervenções foram realizadas.

4. Ainda que seja uma tradição mencionar seu caráter decisivo, o Congresso de Milão, de 1880 – onde os diretores das escolas para surdos mais renomadas da Europa propuseram acabar com o gestualismo e dar espaço à palavra pura e viva, à palavra falada – não foi a primeira oportunidade em que se decidiram políticas e práticas similares.[...] Apesar de algumas oposições, individuais e isoladas, o referido congresso constituiu não o começo do ouvintismo e do oralismo, mas sua legitimação oficial [...] o ouvintismo,

no Collégio Nacional para Surdos-Mudos⁵ no Rio Janeiro, à Comunicação Total e sua mescla oralismo/língua de sinais. No entanto, observam-se hoje duas formas de abordagem que permaneceram após tantos debates e discussões já efetuadas sobre o tema: a abordagem inclusiva de alunos surdos na rede regular de ensino e a abordagem bilíngue.

No contexto geral, a primeira, como já citada, surgiu nos Estados Unidos, na década de 1980, e partiu da reflexão sobre a necessidade de se questionar a lógica de funcionamento das escolas para atender o público-alvo da educação Especial, o que, naquele momento, incluía o aluno surdo. Devido ao processo de globalização, as discussões sobre a inclusão de alunos com deficiência passam a ser feitas no contexto mundial. A partir de então, muitas diretrizes são concebidas neste enfoque.

No Brasil, muitos dos alunos surdos, que estão hoje em sala de aula, encontram-se nesta conjuntura: escola regular, com professores ouvintes, auxiliados pelo profissional intérprete de Libras, responsável pela comunicação entre o professor e o aluno surdo, e entre este e os demais alunos ouvintes. Essa realidade nacional parte do seguinte pressuposto:

A inclusão escolar aponta para a defesa de uma proposta que considere a capacidade de aprendizagem desses estudantes, seu singular processo de desenvolvimento e a possibilidade de oferecer, a esses sujeitos, diferentes modos de compensação e diversos instrumentos optativos que venham a contribuir com a superação de suas dificuldades (Matos & Mendes, 2014, p. 15).

Diante disso, a inclusão de alunos surdos em escola regular de ensino representa um ambiente que favorece e motiva a sociabilidade com o diferente e também com seus pares, além de servir como local de desenvolvimento cognitivo desses alunos, atrelado ao uso de instrumentos recursivos no processo de ensino-aprendizagem.

ou o oralismo, não pode ser pensado somente como um conjunto de ideias e práticas simplesmente destinadas a fazer com que os surdos falem e sejam como os ouvintes. Convivem dentro dessas ideias outros pressupostos: os filosóficos – o oral como abstração, o gestual como sinônimo de obscuridade do pensamento; os religiosos – a importância da confissão oral, e os políticos – a necessidade da abolição dos dialetos, já dominantes no século XVIII e XIX (Skliar, 2010, p. 16-17).

5. Nome dado à época de sua criação em 1856 ao, atual, Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES. Para mais informações, recomenda-se o site da instituição: <https://www.gov.br/ines/pt-br/acao-a-informacao-1/institucional/conheca-o-ines>.

Porém, ao se fazer a análise dos resultados obtidos pelos sujeitos surdos, sejam eles qualitativos ou quantitativos, em sala de aula regular, levando em consideração a forma que a escola inclusiva está sendo conduzida hoje no país, faz-se a seguinte indagação: como ele compreenderá suas possibilidades, fará reflexões ou se tornará cidadão atuante em um ambiente inclusivo de maioria ouvinte, usuário de uma língua oral? (Stumpf, 2008).

Com respeito a essa realidade no âmbito institucional escolar, Machado destaca:

Entretanto, diante do contexto escolar em que vivemos, esse processo de integração/inclusão, por mais bem elaborado que seja, tem apresentado dificuldades em sua implantação pela instituição escolar. Ou seja, mesmo diante da obrigatoriedade gerada pela política educacional atual, muitos educandos surdos encontram-se à margem da escola. Alguns estão “incluídos” em classe regulares e poucos conseguem permanecer no sistema (2006, p. 38).

A problemática encontrada nessa abordagem, no contexto nacional, está no universo essencialmente regulado pelo som (lógica audio-cêntrica) no qual as escolas se encontram, traduzidos na prática pedagógica pelo ler e escrever, e o uso prioritário da língua portuguesa (Silva, 2008). Resultando assim, numa inclusão em que o aluno surdo fica à margem do processo escolar.

Levando-se isso em consideração, a abordagem bilíngue passa a ser mais amplamente discutida (mas não ainda implementada satisfatoriamente) no país, chegando a ser observada em Lei, como apregoa o decreto 5.626/05, no capítulo VI, da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, no artigo 22, Inciso I: “Escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental” (Brasil, 2005).

No que diz respeito às instituições escolares que aderirem a essas diretrizes, o seu currículo deverá ser organizado em uma perspectiva visual-espacial para que seja garantido o acesso a todos os conteúdos na língua natural do sujeito surdo, a Língua Brasileira de Sinais (L1), enquanto em um contraturno, elas receberiam o aprendizado da língua portuguesa, enquanto sua segunda língua (L2) (Quadros, 2006).

A partir dessa abordagem, Quadros, referente à educação de surdos, pontua a importância de uma reformulação estrutural, pedagógica e profissional na instituição escolar, quando diz:

Em relação à educação de surdos, as pesquisas apresentam várias evidências de que os surdos formam grupos sociais com identidade, culturas e línguas específicas (...). O fato de os grupos surdos brasileiros terem uma língua visual-espacial, a língua de sinais brasileira, determina uma reestruturação da forma *standard* de se entender uma escola inclusiva no Brasil. A questão da língua implica mudanças na arquitetura, nos espaços, nas formas de interação, nas formas de professores bilíngues, de professores surdos e de intérpretes de língua de sinais (*ibidem*, p. 6).

Para alguns pesquisadores a perspectiva bilíngue é o que norteará as escolas inclusivas em um contexto mais à frente, pois essa perspectiva transcende as questões linguísticas, situando-se dentro do contexto de garantia de acesso e permanência na escola, que se faz definida pelos próprios movimentos surdos (Quadros, 2008).

Contudo, a realidade educacional hoje ainda nos permite discutir o uso de metodologias e práticas a serem executadas em salas de aula comuns, visto que o maior número de alunos surdos no Brasil encontra-se em escolas regulares inclusivas (classes mistas).

Dessa forma, faz-se necessário pensar as práticas pedagógicas e a metodologia usada pelos professores em salas de aulas frequentadas por alunos surdos e ouvintes. É mister também nos questionarmos: os professores que lidam com essas especificidades tiveram formação adequada para lidar com essas diferenças? Como se dá esse processo? Como os docentes, mais especificamente os de geografia, podem trabalhar essa disciplina com alunos surdos?

Formação de professores de geografia para atuarem no contexto da educação inclusiva

No Brasil, várias são as leis que regulamentam a inclusão de alunos surdos na escola regular inclusiva: da constituição de 1988, que garante educação para todos, à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) nº. 13.146/15, que regulamenta a inclusão de PcD em qualquer ambiente de convívio social.

No entanto, ainda se nota uma lacuna entre as diretrizes existentes e o aplicado, isso por que é exigida do professor a compreensão da diversidade cultural e das diferenças que permeiam a escola, mesmo que o docente não tenha recebido tal letramento acadêmico (Reis, 2013).

Diante dessa realidade, cabe-nos considerar o perfil dos acadêmicos e profissionais graduados em geografia sob o viés da inclusão de surdos, levando em consideração o currículo e experiência vivida por estes na graduação, buscando compreender os motivos que levam a esta diferença entre o proposto e o empregado.

Por fim, com base em Cavalcanti (1998), Sampaio (2014), Castrogiovanni (2014) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/97), buscam-se mecanismos didático-metodológicos para a inclusão, de fato, de pessoas surdas em escolas regulares, na disciplina de geografia, mediante a perspectiva da pedagogia visual proposta por Campello (2007), Sacks (2010), Perlin e Strobel (2008) e Quadros e Karnopp (2004).

Ensinando geografia: perfil acadêmico-profissional

Nóvoa (1992, p. 26) afirma que “a formação docente é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo; aqui não se formam profissionais; aqui se produz uma profissão”. Sobre isto, Pimenta (2000), enfatiza a necessidade de formarem professores reflexivos, capazes de ensinar em situações singulares, incertas, carregadas de conflitos e dilemas.

Quando observadas as diretrizes que remetem à capacitação de profissionais educadores habilitados ao ensino de surdos no que concerne a escolas regulares e suas especificidades, vemos a seguinte garantia:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, o ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs conforme legislação vigente (Brasil, 2002).

Levando em consideração o exposto acima, vemos que ações para aliviar a dicotomia diretrizes/realidade estão prescritas no que tange a inclusão de alunos surdos. A obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores apresenta-se como um avanço considerável nas políticas de inclusão escolar. No entanto, Almeida (2012) alerta para o planejamento adequado dos conteúdos a serem ministrados nessa disciplina nos cursos de licenciatura, para que esta não seja equiparada a um curso básico de Libras, mas que vá além.

Stumpf (2008) diz que o ir além dessa, se faz mediante ao contato com a cultura surda, movimento surdo, expressões culturais surdas, com a comunidade surda e as motivações na aprendizagem do estudante surdo. Isso resultará em práticas didático-metodológicas adequadas realizadas pelo professor no momento em que este se deparar nesse contexto.

Mediante estas políticas públicas de incentivo à entrada e permanência de alunos com deficiência em escolas inclusivas, Dall'acqua e Brochado (2010) enfatizam o aumento considerável desses sujeitos em instituições de educação regular. Essa realidade nos permite fazer uma reflexão sobre a qualidade do ensino empregado e o perfil do professor levando em consideração o seu papel enquanto discente, dando ênfase ao professor de geografia.

Quando se trata das discussões envolvendo o processo que balizará esta inclusão, é dado grande destaque às ações praticadas pelo professor. E com respeito a isso, Campos (2010) pontua algumas dificuldades encontradas no processo de formação dos educadores, o que acarretará aquelas lacunas citadas anteriormente.

Parte da resposta para as dificuldades presentes (...) tem a sua crítica depositada no modelo de formação de professores: currículos pouco apropriados à realidade e às exigências da escola requerida pela nova ordem mundial, cursos com disciplinas genéricas e de pouca objetividade, dicotomia teoria/prática, com estágios somente no final, conteúdos em geral fragmentados, currículos que geram pouco impacto na vida dos alunos (p. 127).

Diante dessa crítica feita por Campos ao modelo hoje observado na formação acadêmica do professor nos moldes em que ela está sendo em-

pregada, fazer uma breve análise sobre o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia do campus da Universidade Federal do Pará localizado na cidade de Altamira⁶, levando em consideração a atenção dada pelo desenho curricular da faculdade em questão, a inclusão de surdos em sala de aula mediante a prática do educador, se torna adequado para se discutir as abordagens locais desta disciplina no contexto inclusivo.

Um dos fundamentos defendidos pelo curso é “a qualificação e competência profissional comprometido com o desenvolvimento das habilidades específicas e gerais da geografia” (UFPA, 2010, p. 19), tendo como perfil do profissional, compreender e atuar nos processos educativos, elaborando e analisando materiais didáticos.

Com base nisso, interessa-nos nesse momento compreender então, qual a visão do profissional graduado em geografia para atuar como professores de alunos surdos. Sob essa perspectiva, observa-se apenas uma disciplina de caráter inclusiva destes sujeitos. Com a carga horária de cinquenta e uma horas, a disciplina de Libras tem o seguinte objetivo: “Apresentar as habilidades necessárias para a aquisição da língua da modalidade viso-espacial da comunidade surda” (UFPA, 2010, p. 22).

Como destacado anteriormente por Almeida (2012), sob esse objetivo, essa disciplina tende a se equiparar aos cursos básicos de Libras, tendo com enfoque principal apenas a aquisição da língua, dissociado do conhecimento da cultura, comunidade, costumes e do povo surdo. A autora ainda considera a importância dos aspectos cognitivos e pedagógicos fundamentais do trabalho docente a ser contemplado.

Referente ao emprego da disciplina, o cerne didático-pedagógico é voltado, em geral, para a memorização de sinais e códigos soltos pertencentes à Língua Brasileira de Sinais, em um curto período de contato com ela, e costumeiramente, sem nenhum contato com o povo surdo. Para Damázio (2007), pois, não podemos esperar que estes professores de geografia adquiram a língua de sinais ou que possam,

6. Escolheu-se o Projeto Pedagógico de Curso desta instituição de ensino devido ela fazer parte da vivência destes pesquisadores, logo, torna-se favorável usá-la enquanto amostra, no entanto, frisa-se que, de acordo com o decreto 5.626/05, que regulamenta a lei 10.436/02, todas as instituições de nível superior que disponibilizam cursos de licenciaturas e fonoaudiologia, devem possuir em seu desenho curricular a disciplina de Libras.

mais tarde, propor ambientes educacionais estimuladores aos alunos surdos em sala de aula.

Partindo do pressuposto acima, Machado (2008), conclui que, da maneira como está empregada, as barreiras comunicativas, os desconhecimentos das necessidades educativas e o desconhecimento da cultura e do povo surdo ainda continuam para a maioria dos formandos. Segundo ele, este é o motivo pelo qual, mesmo depois de regulamentações de leis, diretrizes e normativas que garantem a presença de profissionais qualificados para nortear a educação dos sujeitos surdos, ainda há lacunas na atuação desses profissionais no sistema educacional vigente.

Sendo assim, Almeida (2012) conclui que a formação inicial, esta recebida na graduação, não se faz suficiente para a constituição de profissionais reflexivos capazes de lidar com a diversidade e diferenças que encontrará em sala de aula.

Consideramos, portanto, que investir na formação de professores, tanto em formação inicial como formação continuada é a melhor forma de sanar as deficiências relacionadas à educação de alunos surdos no ensino regular, visto que quase todos os fatores que interferem para que o processo de inclusão seja efetivo estão ligados às atitudes e práticas cotidianas em sala de aula (*ibidem*, p. 46).

Para o fim do dualismo existente entre o proposto do que é aplicado, e que, em geral, conforme Tavares e Carvalho (2010), mais exclui do que inclui, os profissionais da educação, com ênfase ao professor, precisam entender a língua, o povo, a cultura e o cognitivo surdo, e desta forma, suas práticas didático-metodológicas venham se adequar e corresponder ao ensino desses sujeitos.

E no que tange os alunos com essas especificidades, possuindo a língua de sinais um caráter viso-espacial como sua primeira língua e suas experiências vividas a partir de experiências visuais; apropriar-se da pedagogia visual para o ensino de geografia em classes regulares, torna-se primordial para diminuir a lacuna existente entre o ideal, o proposto e o aplicado hoje nas instituições educacionais inclusivas.

Por uma pedagogia visual: ensinando geografia para alunos surdos

A disciplina de geografia tem um papel importantíssimo na formação do cidadão enquanto ser crítico, proporcionando aos alunos uma visão diferenciada, reflexiva, crítica e libertadora da realidade imposta sobre o sujeito (Vesentini, 2006). Logo, sua presença no currículo escolar nas instituições educacionais é justificável.

No entanto, conforme Cavalcanti (1998), ensinar geografia enquanto ciência não se faz de maneira tão simples, isso porque ela tem a tarefa de entender o espaço geográfico num contexto bastante complexo. Essa complexidade se faz mediante o momento de globalização, avanço da técnica, acelerada circulação de pessoas, produtos e informações numa velocidade nunca vista antes.

Além dessa complexidade, Castrogiovanni (2014) destaca a importância de a geografia ser trabalhada em sala de aula levando em conta a vida, o cotidiano e as especificidades de cada sujeito, para que esta se torne uma disciplina interessante e estimuladora ao alunado. Partindo destes preceitos, temas, categorias e conceitos básicos inerentes à geografia podem e devem ser trabalhados em sala levando em consideração a realidade específica de cada turma.

Para que isso seja alcançado, o Governo Federal elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/1997), com o intuito de auxiliar o professor na elaboração de seu material didático-pedagógico nos ensinamentos dos conteúdos obrigatórios. Este foi organizado a partir de estudos feitos e propostos pelos estados e municípios.

Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade (Brasil, 1997, p. 5).

Propõe-se então a formação de sujeitos conscientes, críticos e reflexivos, capazes de entender seu papel enquanto cidadãos e, por meio disso, terem a capacidade de intervir nas relações e decisões sociais quando exigido ou necessário. Para que esse objetivo seja contemplado, a diversidade e as diferenças existentes no ambiente escolar precisam ser consideradas.

E quando se trata do ensino de geografia de pessoas com necessidades educacionais diferenciadas, em nosso contexto, o surdo, a inclusão de fato deve torná-los participantes da vida social, econômica, cultural e política por meio da garantia de seus direitos (Sampaio, 2011). Assim sendo, considerar a cultura surda ao planejar e aplicar a aula acarretará resultados satisfatórios.

No estudo linguístico realizado sobre a Língua Brasileira de Sinais, Quadros e Karnopp (2004), concluem que a Libras, com seu caráter viso-espacial, é a língua natural do povo surdo. Logo, para um melhor aproveitamento desses alunos em sala de aula regular inclusiva, o contato com sua língua e uso dela por meio dos profissionais responsáveis pelo ensino-aprendizagem – o professor – e o mediador que fará o elo de comunicação entre o discente e o docente, o tradutor/intérprete de Libras, é primordial.

Referente à função do tradutor/intérprete educacional, Quadros e Macleary (2001) afirmam que esses são especialistas para atuarem na área da educação e deverão intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como, entre os colegas surdos e os colegas ouvintes, proporcionando a acessibilidade necessária a estes educandos cuja língua materna (L1/língua natural) não é a portuguesa, mesmo sendo brasileiros.

No entanto, apenas a presença do intérprete não elimina a lacuna existente entre o conteúdo abordado pelo professor e o conteúdo concebido pelo aluno surdo. Outros mecanismos de caráter visual precisam ser empregados quando se trata do ensino de geografia para esses sujeitos. Para Sampaio (2011) a necessidade de intérprete é indiscutível na sala de aula regular inclusiva, ainda assim, para se trabalhar os conceitos de geografia, os textos informativos, e suas distintas áreas, os autores enfatizam o uso de mapas conceituais, fotos, gravuras, maquetes como um amplo leque de possibilidade para o ensino dessa disciplina.

O desenvolvimento cognitivo de uma criança surda se estrutura tendo por base informações visuais. A imagem e a experiência são fundamentais para que haja aprendizagem e, conseqüentemente, evolução e desenvolvimento. Assim, não se defende que crianças surdas possuem naturalmente um déficit cognitivo em relação às ouvintes; o déficit é provocado pela ausência de linguagem e de informação, não sendo, portanto, naturais, mas circunstanciais (Silva; Baraúna, 2007, p. 62).

Em seu livro, *Vendo Vozes: Uma Viagem ao Mundo dos Surdos*, Oliver Sacks (2010) destaca a facilidade de abstração e compreensão por parte do sujeito surdo por meio do uso de recursos visuais. Isso fica evidente quando o autor descreve a experiência do menino surdo, chamado Joseph, que apesar de ter uma imensa dificuldade com a fala, escrita e até mesmo com seu idioma, possuía uma inteligência visual considerável, habilidade ao resolver quebra-cabeças e problemas visuais, além de ser um bom desenhista.

Sendo assim, pode-se constatar que, para possibilitar que o ensino de surdos seja contemplado de forma inclusiva, o uso desses recursos é indispensável. Logo, para se trabalhar os conceitos teóricos da geografia: espaço, território, paisagem, lugar, etc.; o uso de práticas didático-metodológicas que enfatizem o visual precisará ser observado na preparação e aplicação do plano de aula do docente.

No que se trata da aplicação desse mecanismo enquanto prática didático-metodológica no ensino de geografia, os PCNs destacam:

Na escola, assim, fotos comuns, fotos aéreas, filmes, gravuras e vídeos também podem ser usados como fontes de informação e de leitura do espaço e da paisagem. É preciso que o professor analise imagens na sua totalidade e procure contextualizá-las em seu processo de construção (Brasil, 1997, p. 118).

Fica claro, assim, que a apropriação dessas ferramentas visuais no ensino desse componente curricular em sala de aula regular inclusiva corrobora para adequação do conteúdo e aproximação dos conceitos à realidade tanto dos alunos ouvintes como dos alunos surdos, caracterizando-se então como mecanismos justificáveis de aplicação no processo de ensino-aprendizagem.

Perlin e Strobel (2008) enfatizam que o sujeito surdo produz sua cultura baseado em experiência visual, com isso, para que os conceitos inerentes à geografia sejam concebidos por estes e seus pares, é necessário que as práticas educacionais sejam fundamentadas à luz dessa diferença cultural. Sendo assim, apropriar-se de uma pedagogia visual é fundamental nesta e em todas as disciplinas em instituições escolares que recebem alunos surdos.

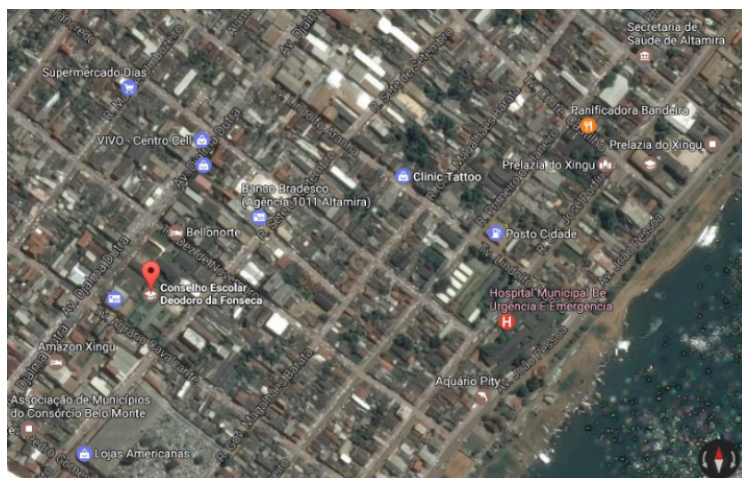
Referindo-se à Pedagogia Visual no ensino de pessoas surdas, Campelo (2007) sugere a elaboração de currículo, didática, contação de histórias, jogos educativos, uso de recursos visuais e concepção do mundo através da subjetividade e objetividade com as experiências visuais.

Este trabalho visa a demonstrar que o uso desses recursos visuais, de fato, pode contribuir para o desenvolvimento educacional dos alunos surdos na disciplina de geografia em sala de aula regular inclusiva. Para isso, nos apropriaremos das práticas referentes à pedagogia visual para nortear o processo de pesquisa.

O uso de recursos visuais na realidade da E.M.E.F. Marechal Deodoro da Fonseca em Altamira/PA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal Deodoro da Fonseca fica localizada na área central cidade de Altamira, sudoeste do Pará.

Figura 1 – Localização da Escola E.M.E.F. Deodoro da Fonseca



Fonte: Google Earth, 2023.

A instituição tem sua fundação datada de janeiro de 1970, caracterizando assim como uma importante formadora educacional na história do município. À época da pesquisa, possuía quinze turmas de primeiro ao nono ano, nos períodos matutino e vespertino, totalizando quatrocentos e vinte e um alunos. Desse total, quinze são discentes com deficiência; dos quais três são surdos. O corpo pedagógico é formado por vinte e dois professores. Entre estes, uma é docente de geografia e um é professor pedagogo surdo atuante no Atendimento Educacional Especializado (AEE); há ainda dois intérpretes de Libras, quatro cuidadores e um coordenador pedagógico.

Com respeito à professora de geografia regente, ela atua há mais de vinte anos como docente no município. O tradutor/intérprete educacional exerce sua profissão há quase nove anos, possuindo assim um referencial linguístico extenso e experiência considerável nas práticas envolvidas no âmbito escolar.

A escola segue a Matriz Curricular Municipal, na qual os conteúdos a serem estudados são os mesmos em todas as escolas municipais. No momento da pesquisa, as instituições estavam chegando ao fim do primeiro bimestre, os conteúdos relacionados ao nono e sexto ano, turmas selecionadas, eram respectivamente: população mundial e elementos básicos da cartografia.

Observa-se nessas temáticas duas distintas linhas de análise abordadas pela geografia. A primeira, trazendo alguns conceitos referentes à Geografia Humana, fazendo um estudo do crescimento populacional, desigualdades, consumo e religiosidade da população no mundo. E o segundo, trazendo conceitos básicos referentes à cartografia, dando ênfase no uso de mapas que enfocassem as questões físicas do espaço.

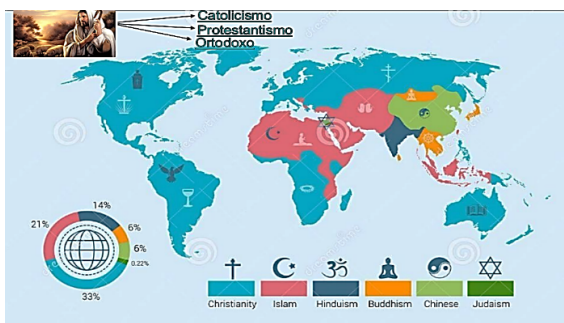
Procurou-se trabalhar esses elementos, sociais e físicos, no intuito de identificar o aprendizado dos alunos surdos referentes aos conceitos subjetivos envolvendo o tema relacionado à sociedade e os conceitos objetivos e palpáveis concernentes à cartografia. Para isso, como mencionado, Campello e Pena (2011) destacam a importância de se fazer uma correlação do abstrato com o concreto através dos recursos imagéticos. Ou seja, o uso de uma imagem, gravura, vídeo, gráficos correlacionados a temas ou conceitos pertinentes ao conteúdo proposto.

Sendo assim, em um primeiro momento, foi planejada a aula com o tema População Mundial, seguindo a matriz curricular para a turma do nono ano da escola. Estão matriculados nesta turma vinte e nove alunos ouvintes e um surdo. Há também a presença constante do tradutor-intérprete de Libras. Optou-se pelo uso do equipamento de projeção (*Datashow*) e do computador para esta aula.

Essa escolha foi feita com o objetivo de proporcionar ao discente surdo e demais alunos a mesma aula, os mesmos recursos, caracterizando assim uma perspectiva inclusiva. Vale pontuar que a escola possui apenas um projetor de imagens, fazendo com que toda turma se deslocasse de sua sala para o laboratório de informática, local onde se encontra esse instrumento, o que acarretou perda de tempo considerável até a acomodação de todos, além de inviabilizar o uso do quadro branco, visto que na sala em questão não possui esse recurso, proporcionando assim uma aula apenas expositiva, não permitindo a possibilidade do uso de desenhos manuais e anotações pontuais que seriam importantes dentro desse contexto.

Para a apresentação, utilizou-se o programa Microsoft PowerPoint, empregando nele a ferramenta *hiperlink*. Essa ferramenta permite fazer, ao clicar em um conceito ou frase descrita no slide, uma relação com um site, uma imagem, um vídeo, etc., causando assim interatividade na apresentação e permitindo ao sujeito surdo visualizar de forma concreta aquilo que está descrito. Por exemplo, na imagem “Principais religiões do mundo” (Figura 2), vemos uma marcação nas palavras: Catolicismo, Protestantismo e Ortodoxo:

Figura 2 – Principais religiões do mundo



Fonte: <https://br.depositphotos.com/54327483/stock-illustration-world-religions-map.html>

Para os alunos ouvintes, ao lerem estas palavras, de maneira instantânea compreende-se que há uma diferença entre as ramificações existentes no cristianismo. No entanto, como pontuado, as experiências surdas estão atreladas à visualidade e não ao português escrito. Antes da diferenciação, por meio do professor, entre esses conceitos, faz-se necessário apresentar de maneira visual o conteúdo em questão. Para isso, essa ferramenta se torna importante. Ao clicar na palavra *Ortodoxo*, é apresentado a seguinte imagem:

Figura 3 – Hiperlink da palavra Ortodoxo



Fonte: <http://www.igrejaortodoxa.com/eparquia.php>

A figura acima remete a um bispo ortodoxo com suas roupas características, o que proporcionará ao surdo compreender que há essa ramificação dentro da religião cristã. A partir da imagem acima, explicam-se as crenças e diferenças desta para com as outras ramificações.

Em toda a explanação do conteúdo, essa relação pictórico-imagética foi sendo feita. Conceitos como “População”, “Cidades Globais”, “Megalópoles”, “Desigualdade Social”, “País Subdesenvolvido e Desenvolvido”, “Hinduísmo”, “Sistemas de Castas”, etc., foram trabalhados em sala de aula.

Ressalta-se que as figuras não podem ser apresentadas sem objetivo. Todas precisam ser explanadas e suas relações com os conteúdos precisam ser pontuadas, os detalhes apresentados nelas requerem ênfase, para que tanto o aluno surdo como os ouvintes tenham suas necessidades de aprendizagem contempladas (Campello, 2008).

Para se avaliar o rendimento dos discentes com respeito ao conteúdo, aplicou-se uma atividade objetiva; a qual, para os discentes ouvintes, foi elaborada em português, na modalidade escrita. Já para o aluno surdo, foi sinalizada em Libras e disponibilizada em vídeo, além de uma folha-resposta para a marcação.

Na elaboração da atividade, usaram-se questões retiradas do livro didático e de vestibulares acadêmicos. Buscou-se elaborar a mesma atividade no intuito de avaliar, em especial o aluno surdo: sua margem de compreensão do conteúdo exposto. Para isso, seu questionário foi interpretado em sua língua natural. Após a interpretação, foi feita a elaboração da atividade sinalizada por meio de vídeo. Utilizou-se, para isso, um celular com câmera e, para edição da mídia, optou-se pelo programa Windows Live Movie Maker.

Figura 4 – Apresentação da Atividade em Língua Brasileira de Sinais



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

A Atividade continha cinco questões, quatro de múltipla escolha e uma para análise e marcação em “V” para os enunciados verdadeiros e “F” para os enunciados falsos. O aluno surdo acertou sessenta e dois por cento das questões da atividade, ou seja, visto que havia uma questão para análise e marcação em verdadeiro ou falso, sua possibilidade era de oito acertos. Obteve, então, êxito em cinco das oito questões; os alunos ouvintes, por sua vez, tiveram média de seis acertos. Essa relativa equidade possivelmente não ocorreria se a

atividade fosse elaborada apenas em português, considerando que este não é o idioma do aluno surdo, comprometendo a compreensão das questões.

No momento do exercício, ficou claro o desconhecimento do aluno em relação a alguns sinais específicos, como, por exemplo, o sinal ÁSIA. Provavelmente esse tenha sido a causa do erro na pergunta referente ao continente mais populoso do mundo. Esse mesmo estranhamento foi observado quando sinalizado CIDADES GLOBAIS, cujo conceito, conforme o livro didático, está relacionado a cidades que exercem grande grau de influência em outras cidades ou países. A sinalização foi realizada da seguinte forma, como pode ser visto na glosa⁷ abaixo:

CIDADE PRINCIPAL G-L-O-B-A-L COMANDAR CIDADES OUTRAS

Pôde-se notar estranheza do aluno nesse momento, em decorrência, provavelmente, de desconhecimento (falta de informação) destas questões políticas-econômicas do mundo, ou ao não entendimento do emprego dos sinais nesse contexto. Isso porque o sinal OBEDECER, por exemplo, em geral, é usado para descrever ações nas relações humanas, e não entre cidades ou países. Por essas questões políticas não fazerem parte de seu cotidiano, o estranhamento nesse contexto é compreensível.

Ademais, aspectos envolvendo a religiosidade no mundo, desigualdade social e população foram entendidas e acertadas pelo aluno; isso porque este conseguiu assimilar a sinalização pelo intérprete e correlacioná-la às imagens que eram fornecidas e exploradas na exposição do conteúdo.

A outra amostra para análise das possibilidades do uso de recursos visuais no ensino de geografia em sala inclusiva regular foi a turma de sexto ano matutino. Esta também era composta por vinte e nove alunos ouvintes e uma discente surda. Nessa classe, o conteúdo ministrado foi: elementos básicos da cartografia.

Para essa aula, compreendeu-se que o uso de mapas, globo, quadro branco e pincel, além da elaboração de um croqui, era necessário como recursos visuais para a compreensão do coamannteúdo recomendado. Utilizou-se um mapa do Brasil, que trazia características físicas e políticas do país, um mapa-múndi e um globo.

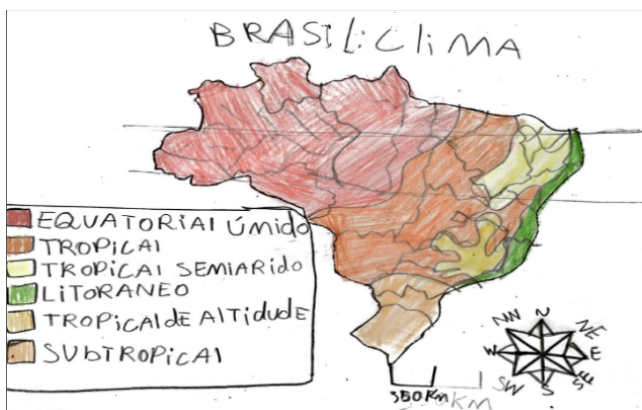
7. Glosa se refere a uma sentença escrita em uma língua oral, seguindo-se a estrutura sintática da língua de sinais. O exemplo em questão seria redigido em português formal da seguinte forma: Uma cidade global é considerada principal, por isso comanda (rege) outras cidades.

Esses recursos forneciam os elementos básicos descritos no livro: escala, orientação geográfica, título, legenda, coordenadas geográficas. Para a ministração desses conceitos, foram usados os próprios mapas, além do quadro branco. Como se tratavam de conceitos mais objetivos e menos abstratos que o conteúdo abordado na primeira amostra, o entendimento por parte dos alunos foi rapidamente observado.

As atividades relacionadas ao conteúdo como forma de análise de compreensão da aula se deram por meio da elaboração de um croqui com as características básicas de um mapa, obviamente, sem levar em consideração o rigor técnico dos dados. Para isso, foi dada aos alunos uma imagem com a divisão espacial dos climas no Brasil. A partir dessa imagem, que não continha os elementos básicos cartográficos, tais como escala, legenda, orientação, etc.; pediu-se que os alunos elaborassem um desenho contendo todas as informações pertinentes.

Nesse momento, notou-se a facilidade que os sujeitos surdos têm quando os assuntos abordados suscitam a sua cultura visual. Com rápida percepção no olhar, e uma compreensão imagética considerável, a aluna surda em poucos instantes estava com seu croqui finalizado e ainda auxiliava seus colegas que tinham dúvidas de alguns elementos exigidos em seus desenhos.

Figura 5 – Croqui realizado pela aluna do sexto ano



Fonte: Arquivo Pessoal, 2023.

Nota-se que a aluna até mesmo se preocupou em colocar a escala exatamente com um centímetro no desenho original, assim como exposto. Também há coerência no uso das cores na legenda com as utilizadas no mapa, e a orientação de fato, apontada para cima (Norte).

Ressalta-se também que o texto em português da legenda e título foram fornecidos à aluna, levando-se em consideração o pouco conhecimento que a mesma tinha na língua portuguesa, que não é a sua língua natural.

Observa-se que, em ambas as situações, os alunos surdos mostraram-se, quando instigados em sua própria língua, motivados a pensar, produzir, fazer e refazer, quando necessário, o proposto. O primeiro compreendeu conceitos abstratos inerentes à geografia humana, a segunda entendeu, mesmo que de forma sucinta (segundo o objetivo próprio da aula em questão), os conceitos básicos da cartografia. Isso foi possível, porque sua língua foi observada, sua cultura visual foi respeitada e considerada. Assim, foram-lhes proporcionadas condições e possibilidades de se sentirem incluídos e contemplados no que tange o ensino-aprendizagem dessa disciplina.

Algumas considerações

O uso de recursos visuais no ensino de geografia em sala de aula inclusiva permitiu aos alunos surdos uma melhor concentração e interesse na aula proposta, como observado; além de uma maior integração com o conteúdo, por perceberem a sua capacidade de compreensão e absorção da matéria quando sua cultura visual é levada em consideração.

Pôde-se observar os seguintes resultados: compreensão de conceitos envolvendo o conteúdo, como: população, megalópoles, segregação socioespacial, escala, legenda, etc.; determinado grau de independência na execução dos exercícios propostos; percepção do conteúdo com sua realidade.

Diante disso, nota-se que há um aproveitamento considerável do componente curricular, quando se procura minimizar as lacunas existentes em uma escola regular inclusiva, geralmente estruturada por uma dinâmica audiocêntrica, baseada numa língua que não é a do povo surdo, o português, língua oral-auditiva.

Além disso, a produção do material em Libras e, à luz da visualidade inerente ao povo surdo, como, por exemplo, as atividades, mostram-se como um passo fundamental para a inclusão de fato desses sujeitos. Assim, o material de estudo na sua língua natural, possivelmente, contribuirá para o enriquecimento teórico do aluno, além de servir como fonte de pesquisa e contribuir para a equidade no aprendizado entre surdos e ouvintes.

Levando em consideração contextos em que o professor regente não tem conhecimento da Língua Brasileira de Sinais, não dominando, assim, o idioma natural do povo surdo, a parceria/interação entre o professor regente e o profissional tradutor/intérprete é primordial para a elaboração/adaptação de materiais para esse idioma. Nesse sentido, os recursos utilizados neste trabalho tiveram participação e colaboração do tradutor/intérprete de Libras na sua produção.

Conclui-se que muitos são os desafios que envolvem o ensino de geografia para alunos surdos em sala de aula inclusiva regular, como falta de formação continuada do professor, desconhecimento da cultura surda e de sua língua, pouco tempo para elaboração de material didático, grande número de alunos e, portanto, diferentes especificidades a serem observadas. No entanto, utilizar de recursos visuais no ensino de surdos, como averiguado neste estudo, faz-se essencial para o aproveitamento didático-pedagógico desses sujeitos.

Referências

ALMEIDA, Josiane Junia Facundo de. *Libras na formação de professores: percepções de alunos e da professora*. 2012. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, 2012.

BRASIL. Decreto Federal n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: *Diário Oficial*, n. 248, de 23/12/1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: História, Geografia*. Brasília, DF: MEC/SEF/ 1997.

CALLAI, Helena Copetti. *Fichas metodológicas para o ensino de Geografia e História*. Cadernos UNIJUL. Série Ciências Sociais 05, 1997.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. *Aspectos da visualidade na educação de surdos*. 2008. 245f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2008.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. (org.) *A Geografia na sala de aula*. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 1998.

DALLACQUA, Maria Júlia Canazza.; BROCHADO, Sônia Maria Dechandt. *Língua Brasileira de Sinais nos currículos dos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas dos Estados de Paraná e São Paulo*: caracterização da disciplina. Londrina: EDUEL, 2010.

GOOGLE. Google Earth. Versão 7.1.4.1529. 2023. Escola E.M.E.F. Deodoro da Fonseca. Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.earth&hl=pt>. Acesso em: 22 fev. 2023.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. *A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais*. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v.10, n.16, p. 35-39, jan. /jun. 2014.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docentes. In: NOVOA (org.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PERLIN, Gladis; STROBEL Karin. *Fundamentos da Educação de Surdos*. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

QUADROS, Ronice Müller de (org.). *Estudos surdos I*. Petrópolis: Ed. Arara Azul, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de (org.). *Estudos surdos III*. Petrópolis: Ed. Arara Azul, 2008.

QUADROS, Ronice Müller de. O bi do bilinguismo na educação de surdos. In: *Surdez e bilinguismo*. 1 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, v.1, p. 26-36.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de Sinais Brasileira: Estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis. (orgs.). *Estudos surdos II*. Petrópolis: Ed. Arara Azul, 2007.

SACKS, Oliver. Tradução Laura Teixeira Motta. *Vendo vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo, Companhia das Letras, 2010.

SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo (Org.). *Ler o mundo com as mãos e ouvir com os olhos: Reflexão sobre o ensino de Geografia em tempo de inclusão*. Uberaba, Minas Gerais, 2011.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In:

SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SILVA, Lázara Cristina da; BARAÚNA, Silvana Malusá. *A inclusão escolar do surdo: algumas reflexões sobre um cotidiano investigado*. In: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 16, n. 27, jan./jun., 2007. p. 56-67.

UFPA. *Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Geografia do campus de Altamira*. Faculdade de Geografia. Altamira, Pará, 2009.

VESENTINI, José William. *O ensino de Geografia no século XXI*. Campinas: Papirus, 2004.