

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA /INSTITUTO
MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
GEOGRAFIA

DISSERTAÇÃO

ENSINO DE GEOGRAFIA PARA SURDOS: (RE)PENSANDO
ALGUMAS PRÁTICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO
CARTOGRÁFICA

GIULIA GONÇALVES ARIGONI NICACIO

NOVA IGUAÇU
2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA /INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**ENSINO DE GEOGRAFIA PARA SURDOS: (RE)PENSANDO
ALGUMAS PRÁTICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO
CARTOGRÁFICA**

GIULIA GONÇALVES ARIGONI NICACIO

Sob a Orientação do Professor

Clézio dos Santos

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Geografia**, no Programa de Pós-Graduação em Geografia, Área de Concentração em Espaço, Questões Ambientais e Formação em Geografia.

Nova Iguaçu, RJ

Abril de 2021

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

N592e NICACIO, Giulia Gonçalves Arigoni , 1993-
Ensino de Geografia para surdos: (re)pensando
algumas práticas para a alfabetização cartográfica /
Giulia Gonçalves Arigoni NICACIO. - Nova Iguaçu, 2021.
147 f.

Orientador: Clélio dos SANTOS.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em
Geografia , 2021.

1. Surdez. 2. Ensino de Geografia/Cartografia. 3.
Políticas de Educação Inclusiva. 4. Alfabetização
Cartográfica. 5. Estratégias Específicas de Ensino. I.
SANTOS, Clélio dos, 1973-, orient. II Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós
Graduação em Geografia III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA



HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO Nº 34 / 2021 - PPGGEO
(12.28.01.00.00.35)

Nº do Protocolo: 23083.027660/2021-01

Seropédica-RJ, 27 de abril de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

GIULIA GONÇALVES ARIGONI NICACIO.

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Geografia**, no Programa de Pós-Graduação em Geografia, área de concentração em Espaço, Questões Ambientais e Formação em Geografia.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 26/04/2021.

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG-UFRRJ, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e, neste caso, a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

Identificar membros da banca:

Clézio dos Santos. (Dr.) PPGGEO/UFRRJ

(Orientador[a], presidente da banca)

Márcia Denise Pletsch. (Dra.). PPGEduc/UFRRJ

(membro da banca)

Sérgio Ricardo Fiori (Dr.). PPGGEO/UFRRJ

(membro da banca)

Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena (Dra.). UNESP-Ourinhos

(membro da banca)

(Assinado digitalmente em 28/04/2021 09:15)

CLEZIO DOS SANTOS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matricula: 1958337

(Assinado digitalmente em 28/04/2021 09:33)

MARCIA DENISE PLETSCHE
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matricula: 1639282

(Assinado digitalmente em 27/04/2021 22:37)

SERGIO RICARDO FIORI
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeGEOIM (12.28.01.00.00.87)
Matricula: 2121897

(Assinado digitalmente em 28/04/2021 20:46)

CARLA CRISTINA REINALDO GIMENES DE SENA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 135.417.048-29

Para verificar a autenticidade deste documento entre em
<https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **34**, ano:
2021, tipo: **HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**, data de emissão:
27/04/2021 e o código de verificação: **ca32089dd5**

RESUMO

NICACIO, Giulia Gonçalves Arigoni. **Ensino de Geografia para surdos: (re)pensando algumas práticas para a alfabetização cartográfica.** 2021. 147 p. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Agronomia/ Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2021.

Nas duas últimas décadas as discussões sobre o ensino inclusivo têm se intensificado no Brasil, transformando estruturalmente as escolas e a própria prática docente. Concomitantemente a surdez e seu aspecto cultural tem sido identicamente debatidos. Diante de tais transformações, como o professor de Geografia tem se adaptado para ensinar a um público cada vez mais abrangente? Com isso em vista, buscamos compreender como está se efetivando o ensino de Geografia em escolas inclusivas visando o aprendizado de discentes surdos, focando-nos especialmente no conteúdo das noções cartográficas básicas. Reconhecendo a relevância da Geografia e da Cartografia para a formação do sujeito e a baixa produção acadêmica nessa área específica, a pesquisa aplica metodologias sobre alfabetização cartográfica, utilizando-as para a elaboração de material didático voltado para estudantes com surdez (incluindo também ouvintes). Isto se materializa em um Caderno de Atividades utilizado em práticas com alunos surdos e ouvintes de quatro turmas do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Monteiro Lobato, na cidade de Nova Iguaçu – RJ, instituição na qual também foram entrevistados três professores de Geografia. Assim, o objetivo geral da pesquisa é analisar o processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos com base em um material didático sobre alfabetização cartográfica em perspectiva bilíngue (Língua de Sinais e português escrito). Utilizando para tanto a metodologia qualitativa e a pesquisa-ação. A partir de tais experiências, pôde-se observar que os materiais elaborados especificamente para surdos, podem ser igualmente utilizados pelos ouvintes e percebeu-se sua utilidade no cotidiano de sala de aula. Além disso, foi notada a relevância de os discentes produzirem mapas mentais do espaço escolar, ressaltando que a Cartografia Escolar representa uma ponte entre Educação, Geografia e Cartografia. Portanto, discutir sobre Cartografia e surdos é, antes de tudo, questão de linguagem e mais um desafio rumo a uma educação mais inclusiva na Baixada Fluminense.

Palavras-chave: Surdez, Ensino de Geografia/Cartografia, Políticas de Educação Inclusiva, Alfabetização Cartográfica, Estratégias Específicas de Ensino.

ABSTRACT

NICACIO, Giulia Gonçalves Arigoni. **Geography teaching for the deaf: (re)thinking about some practices for cartographic literacy.** 2021. 147 p. Dissertation (Master in Geography). Instituto de Agronomia/ Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2021.

In the last two decades, discussions on inclusive education have intensified in Brazil, structurally transforming schools and teaching practice itself. Concomitantly, deafness and its cultural aspect have been identically debated. In the face of such transformations, how has the Geography teacher adapted to teach an increasingly comprehensive audience? With this in mind, we seek to understand how geography teaching is being carried out in inclusive schools aiming at the learning of deaf students, focusing especially on the content of basic cartographic contents. Recognizing the relevance of Geography and Cartography for the formation of the subject and the low academic production in this specific area, the research applies methodologies on cartographic literacy, using them for the elaboration of didactic material aimed at deaf students (including also listeners). This is materialized in a Notebook of Activities used in practices with deaf students and listeners of four classes of Elementary School II of the Municipal School Monteiro Lobato, in the city of Nova Iguaçu - RJ, institution in which three geography teachers were also interviewed. Thus, the general objective of the research is to analyze the teaching-learning process of deaf students based on a teaching material on cartographic literacy in bilingual perspective (Sign Language and Portuguese language). Using qualitative methodology and action research for both qualitative methodology and action research. From these experiences, it was observed that the materials elaborated specifically for the deaf, can be equally used by the listeners and their usefulness was perceived in the daily classroom. In addition, the relevance of students producing mental maps of the school space was noted, emphasizing that School Cartography represents a bridge between Education, Geography and Cartography. Therefore, I discussed cartography and deaf people is, first of all, a matter of language and another challenge towards a more inclusive education in Baixada Fluminense.

Keywords: Deafness, Geography/Cartography Teaching, Inclusive Education Policies, Cartographic Literacy, Specific Teaching Strategies.

RESUMO EM LIBRAS



Resumo em Libras disponível em vídeo, no seguinte link ou QR Code:

https://youtu.be/IZ3JA_MgsJo



(...) quem precisava escutar era eu e não ela. Pois, quando ela se privou de ouvir pude abrir meus olhos e meu coração para todos os outros sons e, que por termos a audição “perfeita” não sabemos ouvir (...) O seu silêncio me fez ouvir o mundo.

A sonoridade da surdez - Katia Franco

AGRADECIMENTOS

A realização de uma pesquisa é um caminho aparentemente solitário. Porém, nenhum trabalho acadêmico se faz sozinho. Aqui deixo registrado meu muito obrigada às muitas mãos que contribuíram para que essa dissertação se concluísse, aos esforços somados.

À Deus, pela companhia constante e por ter me guiado em caminhos antes impensáveis.

À minha família, meus pais Laura e Cosme, pelo apoio incondicional, pelas conversas e pela compreensão das minhas ausências. À minha irmã Érica, por descortinar meu próprio objeto de pesquisa ao compartilhar conosco suas experiências sobre *ser surda*, assim como, pelas ilustrações que compõe o Caderno de Atividades aqui apresentado.

Ao meu orientador, Clézio dos Santos, agradeço grandemente pela confiança ao acreditar nesta pesquisa, pela troca constante de experiências, pela autonomia e pela paciência. Que honra ser orientada por uma de minhas principais referências!

Aos membros da banca de qualificação, professores Márcia Plescht e Sérgio Fiori, pelas valiosas contribuições que fizeram tanta diferença para esta pesquisa. Aos quais agradeço em dobro pela participação também na banca de defesa, tal como, à professora Carla Sena. Professores, foi uma honra ter essa dissertação analisada por vocês, que também são minhas referências! Suas colaborações foram fundamentais!

Agradeço também aos professores, funcionários e colegas de turma do PPGGEO. Cada disciplina e suas discussões contribuíram para a realização desta pesquisa; e dos companheiros de curso veio o partilhar de forças em vários momentos, especialmente em meio a pandemia. Minha gratidão em especial, ao amigo Gilson Ribeiro, pelos momentos que compartilhamos, pelo acolhimento, pelas dicas. E, mais especialmente ainda, ao Douglas Basilio pela grande cumplicidade que construímos no decorrer desse tempo, por escutar minhas angústias e por estar sempre disposto a ajudar: nossas pesquisas caminharam juntas tanto quanto nós, a sua amizade foi o melhor presente que poderia receber da vida (e da Rural) no ciclo deste mestrado!

À querida amiga, de longa data, Juliane Lourenço agradeço pelas longas conversas, pelas leituras de alguns pontos do texto e pelo olhar pedagógico sobre esta pesquisa. Aos amigos de graduação, sempre presentes, e com os quais compartilho experiências e o gosto pela temática da utilização de diferentes linguagens no ensino de Geografia, Jéssica Martins e Raphael Sá.

Agradeço enormemente à equipe da Escola Municipal Monteiro Lobato pela confiança, abertura e parceria. Sobretudo, agradeço aos professores que me receberam em suas salas de aula tão gentilmente; a equipe de orientação pedagógica e a direção por terem me aberto as portas e por toda disponibilidade; a equipe de intérpretes por todo auxílio disponibilizado; aos estudantes surdos e ouvintes que tão diligentemente participaram das práticas propostas e pelas conversas. Aproveito para agradecer também à equipe de Educação Especial e Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu pela confiança neste trabalho e por conceder todas as liberações nos trâmites necessários.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1. Síntese dos eventos analisados e seus respectivos anos | 8 |
| Quadro 2. Relação entre a produção científica sobre a educação inclusiva e o ensino de surdos em eventos da Geografia nos últimos anos | 9 |
| Quadro 3. Noções básicas para o ensino de mapas | 53 |
| Quadro 4. Estrutura da Escola Municipal Monteiro Lobato | 71 |
| Quadro 5. Dados das turmas participantes das atividades | 72 |
| Quadro 6. “Resumo das relações espaciais” | 81 |
| Quadro 7. Formação, trajetória, relação com surdos | 92 |
| Quadro 8. Percepções sobre Educação Inclusiva | 94 |
| Quadro 9. Percepções sobre inclusão de surdos | 96 |
| Quadro 10. Práticas no ensino de surdos | 97 |
| Quadro 11. Sobre ensino de Cartografia | 98 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1. Classificação dos graus de perda auditiva | 3 |
| Figura 2. Gráfico de proporção de trabalhos sobre educação inclusiva que abordam a inclusão de surdos em eventos da Geografia nos últimos anos | 9 |
| Figura 3. Exemplos de mapeamento de aldeia neolítica e da placa de Ga-Sur | 44 |
| Figura 4. Mapa Orbis Terrarum e Mapa portulano do Mediterrâneo | 45 |
| Figura 5. Modelo da Teoria da comunicação adaptado a cartografia | 47 |
| Figura 6. Variáveis visuais em Jacques Bertin | 48 |
| Figura 7. Níveis de abstração do um símbolo | 50 |
| Figura 8. As três classificações do símbolo | 50 |
| Figura 9. Diferentes tipos de visão (oblíqua e vertical), passando da imagem tridimensional para imagem bidimensional e da realidade para a representação | 54 |
| Figura 10. Quadro teórico para uma Cartografia Interativa e Inclusiva | 55 |
| Figura 11. Esquema sobre o embasamento da elaboração do Caderno de Atividades: Alfabetização Cartográfica para Surdos | 59 |
| Figura 12. Introdução do Caderno de Atividades | 60 |
| Figura 13. Definições Iniciais | 61 |
| Figura 14. Linguagem simbólica dos mapas e seu processo de confecção | 62 |
| Figura 15. Linguagem Simbólica dos mapas e seu processo de confecção; incluída a dobradura | 62 |
| Figura 16. Orientação e Direção | 63 |
| Figura 17. Localização | 63 |
| Figura 18. Atividade de Localização de Coordenadas e os Tipos de Mapas | 64 |
| Figura 19. Atividade de Localização de Coordenadas com pontos | 64 |
| Figura 20. Mapeando a Escola | 65 |
| Figura 21. Escola Municipal Monteiro Lobato, Centro de Nova Iguaçu | 70 |
| Figura 22. Quadro preenchido pelo professor do 6º ano | 72 |
| Figura 23. Organização da sala de aula turma 6B. | 73 |
| Figura 24. Grupo de alunos surdos durante a atividade. | 74 |
| Figura 25. Aluno ouvinte localizando coordenadas no mapa. | 74 |
| Figura 26. Alunas ouvintes olhando pela janela da sala de aula. | 75 |
| Figura 27. Aluno surdo (a esquerda) e aluno ouvinte (a direita), confeccionando seus respectivos mapas mentais. | 76 |
| Figura 28. Alunos surdos confeccionando o mapa mental. | 76 |
| Figura 29. Dinâmica professor-intérprete durante as aulas. | 76 |
| Figura 30. Organização da sala de aula do 9º ano. | 77 |
| Figura 31. À esquerda, alunas surdas ao centro realizando o mapa mental, e à direita, aluno ouvinte na mesma atividade. | 78 |
| Figura 32. Alunos surdos do 8º ano confeccionando mapa mental. | 79 |
| Figura 33. Mapas mentais produzidos pela Turma 6A | 84 |
| Figura 34. Mapas mentais produzidos pela Turma 6B | 86 |
| Figura 35. Mapa mental produzido pelos Alunos do 8º ano | 87 |
| Figura 36. Mapas mentais produzidos pela Turma do 9º ano | 88 |

Figura 37. Ilustração defendendo escolas bilíngues de surdos no muro da
E. M. Monteiro Lobato

93

Figura 38. Grupo de alunos surdos e ouvintes reunidos no pátio da escola

102

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

Libras – Lngua Brasileira de Sinais

dB – Decibis

E.M. – Escola Municipal

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatstica

ENPEG – Encontro Nacional de Prtica de Ensino em Geografia

ANPEGE – Associao Nacional de Ps-Graduao em Geografia

AGB – Associao dos Gegrafos Brasileiros

CCCE – Colquio de Cartografia para Crianas e Escolares

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CAPES – Coordenao de Aperfeioamento de Pessoal de Nvel Superior

SciELO – Scientific Electronic Library Online

INES – Instituto Nacional de Educao de Surdos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Mdio

EUA – Estados Unidos da Amrica

LSKB – Lngua de Sinais Brasileira Kaapor

LSCB – Lngua de Sinais Brasileira dos Centros Urbanos

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Cientfico e Tecnolgico

FENEIDA – Federao Nacional de Educao e Integrao dos Deficientes Auditivos

FENEIS – Federao Nacional de Educao e Integrao de Surdos

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

L1 – primeira lngua

L2 – segunda lngua

MEC – Ministrio da Educao e Cultura

IBC – Instituto Benjamin Constant

SESPE – Secretaria de Educao Especial

ONU – Organizao das Nao Unidas

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educao Nacional

UNESCO – Organizao das Nao Unidas para a Educao, a Cincia e a Cultura

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEE – Política Nacional de Educação Especial

PNEE/PEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

AEE – Atendimento Educacional Especializado

LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

PNUD/UNDP – Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas

BM/WB – Banco Mundial

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

ACI – Associação Cartográfica Internacional

UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

USP – Universidade de São Paulo

SEMED/NI – Secretaria Municipal de Ensino de Nova Iguaçu

APEDEs – Agente Pedagógico da Educação Especial

NAI – Núcleos de Apoio à Inclusão

CAIESP – Centro de Atendimento Especializado

NEE – Necessidades Educativas Especiais

EJA – Educação de Jovens e Adultos

PPP – Plano Político Pedagógico

OPs – Orientadoras Pedagógicas

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| 1. O QUE TEMOS FEITO? O ESTADO DA ARTE DAS PESQUISAS QUE ENGLOBALAM ENSINO DE GEOGRAFIA/CARTOGRAFIA E SURDEZ | 7 |
| 1.1 A Educação Inclusiva e o Ensino de Surdos na Geografia | 8 |
| 1.2 As publicações sobre Ensino de Geografia/Cartografia para Surdos. | 11 |
| 2. EDUCAÇÃO DE SURDOS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CAMINHOS PERCORRIDOS, CAMINHOS A PERCORRER | 15 |
| 2.1 Dos caminhos percorridos: as representações sobre a surdez, histórico dos surdos e da educação de surdos | 15 |
| 2.2 Educação Inclusiva: caminhos percorridos | 28 |
| 2.3 Educação Inclusiva de surdos: caminhos a percorrer | 36 |
| 3. GEOGRAFIA NA ESCOLA: A ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA COMO CONTEÚDO BÁSICO | 41 |
| 3.1 Sobre a Geografia na escola | 41 |
| 3.2 Cartografia, Cartografia Escolar e alfabetização cartográfica | 43 |
| 3.3 Sobre a elaboração de materiais didáticos para surdos e os recursos didáticos utilizados para o ensino de Geografia para surdos | 56 |
| 3.4 Como fizemos? Sobre a elaboração do material e possíveis usos | 59 |
| 4. VIVÊNCIAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA SURDOS EM NOVA IGUAÇU/RJ | 67 |
| 4.1 Trilhando o caminho da pesquisa | 67 |
| 4.2 O campo de pesquisa: A rede municipal de Nova Iguaçu e a E. M. Monteiro Lobato | 69 |
| 4.3 Narrativas das práticas vivenciadas | 71 |
| 4.4 Tecendo diálogos com os alunos: mapas mentais entre linguagens e representações | 80 |
| 4.5 Tecendo diálogos com os professores: narrativas sobre a inclusão e práticas pedagógicas | 91 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 101 |
| 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 105 |

| | |
|---|-----|
| ANEXOS | 115 |
| A – Quadro Explicativo Com Relação De Publicações no Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia (ENPEG) | 115 |
| B – Quadro Explicativo com a Relação de Publicações no Fala Professor (a)! | 116 |
| C – Quadro Explicativo com a Relação de Publicações no CCCE | 116 |
| D – Quadro Explicativo com a Relação de Publicações de Tese e Dissertações sobre Ensino de Geografia para Surdos | 117 |
| E – Quadro Explicativo com a Relação de Publicações de Teses, Dissertações e Artigos Sobre Ensino de Geografia/Cartografia para Surdos | 119 |
| F – Questões para Entrevista com os Professores | 125 |
| G – Modelo de Termo de Consentimento para a Escola | 126 |
| H – Modelo de Termo de Consentimento para Professores | 128 |
| I – Modelo de Termo de Consentimento para Alunos e Respectiveos Responsáveis | 130 |
| J – Declaração de Autorização de Pesquisa (SEMED/NI) | 132 |
| K – Modelo do Caderno de Atividades | 133 |

INTRODUÇÃO

Na canção “Papo de Surdo e Mudo”, lançada em 2003 pela banda O Rappa, ao discorrerem sobre a realidade periférica do que denominam “paisagem fluminense”, um trecho que me chama atenção diz: *“O nascimento de uma alma é coisa demorada. Não é partido ou jazz, em que se improvise. Não é casa moldada, laje que suba fácil. A natureza da gente não tem disse me disse.”* (LOBATO, 2003)

Esses versos me fazem refletir sobre a complexidade da natureza humana e sobre como tantas vezes a violência do cotidiano, em seus múltiplos aspectos, nos fazem esquecer o quanto a vida é rara. Além disso, essa música me faz lembrar do objeto o qual pesquiso e de como cheguei até aqui. No momento em que reencontro essa canção sou transportada para aquele período entre a infância e a adolescência em que aprendia sobre os mapas na escola e coincidentemente descobria formalmente que minha irmã é surda.

Durante a infância, além de escutar músicas que não eram propriamente para crianças, costumava colecionar livros didáticos: eles sempre me encantaram muito. Era assim que os livros usados de alguns primos vinham parar na minha estante. Desse jeito, meio que por acaso, ganhei um atlas de autoria de Maria Elena Simielli. Esse atlas passou a ser um companheiro para aquelas viagens, cuja maioria ainda não realizei; foi meu companheiro durante pesquisas e trabalhos escolares e foi onde descobri o fascinante mundo dos mapas.

Não sei por qual motivo, gravava os nomes de autores de mapas e logo os via se repetindo pelos livros: lembro que “Maria Elena Simielli” e “Marcelo Martinelli” eram muito recorrentes. E, naquela altura, quem diria que um dia os ouviria e veria pessoalmente, ou que o professor Martinelli avaliaria um jogo confeccionado por mim num Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares? Este último “feito” devo à professora Marli Cigagna, da Universidade Federal Fluminense (Niterói, RJ), onde realizei minha graduação em Geografia e estive envolvida em quase a totalidade do curso no projeto de extensão “Navegando pela Baía de Guanabara”, coordenado por ela. Com a professora Marli, descobri que o professor nunca para e que na sua mochila sempre há algo interessante que se mostrar. No período no qual estive no projeto auxiliiei na preparação de oficinas em escolas e materiais diversos sobre temáticas da Cartografia Escolar. Lembro-me bem daquela sala repleta de mapas e jogos, a maioria analógicos é bem verdade, mas, se tem outra coisa que aprendi com ela, é a valorizar os clássicos, sem esquecer de se atualizar, afinal, para que dividir se podemos somar, ou quem sabe multiplicar?

“Navegando” por aí no mundo da Cartografia Escolar, descobri variadas abordagens de pesquisas. Nesse momento passei a observar mais os trabalhos da Cartografia Tátil, vertente pioneira quando se fala em inclusão no ensino de Geografia. Contudo, naquela mesma sala, uma questão me veio: O porquê de encontrarmos tão poucos textos retratando o ensino de Cartografia para outras necessidades educacionais especiais, que não a deficiência visual? Minha preocupação maior, obviamente, se voltava para os surdos e gostaria de saber mais sobre como eles aprendem e sobre possíveis materiais e métodos que pudessem auxiliar no processo de ensino. Indagando alguns professores na época, a maioria acreditava que somente a tradução para Libras (Língua Brasileira de Sinais) era suficiente para a aprendizagem do estudante com surdez. Minha experiência sinalizava que não era tão simples. Desde essa época venho buscando respostas para as mesmas questões e vejo aumentando o número de pesquisadores que se interessam sobre essa temática; o que muito me alegra.

O interesse, então, pela educação de surdos faz parte do meu contexto familiar surgindo desde o nascimento da minha irmã, que é surda congênita. Acompanhar a descoberta tardia da “deficiência”, tratamentos terapêuticos, mudanças de colégio, respostas negativas e positivas, enfim, acompanhar o seu crescimento em vários sentidos me fez crescer também e abrir um novo mundo para toda a família. Conheci tantas histórias, tantas mães, pais, irmãos e professores que vivem uma luta diária para que direitos sejam cumpridos, buscando igualdade de oportunidades e acesso à educação para que as crianças surdas tenham a possibilidade de ser o que desejarem ser. E, em um país tão desigual como o nosso, o direito à educação é cada vez mais fundamental.

Hoje, minha irmã segue para a finalização de sua escolarização num colégio especial somente de surdos. Com ela e seus amigos sigo aprendendo um pouco mais a cada dia sobre esse “mundo do silêncio”, que não é tão silencioso assim.

Agora, poder estudar em um programa de pós-graduação na Baixada Fluminense, em minha cidade de origem, cercada de grandes mestres que há muito são referências para mim e, ainda, fazer pesquisa na própria Baixada Fluminense é um privilégio, impensável até pouco tempo; é uma representatividade periférica; é sobretudo um direito.

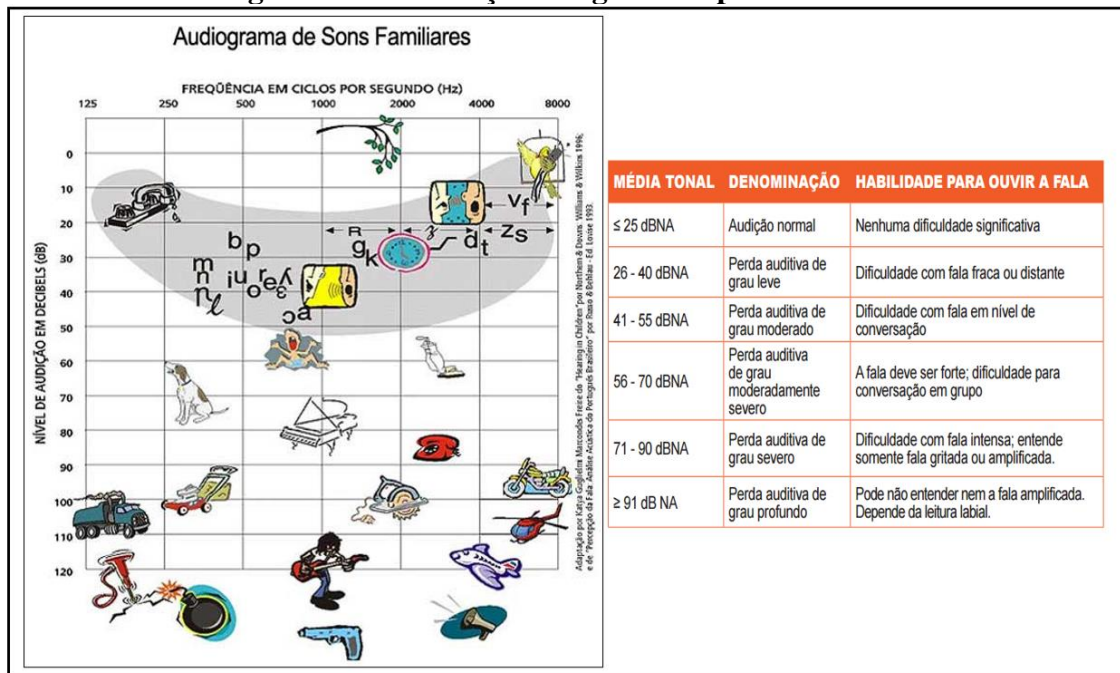
Enfim, tal como esse breve relato de experiências e vivências entre o mundo dos surdos e o mundo dos mapas vai se findando, encerrando aqui a narrativa em primeira pessoa, desejamos que a sina de falar e não ser compreendido, como retratado na canção acima colocada, igualmente se finde e que possamos avançar no sentido de uma educação que alcance a todos, independente da especificidade. *

Portanto, a partir da união das experiências acadêmicas nas áreas de Geografia, Cartografia e Ensino e diante da vivência pessoal, buscamos através da pesquisa respostas e caminhos que apontassem como se dá o processo de ensino e aprendizagem para o estudante com surdez, especialmente de conteúdos geográficos.

Logo de início, precisamos definir o que é surdez e porque temos utilizado o termo “surdo(a)”. Legalmente o Decreto 5.626 de 2005, em seu segundo artigo, define como “deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais”. O mesmo artigo considera como “pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.” (BRASIL, 2005) Ou seja, tem-se dois aspectos a serem considerados: a questão física (perda auditiva) e a cultural (a forma de interação social diante do grau de perda auditiva).

Existem diferentes graus de perda auditiva que afetam em maior ou menor grau a capacidade de diferenciar e interpretar sons e, por consequência, o estímulo da fala. Na Figura 1, temos a classificação dos graus de perda auditiva e um audiograma, cuja área hachurada representa a região onde se localizam os sons necessários para a compreensão da fala. Podemos notar que acima de 40 decibéis os sons da fala humana são pouco percebidos. Há os seguintes graus de perda: leve, moderado, moderadamente severo, severo e profundo. Porém, classificar alguém como surdo vai além da identificação do que não se tem (audição), relaciona-se também com a identificação pessoal do sujeito, configurando uma questão identitária e cultural (como veremos no subcapítulo 2.1).

Figura 1. Classificação dos graus de perda auditiva



Fonte: Adaptado de: <http://portalotorrinolaringologia.com.br/SURDEZ-graus.php> (2021).

Grosso modo, alguém com perda auditiva que faz leitura labial e desenvolveu a fala pode se considerar deficiente auditivo; já quem se identifica com experiências visuais e utiliza a Língua de Sinais é considerado surdo. Isto é, essa classificação passa também por uma autodeclaração, pelo momento da vida no qual o indivíduo perdeu a audição e o modo como a pessoa encara a perda auditiva. Aqui contemplaremos a concepção socioantropológica da surdez, que reconhece a identidade e a cultura surdas, valorizando a diferença (linguística) em detrimento da deficiência (PERLIN, 2003; SKLIAR, 1997, 2016; STROBEL, 2008; GESSER, 2009; BRASIL, 2006). Por isto mesmo, deixamos clara a nossa escolha nesta pesquisa por utilizarmos o termo *surdo* e não *deficiente auditivo* – especialmente para os que não se reconhecem dessa maneira.

Questionamentos sobre qual a especificidade da educação do discente surdo podem surgir (como já surgiram): afinal a visão, a capacidade cognitiva e a locomoção não são comprometidas. No entanto, muitas vezes os estudantes surdos acabam invisibilizados, absorvidos e normalizados dentro da escola, sendo sua diferença não considerada no planejamento e na prática em sala de aula (KELMAN; BUZAR, 2012; STUMPF, 2008; SÁ, 1999; GOLDFELD, 2002).

É sempre importante lembrar que a escola é um reflexo da sociedade no geral. Sendo palco de diferentes disputas, diferentes ajustes hegemônicos e contra hegemônicos; local também de convívio de inúmeras diferenças visíveis ou não. Nela se manifestam diferentes ideologias e se mostram claramente visões ou interpretações de Estado reveladas através de políticas públicas. Essas diversas forças presentes na escola demonstram que ela não está desconectada do mundo; não é neutra e expressa as contradições sistêmicas e que são vividas cotidianamente pelos indivíduos.

Assim, ao ressaltarmos a importância da educação inclusiva e do ensino para estudantes com surdez, devemos entender que estas questões estão envolvidas em disputas

sociais e nos afastarmos de uma visão romantizada da escola e da inclusão (PLESTCH, 2009; GLAT et al, 2007; ROCHA, 2005; STUMPF, 2008; TAVEIRA, 2014). Até porque a realidade escolar impõe inúmeros desafios que nem sempre são vistos pelos que elaboram políticas públicas. Devemos recordar sempre que as pautas inclusivas foram conquistadas também pela luta das pessoas com deficiência após o sofrimento, a exclusão e a invisibilidade a qual foram submetidas por longo período.

Acrescemos que a elaboração de materiais e métodos para o ensino de conceitos geográficos para pessoas surdas e sua divulgação é relevante devido à baixa quantidade de informação produzida a esse respeito (OLIVEIRA, 2018; NICACIO; SANTOS, 2020). Isso pode levar a incompreensão por parte dos docentes de certas especificidades do estudante surdo, a falta de aporte teórico e metodológico para estes profissionais, a adoção da tática de “tentativa e erro” ou a crença de que simplesmente a presença do intérprete ou a leitura labial serão suficientes para incluir e ensinar o surdo.

Desse modo, nossa pesquisa busca entender como se dá a elaboração de materiais didáticos e estratégias específicas de acordo com a realidade do aluno surdo, propondo atividades que serão realizadas através de oficinas. E a partir daí discutiremos sobre temas referentes à surdez, ao ensino de surdos, à Cartografia Escolar e acima de tudo sobre o ensino de Geografia para surdos.

Logo, admitindo a relevância da Geografia e da Cartografia para a formação do sujeito, buscaremos analisar como as metodologias já existentes para a alfabetização cartográfica podem ser implementadas para estudantes com surdez, observando a especificidade, sobretudo, da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da visualidade. Além disso, pretendemos também entender, através de entrevistas, como são as estratégias utilizadas por alguns professores de Geografia que convivem diariamente em sala de aula com alunos surdos.

O objetivo geral é analisar o processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos com base no material didático sobre alfabetização cartográfica em perspectiva bilíngue.

Entre os objetivos específicos estão: identificar quais tipos de recursos metodológicos podem ser utilizados para tornar a aprendizagem de Geografia/Cartografia mais eficaz para o surdo (comunicação mais clara e atrativa); levantar estratégias didáticas utilizadas por professores para a aprendizagem de estudantes surdos e identificar como estes enxergam o processo de inclusão; observar o conhecimento prévio desses alunos sobre o espaço comum que dividem diariamente; verificar quais e como se dão as leituras realizadas sobre a escola; analisar a capacidade de sistematização das ideias sobre um mapa mental.

Quanto à metodologia adotada podemos destacar que esta pesquisa é de cunho qualitativo. Nela realizaremos levantamento e análise bibliográficos, análise da implementação de políticas públicas (inclusão) e a elaboração e avaliação de uma ação, pressupostos da pesquisa ação, na escola, destacando autores como Braun (2012), Thiollent (1994), Tripp (2005). Somam-se ainda entrevistas estruturadas com professores de Geografia em escola inclusiva e, por fim, um levantamento do “estado da arte” sobre educação de surdos e ensino de Geografia/Cartografia que também nos auxiliarão a delimitar o panorama do cenário do ensino para pessoas surdas.

Nosso recorte espacial é o município de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, e a prática foi realizada no colégio inclusivo Escola Municipal Monteiro Lobato, localizada no centro do município, entre novembro e dezembro de 2019.

Nova Iguaçu é um município da Baixada Fluminense, região metropolitana do Rio de Janeiro, de aproximadamente 823 mil habitantes e extensão territorial de mais 520 mil Km², segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020). A rede municipal de ensino possui cerca de 120 unidades escolares e quase treze mil estudantes matriculados. A E. M. Monteiro Lobato é reconhecida como uma escola polo no município por ter a característica de possuir um atendimento específico para estudantes surdos, reunindo grande número de estudantes com surdez.

Com base nos autores: Almeida e Passini (2006), Castrogiovanni e Costella (2006), Simielli (2009, 2010), IBGE (2012), Santos (2012), elaboramos um caderno de atividades contendo três partes, na primeira fazemos uma introdução teórica sobre o que é Cartografia e qual a função dos mapas. De acordo com um exemplo de mapa, apresentamos os elementos que o compõe, a saber: título, legenda, escala, orientação, fonte. Junto de cada um destes itens estará seu respectivo sinal em Libras e uma breve explicação em português. Para a confecção de materiais bilíngues (Libras-português) nesse caderno de sequência didática recorreremos a autores como Arruda (2015), Silveira e Campello (2015), Mazzarollo (2017) e Pena (2018).

Na segunda parte do caderno, falamos sobre como se dá o processo de confecção de um mapa, dando ênfase a linguagem gráfico/visual e a visão vertical utilizada para os mapeamentos. Por fim, na terceira parte, apresentaremos os principais tipos de mapas. Apresentados os elementos fundamentais para a compreensão de mapas e como se dá o processo de mapeamento, seguimos para uma etapa final de confecção de mapas mentais da escola, onde observamos as representações feitas pelos alunos do espaço escolar. Toda a sequência didática, na prática será mediada em Libras.

Resumindo, a atividade se dividiu em dois momentos: o leitor e o mapeador:

- 1) Atividade em sala, a partir da utilização de Libras e do material impresso conhecendo melhor os elementos de um mapa, seus respectivos sinais, funções e o processo de sua elaboração. Tudo isso mediado por ações dinâmicas e participativas.
- 2) Depois de tomarmos o mapa como objeto e desconstruí-lo como algo já dado e acabado, como ilustração, partiremos para a confecção do mapeamento próprio. Discutiremos como mapear. Recuperando mentalmente a organização do espaço escolar, os alunos comporão seus mapas.

Tais atividades foram aplicadas para estudantes do Ensino Fundamental em três turmas de sexto ano, uma turma de nono ano e dois estudantes surdos de oitavo ano da E. M. Monteiro Lobato. Sempre em perspectiva bilíngue e inclusiva, neste caso, os incluídos são os alunos ouvintes. A pesquisa se volta, portanto, para dois principais campos: a Cartografia para escolares e o ensino de estudantes com surdez.

Sendo essa produção realizada entre 2020 e 2021, é importante destacar que todas as atividades práticas ocorreram pouco antes da pandemia da Covid-19, quando a vida ainda transcorria sem protocolos de segurança. A paralisação de atividades dificulta a obtenção de alguns dados e interrompe o projeto de refazer as atividades práticas e acompanhar por mais tempo uma turma específica, mas nada que impeça o prosseguimento da pesquisa.

Observando a perspectiva geral sobre a Cartografia escolar e o ensino de discentes surdos, nota-se a relevância de trabalhos e metodologias que integrem ambas as áreas para uma aprendizagem significativa. Elementos os quais buscaremos abordar aqui. Para tanto no primeiro capítulo – *O que temos feito? O estado da arte das pesquisas que englobam ensino*

de Geografia/Cartografia e surdez – quantificaremos e descreveremos um panorama sobre como o ensino de Cartografia e Geografia para surdos vem sendo abordados por pesquisas e publicações da Geografia no Brasil. Questões levantadas e observadas nesse capítulo serão retomadas nos capítulos subsequentes a fim de entendermos como a questão da surdez têm sido trabalhada nas pesquisas realizadas pela Geografia e especialmente pela área de Ensino de Geografia.

No Capítulo 2 – *Educação de surdos e educação inclusiva: caminhos percorridos, caminhos a percorrer*– analisaremos como se constituiu a educação de surdos historicamente, destacando as diferentes metodologias e abordagens, até a atual concepção socioantropológica da surdez onde definiremos as noções de identidade, cultura e povo surdos. Trataremos também dos aspectos legais sobre a educação de surdos e sobre a surdez abordando ainda uma caracterização sobre o ensino inclusivo e sua real implementação nas escolas brasileiras.

Enquanto no terceiro capítulo – *Geografia na escola: a alfabetização cartográfica como conteúdo básico* – retrataremos sobre a Geografia escolar e a Cartografia Escolar enquanto campo desta e como conteúdo fundamental, destacando metodologias sobre a alfabetização cartográfica. Apresentaremos como podem ser preparados materiais didáticos para estudantes surdos e detalharemos o material confeccionado para a oficina proposta.

Já no quarto capítulo – *Vivências no ensino de Geografia para surdos em Nova Iguaçu/RJ* – descreveremos como se deram as atividades durante as oficinas, analisando não só as nossas ações como também as dos professores de Geografia através de entrevistas concedidas por eles e das observações da escola. Aproveitaremos o ensino para descrever um panorama sobre o ensino inclusivo no município de Nova Iguaçu.

1. O QUE TEMOS FEITO? O ESTADO DA ARTE DAS PESQUISAS QUE ENGLOBALAM ENSINO DE GEOGRAFIA/CARTOGRAFIA E SURDEZ

Saber como se direciona a produção acadêmica sobre o assunto do qual trataremos se faz necessário antes de propormos e apresentarmos uma reflexão sobre o tema. É significativo que identifiquemos o caminho traçado até aqui por pesquisadoras e pesquisadores que têm se proposto a discutir as temáticas da surdez, do ensino de Geografia/Cartografia e da inclusão simultaneamente, elaborando um breve “estado da arte”.

Ferreira (2002, p. 258) define este tipo de levantamento como de caráter bibliográfico e inventariante. Dentro de cada campo do conhecimento, a pesquisa de estado da arte mapeia e discute que aspectos têm sido mais destacados em certo período e área, assim como, inventariam e descrevem a produção científica sobre a qual se quer pesquisar. A autora também faz apontamentos quanto à metodologia adotada, destacando a pesquisa em catálogos bibliográficos a partir de títulos e resumos ressaltando, porém, que em cada investigação será pautada apenas uma possibilidade de história da produção acadêmica e não representando uma visão única e totalizante (FERREIRA, 2002, p. 260-262).

Este panorama logo de início nos proporcionará uma visão geral sobre o que tem sido produzido neste campo de estudo. Mesmo que limitado, isto é, não representando a totalidade do que já foi investigado, o estado de arte se torna um indicativo revelando métodos, tendências, rumos e lacunas.

De acordo com a metodologia apontada, realizamos nossa busca observando títulos, resumos e palavras-chave, seguindo para a leitura de outras partes do texto quando necessário (especialmente introdução, metodologia e conclusões) para entendermos se o trabalho envolveu pessoas surdas em algum momento, o que nem sempre fica claro no título e resumo. Então, inicialmente fizemos uma busca mais geral sobre ensino inclusivo em anais de eventos de grande importância na área de ensino de Geografia:

1. Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia (ENPEG) – evento vinculado a Associação Nacional de Pós-Graduação em Geografia (ANPEGE) e com frequência bienal. Foram analisados os anais dos dois últimos eventos, 2017 e 2019;
2. Encontro Nacional de Ensino de Geografia (Fala Professor (a)!) – evento vinculado a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), com frequência quadrienal. Foram analisados somente os anais do evento de 2015, pois os de 2019 ainda não estão disponíveis para acesso online.
3. Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares (CCCE) – com frequência, a princípio, bienal. Isto é, foram analisados os eventos de 2009, 2011, 2013 e 2016. Os anais do evento de 2018 não estavam disponíveis.

Quadro 1. Síntese dos eventos analisados e seus respectivos anos

| EVENTO | ANO |
|--|------------------------|
| Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia (ENPEG) | 2017; 2019 |
| Encontro Nacional de Ensino de Geografia (Fala Professor (a)!) | 2015 |
| Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares (CCCE) | 2009; 2011; 2013; 2016 |

Fonte: Autoria própria, 2020.

A seguir apresentaremos os resultados encontrados no material pesquisado nos eventos de Geografia selecionados. Para tanto analisamos os anais de cada evento de modo a identificar como elemento descritivo “educação inclusiva/inclusão” em títulos, resumos e palavras-chave¹.

1.1 A Educação Inclusiva e o Ensino de Surdos na Geografia

Nos anais do ENPEG de 2017, em um universo de aproximadamente 300 trabalhos, foram encontrados 11 com temáticas da educação inclusiva aliadas ao ensino de Geografia, ou seja, somente 3,6%. Dentre eles 4 eram voltados para pessoas com deficiência visual, 3 para turmas com variadas necessidades educacionais especiais, 2 para deficiência física e 2 para surdos. Já nos anais de 2019, em um total de aproximadamente 450 trabalhos, somente 14 retratavam temáticas do ensino inclusivo (apenas 3,1%), sendo 5 para cegueira, 5 não especificavam e 4 para surdez.

Enquanto isso, nos anais do Fala Professor (a)! de 2015 havia um eixo temático específico para ensino inclusivo denominado “Direitos humanos – Inclusão”, no qual constavam apenas 7 artigos, dos quais 2 retratavam a inclusão de estudantes cegos, 2 da questão do Atendimento Educacional Especializado (AEE), 1 sobre autismo, 1 sobre diversas necessidades educacionais especiais e 1 tratava sobre estudantes surdos.

Já no Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares de 2009, em um total de 53 resumos, foram encontrados 7 trabalhos sobre ensino inclusivo (13%), todos sobre Cartografia Tátil. Na edição de 2011 do evento, do total de 39 trabalhos, 8 (20%) retratavam temáticas da inclusão predominantemente de deficientes visuais e somente 1 falava sobre surdos.

Na versão de 2013 do Colóquio, dos 91 trabalhos, 9 versavam sobre educação inclusiva (ou seja, 10%) todos com temas relacionados a Cartografia Tátil. E em 2016, dos 78 artigos presentes nos anais, 6 possuíam temas relacionados a inclusão (7%), sendo 3 voltados para estudantes cegos, 1 para autistas, 1 para surdos e 1 para múltiplas necessidades. Assim, há uma média aproximada de 10% de trabalhos relacionados à educação inclusiva por Colóquio. Os trabalhos sobre ensino de surdos aparecem relacionados nos Anexos A, B e C, Quadros de 1 a 3.

No geral estes eventos mostram certas tendências de abordagem no ensino de Geografia, como a utilização de diferentes linguagens e mídias, como música, cinema, charge, desenho, fotografia entre outras. Mas quando se trata de inclusão e, especialmente, de

¹ Essa primeira parte do estado da arte foi sistematizada em novembro de 2019. A segunda parte foi atualizada em fevereiro de 2021.

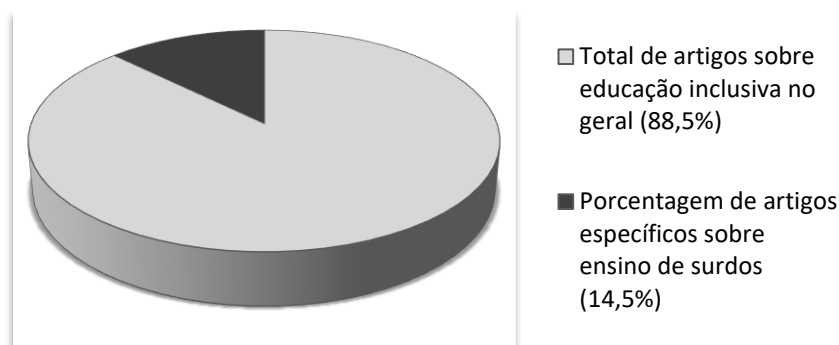
estudantes surdos estas questões não estão representadas amplamente, apesar de aparentemente estar na ordem do dia e serem grandes desafios no cotidiano de docentes, discentes e escolas.

Quadro 2. Relação entre a produção científica sobre a educação inclusiva e o ensino de surdos em eventos da Geografia nos últimos anos

| | Número de artigos sobre educação inclusiva no geral | Número de artigos específicos sobre ensino de surdos |
|----------------------------|---|--|
| ENPEG (2017 e 2019) | 25 | 6 |
| Fala Professor (a)! (2015) | 7 | 1 |
| CCCE (2009 – 2016) | 30 | 2 |

Fonte: Autoria própria, 2020.

Figura 2. Gráfico de proporção de trabalhos sobre educação inclusiva que abordam a inclusão de surdos em eventos da Geografia nos últimos anos



Fonte: Autoria própria, 2020.

Observar estes dados mostra que de fato a discussão sobre o ensino inclusivo é restrita nos eventos sobre o ensino de Geografia. Se uma das principais questões das escolas nos últimos anos têm sido a inclusão porque será que geógrafos têm estado afastado desta questão? Ou será que eles têm utilizado de outros meios para pesquisa e divulgação que não os eventos dentro da Geografia? Por outro lado, vemos a consolidação do campo de estudo da Cartografia Tátil, com eixos temáticos e Grupos de Trabalho específicos, mesas e oficinas no CCCE reverberando também nos outros eventos, o que representa um avanço importante.

Partindo para outros bancos de dados, fizemos buscas mais específicas dentro de nossa temática. Para abranger o título inicial de nosso projeto e seus principais enfoques, escolhemos para palavras-chave para os termos: “ensino de Cartografia” e “surdos”². Com estas palavras acreditamos conseguir abarcar as principais abordagens as quais retrataremos:

² Inserindo os termos “Cartografia” e “surdos/surdez”, os resultados foram muito parecidos. Por isso decidimos deixar os termos colocados acima por serem mais abrangentes. Além disso, colocando o termo “ensino de Geografia” notamos a predominância de outros conteúdos da disciplina geográfica, que não a Cartografia.

ensino (de Geografia), Cartografia Escolar e educação de surdos. Posteriormente delimitamos quais bancos de dados seriam utilizados. Nesta etapa, dividimos nossa busca em duas perspectivas: por um lado buscamos dissertações de mestrado e teses de doutorado, e, por outro, artigos científicos e Trabalhos de Conclusão de Curso/monografias.

Buscamos produções em nível acadêmico incluindo pesquisas de pós-graduação e graduação; utilizando a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Para o segundo momento de buscas utilizamos os portais de Periódicos da CAPES e SciELO (Scientific Electronic Library Online) e a ferramenta do Google Acadêmico. Em seguida iniciamos a pesquisa exploratória semelhante a realizada anteriormente. Após análise preliminar avaliamos quais pesquisas mais se assemelhavam a nossa.

Tanto na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações quanto no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 1 tese e 2 dissertações foram encontradas (SANTOS NETO, 2019; MAZZAROLLO, 2017; RODRIGUES, 2019). No portal SciELO e no Portal de Periódicos da CAPES/MEC não foram encontrados textos que tratassem de tal temática. Na plataforma do Google acadêmico, nossas referências se ampliaram bastante: 1 tese e 2 dissertações já citadas; 4 Trabalhos de Conclusão de Curso (1 em 2016 e 3 em 2018) e 15 artigos - 2 em 2011, 4 em 2018, 4 em 2019, 5 em 2020. Nota-se também uma concentração de Trabalhos de Conclusão de Curso entre 2016 e 2018, dos quais 3 foram publicados em 2018 e com diferentes abordagens sobre o ensino de Cartografia: relatos de oficina, entrevistas e revisão bibliográfica. O Anexo E, traz um quadro que sistematiza essas informações detalhadamente.

Entre tais trabalhos acadêmicos, a dissertação de Thiago Rafael Mazzarollo (2017) se tornou referência importante. O autor, que é também intérprete de Libras, desenvolveu (junto a pessoas surdas) um glossário de termos da Cartografia em Língua de Sinais que antes não possuíam sinal específico, o que foi fundamental para a confecção do material utilizado por nós durante as oficinas realizadas. A dissertação de Rodrigues (2019) e a tese de Santos Neto (2019) se tornaram acessíveis quando já havíamos elaborado nosso projeto de pesquisa e a proposta prática, porém, as pesquisas convergem em vários sentidos. Tuane Rodrigues (2019) trata do desenvolvimento e aplicação de um jogo virtual, ambientado na cidade de Santa Maria (RS), que é utilizado como recurso para a alfabetização cartográfica de discentes com surdez. Enquanto o trabalho de Pedro Santos Neto (2019) discute a questão da confecção de mapas próprios para surdos em Libras; filho de pais surdos, o autor traz elementos para discutir o ensino inclusivo de Geografia. Cabe evidenciar que pesquisadores de diferentes regiões do país destacam questões semelhantes quanto ao ensino de surdos e desenvolvem práticas diferentes dentro da mesma temática; o que revela uma infinidade de possibilidades de abordagens.

Se questionarmos sobre a possibilidade de publicação em eventos fora da Geografia e se ampliarmos nossa busca pelo ensino de Geografia (Anexo D) no geral nossos resultados não são tão diferentes. Existem apenas dezenas de artigos sobre ensino de Geografia para surdos publicados e somente 10 dissertações e 2 teses, concentradas sobretudo na última década e no Centro Sul brasileiro. Nesse sentido, podemos destacar alguns artigos de Thabata de Oliveira, professora de Geografia do INES e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, que tem relatado suas experiências em artigos diversos destacando a importância da Libras no ensino (OLIVEIRA, KELMAN, 2016); abordando também a relevância da criatividade no ensino mostrando a importância do espaço lúdico para

imaginação, jogos, brincadeiras etc. aliados a experiências, vivências e a utilização da Língua de Sinais no ensino de conteúdos geográficos (OLIVEIRA et al, 2018).

A pesquisadora realizou levantamentos sobre a questão do ensino para surdos. Em uma investigação de publicações dos Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE) e do Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial (CBMEE), no período de 2010 a 2014, sobre a temática Prática Docente e Recursos Pedagógicos na educação de surdos, Oliveira et al (2016) identificaram apenas 1 artigo que versava sobre Geografia, e mesmo assim em conjunto com Sociologia. Oliveira e Kelman (2018) também averiguam a produção acadêmica sobre ensino de Geografia para surdos no BTDC encontrando 9 dissertações produzidas entre 2003 e 2015. Verificando atualmente o mesmo banco, tal panorama permanece praticamente o mesmo (Anexo D): foi acrescido de mais 1 dissertação, a tese da própria autora (OLIVEIRA, 2019) e mais 1 tese, de autoria de Fernanda Pena, pela Universidade Federal de Uberlândia em 2018 que, na continuidade de sua pesquisa de dissertação, revela um importante debate sobre a educação bilíngue, mostrando como se dá na prática o ensino de Geografia em escolas especiais em seis colégios para surdos nos estados de Minas Gerais, São Paulo, Goiás e no Distrito Federal, trazendo importantes abordagens e dados sobre ensino de geografia para surdos. Além deste, podemos destacar outro trabalho que será relevante para nós: a dissertação de Guilherme Arruda, professor de Geografia do INES que no Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 2015, traz a proposta de uma espécie de livro didático digital de Geografia em Libras, retrata sua experiência, a questão da produção de material e da visualidade, destacando-se a ilustração e o desenho. O destaque para estes autores se deve primeiramente ao marco de uma tese produzida dentro de um curso de pós-graduação em Geografia que trate do ensino de surdos e ao segundo por ser uma produção no Rio de Janeiro e que versa sobre a produção de material específico para discentes com surdez.

1.2 As publicações sobre Ensino de Geografia/Cartografia para Surdos

Dentre as publicações de geógrafos sobre o ensino de surdos, as temáticas mais ressaltadas são a elaboração de materiais, utilização de imagens, fotografias, desenhos, filmes, vídeos, charges, jogos e trabalho de campo. O que mostra não só uma tendência de abordagem, mas também um enquadramento a temas pertinentes ao ensino em geral hoje. Isso revela que o ensino para o surdo não necessita de recursos de difícil acesso ou fora da realidade escolar.

Mas, se o uso e o ensino do mapa já é uma problemática no ensino do aluno ouvinte de igual forma acontece com os surdos, acrescidas outras especificidades. Pelo fato de o mapa estar em português e de não haver explicações bem como sinais específicos para determinados termos em Libras, reforça-se a visão do mapa como ilustração ou recurso. O desconhecimento de certas especificidades e estratégias que possam facilitar a aprendizagem do surdo também colabora para esta realidade. E, ainda, em muitos casos estas coisas não representam sequer uma questão, como observamos abaixo.

Em grande parte das dissertações analisadas, foi ressaltada a importância do mapa enquanto estratégia visual e também como importante ferramenta no ensino de Geografia. Entretanto, a maioria das discussões não se aprofundou em possíveis

especificidades no uso/apropriação da cartografia pelos alunos surdos. Encontramos algumas pistas em Andrade (2013) quando observou que alunos surdos apresentavam grande dificuldade na leitura de mapas, com desconhecimento da legenda, título e rosa dos ventos. Segundo a autora “a grande barreira no entendimento desses mapas é que estão escritos em língua portuguesa” (ANDRADE, 2013, p. 64), ou seja, a segunda língua dos surdos. Silva (2015) também identificou dificuldades de alguns alunos surdos, sujeitos de sua pesquisa, no reconhecimento de noções elementares dos mapas. No entanto, apontou a necessidade dos docentes de diversificar o uso desses recursos, aprofundando o conhecimento geográfico a partir dos mesmos. (OLIVEIRA; KELMAN, 2018, p.7)

Como vimos existem poucas pesquisas e poucas publicações que reflitam sobre o ensino de Geografia e especialmente de Cartografia para discentes com surdez. A quantidade de trabalhos é incrementada a partir de 2015, ficando a maior parte deles, no caso da Cartografia Escolar, concentrada após 2018. Podemos apontar como possíveis razões para tanto a implementação de instrumentos legais que garantem o acesso à educação para todos em condições de igualdade, assegurando a educação inclusiva, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei 13.146 de 2015.

Os documentos tiveram impacto direto nas escolas por tornar mais clara a obrigatoriedade de as escolas aceitarem *todos* os estudantes. Com o incremento do número de matrículas e diante da realidade da implementação acelerada da inclusão, professores e pesquisadores passaram a se debruçar mais sobre o assunto em diferentes níveis e com os mais variados enfoques. Mesmo assim, esse quantitativo ainda pode ser considerado baixo visto a extensão territorial e a população em fase escolar brasileiras.

Acrescenta-se ainda, o cumprimento da Lei 10.436 de 2002, regulamentada pelo Decreto 5.626 de 2005, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio oficial de comunicação visogestual e estabelece a disciplina de Libras como obrigatória para todas as licenciaturas e formação de professores e optativa para demais cursos. Passados os anos para efetivação da lei (cujo prazo inicial também foi o ano de 2015), ainda na graduação muitos licenciandos têm contato com a Libras enquanto disciplina e, em alguns casos, com professores surdos. Destes graduandos muitos se sensibilizam com questões referentes ao ensino de pessoas surdas e terminam por pesquisá-las, como nota-se em relatos de algumas das publicações analisadas. Abordaremos mais detalhadamente os termos das quatro legislações citadas no subcapítulo 2.2.

Um terceiro fator se tornou marco e chamou a atenção de educadores e educandos para assuntos relacionados à surdez. Após o tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2017 haver sido: “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, depois de 15 anos da chamada “Lei de Libras” (a já citada Lei nº 10.436, de 2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 2005), parece ter despertado um interesse e uma visibilidade maior sobre as especificidades do ensino para a pessoa surda. Esperamos que este interesse continue perdurando e cresça entre os geógrafos, pois existem variadas temáticas que os estudos sobre a surdez podem trazer como, por exemplo, a dissertação de Santos (2008), que trata sobre a espacialidade da comunidade surda em Santa Maria (RS) ou a tese de Silva (2014) que versa sobre as “territorialidades de resistências” da cultura e identidade surdas em Porto Alegre (RS).

Apesar da caminhada lenta, tudo o que vimos até aqui mostra a abertura de um novo campo de estudos, revelando a importância do ensino de Libras na formação de professores e o contato com o ensino inclusivo em estágios e projetos durante a graduação. A concentração de produções apenas na última década demonstra também o impacto da implementação de leis que trazem aos docentes questões antes não colocadas ou camufladas.

Assim, realizamos aqui um panorama o mais abrangente possível, em temáticas relacionadas ao ensino inclusivo e ao ensino de Cartografia e Geografia em diferentes tipos de publicações: teses, dissertações, monografias, anais de eventos e artigos. Como já dissemos, este é apenas um recorte e um histórico dentre os vários possíveis. Mesmo assim fica evidente que o ensino de surdos não tem sido amplamente discutido no âmbito da Geografia. Há uma grande lacuna de produção nesse sentido, o que nos leva a buscar referências e metodologias em outras áreas do conhecimento. A baixa produção nesta área leva a não divulgação de estratégias de ensino que possam auxiliar professores e revelam uma falta de atenção a inclusão da pessoa surda, que à primeira vista pode parecer simples, mas que no fim leva, muitas vezes, a uma exclusão mascarada de inclusão. O aumento de trabalhos nesse campo deve servir para um maior conhecimento sobre a realidade e especificidade do surdo.

Estas conclusões estão presentes em vários dos textos analisados e refletem as mudanças ou adaptações (estruturais e metodológicas) pelas quais a educação tem sido submetida nos últimos tempos. Ao longo dos próximos capítulos voltaremos aos temas já retratados aqui para refletirmos como tem se dado a inclusão de alunos surdos em escolas regulares, como tem sido o ensino de Geografia nesta perspectiva e quais materiais ou estratégias podem ser utilizados para facilitar a aprendizagem de todos. Os resultados deste estado da arte nos auxiliarão a responder perguntas como: a inclusão de estudantes surdos é “mais fácil”? Como o professor de Geografia enxerga o aluno surdo e que meios utiliza para ensiná-lo? Como têm sido as práticas inclusivas: elas de fato incluem? Portanto retomaremos o que foi analisado aqui em conjunto com as observações durante as oficinas a fim de chegar a possíveis repostas para estes questionamentos.

2. EDUCAÇÃO DE SURDOS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CAMINHOS PERCORRIDOS, CAMINHOS A PERCORRER

O que se tem dito sobre os surdos e sobre o ensino de surdos? Quem são tais sujeitos e quais representações se têm sobre eles? Estas perguntas são importantes, pois nos levam a refletir sobre os sujeitos principais desta pesquisa assim como apontam para a necessidade de nos atermos às questões referentes à surdez, buscando conhecer de forma geral como a surdez tem sido abordada. Assim, logo de início podemos citar a pesquisadora surda Karin Strobel (2007, p. 21) quando afirma que:

A sociedade não conhece nada sobre povo surdo e, na maioria das vezes, fica com receio e apreensiva, sem saber como se relacionar com os sujeitos surdos, ou tratam-nos de forma paternal, como “coitadinhos”, “que pena”, ou lida como se tivessem “uma doença contagiosa” ou de forma preconceituosa e outros estereótipos causados pela falta de conhecimento. (STROBEL, 2007, p.21)

Gesser (2009) compartilha da mesma impressão quando inicia sua discussão sobre a Libras mostrando que existe um desconhecimento sobre esta realidade linguística, especialmente por parte daqueles que não tem contato direto com pessoas surdas, tornando repetitivo um certo discurso para os que convivem de perto com a surdez. Ao mesmo tempo essa repetição “do óbvio que ainda precisa ser dito” é necessária até a constituição social da Libras, com sua legitimação e reconhecimento enquanto de fato língua, para além das letras das leis, pois “é a legitimidade da língua que confere ao surdo alguma ‘libertação’ e distanciamento dos moldes e representações até então exclusivamente patológicos” (Gesser, 2009, p. 9).

O desconhecimento ainda é tão vigente porque durante muito tempo as diferenças foram camufladas, escondidas. E como linguagem e inteligência estão interligadas até certo ponto, a surdez é classificada como déficit de intelecto, o que leva a uma representação que inferioriza a pessoa surda e baseia discursos de normalização. A fim de que fiquem claros termos, concepções e metodologias dos quais trataremos aqui, é necessário refletirmos sobre a história dos surdos e de sua educação. Históricos que se confundem e se complementam uma vez que os surdos foram cerceados do direito de registrarem suas próprias histórias as quais foram muitas vezes totalmente influenciadas e contadas pelos educadores ouvintes.

2.1 Dos caminhos percorridos: as representações sobre a surdez, histórico dos surdos e educação de surdos

As percepções sobre a surdez foram se transformando ao longo do tempo. De patologia a ser curada até a atual afirmação da diferença cultural muito se passou, mas muito permanece. Neste sentido, para Skliar (1997, p.110) a concepção e representação da surdez e do surdo se enquadram em dois modelos opostos: o modelo *clínico-terapêutico* e o modelo

socioantropológico, ou seja, a busca pela cura e a reabilitação da surdez enquanto deficiência em detrimento do reconhecimento da língua e da visualidade enquanto aspectos culturais da diferença. Veremos a seguir como essas concepções se construíram.

Obviamente, pessoas surdas sempre existiram na Humanidade, mas como já dissemos, esta diferença era camuflada e considerada insuperável, representava um castigo, uma punição divina. Somente a partir do momento em que educadores ouvintes passaram a se interessar pelo desafio de ensinar aqueles que não possuíam audição e, conseqüentemente, não falavam, começaram os registros históricos. Segundo Strobel (2008, p.80) a “história dos surdos teve seu início caracterizado por dois ‘olhares’: o clínico e o religioso”. Concepções que reverberam até hoje com uma visão clínico-terapêutica, relacionando o sujeito surdo à deficiência e anormalidade, ou religiosa, relacionada a uma visão assistencialista.

Na Antiguidade havia a concepção corriqueira de que pelo fato de os surdos não falarem conseqüentemente não desenvolveriam linguagem e, portanto, não desenvolveriam também os pensamentos. Este pensamento atribuído a uma visão aristotélica impedia a instrução para esse público³. Igualmente, a surdez poderia ser considerada uma punição associada a fatores religiosos e culturais. Tais percepções mantiveram um processo de exclusão por muitos séculos.

Pelo que se têm registrado, os monges beneditinos foram os primeiros a utilizarem o alfabeto manual, devido ao voto de silêncio. Eles também usavam a mão de obra de surdos nos mosteiros em atividades produtivas e manuais, pela suposta facilidade de concentração no trabalho sem a distração com barulhos e conversações paralelas. Mas somente a partir do século XVI nota-se o interesse pelo ensino da pessoa surda.

O médico italiano Girolano Cardano (1501-1576) foi o primeiro pesquisador a afirmar que é possível educar o surdo: dedicou-se aos estudos de ouvidos, boca e cérebro e afirmava a possibilidade de os surdos lerem e escreverem. O filho de Cardano era surdo, daí sua especial atenção. Neste mesmo período ganham fama os espanhóis Pedro Ponce de León (1520-1584) e Juan Pablo Bonet (1579-1629), considerados precursores no ensino de surdos. De León era monge beneditino e ensinou membros de famílias da aristocracia leitura, escrita e a fala. Tinha como metodologia de instrução a utilização do alfabeto manual usado pelos monges, contudo, seus métodos permaneceram em segredo.

Já Bonet trabalhou no serviço secreto do rei Felipe IV, porém se interessou também pelo ensino dos surdos. Ele, semelhantemente, utilizou o alfabeto manual e o ensino da fala como metodologia, a qual não foi totalmente revelada na época. Em 1620 publicou o primeiro livro sobre a educação de surdos denominado: “*Reduccion de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*”, com ilustrações do alfabeto manual usado por ele e discutindo a importância do ensino precoce deste. Naqueles tempos, os filhos surdos da nobreza buscavam a educação e, principalmente, desenvolver a fala para conseguirem tomar posse de suas heranças e títulos. Ou seja, somente os surdos de famílias nobres possuíam acesso a algum tipo de instrução. Tudo sempre muito restrito e secreto. Aliás, a educação no geral ainda era bastante restrita neste período. (STROBEL, 2008)

Posteriormente, na França, o abade Charles Michel de L’Epée (1712-1789) conhece surdos que vagavam por Paris e se aproxima com o intuito de aprender e pesquisar a língua de

³ Muitos autores colocam filósofo Aristóteles como precursor da tese de ligação direta entre pensamento e linguagem. No entanto, existem divergências nas interpretações e traduções deste autor, logo, não se tem certeza se de fato ele afirmou que os surdos eram incapazes ou se isto na verdade foi um equívoco de interpretação de seus seguidores.

sinais utilizada por eles. Com o tempo L'Épée elaborou uma metodologia de ensino que combinava língua de sinais e gramática francesa, conhecida como "Sinais metódicos". O abade começou a ensinar os surdos em sua própria casa, que acabou se transformando em uma escola gratuita aberta a ricos e pobres. Com o crescimento do número de alunos, esta se tornou a primeira escola pública de surdos do mundo, o Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris, responsável pela formação de inúmeros estudantes (preparados para os trabalhos manuais) e professores surdos. De 1771 a 1785 a escola passou a atender 75 alunos, quantidade considerada elevada para a época (GOLDFELD, 2002, p. 29).

A escola de De l'Épée, fundada em 1755, foi a primeira a obter auxílio público. Ele treinou numerosos professores para os surdos, e estes, na época da morte do abade, em 1789, já haviam criado 21 escolas para surdos na França e na Europa. O futuro da própria escola de De l'Épée pareceu incerto durante o tumulto da revolução, mas em 1791 ela se transformara na National Institution for Deaf-Mutes em Paris, dirigida pelo brilhante gramático Sicard. O livro de De l'Épée, a seu próprio modo tão revolucionário como o de Copérnico, foi publicado pela primeira vez em 1776. (SACKS, 2010, p. 27)

Apesar do sucesso, a metodologia de L'Épée recebeu críticas vindas de outros profissionais que, a esta altura, empenhavam-se na busca por outros métodos predominantemente orais, iniciando as bases da filosofia oralista que preconizava a aprendizagem da fala. Entre eles, Thomas Braidwood (1715-1806) na Inglaterra e Samuel Heinicke (1727-1790) na Alemanha, que fundou a primeira escola de método oral em 1750. Heinicke estabelece o desenvolvimento de uma metodologia que buscava ensinar a língua oral e rejeitava a visogestual, assim, utilizava apenas a linguagem oral acreditando na integração do surdo a sua comunidade. A escola fundada por ele possuía 9 alunos e buscava por mais investimentos para ampliação.

Distante de um consenso, as metodologias de Heinicke e de L'Épée foram confrontadas e analisadas pela comunidade científica, que considerou a argumentação e os resultados apresentados pelo abade L'Épée mais relevantes. Diante dessas discussões e relativos progressos, o século XVIII é considerado o período mais profícuo para a educação de surdos, não só pelo aumento no número de escolas voltadas para surdos como pela possibilidade de aprendizagem e exercício de diferentes profissões através da língua de sinais. E o trabalho baseado nos "sinais metódicos" teve continuidade mesmo após a morte do abade, ocasião na qual assumiu a direção do instituto Roch-Ambroise Sicard (1742-1822).

Sicard foi responsável por apresentar a metodologia criada por L'Épée ao reverendo estadunidense Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851). Gallaudet viajou à Europa em busca de métodos de ensino de surdos. Foi primeiro até a Inglaterra onde os métodos de ensino com base oralista eram mantidos em sigilo. Posteriormente chegou à França, onde conheceu o instituto parisiense e o surdo Laurent Clerc. Impressionado com tudo que presenciou, Gallaudet convidou Clerc para fundarem a primeira escola de surdos dos Estados Unidos. Assim, em 1817 o "Asilo de Connecticut para Educação e Ensino de pessoas Surdas e Mudas" iniciou suas atividades. Com o sucesso da instituição, em pouco tempo surgiram diversas escolas de surdos pelo país com diversos professores surdos e usuários da língua de sinais americana que se estabeleceu. Em 1864, foi criada a primeira universidade para surdos do mundo, dirigida por um dos filhos de Gallaudet e que recebeu seu sobrenome como

homenagem ao pai, hoje conhecida como *Gallaudet University*, em Washington (EUA)⁴. Oliver Sacks faz uma consideração interessante desse momento, no qual,

(...) ocorreu uma imensa e generosa mudança de concepção, uma acolhida dos ex-párias na sociedade humana. Esse período que agora se afigura como uma espécie de *era dourada na história dos surdos* marcou o rápido estabelecimento de escolas para surdos, geralmente mantidas por professores surdos, em todo o mundo civilizado, a emergência dos surdos da obscuridade e da negligência, sua emancipação e aquisição de cidadania e seu rápido surgimento em posições de importância e responsabilidade — escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, subitamente eram possíveis. (SACKS, 2010, p. 30-31 grifos nossos)

O autor aponta também dados que revelam que em “1869 havia 550 professores de surdos em todo o mundo e que 41% desses professores nos Estados Unidos eram, eles próprios, surdos.” (SACKS, 2010, p. 32) Portanto, podemos dizer que de fato essa fase representou uma expansão da educação de surdos e das línguas de sinais ao redor do mundo.

Porém, assim como na Europa a metodologia de L’Epée sofreu oposição, nos Estados Unidos a metodologia de Clerc e Gallaudet também foi criticada por defensores do oralismo. Alexander Graham Bell (1847-1922) foi um fervoroso defensor do método oralista puro. A mãe e esposa de Bell eram surdas e, além disso, seu pai tinha sido um reconhecido professor de surdos no Canadá. O médico Graham Bell, fortemente influenciado pelas ideias de Eugenia⁵ de sua época, defendia o não casamento entre surdos (para evitar o nascimento de mais surdos), criticava a comunidade surda e a língua de sinais por acreditar que sem a língua oral não haveria desenvolvimento intelectual e, ainda, dedicava-se a criação de instrumentos que amenizassem a surdez e auxiliassem em treinamentos auditivos e de fala, sendo o inventor do primeiro aparelho de amplificação sonora. Aliás, a criação do telefone, que o fez entrar para a História, surgiu como instrumento de apoio aos treinamentos auditivos.

Outro personagem importante nesse histórico, não só para educação de surdos, mas para a constituição da educação especial, é o médico Jean Marc Itard. O doutor Itard trabalhava em uma escola para crianças surdas em Paris e ganhou notoriedade por se tornar responsável pelo menino Victor de Aveyron que viveu isolado de outros seres humanos em uma floresta na França e foi encontrado em 1798. Victor não era surdo, porém não falava, por isso, foi submetido a uma série de experimentos com objetivo de recuperá-lo. No entanto, Victor jamais aprendeu a falar, somente aprendeu alguns sinais. No esforço para encontrar uma cura para a surdez, Itard realizava diversas experiências com pessoas surdas⁶ de acordo com as metodologias da época e em 1835 resume um pouco do pensamento que se constituía: “Os surdos acreditam que são iguais em todos os aspectos. Devemos ser generosos e não destruir essa ilusão. Mas, independentemente daquilo em que acreditam, a surdez é uma enfermidade e devemos curá-la, independentemente de perturbar ou não a pessoa que dela sofre!” (LANE, 1992 apud STROBEL, 2008, p.98)

⁴ Até hoje a *Gallaudet University* é a única universidade do mundo com programas e serviços desenvolvidos especificamente para pessoas surdas. Alunos, professores, funcionários, diretores, todos se comunicam pela ASL. Atende majoritariamente estudantes surdos que ingressam nas cerca de 40 opções de cursos.

⁵ Ideias que surgiram por volta de 1830, aplicando as bases da seleção natural para aprimoramento da raça humana, através de uma seleção artificial.

⁶ Tais como: aplicar eletricidade nas orelhas, inserir sanguessugas e sondas nos ouvidos, fazer as orelhas ficarem em carne viva para expelir pus, bater atrás dos ouvidos com um martelo entre outros. Tais experimentos causaram não só intensas dores como também infecções, perfurações de tímpanos, fratura nos crânios e até a morte de alguns surdos.

Diante deste cenário mundial, aqui no Brasil, em 1855 E.⁷ Huet apresentou ao imperador D. Pedro II um plano para a criação de uma escola para surdos⁸. Huet era um professor surdo francês, ex-diretor do Instituto de Surdos Mudos de Bourges, e havia emigrado para o Brasil em 1852. Inicialmente o chamado de Collégio Nacional para Surdos-Mudos de ambos os sexos não funcionou em sede própria, dividindo espaço com outra instituição. O Collégio ganhou sede própria em 1856, mas ainda em condições precárias. Naquela época a escola era particular, com auxílio do governo e concessão de bolsas, recebendo alunos entre sete e dezesseis anos em um curso voltado para o ensino agrícola com duração de seis anos. Após petições oficiais de Huet à Dom Pedro II finalmente o Imperial Instituto para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos foi criado em 26 de setembro de 1857 com subvenção do Estado. Localizada no Rio de Janeiro a instituição recebia alunos de outras províncias. No programa de ensino apresentado por Huet constavam as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Aritmética, *Geografia e História do Brasil*, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada e Doutrina Cristã. O desenvolvimento da escola era acompanhado por uma comissão ligada ao Imperador. Inicialmente a procura por vagas no instituto não foi muito grande devido à desconfiança das famílias pelo fato de Huet ser estrangeiro e surdo. Sua gestão à frente do instituto durou até o fim 1861, quando emigrou para o México onde fundou outra instituição nos mesmos moldes da brasileira.

Após isso, o Instituto passou por um período de incertezas até 1868, quando Tobias Leite assumiu interinamente a direção do instituto, onde acabou permanecendo até sua morte em 1896. Em sua gestão foi implantado o ensino profissionalizante, com foco agrícola, e da linguagem escrita principalmente. Tobias Leite também traduziu livros franceses utilizados pelo Instituto de Paris, distribuindo cópias para professores primários em vários estados brasileiros. Semelhante a tendência do instituto parisiense, alguns ex-alunos se tornavam professores na instituição brasileira. Outro fato importante de seu comando foi a publicação da *Iconografia dos Sinais dos Surdos-Mudos* em 1875, com o objetivo de divulgar a então Linguagem de Sinais, reconhecendo ser este o principal meio de comunicação entre os surdos. O livro foi desenhado pelo ex-aluno surdo e professor na época Flausino José da Costa Gama. (ROCHA, 2008) Em relatório de 1869, Tobias Leite relata estar a par das discussões sobre o ensino de surdos na Europa em como as escolas alemã e francesa se opunham. O diretor se afasta da polêmica, porém coloca que a linguagem escrita era de aprendizado mais fácil para todos os surdos do que a linguagem articulada artificial; argumentava “que o objetivo dos Institutos de Surdos não era formar homens de letras, e sim ensina-los uma linguagem que os habilitassem a manter relações sociais, tirando-os do isolamento provocado pela surdez.” (ROCHA, 2018, p. 46). Salientamos que o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos, o INES, exerceu papel fundamental não só na difusão de materiais e metodologias naquele que era o começo da educação de surdos no Brasil; também

Foi no Instituto que os iniciadores da educação dos surdos de diversos estados buscaram a formação na área, e também lá que os ex-alunos surdos difundiram a mistura da LSF - língua de sinais francesa - com os sinais já

⁷ Existem muitas controvérsias a respeito de qual seria o primeiro nome de Huet. Para alguns pesquisadores seria Ernest, para outros Eduard, por isso muitos se referem a ele somente como Huet. (ROCHA, 2008, p.28)

⁸ Strobel (2008, p. 89) levanta a hipótese de que o interesse de D. Pedro II pela educação de surdos ocorreu pelo fato de seu genro Príncipe Luís Gastão de Orléans (o Conde d'Eu), esposo da princesa Isabel, ser parcialmente surdo.

usados pelo povo surdo brasileiro, originando a Língua Brasileira de Sinais, também chamada de LIBRAS. (STROBEL, 2008, p.90)

Em 1880 ocorreu o Congresso Internacional de Professores de Surdos, em Milão, na Itália. Tal evento se propunha a discutir os então três métodos rivais de ensino: língua de sinais, oralista e mista (língua de sinais juntamente com a oral). No entanto, o Congresso foi organizado e patrocinado por profissionais (ouvintes) defensores do oralismo puro, recebendo muita influência de Graham Bell e sem participação efetiva dos mais interessados no assunto (os surdos). Então, no dia 11 de setembro de 1880, houve uma expressiva votação em que a metodologia oralista de ensino saiu vencedora e, a partir daí, a utilização das línguas de sinais foi proibida. O evento impôs a “superioridade da língua oral sobre a Língua de Sinais, e decretou, sem fundamentação científica alguma, que a primeira deveria constituir o único objetivo de ensino” (SKLIAR, 1997, p.109).

Autores como Lacerda (1998), Sá (2002), Goldfeld (2002) e Skliar (2016) alertam que este parecer do Congresso de Milão não foi repentino, porém reflexo de uma decisão já aceita em boa parte do mundo, de acordo com a ideologia dominante que excede o espaço escolar⁹. Reflete também os avanços tecnológicos que facilitavam a aprendizagem da fala, as quais concedem novas forças a metodologia oralista, sobretudo após a morte de Laurent Clerc, em 1869, conforme ressalta Sacks (2010, p. 31-32):

O grande impulso na educação e emancipação dos surdos que entre 1770 e 1820 arrebatara a França continuou assim sua trajetória triunfante nos Estados Unidos até 1870 (Clerc, imensamente ativo até o fim, e com uma personalidade carismática, morreu em 1869). E então — e esse é o momento crítico de toda a história — a maré virou, voltou-se contra o uso da língua de sinais pelos surdos e para os surdos, de tal modo que em vinte anos se desfez o trabalho de um século.

De fato, o que estava acontecendo com os surdos e a língua de sinais era parte de um movimento geral (e, para quem preferir, “político”) da época: uma tendência à opressão e ao conformismo vitorianos, à intolerância com as minorias e com as práticas das minorias de todos os tipos — religiosas, linguísticas, étnicas.

A proibição oficial do uso as línguas de sinais prolongaram-se por cerca de cem anos. Com esta recomendação aparentemente científica e moderna, o oralismo puro passou a ser utilizado com mais intensidade em todo o mundo, tornando o principal objetivo do currículo escolar o desenvolvimento da fala, relegando ao segundo plano as disciplinas escolares e produzindo “uma divisão radical, e aparentemente irreconciliável, na história da surdez e dos surdos” (SKLIAR, 1997, p.108).

Este impedimento chegou de diferentes maneiras nas escolas nos mais diversos países, contudo o relato de muitos surdos revela que as tentativas de expressão com as mãos e o corpo eram fortemente reprimidas. Mas, afinal, quais foram os resultados de tantos anos sob a recomendação de uma metodologia única que privilegia a fala?

⁹ Sá (1999, p.74) ressalta que em 1870 a maior parte das escolas russas utilizavam o método “oral puro” e Lacerda (1998) pontua que o método oralista alemão se expandia pela Europa, acompanhando o momento de destaque político da Alemanha. Sá (2002, p.56) e Skliar (2016, p. 86) destacam interesses políticos, filosóficos e religiosos em uma época de ideias eugênicas e reafirmação de identidades nacionais, onde a língua tinha papel fundamental.

Uma das consequências disso foi que a partir de então professores ouvintes, e não professores surdos, tiveram de ensinar os alunos surdos. Nada disso teria importância se o oralismo funcionasse. Mas o efeito, infelizmente, foi contrário ao desejado — pagou-se um preço intolerável pela aquisição da fala. Os alunos surdos da década de 1850 que haviam passado pelo Asilo Hartford ou por outras escolas desse tipo tinham um alto nível de alfabetização e instrução — plenamente equiparável ao de seus equivalentes ouvintes. Hoje em dia, ocorre o inverso. O oralismo e a supressão da língua de sinais acarretaram uma deterioração marcante no aproveitamento educacional das crianças surdas e na instrução dos surdos em geral. O que é “melhor”, integração ou educação? (SACKS, 2010, p. 35)

Diante do fracasso do oralismo e com as tentativas de isolar os surdos dos próprios surdos, algo começa a se transformar a partir da década de 1960 com o surgimento dos Estudos Culturais¹⁰. Neste período o linguista William Stokoe publicou o estudo “*Language Structure: na Outline of the Visual Communication System of the American Deaf*” onde afirmava que a língua de sinais americana é uma *língua* com todas as características da língua oral. A pesquisa impulsionou várias outras não só nos Estados Unidos, como na Europa e no Brasil, onde a linguista Lucinda Ferreira Brito estudou a língua de sinais desenvolvida pelos índios Kaapor na floresta amazônica a LSKB – Língua de Sinais Brasileira Kaapor e também a LSCB – Língua de Sinais Brasileira dos Centros Urbanos, no livro “Integração Social e Educação de Surdos” de 1993.

É importante ressaltar que durante os anos nos quais a filosofia oralista de ensino predominou as línguas de sinais não desapareceram, elas somente não eram comumente ou legalmente usadas para atividades de educação ou terapêuticas, mas na comunicação com a família, no convívio entre os surdos, nos corredores de colégios, enfim, longe dos olhos que vigiavam as mãos e os corpos, as línguas de sinais permaneciam. E, de expressa clandestinamente nos corredores, as Línguas de Sinais ganham o *status* de língua, reconhecidas por possuírem uma estrutura semelhante à das línguas orais, com estrutura gramatical e por serem naturais ao surdo. Duas linguistas brasileiras afirmam que: “línguas de sinais são consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo, e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p.30). E como língua natural, Skliar (2016, p. 27) define “uma língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que se transmite de geração em geração, e que muda tanto estrutural como funcionalmente com o passar do tempo.”

Portanto, novas possibilidades se abrem a partir daí. Surge assim a metodologia bilíngue na década de 1980, prevendo a utilização concomitante da linguagem oral e manual. Esta passa a ser mais divulgada internacionalmente e utilizada durante os anos 90. As pesquisas científicas sobre a LSCB se ampliaram de maneira mais sistematizada entre 1981 e 1982 subsidiadas pelo CNPq e em 1986 uma instituição de Pernambuco foi a primeira a adotar o método bilíngue no Brasil. Em 1977 foi criada no Rio de Janeiro a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos, a FENEIDA, com uma

¹⁰ Os Estudos Culturais são um ramo de pesquisa nas ciências humanas que se desenvolveu a partir dos anos 1960, especialmente nos Estados Unidos, como um conjunto de abordagens múltiplas que estão conectadas “a um modo de produção de análise cultural que faz convergir princípios e preocupações acadêmicas com uma exigência de intervenção cívica, ou seja, articula inquietações simultaneamente teóricas e preocupações concretas com a *polis*.” (BAPTISTA, 2009)

diretoria composta por ouvintes, e, em 1987 acontece a criação da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos, a FENEIS¹¹, dirigida por surdos.

Enquanto a metodologia bilíngue era implantada em países vizinhos (como Uruguai e Venezuela) em 1994, no Rio de Janeiro, é criado por surdos o Comitê Pró-Oficialização da Língua de Sinais. Em 1996 instaurou-se a Câmara Técnica “O Surdo e a Língua de Sinais”: um fórum democrático com a participação de várias entidades, inclusive a FENEIS, que teve por objetivo principal subsidiar discussões referentes a um Projeto de Lei em tramitação no Senado Federal, que dispunha sobre o reconhecimento da Língua de Sinais no Brasil. Somente após seis anos de tramitação a língua foi reconhecida, através da Lei 10.436 de 2002 que estabeleceu a nomenclatura oficial: Língua Brasileira de Sinais (Libras); reconhecendo-a como “meio legal de comunicação e expressão”, ou seja, como língua e não mais linguagem. Esta Lei foi regulamentada em 2005 pelo Decreto 5.626 que define padrões legais para classificar a surdez. Dessa maneira, é considerado deficiente auditivo o indivíduo que possui perda auditiva bilateral, parcial ou total de 41 decibéis ou mais. As pessoas com surdez de severa a profunda que, especialmente, “interagem com o mundo por meio de experiências visuais” (Cap. I, Art. 2º) são denominadas surdas. Além disso, o decreto torna obrigatório o ensino de Libras para as Licenciaturas e garante o acesso do surdo a escolas bilíngues ou inclusivas, entre outras garantias fundamentais.

Nesse sentido, Strobel (2009, p. 12) divide a história dos surdos em três grandes fases: *Revelação cultural* (período anterior a 1880); *Isolamento cultural* (após o Congresso de Milão, em 1880) e *O despertar cultural* (da década de 1960 até hoje). Observando todo esse histórico pode-se concluir que

A história da surdez – entendida em geral somente como a história das instituições, dos educadores ouvintes e de seus métodos –, a psicologia da surdez e a Educação Especial para estas crianças podem realmente ser consideradas um tortuoso caminho cheio de preconceitos e limitações nas construções teóricas e metodológicas dos ouvintes. Os surdos, que sofrem em sua vida cotidiana, escolar e laboral os efeitos desses perigosos vaivéns ideológicos, continuam acreditando que os ouvintes escolheram e continuam escolhendo para eles uma língua e uma cultura que não compartilham, nem poderiam compartilhar. (SKLIAR, 1997, p. 108)

Assim, Skliar (2016, p. 11) enxerga um “movimento de tensão e ruptura entre a educação de surdos e a educação especial”, a qual segundo o autor reproduz táticas que buscam transformar os surdos em ouvintes, naturalizando-os e disfarçando a surdez. Esse afastamento traz uma aproximação com outros campos de estudo inclusive da educação, principalmente os Estudos Culturais (como já dissemos). Originam-se, assim, os Estudos Surdos. Segundo o qual o citado pesquisador define, então, que a ideologia ouvinte é dominante e definindo termos como,

¹¹ A FENEIDA encerrou suas atividades, mas a FENEIS é atuante até hoje. Segundo a própria instituição, ela é “uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos, que tem por finalidade a defesa de políticas linguísticas, educação, cultura, emprego, saúde e assistência social, em favor da comunidade surda brasileira, bem como a defesa de seus direitos. É filiada à Federação Mundial dos Surdos, conta com uma rede de seis Administrações Regionais, e, face à importância, suas atividades foram reconhecidas como de utilidade pública federal, estadual e municipal. Uma de suas principais bandeiras é reconhecimento da cultura surda, através da propagação da Língua de Sinais, especialmente através de sua inserção no mercado de trabalho.” (Disponível em: <https://feneis.org.br/quem-somos/>)

O *ouvintismo* – as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos – e o oralismo – a forma institucionalizada do ouvintismo – continuam sendo, ainda hoje, discursos hegemônicos em diferentes partes do mundo. O que é, mais explicitamente, o ouvintismo? Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais. (SKLIAR, 2016, p. 15)

Com isso, é difundida a definição da surdez apenas como uma diferença e não como patologia; ocorre um redirecionamento de uma concepção clínico-terapêutica para uma concepção socioantropológica da surdez. Portanto, de acordo com os estudos culturais sobre a surdez, os surdos constituem um povo com língua, identidade e cultura próprias. Nesse sentido, a língua adquire um papel central: para “a maioria dos surdos, a língua de sinais ‘é seu chão natural’, cujos significados são recheados por suas tradições, referência básica dos valores vitais, prenes de significados, campo da história.” (PERLIN, 2003, p. 131)

Ante aos modelos de medicalização da surdez, segundo os quais a Pedagogia seria corretiva, surge uma nova concepção socioantropológica, tomando a surdez enquanto uma diferença linguística e cultural, constituindo os surdos uma minoria linguística (GESSER, 2009, p. 10). A categoria de surdo não constitui, no entanto, um todo único. Existem diferentes maneiras de *ser surdo*. Perlin (2003) diferencia pelo menos sete modos de *ser surdo*¹², isto é, diferentes identidades surdas que têm a ver com fatores como o momento em que se perdeu a audição, o maior ou menor contato com outros surdos e as experiências pessoais. Para ela, estas identidades são multifacetadas, mas há uma identificação geral pela *experiência visual* de todos.

As identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda elas se moldam de acordo com maior ou menor representatividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro desta representatividade cultural também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, da redutibilidade, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes. (PERLIN, 2003, p. 130)

A língua e a visualidade são experiências e formas de vida compartilhadas por todos os surdos entre seus pares, construindo uma identidade específica que caracteriza o *ser surdo* como questão cultural. Sobre isto as pesquisadoras surdas Gladis Perlin e Karin Strobel¹³ definem que:

¹² O “*ser surdo*”, com essa ênfase, é aquele sujeito que se constitui em sua alteridade e diferença, a partir de uma perspectiva socioantropológica, conceituado por Perlin (2003).

¹³ Gladis Teresinha Taschetto Perlin foi a primeira surda a concluir um curso de doutorado no Brasil. Em 2003 ela defendeu a tese intitulada “O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade”, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora da graduação em Letras/Libras da Universidade Federal de Santa Catarina. Karin Lilian Strobel é doutora em educação pela Universidade Federal de Santa Catarina e professora da graduação em Letras/Libras pela mesma instituição. Entre 2019 e início de 2020 foi Diretora de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação do MEC. Aliás, o primeiro curso superior de Letras/Libras do Brasil teve início em 2006 oferecido pela mesma

Assim como ocorre com as diferentes culturas, a cultura surda é o padrão de comportamento compartilhado por sujeitos surdos na experiência trocada com os seus semelhantes quer seja na escola, nas associações de surdos ou encontros informais. Isto origina a identificação de pertencer a um povo distinto, caracterizado por compartilhar língua de sinais, valores culturais, hábitos e modos de socialização. (PERLIN; STROBEL, 2014, p. 25)

E o compartilhar da experiência de vida através dessa língua, dessa mesma cultura e dessa identidade constitui uma comunidade, um povo. Strobel (2009, p. 6) estabelece que:

O povo surdo consiste em: (...) sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços.

O **povo surdo** é grupo de sujeitos surdos que tem costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades, ou seja, constrói sua concepção de mundo através da visão.

A **comunidade surda**, na verdade não é só de surdos, já que tem sujeitos ouvintes junto, que são família, intérpretes, professores, amigos e outros que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em determinada localização que podem ser as associações de surdos, federações de surdos, igrejas e outros.

Delineados, portanto, conceitos como comunidade surda, povo surdo, cultura e identidades surdas, fundamentais em uma nova perspectiva sobre *ser surdo* de acordo com uma abordagem socioantropológica da surdez. Ressaltamos anteriormente as falas de pesquisadoras surdas e de pesquisadores que trabalham e convivem de perto com surdos. Estes têm registrado como as concepções sobre o indivíduo surdo têm mudado ao longo dos anos, especialmente nas últimas décadas. A ampliação da divulgação e implementação de projetos de educação bilíngue e bicultural, o aprofundamento teórico de uma visão social, cultural e antropológica da surdez, assim como, as próprias pessoas surdas anunciando seus anseios para uma educação e um futuro nos quais estejam de fato incluídos, aliados ao abandono de certas concepções e práticas, não são de todo suficientes para a efetivação de um novo olhar sobre a educação de surdos na realidade. No cotidiano das escolas as limitações na execução de projetos político-pedagógico e de reorganização mostram que ainda mais avanços são necessários não só para o abandono da antiga concepção como a real aproximação de outra.

Após o histórico e as definições iniciais sobre *ser surdo*, se faz necessário delinear mais detidamente as três principais metodologias de ensino dos surdos: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo. Apesar das idas e vindas, cada uma delas teve ou tem seus momentos de maior hegemonia, mas ainda estão presentes com diferentes pesos e de maneiras distintas, convivendo concomitantemente¹⁴.

UFSC, responsável por formar uma importante geração de pesquisadores surdos. Antes, em 2005, foi criada a graduação em Pedagogia bilíngue no INES.

¹⁴ Essa ênfase é importante para não causar a impressão de que existe uma sequência entre elas onde uma substitui a outra, como alerta Sá (1999, p.99). Há, portanto, momentos em que uma se destaca mais do que outra, porém, as diferentes abordagens educacionais convivem simultaneamente.

Em primeiro lugar podemos falar sobre o oralismo. A abordagem educacional oralista busca a capacitação da pessoa surda para o uso da língua da comunidade ouvinte de forma oral, ou seja, a utilização da voz e da leitura labial permeiam o processo educativo.

A abordagem educacional oralista é aquela que visa a capacitar a pessoa surda a utilizar a língua da comunidade ouvinte na *modalidade oral como única possibilidade linguística*, de modo a que seja possível o *uso da voz e da leitura labial* tanto nas relações sociais como em todo o processo educacional. A língua na modalidade oral é, portanto, meio e fim dos processos educativos e de integração social. (SÁ, 1999, p. 69, grifos nossos)

Como visto na caracterização histórica, o oralismo predominou como a principal metodologia de ensino por muitas décadas, especialmente entre 1880 e os anos 1960. Há na abordagem o entendimento de que a pessoa surda pode usar a língua em modalidade oral de maneira semelhante ao ouvinte desde que sejam empregadas técnicas tanto fonoaudiológicas como recursos técnicos para a amplificação sonora por meio dos aparelhos auditivos.

O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade, à não surdez.

Para alcançar seus objetivos, a filosofia oralista utiliza diversas metodologias de oralização: verbo-tonal, audiofonatória, aural, acupédico etc. Essas metodologias se baseiam em pressupostos teóricos diferentes e possuem, em alguns aspectos, práticas diferentes. O que as une é o fato de acreditarem que a língua oral é a única forma desejável de comunicação do surdo e se dedicarem ao ensino desta língua às crianças surdas, rejeitando qualquer forma de gestualização, bem como as línguas de sinais. (GOLDFELD, 2002, p. 34)

Para que a oralização seja alcançada é necessário que os tratamentos se iniciem ainda nos primeiros meses de vida (ou o mais cedo possível) e aproveitando os resíduos de audição em um trabalho que dura de 8 a 12 anos e é direcionado para o domínio da língua portuguesa e suas regras gramaticais, tendo como objetivo a compreensão das falas dos outros e a oralização da criança. A maioria dos defensores do oralismo acredita que a língua de sinais ou qualquer comunicação gestual desfavorecem o aprendizado da língua oral.

As principais críticas a esta metodologia vêm do fato de boa parte da escolarização ser convertida em terapêutica no sentido de que a criança oralize. Aprender a falar torna-se muito mais o foco do que o desenvolvimento sociocognitivo e emocional e do que o aprendizado dos conteúdos das disciplinas escolares em si.

Os métodos orais sofrem uma série de críticas pelos limites que apresentam, mesmo com o incremento do uso de próteses. (...) Alguns métodos preveem, por exemplo,

que se ensinem palavras para crianças surdas de um ano. Entretanto, elas terão de entrar em contato com essas palavras de modo descontextualizado de interlocuções efetivas, tornando a linguagem algo difícil e artificial. Outro aspecto a ser desenvolvido é a leitura labial, que para a idade de um ano é, em termos cognitivos, uma tarefa bastante complexa, para não dizer impossível. É muito difícil para uma criança surda profunda, ainda que "protetizada", reconhecer, tão precocemente, uma palavra através da leitura labial. *Limitar-se ao canal vocal significa limitar enormemente a comunicação e a possibilidade de uso dessa palavra em contextos apropriados.* O que ocorre praticamente não pode ser chamado de desenvolvimento de linguagem, mas sim de treinamento de fala organizado de maneira formal, artificial, com o uso da palavra limitado a momentos em que a criança está sentada diante de desenhos, fora de contextos dialógicos propriamente ditos, que de fato permitiriam o desenvolvimento do significado das palavras. Esse aprendizado de linguagem é desvinculado de situações naturais de comunicação, e restringe as possibilidades do desenvolvimento global da criança. (LACERDA, 1998)

Apesar das críticas, a metodologia oralista ainda é utilizada mesmo que em menor escala e com procedimentos menos agressivos. A ampliação do acesso aos implantes cocleares¹⁵ tem ajudado neste sentido.

Enquanto isso a Comunicação Total é uma prática bimodal (manual e oral) que se utiliza de diferentes técnicas e recursos (como aparelhos e leitura labial) associando a Língua de Sinais à língua oral simultaneamente. No entanto, nem todos os autores enxergam a Comunicação Total como um método se não como uma filosofia, um modo de encarar o surdo. Sá (1999, p.101, grifos nossos) coloca uma das possíveis definições de Comunicação Total como:

abordagem educacional bimodal que *objetiva o aprendizado da língua da comunidade majoritária pela utilização de todos os recursos possíveis* além da fala, quais sejam: utilização de sinais gesto-visuais, da leitura dos movimentos dos lábios, da escrita, do uso de aparelhos de amplificação sonora, de pistas auditivas e, até mesmo, de elementos da Língua de Sinais (...).

A Comunicação Total representa uma alternativa educacional importante que surge a partir da insatisfação com a metodologia oralista. Seu início enquanto abordagem estruturada é atribuído a Dorothy Shifflet, professora e mãe de uma menina surda, que na década de 1960 começa a combinar o uso de uma linguagem sinalizada, fala, leitura labial e treino auditivo, na Califórnia (EUA). Em 1968 esse método passa a ser utilizado por professores surdos e para o ensino de surdos já com a nomenclatura de *Total Communication*. Durante os anos 1970, a metodologia avança nos Estados Unidos e alcança outros países como Áustria e Alemanha, chegando de maneira branda ao Brasil ainda no fim dos anos 70.

A filosofia da comunicação total tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes. Esta filosofia também se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não

¹⁵ Os implantes cocleares são dispositivos implantados parcialmente, com parte interna e externa (internamente na cóclea), por cirurgia que visam atender quem possui surdez de severa a profunda.

devem ser deixados de lado em prol da aprendizagem da língua oral. Por este motivo, essa filosofia defende a utilização de recursos espaço-viso-manuais como facilitadores da comunicação (GOLDFELD, 2002, p. 38)

Logo, a surdez não é tida somente como uma doença, mas leva-se muito em consideração as marcas da surdez nas relações sociais e no desenvolvimento cognitivo e afetivo. Segundo Lacerda (1998), na Comunicação Total o

objetivo é fornecer à criança a possibilidade de desenvolver uma comunicação real com seus familiares, professores e coetâneos, para que possa construir seu mundo interno. A oralização não é o objetivo em si (...), mas uma das áreas trabalhadas para possibilitar a integração social do indivíduo surdo.

E pelo incentivo ao bimodalismo é comumente associada ao português sinalizado¹⁶. Justamente daí vem a principal crítica a esta proposta educacional, acusada de promover um sistema de linguagem artificial, um acessório ilusório e auxiliar da fala. Apesar dos avanços no processo educativo e de comunicação, Lacerda (1998) afirma que são “poucos casos bem-sucedidos, mas a grande maioria não consegue atingir níveis acadêmicos satisfatórios para sua faixa etária.” Acrescenta ainda que, “muitas vezes, os surdos atendidos segundo essa orientação comunicam-se precariamente”.

Paralelamente ao desenvolvimento da Comunicação Total, os estudos sobre as Línguas de Sinais se estruturavam e ampliavam. Surge, então, a abordagem educacional com bilinguismo, a qual assume que a Língua de Sinais é natural ao surdo e deve ser adquirida por este tanto quanto a língua oral. Assim, deve-se utilizar as duas línguas, mas com diferentes pesos: a Língua de Sinais como a primeira língua (chamada de L1) e a língua da comunidade oral local como segunda língua (chamada de L2) (SÁ, 1999). Essa abordagem bilíngue chegou com forças ao Brasil ainda nos anos 80 sendo defendida por diversos profissionais e surdos. É assim caracteriza por Goldfeld (2002, p. 42):

O bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país.

(...) Para os bilinguistas o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo aceitar e assumir sua surdez. O conceito mais importante que a filosofia bilíngue traz é de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias.

Essa abordagem de ensino se tornou possível através da ampliação dos estudos linguísticos sobre as Línguas de Sinais. A partir de tais pesquisas admite-se que a Língua de Sinais é natural ao surdo e tem uma estrutura como outra língua qualquer. Além disso, o desenvolvimento efetivo da linguagem é fator fundamental para o desenvolvimento psicocognitivo (social e afetivo também). Com uma linguagem desenvolvendo-se o estudo de conteúdo das disciplinas escolares torna-se mais produtivo.

¹⁶ O Português Sinalizado é entendido como uma prática bimodal através da qual se busca traduzir exatamente o português para a Libras obedecendo a estrutura gramatical da língua oral. Ou seja, é a Língua de Sinais com a estrutura do português.

O objetivo da educação bilíngue é que a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo-linguístico equivalente ao verificado na criança ouvinte, e que possa desenvolver uma relação harmoniosa também com ouvintes, tendo acesso às duas línguas: a língua de sinais e a língua majoritária.

A filosofia bilíngue possibilita também que, dada a relação entre o adulto surdo e a criança, esta possa construir uma autoimagem positiva como sujeito surdo, sem perder a possibilidade de se integrar numa comunidade de ouvintes. A língua de sinais poderia ser introjetada pela criança surda como uma língua valorizada, coisa que até hoje tem sido bastante difícil apesar de esta ocupar um lugar central na configuração das comunidades surdas. (LACERDA, 1998)

A Língua de Sinais assume papel preponderante no ensino. Além da importância da linguagem em si, há ainda a preocupação com o contato entre pares surdos para a constituição, também, do sentido de comunidade. A experiência visual do sujeito surdo é ponto de partida para a elaboração de metodologias e materiais didáticos. Desta forma, tornou-se a metodologia principal, sobretudo em escolas especiais, incluindo o INES. Hoje está no Decreto 5.626 (Art. IV) como a prática a ser adotada no ensino de surdos.

Depois de tudo que vimos até aqui, das diferentes e divergentes metodologias de ensino e do histórico de vaivéns teóricos e metodológicos sobre a abordagem à surdez, aparentemente novos tempos se anunciam. O sujeito surdo passou a ter maior poder de decisão sobre as políticas que regem sua própria vida. Esses avanços e essa visibilidade são importantes. Contudo, principalmente distante dos grandes centros urbanos, métodos e práticas diversas rondam a educação de surdos, por vezes pela falta de conhecimento sobre as especificidades da pessoa surda outras por negligência. O que nos leva a crer que ainda há um longo caminho a percorrer em direção a uma inclusão que faça sentido mesmo além da escola.

2.2 Educação Inclusiva no Brasil: caminhos percorridos

Anteriormente analisamos como foi o processo de constituição das metodologias de ensino específicas para o surdo, um breve histórico sobre a educação dessas pessoas e sua constituição cultural, enquanto minoria linguística. Agora, veremos como se configurou a política de educação inclusiva no Brasil e sua fundamentação. Inicialmente ressaltamos que por muito tempo a escola de uma maneira geral foi considerada um privilégio, mais ainda, quando pensamos na escolarização de pessoas com deficiência. Como mesmo afirma documento oficial do MEC:

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar. (BRASIL, 2008, p. 6)

Com a introdução e aceitação das ideias de cidadania e de direitos humanos modificações começam a surgir no sentido da promoção de políticas públicas¹⁷ que garantam acesso de todos a educação. Como já vimos, no fim do século XVIII surgem escolas para a instrução de surdos e no mesmo período surgem também escolas para cegos. Iniciando assim o que conhecemos hoje como Educação Especial, que se expandiria posteriormente a Revolução Francesa de 1789. Esta modalidade de ensino nasce com o objetivo de escolarizar crianças que, por conta de alguma deficiência, eram a priori excluídas dos sistemas regulares de ensino.

No Brasil as escolas especializadas têm seu início quando D. Pedro II funda o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), em 1854, e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 1857, ambos no Rio de Janeiro. A oficialização deste atendimento, no entanto, é um ato isolado, pois não havia diretrizes ou legislação que regulamentasse o ensino de maneira geral. Aliás, neste Brasil ainda predominantemente rural, a maior parte da população brasileira não tinha acesso à escolarização, fato que não muda nem mesmo com a Proclamação da República.

A expansão da Educação Especial ocorre a partir do século XX e somente em 1946 a educação passa a ser um direito universal, nesse período são criadas as primeiras classes especiais, separando e agrupando alunos com deficiência por classes: a finalidade era homogeneizar. Tal ideia refletia a época de industrialização e modernização no Brasil onde os princípios de organização do trabalho nas indústrias (fordismo/taylorismo) eram aplicados à organização das escolas e das classes. Além disso, ainda predominava uma visão patológica da deficiência, que buscava corrigi-la. Se antes no Brasil predominantemente agrário a escolarização formal não era uma necessidade básica, agora com o avanço da urbanização e da indústria isso ia mudando e a Educação Especial foi incluída na reorganização do Estado no governo de Getúlio Vargas. (PLESTCH, 2009, p.46-47)

Em 1961 as Leis de Diretrizes e Bases são formuladas a fim organizar formalmente a educação no país. Pela primeira vez, é retratada uma preocupação com o aluno com deficiência, cujo atendimento deveria ocorrer preferencialmente na escola regular, mas liberava a participação de instituições privadas (com apoio público) para tal fim, o que gera o crescimento de instituições filantrópicas e de assistência especializada que prestavam apoio às famílias, diante da incapacidade do Estado. Tais fatos permanecem atualmente e os limites entre o público e o privado muitas vezes se confundem aos olhos da população que utiliza os serviços dessas instituições e abre caminho para o financiamento público em entidades particulares e para o movimento de privatização (LAPLANE; CAIADO, 2011; LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016).

Em 1973 houve a criação do Centro Nacional de Educação Especial, vinculado ao MEC, que posteriormente em 1986 se transformaria em Secretaria de Educação Especial (SESPE). Momento no qual aconteceram ações mais sistematizadas para a melhoria e expansão do atendimento educacional para pessoas com deficiência. Para Glat e Blanco (2007, p.20) a década de 1970 representa a institucionalização da Educação Especial brasileira.

Com a finalidade de garantir o acesso de alunos com deficiência ao sistema público de ensino, a Educação Especial começou a aparecer nos planejamentos das políticas públicas educacionais. Nesse período, foram implantados subsistemas de ensino especializados na rede

¹⁷Entende-se que política pública significa o “Estado/governo em ação”, podendo-se definir que: “A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.” (SOUZA, 2006, p. 26)

pública em diversos locais, investiu-se na formação de professores e na implantação de novas metodologias e técnicas de ensino. Avançou-se no reconhecimento de que o deficiente pode aprender: a ênfase não era mais da deficiência, mas sim das condições do meio e de recursos para promover a aprendizagem. Glat e Blanco (2007, p.20) consideram que houve uma mudança de paradigma do *modelo médico* para o *modelo educacional*. Porém, apesar dos avanços a Educação Especial continuou como um serviço especializado, em espaços segregados e instituições especializadas.

Ainda na década de 1970 chegam ao Brasil movimentos da filosofia de *normalização*, na qual as condições de vida do deficiente deveriam ser as mais normais possíveis, integrando-o.

A partir de então, seguindo a filosofia da Normalização, desenvolveu-se o paradigma educacional denominado *Integração*, o qual se propunha a oferecer aos alunos com deficiências o ambiente escolar *menos restritivo possível*. Este modelo visava preparar alunos das classes e escolas especiais para ingressarem em classes regulares, quando receberiam, na medida de suas necessidades, atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas. (GLAT, BLANCO, 2007, p. 22)

As principais críticas ao modelo de integração estão associadas ao fato de se exigir uma preparação prévia do aluno para frequentar as classes regulares. Na prática as classes especiais tornaram-se “depósitos” de estudantes deficientes, mas também com dificuldades de aprendizagem ou de adaptação. Isto é, o problema do fracasso escolar volta a estar somente no aluno. Há também um distanciamento entre os professores regentes e os das salas de recursos, que resultava em uma errônea delegação de responsabilidade pela aprendizagem do aluno com deficiência somente ao professor da sala de recurso. Portanto, havia um processo de exclusão dentro da integração das escolas.

Assim, historicamente a Educação Especial se caracterizou por “um sistema paralelo e segregado de ensino, voltado para o atendimento especializado” de indivíduos com deficiência e outras particularidades, reunindo especialistas responsáveis pelo ensino e aprendizagem de alunos “especiais” (GLAT, BLANCO, 2007, p. 15).

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência. (BRASIL, 2008, p. 6)

Atendendo às demandas sociais, alternativas menos segregativas de ensino começaram a ser desenvolvidas especialmente a partir da década de 1990. Logo, ressaltamos que o ideal de “educação para todos” é relativamente recente: data do final do século XIX e começo do XX. Neste período – após a Primeira e a Segunda Guerra Mundial – começaram a crescer movimentos em prol de democracia e direitos sociais, resultando na elaboração da Declaração dos Direitos Humanos em 1948. O documento foi assinado pelos países membros da Organização das Nações Unidas e determina que “toda pessoa tem direito à instrução” (ONU, 1948 apud PLESTCH, 2009, p.18). Esta visão de educação como um direito universal e fundamental para a formação do cidadão cresce durante as décadas de 1950 e 1960, quando ocorrem inúmeras conferências sobre a questão da educação e há a ampliação do número de matrículas; muitos governos estavam dispostos a investir em educação de acordo com metas

pré-estabelecidas. Tudo isso até a chegada da recessão na década de 1980 que expôs ainda mais a desigualdade entre as nações.

Na sequência, em um ambiente internacional já neoliberal, ocorreu em 1990 a *Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades Básicas de aprendizagem*, em Jomtien, Tailândia, que trazia como preceito a universalização da Educação Básica como um direito¹⁸, garantindo “acesso à educação aos grupos historicamente excluídos como os pobres, as minorias étnicas, as mulheres e as pessoas com deficiência” (WCEFA, 1990 apud PLESTCH, 2009, p. 20). O documento, considerado progressista, influenciou e influencia na implementação da política de educação inclusiva como parte do que deveria vir a ser também uma inclusão social¹⁹. Sobre a legislação brasileira, os pressupostos da conferência influenciaram na publicação do Plano Decenal de Educação de 1993 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN nº 9.394/96).

Alinhados com essa visão, uma das principais referências internacionais na área de inclusão foi constituída em seguida, se trata da Declaração de Salamanca de 1994, elaborada durante a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade*, promovida pela UNESCO e pelo governo espanhol. O documento motivou a elaboração de políticas públicas em diversos países e institui o termo “inclusão escolar”.

A década de 1990 se configura sobremaneira relevante na educação brasileira que passa por uma reorganização neste período. Além dos documentos já citados, surgem nesse momento o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) – ECA –, a Política Nacional de Educação Especial (1994) e a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999) estes dois últimos baseados no movimento de integração²⁰ vindo especialmente dos Estados Unidos e garantem a educação para as pessoas deficientes “preferencialmente” na rede regular na LDBEN e no ECA.

Em 2001 surgem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB n. 02/01), com base na Declaração de Salamanca, oficializando os termos “educação inclusiva” e “necessidades educacionais especiais”. Contudo, poucas inovações são notadas na diretriz, que segue os mesmos moldes da Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994. A diferença mais significativa está na inserção de serviços de apoio especializados que amplia possibilidades e deixa de relegar somente ao aluno a responsabilidade pelo acompanhamento das atividades de sua turma, portanto, a inserção e o fracasso ou sucesso. (BRAUN, 2012, p. 32-33)

Braun (2012) também aponta uma série de incongruências em tais políticas como aspectos de financiamento, organizacionais das escolas que acabam dificultando a implantação efetiva das diretrizes. Segundo o próprio MEC, práticas tradicionais e

¹⁸ Posição reiterada pelo próprio MEC que, em documento subsidiário, afirma: “Os principais referenciais que enfatizam a educação de qualidade para todos, ao constituir a agenda de discussão das políticas educacionais, reforçam a necessidade de elaboração e a implementação de ações voltadas para a universalização do acesso na escola no âmbito da educação fundamental, a oferta da educação infantil nas redes públicas de ensino, a estruturação do atendimento às demandas de alfabetização e da modalidade de educação de jovens e adultos, além da construção da gestão democrática da escola.” (BRASIL, 2015, p. 8)

¹⁹ Porém, a educação da qual se fala aqui está relacionada “ao projeto neoliberal de ‘qualidade total’ e da ‘sociedade do conhecimento’, tal visão tem como pressuposto principal a substituição do ideal da *igualdade de condições* pelo da *equidade de oportunidades*.” (PLESTCH, 2009, p. 20) Assim, apesar de reconhecer direitos, não há responsabilização pelas condições que levam a desigualdade, tornando o aluno responsável pelo próprio fracasso ou sucesso. Essa visão economicista sobre a educação ganha espaço no Brasil, mas é importante lembrar que ingressar na escola não é a única condição necessária para a mitigação das desigualdades.

²⁰ Movimento que pressupunha a prévia preparação do aluno deficiente para que, os que estivessem em condições de acompanhar a turma, fossem absorvidos pelas escolas comuns.

segregativas continuaram sob o discurso de despreparo das escolas comuns: nesse “período as diretrizes educacionais brasileiras respaldam o caráter substitutivo da educação especial, embora expressem a necessidade de atendimento às especificidades apresentadas pelo estudante na escola comum.” (BRASIL, 2015, p. 10)

Ainda em 2001, outros documentos merecem destaque: o Decreto 3.956, que ratifica no Brasil a Declaração de Guatemala – *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*, de 1999 – atribuindo um significado mais amplo ao conceito de deficiência, não só como restrição ligada ao aspecto físico, mas também reconhece os aspectos econômicos e sociais associados ao cotidiano e define o que é discriminação, e o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 10.172/2001), cujo texto “destaca que ‘o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana’”. (BRASIL, 2015, p. 4)

Percebe-se que o período a partir da década de 1990 e, sobretudo, após os anos 2000²¹ os debates acerca dos direitos das pessoas com deficiência foram intensificados. Declarações internacionais continuam servindo de embasamento para a legislação nacional e para políticas públicas que versam sobre a educação especial e inclusiva. Dessa forma, a perspectiva da inclusão vai ganhando espaço e transformando a estrutura do sistema educacional brasileiro, como observamos nos seguintes trechos:

A proposta de um sistema educacional inclusivo passa, então, a ser percebida na sua dimensão histórica, enquanto processo de reflexão e prática, que possibilita efetivar mudanças conceituais, político e pedagógicas, coerentes com o propósito de tornar efetivo o direito de todos à educação, preconizado pela Constituição Federal de 1988. (BRASIL, 2015, p. 11)

A mudança prevista pela inclusão escolar suscita a reorganização da estrutura até então vivida pela educação e pela própria escola. Ou seja, a intenção proposta nos documentos oficiais que seguem após os anos 2001 vai além da proposta de integração, e se estabelece com complexidades maiores, delineadas pelas políticas de educação inclusiva. (BRAUN, 2012, p. 30)

Em seguida são elaborados uma série de documentos entre decretos, resoluções, políticas e planos somados ainda a uma série de projetos, resoluções, notas técnicas e programas que se dedicam ao apoio a implementação da educação inclusiva no Brasil²².

²¹ Este período é muito marcante na história da educação por serem instituídas variadas transformações que alteram significativamente o sistema educacional brasileiro o qual, como destaca Pletsch (2009, p.25), “nos seus três níveis (federal, estadual e municipal), vem sofrendo inúmeras reformas para assegurar o ingresso e a permanência na escola. Tais reformas instituíram, entre outras medidas, a obrigatoriedade de matrícula, a idade de ingresso, a duração dos níveis de ensino, os processos nacionais de avaliação do rendimento escolar, as diretrizes curriculares nacionais, as definições para a escolarização dos alunos com necessidades especiais, entre outras.”

²² Resolução CNE/CP nº 1/2002 (que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica); Lei nº 10.436/02 (Libras como meio legal de comunicação e expressão); Portaria nº 2.678/02 do MEC (diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille); Decreto nº 5.296/04 (estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida); Decreto nº 5.626/05 (regulamenta a Lei nº 10.436/2002); Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2005); Plano de Desenvolvimento da Educação (2007); Decreto nº 6.094/2007 (diretrizes do Compromisso Todos pela Educação); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Decreto nº 6571/2008, incorporado pelo Decreto nº 7611/2011 (criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

Nesse sentido, cabe-nos destacar quatro dessas diretrizes. Em primeiro lugar a Lei nº 10.436/02, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05. Inicialmente a Lei reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, como língua oficialmente. Posteriormente o Decreto avança definindo o que é surdez e deficiência auditiva como: “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e *interage com o mundo por meio de experiências visuais*, manifestando sua *cultura* principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.” E “Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais” (Artigo 2º). O Decreto insere a obrigatoriedade o ensino de Libras na formação de professores e licenciaturas, estabelece regras para a formação de professores e instrutores de Libras e de tradutores e intérpretes, da difusão da Libras na educação e garantia de acessibilidade por meio de legendas e interpretação, garantia do direito a saúde e a educação, onde define, no Artigo 22, inciso 1º que: “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.”

Já a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, foi publicada pelo MEC em 2008. Segundo o Ministério, essa nova política

instaura um novo marco teórico e organizacional na educação brasileira, definindo a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização; o conceito de atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à formação dos estudantes; e o público-alvo da educação especial constituído pelos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2015, p.12)

Então, a educação especial passa a ser considerada uma proposta pedagógica para esse público-alvo, perpassando “níveis, etapas e modalidades” e disponibilizando serviços e recursos para atendimento e orientação de utilização nas turmas comuns. (BRASIL, 2008, p. 15-16) Para a Política, a inclusão escolar deve ter início logo na educação infantil²³. Três pontos devem ser destacados aqui, a definição de deficiência, a questão do atendimento educacional especializado e o atendimento ao surdo, destacados respectivamente a seguir:

Consideram-se alunos com **deficiência** àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em *interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade*. (BRASIL, 2008, p. 15)

O **atendimento educacional especializado** identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, *não sendo substitutivas à escolarização*. Esse

Educação – FUNDEB – que estabelece a *dupla matrícula* dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, define o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização entre outras medidas de apoio ao processo de inclusão); Resolução CNE/CEB, 04/2009 (Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE – na Educação Básica); Lei nº 12.764/2012 (Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro Autista); Lei nº 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação – PNE); Lei nº 13.146 (a Lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência, a LBI).

²³ Lodi (2013), a partir de um levantamento, aponta divergências entre as determinações do Decreto e da PNEE de 2008. Entre elas está a questão de a Língua de Sinais ser considerada língua de instrução, ou seja, deve estar presente em *todo* processo educativo pelo Decreto 5.626, com diferenciações entre os anos finais e iniciais. O que não é considerado pela PNEE.

atendimento *complementa e/ou suplementa* a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 16)

Para a **inclusão dos alunos surdos**, nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular.

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, (BRASIL, 2008, p. 17)

Enquanto isso, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência traz diversos dispositivos legais que garantem direitos à pessoa com deficiência em diferentes aspectos da vida. A LBI está “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (1º Artigo). Nota-se uma definição ampla para deficiência, considerando-a em relação à interação com barreiras que obstruem a participação efetiva na sociedade e não só como uma limitação pessoal. Quanto às normativas referentes ao direito à educação, a LBI reconhece que a “educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo”. Especificamente sobre o ensino de surdos, no Capítulo IV, Artigo 28, são garantidos: a oferta de educação bilíngue; a formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; a oferta de ensino da Libras além de aspectos sobre a formação de tradutores e intérpretes da Libras.

Observando os pressupostos dos quatro documentos analisados²⁴, nota-se o quanto a política de educação inclusiva avançou e se consolidou no Brasil e como uma nova perspectiva sobre a concepção de deficiência se estabeleceu abrangendo também aspectos sociais e econômicos. O sistema educacional brasileiro foi impactado e transformado diante das novas legislações que, pelo menos legalmente, garantem o acesso de todos a escolarização.

Então, a Educação Inclusiva surge como uma diretriz para a qualificação e desenvolvimento das crianças independentemente das condições socioeconômicas. São as escolas que devem se adaptar às necessidades dos alunos para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Essa modalidade de educação surge como um “novo modelo de escola”, uma “nova cultura escolar” com “respostas educativas” que atinjam todos os estudantes; a escola que deve responder às necessidades dos alunos, passando por um processo de reestruturação (GLAT, BLANCO, 2007, p. 16).

Com isso a Educação Especial busca uma reestruturação para abranger não só o atendimento especializado direto, mas também ser um “sistema de suporte permanente e

²⁴ Uma nova PNEE foi publicada em 2020. Cercada por inúmeras discussões, a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, ainda não está vigorando por causa de decisões judiciais. Para alguns ela representa um retrocesso em tudo o que foi construído até hoje no sentido de uma educação inclusiva, por prever a manutenção e a criação de classes e escolas especiais e bilíngues para surdos. Neste último quesito muitos pesquisadores são a favor da nova PNEE por considerarem que a educação bilíngue para surdos se constitui como um modelo paralelo e diferente, onde escolas de surdos são essenciais para um efetivo aprendizado desse público-alvo. Pela imprevisibilidade do que acontecerá com a nova Política e pela delicadeza do tema, decidimos somente pontuá-lo aqui.

efetivo à escola”. Dessa maneira, a Educação Especial não deve ser vista como um “sistema educacional especializado à parte, porém como um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos que a escola comum deverá dispor para aprender à diversidade de seu alunado” (GLAT, BLANCO, 2007, p. 17). E a Educação Inclusiva não deve se resumir à matrícula do aluno com deficiência, deve levar em conta o ingresso, permanência e sucesso acadêmico, além de aspectos da vida prática e cotidiana. Logo, não deve haver uma dicotomia entre Educação Especial e Inclusiva; mas sim uma ressignificação da Educação Especial:

a Educação Especial não deve ser mais concebida como um sistema educacional especializado à parte, mas sim como um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos (materiais, pedagógicos e humanos) que a escola comum deverá dispor para atender à diversidade de seu alunado.

Esta forma de atuação da Educação Especial não é contraditória aos princípios da Educação Inclusiva; ao contrário, numa escola aberta à diversidade as duas propostas se complementam. A Educação Especial constitui-se como um arcabouço consistente de saberes teóricos e práticos, estratégias, metodologias e recursos que são imprescindíveis para a promoção do processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiências e outros comprometimentos, matriculados no ensino regular. Como vem sendo apontado por inúmeros autores, sem tal suporte dificilmente esses alunos alcançarão sucesso acadêmico (...). Pode-se considerar, portanto, que o paradigma que hoje conhecemos por Educação Inclusiva não representa necessariamente uma ruptura, mas o “*desenvolvimento de um processo de transformação das concepções teóricas e das práticas da Educação Especial, que vêm historicamente acompanhando os movimentos sociais e políticos em prol dos direitos das pessoas com deficiências e das minorias excluídas, em geral*” (...). Glat, Plestsch e Fontes (2007)

Existe também o peso dos aspectos políticos e econômicos a nível internacional na escolha pela adoção de sistemas inclusivos. É importante ressaltar “o papel dos organismos multilaterais na formulação das políticas sociais e educacionais brasileiras, como condicionalidade aos empréstimos e suportes financeiros.” (SOUZA, PLETSCHE, 2017, p. 832) Entre esses organismos multilaterais se destacam aqueles do sistema ONU (Organização das Nações Unidas), sobretudo Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD/UNDP) e Banco Mundial (BM/WB).

Devemos reconhecer o papel fundamental desses organismos na discussão e incentivo a implementação de propostas que ampliam o acesso à educação pelo mundo e na influência que exercem para a aceitação da educação como um direito humano essencial. Analisando uma série de documentos destas instituições, Souza e Plestsch (2017, p. 834) colocam que a inclusão visa aumentar a participação do aluno e diminuir a exclusão:

Em outras palavras, esta ideia indica que a educação é um direito fundamental básico e a chave para o desenvolvimento e para a erradicação da pobreza, e somente o acesso a uma educação de qualidade pode redimensionar as possibilidades de vida de uma pessoa com deficiência, bem como sua inserção nas atividades laborais futuras. Portanto, o não acesso à educação pode levar a um agravamento da situação de pobreza. Além disso, pode acabar por representar um alto custo para a economia dos países, tanto pelo gasto com assistência social como pela falta de mão de obra produtiva (...).

O processo de inclusão tem bases como: a socialização e a devolução do direito de escolha e controle sobre a própria vida da pessoa com deficiência; os aspectos educacionais com metodologias específicas que garantam a aprendizagem; justificativa econômica, uma vez que a manutenção de escolas onde todas as crianças estão juntas é menos oneroso do que

a de várias escolas especializadas. E o aspecto econômico tem também outra perspectiva que é a formação de um sujeito produtivo, que coopere com seu trabalho para a economia de seu país: “o objetivo do processo educacional na perspectiva inclusiva é, em última instância, a construção de capacidades para que o sujeito tenha liberdade para se inserir no mercado, construir sua vida e colaborar com a vida econômica da nação.” (SOUZA, PLETSCHE, 2017, p. 834)

Assim, nota-se a existência de um interesse financeiro atrelado, no bojo da economia capitalista e liberal, que busca uma cultura comum e, portanto, a implantação de modelos universais para os sistemas nacionais de educação, privilegiando-se “o capital em detrimento do humano” (SOUZA, PLETSCHE, 2017, p. 846). Neste sentido, Pletsch (2009) também destaca o papel do Banco Mundial na concessão de empréstimos e investimentos na área de educação não só com o objetivo de diminuir a desigualdade, bem como, de ampliar a formação de capital humano/mão de obra, avançar na implementação de políticas de contenção, camuflar a diferenciação entre a educação para as classes mais abastadas e as classes populares, desnaturalizando, portanto, o discurso de investimentos desinteressados.

O debate sobre as reais intenções por trás de belos discursos é sempre tópico a se pontuar ao discutirmos políticas educacionais. Isto é, como advertem Laplane e Caiado (2011, p.1), a educação se torna uma condição para o desenvolvimento. Claro que essas diretrizes são implementadas de diferentes maneiras e não em sua totalidade devido a fatores políticos, legislativos etc. Porém, tais observações são importantes para reconhecermos a multiplicidade de fatores e interesses que levam a implementação de políticas públicas na educação. Mostramos também uma visão mais realista e menos romantizada sobre o processo de inclusão. Por isso, na trajetória de legislações e das visões sobre a educação especial e a educação inclusiva apresentada aqui, consideramos fundamental trazer os apontamentos de pesquisadoras que ponderam diversos aspectos socioeconômicos e políticos que nos auxiliaram a delimitar como chegamos ao atual sistema adotado nas escolas brasileiras.

2.3 Educação Inclusiva de surdos: caminhos a percorrer

Depois de tudo o que vimos sobre a educação especial e inclusiva, fica o questionamento sobre como enquadrar colégios bilíngues (Libras-português). Parece-nos que muitos estudos se afastam um pouco desta discussão, mas defendem uma formação que seja significativa para o aluno surdo, ou seja, não só conteudista, porém, de vivências e experiências que auxiliem na constituição do *ser surdo*, que proporcionem o convívio entre pares e a aquisição linguística e cultural fundamentais para o indivíduo, como já exposto. Sendo assim, qual escola os surdos defendem?

Em carta aberta ao ministro da educação em 2012, os sete primeiros surdos brasileiros a concluírem o doutorado defendem o direito de escolha das pessoas surdas que possuem a Libras como primeira língua ao tipo de educação que melhor os atende. Eles afirmam que a escola inclusiva na maioria das vezes, apesar de permitir o convívio entre todos os alunos, não garante o aprendizado dos estudantes com surdez. Advertem que a maior parte dos surdos “melhor incluídos socialmente” são aqueles que estudam em escolas bilíngues, possuindo a Libras como primeira língua de formação e convivência e o português escrito como segunda, tendo a Língua de Sinais como meio de comunicação e aprendizagem. Muito de acordo com os Estudos Surdos, que definem que existem múltiplas identidades surdas, eles defendem a opinião de que as escolas bilíngues (só para surdos) não são segregadoras:

Dói-nos verificar que esses espaços de aquisição linguística e convivência mútua entre os pares falantes da língua de sinais têm sido rotulados de espaços e escolas

“segregacionistas”. Isso não é verdade! Escola segregacionista e segregadora é a que impõe que alunos surdos e ouvintes estejam no mesmo espaço sem que tenham as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento. O fato de os alunos surdos estudarem em Escolas Bilíngues, onde são considerados e aceitos como uma minoria linguística, não significa segregar. (CAMPELLO et al, 2012, p.1)

De acordo com suas respectivas pesquisas acadêmicas e baseadas em dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) eles afirmam que depois da política que provocou o fechamento de classes especiais houve uma diminuição de matrículas de alunos surdos na educação básica entre 2004 e 2008, resultando em um não acesso ao sistema de educação. A defesa pela escola bilíngue busca garantir o aprendizado efetivo do aluno surdo e sua inserção cultural e identitária. Porém, no Brasil existem somente 50 escolas ou classes bilíngues (GIANOTTO, 2020, p.2).

A pesquisadora surda Marianne Stumpf (2008) coloca como uma preocupação do povo surdo o fato de a maioria das escolas inclusivas não possuírem em suas grades curriculares conteúdos relativos à Pedagogia Surda. Para ela a ausência deste ponto de contato com a Cultura Surda na escola tira a oportunidade de convivência com a diferença, predominando somente a interação, e, mais do que isso, compromete a construção da subjetividade do sujeito surdo e sua “inserção numa cultura condizente com as necessidades da pessoa surda” (STUMPF, 2008, p. 19). A autora aponta ainda que na prática a dinâmica educacional está focada na língua oral e escrita, não permitindo concessões. Dessa maneira os alunos surdos são avaliados como se fossem ouvintes. Somam-se ainda a falta de conhecimento da Libras e de aspectos sobre a surdez por parte da maioria dos professores.

Diante de tais fatos fica o questionamento de como se garantir um ensino menos excludente e desigual para todos os surdos. A autora aponta, então, possíveis saídas com alternativas que passam pelas experiências de outros países; soluções pedagógicas que transcorrem pela utilização de diferentes mídias; a detecção precoce da surdez com o devido encaminhamento e orientação para as famílias, com a compreensão de toda a questão linguística envolvida, e a possibilidade da criação de

Classes especiais que atuem como pólos para agregar alunos surdos em situações geográficas de populações reduzidas são soluções possíveis e desejáveis. O mesmo nas grandes escolas urbanas. É preciso promover o encontro entre pares e com um professor que tenha o conhecimento e o domínio dos recursos necessários. A inclusão de poucos ou, ainda pior, um aluno na classe de ouvintes com um professor já muito demandado e pouco preparado impossibilita os bons resultados. O intérprete é condição de acessibilidade na falta do professor surdo ou do professor ouvinte que seja fluente em Libras. Mas, fazer de conta que um único professor pode falar duas línguas ao mesmo tempo é fingir que o ensino é inclusivo. Não se pode falar de inclusão se não são postas as condições necessárias. (STUMPF, 2008, p. 24)

Isso porque entre as principais problemáticas na inclusão da criança surda está o desenvolvimento da linguagem. A socialização entre pares é essencial para tanto, uma vez que, a Língua de Sinais deve ser adquirida naturalmente, com o contato. Porém, somente de 4 a 5% das crianças surdas são filhas de pais surdos (SKLIAR, 2016, p.129). Logo, a grande maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes e essa família passa por uma verdadeira peregrinação a médicos, fonoaudiólogos e instituições variadas na busca pelo diagnóstico e tratamentos terapêuticos. Até que haja um encaminhamento para a escola ou uma instrução mais precisa aos pais passa-se muito tempo e, neste período, a criança não adquire nem a língua de sinais, nem o português. Nesse sentido a escola pode ser também um espaço de aquisição linguística, especialmente na infância o desenvolvimento da linguagem na criança surda: seja da língua de sinais (e com a referência de um professor surdo adulto ou de colegas surdos) ou do português (sobretudo escrito). Quanto mais tardia a escolarização

mais difícil e sofrido será o desenvolvimento linguístico. Acrescenta-se ainda, que o processo de alfabetização da pessoa surda é muito distinto ao dos ouvintes.

Podemos, então, afirmar que, para a criança surda, será no espaço escolar que ela poderá adquirir a língua e, portanto, desenvolver a sua linguagem, sem as restrições que normalmente aparecem no ambiente doméstico e que na maioria das vezes são de âmbito psicológico. (MOURA, 2011, p.18)

Mas na prática, como funcionam escolas inclusivas que se dizem bilíngues? Relatando narrativas e experiências de um grupo de surdos em escolas inclusivas no Distrito Federal, Silva et al. (2014), ressaltam que a estruturação da prática bilíngue ainda é um desafio uma vez que é necessário um modelo que centralize a Língua de Sinais nas práticas educativas, com uma proposta pedagógica específica. Ao questionarem sobre boas experiências vividas, as autoras registram respostas que tem a ver com o uso de recursos visuais por parte dos professores e intérpretes que auxiliavam bastante no processo de ensino e aprendizagem em determinados momentos da vida escolar dos alunos entrevistados. Quanto às experiências negativas, estavam relacionadas ao uso de metodologias que privilegiavam a oralidade, entre elas, práticas demasiado expositivas, avaliações em português, acesso restrito ao conteúdo pela tradução. Aliás, as autoras destacam o papel da interpretação no contexto inclusivo. Segundo o que observaram existiam alguns problemas no momento da interpretação como a não compreensão total do que era dito, não existirem termos específicos em Libras para conceitos de todas as disciplinas, prática de resumo do que fora dito pelo professor no momento da interpretação e a delegação de responsabilidade ao intérprete e ao professor da Educação Especial (sala de recursos) pela aprendizagem do aluno surdo. As duas últimas questões são fundamentais, a primeira porque o conhecimento acessível ao surdo torna-se menor que ao ouvinte e a segunda porque o professor regente tende a transferir a responsabilidade pelo aluno surdo a terceiros.

Também escutando os atores responsáveis pela inclusão de alunos com surdez Lacerda (2006) observa que existe uma defasagem entre o discurso e a realidade das escolas inclusivas. Para ela, a inclusão é um processo gradual e que envolve o uso da linguagem. Destaca pontos importantes como a questão de o acesso à linguagem trazer uma defasagem na escolarização de pessoas surdas e que muitas escolas ainda não estão preparadas para a inclusão. A função do intérprete é definida como a de oferecer acesso ao conhecimento a partir da tradução, mas também observando os aspectos pedagógicos. Porém em diversas ocasiões há uma delegação de responsabilidade ao intérprete pelo aluno surdo, mesmo que essa não seja essencialmente sua função. Apesar de a criança surda no caso estudado por Lacerda (2006) estar aparentemente incluída destaca-se que a inclusão não se resume a interpretação, mas também a uma série de questões de organização e currículo.

A historiadora Solange Rocha, professora, pesquisadora e ex-diretora do INES, relembando a história da educação de surdos e a polarização entre as correntes, afirma que tais tendências refletem a visão sobre a pessoa surda e seu processo de socialização. Para ela, “a trajetória das pessoas com perdas sensoriais, mentais ou físicas, inscreve-se no longo capítulo das exclusões.” (ROCHA, 1997, p. 26) Por isso a autora, fazendo um relato sobre uma jovem surda que nunca havia estudado, faz uma defesa pela inclusão:

A ideia de grandes institutos que viravam asilos ficou para trás. Hoje precisam ser redimensionados e redefinidos seus papéis.

A escolaridade guetificada é pernicioso não só para as pessoas surdas como para a sociedade como um todo que fica impermeável por não ter contato com a diversidade humana.

A defesa pela inclusão, sim, a responsabilidade é coletiva e a visibilidade absolutamente necessária para que as pessoas tenham sua cidadania garantida. (ROCHA, 1997, p. 27)

Precisamos contextualizar essa fala em um período anterior a garantias legais e ampliação de pesquisas que modificaram bastante o ensino de alunos com surdez no Brasil. Mesmo assim, a colocação é relevante por trazer aspectos da realidade. Na prática, as escolas especiais têm alcance limitado, ficando restritas na maioria das vezes aos grandes centros ou regiões metropolitanas, e, ainda, toda a discussão teórica por vezes desconsidera a realidade cotidiana escolar, o “chão da escola”, especialmente interiorana. Discorrendo sobre o processo de inclusão, Libâneo comenta:

Não posso concordar, portanto, com medidas de inclusão generalizantes, homogeneizadoras, frequentemente impostas ao sistema de ensino e às escolas. Não se pode decretar uma educação inclusiva em que não se distinguem tipos de diversidades ou desigualdades e não se pergunte se a escola e os professores dão conta de fazer isso. Exigir níveis de chegada iguais para diferentes pontos de partida é fator de exclusão. Temo que, ao invés de estarmos praticando uma ação democrática, solidária, estejamos provocando efeitos contrários aos desejados. Temo que ações organizacionais e pedagógicas tidas como democráticas, justas, solidárias, destinadas à inclusão nas escolas regulares de alunos portadores de necessidades especiais, sejam, de fato, provocadoras de mais exclusão, mais discriminação, mais marginalização. (LIBÂNEO, 2008, p. 174)

As críticas tanto ao ensino especial quanto ao ensino inclusivo levam na direção de tentativas de criação de uma escola somente de surdos (como na tentativa de publicação da nova PNEE de 2020). Assim, Rocha (2005, p. 23) identifica dois lados nessa controvérsia. O discurso hegemônico do campo acadêmico que preconiza uma *escola só de surdos*, e essa proposta pode ser vista pela sua “potência libertadora” ou como “uma nova roupa para a velha segregação”. Enquanto a *escola para todos* pode ser vista pelo seu viés da “velha ideia de normalização ou apagamento das diferenças” ou pela “possibilidade da visibilidade desses sujeitos que ainda estão fora das escolas, em sua grande maioria, sendo ainda considerados como doentes ou incapazes”.

Portanto, a questão da inclusão ou não de estudantes com surdez é complexa e não há consenso quanto a ela. Não nos cabe aqui a defesa explícita por uma ou outra. Mas um país com dimensões continentais como o Brasil inviabiliza, em muitos casos, que as políticas públicas educacionais cheguem igualmente em todos os locais e dificulta a construção de escolas de surdos em todas as cidades. Por isso, enquanto a escola que os surdos defendem parece ainda distante, acreditamos que seja essencial discutirmos sobre a escola que já temos e nos esforçarmos para que ela seja a cada dia melhor e de fato inclusiva.

CAPÍTULO 3. GEOGRAFIA NA ESCOLA: A ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA COMO CONTEÚDO BÁSICO

As discussões anteriores sobre a constituição da surdez enquanto diferença em sua abordagem socioantropológica e da educação enquanto direito fundamental para todos nos levam a pensar em como a Geografia pode contribuir para tanto. Talvez a resposta resida no fato de tal ciência promover o pensamento sobre o espaço. Espaço esse construído na relação entre homem e meio. Ao pensarmos nesta característica essencialmente humana e social da constituição espacial, notamos o quanto é relevante para a formação do cidadão aprender Geografia, tão preconizada pelas diretrizes e currículos oficiais.

O compromisso com a cidadania que cada ramo do conhecimento humano deve ter, deve estar também diretamente relacionado com o seu meio social, dessa forma a Cartografia e a Geografia estão diretamente presentes na sociedade tanto no dia a dia como em setores específicos. A escola é um desses locais cuja presença desses conhecimentos é importante na tarefa de formar e informar nossos cidadãos. (SANTOS, 2012, p. 12)

Portanto, a Geografia e Cartografia devem ser as ciências que promovem o conhecimento e a reflexão sobre o espaço na escola. E a representação espacial pode ser um dos caminhos para tanto. Aliás, a formação do cidadão deve ser responsabilidade também da escola como um todo.

No presente capítulo discutimos sobre o ensino de Geografia, na interface com a Cartografia; o estabelecimento da Cartografia enquanto ciência, com suas diferentes abordagens, chegando à Cartografia escolar e a alfabetização cartográfica e, por fim, toda essa discussão dá embasamento a elaboração de um material didático sobre alfabetização cartográfica.

3. 1 Sobre a Geografia na escola

Por tudo que vimos, é necessário que discutamos e que busquemos cada vez mais informações e passemos a produzir nossas próprias práticas e materiais. Uma vez que é direito do surdo ser ensinado de maneira equiparada ao ouvinte, até porque, ambos passarão pelos mesmos processos de avaliação (como o ENEM) e o surdo precisa estar familiarizado com termos, conceitos e significações da Geografia escolar.

Para além da necessidade objetiva (conteúdo para passar numa prova) temos a necessidade formação do sujeito. A observação e leitura do espaço são funções da Geografia na escola, e é preciso que se deem ferramentas para que os alunos construam suas próprias leituras sobre o espaço que os cerca, sobre o mundo.

A Geografia enquanto ciência tem seu início muito ligado à escolarização, a necessidade da criação de visões de mundo que favorecessem a expansão imperialista e a consolidação territorial de nações europeias.

O impulso dos propósitos hegemônicos e imperialistas da Europa encontrou na opção geográfica explicativa o apoio para intervir nos territórios em busca de identificar seus recursos naturais, e por sua vez exercer o controle das comunidades. (...) O conhecimento e o aproveitamento das potencialidades do território se construíram em objeto de estudo da geografia. (RIVERA, 2012, p. 30)

Ou seja, a Geografia tem a peculiaridade de ter surgido na escola e depois ter se estabelecido enquanto ciência. Em 1911, falando sobre a consolidação do domínio imperialista inglês na Índia, Halford Mackinder ressaltava o papel da escola, do professor e dos conteúdos geográficos na estabilização da dominação britânica; para ele a Geografia não deveria ser apenas factual, mas sim promover um “pensamento espacial”, um tipo de imaginação. Para Mackinder (1911), o geógrafo “pensa em formas” e a mente geográfica faz associações diversas, onde o mapa é recurso essencial e para tanto o olhar deveria ser capacitado.

Excetuando-se a visão imperialista, muito do que foi proposto desde o fim do século XIX ainda permanece de alguma forma. Estimular o “pensar em formas” ainda é papel da Geografia. Gurevich (2012, p. 21) afirma que ensinar é uma prática social inserida no mundo contemporâneo e que se precisa decodificar as diferentes imagens do mundo.

O ensino de geografia se verá refrescado e vitalizado com propostas de aula que trazem um gesto novo, que recuperam inteligentemente o melhor das tradições e que aproximam narrativas em suas distintas versões. Falamos (...) das tensões entre o novo e o velho, entre as rotinas e as inovações, e nesse marco de discussão, resulta muito promissor o trabalho com conteúdos e estratégias que produzam uma mudança no tipo de registro dominante nas escolas, uma ruptura no movimento dos temas e dos problemas, no sentido de atravessar as fronteiras escolares e fazê-los circular pela vida. (GUREVICH, 2012, p. 23)

Refletindo sobre as mudanças ocorridas nas escolas públicas, Cavalcanti (2013), observa que novas diretrizes e políticas atingem a escola mais a partir de demandas políticas e econômicas, do que sociais ou pedagógicas. A questão que sobressai é se os conteúdos geográficos têm auxiliado na formação do cidadão no século XXI. Para a autora, apesar do surgimento de novas metodologias, a absorção de propostas didáticas termina por ser sem reflexão e com mudanças limitadas. A partir daí existem certas práticas de ensino que permanecem como: o “professor explicador”, o livro didático como fonte única, as memorizações, definições como referência de conteúdos, improvisado como planejamento de aulas, mapa como ilustração etc. Em detrimento, há também práticas que insurgem como: consideração dos conhecimentos prévios dos alunos, preocupação com os conceitos, a Cartografia como linguagem, exploração das linguagens alternativas entre outras. Enfim, para a autora entre as finalidades da Geografia escolar também está a formação do pensamento espacial: a compreensão da espacialidade de práticas sociais mediadas através dos conceitos geográficos. (CAVALCANTI, 2013, p. 367-381)

Desta maneira, a Geografia deve promover o desenvolvimento de um olhar espacial, para uma análise geográfica da sociedade através de conceitos, categorias e do raciocínio geográfico. Sobre uma definição específica de pensamento espacial, Duarte (2019) afirma, segundo nota do Conselho Nacional de Pesquisa estadunidense (*National Research Council - NRC*) em 2006, que o “Pensamento espacial – um tipo de pensamento – é baseado na amálgama de três elementos: conceitos espaciais, instrumentos de representação e processos de raciocínio”. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) acrescenta que essa “é a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica: desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza.” (BRASIL, 2018, p.312)

Cavalcanti (2010) aponta questionamentos de professores de Geografia sobre a realidade escolar contemporânea nas escolas básicas, como: motivação do aluno, condições de trabalho, aprendizagem em Geografia (conteúdos: o que, para que e para quem ensinar e

como atrair os alunos). A autora pontua que somente entre as décadas de 1990 e 2000 a área de pesquisa em Geografia Escolar se consolida destacando como tendência nas abordagens em pesquisa sobre o ensino de Geografia como lugar, multiescalaridade e uso de diferentes linguagens, no qual nos inserimos com a presente pesquisa.

Nesse sentido, Alves (2016, p.29) afirma a importância do uso de diferentes linguagens no ensino e destaca que em metodologias nas quais os alunos se sintam inseridos, o nível de aprendizagem será maior: as “diferentes linguagens proporcionam ao educador trabalhar os conteúdos articulados a uma técnica que facilitará a compreensão do aluno”. A busca por um ensino de qualidade deve, então ser uma constante. Sacramento (2012) destaca diferentes recursos e diferentes linguagens cotidianas que podem se tornar estratégias que auxiliam na compreensão do espaço geográfico.

Por mais que, hoje, a Cartografia configure como um campo independente, na escola ela está sempre vinculada a Geografia. Aliás, como vimos, uma e outra tem seu início muito correlacionados. É importante situarmos a Cartografia dentro da Geografia na escola.

Assim, em que medida a geografia pode ajudar o aluno surdo a compreender o mundo, a estabelecer leituras e interpretações sobre o espaço? Acreditamos que pensar no ensino para o surdo (tal como para outras necessidades educacionais especiais) deve-se levar em conta não somente a questão da linguagem, nesse caso, do intérprete, mas também de estratégias específicas de ensino.

3.2 Cartografia, Cartografia Escolar e alfabetização cartográfica

Para compreender como a Cartografia Escolar se estabeleceu, é necessário entendermos primeiramente como a Cartografia se constitui enquanto campo científico. Colaço e Bauab (2016, p. 61) pontuam que os deslocamentos espaciais sempre foram uma constante para os seres humanos, sendo as migrações responsáveis pelo desenvolvimento de saberes relacionados a superfície terrestre, daí a importância do registro de informações geográficas. Assim, os autores apontam que possivelmente a Geografia seja a ciência de mais longa história. As bases conceituais do que somente no século XIX seria estabelecida como ciência geográfica surgem, portanto, desde a Antiguidade. Neste sentido, Martinelli e Graça (2015, p.914) afirmam que:

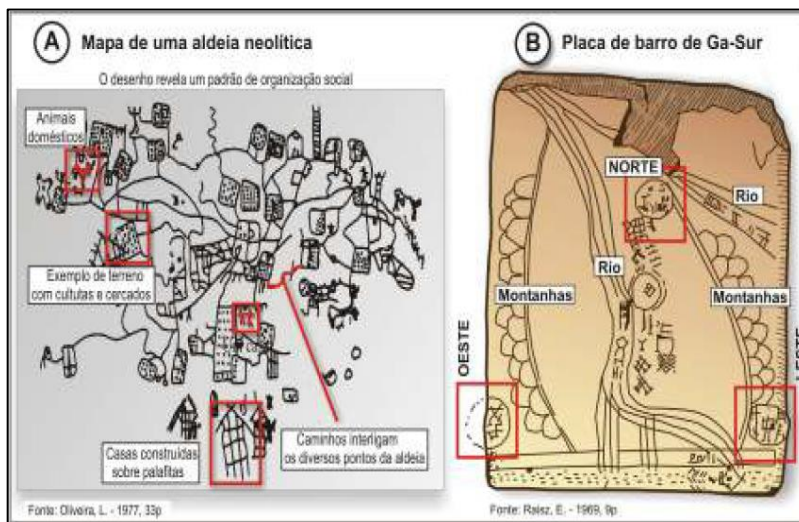
O início da cartografia é tão antigo quanto o início das formas de expressão e representação que os seres humanos criaram para se comunicar e transmitir seus conhecimentos, onde desenhos ou estruturas apresentavam desde então uma forma original de interpretação acerca de seus territórios ou domínios em mares, sempre servindo para satisfazer necessidades que foram surgindo nas condições do trabalho humano, para demarcar vias de comunicação, definir lugares de ação e outros.

São considerados como os mapas mais antigos, que se tem registro, “o esquema interpretativo da placa de argila de GA-SUR, na Babilônia (3.800 a.C.) e o mapa de Catal Höyük, na Turquia (6.000 a.C.)” (SANTOS, 2013, p. 25). Em tais pode-se observar como elementos do cotidiano eram retratados. Na Antiguidade, Geografia e Cartografia se confundiam.

A Cartografia não nasceu somente da necessidade do homem de orientar-se, de encaminhar-se sobre a superfície da Terra, e depois transmitir aos outros homens as indicações reveladas pela experiência. Certamente, ao começarem a generalizar-se as viagens, tornou-se tal utilização mais e mais frequente, e atualmente os mapas de orientação constituem a maior parte das publicações cartográficas. Mas, ao

examinar os primeiros documentos cartográficos transmitidos, devemos admitir que a especulação filosófica, mais que o desejo de orientação, foi a base das antigas representações da Terra. (LIBAULT, 1967, p. 5)

Figura 3. Exemplos de mapeamento de aldeia neolítica e da placa de Ga-Sur

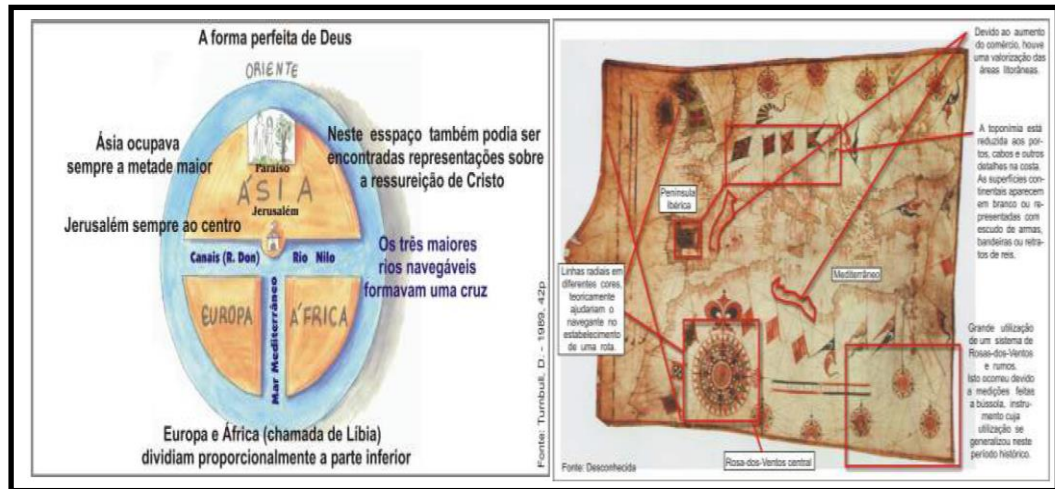


Fonte: Fiori (2007, p. 66)

Na Grécia antiga surgem os fundamentos da Cartografia enquanto ciência. Ainda no século VI a.C. a ideia da Terra esférica começa a ser desenvolvida e muitas contribuições foram dadas pelos gregos (por exemplo, as ideias iniciais de latitude e longitude e tentativas de medição da circunferência da Terra). Enquanto isso, os romanos estavam mais preocupados com finalidade militares e administrativas do que científicas e com tal objetivo produziam seus mapeamentos. O período greco-romano foi fundamental para o estabelecimento do que se reconheceria como Cartografia.

No entanto, durante a Idade Média, as produções gráficas sobre o que se conhecia do mundo caíram bastante. Esse momento é marcado pelas representações do mundo em T ou em O, destacando-se a centralidade de Jerusalém, devido a influência da Igreja. Há que se destacar de tal período que os árabes foram responsáveis por guardar e ampliar conhecimentos cartográficos. Ainda no século XIII surgem na Europa mapas próprios para navegação, chamados Cartas Portulanas, que eram responsáveis por descrever detalhadamente litorais e portos com a precisão necessária aos navegantes (CAMPOS, 2007).

Figura 4. Mapa Orbis Terrarum e Mapa portulano do Mediterrâneo



Fonte: Fiori (2007, p. 67, 68)

A partir do século XIV, com a intensificação do comércio e a “descoberta” do Novo Mundo, começa uma transformação. Surgem representações gráficas que priorizam mais o detalhamento das costas dos continentes, de acordo com os interesses do período do Renascimento. Por volta do século XVI os holandeses possuíam grandes escolas de navegação e, através dos relatos e informações das viagens, Gerardus Mercator (1512 – 1594) desenvolveu em 1569 um mapa-múndi com a projeção que leva seu nome. Por tal feito, é considerado patriarca da Cartografia moderna.

No período que vai do fim do século XVII ao século XVIII, os mapas começam a apresentar maior preocupação com detalhamento e precisão, aumentando o rigor científico das produções. Entre os séculos XVIII e XIX, portanto, os ideais iluministas trouxeram uma maior atenção a exatidão científica dos mapas para conhecimento e delimitação de territórios. Importante lembrar que a Geografia só é sistematizada enquanto ciência no século XIX, como dissemos, muito voltada para o aprimoramento de técnicas que tornassem as representações do mundo mais precisas de acordo com as necessidades da época. O desenvolvimento de um instrumental mais técnico da Cartografia se expande aí (CAMPOS, 2007).

E com a crescente expansão e especialização, a Cartografia ganha corpo e se desvincula da Geografia no fim do século XIX, muito impulsionada pelas necessidades de informação e exploração dos territórios de países que se estabeleciam naquele momento. Ou seja, na Cartografia moderna a precisão era o principal objetivo e, neste contexto, o incremento de técnicas e tecnologias contribui para o crescimento dessa ciência.

Dois grandes ramos se distinguem na Cartografia: a *Cartografia Sistemática ou Topográfica* e a *Cartografia Temática*. A Cartografia Sistemática é aquela que se ocupa da representação do relevo, de maneira geral, e a Cartografia Temática é aquela que expressa um resultado, é analítica, mapeia um tema específico e possui variadas temáticas. A Cartografia Temática se afirma após o século XVIII, unindo vários ramos de estudo (SANTOS, 2013).

A razão dessa divisão provém do processo histórico. Santos, (2013, p. 36) destaca que: o “que distingue a Cartografia Topográfica [ou Sistemática] da Cartografia Temática são seus objetivos, os métodos e as técnicas aplicados na construção e a formação dos mapas e a qualificação dos profissionais encarregados de realizá-los.”

A Cartografia passa a se estruturar como campo específico no século XX, requerendo para si a função não só de produção, contudo também de estudo do uso de mapas. Com isso, a Geografia passa a ser principalmente consumidora e usuária dessas representações gráficas e cartográficas.

A compreensão das relações entre a Geografia e a Cartografia é fundamental para o entendimento do desenvolvimento desses dois ramos do saber. Se, de um lado, as atividades de registro, inventário e representação gráfica dos lugares receberam, na Antiguidade, a denominação de Geografia, por outro lado, no século XIX, a Cartografia separou-se da Geografia, tomando corpo como área de estudo. (SANTOS, 2013, p. 24)

Até 1930 a Cartografia ainda procurava se firmar enquanto campo científico independente, para tanto focou-se mais na Cartografia Temática (ARCHELA; ARCHELA, 2002). Após a Segunda Guerra a ciência cartográfica avançou bastante, reunindo-se associações cartográficas de diversos países, em 1959, sob a forma da Associação Cartográfica Internacional - ACI. Com essa evolução da Cartografia a partir da década de 1960, especialmente no início da década de 1970 com a busca teórica pelo estabelecimento científico da Cartografia, surgem diferentes correntes de pensamento que resultam em diferentes abordagens.

Compreendemos uma *abordagem cartográfica* como o conjunto coerente de teoria e metodologia relacionado à representação gráfica espacial. (...) As diferentes formas de representação gráfica que caracterizam cada abordagem cartográfica resultam de compreensões diversas do mapa e do processo cartográfico. As abordagens utilizam um conjunto básico de técnicas de mapeamento em comum, podendo apresentar outras técnicas específicas, de acordo com o conjunto teórico-metodológico particular a cada uma. (SANTOS, 2013, p. 66-67)

Archela e Archela (2002) afirmam que apesar do longo histórico, o desenvolvimento teórico da Cartografia é recente e destacam entre as principais correntes: Modelos de Comunicação Cartográfica, Semiologia Gráfica e Cognição Cartográfica (abordam também o papel das tecnologias).

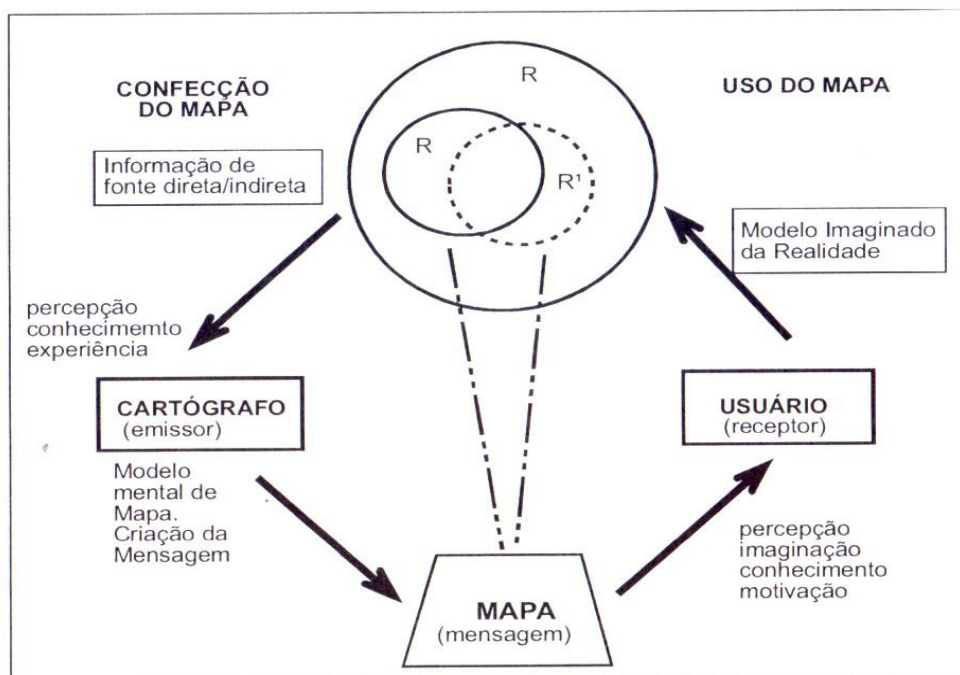
A abordagem cognitiva/piagetiana é baseada Teoria do Desenvolvimento, de Jean Piaget, que versava sobre como a criança vai compreendendo o espaço ao longo da vida. Tal abordagem começa a ser trabalhada no Brasil por Livia de Oliveira (1978) e Maria Elena Simielli (1986). De acordo com essa perspectiva psicológica, a noção de espaço na criança vai sendo construída conforme seu desenvolvimento.

Nesta corrente de pesquisa cartográfica, o mapa é considerado como uma fonte variável de informações, dependendo das características do usuário. Desenvolvida a partir da Psicologia, trouxe grandes avanços para a Cartografia, tanto no processo de mapeamento, em que o cartógrafo passou a ter uma preocupação maior com as características do usuário, como no processo de leitura, no qual o mapa passou a ser um instrumento para aquisição de novos conhecimentos sobre a realidade representada. Entre as principais contribuições estão os mapas mentais e a alfabetização cartográfica. (ARCHELA; ARCHELA, 2002, p.167)

Já no modelo de comunicação da informação cartográfica, os modelos da teoria da comunicação foram aplicados à Cartografia, ou seja, o mapa é visto como meio de comunicação: “O esquema teórico da comunicação, quando aplicado à Cartografia, mostra, como emissor, o produtor de mapas (o cartógrafo); como receptor, o usuário do mapa; como código, o próprio mapa.” (SANTOS, 2013, p. 73) Logo, são produzidos diferentes mapas para

diferentes usuários. Esses estudos são desenvolvidos principalmente por Simielli (1986) e Libault (1967), que propôs um roteiro de investigação em quatro níveis: compilatório, correlatório, semântico e normativo. Somente após a Teoria da Comunicação o usuário passa a ser uma preocupação na elaboração de mapas.

Figura 5. Modelo da Teoria da comunicação adaptado a Cartografia



Fonte: Simielli (1986, p. 45) apud Fiori (2020, p.56), sendo R a realidade.

Outra abordagem é a da Semiologia gráfica. Entende-se o “campo da *semiótica dos mapas* como uma das linhas da cartografia teórica que concebia a linguagem do mapa como um sistema de signos cuja leitura e construção seriam a principal pauta da cartografia.” (GIRARDI, 2014, p.68) E, assim, se assemelhando à linguística.

Os trabalhos que mais se destacaram nesta corrente foram os de Bertin (1967), que sistematizou a linguagem gráfica como um sistema de símbolos gráficos com significado e significantes. Considerou como significado as relações entre os dados a serem representados. Estas relações podem ser de similaridade/diversidade, ordem ou de proporcionalidade e deverão ser transcritas no mapa através de variáveis visuais que representem exatamente as relações entre os dados que serão representados. Os significantes são as variáveis visuais, utilizadas para transcrever as relações entre os dados. As variáveis visuais são: tamanho, valor, textura, cor, orientação e forma. (ARCHELA; ARCHELA, 2002, p.164)

Como vemos estruturado na imagem abaixo, Jacques Bertin, na obra *Semiologie Graphique* de 1967, contribuiu consideravelmente para a formalização da linguagem gráfica. O autor distinguiu variáveis visuais e suas propriedades distintas de percepção visual, no que seria uma linguagem destinada ao olho.

Figura 6. Variáveis visuais em Jacques Bertin

| | PONTOS | LINHAS | ÁREAS | | |
|---|--------|--------|-------|----|---|
| XY 2 dimensões do plano | | | | OQ | ≠ |
| Z TAMANHO | | | | OQ | ≠ |
| VALOR | | | | O | ≠ |
| VARIÁVEIS DE SEPARAÇÃO DA IMAGEM | | | | | |
| GRANULAÇÃO | | | | O | ≠ |
| COR | | | | ≡ | ≠ |
| ORIENTAÇÃO | | | | ≡ | ≠ |
| FORMA | | | | ≡ | ≠ |

≠ - dissociativa (a variação de tamanho e negrito na tabela corresponde ao potencial de dissociabilidade da variável)
 ≡ - associativa
 O - ordenada
 Q - quantitativa

Fonte: Bertin (2001) apud Santos (2013, p. 80)

Ao dissertar sobre os aspectos da linguagem, se faz necessário pontuarmos algumas questões. Primeiramente, assumimos a linguagem como capacidade humana de se comunicar, um meio de expressão de ideias. Com isso, se diferencia de língua. Essa ampliação de abrangência se dá pelo reconhecimento da existência de variados modos de expressão e comunicação, sendo a linguagem um fenômeno plural e social. Goldfeld (2002, p. 18-19) – de acordo com pressupostos vigostkinianos e bakhtinianos – afirma que

o termo linguagem tem um sentido bastante amplo, linguagem é tudo que envolve significação, que tem um valor semiótico e não se restringe apenas a uma forma de comunicação. É pela linguagem que se constitui o pensamento do indivíduo. (...) A linguagem constitui o sujeito, a forma como este recorta e percebe o mundo e a si próprio.

Um das definições da mesma autora traz a língua como aspecto social da linguagem por ser compartilhada pelos falantes de determinada comunidade. No entanto, a língua não seria somente representada pelos aspectos normativos: para o falante de uma língua, ela se relaciona com o conjunto de significações dadas em determinado contexto (GOLDFELD, 2002, p. 18-19).

A linguagem, então, se refere a “uma gama intrincada de formas sociais de comunicação e de significação” (SANTAELLA, 1990, p. 11). Santaella (1990, p.13) acrescenta ainda que é “no homem e pelo homem que se opera o processo de alteração dos *sinais* (qualquer estímulo emitido pelos objetos do mundo) em *signos* ou *linguagens* (produtos da consciência).”

E o que se entende por signo? Este pode ser visto como uma representação de algo, uma mediação: “o signo é uma coisa que representa outra coisa: seu objeto. Ele só pode funcionar como signo se carregar esse poder de representar, substituir uma coisa diferente dele.” (SANTAELLA, 1988, p. 58) Segundo Santaella (2012, p. 98-105), os signos podem ter três classificações sintáticas (como os elementos se combinam para formações mais

complexas, relação espacial entre imagem e texto), semânticas (como elementos verbais e imagéticos se combinam para a formação de uma mensagem) e pragmáticas (direcionamento da atenção do leitor para uma parte específica da imagem). Sobre os aspectos semânticos dos signos, relacionado aos mapas, Fiori (2007, p. 93-97) destaca:

- Ícone - representa o objeto por semelhança (física), sendo considerados signos substitutivos, pictográficos, figurativos. Por exemplo: os desenhos figurativos de um garfo e uma faca, uma árvore, um elefante.
- Índice - representa o elemento por proximidade (sugestão), mas não se caracteriza por propriedade físicas do objeto representado. Por exemplo: ao se olhar desenho figurativo de um garfo e uma faca juntos, deduz-se que nas redondezas há um restaurante, ou a placa com um elefante remete a zoológico.
- Símbolo - representa o objeto tendo como referência o uso não questionável do signo, pois são (simplesmente) aceitos, como uma convenção ou pacto coletivo. Por exemplo: a pomba branca representa a paz.

O avanço no campo geral da semiologia e da semiótica²⁵, definidas como ciência dos signos, gerou também a expansão da semiótica dos mapas. A diferença entre as duas está na origem: a base da semiologia se refere aos textos de Ferdinand de Saussure do século XX, recuperados na década de 1960, que tomam a língua como sistema autônomo e objeto de uma ciência específica, enquanto a semiótica tem como principal teórico Charles Sanders Peirce, que faz o caminho inverso ao anterior, considerando a linguagem é a mediadora das relações humanas. Logo, ao se debruçar sobre uma linguagem específica do mapa e autonomizá-lo, a Cartografia tem como base principal os pressupostos saussureanos. (GIRARDI, 2014)

Visto todas essas propriedades comunicativas do mapa, Fiori (2010) acrescenta que os mapas podem ser agrupados em dois tipos: os convencionais e os pictóricos, de acordo com o nível de abstração da realidade. Logo,







as representações gráficas são definidas por escolhas que enfatizam ou não características do elemento concreto.

(...) A transformação seletiva é possível em três graus: a abstração pura, a qual reduz a manifestação visual a traços básicos, não conservando relação com fenômeno representado; o significado atribuído de maneira arbitrária e a abstração construída no simbolismo (...).

Vários pesquisadores ligados a cartografia temática ratificam essa complexidade visual. Em ordem crescente, os símbolos localizados a esquerda da figura (...) requerem dos usuários uma maior energia mental para serem interpretados do que aqueles que estão à direita. (FIORI, 2010, p. 530)










²⁵ Esse campo de estudos também foi muito importante para o estabelecimento e ampliação de pesquisas sobre a Língua de Sinais e os surdos.

Figura 7. Níveis de abstração do um símbolo

| | ABSTRATO | | PICTÓRICO |
|----------|---|---|--|
| Floresta |  | F |   |
| Camping |  | C |   |

Fonte: Fiori (2010).

Figura 8. As três classificações do símbolo

| Autor | Símbolo | Desenho | Símbolo | Desenho | Símbolo | Desenho |
|---------------------------------|------------|---|----------------|---|----------------------|---|
| Oliveira (1977) | Arbitrário |  | Semi Natural |  | Natural |  |
| Gerber; Burden & Stanton (1990) | Abstrato |  | Associativo |  | Pictórico |  |
| Forrest & Castner (1985) | Arbitrário |  | Signo Motivado |  | Imagens Relacionadas |  |

Fonte: Fiori (2010).

Portanto, a leitura de mapas pressupõe o desenvolvimento cognitivo e a capacidade de abstração em diferentes níveis. É importante ponderarmos que tudo o que vimos até aqui embasa e dialoga com o material elaborado.

A partir do desenvolvimento dessas abordagens dentro do campo científico cartográfico, emerge o que conhecemos como a Cartografia Escolar. Como visto, as teorias da comunicação mostram a importância de se considerar o usuário, o leitor, de mapas; somados a abordagem cognitiva, com o aprimoramento de estudos sobre o desenvolvimento infantil, e a estruturação de uma linguagem universal, tudo isso, influencia de diferentes maneiras a Cartografia que é ensinada na escola.

Para pensar numa Cartografia ensinável, devemos levar em consideração que essa será uma produção específica e não apenas uma transmissão, isto é, leva em consideração o conhecimento científico de acordo com a cultura escolar (LESTEGÁS, 2012)

A Cartografia Escolar, portanto, não deve ser entendida da perspectiva da epistemologia dominante do positivismo científico, mas deve estar enraizada na teoria (...). A teoria social, como o contexto social é culturalmente específico e muda no tempo e no espaço, porém a Cartografia Escolar deve ficar atenta a três conceitos básicos: a cognição, a visualização e a comunicação. (SANTOS, 2012, p. 18)

Os três conceitos citados, perpassam de diferentes maneiras as abordagens científicas. Falar sobre Cartografia Escolar é falar sobre uma preocupação recente. A primeira a desenvolver uma pesquisa acadêmica que apontasse para a especificidade de uma Cartografia

voltada para o ensino, foi Livia de Oliveira cuja tese, de 1978 pela UNESP, versa sobre um “estudo metodológico e cognitivo do mapa” visto que, até então, os mapas utilizados em escolas não eram elaborados especificamente para tal uso. Assim, a autora trata o mapa como meio de comunicação, buscando fomentar a transformação do ensino *pelo mapa* em ensino *do mapa*, isto é, abordando aspectos psicocognitivos e metodológicos sobre os mapas, uma alfabetização para a leitura e escrita da linguagem gráfica, com base em estudos sobre a construção psicocognitiva do espaço pelas crianças (OLIVEIRA, 2010). Assim, esta tese fundamentou (e fundamenta até hoje) diversos estudos de base piagetiana que buscavam entender a criança e, principalmente, aqueles que agora são classificados como da Cartografia Escolar.

Entre os anos 1980 e 90 há um grande aumento na produção acadêmica a esse respeito, diversas autoras e autores descreveram métodos, propostas e teorias a respeito do que, como e quando ensinar sobre os mapas às crianças e jovens. O livro Cartografia Escolar reúne as pesquisas pioneiras da área, além do trabalho de Oliveira, estão listados: Tomoko Paganelli (1982), Maria Elena Simielli (1986), Janine Le Sann (1989), Regina Vasconcellos (Almeida) (1993), Rosangela Doin de Almeida (1994), Elza Y. Passini (1996) e Marcello Martinelli (1999).

Desses, podemos destacar que o desenvolvimento de uma Cartografia que fosse inclusiva começa a ganhar forma com a tese de Regina Vasconcellos (Almeida), pela USP em 1993. A pesquisadora discute sobre o desenvolvimento e a avaliação de uma linguagem gráfico/visual e tátil para a comunicação geográfica, estabelecendo etapas da construção e utilização dessas representações por pessoas com deficiência visual e adaptando a semiologia gráfica de Bertin (vista acima) para a forma tátil. Hoje a Cartografia Tátil se estabelece como ramo importante da Cartografia.

Uma Cartografia para todos inclui novos usuários e criadores de mapas, além dos geógrafos e cartógrafos. (...) 15% da população tem algum tipo de deficiência e pode precisar de conteúdos não convencionais, outras técnicas de mapeamento ou métodos e uma linguagem cartográfica específica. São pessoas com deficiências físicas, dificuldades de aprendizagem, minorias sociais e culturais, crianças e idosos que utilizarão imagens, mapas e diferentes tipos de dados geoespaciais cada vez mais. (ALMEIDA; SENA; CARMO, 2018, p.227)

Nesse sentido, o campo da Cartografia Tátil tem contribuído bastante para o debate do ensino inclusivo dentro da Geografia.

Mesmo a Cartografia Escolar estar se desenvolvendo como campo há mais de 40 anos, as mesmas problemáticas do início ainda são encontradas. Durante a vida escolar, muitas vezes, os mapas são utilizados como um recurso ilustrativo, ou seja, são empregados apenas como complemento secundário de textos em livros, expostos em paredes etc., mas pouco estudados, usados de maneira efetiva.

E na vida cotidiana e na escola, os discentes terão contato com os mais variados tipos de mapeamentos. Daí a importância de se preparar o indivíduo para ler e interpretar um mapa, de buscarmos métodos para que os alunos compreendam o mapa como capaz de sintetizar e espacializar informações e não somente como algo já pronto, uma imagem.

Ao reconhecermos os elementos cartográficos como uma linguagem, isto é, capazes de transmitir variadas informações, é necessário tornar o aluno “alfabetizado” para enxergá-lo como um meio de expressão e comunicação, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental. A aprendizagem da interpretação desta linguagem gráfica ocorre num processo, logo,

Ler o mundo, ou as representações dele, requer um exercício constante no estabelecimento de relações para que ocorram as (re)significações. A este exercício chamamos de alfabetização. Quando pensamos que a criança, no início de sua vida estudantil, substitui um conjunto de letras por um significado real, e, conseqüentemente num processo contínuo de descobertas aprende a dar significados aos símbolos de um mapa, por exemplo, estará desenvolvendo uma linguagem própria, com isto, demonstra estar no processo contínuo de alfabetização. (CASTROGIOVANNI; COSTELLA, 2006, p.14)

Segundo Almeida e Passini (2006, p.15) o “mapa é uma representação codificada de um determinado espaço real. (...) um modelo de comunicação, que se vale de um sistema semiótico complexo. A informação é transmitida por meio de uma linguagem cartográfica (...).” Portanto, ser capaz de ler um mapa significa dominar esse sistema semiótico. E para a Geografia na escola isso é importante, uma vez que, “na cartografia escolar a linguagem é mediadora da construção do conhecimento espacial.” (ALMEIDA, 2019, p.5)

Mas afinal, o que seria esta alfabetização cartográfica? E que elementos e metodologias são levados em conta? Lívia de Oliveira (2010), definindo o que seria o ensino e aprendizagem *do* mapa, elucida que estes dois não se separam e que os mapas escolares são aqueles que os professores e alunos podem manipular, esclarecendo sempre que o mapa é uma representação da realidade, uma abstração. A fim de conhecer um objeto a criança deve manipulá-lo, experimentá-lo, enquanto para conhecer o espaço ela deve se locomover através dele. (OLIVEIRA, 2010, p. 22-25)

Alguns elementos que compõe um mapa e que são fundamentais para sua interpretação como: legenda, convenções cartográficas, escala, lateralidade, orientação e visão vertical, são definidos como os “problemas cartográficos” por Castrogiovanni e Costella (2006). Para os autores a resolução de tais problemáticas está em se trabalhar

a partir de atividades condizentes e bem elaboradas (...) [as quais] devem estar de acordo com o desenvolvimento cognitivo e interesse dos alunos, sendo elaboradas a partir da participação em oficinas, em atividades que utilizem o lúdico e/ou concreto como ponto de partida” (CASTROGIOVANNI; COSTELLA, 2006, p.51)

Já Almeida e Passini (2006) afirmam que existem algumas etapas metodológicas para o processo de leitura do mapa. Para elas a decodificação se inicia por aspectos como observação do título e suas implicações, e, observação e decodificação da legenda. O leitor deve ter clareza quanto aos procedimentos de mapeamento para uma melhor interpretação das representações contidas num mapa.

Soma-se ainda que para Paganelli (apud ALMEIDA; PASSINI, 2006, p.21) “os passos metodológicos de mapear levam a formação de um bom leitor”, ou seja, a partir da ação e do concreto a criança elabora mapas para se tornar um leitor eficiente. Fazendo um mapa o discente deve classificar, selecionar e organizar informações através de simbologias, primeiro codificando para depois decodificar. Na ação de *mapeador* do aluno sobre o espaço, aspectos

a serem considerados, são: “a função simbólica; o conhecimento da utilização do símbolo e o espaço a ser representado”. (ibid., p.22)

De acordo com Maria Elena Simielli, a alfabetização cartográfica deveria ocorrer nas séries iniciais do ensino fundamental onde as crianças deveriam compreender o processo de representação, preparando “o aluno para a visão cartográfica” (SIMIELLI, 2009, p. 97). Para tanto ela sugere a utilização de recursos visuais e o estudo do espaço concreto do estudante (o mais próximo a este). São definidas certas noções básicas (id., 2010) como objetivos para o ensino dos mapas. (Veja quadro 3)

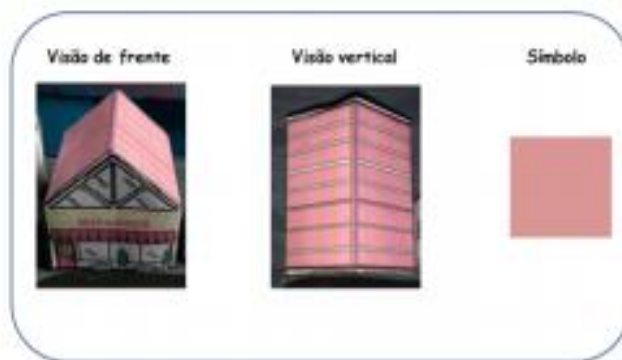
Quadro 3. Noções básicas para o ensino de mapas

| | |
|--|--|
| Visão oblíqua e visão vertical | A visão utilizada normalmente é a lateral, ou seja, oblíqua, o que gera grandes dificuldades de apreensão da visão vertical, usada nos mapas e nas imagens de satélite, a qual deve ser transmitida aos alunos para que aos poucos entendam essa forma de representação. |
| Imagem tridimensional e imagem bidimensional | O espaço real é tridimensional, porém para a representação no papel ela deve se tornar bidimensional, e, portanto, depende do poder de abstração da criança. |
| Representações cartográficas | Representação, através do desenho, de elementos do cotidiano a partir de elementos básicos, a saber, ponto, linha e área. |
| Estruturação da legenda | Trabalham-se aqui com noções de agrupamento, seleção e hierarquização para estabelecer e justificar o uso das legendas. |
| Proporção e escala | Primeiramente a noção de proporção entre diversos elementos seguindo para a escala efetivamente somente entre o sexto e nono anos. |
| Lateralidade, referências e orientação espacial | As noções de lateralidade e referência devem preceder a orientação, e devem ser bem trabalhadas para que a orientação possa ser bem-sucedida. |

Fonte: Nicacio (2018), baseado em Simielli (2010).

Por conseguinte, reiteramos que a transmissão de informações e a espacialização de processos sociais são funções do mapa, desmistificando-se a Cartografia Escolar apenas como cópia de mapas já prontos. E ainda segundo a mesma autora, para a faixa do sétimo ao nono anos três capacidades seriam estimuladas: a “cartografia, além de se constituir em um recurso visual muito utilizado, oferece aos professores a possibilidade de se trabalhar em três níveis: localização e análise (...); correlação (...) [e] síntese.” (SIMIELLI, 2009, p.95-97) Rechaçando ainda a prática antiga de se copiar mapas, ela define que se pode produzir um discente “leitor crítico” ou “mapeador consciente”. Para um estudante se tornar *mapeador* dois recursos principais são relacionados: as maquetes (noção da passagem da tridimensão para a bidimensão) (Figura 9) e os croquis (seleção e representação de informações de maneira simples). Simielli ressalta que as práticas podem se imbricar, conforme a necessidade do alunado.

Figura 9. Diferentes tipos de visão (oblíqua e vertical), passando da imagem tridimensional para imagem bidimensional e da realidade para a representação



Fonte: Adaptado de Nicacio (2018).

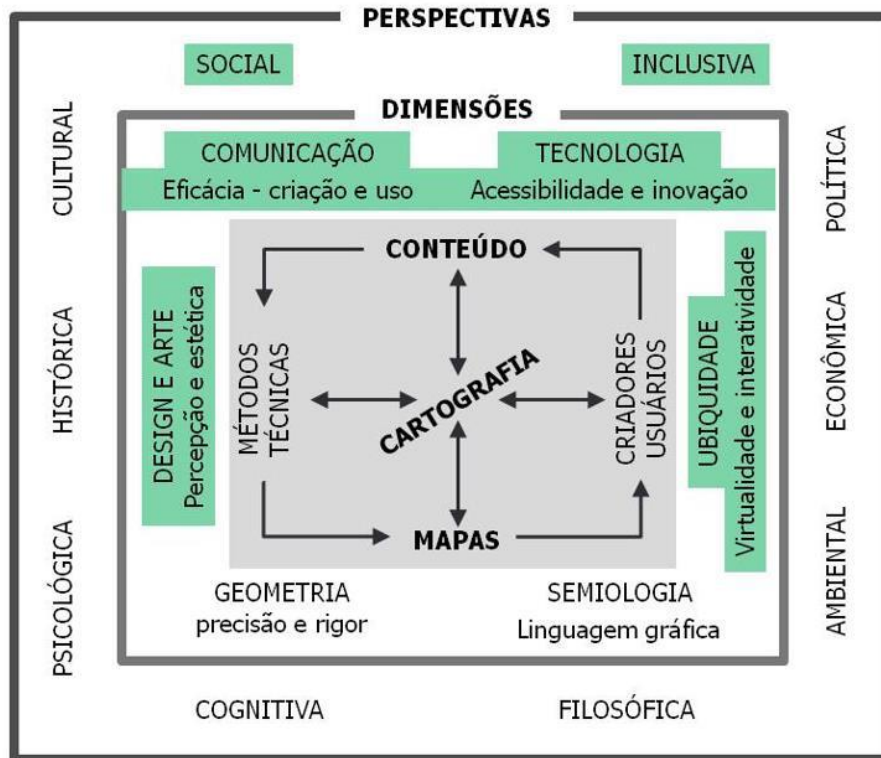
A Cartografia escolar se inscreve, portanto, na interface entre Geografia, Cartografia e Educação (SEEMAN, 2011). “O desenvolvimento do conhecimento cartográfico pode ser desenvolvido como um percurso metodológico para a construção dos conceitos, principalmente na escola.” (CASTELLAR; JULIAZ, 2017, p. 164) Daí a importância desse conhecimento durante a escolaridade.

Porém, diante da realidade autores como Seeman (2011), Girardi (2014) e Breda (2018) salientam que se abre um caminho de busca por uma expansão rumo a abordagens menos cartesianas, ressignificadas da Cartografia na escola. Uma das possíveis estratégias para melhorar o ensino, apontadas por Seeman (2011) é a utilização de mapas mentais.

Após tudo que analisamos aqui, acreditamos que o seguinte esquema representa bem as questões atuais da Cartografia. Almeida, Sena e Carmo (2018) apresentam um quadro teórico (veja Figura 10) para a Cartografia Inclusiva que

(...) inclui perspectivas e dimensões direcionadas a uma Cartografia para todos, incorporando as tecnologias da informação e comunicação atuais. Por exemplo, quatro perspectivas são destacadas (cultural, social, inclusiva e política) juntamente com quatro dimensões, que são: design e arte, comunicação, tecnologia e ubiquidade (onipresença). As últimas quatro são consideradas vitais para a Cartografia nos dias de hoje. Os mesmos elementos da comunicação cartográfica continuam em pauta: por quem, o quê, por que, como, através de quais signos, meios e dispositivos, para quem e com que resultados. (ALMEIDA, SENA, CARMO, 2018, p.228-229)

Figura 10. Quadro teórico para uma Cartografia Interativa e Inclusiva



Fonte: Almeida; Sena; Carmo (2018).

O último ponto a ser ponderado aqui, é que utilizamos desde o título o termo “alfabetização cartográfica”, porém, atualmente o uso dessa expressão não é mais um consenso. Isso devido a aproximação entre os campos da linguística e do ensino de Cartografia. A expressão “alfabetização” foi, ela mesma, transposta de estudos linguísticos para a Geografia tendo seu início de seu uso atribuído a Livia de Oliveira e Maria Elena Simielli, como já exposto. O estabelecimento e ampliação desses estudos reverberou em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, que vigoraram até pouco tempo.

Alfabetização seria entendida como o processo de aquisição do sistema de leitura e escrita da língua, o domínio do sistema ortográfico, o saber ler e escrever. Já o letramento seria entendido como o “uso competente da leitura e da escrita” (SOARES, 2004, p. 7), a capacidade social de ler e escrever, seu uso utilitário. Logo, “a diferença fundamental, que está no grau de ênfase posta nas relações entre as práticas sociais de leitura e de escrita e a aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2004, p. 6). O conceito de letramento começa a ganhar corpo no Brasil a partir dos anos de 1980 diante de fracassos em avaliações e mudanças estruturais pelas quais o sistema de educação vinha passando. Breda (2017, p.150) destaca que “o problema não está em ensinar a ler e a escrever, mas esse processo deve levar o indivíduo a fazer uso dessa leitura e dessa escrita em sua vida cotidiana, envolvendo-se em práticas sociais de leitura e escrita.”

Posicionamentos teóricos e metodológicos estão evoluindo e ideias são passíveis de mudanças, sempre. Contudo, diante do que já foi colocado, persistimos no uso de “alfabetização cartográfica” não porque estamos distanciados dos debates acadêmicos, mas

porque estamos conscientes do trabalho prático e da realidade imposta à educação. Não podemos ter uma teoria desvinculada da prática. O tempo, as condições... vários são os fatores que tornam os avanços lentos.

E talvez não seja necessária uma desvinculação entre alfabetização e letramento. Versando sobre o ensino da língua portuguesa, Magda Soares afirma que:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – *a alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – *o letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p. 14)

Esse processo simultâneo seria mais tarde denominado pela autora de *alfaletrar*. Baseada nisso, para a Cartografia, Breda (2017) denomina o *alfabetizar letrando*. Ou seja, a simultaneidade dos processos. Isto é, sem a alfabetização, não há letramento.

Para nós, a questão está menos na terminologia e mais no aprofundamento de metodologias que promovam o ensino não do mapa pelo mapa, mas o ensino do mapa vinculado à análise e compreensão espacial. O ensino do mapa atento às novas dinâmicas da escola e às diversas linguagens. E precisamos lembrar também que essas nomenclaturas estão no campo de disputas acadêmicas e curriculares, nas quais não se faz necessário um aprofundamento ou posicionamento enfático aqui, uma vez que optamos pelo diálogo de diferentes vertentes.

Portanto, por ora, permanece o termo “alfabetização cartográfica”. E assim, vamos seguindo em busca de um “caminho do meio”; um clássico, com uma nova roupagem; o simples que ainda precisa ser dito e feito, antes de avançarmos para a próxima fase.

3.3 Sobre a elaboração de materiais didáticos para surdos e os recursos didáticos utilizados para o ensino de Geografia para surdos

De acordo, então, com a literatura acima exposta organizamos uma sequência didática utilizada em oficinas, que aconteceram durante aulas de Geografia, para turmas de sexto, oitavo e nono ano da E. M. Monteiro Lobato que possuem de dois a seis estudantes surdos incluídos. Nosso objetivo com esta atividade é tornar acessível para os discentes as noções básicas sobre a alfabetização cartográfica, entender como organizam espacialmente a escola através de croquis, que compreensões prévias estes estudantes têm sobre Cartografia e, ainda, tentar entender como esta vêm sendo trabalhada na escola. Através de nossas observações tentaremos entender, também, como está o processo de inclusão dos surdos nesta escola. Entendendo sequência didática como um modo de organização de atividades, “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.” (ZABALA, 1998, p.18).

No entanto, não deve ser somente um material de Cartografia, igualmente deve ser um material em perspectiva bilíngue. Contudo de que maneira deve se dar a elaboração de um material ou uma estratégia de ensino bilíngue? Logo de início devemos ter em primeiro plano a língua de sinais. Por isso mesmo não se trata de apenas um material didático, mas também de uma estratégia, pois a Libras é uma língua espaçovisual que não pode ser apreendida totalmente quando sistematizada e impressa em papel. Além disso, sempre reiteramos que estas estratégias são específicas e não adaptadas uma vez que este material foi pensado desde o início para atender ao surdo.

A pesquisadora surda Vanessa Lesser (2017, p. 42) aponta que há “escassez de materiais didáticos específicos para a educação de surdos”. Devido a essa falta torna-se essencial que professores (não somente do AEE) busquem desenvolvê-los sempre que possível de modo a garantir a compreensão dos alunos com surdez. Os geógrafos professores do INES, Pereira e Arruda (2016, p. 106) reiteram que:

(...) se a legislação atual por meio das muitas leis, decretos, portarias, resoluções e notas técnicas garante o acesso à Libras pelo estudante surdo na escola, percebemos que a ênfase está na presença, quase que unicamente, do intérprete em sala. Mas, para o efetivo acesso ao currículo escolar pelo aluno surdo é necessário garantir, entre outras questões pedagógicas e metodológicas, que o material didático utilizado por ele esteja, também, em sua primeira língua.

Conforme vimos há uma grande heterogeneidade de identidades e maneiras de *ser surdo*. Contudo, no geral, o processo de aprendizagem do português pela pessoa surda é complexo e numa perspectiva bilíngue todas as disciplinas devem auxiliar nesse progresso e na aquisição de vocabulário específico. Pesquisadoras surdas e com larga experiência no ensino de surdos, Silveira e Campello (2015, p. 217) afirmam que “é observada grande dificuldade por parte dos surdos na aprendizagem e utilização da língua portuguesa”, as quais podem se refletir na aprendizagem de todas as disciplinas. Arruda (2015), como docente de Geografia do INES, igualmente aponta a questão da comunicação como um dos maiores desafios na educação de surdos ao relatar que quando um professor não tem experiência ou contato com pessoas surdas e não sabe Libras, por exemplo, este pode pensar que a comunicação pelo português escrito trará resultados. Porém, “a maioria dos alunos surdos tem grandes dificuldades com a leitura e a escrita, o que impossibilita essa estratégia inicial.” (ARRUDA, 2015, p.34)

Arruda (2015, p.34) ressalta ainda que em geral nota-se que essa barreira linguística “impossibilita o método tradicional de ensino com base no livro didático e na matéria copiada no caderno.” Acrescentamos que os métodos baseados puramente na oralidade também são mais penosos para o aluno surdo. Então, se faz necessário a utilização de estratégias específicas para a aprendizagem, de modo a valorizar a Língua de Sinais. Silveira e Campello (2015, p.220) afirmam que “o professor deve ter o cuidado de elaborar aulas utilizando estratégias de ensino visual”; uma vez que a visualidade é um fator fundamental para experiência de mundo do indivíduo surdo, as imagens adquirem grande importância nesta modalidade de ensino. Na mesma perspectiva, Lesser (2017, p. 42) reafirma a importância do desenvolvimento de atividades que unam Libras e Língua Portuguesa, promovendo uma “reflexão metalinguística”.

Segundo as geógrafas Pena e Sampaio (2017, p. 197) a “prática de abordagens pedagógicas baseadas na visualização é promissora, pois os recursos visuais facilitam a percepção dos estudantes com surdez quanto aos conteúdos ‘abstratos’, transformando-os no

‘concreto’, no real.” E ainda mais especialmente na Geografia, cujos conteúdos são bastante visuais (a paisagem, o espaço, o lugar, o território, a região), o uso de imagens, desenhos, vídeos e da linguagem cartográfica são primordiais. Ressaltamos, todavia, que as imagens são recursos e não meio único, ou seja, a contextualização e a clareza são essenciais no uso de tais. Logo, nota-se

que a importância das imagens no ensino de Geografia para surdos vai além da ilustração de alguns temas (...) percebemos que as imagens parecem ser um recurso imprescindível para o processo de aprendizagem de Geografia pelo aluno surdo, auxiliando a comunicação e a conceptualização dos temas. (ARRUDA, 2015, p. 38)

Portanto, os docentes devem ter a noção de toda a complexidade que envolve o ensino do estudante surdo, tendo em vista uma prática bilíngue que faça sentido para o tal. Sendo assim, durante a confecção do material utilizado em prática na sala de aula, precisamos observar, em conjunto com a Libras, a utilização de recursos visuais e o cuidado com o uso do português, isto é, o emprego de textos não muito longos, mas com as palavras fundamentais que definissem os conteúdos trabalhados.

Após pontuar os pressupostos definidos por diferentes autores para a elaboração de materiais didáticos para surdos, fica a questão de como os conteúdos da Geografia tem sido trabalhados nas escolas? Em primeiro lugar, lembramos que a inclusão do surdo em si gera uma complexidade e a realidade enfrentada pelas escolas brasileiras de um modo geral não facilita esse processo, como já descrevemos anteriormente no subcapítulo 2.2. Porém, nesse momento em que buscamos embasamento para a elaboração de uma proposta de material, é necessário que olhemos para o que os geógrafos têm indicado sobre. Entre os principais recursos utilizados na prática por professores/pesquisadores de Geografia destacamos:

- Araújo e Freitas (2011) – usam, além do trabalho de campo, a fotografia;
- Arruda (2015) – propõe a criação de um livro digital;
- Carneiro (2016) e Fuente e Sampaio (2017) – recorrem ao trabalho de campo;
- Sampaio, Santos e Vallim (2017) – utilizam do desenho e de maquetes;
- Rodrigues (2019) – desenvolve um jogo digital;
- Oliveira (2019) – explora o trabalho de campo, jogos, fluxograma imagético e mapas.

Nesse sentido, Pena e Sampaio (2017) sistematizam algumas boas práticas para ensinar Geografia para alunos com surdez, como recorrer ao trabalho de campo, ao uso de Tecnologias de Informação e Comunicação, a murais, maquetes e mapas; não falar ou realizar duas tarefas ao mesmo tempo; o processo de avaliação deve levar em conta a especificidade da Libras; o docente deve ser flexível e estabelecer parceria com o profissional intérprete; articular conteúdos com a realidade; utilizar esquemas, fluxogramas ou mapas conceituais para síntese e sistematização de ideias apresentadas em um texto. As autoras igualmente indicam fatores que poderiam contribuir para a melhoria da qualidade de ensino para o surdo:

Algumas mudanças que poderiam e deveriam ocorrer para uma melhoria no ensino de estudantes surdos consistem, então, na inclusão e na ampliação de disciplinas específicas na graduação, relativas à educação de pessoas surdas e de inclusão escolar; na redução do número de estudantes em salas de aula; valorização e melhor

remuneração dos professores, assim como apoio da sala de recursos e orientação de profissionais especializados.

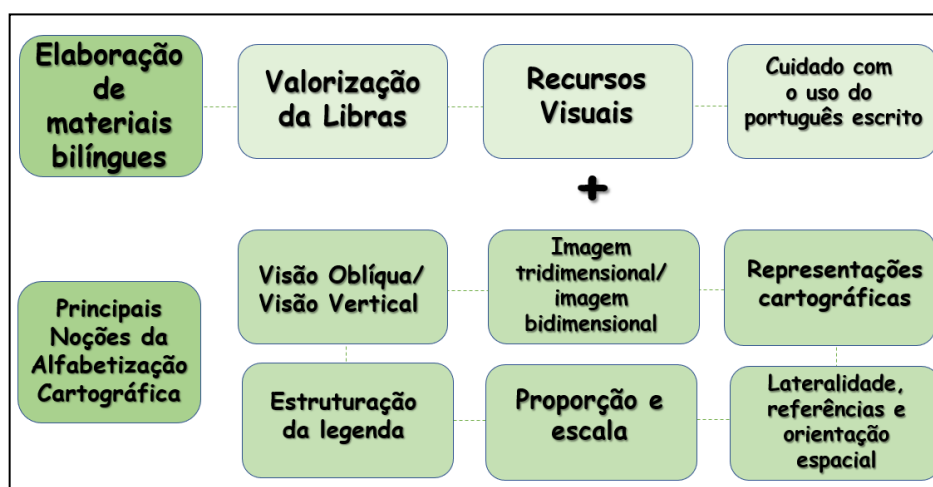
A capacitação para a construção e utilização de recursos e materiais didáticos próprios também poderia trazer melhorias para esta modalidade de ensino, além de tornar a aula mais atrativa e proveitosa, não apenas para os estudantes surdos, como também para os demais estudantes. Algumas mudanças no currículo escolar serão também imprescindíveis (...). (PENA; SAMPAIO, 2017, p. 195)

Se, talvez, algumas das mudanças sugeridas não ocorram prontamente, podemos lutar por ao menos mitigar a falta de materiais e recursos sem, contudo, esquecermos do papel que o Estado deve exercer na garantia da implementação de uma educação de surdos que de fato seja bilíngue (como garantem as legislações) e na valorização dos profissionais da educação. Sabemos que no cotidiano de trabalho do professor nem sempre há tempo hábil para preparar materiais, porém faz parte de nosso papel enquanto pesquisadores sistematizar ideias, elaborar sugestões, com a finalidade de subsidiar e descomplicar o árduo trabalho que é ser educador no Brasil. E é isso que tentamos fazer aqui.

3.4 Como fizemos? Sobre a elaboração do material e possíveis usos

O que vimos até aqui, são pressupostos para a elaboração do material de suporte à prática na escola. Para a confecção do que foi denominado *Caderno de Atividades: Alfabetização Cartográfica para Surdos – noções básicas*, utilizado nas oficinas realizadas na Escola Municipal Monteiro Lobato, observamos o referencial teórico da Cartografia Escolar descrito no item 3.2 com maior ênfase em Simielli (2009 e 2010), Almeida e Passini (2006), Castrogiovanni e Costella (2006) e na publicação “Meu primeiro atlas” (IBGE, 2012). Unimos ainda, referenciais sobre a elaboração de materiais didáticos para surdos, dispostos acima (subcapítulo 3.3). Tais ideias estão organizadas no esquema da figura 11.

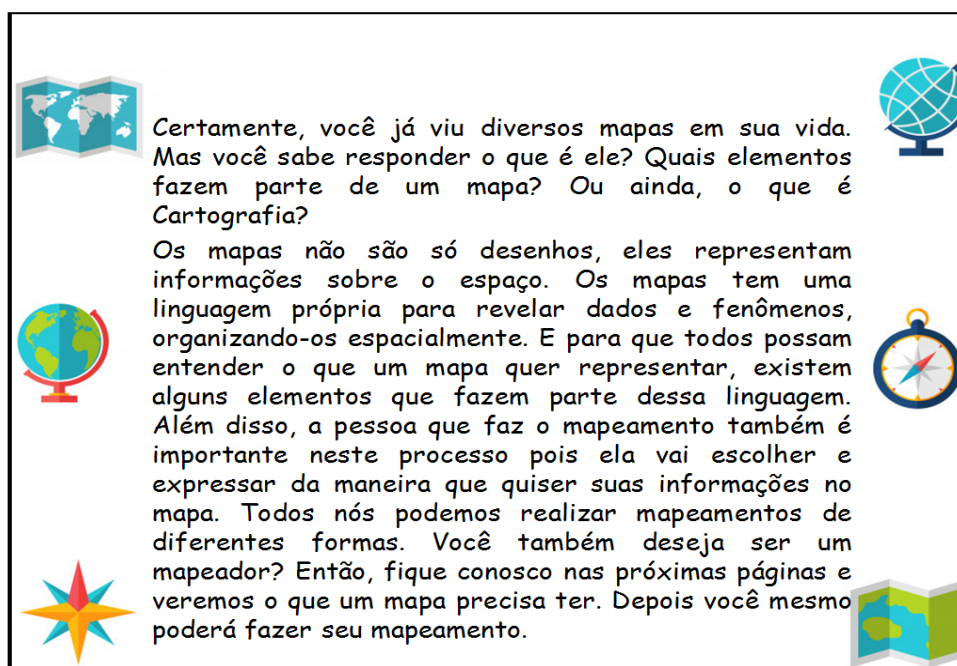
Figura 11. Esquema sobre o embasamento da elaboração do *Caderno de Atividades: Alfabetização Cartográfica para Surdos – noções básicas*.



Fonte: Elaboração própria (2021).

A opção por um material impresso se deu pela tentativa de pensarmos em algo que possa ser facilmente utilizável e reproduzido em diferentes contextos. Buscamos sistematizar as principais ideias da alfabetização cartográfica em uma espécie de livreto impresso em papel comum, tamanho A4 e orientação paisagem. Trata-se, também, de algo de fácil transporte e manejo, o qual os estudantes poderão guardar e consultar posteriormente. A seguir, apresentaremos as partes que compõe a sequência didática do *Caderno de Atividades: Alfabetização Cartográfica para Surdos – noções básicas*.

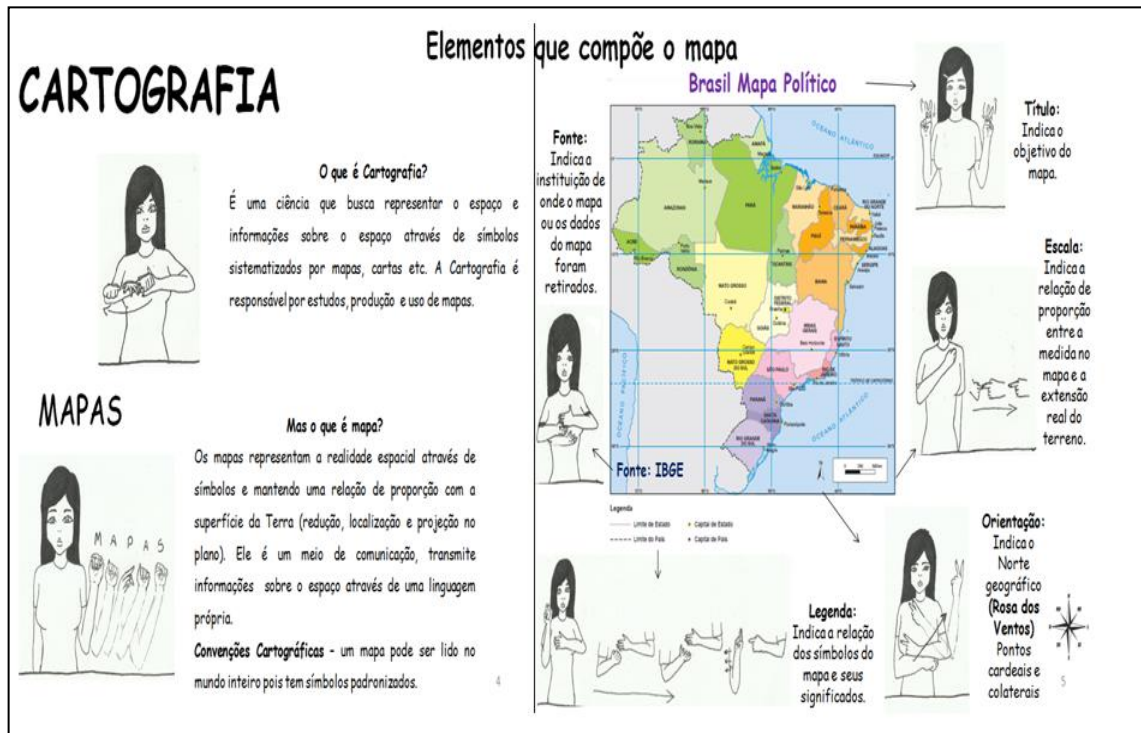
Figura 12. Introdução do Caderno de Atividades



Fonte: Material elaborado pela autora (2019).

Na figura 12, temos uma breve apresentação do conteúdo a ser exposto em seguida. Essa contracapa em português anuncia a temática do *Caderno de Atividades: Alfabetização Cartográfica para Surdos* em uma linguagem simples e direta. Colocamos o que são e a importância dos mapas. Desde o início pontuamos que essa linguagem não é neutra e que todos podem ser mapeadores.

Figura 13. Definições Iniciais



Fonte: Material elaborado pela autora (2019).

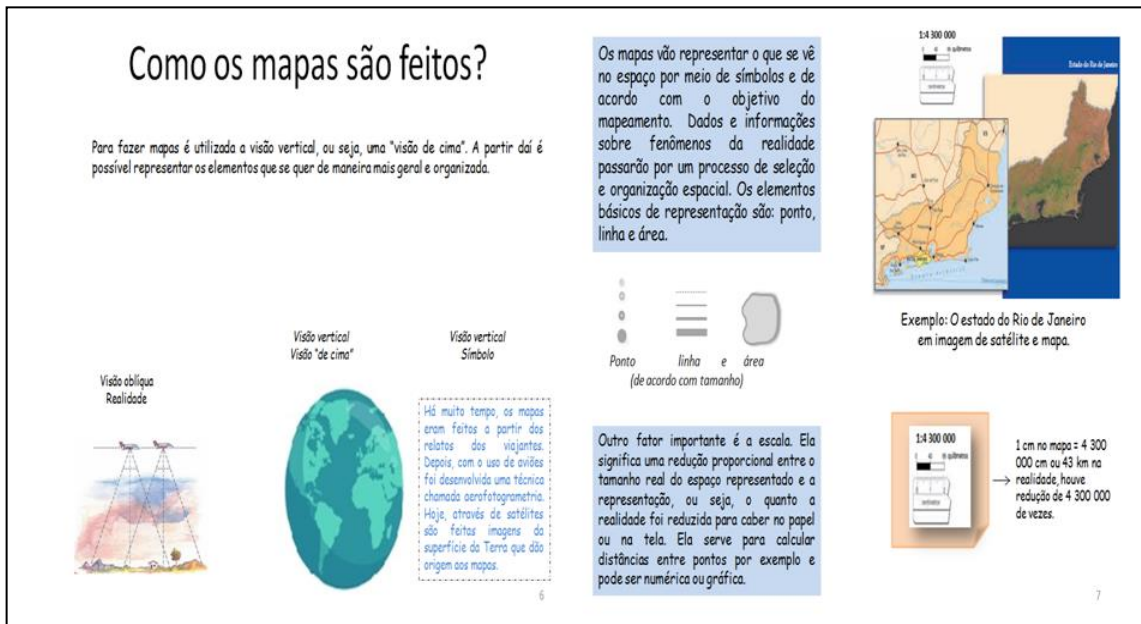
Já na figura 13, apresentamos definições curtas e didáticas para designar “Cartografia” e “mapa” (ALMEIDA, 2010; FONSECA; OLIVA, 2013; OLIVEIRA, 2010; IBGE, 2012). Explicamos brevemente os elementos presentes na maioria dos mapas e que auxiliam na organização, compreensão e interpretação da linguagem cartográfica. Junto de cada um desses elementos estão as respectivas nomenclaturas em português e a ilustração do sinal correspondente em Libras²⁶, a maior parte destes sinais estão sistematizados em Mazzarollo (2017).

Nesta parte do *Caderno de Atividades: Alfabetização Cartográfica para Surdos – noções básicas* (Figura 14) buscamos esclarecer como se dá o processo de confecção de mapas. Ressaltamos a passagem da visão oblíqua para a visão vertical, da tridimensionalidade para a bidimensionalidade e da configuração da realidade para o símbolo. Para compreensão dos diferentes tipos de visão e da linguagem simbólica utilizada nos mapeamentos, as referências que trouxemos aqui consideram as maquetes recursos importantes. Porém, como não teríamos tempo hábil para fazer maquetes com cada turma, a solução encontrada foi buscar algum recurso que trouxesse a ideia das três dimensões do espaço, implementamos isto através da dobradura, no que lembra um livro no estilo *pop-up*²⁷. Com isso conseguimos demonstrar que o mapa utiliza uma linguagem simbólica para representar a realidade espacial. (Veja figura 15).

²⁶ Ilustrações realizadas e material revisado pela surda Érica Nicacio (2019).

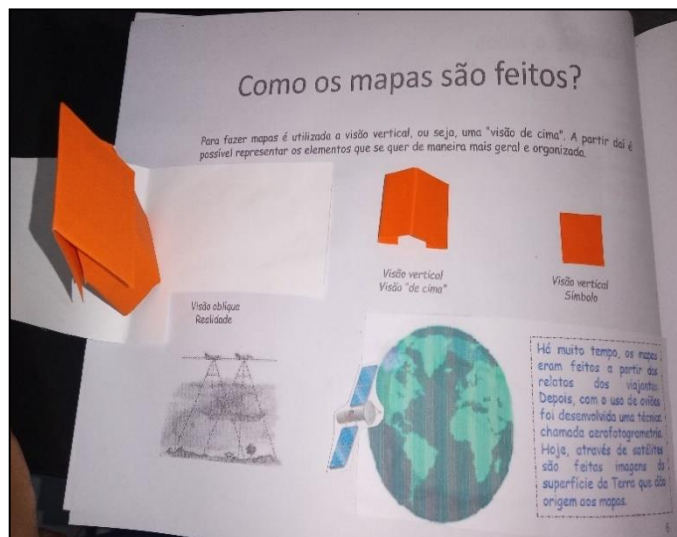
²⁷ Livros (sobretudo infantis) que utilizam dobraduras para tornar imagens tridimensionais.

Figura 14. Linguagem simbólica dos mapas e seu processo de confecção



Fonte: Material elaborado pela autora (2019).

Figura 15. Linguagem Simbólica dos mapas e seu processo de confecção; incluída a dobradura

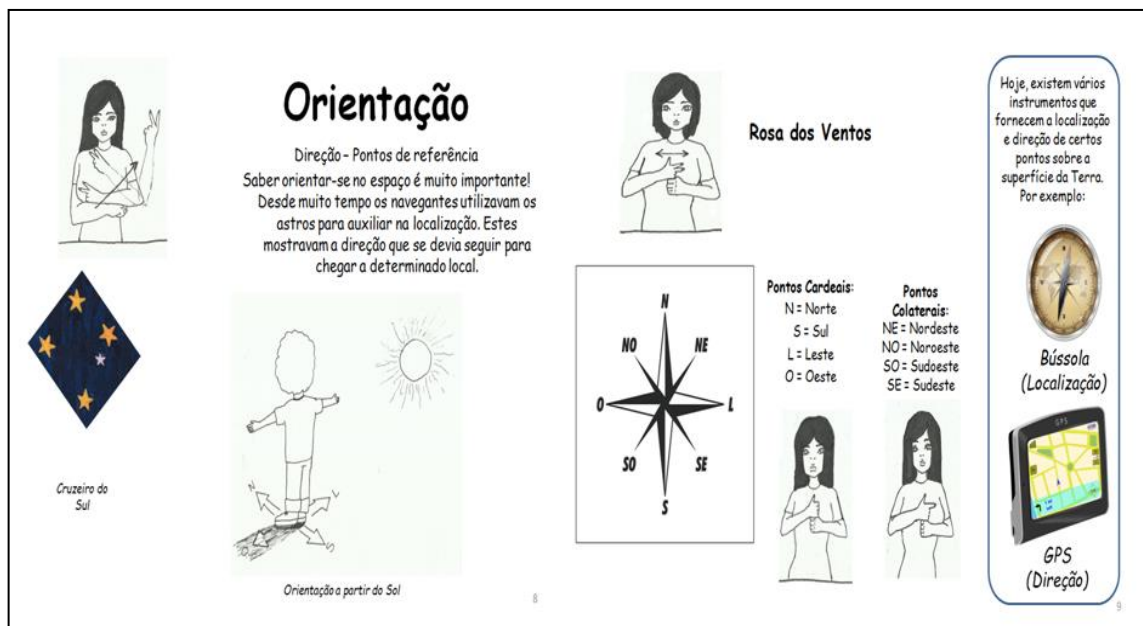


Fonte: Material elaborado pela autora (2019).

Ainda no mesmo trecho mostram-se como as imagens ou informações espaciais eram obtidas para que os mapas fossem feitos e como ocorre isto atualmente, demonstrando o avanço tecnológico das técnicas de mapeamento. Em seguida, temos os principais símbolos que compõe a linguagem cartográfica configurando certas convenções. E após, uma pequena passagem sobre escala, onde se deve destacar a ideia de proporção entre o terreno real e o mapa.

Nas figuras 16 e 17, temos itens sobre a orientação, salientando os pontos cardeais e mostrando os meios naturais e artificiais pelos quais podemos nos direcionar no espaço. Na seguinte página mostram-se as linhas imaginárias que dividem a Terra e possibilitam a localização por meio de pontos convergentes que determinam as coordenadas. Tais noções são relevantes de serem salientadas e foram destacadas e acrescidas por um dos professores que nos recebeu.

Figura 16. Orientação e Direção



Fonte: Material elaborado pela autora (2019).

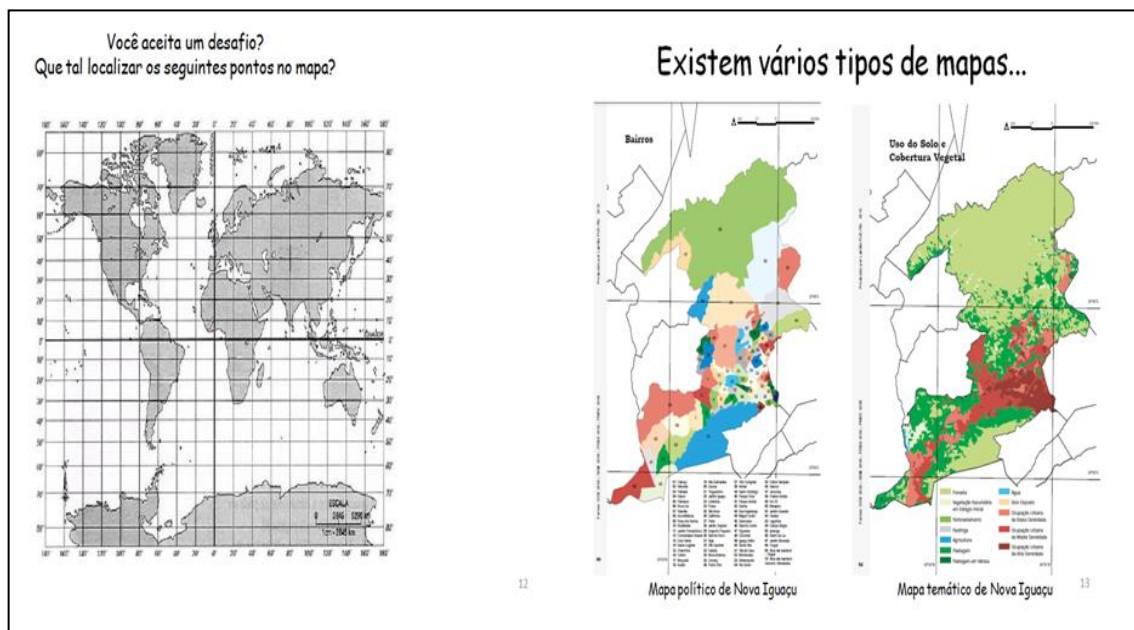
Figura 17. Localização



Fonte: Material elaborado pela autora (2019).

Nesta parte do Caderno de Atividades, temos uma atividade de localização de pontos sobre a Terra a partir de latitude e longitude. Estes pontos podem estar localizados de acordo com o continente trabalhado no momento em sala de aula (África, por exemplo, em uma das turmas). Em seguida tem a apresentação dois dos diferentes tipos de mapas e seus objetivos. Estes mapas são da cidade de Nova Iguaçu e pertencem originalmente ao Atlas Geográfico Escolar: Município de Nova Iguaçu (2010). (Veja figuras 18 e 19)

Figura 18. Atividade de Localização de Coordenadas e os Tipos de Mapas



Fonte: Material elaborado pela autora (2019).

Figura 19. Atividade de Localização de Coordenadas com os pontos



Fonte: Material elaborado pela autora (2019).

Por fim, nesta parte do *Caderno de Atividades* apresentamos uma imagem de satélite da escola e seu entorno, salientando sua localização e a visão vertical dela. Propomos, então, uma atividade de mapeamento da escola. (Veja figura 20). Em duplas, os estudantes deverão confeccionar em papel A4 um croqui do espaço escolar onde utilizarão a articulação entre os diferentes tipos de visão e a linguagem simbólica para organizar uma representação espacial da escola através do desenho.

Figura 20. Mapeando a Escola



Fonte: Material elaborado pela autora (2019).

Com os croquis poderemos avaliar não só o que foi retido pelos discentes, assim como, a capacidade de abstração e organização destes e que visões e representações têm sobre a escola. O mapa mental encerra a oficina proposta colocando o estudante na posição de mapeador, em uma ação na qual estará classificando, selecionando e organizando suas informações espacialmente. Esperamos que com isso o estudante se veja enquanto produtor e protagonista no processo de ensino-aprendizagem e, semelhantemente, que note como os mapas são também representações pessoais e culturais, que podem gerar visões de mundo.

CAPÍTULO 4. VIVÊNCIAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA SURDOS EM NOVA IGUAÇU/RJ

Tudo que vimos até agora, nos trouxe ponderações importantes sobre a Educação Inclusiva, a Geografia e a Cartografia, apontando caminhos para a construção de um material didático voltado para alunos surdos e ouvintes. Após entendermos como se deu a confecção do caderno de atividades, neste capítulo, veremos como ocorreu a sua aplicação na prática. Para tanto, descreveremos como aconteceram as atividades e nossos registros sobre elas. Além disso, buscamos escutar os professores de Geografia da escola.

Nada disso, no entanto, é feito sem método e sem conhecermos a realidade com a qual lidamos. Por isso, inicialmente pontuamos o embasamento metodológico e apresentamos rapidamente a E. M. Monteiro Lobato.

4.1 Trilhando o caminho da pesquisa

Ao retomar alguns aspectos metodológicos, destacamos que esta pesquisa se insere em uma perspectiva qualitativa, entendida do seguinte modo:

A pesquisa qualitativa tem como identidade o reconhecimento da existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, de uma interdependência viva entre sujeito e objeto e de uma postura interpretativa, constituindo-se como um campo de atividade que possui conflitos e tensões internas. (RAMIRES; PESSÔA, 2013, p. 25)

Dessa maneira, as pesquisas qualitativas são diversificadas e flexíveis, possuindo variados graus de estruturação e não só regras totalmente precisas (ALVES-MAZOTTI, 2003, p. 147): os “pesquisadores qualitativos estão mais preocupados com o processo, e não simplesmente com os resultados” (RAMIRES; PESSÔA, 2013, p. 26). Assim, refletindo sobre pesquisas educacionais, Lüdke e André (1986, p. 11-13) definem que a abordagem qualitativa de pesquisa ocorre onde há contato direto entre o pesquisador e o ambiente pesquisado, predominância de dados descritivos, preocupação com o processo e não só com o produto, percepção do ponto de vista dos participantes, e, a análise de dados segue um processo indutivo. Tais características são observadas no decorrer desta pesquisa.

Como já dito anteriormente, o objetivo ao pesquisar o ensino de Geografia para surdos não foi somente observar e muito menos estabelecer um juízo sobre as práticas pedagógicas dos professores. Ao contrário, sempre pensamos em construir junto, em ouvir e ver o que os docentes e discentes tem a dizer. Por isso mesmo, nossa opção metodológica foi pela denominada pesquisa-ação que, para Thiollent (1986, p.25), é considerada “uma estratégia de pesquisa agregando vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação de informação.”

Nesse sentido, a pesquisa-ação se inscreve em um ciclo onde através do planejamento, da ação, descrição e avaliação, logo, pesquisa e prática caminham conjuntamente. Assim, Tripp (2005, p. 447) a define da seguinte forma:

“Pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”, e eu acrescentaria que as técnicas de pesquisa devem atender aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica (...).

Esse tipo de investigação é reconhecido, então, como um processo de compreensão e de aprimoramento da prática. E dentro do campo educacional, a pesquisa-ação é vista como

“uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos (...).” (TRIPP, 2005, p. 445) É o exercício de pensar e repensar as práticas cotidianas unindo teoria e prática no sentido de buscar alternativas que melhor atendam as demandas educacionais. Acrescenta-se ainda, que

Dentro de uma concepção do conhecimento que seja também ação, podemos conceber e planejar pesquisas cujos objetivos não se limitem à descrição ou à avaliação. No contexto da construção ou da reconstrução do sistema de ensino, não basta descrever e avaliar. Precisamos produzir ideias que antecipem o real ou que delineiem um ideal. (THIOLLENT, 1986, p.74-75)

Ainda mais quando se trata da questão da inclusão em educação a reflexão sobre a prática é necessária. Para além das descrições ou avaliações, como vimos, propor é fundamental. E essa abordagem ganha cada vez mais espaço, como aponta Patricia Braun (2012, p. 147):

Atualmente esse tipo de investigação tem assumido seu espaço, principalmente em questões sobre como possibilitarão professor que está no cotidiano escolar adquirir, rever, melhorar suas práticas pedagógicas para ensinar aos alunos, independentemente de suas especificidades. Nesse contexto, pesquisas (...), têm se proposto a investigar as práticas escolares, os processos de ensino e aprendizagem e estratégias de ensino que contribuam para ensinar a todos, como previsto pela educação inclusiva.

A presença de especificidades no processo de ensino e aprendizagem, por parte dos alunos, tem sido uma demanda real e premente nas escolas.

Quanto aos meios pelos quais a pesquisa foi implementada, utilizamos especialmente de duas técnicas: a observação e a entrevista. Técnica sendo entendida aqui como “um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência ou arte; é a habilidade para usar esses preceitos ou normas, *a parte prática.*” (MARCONI, LAKATOS, 2003, p. 196, grifos nossos)

A observação é uma “técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar.” (MARCONI, LAKATOS, 2003, p. 190) Esta técnica põe o investigador em contato com a realidade e é um ponto de partida para a investigação, mas também precisa ser registrada e planejada cuidadosamente.

O “conteúdo das observações deve envolver uma parte descritiva e uma parte mais reflexiva” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.30). A parte descritiva contém o registro detalhado do que ocorre em campo com descrição dos sujeitos, reconstrução de diálogos, descrição de locais, de eventos especiais e de atividades e os comportamentos (atitudes e ações) do observador também devem estar incluídas. Já a parte reflexiva são as observações pessoais do pesquisador, suas impressões, especulações, sentimentos etc. E assim fizemos em prática registrando nossas impressões em diário de campo conforme modelo proposto por Braun (2012, p. 295) e preenchido após a oficina.

Realizamos também entrevistas com os três professores que nos receberam na escola. E estas têm “como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema.” (MARCONI, LAKATOS, 2003, p. 196) Existem diferentes tipos de entrevistas, mas a escolhida para nossa demanda foi a Padronizada ou Estruturada, com as mesmas perguntas para os três educadores. A entrevista padronizada é

“aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas. Ela se realiza de acordo com um formulário (...) elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano.” (MARCONI, LAKATOS, 2003, p. 197)

4.2 O campo de pesquisa: A rede municipal de Nova Iguaçu e a E. M. Monteiro Lobato

O setor específico para tratar das questões relacionadas às políticas de inclusão na rede regular de ensino dentro da Secretaria Municipal de Ensino de Nova Iguaçu (SEMED/NI) foi criado em 2013. Em 2008, fragmentos do Sistema Municipal de Educação (Lei nº 3.881, de 5 de novembro de 2008) versam sobre a Educação Especial de acordo com a legislação federal. No mesmo ano foi aprovado o Plano Municipal de Educação (Lei nº 3960, de 19 de dezembro de 2008) assegurando recursos e estratégias pedagógicas que auxiliem no acesso e permanência aos alunos com NEEs nas classes regulares e no atendimento educacional especializado. A lei também garante o apoio de classes especiais em casos de necessidade (BATISTA, 2013, p. 37).

Entre os serviços relacionados à política de educação inclusiva disponibilizados aos estudantes da rede pública de ensino iguaçuana estão: o Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI), Salas de recursos, Agente Pedagógico da Educação Especial (APEDEs) – Professores Itinerantes – e Classe Hospitalar. Em levantamento junto a SEMED, Batista (2013, p.41) apurou que 33% das unidades escolares municipais possuíam salas de recursos. Nesse contexto, o NAI representa um importante suporte aos estudantes e suas famílias no processo de inclusão:

O NAI surgiu com o objetivo de prestar assessoria intersetorial aos educandos com necessidades especiais, apoiando familiares, estudantes e a escola no processo de inclusão. Existem dois Núcleos de Apoio à Inclusão: *o primeiro foi criado em 2010 na Escola Municipal Monteiro Lobato; o segundo funciona na Escola Municipal Governador Leonel de Moura Brizola, inaugurado em 2011. O trabalho é desenvolvido através de oficinas pedagógicas que prestam orientação familiar, oficina de linguagem e estimulação psicomotora. Estes serviços são prestados por professores concursados da rede municipal de ensino que possuem formação específica nas áreas da psicologia, fonoaudiologia e psicomotricidade, não sendo atendimento clínico. Uma média de 35 alunos é atendida anualmente.* (BATISTA, 2013, p. 41, grifos nossos)

Assim, E. M. Monteiro Lobato por ser uma escola de grande porte e localizada no centro da cidade passa a concentrar também esse serviço de assistência voltado não somente para próprio colégio, mas para toda a rede. Motivo pelo qual a escola é reconhecida como “escola polo” especialmente no atendimento ao aluno surdo, porém é importante ressaltar que a “ideia de concentrar os alunos surdos em algumas unidades escolares antecede o início da chegada dos profissionais do AEE”, a partir de 2012 (COSTA, 2017, p. 67). A rede possui algumas unidades que concentram o atendimento às demandas de educação especial a bastante tempo, das quais podemos destacar o Centro Municipal de Educação Especial Paul Harris e o Centro de Atendimento Especializado (CAIESP).

Em 2012 houve o primeiro concurso para profissionais com formação específica para atuação na Educação Inclusiva e Educação Especial, dentre os cargos ressaltamos que foram contratados professores com formação especializada em Educação especial, professores de Libras e professores intérpretes de Libras (profissional de nível médio com curso normal ou superior com curso de Pedagogia em conjunto com a proficiência em Libras atestada). O fato desses profissionais serem concursados e não terceirizados é um diferencial. Porém, Renata

Costa (2017, p. 75-78) – que é também uma dessas profissionais professora intérprete do município – comenta o fato de nenhum professor de Libras surdo ter sido aprovado no concurso e acrescenta a baixa quantidade de vagas nessa área. Destaca ainda o fato de que muitas vagas não foram preenchidas ou foram desocupadas com o passar do tempo, o que gera a falta de profissionais em quantidade suficiente para atender a demanda de toda a rede.

Das cerca de 120 unidades escolares da rede municipal, 33% possuem sala de recursos (Batista, 2013, p. 41). Segundo dados do INEP, nos anos finais do Ensino Fundamental, para o ano de 2019, estavam matriculados na rede municipal da cidade de Nova Iguaçu 12.807 alunos e 402 estudantes em Educação Especial (alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos).

A E. M. Monteiro Lobato (figura 21) foi fundada em 1948 e é mantida pela Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu. Atende as seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil (04 a 05 anos); Ensino Fundamental (1º ao 5º ano: Multisseriadas A e B, 6º ao 9ºano); Educação de Jovens e Adultos (EJA), Fase I até IX Fase. Justamente por estar na região central da cidade, possuindo fácil acesso aos bairros e municípios do entorno, o diagnóstico do Plano Político Pedagógico (PPP), vigente entre 2018 e 2019, relata que a maioria dos alunos são residentes de bairros da periferia.

Figura 21. Escola Municipal Monteiro Lobato, Centro de Nova Iguaçu.



Fonte: Plano Político Pedagógico da E. M. Monteiro Lobato, 2018.

Segundo o PPP da E. M. Monteiro Lobato, na dimensão pedagógica, a instituição busca “uma prática pedagógica condizente com as necessidades e exigências do mundo atual, voltada para a formação da consciência moral, ética, reflexiva e autônoma”. Sobre as matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais, o PPP destaca que o atendimento especializado se dá no âmbito do AEE e do NAI, como dito anteriormente, e a matrícula é realizada “em classes comuns do ensino regular, sendo oferecido atendimento especializado na Sala de Recursos ou em Classes Especiais”. A escola possui mais mil estudantes matriculados: “possui aproximadamente 1.800 alunos, 100 alunos têm algum tipo de laudo atestando alguma deficiência: autistas, cadeirantes, baixa visão, surdos, com deficiência intelectual, dentre outros” (Costa, 2017, p. 71).

No quadro 4 observa-se a estrutura física da escola, nele são colocados os quatro blocos que identificados por letras (A, B, C e D), que compõem a estrutura da E.M. Monteiro Lobato, com suas respectivas salas e funções. Destacamos que no Bloco C encontra-se a polo

de atendimento de Educação Especial. Essa estrutura aparecerá nos mapeamentos dos estudantes no subcapítulo 4.4.

Quadro 4. Estrutura da Escola Municipal Monteiro Lobato

| Bloco A | |
|----------------|--|
| Térreo | Secretaria, recepção, gabinete da Direção geral (com banheiro), gabinete da Direção Adjunta, cozinha de funcionários, biblioteca, auditório, sala de professores (com banheiro masculino e feminino), guarita, Setor de Orientação Pedagógica, setor pessoal, estacionamento arborizado. |
| 1º andar | 09 salas de aulas, PROINFO, sala do coordenador de pavilhão, sala de material, banheiro. |
| Bloco B | |
| Térreo | Sala de Serviço de Orientação Educacional, 05 salas de aulas, 01 banheiro de professor, banheiro no pátio externo, quadra coberta, vestiário com banheiro. |
| 1º andar | 09 salas de aulas, sala do coordenador do bloco e sala de livros didáticos. |
| Bloco C | |
| | 03 salas de aula, refeitório, dispensa, cozinha, sala do horário integral, gôb. de Atendimento de Educação Especial, sala de coordenação e auditório. |
| Bloco D | |
| Térreo | 02 salas de aula, 01 refeitório, 02 banheiros. |
| 1º andar | 03 salas de aula, 02 banheiros e 01 banheiro de professor. |

Fonte: Plano Político Pedagógico da E. M. Monteiro Lobato, 2018.

4.3 Narrativas das práticas vivenciadas

A seguir descrevemos como se deram as oficinas na prática de acordo com parte do que foi registrado no Diário de Campo. Sempre preservando as identidades dos sujeitos envolvidos. No total visitamos cinco turmas: três de 6º ano, uma de 8º ano e uma de 9º ano. Nos 8º e 9º anos a atividade foi feita em dois tempos de aula. Para os 6ºs anos foram utilizados pouco menos de quatro tempos de aula, com espaço de uma semana entre dois deles, no final de 2019. Participaram das atividades 14 alunos surdos com idades entre 12 e 18 anos, como vemos a seguir no Quadro 5.

Quadro 5. Dados das turmas participantes das atividades

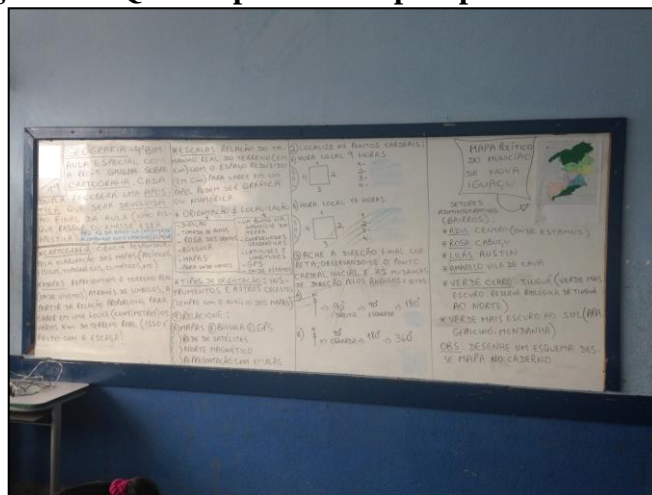
| Ano Escolar | Quantidade total de alunos participantes na turma | Quantidade de alunos surdos participantes | Faixa etária e sexo dos alunos surdos participantes |
|-------------|---|---|---|
| 6º ano (6A) | 26 alunos | 4 surdos | (Todos meninos) 12, 14, 16 e 17 anos |
| 6º ano (6B) | 24 alunos | 6 surdos | 3 meninas (12, 14 e 16 anos) e 3 meninos (12, 13 e 14 anos) |
| 8º ano | 31 alunos | 2 surdos | (1 menina e 1 menino) 15 e 18 anos |
| 9º ano | 45 alunos | 2 surdas | (Todas meninas) 16 e 17 anos |

Fonte: Organização da autora, 2020.

A dinâmica em cada uma das turmas não foi totalmente igual e detalharemos melhor em seguida. Nosso contato inicial na escola se efetivou através das Orientadoras Pedagógicas (OPs), especialmente a responsável pelo turno da manhã. Além dos trâmites burocráticos, em uma de nossas visitas, ela nos apresentou aos professores de Geografia que estavam reunidos junto aos demais docentes na sala dos professores. Em uma conversa inicial, comentamos sobre o projeto para todos os presentes. Após a devida autorização da SEMED, voltamos à escola para apresentar o caderno de atividades completo aos professores de Geografia que se disponibilizaram a nos receber. Depois da análise, um dos professores sugeriu colocar uma imagem da Rosa dos Ventos ao lado do texto sobre orientação no material para que os alunos associassem ao que já haviam estudado anteriormente além de inserir mais claramente as palavras “direção” e “localização” ao falar sobre. Outra professora sugeriu que, para o nono ano, alguns dos pontos a serem localizados na atividade do material fossem os países referentes ao conteúdo estudado no quarto bimestre, a saber: Oriente Médio e Oceania. Realizadas as devidas alterações, iniciamos então as oficinas nas turmas do Fundamental 2 com estudantes surdos incluídos no turno da manhã.

As primeiras atividades foram para três turmas do 6º ano sob regência do professor César. Em uma dessas não havia alunos surdos, por esse motivo, a desconsideraremos aqui nessa análise. Inicialmente o procedimento era sempre semelhante: apresentávamo-nos, o professor colocava no quadro um resumo do que seria feito naquele dia e alguns exercícios para registro no caderno (Figura 22). Enquanto os alunos copiavam, eram dadas as primeiras instruções, dividindo os alunos em duplas e distribuindo o material.

Figura 22. Quadro preenchido pelo professor do 6º ano



Fonte: Autoria própria (2019).

Foram 2 tempos de aula em cada turma, na primeira (6A) havia 4 e na segunda (6B) 6 alunos surdos. Não havíamos tido contato anterior com as professoras intérpretes, porém fomos orientados por elas a efetuar a atividade oralmente para a interpretação simultânea, assim, conversamos rapidamente com elas sobre o objetivo da atividade apresentamos o material com os sinais específicos da Cartografia, que foram utilizados em parte durante a apresentação. Aqui se faz necessário destacar mais uma vez a importância do profissional intérprete no contexto da educação inclusiva de surdos. Através desse profissional o aluno surdo terá acesso aos conteúdos e a comunicação entre professor e aluno se fará possível. Nosso objetivo não era observar o trabalho das intérpretes (aliás, servidoras concursadas e muito qualificadas); o foco nesse caso eram o professor, o material e o conteúdo. Acreditamos que a aprendizagem do aluno surdo não deve ser de responsabilidade exclusiva das professoras intérpretes, mas sim em conjunto com o professor regente, a equipe pedagógica, a escola, as políticas educacionais etc. Ou seja, há a dimensão linguística e a dimensão pedagógica.

Na primeira turma os alunos surdos se sentaram em locais totalmente separados, um do lado direito mais a frente, outro do lado esquerdo também a frente da sala e os outros dois bem ao fundo. Enquanto na segunda turma a intérprete pediu que os alunos surdos se sentassem próximos uns dos outros (Figura 23). E esta última configuração nos pareceu favorecer mais a compreensão da interpretação e a interação.

Figura 23. Organização da sala de aula turma 6B.



Fonte: Autoria própria (2019).

Na dinâmica inicial da oficina, primeiramente questionávamos o que os alunos sabiam a respeito do que é Cartografia. Em geral, eles não sabiam o significado da palavra, mas logo o professor chamava atenção para o fato de já terem estudado esta temática. Fizemos então uma introdução sobre o significado da Cartografia e a importância dos mapas em nosso cotidiano. Com o apoio do Caderno de Atividades e com as intervenções do professor explicamos cada parte do material e iniciamos a atividade de localização de pontos (Figuras 24 e 25).

Durante a dinâmica usamos um mapa impresso com as divisões de bairros do município de Nova Iguaçu, onde perguntávamos os bairros onde os alunos residiam e mostrávamos a localização de alguns pontos da cidade (o centro, os *shoppings centers*, a estação ferroviária, a rodovia Presidente Dutra etc.).

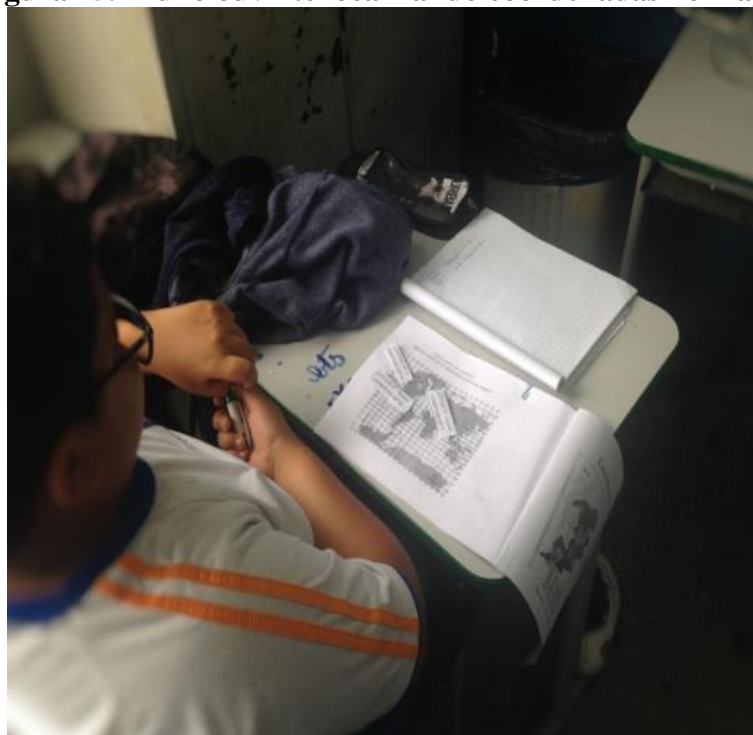
Depois da explicação mais formal da atividade de localização dos pontos passamos de mesa em mesa atendendo surdos e ouvintes. Após isso, nos retivemos mais com os alunos surdos, perguntamos se haviam entendido e se restavam dúvidas, perguntamos seus nomes e idades, repassamos algumas páginas do livreto e explicamos novamente o propósito da atividade. Todos os alunos surdos conseguiram realizar a atividade rapidamente (antes mesmo de muitos dos ouvintes).

Figura 24. Grupo de alunos surdos durante a atividade.



Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 25. Aluno ouvinte localizando coordenadas no mapa.

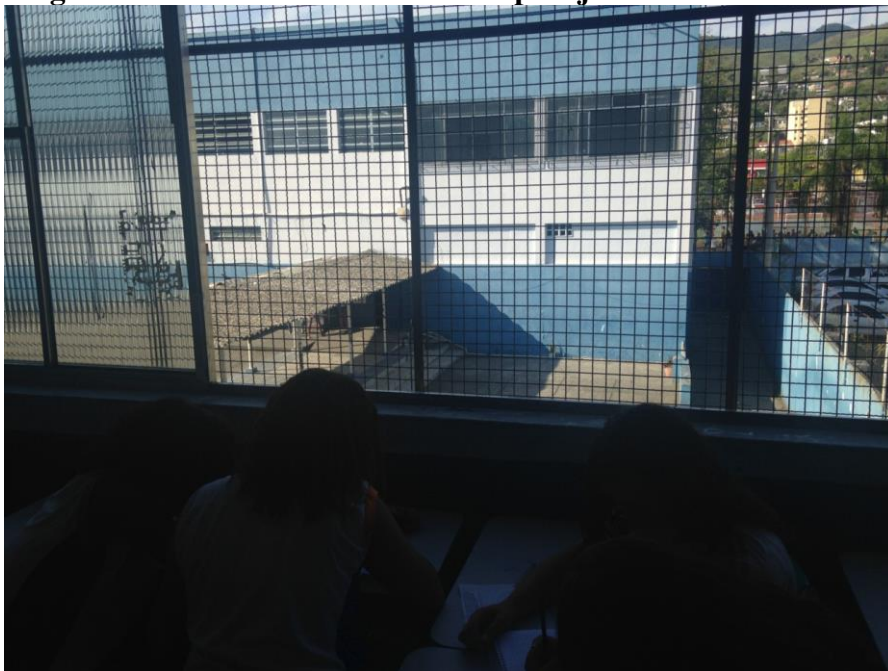


Fonte: Autoria própria (2019).

Nosso segundo encontro com os sextos anos ocorreu uma semana depois. Após as primeiras atividades o professor e nós achamos pertinente separar um momento específico somente para a confecção dos mapas mentais. No dia determinado os alunos se dividiram novamente em duplas e ficaram livres para optar por fazer ou não sua representação espacial da escola. O professor colocou novamente um texto pertinente ao tema no quadro para registro no caderno. Logo de início, relembramos com os estudantes a atividade da aula anterior, explicamos o que seria um mapa mental e como fazê-lo, distribuímos folhas de papel A4 e disponibilizamos lápis de cor, canetinhas e afins.

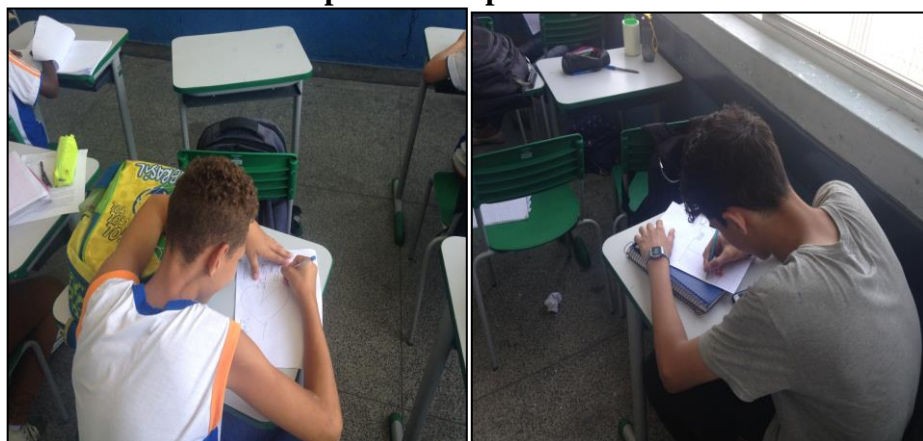
Muitas dúvidas surgiram e a maioria apresentou alguma dificuldade para realizar a tarefa. Pedimos que olhassem pelas enormes janelas da sala (Figura 26), que pensassem no caminho que fazem quando chegam a escola, na localização dos espaços que frequentam e como tudo isso seria visto “de cima”. Também apresentamos uma imagem de satélite do entorno da escola. A grande maioria dos alunos terminou seu mapeamento até antes dos dois tempos pré-determinados e no fim da aula o professor corrigia os exercícios que havia colocado no quadro anteriormente. As figuras 27, 28 e 29 registram a atividade realizada.

Figura 26. Alunas ouvintes olhando pela janela da sala de aula.



Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 27. Aluno surdo (a esquerda) e aluno ouvinte (a direita), confeccionando seus respectivos mapas mentais.



Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 28. Alunos surdos confeccionando o mapa mental.



Fonte: Autoria própria (2019).

Figura 29. Dinâmica professor-intérprete durante as aulas.



Autoria própria, 2019.

Com a turma de 9º ano a dinâmica foi parecida (Figura 30). A principal diferença esteve em trabalharmos mais diretamente com as duas alunas surdas. Como ambas chegaram após o início da aula, tivemos tempo de apresentarmos o material para os estudantes ouvintes até ao momento da atividade de localização de pontos. Depois disso fizemos a apresentação em Libras do material para as duas estudantes surdas, antes a intérprete nos apresentou as alunas e iniciou brevemente a apresentação. A professora Mônica nos auxiliou no sentido de estar com os demais alunos e nos liberar para estar somente com as alunas surdas por um momento.

Figura 30. Organização da sala de aula do 9º ano.



Fonte: Autoria própria (2019).

Assim, nos identificamos às duas alunas surdas, esclarecemos o objetivo do trabalho, a qual instituição pertencemos, e elas logo disseram que já conheciam a UFRRJ. Perguntamos os seus nomes, suas idades e depois iniciamos as atividades do livreto em si. Fomos fazendo perguntas, questionando o que já sabiam. Localizamos os bairros onde as alunas residem no mapa de Nova Iguaçu, tal como, determinados pontos da cidade. Fizemos a atividade de localização na qual somente com a primeira explicação dificuldades foram encontradas, mas depois de um exemplo, elas conseguiram realizar a atividade tranquilamente. Quanto ao mapa mental, houve certa resistência inicial em desenhar e encontrar a tal visão vertical, com uma conversa, as alunas começaram a fazer o desenho pensando juntas em como colocar os pontos escolhidos no mapeamento.

Depois fomos passando de mesa em mesa para auxiliar também aos alunos ouvintes que ainda tinham alguma dificuldade. Essa turma, no geral, foi muito solícita no dia da oficina. A intérprete da turma também foi muito atenciosa, ela avaliou o material, os sinais e ainda nos mostrou outros materiais que utilizava para aulas de Geografia. (Veja figura 31).

Figura 31. À esquerda, alunas surdas ao centro confeccionando o mapa mental, e à direita, aluno ouvinte na mesma atividade.



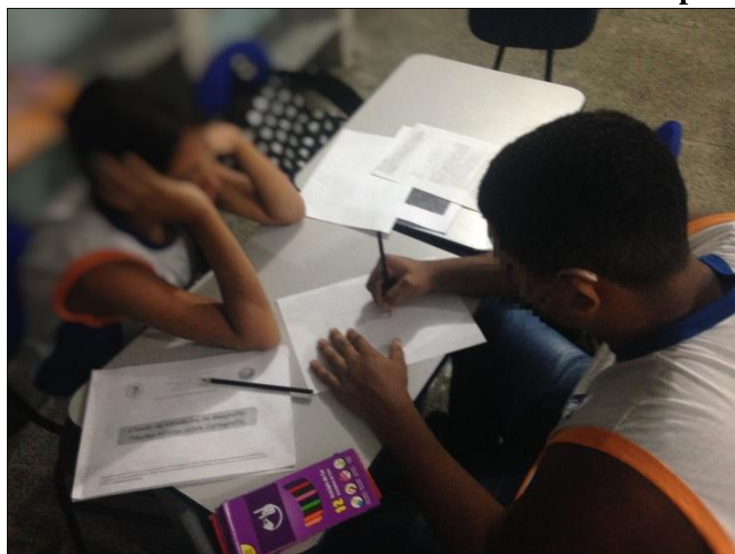
Fonte: Autoria própria (2019).

Para o 8º ano a dinâmica foi diferente das demais turmas, uma vez que a professora optou que a oficina fosse realizada somente com os alunos surdos. Por isso a prática foi feita com os dois estudantes surdos na biblioteca.

É importante ressaltar que estivemos assistindo uma aula de Geografia da professora A. nesta turma anteriormente. E na ocasião, além de observarmos que não havia intérprete no momento para este 8º ano, conversamos com os dois estudantes surdos e adiantamos para eles que faríamos uma atividade juntos. No dia combinado, no entanto, devido a uma visita de campo, os estudantes surdos não compareceram na escola. Por isso, a professora de Geografia combinou com o professor de História um outro momento durante a aula deste para que me cedesse tempo com os alunos surdos. E assim foi feito, sob a retórica de que os estudantes realmente estavam sem poder acompanhar efetivamente as aulas e essa seria uma oportunidade de atividade com eles.

A intérprete da turma de 9º ano se revezava entre as duas turmas para tentar auxiliá-los em algumas tarefas. Quando chegamos à sala de aula para buscar os alunos eles estavam justamente terminando uma avaliação com a ajuda da intérprete e precisou existir um processo de convencimento para que eles me acompanhassem para fora de sala de aula. Expliquei novamente quem eu era, como seria a atividade, que estava autorizada pelos professores e que prometia que seria o mais breve possível. Assim, eles nos acompanharam até a biblioteca. Acreditamos que a separação da turma não foi tão bem aceita especialmente pela menina: em determinado momento ela disse que gostaria de voltar para ficar junto de sua amiga ouvinte. Já sentados na mesa da biblioteca entregamos um livreto para cada e perguntamos se sabiam o que era Cartografia, diante da negativa prosseguimos para a definição e apresentação do sinal correspondente, seguimos explicando o quanto os mapas são importantes para a Geografia e fomos seguindo a sequência do livreto (Figura 32).

Figura 32. Alunos surdos do 8º ano confeccionando mapa mental.



Fonte: Autoria própria (2019).

Na parte onde estão os mapas do estado do Rio de Janeiro e de Nova Iguaçu, foi o momento em que eles mais se interessaram. A menina disse que nasceu na cidade de Cabo Frio, mostramos aproximadamente onde ficava e no mapa dos bairros de Nova Iguaçu localizamos vários pontos juntos (o colégio, o centro, os bairros de residência, a rodovia Presidente Dutra etc.). Na sequência do material fizemos juntos a atividade de localização de pontos. No momento da confecção do mapa mental, somente o menino escolheu fazer, antes houve uma dificuldade inicial, contudo, ele foi até o pátio observar e na volta fez rapidamente seu desenho. Após o término os acompanhamos de volta até a sala de aula e os agradecemos pela atenção dispensada naquele momento, tal como agradecemos também o professor.

Durante as oficinas e a observação de aula, a questão da “indisciplina” chamou a atenção. Mas isso não é um problema só do surdo, uma vez que observávamos que enquanto o professor explicava algo vários alunos caminhavam ou conversavam paralelamente. A questão aqui é que pelo fato de a linguagem do surdo ser essencialmente visual, não acompanhar o trabalho da intérprete (ou quando não há intérprete), significa que provavelmente esse aluno não terá acesso aquele conteúdo posteriormente. Para o aluno ouvinte, enquanto conversa ou caminha, de alguma forma ele está escutando o que o professor está dizendo, ele pode ouvir e escrever ao mesmo tempo, por exemplo, enquanto os alunos surdos não. Observamos que alguns (surdos e ouvintes) sequer abriam a mochila ou o caderno durante as aulas. Lembramos, mais uma vez aqui, que a simples presença e matrícula não garantem a inclusão. Essas questões não são exclusividades desta escola é, antes de tudo, uma problemática da educação como um todo: como deixar o ensino mais atrativo para o estudante do século XXI? Devemos sempre levar em conta que estas demandas estão além do alcance somente do professor ou da escola em si.

A realização dessas oficinas não representa nenhuma inovação metodológica ou educacional, contudo, foram oportunidades importantes para, através da Cartografia, observarmos e discutirmos sobre a educação inclusiva e sobre a aprendizagem de alunos surdos nesse contexto, por meio de nosso olhar geográfico.

A seguir, descrevemos e analisamos mais detalhadamente a última parte da atividade proposta pelo material elaborado: a elaboração de mapeamentos mentais da escola.

4.4 Tecendo diálogos com os alunos: mapas mentais entre linguagens e representações

A confecção de um mapa mental da escola foi a atividade final de nossa prática, como já descrito. Isso porque concordamos na capacidade desse instrumento promover “maior participação do aluno enquanto leitor e construtor da linguagem cartográfica” (RICHTER; BUENO, 2013, p. 16). Além disso, nossa intenção era tentar observar possíveis leituras sobre o espaço escolar, ao reconhecê-lo enquanto lugar vivenciado e experienciado pelos discentes cotidianamente. Porém, o que observar e como caracterizar um mapa mental?

Na obra “Do Desenho ao Mapa”, Rosângela Doin de Almeida (2010) realiza a discussão sobre mapas de crianças. A autora mostra como o desenho da criança é um sistema de representação, a expressão de uma linguagem na qual impressões e experiências se tornam visíveis. Isso ocorre através de um processo que, para a pesquisadora, revela a existência de “aspectos fundamentais para o ensino de mapas: a aquisição de equivalentes no desenho do espaço é longa e envolve, principalmente, a construção da perspectiva, da distância e da proporção (relações espaciais projetivas e euclidianas).” (ALMEIDA, 2010, p. 34) Após essas aquisições é que devemos pensar em ensino e aprendizagem de conceitos cartográficos. As funções motoras e a percepção do espaço são fundamentais para a exploração do espaço pela criança. Tais colocações são feitas com base nos estudos piagetianos sobre as relações espaciais.

Jean Piaget e seus colaboradores pesquisaram e elaboraram teorias sobre o desenvolvimento cognitivo infantil. Seus estudos analisaram, entre outras coisas, como se dá a percepção do espaço pela criança, concluindo que a evolução mental é: construída; se dá com uma interação entre a percepção e a representação espaciais; ocorre mediante “sucessivas adaptações entre o indivíduo e o meio e que evolui por etapas sequenciais” (OLIVEIRA, 2005, p. 106).

Para Piaget, a constituição do espaço pela criança se realiza progressivamente desde o nascimento e paralelamente as demais construções mentais. Ele define três diferentes noções de espaço: o *espaço topológico*, cujas relações são qualitativas como separação, proximidade, ordem e sucessão, sendo a primeira a se apurar em operações mentais; o *espaço projetivo*, com estruturação de formas e grandezas, especialmente a capacidade de deslocamento de ponto de vista; e o *espaço euclidiano* cujas noções de distâncias e equivalência estão de acordo com sua igualdade matemática. Primeiramente se desenvolvem as representações topológicas e posteriormente as projetivas e euclidianas²⁸, como resumido no Quadro 6. Os estágios do desenvolvimento vão desde o nascimento até por volta de 11-12 anos de idade. (OLIVEIRA, 2005, p. 113-115) Pensando nas atividades realizadas, todos os estudantes com quem estivemos superam a faixa etária estabelecida para o estabelecimento desses esquemas cognitivos.

²⁸ Além disso, o espaço é apreendido de diferentes maneiras durante a infância. O *espaço vivido* é aquele vivenciado e experienciado pela criança através de seus deslocamentos, é o espaço físico. O *espaço percebido* ocorre quando a criança consegue reconhecer os espaços sem precisar da experimentação, do contato físico, mas sim pelos sentidos. Através da observação a criança já pode diferenciar distâncias e posicionamentos. Enquanto isso, o *espaço concebido* é um espaço mais abstrato, onde pode-se estabelecer relações espaciais somente através da representação. Com isso, entendemos que a criança vai compreendendo seu corpo, seu ponto de vista e o espaço e avançando desde a relação topológica até a euclidiana. (BREDA, 2017, p. 118-119)

Quadro 6. “Resumo das relações espaciais”

| | CARACTERÍSTICA | NOÇÕES | REFERÊNCIA AO MAPA | NA REPRESENTAÇÃO (DESENHO E/OU MAPA) |
|-------------|--|---|---|---|
| TOPOLÓGICAS | <ul style="list-style-type: none"> - Localização dos elementos uns em relação aos outros, com a localização do próprio sujeito, mas sem as relações com objetos exteriores. - Relaciona mais a forma que a localização, com a simples descrição de lugares. | Vizinhança, separação, ordem, envolvimento e continuidade. | Mapa do metrô: localização das estações, umas em relação às outras. Não é um mapa preciso em termos de escala, mas uma abstração útil da realidade. | Representam os fenômenos de uma forma muito grosseira em desenhos; em mapas de rota para a escola serão simplesmente conexões entre lugares lembrados e será irregularmente estruturado. |
| PROJETIVAS | <ul style="list-style-type: none"> - Coordenação das perspectivas dos objetos distintos entre si num dado ponto de vista, conservando as posições reais (projeções). - Inicialmente não conservam distâncias e dimensões como um sistema de coordenadas, considerando seu ponto de vista como único. | Perspectiva, projeção e rebatimento à esquerda/à direita, em cima/embaixo, em frente/atrás. | Representação de uma superfície curva em uma superfície plana. | Formas mais ou menos corretas, objetos são mapeados ou desenhados aproximadamente na posição correta. |
| EUCLIDIANAS | <ul style="list-style-type: none"> - Simultâneas às projetivas e nelas se apoiam. - Coordenação e colocação dos objetos espaciais distintos entre si num sistema de coordenadas, num dado ponto de vista. - Consideram os deslocamentos, as relações métricas. - Concepção exata das relações espaciais dos lugares. | Proporção dos elementos uns em relação aos outros e em relação ao plano de base, forma e quantidade correta dos elementos | Mapa com escala e localização precisa. | Posição e formas com precisão. A combinação dessas habilidades permite que a criança desenvolva a capacidade de compreender e concluir sobre localizações, distribuições e relações espaciais de mapas, fotografias, desenhos, etc. |

Fonte: Breda (2017, p. 117).

Assim, Almeida (2010) estabelece alguns parâmetros para análise de desenhos de crianças quanto ao conhecimento sobre a representação do espaço, como: localização de objetos no desenho, perspectiva ou ponto de vista, proporção entre os elementos e a simbolização. Com base nessa avaliação ela agrupou as ilustrações em três categorias: representações tipicamente topológicas, representações com início de relações projetivas e euclidianas e representações projetivas e euclidianas.

Anos após, a mesma autora (ALMEIDA, 2019) propõe uma outra base de análise de acordo com a teoria sócio-histórica de Lev Vygotsky. Para ela, o instrumental teórico vigotskyano traz uma contribuição importante ao incorporar o papel social no desenvolvimento da linguagem (e cognitivo). Ou seja, com estabelecimento do campo da Cartografia Escolar e com a ampliação das pesquisas, interpretações mais abrangentes e menos rígidas começam a surgir.

Agora, segundo a pesquisadora, os mapas mentais deveriam dizer mais do que a localização dos lugares (que representa o uso social do mapa), uma vez que, os desenhos “mediatizam processos de compreensão da realidade e de expressão do pensamento” (ALMEIDA, 2019, p.11), mediando o processo de construção do conhecimento e incorporando também a subjetividade.

Na mesma perspectiva construtivista social, Castellar e Juliaz (2017, p. 160) afirmam que o pensamento espacial “consiste na mobilização do raciocínio sobre o espaço e a representação espacial, promovendo a alfabetização cartográfica e a Educação Geográfica”. Oliveira Jr. (2011) assinala que o desenho é uma linguagem na qual o espaço é a dimensão estruturadora.

Nesse sentido, Castellar e Juliaz (2017, p. 166) definem que um “mapa mental contempla três dimensões fundamentais das representações, o tamanho da área, à distância e a direção, para dar o sentido a localização e aos arranjos da paisagem possamos identificar

qualquer lugar.” Mas acrescentam que “os mapas mentais ou os desenhos, por exemplo, são representações em que não há preocupação com as convenções cartográficas.” (CASTELLAR; JULIAZ, 2017, p. 166). Isto é, o mapa mental é uma produção específica e que não necessariamente deve guardar total semelhança com os mapas científicos. Rosângela Almeida (2019) faz uma observação importante quanto a expectativa avaliativa criada pelo professor (a materialidade do conhecimento), de maneira a direcionar os estudantes para uma produção mais semelhante a um mapa formal. Porém,

Enquanto linguagem, os desenhos apresentam elementos do espaço assim como os mapas, mas quando atrelamos a aquisição da linguagem cartográfica a uma evolução do desenho do espaço deixamos de olhar os desenhos como produções em si e passamos a apontar o que lhes falta para se aproximarem dos mapas. Como bem observou um aluno, o desenho do trajeto não precisa de legenda, pois seu caráter pictórico dispensa outro tipo de mediação. Um pictograma é autoexplicativo. (ALMEIDA, 2019, p.11)

Em uma abordagem mais Humanista/Cultural, Lima e Kozel (2009, p. 211) os “mapas mentais são desenhos concebidos a partir das observações sensíveis, da experiência humana no lugar e não se baseiam em informações precisas e rigorosamente estabelecidas”. Portanto, não são simplesmente desenhos, é necessário observar as intencionalidades. Através de seus símbolos, os mapas mentais podem fornecer pistas sobre a vivência das pessoas em determinado lugar, comunicando informações espaciais. Em tal perspectiva, a dimensão geográfica de lugar ganha relevância.

Toma-se, portanto, o “desenho como expressão cultural e fruto de uma produção gráfica de um lugar feito por sujeitos que o vivenciam.” (SANTOS, 2016, p.199) Por envolver a percepção do sujeito, o desenho é uma forma de expressão que se diferencia por ser visual. Dessa maneira, Santos (2016, p.200) destaca ainda que quando “lidamos com desenhos, estamos lidando com o aspecto visual do pensamento e da memória.”

Assim, vimos diferentes concepções de mapa mental. São três formas de análise de mapas mentais que descrevemos rapidamente aqui: cognitiva, social e cultural. Diante de todas essas abordagens, tanto mais tradicionais quanto mais sociais, concordamos com Richter e Bueno (2013), ao destacar que apesar de múltiplas elas não precisam representar uma fragmentação ou ruptura. Ao contrário, levam a ampliação dessa linguagem nas aulas de Geografia.

Em seguida, estão registrados alguns mapeamentos realizados (veja figuras 33, 34, 35 e 36) que vamos utilizar para fazer a análise. Agrupamos os desenhos por turmas. Os critérios de observação/análise dos mapas mentais confeccionados pelas crianças durante a atividade, levam em conta as questões:

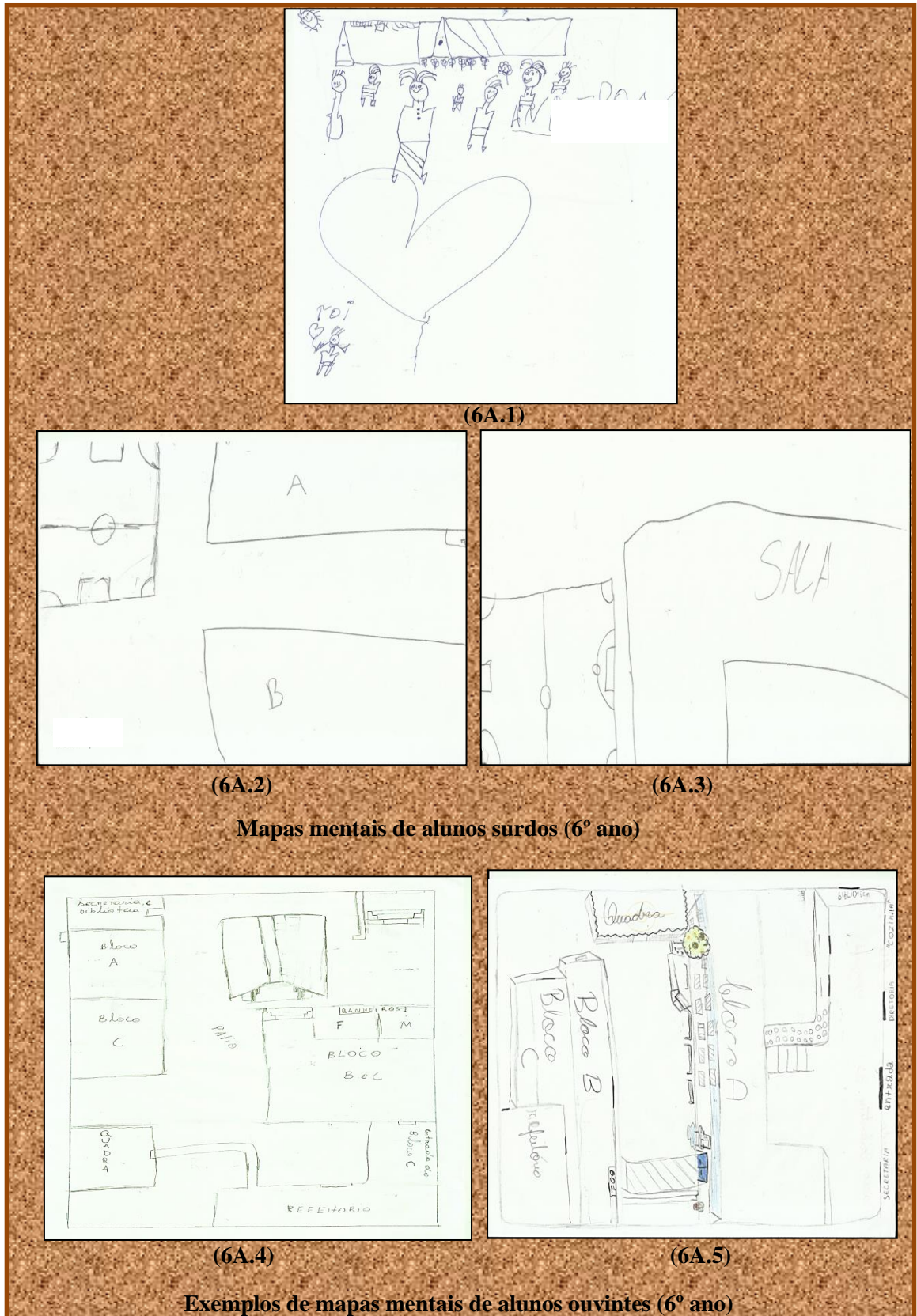
- Localização, perspectiva, distância e proporção;
- Tamanho, distância, direção;
- Expressões sensíveis/culturais.

Na primeira turma 6^a (Figura 33), um dos alunos surdos fez em companhia de um estudante ouvinte. Outro fez sozinho, porém desenhou a casa dele apesar de termos explicado retida e detalhadamente o objetivo, este estava agitado e pedindo ajuda para terminar alguns exercícios de alfabetização. Já os outros dois alunos surdos a princípio não queriam fazer; após muita conversa com eles e com suas amigas ouvintes convencemos todos a fazerem mesmo que algo rápido. Relembramos com eles o que havíamos visto na última atividade,

explicamos novamente a tarefa, mostramos a imagem de satélite da escola e um dos meninos surdos fez, assim como, as meninas ouvintes.

Na segunda turma 6 B a sequência foi a mesma. Os surdos, porém, se mostraram mais interessados na atividade. Se dividiram num grupo com as 3 meninas surdas, os 2 meninos e o outro menino fez com uma ouvinte. Após a explicação da intérprete passamos de mesa em mesa explicando novamente aos surdos que fizeram, então, a atividade. Neste tempo tiraram dúvidas e se mostraram interessados pela atividade.

Figura 33. Mapas mentais produzidos pela Turma 6A



Fonte: Organização da autora (2020).

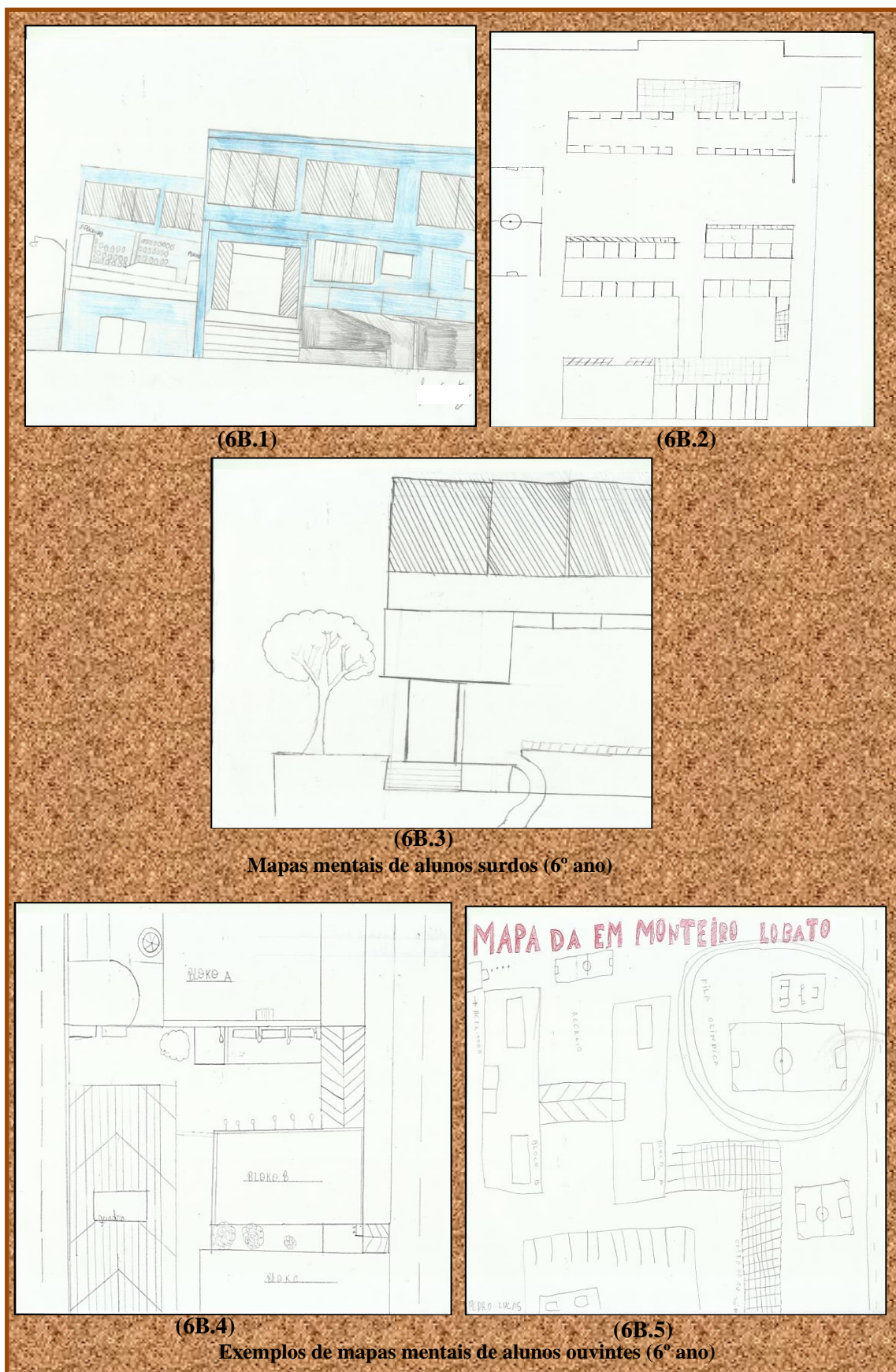
Quando analisamos os mapas mentais dos alunos da Turma 6A (Figura 33), no desenho 6A.1 vemos que houve não só um problema de comunicação, uma compreensão equivocada do objetivo da tarefa. Este aluno ainda não era alfabetizado e foi um dos mais jovens a participar, 12 anos. Talvez no desenho ele tenha reproduzido alguma atividade anterior. Observamos que o menino escreveu seu nome faltando letras, o que mostra um pouco da dificuldade com o português escrito apresentada por muitas pessoas surdas, como colocado no capítulo 2. Além disso, ele não era fluente em Libras, o que acentua ainda mais essa barreira linguística e comunicacional.

Os mapeamentos 6A.2 (17 anos) e 6A.3 (16 anos) os traços são simples e mostram a localização dos blocos de uma maneira mais geral. Ambos buscam colocar uma perspectiva de visão vertical, mas apresentam irregularidades na proporcionalidade, tamanhos e distâncias, além de, não pontuarem elementos importantes.

Dos mapas de alunos ouvintes, destacamos dois. O 6A.4 localiza de uma maneira confusa os blocos por não considerar apenas um dos andares do prédio. A proporção também é diferenciada mas o que chama atenção é o destaque para a “casa” no centro da representação. O formato físico de umas das construções ganha notoriedade no desenho. Enquanto isso, o 6A.5 articula muito bem a visão vertical, tamanhos, proporções e localizações são compatíveis com a realidade. Observamos também o destaque em cores para a árvore e para o chão molhado em torno do bebedouro no pátio.

Seguindo para a turma 6B (Figura 34), as representações 6B.1 (13 e 14 anos) e 6B.3 (12, 14 e 16 anos) não articularam a visão vertical, retratando somente a visão oblíqua: enquanto a primeira mostra a fachada do Bloco B a segunda mostra a destaca principal da escola. É importante salientar que esses alunos estavam distantes no dia da confecção dos mapeamentos, logo, não foi uma tentativa de cópia ou imitação entre uma e outra representação. Ambos, portanto, não articularam a mudança de perspectiva, porém seus desenhos não deixam de representar a escola da maneira pela qual eles a enxergam dia a dia.

Figura 34. Mapas mentais produzidos pela Turma 6B



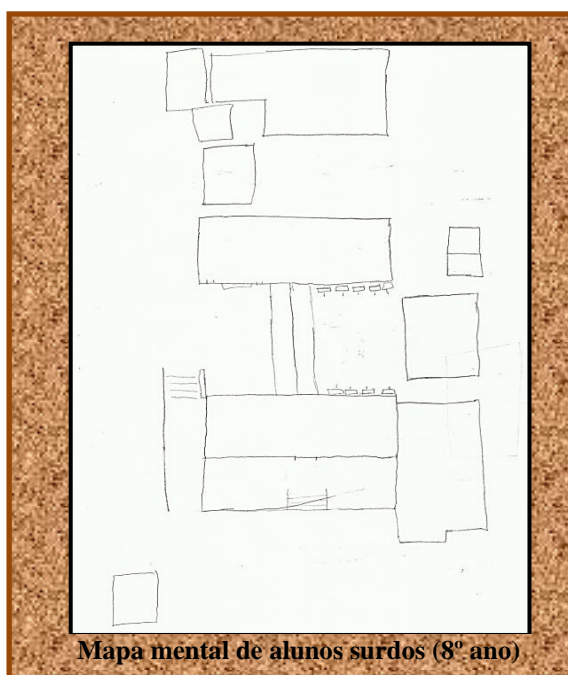
Fonte: Organização da autora (2020).

Já o mapeamento 6B.2 (12 anos) realiza essa mudança de perspectiva e além dos traços muito retilíneos faz a divisão interna dos ambientes que compõe os blocos. O aluno detalha inclusive o local de portas e portões, fazendo lembrar o que seria uma planta. Quanto a localizações e proporções tudo parece estar muito bem colocado e proporcional apresentado até mesmo a delimitação do espaço da escola.

Dos mapas de alunos ouvintes os mapeamentos 6B.4 e 6B.5 destacam o entorno da escola. O primeiro apresenta as avenidas em volta e o segundo a escola aparece como uma continuidade da vila olímpica ao lado. No entanto, o primeiro parece articular melhor as proporções e direções no desenho.

Quando analisamos o mapa da turma do 8º ano (Figura 35), temos o mapeamento realizado pela dupla de alunos (15 e 18 anos), o primeiro destaque é para o fato de não haver uma delimitação formal do espaço da escola. Porém, os alunos conseguiram realizar uma boa leitura e representação vertical do espaço. As proporções dos blocos e suas localizações aparecem muito bem. Os portões de entrada e saída são colocados, até a guarita e os bancos também estão no desenho. Nota-se, então, o deslocamento de perspectiva, a proporcionalidade e a localização colocadas no desenho.

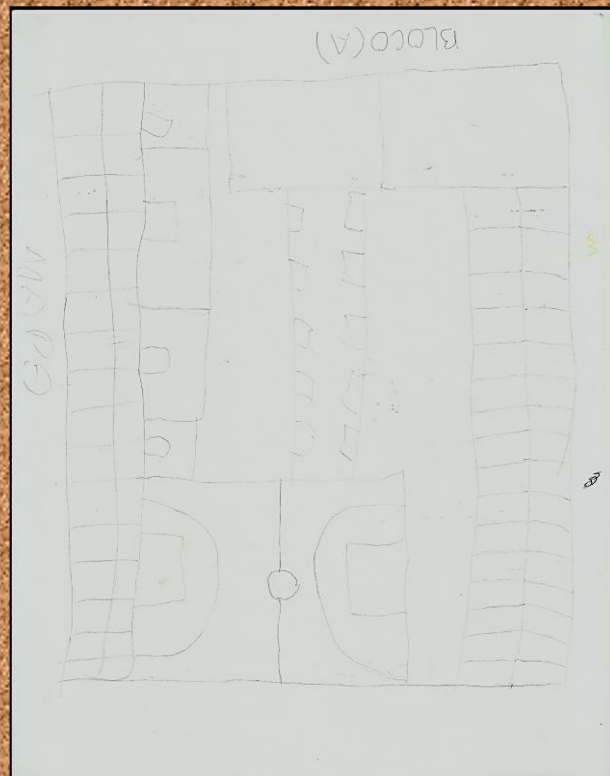
Figura 35. Mapa mental produzido pelos Alunos do 8º ano



Fonte: Organização da autora (2020).

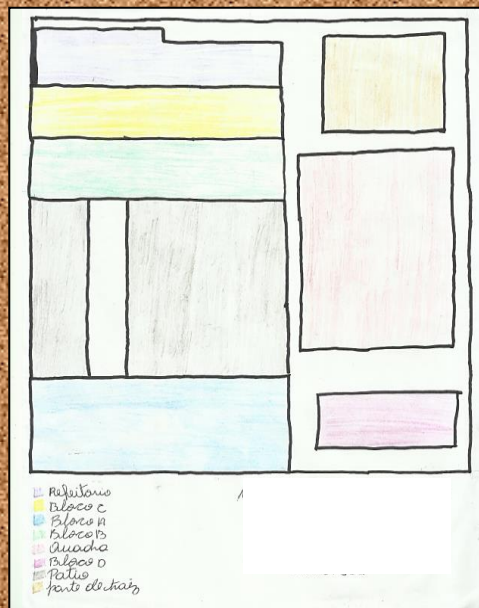
Com base na Figura 36, um conjunto composto por 9 mapas mentais da turma de 9º ano, observa-se no mapeamento das alunas surdas, 9.1 (17 e 18 anos), certa dificuldade em articular a visão vertical e colocar no papel os elementos de maneira proporcional. A posição da quadra em relação aos demais elementos dificulta o entendimento da representação. A perspectiva, a localização, a proporcionalidade parecem estar comprometidas. Mas é curioso ver a tentativa de mudança de perspectiva expressa no desenho (diferença entre lado esquerdo e lado direito) e a colocação do título “mapa”.

Figura 36. Mapas mentais produzidos pela Turma do 9º ano

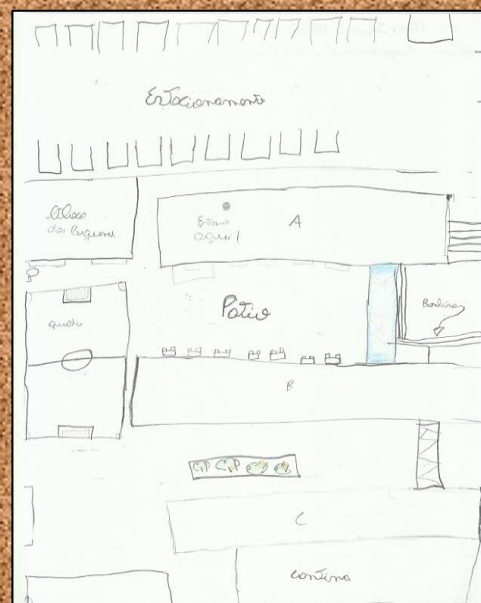


(9.1)

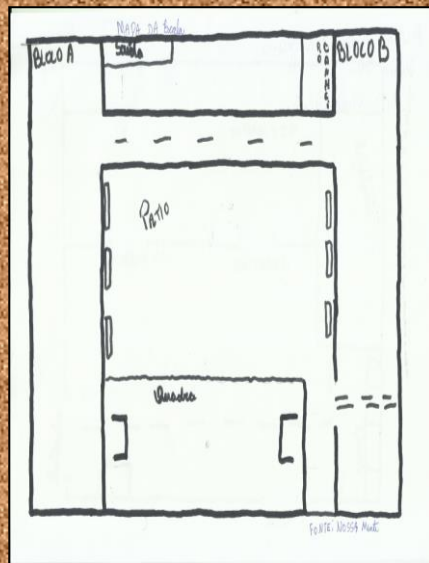
Mapa mental de alunas surdas (9º ano)



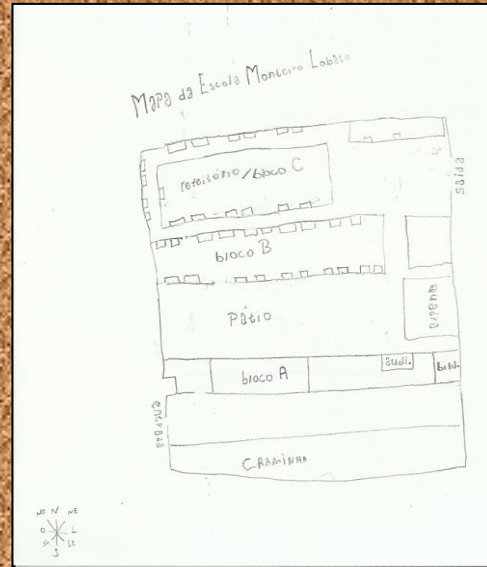
(9.2)



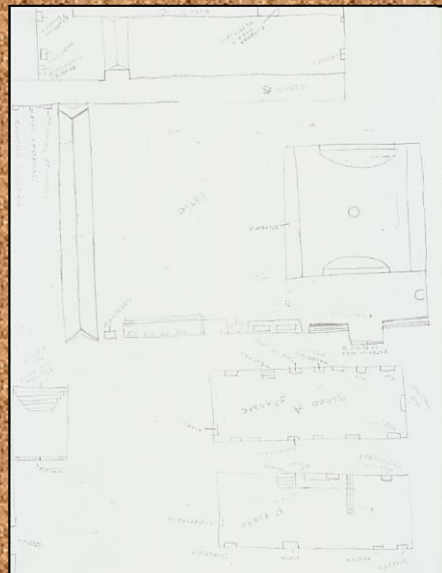
(9.3)



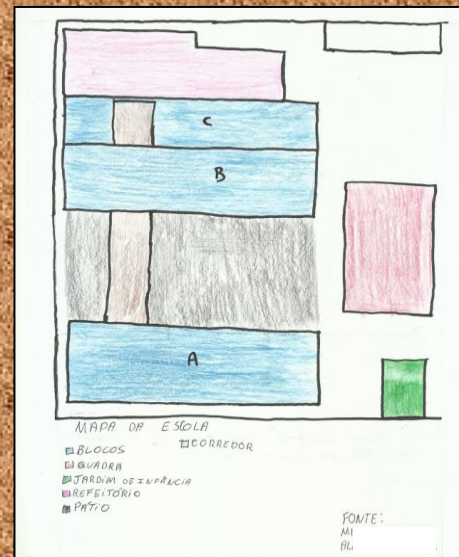
(9.4)



(9.5)



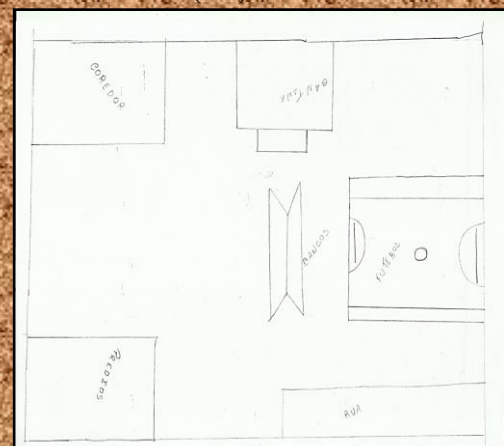
(9.6)



(9.7)



(9.8)



(9.9)

Exemplos de mapas mentais de alunos ouvintes (9º ano)

Fonte: Organização da autora (2020).

Os mapas mentais 9.2 e 9.7 tentam usar a linguagem simbólica e a legenda. 9.3 não delimita o espaço da escola, usando as margens da folha para isso. É interessante observar que o aluno coloca sua localização na folha e inclui em sua representação o estacionamento, os bancos (rebatidos). No mapeamento 9.4 os estudantes não conseguiram reduzir proporcionalmente os espaços de modo a incluir todos os elementos numa única folha. No desenho 9.5 os alunos tentaram delimitar os espaços das salas também. As proporções parecem não estar totalmente de acordo com a realidade. Em destaque eles incluíram uma rosa dos ventos e parte da entrada da escola denominada de “graminha”.

Os mapeamentos 9.6 e 9.9 apresentam algumas distorções na localização e proporção ao tentarem articular a visão vertical. Já a representação espacial 9.8 apresenta a escola de uma maneira muito fiel a realidade. Os alunos encontraram uma boa solução para representar a visão vertical da escola e as proporções e localizações estão colocadas satisfatoriamente. Além da habilidade com desenho, é possível destacar a habilidade no deslocamento da visão.

De todas as representações do espaço escolar feitas pelos alunos, notamos que a maioria se enquadraria entre as representações projetivas e euclidianas, uma vez que, conseguem guardar o mesmo ponto de vista sobre diferentes objetos ou em todo desenho, claro que em diferentes níveis. No geral, grande parte dos estudantes pôde deslocar seu ponto de vista para imaginar uma visão vertical. A localização dos ambientes também foi coerente com a realidade. Semelhantemente com proporção dos elementos entre si e como são na realidade. Na simbolização, no entanto, poucos estudantes se arriscaram. Em relação aos surdos, aparentemente a maioria ainda está passando das representações topológicas para projetivas.

O desenho do mapa mental por si só, não pode ser encarado como único meio de avaliar o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Os desenhos podem, no entanto, fornecer pistas sobre como ideias são sistematizadas no papel: alguns com maior nível de detalhamento, outros com menos; alguns coloridos, outros não; alguns muito proporcionais, outros menos, enfim, essas representações do espaço, quando comparadas na totalidade, mostram que o estudante surdo representa de maneira muito semelhante à da maioria dos alunos de sua turma, guardada a sua especificidade linguística. Os deslocamentos de pontos de vista, a localização de objetos e a proporcionalidade entre eles foi mantida na maior parte dos casos. Talvez mais tempo, uma explicação mais detalhada e maior acompanhamento durante a realização das atividades teriam sido fatores que influenciaram na qualidade das representações. No contexto da escola inclusiva se dividir entre várias tarefas é um desafio tanto para o professor quanto para o aluno.

Como dito anteriormente, o objetivo aqui não é julgar certo ou errado. Apesar da expectativa de quem aplica esse tipo de atividade, os mapeamentos são produções próprias que podem variar de acordo com o contexto, o momento, a idade, a concentração, a disponibilidade. Por isso uma preocupação maior não só com aspectos formais de um mapa, mas sim na tentativa de captar impressões sobre o espaço através do desenho.

De maneira geral, na maioria dos mapeamentos vimos destaque para a centralidade do pátio e da quadra na escola. Ambientes como os bancos no pátio, os bebedouros e os banheiros foram destacados em diversos mapeamentos, tanto de surdos como de ouvintes. Talvez por serem pontos de encontro, de conversas e trocas entre os estudantes no espaço escolar.

Algo que chama atenção ao compararmos os mapas de surdos e de ouvintes é a quantidade de palavras. A maioria dos surdos sequer utilizam palavras em suas representações (como no caso do mapeamento do 8º ano) enquanto os ouvintes, na tentativa de explicar, as utilizam mais (como no mapeamento 9.6, por exemplo). No caso dos surdos, algumas

explicações vinham em Libras quando questionados por nós, especialmente no caso dos estudantes do 8º ano.

O que dissemos sobre o acesso dos surdos ao que é dito no subcapítulo 2.3 se mostrou na prática. Trouxemos aqui alguns exemplos de mapeamentos em que consta: “fonte: nossa mente” ou “fonte: aluno X e aluno Y” (mapeamentos 9.7 e 9.4). No momento em que explicávamos a atividade de mapeamento para a turma de 9º ano, comentamos que, se possível, incorporassem em seus desenhos alguns dos elementos que compõe os mapas. Alguns questionaram sobre como colocar qual seria a fonte, ocasião na qual brincamos que seria a “mente”, a percepção deles. Aparentemente essa fala mais informal ficou registrada e reverberou em alguns dos mapeamentos. E isto não foi uma questão para as estudantes surdas. Tal fato nos mostra como as “informações temporariamente inúteis”, como as brincadeiras com a turma ou uma analogia que possa ajudar na compreensão de um conteúdo, por exemplo, se perdem na tradução. Por vezes, ocasiões mais informais ou descontraídas são os momentos nos quais ocorre um aprendizado e isso pode se perder para o surdo.

4.5 Tecendo diálogos com os professores: narrativas sobre a inclusão e práticas pedagógicas

Escutar o que os professores de Geografia têm a dizer sobre o processo de inclusão de alunos surdos era um de nossos propósitos durante as atividades. Assim, os três professores que nos receberam na escola para as atividades práticas, concordaram também em responder algumas questões. Para todos foi colocado o mesmo roteiro de perguntas, como uma entrevista estruturada. Dois dos docentes responderam por escrito e um respondeu oralmente. Nos quadros a seguir aparecem sistematizadas as respostas, sendo sempre, as duas primeiras respostas escritas e a terceira e última a resposta verbalizada, utilizando nomes fictícios.

Observar as respostas das perguntas iniciais no Quadro 7 mostra que, a princípio, a formação do professor não é uma questão, pois todos possuem nível superior na área específica da área de atuação. No geral, segundo dados do INEP obtidos pelo aplicativo “Clique Escola” para os anos finais do Ensino Fundamental cerca de 92% dos docentes possuem curso superior²⁹. Isto significa, na prática, que o profissional tem domínio e autonomia sobre o conteúdo ministrado. Além da formação teórica, nota-se que todos os docentes têm longa experiência no exercício do magistério.

²⁹ Para a Educação Especial essa taxa cai para 50%.

Quadro 7. Formação, trajetória, relação com surdos

| | Professora Ana | Professor César | Professora Mônica |
|---|---|---|---|
| Formação | Geografia e História | Licenciatura e Bacharelado em Geografia pela UFRJ e 2 pós-graduações pela Universidade Cândido Mendes | Formada em Geografia com pós também em Geografia |
| Trajétória na docência | 24 anos de experiência. | 17 anos de experiência no ensino público. Trabalha na rede municipal de Nova Iguaçu e na rede estadual. | Trabalha na rede municipal de Nova Iguaçu e na rede estadual. |
| Sabe Libras | Não | Sabe pouco | Não |
| Como começou a trabalhar com surdos? | Devido a escola ser inclusiva, começou a receber alunos D. A. | Na E. M. Monteiro Lobato | Na E. M. Monteiro Lobato |

Fonte: Autoria própria, com base nas entrevistas (2019).

A maioria dos professores trabalha também em outra rede de ensino (estadual nesse caso), em outra cidade. Acrescenta-se ainda o fato de dois deles não residirem na(s) cidade(s) onde trabalham. Os educadores relatam ser a E. M. Monteiro Lobato a única unidade de ensino na qual trabalham onde atendem alunos surdos e essa é uma das causas de não saberem se expressar em Libras. Todos eles, em outros momentos, ressaltam a importância da mediação através das professoras intérpretes para a comunicação e aprendizagem do estudante com surdez.

Essas informações iniciais são importantes para pensarmos em algumas questões sobre a profissão docente: a necessidade de se trabalhar em mais de um local para complementar a remuneração, o quanto os deslocamentos diários são desgastantes e, ainda, os afazeres cotidianos e burocráticos fora da sala de aula são causas para a falta de tempo para que esses profissionais consigam buscar formações e atualizações adicionais. Além das questões inerentes ao próprio cotidiano do fazer docente, nota-se uma letargia por parte dos órgãos superiores em oferecer uma preparação aos profissionais que de fato receberão os estudantes no dia a dia. Tal fato fica latente na fala de uma das professoras entrevistadas; ao ser questionada se o E. M. Monteiro Lobato poderia ser considerado uma escola bilíngue, (como vemos a defesa desse ideal em uma ilustração no muro do pátio do colégio na figura 37) enfatiza:

(...) ainda não, para ser uma escola bilíngue tinha que me alcançar primeiro. Acredito que o professor deveria ter essa assistência. Não tirando a vaga do de Libras, mas que eu tivesse um básico, entende?! Porque foi o que falei, no início foi um desafio, lançaram eles assim e a gente teve que... até pra eles é difícil a inclusão nesse sentido de não preparar o professor pra recebê-los. Então foi um susto para todo mundo na época. Hoje está todo mundo habituado, mas não é uma escola bilíngue nesse sentido. Para ser uma escola bilíngue primeiro tinha que ter professores capacitados, não com uma formação em Libras, mas que a gente tivesse o mínimo até para entender melhor eles; muitas coisas a gente conversando com a intérprete é que vai entender, da vida secular deles mesmo como a gente estava

falando... Às vezes um tênis que não tem, um problema em casa que vai refletir aqui na escola. Então ainda não é, não pode ser chamada uma escola bilíngue. Tem muita coisa para acertar para ser uma escola bilíngue. Até nessa relação do surdo com a educação. (Entrevista com professora Mônica, novembro de 2019, grifos nossos)

A expressão “*tinha que me alcançar primeiro*” foi marcante, uma vez que, sintetizou o fato de não ter havido uma preparação efetiva para que a inclusão fosse implementada na escola. Isso tudo nos mostra que a culpabilização única e exclusiva do professor é um caminho equivocado, como seguiremos vendo adiante. Revela também a importância da formação continuada no exercício da profissão.

Figura 37. Ilustração defendendo escolas bilíngues de surdos no muro da E. M. Monteiro Lobato



Fonte: Autoria própria (2019).

No Quadro 8, o que podemos destacar primeiramente são as falas sobre o impacto inicial da implantação do projeto de inclusão. Por ser algo inesperado e para o qual a maioria não possuía conhecimento prévio, houve um momento de adaptação à nova realidade. Quanto a isso devemos destacar sempre a capacidade de resiliência do professor, profissional que tem que se adaptar rapidamente as mudanças impostas por diferentes contextos, políticas e currículos; personificando, em última instância, transformações determinadas pelas legislações e pelos órgãos superiores.

Quadro 8. Percepções sobre Educação Inclusiva

| | Professora Ana | Professor César | Professora Mônica |
|---|---|--|--|
| A inclusão foi desafiadora? Que surpresa ou experiência teve no início desse trabalho? | Demais! O início foi em 2008. A presença do intérprete em sala, não tinha o costume. | O desafio é constante, mas há facilidade com a mediação de uma intérprete de Libras. | Muito! Foi um susto! Nunca tinha tido experiência com nenhum surdo, não conhecia nenhum surdo. A primeira turma de surdos apareceu há uns 6 anos atrás e foi um desafio. Estava no 6º ano. Eles chegam geralmente no 6º, e a gente começa o trabalho, vai para o 7º, o 8º e geralmente é uma minoria que chega no 9º, não são todos. Hoje você viu, o 6º ano tem 10 surdos, você pode acompanhá-los, quem vai chegar no 9º, você viu lá, duas, quatro... É uma evasão que acontece. Nunca tive no 9º ano mais que 4 surdos. Começa a diminuir a partir do 8º. |
| Concorda com a política de educação inclusiva? | Sim, o D. A. tem que ser incluído na sociedade em todos os níveis: o convívio social para diminuir o preconceito. | Totalmente, pois todos devem ter direitos iguais, porém devemos ter recursos e pessoal de apoio, pois só transformar escolas em “depósitos” de alunos especiais não serve. | Inclusão, no geral, super válida. Aprovadíssima! Tinha que ser feito alguma coisa e ainda bem que se fez. Só que da maneira que se fez é que não concordo, da noite para o dia. Não houve um preparo, não se trouxe isso ao professor primeiro, a comunidade escolar na verdade. Porque até para os próprios alunos aceitarem, é mais difícil. Então, se a gente tem um preparo já vai começar de pequenininho, explicando, enfim, isso não aconteceu. Hoje a gente tem essa realidade. A gente como é professor, ‘rebola’ daqui e dali e tudo se resolve, mas não deveria ter sido feito assim. Acredito que se tivesse sido feito de uma maneira organizada teria sido bem melhor e a gente teria até mais pra passar pra eles, a gente sente essa falta também, de ter mais. E é legal, hoje eu encontro alunos. Tenho aluno que trabalha no Guanabara (supermercado), tenho aluno na C&A (loja de roupas e acessórios), eles estão sendo introduzidos no mercado de trabalho...tenho vários alunos trabalhando e aqui em Nova Iguaçu a gente vê muito, a gente encontra de vez em quando aí. Quer dizer, com toda luta, com toda a dificuldade, eles estão conseguindo seu espaço, e isso é legal! |

Fonte: Autoria própria, com base nas entrevistas (2019).

Nos dois quadros acima vimos através dos relatos dos professores que a ideia de inclusão é bem aceita. O questionamento, porém, fica por conta de como tem sido realizado esse processo: muitas vezes de maneira abrupta tanto para professores e alunos; como uma determinação “de cima para baixo”; sem a devida preparação do professor, sem a adequação do espaço escolar, sem profissionais de apoio, sem materiais e recursos didáticos, enfim, sem o mínimo de preparação prévia e diálogo.

Apesar disso, todos reconhecem a importância das políticas de educação inclusiva. A garantia legal de que a educação deve ser direito de todos é uma conquista. As escolas, no entanto, não devem ser simplesmente “depósitos”, como coloca um dos professores, ou seja, a matrícula não deve ser única finalidade, em relação a todos os alunos. As condições de permanência e aprendizagem devem ser garantidas também e essa não é questão sob a qual somente o professor ou a escola devem atuar, mas deve ser um conjunto entre secretarias nos diferentes níveis, as políticas curriculares e de financiamento etc.

De maneiras distintas, duas professoras chamam atenção para o fato de a inclusão não se resumir a instituição escolar, destacando-se o convívio em sociedade e a inserção no mercado de trabalho. Destacando que a escola deve oferecer a todos os alunos as mesmas condições, assumindo o ensino inclusivo como um direito humano.

Ainda no Quadro 8, a questão da evasão é colocada. E, de fato, em campo notamos a diferença entre a quantidade de alunos surdos no 6º e nos 7º e 8º anos. Situação corroborada por números: em trabalho anterior, ao analisar dados do último censo do IBGE (2010), identificamos que, no estado do Rio de Janeiro, 85.478 pessoas surdas frequentavam escola ou creche. Na faixa abaixo dos 19 anos aproximadamente 83% estavam na escola, porém, a evasão aumentava a partir dos 15 anos, chegando a quase metade fora da escola entre 18 e 19 anos (NICACIO, 2018). Observamos também que há uma distorção idade-série importante na maioria das turmas com as quais estivemos. Aliado a falta desmotivação, a necessidade de trabalhar, as dificuldades encontradas na escola, entre outras coisas, são motivações que podemos com as quais pode-se especular, porém, não podemos afirmar acertadamente os motivos que levam a essa evasão.

A experiência dos docentes em outros locais mostra que no município de Nova Iguaçu a estrutura é bem elaborada, contudo, algumas lacunas ainda são encontradas³⁰.

Já na questão do Quadro 9, pela primeira vez há uma divergência entre o posicionamento dos professores: para duas delas a inclusão do aluno surdo é “mais fácil” enquanto para o professor não. Pelo fato de a pessoa surda necessitar de uma acessibilidade apenas linguística quer dizer, não ser necessária nenhuma modificação estrutural importante nas escolas, incluir o estudante com surdez é visto como tarefa simples. Vimos, porém, a complexidade circunscrita no ensino de surdos e em *ser surdo*.

³⁰ A SEMED/NI, ao mudar de sede, criou a “Casa do Professor” e através desse novo espaço tem promovido cursos e capacitações diversas para os profissionais da rede há cerca de três anos. Entre estes estão os cursos de Libras, do uso do Braille, sobre aspecto da educação especial, entre outros. Apesar de não estar no ambiente físico da escola, talvez esse seja o início de uma solução para a demanda por formação tão requisitada pelos professores.

Quadro 9. Percepções sobre inclusão de surdos

| | Professora Ana | Professor César | Professora Mônica |
|-------------------------------------|--|---|---|
| A inclusão do surdo é “mais fácil”? | O “surdo puro” (ou seja, pessoa surda sem nenhuma outra deficiência associada) é mais fácil de ser incluído. Mas varia de professor para professor. Não tive experiências anteriores. Com o surdo, como outras deficiências, é necessário que o professor tenha um conhecimento mais profundo sobre a deficiência. | Não. Cada grupo possui suas dificuldades que precisam ser mediadas por pessoal qualificado, não deixando apenas a “bomba” estourar nas mãos dos professores sozinhos para resolverem tudo. Infelizmente é isso que ocorre muitas vezes. | Sim, sim, acredito sim. Até porque tudo é normal. A maior parte não tem outras deficiências associadas, só essa. Então sendo um caso isolado acho muito mais fácil. É o que falei, tem alunos surdos com resultados muito melhores do que ouvintes. Então, independente da dificuldade, o surdo consegue superar isso muito bem. E já com outro problema, não é que o aprendizado não aconteça, mas acontece de uma forma mais demorada. No surdo a gente não percebe isso. Se ele tem uma habilidade ele vai desenvolver ela normalmente, até porque a gente tem essa facilidade de ter a intérprete. Senão tivesse seria muito mais difícil, mas eles conseguem alcançar o mesmo resultado de uma prova às vezes até melhor do que um ouvinte. Então é super mais fácil, ele tem essa facilidade. O que impeça talvez seja só a comunicação, mas a comunicação foi resolvida com o professor de Libras, a intérprete. |

Fonte: Autoria própria, com base nas entrevistas (2019).

Pelas falas acima, percebemos a surdez ainda inserida no discurso da deficiência. Logo, os debates teóricos não chegam ou chegam de forma distanciada às escolas. Na E. M. Monteiro Lobato, ainda há uma tentativa de discussão. Ocorre um evento direcionado aos surdos uma vez ao ano, por ocasião do “setembro azul”, mês da visibilidade da comunidade surda, no qual várias datas importantes para esses são comemoradas. Tão localizado, não temos como avaliar como esses eventos repercutem na prática.

A experiência visual de ser surdo ganha destaque quando falamos de práticas no ensino de surdos. No seguinte quadro (Quadro 10) os professores sinalizam especialmente recursos visuais para o ensinar alunos surdos. Mapas, esquemas, gráficos, vídeos, fotografias, pesquisas na internet são alguns destaques. No entanto, a intérprete é a que aparece de maneira mais frequente. Como dissemos, esse profissional é essencial na mediação linguística entre professor ouvinte-aluno surdo, tornando acessíveis conteúdos e o cotidiano de sala de aula³¹.

³¹ A atuação do profissional tradutor-intérprete de Língua de Sinais (Libras/Português) (TILS) é essencial para a acessibilidade da pessoa surda, não somente na escola, como também em diversos ambientes do cotidiano. Como já dito, tem sua formação e atuação regulamentadas pelo Decreto 5.626, entretanto, ainda sofre com a precarização de seu trabalho em alguns casos. Sobre a atuação dos tradutores-intérpretes, confira: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36, mai/ago 2010. p. 133-153.

Quadro 10. Práticas no ensino de surdos

| | Professora Ana | Professor César | Professora Mônica |
|---|---|--|---|
| Qual especificidade do surdo? Há diferença na prática em sala de aula? | Adequar as avaliações e exercícios através de gravuras e gráficos; visualização para ser mais atrativo. O conteúdo é o mesmo, mas a forma de trabalhar a questão é diferente. | Eles aprendem melhor visualizando do que só lendo, portanto, procuro trazer mapas conceituais e exercícios de relacione no quadro. | Percebo que ele não age como o ouvinte, lógico. Ele não se detém muito ao que falo. Tem a intérprete que ajuda, mas tem se trabalhar com eles com algo para visualizar. Como sou da área da Geografia, gosto do mapa, eu sempre dou algo pra ele fixar de outra maneira porque eu entendo que ele não capta tanto quando eu falo, mas quando eu mostro é mais fácil para ele entender. E assim temos trabalhado eu e a intérprete. Às vezes ela mesma abre no Google e mostra. Acredito que eles entendam melhor assim até porque temos resultados muito bons com surdos e às vezes um ouvinte não captou o que eles captaram. Essas meninas mesmo que estou trabalhando esse ano, tem notas boas para passar de ano. |
| Recursos ou metodologias utilizadas no ensino de surdos. | A escola tem intérprete, a intérprete usa internet, a sala de vídeo etc. | A intérprete de Libras é fundamental. Ótimo que o município de Nova Iguaçu possui pessoal qualificado e concursado. Utilizo o quadro de aula e o livro didático. | Intérprete, visualização, vídeos eles gostam de assistir e eu indico. |

Fonte: Autoria própria, com base nas entrevistas (2019).

Por não estar presente em todo o currículo do Ensino Fundamental 2, se restringindo muito mais ao 6º ano, a Cartografia é por muitas vezes deixada de lado nos demais anos de escolaridade, como podemos verificar no Quadro 10. A BNCC (BRASIL, 2018) tenta diluir, pelo menos oficialmente, pelos demais anos de escolaridade, mas não se sabe como isso repercutirá de fato no currículo praticado. Apesar da relevância para a Geografia e de os mapas aparecerem em tantos momentos da vida escolar, no cotidiano da sala de aula, o mapa ainda é tido como acessório, como recurso e não como linguagem fundamental.

A seguir, no Quadro 11, a professora Mônica ressalta uma questão importante já retratada por nós aqui: a questão das avaliações, sobretudo externas a escola. Nessas não só o conteúdo em si da Cartografia é importante como também o vocabulário específico da disciplina e dos conteúdos são fatores que podem prejudicar ao estudante com surdez ao realizar um exame. Ele precisa saber o significante e significado das palavras, precisam associar a palavra ao seu conteúdo e conceito. Por isso, a acessibilidade e a aprendizagem precisam ser tão significativas.

Quadro 11. Sobre ensino de Cartografia

| | Professora Ana | Professor César | Professora Mônica |
|--|--|---|---|
| Ensino de Cartografia e práticas em sala de aula: considera o conteúdo da Cartografia importante na formação? | Não é conteúdo do 8º ano. É importante, fazemos a nível de trabalho, pesquisa... | Por formação na UFRJ, tenho facilidade em trabalhar a parte física, anexando-a no currículo. Meus alunos do 6º ano já tiveram Cartografia no 2º bimestre. Foi ótimo ter tido esse reforço no final (4º bimestre). | Muito importante. Como geógrafa, foi o que te falei, eles só tem essa disciplina no 6º ano, passam o 7º, 8º e 9º ano sem ter e daí, quando vão fazer uma prova, tá lá a Cartografia em tudo. E foi legal a experiência e você viu que eles gostaram também... é uma coisa importante a Cartografia, até para o aluno se situar, se localizar. |

Fonte: Autoria própria, com base nas entrevistas (2019).

Nesse viés, precisamos ressaltar a questão da avaliação dos surdos no âmbito das escolas municipais de Nova Iguaçu. Apesar de frequentarem as aulas, fazerem as provas e trabalhos como todos, não são atribuídas notas a eles. Ao contrário, o professor precisa preencher relatório sobre cada um, explicitando conteúdos e performances, e enviar para a SEMED/NI. A Secretaria de Educação é, então, responsável por apenas aprovar ou reprovar os alunos. Essa questão foi levantada na entrevista com a professora, sensibilizada ao observar que seus alunos surdos tinham notas suficientes para prosseguirem para próximos anos de escolaridade, mas recebiam somente a alcunha de “aprovado” ou “reprovado”, ela narra a luta de um aluno surdo da rede para que essa situação se transforme:

É que aqui o surdo não é avaliado dessa forma. Aqui é relatório ainda. Só que eles brigaram, teve um aluno que foi o C., que a dois anos atrás ele estava no 9º ano e se sentiu muito revoltado com isso porque ele é um aluno muito inteligente então ele queria ter nota como todos os outros alunos e ele foi a secretaria de educação na época e ao prefeito, e a mãe dele junto, eles brigaram por isso. E hoje já se tem um posicionamento que a partir do ano que vem vai mudar. Eles vão voltar a ter nota graças a briga de um aluno surdo que começou esse trabalho totalmente certo, porque a gente tem alunos que tem nota pra passar, mas não adianta, tenho que fazer o relatório que é uma forma diferenciada de aprovação. As avaliações são feitas normalmente as vezes em sala diferenciada por causa da interpretação, precisa de mais privacidade e tem a questão da visualização pois não se pode mostrar em sala o que vai se mostrar pra elas. Mas a intérprete em uma sala diferente. As questões são todas iguais, não são provas diferentes só que uma coisa ou outra eu gosto de mostrar, de falar, alguma coisa eu passo para a intérprete e ela repassa na hora da prova. (Entrevista com professora Mônica, novembro de 2019)

Podemos observar essa questão por dois lados: pode representar um cuidado no acompanhamento dos alunos ou mais uma forma de exclusão, talvez prescindível. Porém, de qualquer forma, o interessante aqui é observarmos o empenho por outra possibilidade de avaliação por parte dos próprios estudantes surdos. Ao buscar mudanças nos órgãos competentes, o aluno em questão está exercendo sua cidadania. Afinal, estar consciente de

seus direitos e lutar por eles: não é esse um dos intuitos da educação e da Geografia na escola³²?

³² A BNCC para o Ensino Fundamental ressalta a formação do cidadão em vários momentos do currículo oficial de Geografia, destacando essencialmente o “exercício da cidadania e à aplicação de conhecimentos da Geografia diante de situações e problemas da vida cotidiana” (BRASIL, 2018, p. 316).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante as páginas anteriores, nossa trajetória se direcionou na busca por bases que nos permitissem compreender, de maneira mais abrangente possível, o ensino de surdos, a inclusão em educação e a Cartografia Escolar no bojo da Geografia. Toda essa fundamentação nos auxiliou na análise de como tem se dado a inclusão de estudantes surdos e como elaborar materiais e metodologias que possam colaborar no processo de aprendizagem de Geografia.

Nesse sentido, caminhamos buscando compreender a surdez desde a perspectiva histórica e educacional, onde discutimos as principais metodologias de ensino para surdos. Vimos a importância da Língua de Sinais para a constituição do sujeito surdo, em sua identidade e cultura. Versamos sobre como se instituiu a educação inclusiva observando não somente as legislações, mas também tensionando os aspectos políticos, sociais e econômicos que levaram a implementação de tal política no Brasil e a interrelação entre a Educação Especial e a Inclusiva. E, diante de tudo isso, pontuando como tem sido o processo de inclusão na prática, apresentamos qual escola é defendida pela maioria de pesquisadores surdos: escolas bilíngues. Ainda, colocamos algumas questões linguísticas que envolvem o desenvolvimento e aprendizagem da criança surda.

Assim, na discussão que se põe entre educação inclusiva ou educação especial para surdos, uma direção está posta: caminhamos para a afirmação da educação bilíngue de surdos. Mas se uma escola só de surdos ainda não é possível, reafirmamos que precisamos encontrar esse “caminho do meio”, isto é, na realidade da escola inclusiva, buscar formas que de fato incluam o estudante com surdez.

Defender a inclusão não significa menosprezar o conhecimento produzido por pesquisadores surdos nem diminuir as experiências narradas por esses sujeitos e seus anseios por melhorias na educação. Não representa que desconsideremos pesquisas de ouvintes e surdos que apontam a relevância da sociabilidade e da Língua de Sinais na constituição do *ser surdo*. Incluir constitui, antes de tudo, um direito humano. E, assim, garantir acesso e permanência na escola passa a ser uma das obrigações do Estado.

É claro que em um país das dimensões territoriais do Brasil somadas as condições de desigualdade socioeconômica, a política de educação inclusiva chega de maneiras distintas a diferentes locais. No entanto, o avanço em garantias que buscam dissipar o lugar de invisibilidade e incapacidade são fundamentais.

No período em que estivemos na E. M. Monteiro Lobato, através de observações e conversas, buscamos responder se esta é uma escola bilíngue, como se coloca na pintura do muro do pátio (Figura 37). Nesse sentido, precisamos nos colocar juntos a Costa (2017) e concluir que o colégio é sim inclusivo, mas que ainda falta para ser bilíngue. Faltam avançar em questões como na preparação do professor, na oferta de cursos de Libras para professores e alunos ouvintes, na elaboração de materiais específicos, na discussão sobre a surdez na escola, na total acessibilidade linguística, no incentivo a frequência dos surdos em espaços do AEE.

Quando apresentamos nosso projeto na escola, uma professora de História comentou: “que interessante, porque ninguém pensa neles [surdos]!” (Diário de Campo, outubro de 2019) Além disso, podemos observar nas entrevistas com os professores (subcapítulo 4.4) a recorrência com que mencionavam a importância do profissional intérprete. Essas falas reverberam um pouco do que temos pontuado desde o início: somente a interpretação em Libras não é suficiente. Isso porque existem diferentes níveis de fluência na Língua de Sinais e desigualdades no processo de alfabetização em português. Inclui-se ainda o fato de muitos termos específicos de conteúdos não possuírem sinal em Libras. O acesso ao que é colocado

em sala de aula, pode sofrer inúmeras intercorrências; os surdos não representam um todo uniforme. Acreditamos que tensionar sobre tais questões é um começo.

Observar a convivência e as relações de amizades entre estudantes que escutam e os que não, foi muito interessante. Atualmente, mesmo sem aulas de Libras, muitos alunos ouvintes aprenderam a se expressar em Libras. Isso é relevante pois tira o estudante incluído daquele posicionamento esperado de isolamento, como vemos abaixo na Figura 38. Revela também, que em uma escola onde as diferenças convivem desde cedo (uma vez que muitos desses estudantes estão na escola desde o Ensino Fundamental 1) o preconceito, o medo e a exclusão podem ser superados. O “problema” da exclusão não está nem no aluno ouvinte nem no surdo. A E. M. Monteiro Lobato constitui, portanto, um polo, um espaço importante na educação e sociabilidade de surdos.

Figura 38. Grupo de alunos surdos e ouvintes reunidos no pátio da escola



Fonte: Autoria própria (2019).

Se por um lado, não devemos atribuir aos alunos a culpa pelo fracasso ou sucesso das políticas de inclusão, por outro culpabilizar o professor, semelhantemente, não é um bom direcionamento. Como vimos nas entrevistas, as responsabilidades do professor são muitas e não há uma preparação específica para lidar com os desafios colocados pelas políticas de educação inclusiva. Precisamos lembrar de instâncias superiores, de gestores e currículos. Enquanto as discussões ficam no nível somente da escola e do professor, cria-se uma “nuvem de fumaça” e a precariedade da educação pública cresce.

Nos caminhos dessa pesquisa, refletimos também sobre a Geografia enquanto ciência espacial e fundamental na formação, sendo a Cartografia uma de suas formas de expressão e instrumento de compreensão das relações espaciais. Analisamos a Cartografia em suas múltiplas abordagens que convergem para sua concepção enquanto linguagem que sintetiza e especializa informações, por isso, primordial na escola, configurando-se, então, a Cartografia Escolar. Esta se constitui de forma a pensar no aluno e nos mapas utilizados e produzidos por eles. Para esses leitores e produtores de mapas, uma alfabetização para compreender a linguagem simbólica é essencial, daí colocamos também noções básicas para que seja desenvolvida a alfabetização cartográfica. Vimos quais principais métodos e estratégias

apontados por professores de Geografia no ensino de surdos e como se dá a confecção de estratégias de ensino e materiais didáticos específicos.

A partir dessas bases buscamos elaborar estratégias de ensino focadas na realidade de alunos surdos (espaço vivido, lugar, visualidade, Libras), discutindo quais metodologias são mais adequadas para este público, com a realização de atividades voltadas para os alunos surdos e ouvintes da E. M. Monteiro Lobato. Ao usar caderno de atividades, elaborado por nós, apresentamos os elementos fundamentais para a compreensão de mapas e como se dá o processo de mapeamento e depois seguimos para uma etapa de confecção de mapas mentais. Aqui os alunos definiram o que mapear e como fazê-lo, no fazer da representação espacial os estudantes classificam, selecionam e organizam informações. Com esse procedimento de mapear terão melhor clareza de como se constroem e se interpretam mapas e que estes são concebidos a partir da visão do mapeador, além disso, revelam leituras sobre a escola.

Nos colocando na posição de pensar juntos, mais do que observar propomos as atividades descritas para entendermos como se dá o ensino de Geografia em escola inclusiva. Para tanto, também escutamos o que os professores do colégio tinham a dizer por meio das entrevistas.

Durante as oficinas percebemos que surdez não representa incapacidade cognitiva nem de relacionamento e que os recursos visuais são de fato essenciais para os estudantes surdos. A questão linguística também foi latente pois observamos na prática diferentes níveis de fluência em Libras e de alfabetização em português e como isso influencia na aprendizagem uma vez que os conteúdos são acessíveis para os estudantes de maneiras distintas. Isso é facilmente observável nos resultados dos mapeamentos dos alunos. A confecção dos mapas mentais nos faz ver a importância de uma avaliação que leve em conta a peculiaridade linguística do surdo. Nota-se, portanto, que no processo de ensino aprendizagem, a questão linguística é fundamental.

Observamos que os materiais elaborados especificamente para surdos, pode ser utilizado também pelos ouvintes. Os alunos não esboçaram qualquer reação negativa ou deixaram de compreender o que estava posto. Ao contrário, muitos se interessaram em aprender os sinais em Libras dos termos colocados no Caderno de Atividades. Ver isso, nos leva a pensar que preparar aulas e materiais para todos (ouvintes e surdos) pode ser um desafio menos complexo do que se imaginava.

O desafio maior reside em se dividir em duas tarefas simultâneas. Ensinar em duas línguas ao mesmo tempo não é possível. Isso significa que controlar o tempo e fragmentar-se pode ser tarefa árdua para o professor no dia a dia. Mais uma razão para ressaltarmos que deve haver uma parceria entre professor e intérpretes.

As observações e conversas com os alunos e as atividades práticas do caderno de atividades proposto por nós, especialmente os mapas mentais, foram essenciais para entendermos o processo de ensino-aprendizagem do aluno com surdez. Não há como fazer uma avaliação fechada e objetiva de algo tão subjetivo como é o aprender, mas através dessas atividades de alfabetização cartográfica conseguimos discutir diversas questões referentes ao ensino de surdos, desde a perspectiva da Geografia. Por meio delas conseguimos criar espaços de diálogos com escola, com alunos e com professores de Geografia.

Essas (in)conclusões revelam a importância de parcerias, do construir junto e da aproximação entre universidade e escola em busca de um ensino de qualidade. Entre caminhos percorridos e a percorrer, entre o dito e o efetivado, entre o que pode ser feito e o que tem sido feito, nos situamos nos “entres”: entre linguagens, entre metodologias, entre saberes, entre teorias e práticas, entre campos... A Cartografia Escolar é, ela mesma, ponte entre Educação, Geografia e Cartografia.

E, ainda, falar sobre Cartografia e surdos é, sobretudo, questão de linguagem. Justamente na Geografia, que desde os seus primórdios preza pela visualidade, a questão da

surdez tem variadas possibilidades de estudo para os geógrafos brasileiros, rumo a mudar o cenário apontado inicialmente no estado da arte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGNIBENE, Marieli Gonçalves. **Educação Inclusiva e a Cartografia:** Investigação Sobre a Apropriação de Conceitos Geográficos por Estudantes Surdos na Escola de Educação Bilíngue da Amesfi-Medianeira/PR, 2018. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Geografia Licenciatura – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguacu, 2018.

ALMEIDA, Regina Araujo de; SENA, Carla Cristina Reinaldo Gimenes de; CARMOS, Waldirene Ribeiro do. Cartografia inclusiva: reflexões e propostas. **Boletim Paulista de Geografia**, v. 100, p. 224-246, 2018.

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2006. 90p.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa:** iniciação cartográfica na escola. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010. 115 p.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. Cartografia Escolar e pensamento espacial. **Signos Geográficos**, Goiânia, v.1, 2019.

ALMEIDA, Tamara França de. **Análise dos indicadores e políticas de inclusão escolar na Baixada Fluminense**. Nova Iguaçu, 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2016.

ALVES, Cícera Cecília Esmeraldo. **Ensino de geografia e suas diferentes linguagens no processo de ensino e aprendizagem:** perspectivas para a educação básica e geográfica. *Geosaberes*, Fortaleza, v. 6, p. 27-34, 2016.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais:** Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. 2 ed. 145-178 p.

ANDRADE, Sarah. **A educação geográfica de alunos surdos em uma escola polo da grande Florianópolis**. 2013. 111f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

ARAÚJO, Tiago Salge; FREITAS, Maria Isabel Castreghini de. A cartografia nos estudos do meio ambiente: por uma prática bilíngue visando a inclusão dos alunos surdos. **Revista Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 15, n.3, p.185-206, set./dez. 2011.

ARCHELA, Rosely Sampaio; ARCHELA, Edison. Correntes da cartografia teórica e seus reflexos na pesquisa. **Geografia**, v. 11, n. 2, p. 161-170, jul/dez 2002.

ARRUDA, Guilherme Barros. **Material didático de Geografia para surdos em uma perspectiva bilíngue**. Rio de Janeiro, 2015. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

BAPTISTA, Maria Manuel. Estudos culturais: o quê e o como da investigação. **Carnets** [Online], Première Série Numéro Spécial 2009, Disponível em: <http://journals.openedition.org/carnets/4382>. Acesso em: 19 abr. 2020.

BASSO, Catia Roseli Ritter. **O surdo na escola inclusiva:** aproximações entre letramento visual e alfabetização cartográfica. Erechim, 2018. 108 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Geografia), Universidade Federal da Fronteira Sul, 2016.

BATISTA, Getsemane de Freitas. **História da Educação Especial:** uma análise das políticas públicas de inclusão escolar implementadas no município de Nova Iguaçu.

Nova Iguaçu, 2013, 53f. Trabalho de Conclusão de Curso (História), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2013.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 14 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Brasília, DF, dez 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia.** Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Decreto nº 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. Brasília, dez. 2005.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva,** Brasília, jan., 2008.

BRASIL. **Decreto Legislativo no 186/2008 sobre a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.**

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Brasília, DF, jul. 2015.

BRASIL. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC/Secadi, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação.** Brasília: MEC/SEMESP, 2020.

BRAUN, Patricia. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual,** 324f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

BREDA, Thiara Vichiato. **"Por que eu tenho que trabalhar lateralidade?": experiências formativas com professoras dos anos iniciais.** Campinas, 2017. 289 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas/ Universidad Autónoma de Madrid, Campinas: 2017.

CAMPELLO, Ana Regina; PERLIN, Gládis; STROBEL, Karin; STUMPF, Marianne; REZENDE, Patrícia; MARQUES, Rodrigo; MIRANDA, Wilson. **Carta Aberta ao Ministro da Educação:** elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de Educação e Linguística. Junho/2012. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/grupos-de-pesquisa/CARTAABERTADOSDOUTORESSURDOSAOADMINISTROMERCADANTE.pdf> Acesso em: 10 mai. 2020.

CAMPOS, Antônio Carlos. **Cartografia sistemática.** São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2007.

CARNEIRO, Clodoaldo Prado. **Estratégias de ensino-aprendizagem de Geografia para surdos:** sinalizando a globalização. Niterói, 2016, 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Cartografia, Geotecnologias e Meio Ambiente no Ensino) – apresentada ao curso de Especialização em Cartografia, Geotecnologias e Meio

Ambiente no Ensino, Universidade Federal Fluminense e Fundação CECIERJ, Niterói, 2016.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; COSTELLA, Roselane Zordan. **Brincar e Cartografar com os diferentes mundos geográficos**: a alfabetização espacial. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. 126p.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; JULIASZ, Paula Cristiane Strina. Educação geográfica e pensamento espacial: conceitos e representações. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, Edição Especial, p.160-178, 2017.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Os conteúdos geográficos no cotidiano da escola e a meta de formação de conceitos. In: ALBUQUERQUE, M. A.; FERREIRA, J. A. S. (Orgs.) **Formação, pesquisa e práticas docentes**: Reformas curriculares em questão. João Pessoa: Editora Mídia, 2013. p. 367-394

COLAÇO, Douglas; BAUAB, Fabrício Pedroso. A Geografia e a Cartografia Produzidas na Antiguidade: a contribuição dos clássicos. **Geografia**, Londrina, v. 25, n. 2, p. 60 – 75, jul/dez 2016.

COSTA, Renata dos Santos. **O professor intérprete de Libras em uma escola polo do município de Nova Iguaçu**. Rio de Janeiro, 2017. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

DUARTE, Ronaldo Goulart. **A presença da cartografia como recurso pedagógico nas aulas de geografia do segundo segmento do ensino fundamental**: uma diagnose. In: Anais do Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, n. 14, 2019, Campinas. p. 1189-1203.

ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 8, 2015, Catalão. **Anais do VIII Encontro Nacional de Ensino de Geografia**. Catalão, 2015. Disponível em: <https://www.falaprofessor2015.agb.org.br/site/anaiscomplementares?AREA=6> Acesso em: 05 out. 2020.

ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA: CONHECIMENTOS DA GEOGRAFIA: PERCURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 13, 2017, Belo Horizonte. **Anais do XIII Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia**. Belo Horizonte: IGC, 2017. Disponível em: <http://www.igc.ufmg.br/images/caderno-resumosXIIENPEG.pdf>. Acesso em: 05 out. 2020.

ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA: POLÍTICAS, LINGUAGENS E TRAJETÓRIAS, 14, 2019, Campinas. **Caderno de Resumos do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia**. Campinas, 2019. Disponível em: <https://www.falaprofessor2015.agb.org.br/site/anaiscomplementares?AREA=6>. Acesso em: 05 out. 2020.

FERNANDES, Jean Volnei. **Inclusão**: Educação Ambiental aplicada ao Ensino de Geografia para alunos surdos no CEF 08 do Gama – DF do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. 2015. 101f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Departamento de Geografia. Universidade de Brasília. Brasília – DF.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Revista Educação & Sociedade**, n. 79, ago. 2002. p. 257-272.

FIORI, Sérgio R. **Mapas para o turismo e a interatividade** - proposta teórica e prática. (Tese de Doutorado) FFLCH, Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FIORI, Sérgio Ricardo. Cartografia e as dimensões do lazer e turismo: o potencial dos tipos de representação cartográfica. **Revista Brasileira de Cartografia**. n. 62, 2010. p. 527-542.

FIORI, Sérgio Ricardo. Arte Pictórica e Cartografia Turística: a eficácia e a ludicidade dos mapas de orientação para o visitante. **Geografia, Literatura e Arte**, v.2, n. 1, jan./jun.2020. p. 51-76

FONSECA, Fernanda Padovesi; OLIVA, Jaime. **Cartografia**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013. 155 p.

FONSECA, Ricardo Lopes. **Praticando Geografia com alunos Surdos e ouvintes: uma contribuição para o ensino de Geografia**. 2012. 193 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Departamento de Geociências. Universidade Estadual de Londrina, Londrina – PR.

FUENTE, Adriano R. de Souza De La; SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo. Trabalho de campo como proposta para ensinar Geografia aos estudantes surdos. In: SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo; SAMPAIO, Antônio Carlos Freire (Orgs.). **Ler o mundo com as mãos e ouvir com os olhos: Reflexões sobre o ensino de Geografia em tempos de inclusão**. 2. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. 264 p. Cap. 8, p. 159-186.

FUENTE, Adriano Rodrigues de Souza de la. **O trabalho de campo em Geografia: múltiplas dimensões espaciais e a escolarização de pessoas surdas**. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Geografia. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 87p.

GIANOTTO, Adriano et al. **Carta aberta dos(as) doutores(as) surdos(as) em defesa das escolas e classes bilíngues de surdos contemplados no Decreto da Política Nacional de Educação Especial – Decreto 10502/2020**, dez. 2020. Disponível em: https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://multimedia.gazetadopovo.com.br/painel/./media/docs/1607696163_carta-aberta-dos-doutores-surdos-aos-ministros-stf.pdf?1625962789. Acesso em: abr. 2021.

GIRARDI, Gisele. Cartografia geográfica: entre o “já estabelecido” e o “não- mais-suficiente”. **Revista Ra’e Ga**, Curitiba, v.30, abr. 2014, p.65-84.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 2007.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. **Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade**. Revista do Centro de Educação, v. 32, n. 2, 2007, p. 343-355.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus Editora, 2002. 172 p.

GUREVICH, Raquel. Geografias escolares contemporâneas: práticas sociais situadas. In: CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella, CAVALCANTI, Lana de Souza; CALLAI, Helena Copetti. **Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012. 17-26 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Meu 1º atlas**. 4. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. 144p.

IX COLÓQUIO DE CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS E ESCOLARES, 2016. Goiânia. Anais do IX Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares, Goiânia,

2016. Disponível em: <https://docs.wixstatic.com/ugd/10c2d1_19939615b2164018bc38913fbf5ef41c.pdf>.

LACERDA, Cristina B. Feitosa. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Caderno CEDES**, Campinas, n.46, 1998.

LACERDA, CRISTINA BROGLIA FEITOSA DE. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Campinas: **Caderno Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, 2006. 163-184 p.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de; CAIADO, Katia Regina Moren. Inclusão escolar: das políticas às práticas pedagógicas. In: Anais do Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, n. 25, 2011, São Paulo. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0005.pdf>. Acesso em: 16 de fev. 2020.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de; CAIADO, Katia Regina Moren; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. As relações público-privado na educação especial: Tendências atuais no Brasil. **Revista Teias**, v. 17, n. 46, 2016. 40-55 p.

LESSER, Vanessa Alves de Sousa. **Produção de jogos e mapas didáticos bilíngues dos municípios do Estado do Rio de Janeiro para desenvolvimento pedagógico de alunos surdos**. Niterói: 2017. 138 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) - Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

LESTEGÁS, Francisco Rodríguez. **A construção do conhecimento geográfico escolar: do modelo transpositivo à consideração disciplinar da geografia**. In: CASTELLAR, Sonia; MUNHOZ, Gislaine B. **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012. p. 13-27

LIBAULT, André, Tendências atuais da Cartografia. São Paulo: **Boletim Paulista de Geografia**, n. 44, 1967.

LIBÂNEO, José Carlos. Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. **Revista HISTEDBR**, Campinas, 2008. 168-178 p.

LIMA, Angélica Macedo Lozano, KOZEL, Salete. Lugar e mapa mental: uma análise possível. **Geografia**, v. 18, n. 1, jan./jun. 2009.

LOBATO, Marcos. Papo de surdo e mudo. In: O Rappa. **O Silêncio Q Precede o Esporro**. Rio de Janeiro, Warner Music Brasil, 2003. CD. Faixa 5.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a *Política Nacional de Educação Especial* e o Decreto n^o 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, 2013. 49-63 p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MACKINDER, Halford John. O ensino de geografia sob a ótica imperial e os usos que podem e devem ser feitos da instrução visual. **Geographia**, Niterói, vol. 16, n.31, 2014 [1911].

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 5. ed., 2003.

MARTINELLI, Marcello; GRAÇA, Alan José Salomão. Cartografia Temática: uma breve história repleta de inovações. **Revista Brasileira de Cartografia**, Rio de Janeiro, n. 67, 2015. p. 913-928

MAZZAROLLO, Thiago Rafael. **Sinalizando a Cartografia para dar sentido na Geografia para surdos**. Francisco Beltrão, 2017, 170 f. Dissertação (Mestrado em

Geografia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Francisco Beltrão, 2017.

NICACIO, Giulia Gonçalves Arigoni. **Algumas estratégias sobre alfabetização cartográfica para alunos surdos**. Niterói, 2018. 57f. Trabalho de Conclusão de Curso (Geografia), Universidade Federal Fluminense, 2018.

NICACIO, Giulia Gonçalves Arigoni; SANTOS, Clézio dos. Panorama da produção científica sobre ensino de Cartografia e Geografia para estudantes surdos. In: Anais do VII Seminário do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pelotas, VII, 2020, Pelotas. **Anais**, Pelotas: PPGGeo/UFPel, 2020. p. 62-65.

NOVA IGUAÇU. **Atlas Geográfico Escolar**: Município de Nova Iguaçu. Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, PUC Rio, 2004.

NUNES, Katiana Lourenço. **Geografia e Libras: um estudo sobre o ensino da Cartografia para estudantes surdos/as**. Guarabira, 2018. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Geografia), Universidade Estadual da Paraíba, 2018.

OLIVEIRA, Livia de. A construção do espaço segundo Jean Piaget. **Sociedade e Natureza**, Uberlândia, v. 17, p. 107-117, dez. 2005.

OLIVEIRA, Livia de. Estudo Metodológico e Cognitivo do Mapa. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Cartografia Escolar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010. 224p. Cap. 1, p. 15-41.

OLIVEIRA, Thabata Fonseca de. **A construção do conhecimento geográfico com alunos surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

OLIVEIRA, Thabata Fonseca de; KELMAN, Celeste Azulay. **Propostas para educação geográfica de alunos surdos**. Anais do V CEDUCE, Niterói, 2018. Disponível em < <https://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/anais.php>>

OLIVEIRA, Thabata Fonseca de; KELMAN, Celeste Azulay; MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. Criatividade no ensino de Geografia para surdos: propostas para uma aprendizagem melhor. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 25, n. 1, jan./mar. 2018.

OLIVEIRA, Thabata Fonseca de; KELMAN, Celeste Azulay. **Reflexões no ensino de Geografia para surdos**: o papel da Libras na construção do conhecimento. IV Seminário Internacional Inclusão em Educação, Rio de Janeiro, 2016. p.153-163

OLIVEIRA, Thabata Fonseca de; EIRAS, Juliana Maria Cardoso; KELMAN, Celeste Azulay. Surdez, Prática Docente e Recursos: uma análise das publicações dos Congressos de Educação Especial. Anais do VII Congresso Brasileiro de Educação Especial, São Carlos, 2016. Disponível em: < <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/2016%20galoa-proceedings--cbee7-49369-surdez-pratica-d.pdf>>

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado. Desenhos e escutas. In: NUNES, Flaviana Gasporotti (Org.). **Ensino de geografia**: novos olhares e práticas. Dourados: UFGD, 2011.

PENA, Fernanda Santos. **Educação bilíngue e geografia nas escolas de surdos**. Uberlândia, 2018. 258f. Tese (Doutorado em Geografia), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

PENA, Fernanda Santos. **Ensino de geografia para estudantes surdos**: concepções e práticas pedagógicas. 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Geografia. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

PENA, Fernanda Santos; SAMPAIO, Adriano de Ávila Melo. Ensino e aprendizagem de Geografia para a educação inclusiva de surdos. In: SAMPAIO, Adriano de Ávila Melo; SAMPAIO, Antônio Carlos Freire (Orgs.). **Ler o mundo com as mãos e ouvir**

com os olhos: Reflexões sobre o ensino de Geografia em tempos de inclusão. 2. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. 264 p. Cap. 9, p. 187-201.

PEREIRA, Fábio Rodrigues; ARRUDA, Guilherme Barros. Material didático no ensino de geografia para surdos. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, jan. /jun. 2016. p. 103 – 110.

PERLIN, Gladis T. T. **O ser e o estar sendo surdos:** alteridade, diferença e alteridade. Porto Alegre, 2003. 156f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental:** diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro, 2009. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

Portal de Periódicos CAPES/MEC. Disponível em: <<https://www.periodicos.capes.gov.br/>> Acesso em: 20 fev. 2021.

Portal SciELO. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>> Acesso em: 14 Jul. 2019.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira:** estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004. 224 p.

RAMIRES, Julio Cesar de Lima; PESSÔA, Vera Lucia Salazar. Pesquisas qualitativas: referências para pesquisa em geografia. In: MARAFON, Glaucio José., RAMIRES, Julio Cesar de Lima.; RIBEIRO, Miguel Angelo; PESSÔA, Vera Lucia Salazar (Orgs.). In: **Pesquisa qualitativa em geografia:** reflexões teórico-conceituais e aplicadas [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013, 23-36 p.

RICHTER, Denis; BUENO, Míriam Aparecida. As potencialidades da cartografia escolar: a contribuição dos mapas mentais e atlas escolares no ensino de Geografia. **Anekumene**, n. 6, p. 9-19.

RIVERA, José Armando Santiago. A geografia escolar no debate epistemológico e didático do mundo contemporâneo. In: CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella, CAVALCANTI, Lana de Souza; CALLAI, Helena Copetti. **Didática da Geografia:** aportes teóricos e metodológicos. São Paulo: Xamã, 2012. 27-44 p.

ROCHA, Solange. Por que incluir? **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, 1997. 26-29 p.

ROCHA, Solange. Tensões atuais no campo da educação de surdos: escola para todos ou escola para surdos- contribuições para um possível diálogos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n.24, p. 20-24, jul./dez. 2005.

ROCHA, Solange Maria da. **Instituto Nacional de Educação de Surdos:** uma iconografia de seus 160 anos. Rio de Janeiro: MEC/INES, 2018. 185 p.

RODRIGUES, Tuane Telles. **Jogo Digital como recurso na alfabetização cartográfica de alunos surdos e deficientes auditivos em Santa Maria, RS/Brasil.** Santa Maria, 2019. 139 f. Dissertação (Pós-graduação em Geografia e Geociências) Universidade Federal de Santa Maria, 2019.

RODRIGUES, Tuane Telles; KEPPEL, Matheus Fernando; CASSOL, Roberto. O método indutivo e as abordagens quantitativa e qualitativa na investigação sobre a aprendizagem cartográfica de alunos surdos. **Revista de Estudos e Pesquisas em ensino de Geografia**, Florianópolis, v. 6, n. 9, maio 2019.

RODRIGUES, Tuane Telles; KEPPEL, Matheus Fernando; CASSOL, Roberto. A Língua Brasileira de Sinais e os desafios no ensino de Geografia. **Revista Geographia Meridionalis**, v. 4, n. 2, jul/dez 2018. p. 185–205 (2018a).

RODRIGUES, Tuane Telles; SALDANHA, Cibele Stefano; CORRÊA, Letícia Ramires. Construção de disciplina de Cartografia escolar em Ambientes Virtuais de

- Aprendizagem (AVA) para alunos surdos. Redin - Revista Educacional Interdisciplinar, v. 7, n. 1 (2018b) Disponível em: <<http://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1069>> Acesso em: 14 jul. 2019.
- SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Educação de surdos: a caminho do bilingüismo**. Niterói: EdUFF, 1999. 277p.
- SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. 215 p.
- SACRAMENTO, Ana Cláudia Ramos. Diferentes linguagens na educação geográfica da cidade. **Revista Continentes (UFRRJ)**, Rio de Janeiro, n. 1, 2012.
- SAMPAIO, Antonio Carlos Freire et al. **Formação continuada de professores da Educação Básica: Possibilidades inclusivas a partir da Cartografia**. Anais do XIII Encontro de Geógrafos de América Latina, 2011, Costa Rica.
- SAMPAIO, Antônio Carlos Freire; SANTOS, Adriano Pereira dos; VALLIM, Marina Beatriz Ferreira. Trabalhando com alunos surdos em escola regular. In: SAMPAIO, Adriano de Ávila Melo; SAMPAIO, Antônio Carlos Freire (Orgs.). **Ler o mundo com as mãos e ouvir com os olhos: Reflexões sobre o ensino de Geografia em tempos de inclusão**. 2. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. 264 p. Cap. 10, p. 203-210.
- SANTAELLA, Lucia. **O que é semiótica?** São Paulo: Brasiliense, 1990.
- SANTAELLA, Lucia. **Leitura de Imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- SANTOS, Clézio. **Por uma Cartografia Escolar**. Santo André: Agbook Editora, 2012.
- SANTOS, Clézio. **Saberes Cartográficos**. Nova Iguaçu: Agbook, 2013.
- SANTOS, Clézio. O desenho do lugar: uma experiência da Geografia da infância na baixada fluminense. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 6, n. 11, p.185-207, jan./jun. 2016.
- SANTOS NETO, Pedro Moreira dos. **O mapa e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): possibilidades da linguagem cartográfica para construção do pensamento geográfico dos alunos surdos na/da educação básica**. Goiânia, 2019. 325 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.
- SEEMANN, Jörn. O ensino de Cartografia que não está no currículo: olhares cartográficos, “carto-fatos” e “cultura cartográfica”. In: NUNES, Flaviana Gasporotti (Org.). **Ensino de geografia: novos olhares e práticas**. Dourados: UFGD, 2011.
- SEEMANN, Jörn. Subvertendo a cartografia escolar no Brasil. **Revista Geografares**, 2012, p. 138-174
- SILVA, Carine Mendes da; SILVA; Daniele Nunes Henrique; SILVA, Renata Carolina da. Inclusão e processos de escolarização: narrativas de surdos sobre estratégias pedagógicas docentes. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 2, 2014. 261-27p.
- SILVA, Carmen Cristina Pereira da. **Respeitando as diferenças no trânsito: os alunos surdos em ação e movimento**. 2008. 142f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Porto Alegre, RS.
- SILVA, Claudionir Borges da. **Cenário Armado, Objetos Situados: O ensino de Geografia na Educação de Surdos**. 2003. 244f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Porto Alegre, RS.

- SILVA, Maria Sônia Moreira da Silva e; HORA, Priscila Almeida da. **A importância do uso da Cartografia para o aluno surdo do Ensino Fundamental II**. Anais do Encontro Nacional de Geografia. Disponível em: <http://www.eng2018.agb.org.br/resources/anais/8/1533589085_ARQUIVO_AIMPOR_TANCIADOUSODACARTOGRAFIAPARAOALUNOSURDODOENSINOFUNDAMENTAII> Acesso em: 14 jul. 2019.
- SILVEIRA, Luciane Cruz; CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Materiais didáticos em Libras como facilitadores do processo inclusivo. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 43, jan./jun. 2015. p. 211-230
- SIMIELLI, Maria Elena. Cartografia no Ensino Fundamental e Médio. In: CARLOS, Ana Fani A. (Org.) **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009.
- SIMIELLI, Maria Elena. O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de (Org.). **Cartografia Escolar**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2010. 224p. Cap. 3, p. 71-94.
- SKLIAR, Carlos Bernardo. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: _____. **Educação e Exclusão**. Porto Alegre: Mediação, 1997. p.106-149.
- SKLIAR, Carlos Bernardo. Os Estudos surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: ____ (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 7-32.
- SILVEIRA, Luciane Cruz; CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Materiais didáticos em Libras como facilitadores do processo inclusivo. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 43, jan./jun. 2015. p. 211-230.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, 2004. p. 5-17.
- SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, jul/dez 2006, p. 20-45.
- SOUZA, Flávia Faissal; PLETSCHE, Márcia Denise. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v.25, n. 97, p. 831-853, out/dez. 2017.
- STROBEL, Karin Lilian. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. Florianópolis, 2008. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- STROBEL, Karin Lilian. História dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (Org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.18-37 p.
- STROBEL, Karin Lilian. **História da Educação de Surdos**. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/historiaDaEducaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: abr. 2021.
- STUMPF, Marianne Rossi. Mudanças estruturais para uma Inclusão Ética. In: QUADROS, Ronice Müller de (Org.). **Estudos Surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, 2008. p. 14-29.
- TAVEIRA, Cristiane Correia. **Por uma Didática da invenção surda: prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2014. 365 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa - ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005. p. 443-466.

VI COLÓQUIO DE CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS E ESCOLARES E II FÓRUM LATINOMERICANO DE CARTOGRAFIA PARA ESCOLARES, 2009. Anais do VI Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares, Juiz de Fora, 2009. Disponível em: <http://cartografiaescolar.blogspot.com/2009/08/vi-coloquio-de-cartografia-para.html>

VII COLÓQUIO DE CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS E ESCOLARES, 7, 2011. Vitória. Anais do VII Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares, Vitória, 2011. <https://cartografiaescolar2011.files.wordpress.com/2012/03/3-anaisviicce-indice2.pdf>

VIII, 2013 COLÓQUIO DE CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS E ESCOLARES. Anais do VIII. Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares, São João Del-Rei, 2013. Disponível em: https://ufsj.edu.br/coloiodecartografia/trabalhos_aceitos.php

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998. 223 p.

ANEXOS

ANEXO A – Quadro Explicativo com Relação de Publicações no Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia (ENPEG)

QUADRO 1) Publicações sobre ensino inclusivo e ensino de Geografia para surdos nos dois últimos ENPEGs (Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia)

| | ENPEG 2017 | | ENPEG 2019 | | | |
|--------------------|---|---|--|--|---|--|
| Título | Ensino e aprendizagem de Geografia para alunos surdos: entre a dimensão visual da libras e a espacialidade geográfica | Adaptação curricular em Geografia para alunos com surdez: fotografia como instrumento de aprendizagem na construção do conceito de paisagem | Estágio curricular supervisionado em Geografia no Instituto Cearense de Educação de Surdos | Ensino de Geografia para alunos surdos: metodologias aplicadas em sala de aula | A importância do professor pesquisador para visualidade e leitura de mundo dos surdos | As geotecnologias como ferramentas para construção do conhecimento geográfico de alunos surdos |
| Autores | Pedro Moreira dos Santos Neto; Míriam Aparecida Bueno | Gláucia Aparecida Rosa Cintra | Maria Michele da Costa Soares; Felipe Júlio Soares | Maria do Socorro Barbosa Almeida dos Santos; Marcela Vitória de Vasconcelos; Maria Pereira da Silva Xavier | Ana Clara Dias de Almeida; Cliveland Teles Fernandes; Helena Dantas Pinheiro | André de Paula Silva |
| Instituição | Universidade Federal de Goiás | Diretoria de Ensino de Presidente Prudente/SP | Universidade Federal do Ceará | Universidade Estadual do Piauí e Universidade Federal do Piauí | Universidade Federal Fluminense | Universidade Federal de Alfenas |

ANEXO B – Quadro Explicativo com a Relação de Publicações no Fala Professor (A)!

QUADRO 2) Publicações sobre ensino inclusivo e ensino de Geografia para surdos no Fala Professor (a)! do ano de 2015

| Fala Professor (a)! 2015 | |
|---------------------------------|--|
| Título | Experiências docentes em Geografia para o ingresso de alunos surdos ao Ensino Superior |
| Autores | Gilson Inês de Souza; Fernanda Santos Pena |
| Instituição | Universidade Federal de Uberlândia |

ANEXO C – Quadro explicativo com a relação de publicações no Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares

QUADRO 3) Publicações sobre ensino inclusivo e ensino de Geografia para Surdos no Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares

| | CCCE 2011 | CCCE 2016 |
|--------------------|---|---|
| Título | O ensino de cartografia: a experiência com alunos com necessidades educacionais especiais | Cartografia e Língua Brasileira de Sinais (Libras): problemáticas no ensino-aprendizagem de Geografia |
| Autores | Juliana Noronha de Alcantara; Silvia Elena Ventorini | Pedro Moreira dos Santos Neto |
| Instituição | Universidade Federal de São João Del Rei | Universidade Federal de Goiás |

ANEXO D – Quadro explicativo com a relação de publicações de teses e dissertações sobre ensino de Geografia para surdos

QUADRO 4) Teses e Dissertações sobre ensino de Geografia, no geral, para discentes surdos (excluem-se específicos sobre Cartografia)

| AUTORIA/ANO | TÍTULO | CATEGORIA | INSTITUIÇÃO |
|------------------|--|-------------------------------------|--|
| OLIVEIRA (2019) | A construção do conhecimento geográfico com alunos surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental | Tese (Doutorado em Educação) | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| PENA (2018) | Educação bilíngue e geografia nas escolas de surdos | Tese (Doutorado em Geografia) | Universidade Federal de Uberlândia |
| REIS (2017) | Ensino de geografia em escola para alunos surdos: desafios e perspectivas para a aprendizagem | Dissertação (Mestrado em Geografia) | Universidade Federal de Uberlândia |
| ARRUDA (2015) | Material didático de Geografia para surdos em uma perspectiva bilíngue | Dissertação (Mestrado em Educação) | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| FERNANDES (2015) | Inclusão: Educação Ambiental aplicada ao Ensino de Geografia para alunos surdos no CEF 08 do Gama – DF do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental | Dissertação (Mestrado em Geografia) | Universidade de Brasília |
| SILVA (2015) | Os desafios no ensino de Geografia para Surdos: Estudo Etnográfico na casa do Silêncio em Teresina – PI | Dissertação (Mestrado em Geografia) | Universidade Federal do Piauí |
| ANDRADE (2013) | A educação geográfica de alunos surdos em uma escola polo da grande Florianópolis | Dissertação (Mestrado em Geografia) | Universidade Federal de Santa Catarina |
| FONSECA (2012) | Praticando Geografia com alunos Surdos e ouvintes: uma contribuição para o ensino de Geografia | Dissertação (Mestrado em Geografia) | Universidade Estadual de Londrina |
| FUENTE (2012) | O trabalho de campo em Geografia: múltiplas dimensões espaciais e a escolarização de pessoas surdas | Dissertação (Mestrado em Geografia) | Universidade Federal de Uberlândia |
| PENA (2012) | Ensino de geografia para estudantes surdos: concepções e práticas pedagógicas | Dissertação (Mestrado em Geografia) | Universidade Federal de Uberlândia |
| SILVA (2008) | Respeitando as diferenças no trânsito: os alunos | Dissertação (Mestrado em Geografia) | Universidade Federal do Rio |

| | | | |
|--------------|---|-------------------------------------|---|
| | surdos em ação e movimento | | Grande do Sul |
| SILVA (2003) | Cenário Armado, Objetos Situados: O ensino de Geografia na Educação de Surdos | Dissertação (Mestrado em Geografia) | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |

ANEXO E – Quadro explicativo com a relação de publicações de teses, dissertações e artigos sobre ensino de Geografia/Cartografia para surdos

QUADRO 5) Publicações sobre ensino de Cartografia para surdos

| Título | Autor(a) | Ano | Tipo de Pesquisa | Instituição | Banco de Dados | Temática Central |
|---|-------------------------------|------------|-------------------------|--|-----------------------|---|
| O mapa e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): possibilidades da linguagem cartográfica para construção do pensamento geográfico dos alunos surdos na/da educação básica | Pedro Moreira dos Santos Neto | 2019 | Tese de doutorado | Universidade Federal de Goiás | BDBTD CTD/ CAPES | Desenvolvimento de um mapa específico para alunos surdos, em Libras e VisoGrafia. |
| Jogo Digital como recurso na alfabetização cartográfica de alunos surdos e deficientes auditivos em Santa Maria, RS/Brasil | Tuane Telles Rodrigues | 2019 | Dissertação de mestrado | Universidade Federal de Santa Maria (RS) | BDBTD CTD/ CAPES | Desenvolvimento e aplicação de um jogo virtual sobre elementos cartográficos, orientação etc. ambientado em pontos conhecidos de Santa Maria, aplicado a estudantes surdos. |
| Sinalizando a Cartografia para dar sentido na Geografia para surdos | Thiago Rafael Mazzarollo | 2017 | Dissertação de mestrado | Universidade Estadual do Oeste do Paraná UNIOESTE (PR) | BDBTD CTD/ CAPES | Oficinas sobre conceitos cartográficos para um grupo de surdos e a criação de glossário português-Libras sobre termos da Cartografia |

| | | | | | | |
|---|----------------------------------|------|-----|--|------------------|---|
| | | | | | | |
| Algumas estratégias sobre alfabetização cartográfica para alunos surdos | Giulia Gonçalves Arigoni Nicacio | 2018 | TCC | Universidade Federal Fluminense (RJ) | Google Acadêmico | Relatos de oficina sobre alfabetização cartográfica para jovens discentes surdos no Rio de Janeiro, destacando a importância de metodologias e recursos específicos tal finalidade e de análises sobre a surdez e o ensino de pessoas surdas a partir da Geografia. |
| Educação inclusiva e a Cartografia: investigação sobre a apropriação de conceitos geográficos por estudantes surdos na escola de educação bilíngue da AMESFI-Medianeira/ PR, 2018. | Marieli Gonçalves Agnibene | 2018 | TCC | Universidade Federal da Integração Latino-Americana (PR) | Google Acadêmico | Entrevistas aplicadas a estudantes surdos visando compreender a apropriação dos conceitos cartográficos por eles em instituição de atendimento no contraturno escolar em Medianeira (PR). |
| Geografia e Libras: um estudo sobre o ensino da Cartografia para estudantes surdos/as | Katiana Lourenço Nunes | 2018 | TCC | Universidade Estadual da Paraíba (PB) | Google Acadêmico | Revisão bibliográfica sobre ensino de Geografia para surdos, especialmente na Cartografia e trabalho de campo para a observação de como se dá a inclusão de estudantes surdos em Guarabira (PB). |
| O surdo na escola inclusiva: aproximações entre letramento visual e alfabetização cartográfica | Catia Roseli Ritter Basso | 2016 | TCC | Universidade Federal da Fronteira Sul (RS) | Google Acadêmico | Revisão bibliográfica que engloba as contribuições que o letramento visual oferece para o processo de ensino-aprendizagem dos surdos e para a alfabetização cartográfica destes. |

| | | | | | | |
|--|---|------|--|--|------------------|---|
| A relação semiótica entre a linguagem cartográfica e a língua brasileira de sinais | Tuane Telles Rodrigues | 2020 | Artigo (Revista Geografia) | Universidade Federal de Santa Maria (RS) | Google Acadêmico | Discute a relação semiótica entre a Libras e a Cartografia e apresentar a versatilidade da linguagem cartográfica na comunicação de informações a alunos surdos, para assim contribuir com as estratégias de inclusão no ensino escolar |
| A contribuição da Pedagogia Emocional para a Cartografia Escolar Inclusiva | Tuane Telles Rodrigues; Matheus Fernando Keppel | 2020 | Artigo (Revista Signos Geográficos) | Universidade Federal de Santa Maria (RS) | Google Acadêmico | Apresenta o potencial da Pedagogia Emocional na alfabetização cartográfica inclusiva, que constitui uma área em ascensão no Ensino de Geografia |
| Cartografia Escolar Inclusiva: o jogo digital educacional como instrumento na alfabetização cartográfica de alunos surdos e deficientes auditivos | Tuane Telles Rodrigues; Matheus Fernando Keppel; Wilson de Oliveira Miranda | 2020 | Artigo (Revista Ateliê Geográfico) | Universidade Federal de Santa Maria (RS) | Google Acadêmico | Aplicação e avaliação de jogo eletrônico sobre Cartografia |
| Possibilidades Didáticas no Ensino de Geografia para Estudantes Surdos | Bruno Luiz Cruz Lisbôa; Gabrielle Leite Pacheco Lisbôa; Gilcileide Rodrigues da Silva | 2020 | Artigo (Revista Brasileira de Educação em Geografia) | Universidade Federal de Alagoas e Universidade Estadual da Paraíba | Google Acadêmico | Reflexão acerca das possibilidades metodológicas do ensino de Geografia para estudantes surdos com enfoque na experiência visual, discutindo estratégias didáticas como o uso de cartografia |
| Cartografias em Libras | Fabio Tadeu de Macedo Santana | 2020 | Artigo (Revista Educação Geográfica em Foco) | Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAP-UERJ) | Google Acadêmico | Mapeamento em plataforma online unido a recursos audiovisuais realizado pro alunos do curso de turismo da Escola Técnica Estadual em Niterói, RJ. |

| | | | | | | |
|--|---|------|---|--|------------------|---|
| A Produção de Vídeos Autoinstrutivos em Libras para o Ensino de Geografia na Educação à Distância | Tuane Telles Rodrigues | 2019 | Revista Educação Geográfica em Foco | Universidade Federal de Santa Maria | Google Acadêmico | Produção de vídeos explicativos sobre elementos da Cartografia |
| O método indutivo e as abordagens quantitativa e qualitativa na investigação sobre a aprendizagem cartográfica de alunos surdos | Tuane Telles Rodrigues; Matheus Fernando Keppel; Roberto Cassol | 2019 | Artigo (Revista Pesquisar) | Universidade Federal de Santa Maria (RS) | Google Acadêmico | Contribuição de metodologias de pesquisa científica que cooperaram para a análise realizadas na pesquisa de mestrado (já citada acima, da mesma autora) |
| Cartografia Escolar e Inclusiva Para Alunos Surdos | Pedro Moreira dos Santos Neto; Míriam Aparecida Bueno | 2019 | Artigo (Revista Brasileira de Educação em Geografia) | Universidade Federal de Goiás | Google Acadêmico | Relatos da pesquisa de doutorado que busca apresentar uma proposta metodológica de Cartografia Escolar e Inclusiva para alunos surdos |
| Ensino e aprendizagem de Geografia para alunos surdos: entre a dimensão visual da Libras e a linguagem cartográfica | Míriam Aparecida Bueno; Pedro Moreira dos Santos Neto | 2019 | Revista Geografia | Universidade Federal de Goiás | Google Acadêmico | Importância da aprendizagem da Libras na formação inicial do professor e o dialogo com o ensino de Cartografia |
| A Língua Brasileira de Sinais e os desafios no ensino de Geografia. | Tuane Telles Rodrigues; Matheus Fernando Keppel; Wilson de Oliveira Miranda | 2018 | Artigo (Revista Geographia Meridionalis) | Universidade Federal de Santa Maria (RS) | Google Acadêmico | Artigo sobre a observação de aulas e aplicação de oficinas de alfabetização cartográfica em escola estadual especial em Santa Maria |

| | | | | | | |
|---|--|------|---|--|------------------|--|
| | | | | | | |
| Construção de disciplina de Cartografia Escolar em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) para alunos surdos | Tuane Telles Rodrigues; Cibele Stefano Saldanha; Letícia Ramires Corrêa | 2018 | Artigo (Revista Educacional Interdisciplinar) | Universidade Federal de Santa Maria (RS) | Google Acadêmico | Relatos de projeto para uma disciplina onde as autoras construíram um jogo em ambiente virtual voltado para a Cartografia escolar e destinado a estudantes surdos. |
| A importância do uso da Cartografia para o aluno surdo do ensino fundamental II | Maria Sônia Moreira da Silva; Priscila Almeida da Hora | 2018 | Artigo (Encontro Nacional de Geógrafos – 2018) | Instituto Federal de Ciências e Tecnologia Baiano (BA) | Google Acadêmico | Proposta metodológica de alfabetização cartográfica (especialmente legenda e mapa mental) para alunos surdos do Ensino Fundamental II, em centro de atendimento especializado em Jaguaquara (BA). |
| Cartografia escolar e inclusiva para alunos surdos: uma proposta metodológica em movimento. | Pedro Moreira dos Santos Neto; Míriam Aparecida Bueno | 2018 | Artigo (Revista Anekumene) | Universidade Federal de Goiás | Google Acadêmico | Relatos da pesquisa de doutorado que busca apresentar uma proposta metodológica de Cartografia Escolar e Inclusiva para alunos surdos |
| Formação continuada de professores da Educação Básica: Possibilidades inclusivas a partir da Cartografia | Antonio Carlos Freire Sampaio; Adriany de Ávila Melo Sampaio; Adriano Pereira dos Santos; Marina Beatriz Ferreira Vallim; Roberta Afonso Vinhal Wagner; Wellington Vinhal Wagner; | 2011 | Artigo (Encuentro de Geógrafos de América Latina – 2011) | Universidade Federal do Triângulo Mineiro e Universidade Federal de Uberlândia | Google Acadêmico | Relatos sobre curso de formação continuada para professores de Geografia para a inclusão escolar, com a ministração de minicursos sobre diversas temáticas da Cartografia para professores e oficinas de alfabetização cartográfica para estudantes do ensino fundamental e professores interessados, em Uberaba (MG). |

| | | | | | | |
|--|---|------|--|---|---------------------|--|
| | Fátima de Jesus Ribeiro Martins | | | | | |
| A Cartografia nos estudos do meio ambiente: por uma prática bilíngue visando a inclusão dos alunos surdos | Tiago Salge Araújo; Maria Isabel Castreghini de Freitas | 2011 | Artigo (Revista Geografia Ensino e Pesquisa) | Universidade Estadual Paulista (SP) | Google Acadêmico | Mapeamento de problemas ambientais urbanos, no entorno de escola inclusiva, com alunos surdos em Rio Claro (SP). |

ANEXO F – QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO
RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
GEOGRAFIA (PPGGeo)
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
INSTITUTO DE AGRONOMIA



Projeto de pesquisa: *ENSINO DE GEOGRAFIA PARA SURDOS: (RE)PENSANDO ALGUMAS PRÁTICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA*

Mestranda: Giulia Gonçalves Arigoni Nicacio

Orientador: Clézio dos Santos

QUESTIONÁRIO SOBRE EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DE SURDOS

- 1) Trajetória na docência (formado em Geografia? Anos de experiência? Sabe Libras?)
- 2) Como você começou a trabalhar com alunos surdos? A inclusão foi desafiadora para você? Que surpresa ou experiência teve no início deste trabalho?
- 3) Qual a especificidade do surdo? Qual a diferença na prática em sala de aula e avaliações?
- 4) Quais recursos ou metodologias você utiliza no ensino para o surdo? E o que considera mais importante (intérprete, materiais, recursos)?
- 5) Sobre ensino de Cartografia, como são suas práticas em sala de aula? Considera esse conteúdo importante na formação?
- 6) Você concorda com a política de educação inclusiva?
- 7) Você acredita que a inclusão do surdo é "mais fácil" do que a inclusão de estudantes com outras necessidades educacionais especiais?

**ANEXO G – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A ESCOLA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE – PARA REPRESENTANTES DA
ESCOLA**

Eu, _____

Nacionalidade _____

Data de nascimento ____/____/____

RG _____

Estado Civil _____

Profissão _____

Residente _____

Número _____ Bairro: _____

Município _____ UF _____

Sou representante e _____ (*cargo que exerce*) da Escola Municipal Monteiro Lobato, localizada na rua Luís de Lima s/n, Centro, Nova Iguaçu – RJ, que está sendo convidada para participar de um estudo denominado **ENSINO DE GEOGRAFIA PARA SURDOS: (RE)PENSANDO ALGUMAS PRÁTICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA**. A pesquisa tem como objetivo geral, analisar estratégias específicas sobre a alfabetização cartográfica em perspectiva bilíngue (Libras-português). Entre os objetivos específicos, estão:

- ✓ Contextualizar, através de estudo teórico, a educação de surdos no Brasil e o ensino de Geografia, em perspectiva inclusiva, para alunos com surdez.
- ✓ Identificar quais tipos de recursos podem ser utilizados para tornar a aprendizagem de Geografia/Cartografia mais interessante para o surdo.
- ✓ Conhecer quais estratégias de ensino podem ser utilizadas para a aprendizagem de estudantes surdos.
- ✓ Verificar quais e como se dão as leituras realizadas sobre a escola, analisando a capacidade de sistematização de ideias sobre um mapa ou croqui.

Essa análise visa contribuir posteriormente, com o debate sobre o ensino de Geografia para estudantes surdos na perspectiva inclusiva, contribuindo também com a discussão sobre materiais didáticos e estratégias específicas que possam ser utilizados para tanto. Tudo isto tomando a Cartografia como conteúdo condutor, sendo os mapas algo além de um recurso secundário ou ilustração.

A contribuição dos sujeitos da pesquisa (estudantes) no referido estudo, será no sentido de participar de atividades de cunho pedagógico, durante as aulas regulares de Geografia (com autorização prévia dos professores regentes de Geografia de cada turma envolvida), interagindo no decorrer de oficina sobre alfabetização cartográfica na qual será utilizado um livreto com as noções básicas sobre funções, uso e confecção de mapas. Após a prévia explicação os estudantes farão, em duplas, um mapa mental da

escola em papel A4. Todos os materiais necessários serão fornecidos pela pesquisadora.

Recebi, anteriormente, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização.

De acordo com o acima exposto, me foi garantido que serão respeitados os participantes e a individualidade de cada um. Dessa maneira, poderá(ão) ocorrer algum(ns) desconforto(s) aos sujeitos, referentes a saída da rotina de aula regular, a não concordância de participação ou ao não interesse de desenhar e confeccionar o croqui. No entanto, a pesquisa não colocará em risco nenhum sujeito envolvido e respeitará a vontade e decisão de estudantes e professores.

Estou ciente de que a privacidade de professores e estudantes será respeitada, ou seja, nomes ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-los, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que pode haver recusa à participação no estudo, bem como pode ser retirado o consentimento a qualquer momento, sem precisar haver justificativa, e de que, ao sair da pesquisa, não haverá qualquer prejuízo.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são: mestranda Giulia Gonçalves Arigoni Nicacio e orientador professor Dr. Clézio dos Santos, ambos do Programa de Pós-Graduação em Geografia - UFRRJ e com eles poderei manter contato por telefone: (21) 97605-7264 e por e-mail: giuliaarigoni@id.uff.br ou cleziogeo@yahoo.com.br.

Foi-me garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da participação na pesquisa.

Por fim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do estudo, autorizo a participação das turmas 601, 602, 603, 803, 902 do turno da manhã da Escola Municipal Monteiro Lobato, de acordo com consentimento anterior da Secretaria Municipal de Educação, na referida pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação.

Nova Iguaçu, _____ de dezembro de 2019.

RG e assinatura do representante da escola

(Giulia Gonçalves Arigoni Nicacio – Mestranda)

(Clézio dos Santos – Dr. Prof. Orientador)

ANEXO H – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PROFESSORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE – PARA OS PROFESSORES

Eu, _____

Nacionalidade _____

Data de nascimento ____/____/____

RG _____

Estado Civil _____

Profissão _____

Residente _____ Número _____

Bairro: _____

Município _____ UF _____

Estou sendo convidado para participar de um estudo denominado **ENSINO DE GEOGRAFIA PARA SURDOS: (RE)PENSANDO ALGUMAS PRÁTICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA**. A pesquisa tem como objetivo geral, analisar estratégias específicas sobre a alfabetização cartográfica em perspectiva bilíngue (Libras-português). Entre os objetivos específicos, estão:

- ✓ Contextualizar, através de estudo teórico, a educação de surdos no Brasil e o ensino de Geografia, em perspectiva inclusiva, para alunos com surdez.
- ✓ Identificar quais tipos de recursos podem ser utilizados para tornar a aprendizagem de Geografia/Cartografia mais interessante para o surdo.
- ✓ Conhecer quais estratégias de ensino podem ser utilizadas para a aprendizagem de estudantes surdos.
- ✓ Verificar quais e como se dão as leituras realizadas sobre a escola, analisando a capacidade de sistematização de ideias sobre um mapa ou croqui.

A proposta de prática se dará em dois momentos: primeiramente, atividade em sala a partir da utilização de Libras e de material impresso conhecendo melhor os elementos de um mapa, seus respectivos sinais, funções e o processo de sua elaboração. Posteriormente os estudantes confeccionarão mapeamento próprio da escola através de desenho, em duplas.

Essa análise visa contribuir posteriormente, com o debate sobre o ensino de Geografia para estudantes surdos na perspectiva inclusiva, contribuindo também com a discussão sobre materiais pedagógicos e estratégias específicas que podem ser utilizados para tanto. Tudo isto tomando a Cartografia como conteúdo condutor, sendo os mapas algo além de um recurso secundário ou ilustração.

A minha participação no referido estudo será no sentido de ceder de dois a três

tempos de aula à prática explicitada acima, assim como, conceder uma entrevista para pesquisadora, referente à minha experiência como professor (a) da rede pública de ensino do município de Nova Iguaçu.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, há possibilidade de haver perguntas por parte da entrevistadora, em que eu possa me sentir desconfortável em reponde-las, dessa forma, minha vontade será respeitada, sendo divulgado apenas o que eu consentir.

Portanto, estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, e de que, ao sair da pesquisa, não haverá qualquer prejuízo.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são: mestrandia Giulia Gonçalves Arigoni Nicacio e orientador professor Dr. Clézio dos Santos, ambos do Programa de Pós-Graduação em Geografia - UFRRJ e com eles poderei manter contato por telefone: (21) 97605-7264 e por e-mail: giuliaarigoni@id.uff.br ou cleziogeo@yahoo.com.br.

Foi-me garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Assim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Nova Iguaçu, _____ de novembro de 2019.

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

(Giulia Gonçalves Arigoni Nicacio – mestrandia)

(Clézio dos Santos – Dr. Prof. Orientador)

ANEXO I – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO PARA ALUNOS E RESPECTIVOS RESPONSÁVEIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE – PARA OS MENORES DE 18 ANOS

Eu, _____

Nacionalidade _____

Data de nascimento ____/____/____

RG _____

Estado Civil _____

Profissão _____

Residente _____

Número _____ Bairro: _____

Município _____ UF _____

Sou representante legal e _____ (*grau de parentesco*) de _____ (*nome do sujeito da pesquisa – estudante*) que está sendo convidado a participar de um estudo denominado **ENSINO DE GEOGRAFIA PARA SURDOS: (RE)PENSANDO ALGUMAS PRÁTICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA**. A pesquisa tem como objetivo geral, analisar estratégias específicas sobre a alfabetização cartográfica em perspectiva bilíngue (Libras-português). Entre os objetivos específicos, estão:

- ✓ Contextualizar, através de estudo teórico, a educação de surdos no Brasil e o ensino de Geografia, em perspectiva inclusiva, para alunos com surdez.
- ✓ Identificar quais tipos de recursos podem ser utilizados para tornar a aprendizagem de Geografia/Cartografia mais interessante para o surdo.
- ✓ Conhecer quais estratégias de ensino podem ser utilizadas para a aprendizagem de estudantes surdos.
- ✓ Verificar quais e como se dão as leituras realizadas sobre a escola, analisando a capacidade de sistematização de ideias sobre um mapa ou croqui.

Essa análise visa contribuir posteriormente, com o debate sobre o ensino de Geografia para estudantes surdos na perspectiva inclusiva, contribuindo também com a discussão sobre materiais didáticos e estratégias específicas que possam ser utilizados para tanto. Tudo isto tomando a Cartografia como conteúdo condutor, sendo os mapas algo além de um recurso secundário ou ilustração.

A contribuição dos sujeitos da pesquisa (estudantes) no referido estudo, será no sentido de participar de atividades de cunho pedagógico, durante as aulas regulares de Geografia, interagindo durante oficina sobre alfabetização cartográfica na qual será utilizado um livreto com as noções básicas sobre funções, uso e confecção de mapas. Após a prévia explicação os estudantes farão, em duplas, um mapa mental da escola em

papel A4. Todos os materiais necessários serão fornecidos pela pesquisadora.

Assim, recebi os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização.

De acordo com o acima exposto, me foi garantido que serão respeitados os participantes e a individualidade de cada um. Dessa maneira, poderá ocorrer algum(ns) desconforto(s) aos sujeitos, referentes a saída da rotina de aula regular, a não concordância de participação ou ao não interesse de desenhar e confeccionar o croqui. No entanto, a pesquisa não colocará em risco nenhum sujeito envolvido.

Estou ciente de que a minha privacidade será respeitada, ou seja, o nome, o nome do estudante ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, o (a) identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que pode haver recusa à participação no estudo, bem como pode ser retirado o consentimento a qualquer momento, sem precisar haver justificativa, e de que, ao sair da pesquisa, não haverá qualquer prejuízo.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são: mestranda Giulia Gonçalves Arigoni Nicacio e orientador professor Dr. Clézio dos Santos, ambos do Programa de Pós-Graduação em Geografia - UFRRJ e com eles poderei manter contato por telefone: (21) 97605-7264 e por e-mail: giuliaarigoni@id.uff.br ou cleziogeo@yahoo.com.br.

Foi-me garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da participação na pesquisa.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do estudo, autorizo a participação de _____ (*nome do sujeito da pesquisa – estudante*) na referida pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação.

Nova Iguaçu, _____ de novembro de 2019.

RG e assinatura do responsável

(Giulia Gonçalves Arigoni Nicacio – Mestranda)

(Clézio dos Santos – Dr. Prof. Orientador)

ANEXO J – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA (SEMED/NI)



PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE PLANEJAMENTO E
DESENVOLVIMENTO ESCOLAR

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Venho por meio deste, autorizar a realização da pesquisa intitulada: **ENSINO DE GEOGRAFIA PARA SURDOS: (RE)PENSANDO ALGUMAS PRÁTICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA**, sob responsabilidade da pesquisadora **GIULIA GONÇALVES ARIGONI NICACIO**, matriculada no curso de Mestrado em Geografia na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, para realização da pesquisa de campo junto a Escola Municipal Monteiro Lobato, nas turmas do sexto ao nono ano em que possuem de dois a dez alunos surdos incluídos no turno da manhã, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Município de Nova Iguaçu – RJ e a UFRRJ.

Nova Iguaçu, 23 de setembro de 2019.

MARIA ELIONE DA COSTA MIDÕES

Superintendente de Planejamento e Desenvolvimento Escolar

Matr.: 11/682.315-7

MARIA VIRGÍNIA ANDRADE ROCHA

Secretária Municipal de Educação

Mat.: 11/694.638-8

ANEXO K – MODELO DO CADERNO DE ATIVIDADES



UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DORIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM
GEOGRAFIA (PPGGeo)
INSTITUTO
MULTIDISCIPLINAR
INSTITUTO DE
AGRONOMIA



ESCOLA MUNICIPAL MONTEIRO LOBATO

Caderno de atividades de Geografia: Noções básicas sobre Cartografia

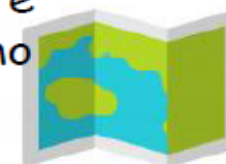
Material integrante do projeto de pesquisa *Ensino de Geografia para surdos: (re)pensando algumas práticas para a alfabetização cartográfica*, sob responsabilidade de Giulia Nicacio e orientação de Clézio dos Santos, em parceria com a E. M. Monteiro Lobato. Contato: giuliaarigoni@id.uff.br



Certamente, você já viu diversos mapas em sua vida. Mas você sabe responder o que é ele? Quais elementos fazem parte de um mapa? Ou ainda, o que é Cartografia?



Os mapas não são só desenhos, eles representam informações sobre o espaço. Os mapas tem uma linguagem própria para revelar dados e fenômenos, organizando-os espacialmente. E para que todos possam entender o que um mapa quer representar, existem alguns elementos que fazem parte dessa linguagem. Além disso, a pessoa que faz o mapeamento também é importante neste processo pois ela vai escolher e expressar da maneira que quiser suas informações no mapa. Todos nós podemos realizar mapeamentos de diferentes formas. Você também deseja ser um mapeador? Então, fique conosco nas próximas páginas e veremos o que um mapa precisa ter. Depois você mesmo poderá fazer seu mapeamento.



CARTOGRAFIA



O que é Cartografia?

É uma ciência que busca representar o espaço e informações sobre o espaço através de símbolos sistematizados por mapas, cartas etc. A Cartografia é responsável por estudos, produção e uso de mapas.

MAPAS



Mas o que é mapa?

Os mapas representam a realidade espacial através de símbolos e mantendo uma relação de proporção com a superfície da Terra (redução, localização e projeção no plano). Ele é um meio de comunicação, transmite informações sobre o espaço através de uma linguagem própria.

Convenções Cartográficas - um mapa pode ser lido no mundo inteiro pois tem símbolos padronizados.

que compõe o mapa

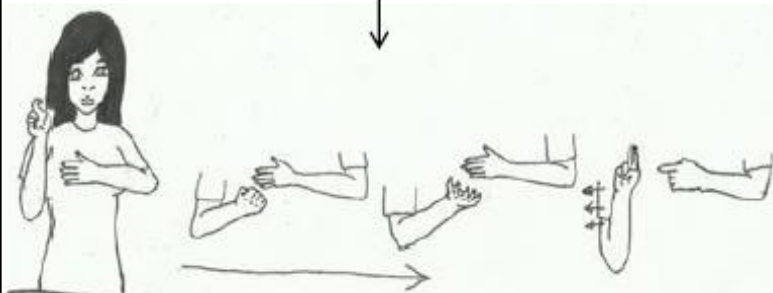
Brasil Mapa Político

Fonte:
Indica a instituição de onde o mapa ou os dados do mapa foram retirados.



Legenda

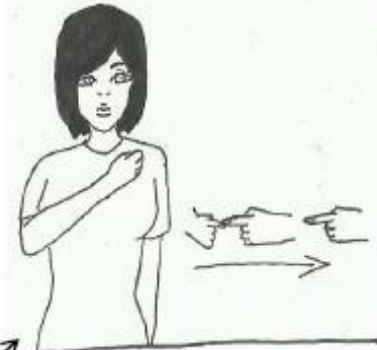
- Limite de Estado
- Limite do País
- Capital de Estado
- ★ Capital de País



Legenda:
Indica a relação dos símbolos do mapa e seus significados.



Título:
Indica o objetivo do mapa.



Escala:
Indica a relação de proporção entre a medida no mapa e a extensão real do terreno.



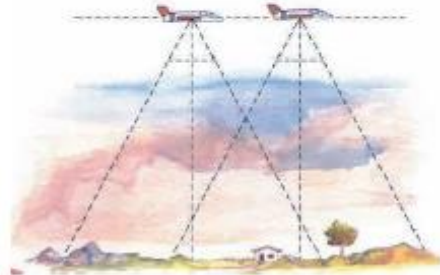
Orientação:
Indica o Norte geográfico (Rosa dos Ventos)
Pontos cardeais e colaterais



Como os mapas são feitos?

Para fazer mapas é utilizada a visão vertical, ou seja, uma "visão de cima". A partir daí é possível representar os elementos que se quer de maneira mais geral e organizada.

Visão oblíqua
Realidade



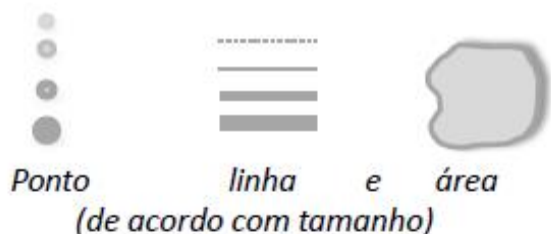
Visão vertical
Visão "de cima"



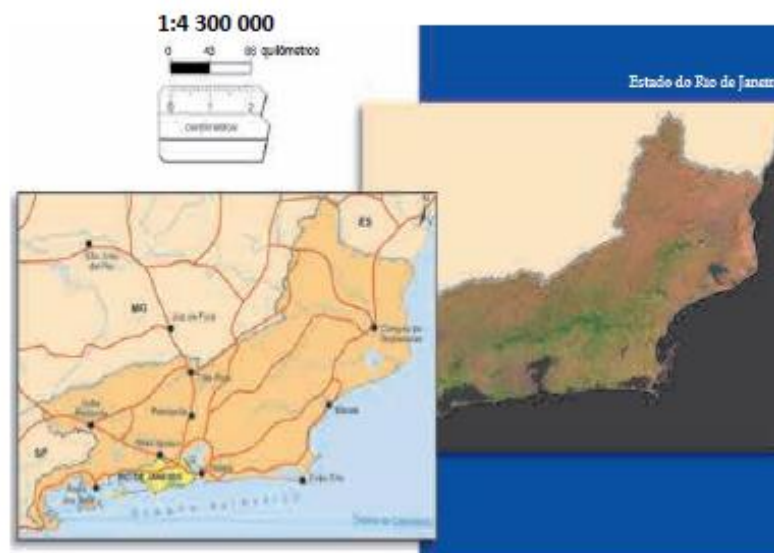
Visão vertical
Símbolo

Há muito tempo, os mapas eram feitos a partir dos relatos dos viajantes. Depois, com o uso de aviões foi desenvolvida uma técnica chamada aerofotogrametria. Hoje, através de satélites são feitas imagens da superfície da Terra que dão origem aos mapas.

Os mapas vão representar o que se vê no espaço por meio de símbolos e de acordo com o objetivo do mapeamento. Dados e informações sobre fenômenos da realidade passarão por um processo de seleção e organização espacial. Os elementos básicos de representação são: ponto, linha e área.



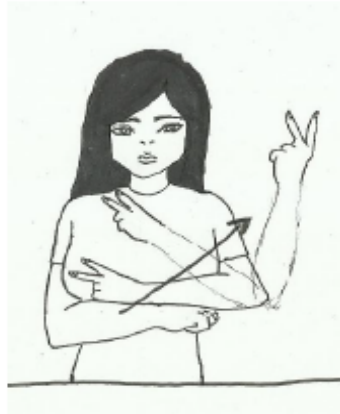
Outro fator importante é a escala. Ela significa uma redução proporcional entre o tamanho real do espaço representado e a representação, ou seja, o quanto a realidade foi reduzida para caber no papel ou na tela. Ela serve para calcular distâncias entre pontos por exemplo e pode ser numérica ou gráfica.



Exemplo: O estado do Rio de Janeiro em imagem de satélite e mapa.



1 cm no mapa = 4 300 000 cm ou 43 km na realidade, houve redução de 4 300 000 de vezes.



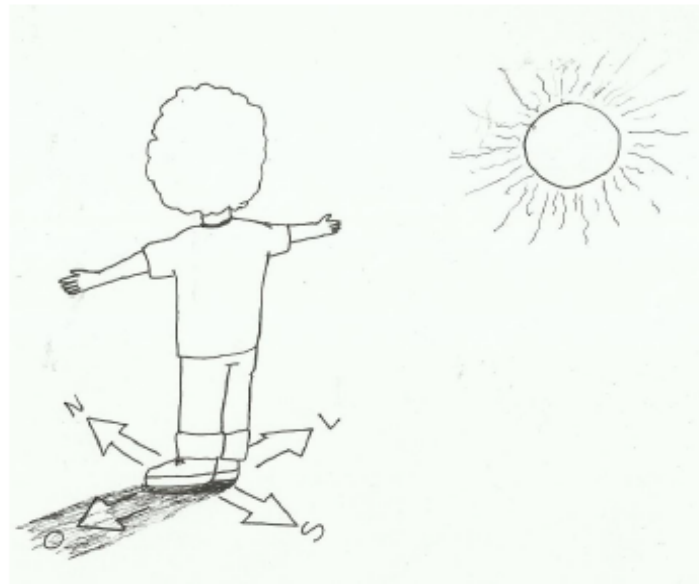
Orientação

Direção - Pontos de referência

Saber orientar-se no espaço é muito importante!
Desde muito tempo os navegantes utilizavam os
astros para auxiliar na localização. Estes
mostravam a direção que se devia seguir para
chegar a determinado local.



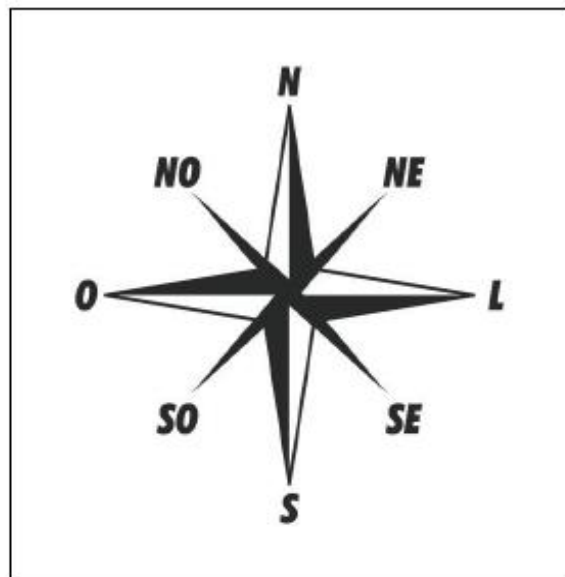
Cruzeiro do Sul



Orientação a partir do Sol



Rosa dos Ventos



Pontos Cardeais:

- N = Norte
- S = Sul
- L = Leste
- O = Oeste

- ### Pontos Colaterais:
- NE = Nordeste
 - NO = Noroeste
 - SO = Sudoeste
 - SE = Sudeste



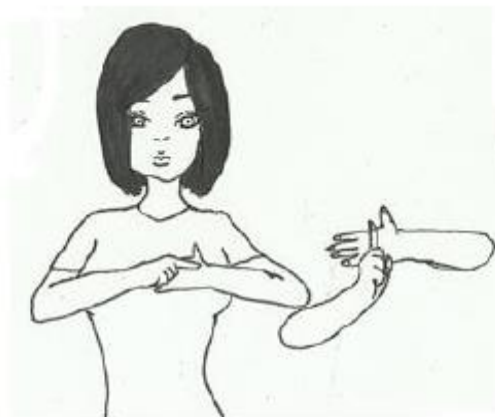
Hoje, existem vários instrumentos que fornecem a localização e direção de certos pontos sobre a superfície da Terra. Por exemplo:



Bússola
(Localização)



GPS
(Direção)



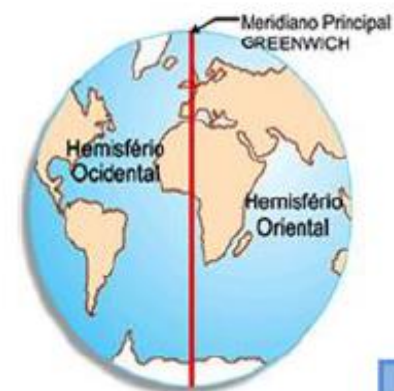
Localização

Para localizar os pontos sobre a superfície da Terra, ela foi dividida em linhas imaginárias:

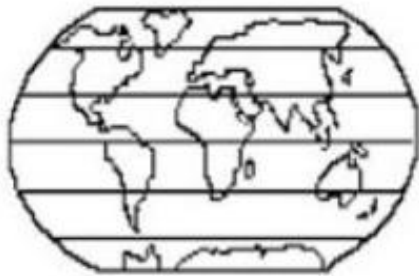
Linha do Equador



Meridiano de Greenwich



Paralelos



Meridianos



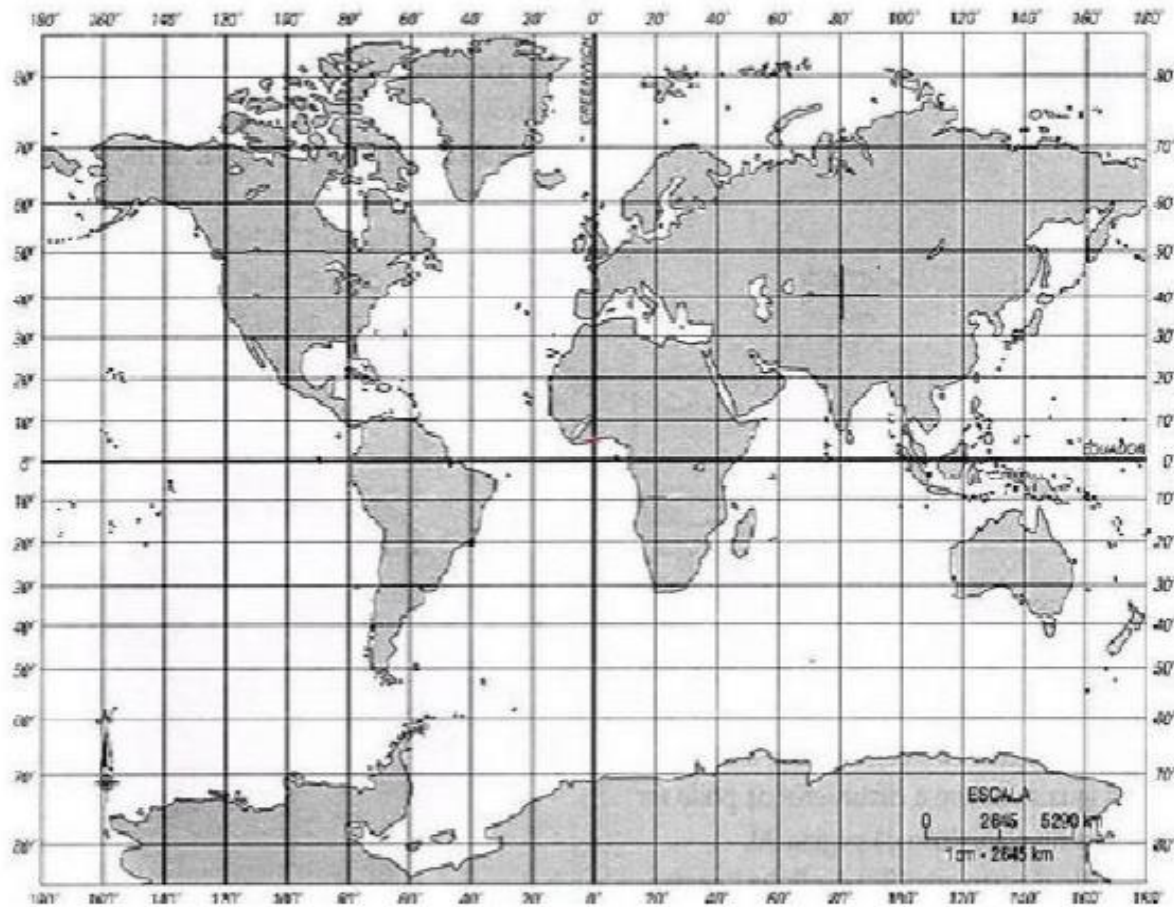
Latitude



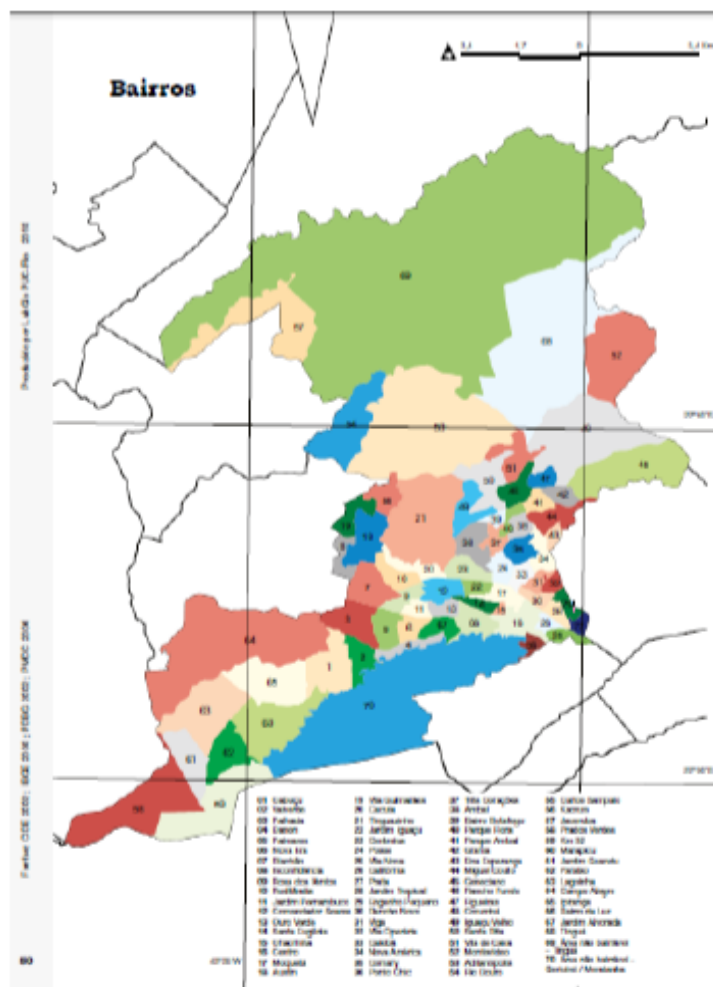
Longitude



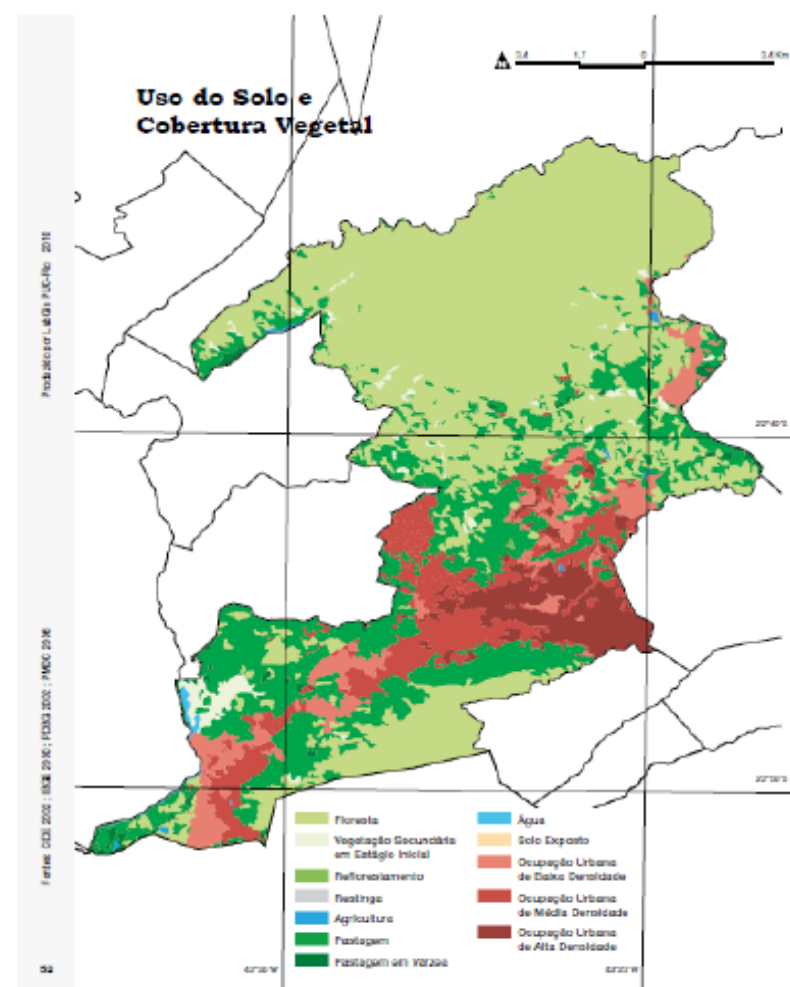
Você aceita um desafio?
Que tal localizar os seguintes pontos no mapa?



Existem vários tipos de mapas...



Mapa político de Nova Iguaçu

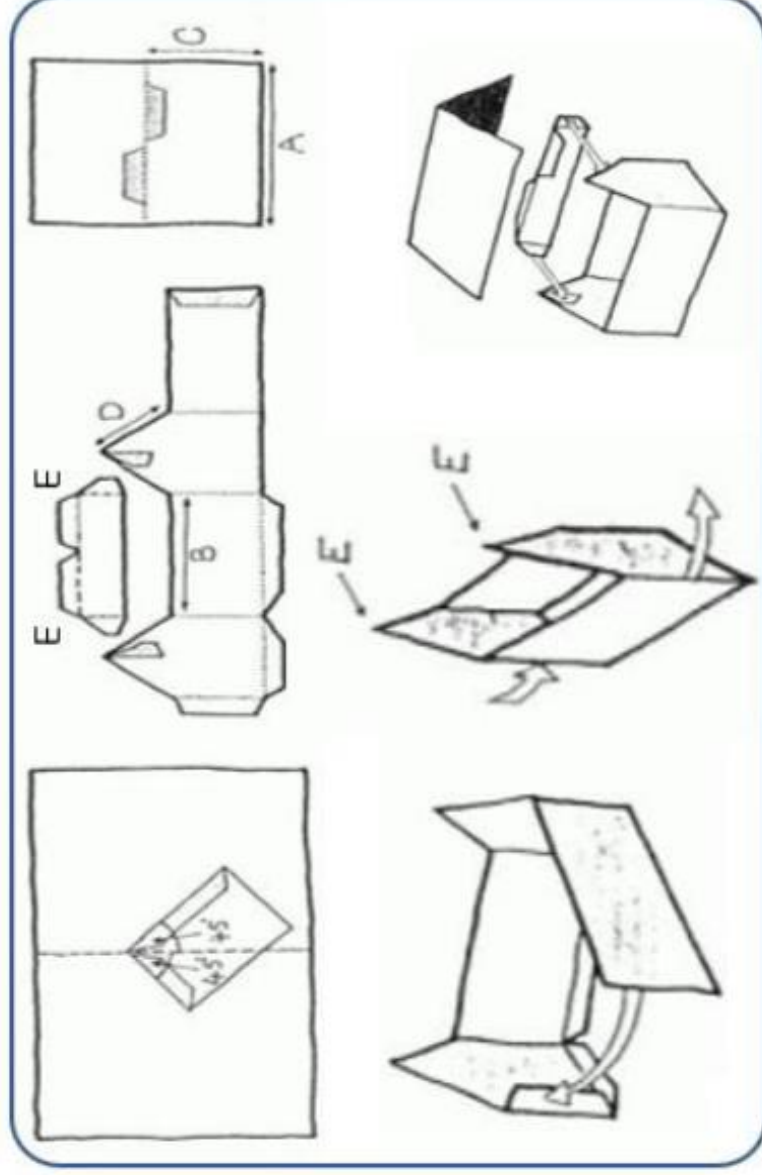


Mapa temático de Nova Iguaçu

Mas todos nós podemos fazer mapas também!
Você reconhece este local na imagem de satélite? Depois de tudo
que aprendemos, vamos fazer um mapa de nossa escola?

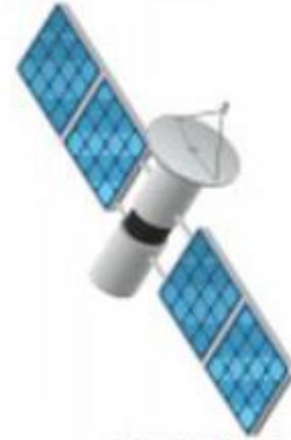


MODELO DE CASA POP-UP - ELEMENTOS POP-UP DA PÁGINA 6



Telhado

Modelo de casa baseado em Birmingham (2006, p. 44).
BIRMINGHAM, Duncan. **Pop-Up!** - A manual of
paper mechanisms. St. Albans: Tarquin Publications,
2006.



Satélite

