

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

JOSIANE SILVA DE OLIVEIRA

**O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS SURDOS: A CARTOGRAFIA  
ESCOLAR E INCLUSIVA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO  
GEOGRÁFICO**

GOIÂNIA-GO

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

### E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação     Tese

#### 2. Nome completo do autor

Josiane Silva de Oliveira

#### 3. Título do trabalho

O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS SURDOS: A CARTOGRAFIA ESCOLAR E INCLUSIVA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO

#### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
  - b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
- O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Miriam Aparecida Bueno, Professor do Magistério Superior**, em 23/09/2021, às 06:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **JOSIANE SILVA DE OLIVEIRA, Discente**, em 23/09/2021, às 09:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2366408** e o código CRC **85644D64**.

JOSIANE SILVA DE OLIVEIRA

**O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS SURDOS: A CARTOGRAFIA  
ESCOLAR E INCLUSIVA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO  
GEOGRÁFICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

**Área de Concentração:** Natureza e Produção do Espaço

**Linha de Pesquisa:** Ensino-Aprendizagem de Geografia

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Míriam Aparecida Bueno

Goiânia-GO

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Oliveira, Josiane Silva de  
O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS SURDOS:  
[manuscrito] : A Cartografia Escolar e Inclusiva na construção do conhecimento geográfico / Josiane Silva de Oliveira. - 2021.  
145 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Míriam Aparecida Bueno.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2021.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui siglas, mapas, abreviaturas, lista de figuras.

1. Geografia inclusiva. 2. Surdo. 3. Formação de professores. 4. Cartografia para surdos. 5. Práticas pedagógicas. I. Bueno, Míriam Aparecida, orient. II. Título.

CDU 911



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

### ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 91 da sessão de Defesa de Dissertação de **Josiane Silva de Oliveira**, que confere o título de Mestra em Geografia, na área de concentração em Natureza e produção no espaço.

Aos vinte e seis dias do mês de agosto de dois mil e vinte e um, a partir das 09:00horas, por meio de videoconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada “O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS SURDOS: A CARTOGRAFIA ESCOLAR E INCLUSIVA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO”. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora Professora Doutora Miriam Aparecida Bueno (IESA/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor Doutor Pedro Moreira dos Santos Neto (SEDUC/MT), membro titular externo; Professor Doutor Denis Richter (IESA/UFG), membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Miriam Aparecida Bueno, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos vinte e seis dias do mês de agosto de dois mil e vinte e um.

#### TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Miriam Aparecida Bueno, Professor do Magistério Superior**, em 26/08/2021, às 11:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Pedro Moreira dos Santos Neto, Usuário Externo**, em 30/08/2021, às 14:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Denis Richter, Professor do Magistério Superior**, em 30/08/2021, às 15:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2293782** e o código CRC **B1919B11**.

Referência: Processo nº 23070.043632/2021-72

SEI nº 2293782

Quando nos recusamos a ver as diferenças, nos  
recusamos a ver quem essa pessoa é.  
(GARCÍA, 2017)

## AGRADECIMENTOS

Eis que é chegada a hora de agradecer e, inicialmente, agradeço a Deus por me permitir ter realizado este trabalho.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Professora Míriam Aparecida Bueno, pelos ensinamentos e pela paciência que teve comigo ao longo da elaboração deste trabalho. Agradeço por, neste breve período de convivência, ter sempre prezado pelo respeito e por nunca ter imposto o caminho a ser percorrido.

Faço questão de mencionar alguns professores que também marcaram a minha formação, professor Alisson Bezerra de Oliveira e professora Maria Júlia de Aquino, pessoas pelas quais tenho imensa admiração e que se tornaram, para mim, não só exemplo de profissionais, mas também grandes amigos. Sem a contribuição desses professores eu certamente não poderia ter chegado até aqui.

Agradeço à Universidade Federal de Goiás e ao Programa de Pós-Graduação em Geografia pelo acolhimento. Meu muito obrigada também à Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – Fapema, por contribuir financeiramente para o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço ao Grupo de Estudos de Cartografia para Escolares pelas leituras, discussões e debates, que me possibilitaram um espaço formativo e de reflexão sobre o campo da Cartografia Escolar e do Ensino de Geografia. Agradeço, em especial, à banca examinadora, nas pessoas do Professor Denis Richter e Pedro Moreira dos Santos Neto, pelas indicações de leitura e sugestões dadas desde o processo de qualificação.

Agradeço por, neste ínterim de formação, ter tido a possibilidade de conhecer grandes amigos, que faço questão de destacar: Mariângela Oliveira de Azevedo, Marielly de Sousa Miranda, Laís Campos Rodrigues, Juliana Mendes de Moraes e Igor de Araújo Pinheiro. Há muito de vocês neste trabalho. Obrigada por tudo!

A todos dedico o meu mais profundo agradecimento, em especial aos meus pais, à minha mãe, Maria José Cardoso Silva, e ao meu pai, Manoel Messias Gomes de Oliveira, à minha tia Alcirene Silva Barros e aos meus irmãos pelo amor, por tudo.

Por fim, agradeço imensamente ao meu querido e amado Rodrigo Lima Santos, por toda a ternura, carinho e pelos constantes incentivos. Obrigada!

Graças a Deus tive a oportunidade de conhecer muitas pessoas e, mesmo sem ter citado o nome de todas, agradeço a cada um que, de uma forma ou outra, contribuíram para minha formação e o meu crescimento pessoal.

## RESUMO

A educação de surdos a partir de uma perspectiva inclusiva tem sido cada vez mais discutida ao longo do século XXI, no entanto, quando se direciona ao ensino de Geografia e sua relação com a linguagem cartográfica e o uso da Libras no processo de ensino e aprendizagem as pesquisas ainda são escassas. Ciente disso, a presente pesquisa tem como objetivo compreender de que forma o trabalho com a Cartografia Escolar e Inclusiva potencializa o ensino de Geografia para alunos surdos do Ensino Fundamental II na cidade de Imperatriz, no estado do Maranhão. Para tanto, foi necessário discutir o processo de formação inicial e continuada dos professores de Geografia para trabalhar com alunos surdos, assim como apresentar os percursos teórico-metodológicos para sua utilização nas aulas dessa disciplina. Especificamente, buscou-se sistematizar um percurso de sequência didática a partir do trabalho com a Cartografia Escolar e Inclusiva para alunos surdos. Diante disso, os meios de investigação compreenderam a pesquisa bibliográfica, apoiada em diferentes autores, que discutem sobre Educação Inclusiva, Educação de Surdos, Ensino de Geografia, Cartografia Escolar e Inclusiva e a formação de professores de Geografia. Ainda, foi realizada pesquisa de campo em 02 (duas) escolas da Rede Municipal de Ensino do município citado, sendo esse momento dividido em duas etapas: a primeira etapa refere-se à aplicação de questionários aos professores e intérpretes de Libras, bem como entrevista com a coordenação do Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade (SIADI), responsável pela implementação da política de inclusão. Já na segunda etapa do campo foi desenvolvida a proposta de sequência didática, que, em decorrência da chegada da pandemia de Covid-19 precisou ser reformulada, utilizando-se de estratégias de vídeos para aplicação do percurso metodológico. Sendo assim, este estudo se apresenta como uma possibilidade para a realização de um trabalho escolar que considera e respeita as diferenças dos estudantes surdos. Tal aspecto pode ser evidenciado nos resultados, que apontam para a importância de saber a forma como esses indivíduos se comunicam e os recursos e metodologias que o professor poderá utilizar em sala de aula. Para isso, é necessário que o docente conheça, mesmo que minimamente, a língua do surdo e que a Libras esteja presente tanto na formação inicial quanto continuada. Outro aspecto relevante é que os professores e intérpretes de Libras precisam desenvolver um trabalho colaborativo, pois a ausência do planejamento conjunto dificulta o seu trabalho, visto que tais sujeitos possuem uma formação que não lhes fornece as bases necessárias para trabalhar os conteúdos da Geografia. Ademais, o trabalho com os mapas para alunos surdos, possibilita a compreensão da espacialização dos fenômenos geográficos, respeitando os aspectos culturais e linguísticos destes sujeitos, bem como, potencializa o ensino de Geografia a estes estudantes. Ciente disso, destacamos a importância não só de uma escola para todos, mas de propostas de ensino em que todos possam aprender.

**Palavras-chaves:** Geografia inclusiva. Surdo. Formação de professores. Cartografia para surdos. Práticas pedagógicas.

## ABSTRACT

Deaf education from an inclusive perspective has been increasingly discussed throughout the 21st century, however, when it comes to teaching Geography and its relationship with cartographic language and the use of Libras in the teaching and learning process publications are still scarce. Aware of this, this research aims to understand how the work with School and Inclusive Cartography enhances the teaching of Geography for deaf students in Elementary School II in the city of Imperatriz, in the state of Maranhão. Therefore, it was necessary to discuss the initial and continuing education process of Geography teachers to work with deaf students, as well as to present the theoretical-methodological paths for its use in the classes of this discipline. Specifically, we sought to systematize a course of didactic sequence based on the work with School and Inclusive Cartography for deaf students. Therefore, the means of investigation included the bibliographic research, supported by different authors, who discuss Inclusive Education, Deaf Education, Geography Teaching, School and Inclusive Cartography and the training of Geography teachers. Also, field research was carried out in 02 (two) schools of the Municipal Education Network in the city mentioned, and this moment was divided into two stages: the first stage refers to the application of questionnaires to Libras teachers and interpreters, as well as an interview with the coordination of the Inclusion and Attention to Diversity Sector (SIADI), responsible for implementing the inclusion policy. In the second stage of the field, the proposal for a didactic sequence was developed, which, as a result of the arrival of the Covid-19 pandemic, needed to be reformulated, using video strategies to apply the methodological path. Therefore, this study presents itself as a possibility to carry out a school work that considers and respects the differences of deaf students. This aspect can be evidenced in the results, which point to the importance of knowing how these individuals communicate and the resources and methodologies that the teacher can use in the classroom. For this, it is necessary that the teacher knows, even minimally, the language of the deaf and that Libras is present in both initial and continuing education. Another relevant aspect is that Libras teachers and interpreters need to develop collaborative work, as the absence of joint planning makes their work difficult, as these subjects have a training that does not provide them with the necessary bases to work with the contents of Geography. Furthermore, the work with maps for deaf students makes it possible to understand the spatialization of geographic phenomena, respecting the cultural and linguistic aspects of these subjects, as well as enhancing the teaching of Geography to these students. Aware of this, we highlight the importance not only of a school for everyone, but of teaching proposals in which everyone can learn.

**Keywords:** Inclusive Geography. Deaf. Teacher training. Cartography for the deaf. Pedagogical practices.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Cemapne	Centro Municipal de Apoio à Pessoa com Necessidades Especiais
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DA	deficiente auditivo
DCTMA	Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e Ensino Fundamental anos finais
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino médio
ERE	Ensino Remoto Emergencial
Facimp	Faculdade de Imperatriz
Fapema	Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão
Geduc	Sistema de Gestão Educacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IE	intérprete educacional
IES	Instituição de Ensino Superior
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PIB	produto interno bruto
PPP	Projeto político-pedagógico
Semed	Secretaria de Educação do Município de Imperatriz-MA
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Siadi	Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade
TICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TILS	Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UEMASUL	Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa conceitual contendo a metodologia da pesquisa .....	26
Figura 2 – Elementos que devem constar nos mapas para alunos surdos com base em Santos Neto (2019).....	64
Figura 3 – Fluxograma com a mediação didática proposta por Cavalcanti (2014).....	105
Figura 4 – Transformação do espaço geográfico.....	108
Figura 5 – Reportagem sobre a instalação da Suzano Papel e Celulose no MA .....	109
Figura 6 – Mapa sobre os municípios produtores de eucalipto .....	110
Figura 7 – Mapa sobre a logística de transporte .....	111
Figura 8 – Mapa das relações comerciais da Suzano Papel e Celulose.....	113
Figura 9 – Mapa sobre a expansão urbana de Imperatriz .....	114

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisa de campo.....	28
Quadro 2 – Sujeitos presentes nas escolas selecionadas .....	30
Quadro 3 – Vídeos elaborados para a aplicação da sequência didática.....	32
Quadro 4 – Níveis de perda auditiva .....	43
Quadro 5 – Momentos da educação de surdos .....	45
Quadro 6 – Elementos cartográficos na Cartografia Escolar e Inclusiva para alunos surdos com base em Santos Neto (2019) .....	59
Quadro 7 – Símbolos pontuais utilizando a variável visual forma e tamanho para representar a população.....	60
Quadro 8 – Características dos professores de Geografia participantes da pesquisa .....	72
Quadro 9 – Especificidades do trabalho docente com alunos surdos.....	76
Quadro 10 – Intérpretes educacionais das escolas participantes .....	87
Quadro 11 – Intérpretes Educacionais e o trabalho com os alunos surdos.....	89
Quadro 12 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa .....	94
Quadro 13 – Definição a ser realizada para a sequência .....	97
Quadro 14 – Aula 2 – Problematização.....	107
Quadro 15 – Aula 3 – Sistematização .....	110
Quadro 16 – Aula 4 – Síntese.....	115

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO DA AUTORA</b> .....	<b>17</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>21</b>
<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>24</b>
<b>Procedimentos metodológicos</b> .....	<b>26</b>
<b>Pesquisa bibliográfica e documental</b> .....	<b>26</b>
<b>Pesquisa de campo</b> .....	<b>28</b>
<b>Segunda etapa da pesquisa, realizada durante o contexto pandêmico</b> .....	<b>31</b>
<b>Roteiro da dissertação</b> .....	<b>34</b>
<b>SEÇÃO I – EDUCAÇÃO INCLUSIVA, A ESPECIFICIDADE DO SURDO E A GEOGRAFIA ESCOLAR: REFLEXÕES TEÓRICAS</b> .....	<b>37</b>
<b>1.1 Educação inclusiva no Brasil, legislação e realidade</b> .....	<b>37</b>
<b>1.2 A especificidade do aluno surdo e a inclusão escolar</b> .....	<b>43</b>
<b>1.3 A Geografia e o uso da linguagem cartográfica no ensino escolar para alunos com surdez</b> .....	<b>50</b>
<b>1.4 A Cartografia Escolar e Inclusiva: uma dimensão para o ensino de Geografia aos alunos surdos</b> .....	<b>56</b>
<b>SEÇÃO II – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA FRENTE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS SURDOS</b> .....	<b>68</b>
<b>2.1 Formação docente para inclusão: aspectos legais</b> .....	<b>68</b>
<b>2.2 A formação inicial e continuada dos professores de Geografia participantes da pesquisa</b> .....	<b>71</b>
<b>2.3 O Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade (Siadi) e a política de inclusão escolar do município de Imperatriz-MA</b> .....	<b>78</b>
<b>2.4 Traduzir e interpretar: o perfil dos intérpretes de Libras</b> .....	<b>85</b>
<b>2.4.1 O intérprete de Libras e o professor de Geografia: parceria necessária</b> .....	<b>89</b>
<b>SEÇÃO III – A CARTOGRAFIA ESCOLAR E INCLUSIVA NAS AULAS DE GEOGRAFIA COM ALUNOS SURDOS</b> .....	<b>92</b>
<b>3.1 Contexto da pesquisa</b> .....	<b>92</b>
<b>3.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa</b> .....	<b>93</b>

<b>3.3 Uma proposta de sequência didática para utilização da Cartografia Escolar e Inclusiva no ensino de Geografia em classes regulares com alunos surdos.....</b>	<b>96</b>
<b>3.4 Sistematização do percurso metodológico da proposta de sequência didática: problematizar-sistematizar-sintetizar.....</b>	<b>105</b>
3.4.1 Sequência didática – descrição do conteúdo dos vídeos enviados aos alunos surdos e DA .....	107
3.4.2 O contexto de aplicação da sequência didática .....	116
<b>CONSIDERAÇÕES NÃO TÃO FINAIS .....</b>	<b>119</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>123</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>132</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA .....</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICE B – MAPAS DA PESQUISA.....</b>	<b>136</b>

## APRESENTAÇÃO DA AUTORA<sup>1</sup>

Tal contexto é reflexo do meu lugar de origem, uma cidadezinha no interior do Maranhão, cujos surdos sempre foram vistos, e até hoje são, como mudos e deficientes, cujas famílias, bem como os surdos, desconhecem seus direitos legais a uma educação de qualidade, que deve ser bilíngue e bicultural. No 6º período do curso de Geografia, cursei a disciplina de Libras, ministrada pela professora Maria Júlia Aquino, intérprete e também professora de Geografia do estado do Maranhão, uma militante das causas surdas. Fiquei pasma com o que aprendi sobre a história dos surdos(as), sobre os desafios enfrentados por eles(as) para se ter acesso à sua língua de comunicação, uma língua de modalidade visual e espacial, diferente, mas não inferior às línguas orais.

Contudo, a disciplina de Libras, com uma carga horária de 64 horas, não me foi suficiente. Senti a necessidade de continuar e busquei, então, os cursos ofertados pela Escola Estadual Governador Acher, na cidade de Imperatriz, referência em modelo de inclusão escolar. Lá são ofertados diversos cursos, dentre os quais está o de Libras. Desse modo, me matriculei no curso de Libras básico, nível 1 e nível 2, e, posteriormente, cursei o nível intermediário. Tal formação, ainda que elementar, me possibilitou ter mais desenvoltura ao realizar o estágio docência na Escola Municipal São Vicente de Paula, local em que tive três alunos surdos. Nesse contexto, já conseguia estabelecer uma comunicação com os alunos surdos e, sempre que necessário, tentava tirar as dúvidas deles por meio da Libras, contudo, quando não dava conta, recorria ao apoio do TILS, profissional essencial para o ensino de alunos surdos em escolas regulares.

A experiência foi muito válida e serviu para mostrar o quanto eu havia caminhado e o quanto ainda precisaria caminhar, pois as limitações eram muitas. No sentido de aprimorar o trabalho com esses sujeitos, busquei realizar uma especialização em “Práticas pedagógicas aplicadas à educação bilíngue de surdos”, ofertada pela Fundação Sousem de Apoio ao Desenvolvimento, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Nunca tive a pretensão de ser intérprete, mas admiro o trabalho de quem o faz, pois esta é uma tarefa difícil e complexa. Um tempo depois de ter terminado a graduação, surgiu a possibilidade de fazer uma pós-graduação e aprofundar-me na educação geográfica inclusiva, já que, mesmo com a pequena experiência, ainda não tinha desenvolvido nenhum trabalho que abordasse essa temática.

---

<sup>1</sup> Neste momento, diferente do restante do trabalho, optou-se pelo uso da primeira pessoa, uma vez que se remete também aos processos pessoais que subsidiaram a construção da dissertação.

Nesta breve jornada, pude compreender que não são os surdos que devem aprender a falar, ou usar aparelhos de amplificação sonora e implantes cocleares<sup>2</sup> que mais atrapalham do que ajudam a ouvir, mas que nós, ouvintes, é que precisamos aprender, mesmo que minimamente, a Libras, uma vez que não temos nenhum impeditivo para sua aprendizagem. Em contrapartida, as línguas orais são de difícil compreensão para os surdos, pois eles não têm audição e, conseqüentemente, a fala fica comprometida, assim como a leitura e, em virtude disso, a comunicação com outros que não sejam usuários da Libras.

Conhecer um pouco mais sobre os surdos é viajar para outra dimensão, outro mundo de considerações que perpassam pelo campo biológico, linguístico e cultural. Trata-se de um povo com língua e cultura própria, que não os faz nem melhores, nem piores que as culturas ditas dominantes, mas os caracterizam como diferentes e lhes conferem identidade.

A ausência de conhecimento acerca desse assunto e de outros que envolvem os sujeitos inseridos na modalidade da Educação Especial na perspectiva educacional inclusiva – como surdos, surdo-mudo, surdo-cego, surdo-negro, cegos, baixa visão, autistas, deficientes intelectuais, disléxicos, cadeirantes, superdotados, etc., vai implicar diretamente na educação que a eles é oferecida. Não podemos pensar a educação inclusiva sem considerar a formação inicial e continuada dos professores, a estrutura escolar, os recursos pedagógicos e um currículo que considere a diversidade e potencialize as especificidades, portanto, as diferenças.

Desse modo, o motivo pelo qual fui levada a desenvolver a presente pesquisa está direcionado às experiências do meu processo formativo em vista da necessidade de pensar em como contribuir para o que defendemos como Educação Inclusiva de alunos surdos e, nesse contexto, levando em consideração a disciplina de Geografia.

Também se faz importante mencionar que, no tocante ao campo da Cartografia Escolar, é possível notar uma diversificada publicação de materiais para alunos cegos, ou com outras deficiências, ou moradores de determinadas áreas com especificidades culturais e pertencimento ao território, a exemplo dos indígenas ou quilombolas. Entretanto, direcionado ao campo da surdez, poucos são os trabalhos que tratam da utilização da linguagem cartográfica associada ao uso da Libras para a construção do conhecimento geográfico.

Além do interesse pessoal pela temática, acredito que este trabalho possa estimular os professores a tomarem iniciativas que inovem sua prática de ensino, o que, a meu ver, pode

---

<sup>2</sup> Os aparelhos de amplificação sonora são utilizados para auxiliar pessoas com perdas auditivas a ouvir melhor os sons ambientes. Recomenda-se o uso desses aparelhos para pessoas que apresentam uma perda auditiva maior que 40 decibéis. Já o implante coclear diz respeito a uma cirurgia que consiste na implantação de um equipamento eletrônico computadorizado (HONORA, 2014).

tornar o ensino dos conteúdos de Geografia mais dinâmico, motivador, significativo, e o mais importante, produzir condições para o ensino e a aprendizagem de Geografia aos alunos surdos. Outro ponto relevante está na continuidade da realização de pesquisas no âmbito da formação de professores frente à educação inclusiva; logo, este trabalho pode propiciar aos professores o acreditar na potencialidade do seu ofício e na capacidade dos estudantes, pois a escola é muitas vezes a única instância de formação científica, cultural e social a qual os alunos têm acesso.

A escolha pelo município de Imperatriz-MA se justifica, em um primeiro momento, por ser este o meu espaço de vivência e por ali ter tido experiências que se configuraram como pontos de partida para sua formação docente. Dessa forma, a opção vem como uma possibilidade de dar retorno ao trabalho dos professores que atuam em escolas que recebam alunos surdos. Ressalto também que a pesquisa é financiada pelo governo do Estado do Maranhão, pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (Fapema), sendo este apoio fundamental para o desenvolvimento do trabalho.

Desse modo, a discussão sobre tal tema se reveste como crucial para denunciar a exclusão das minorias e reafirmar o compromisso do Estado, da sociedade e da escola em possibilitar aos surdos o direito de ter sua cidadania plenamente desenvolvida e sua diferença amplamente considerada. Deixo claro que este trabalho não se constitui como uma receita, e sim como um ponto de reflexão para o sucesso escolar dos estudantes surdos, que há muito têm sido condenados ao um analfabetismo funcional, sem condições de prosseguirem seus estudos, impedidos de alcançar o Ensino Superior.

Nesse sentido, acredito que a pesquisa propiciará mais reflexão acerca do ensino de Geografia em classes com alunos surdos. Ligado a isso, também proporcionará aos acadêmicos e à sociedade um conhecimento específico sobre a Geografia e a educação de surdos. Mais uma vez, destaco que este trabalho não é fruto de alguém que tenha a experiência da surdez, mas de alguém que se interessa por conhecer sobre a comunidade surda.

Compreender que o ser surdo está para além de uma dimensão fisiológica é entender que a ciência geográfica também precisa abordar tais aspectos. O ensino não deve ser apenas bilíngue, mas bicultural, ou seja, a língua e a cultura surda precisam se fazer presentes no processo de aprendizagem. Por fim, considero que esta publicação se configura como um ponto de referência para a ampliação de nossos horizontes, pois poucos são os trabalhos metodológicos que se estruturam sobre o campo do ensino de Geografia para alunos surdos.

Corroboramos com o fato de que a inclusão perpassa pela sociabilidade, mas como falar em sociabilidade se os ouvintes não sabem se comunicar com os surdos? Os surdos têm uma língua e dela precisamos nos apropriar para conhecê-la. Cabe destacar aqui, portanto, a produção de materiais que sejam acessíveis a esses estudantes. Só a partir de tais aspectos poderemos pensar em um ensino de Geografia efetivamente inclusivo. Este é o principal intuito deste trabalho.

## INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva tem sido tema de reflexão em todos os níveis e modalidades de ensino e, na atualidade, a sociedade brasileira tem colocado em pauta as reivindicações sobre esse campo, que, no âmbito educacional, pressupõe o reconhecimento às diferenças, tanto coletivas quanto individuais. O paradigma inclusivo pode ser definido como um modelo de educação que se opõe aos discursos e às práticas clínicas-hegemônicas, que permearam a escolarização das pessoas com deficiência. Tal característica se refletiu também na educação dos(as) alunos(as) surdos(as), uma vez que, ao longo da sua história, as políticas de representações dominantes da normalidade, como as práticas ouvintistas, sempre se fizeram presentes sobre os corpos surdos.

Essas práticas ainda permanecem no ensino dos estudantes surdos e se afirmam por meio da ausência de materiais pedagógicos, currículo, estrutura escolar, formação docente e aulas que sejam pensadas considerando as especificidades linguísticas e culturais desses alunos. Mencionamos o contexto escolar, mas as práticas ouvintistas se fazem presentes no cotidiano da sociedade, basta observar as informações vinculadas aos meios de comunicação em massa, bem como os próprios materiais didáticos disponibilizados aos surdos para se chegar a essa conclusão.

Tal constatação corrobora com a normalização do ser humano e com a ausência da consciência de que as diferenças existem e devem ser respeitadas. Somente a partir do reconhecimento das diferenças é que se poderá promover igualdade de condições de vida, estudo e consciência social entre surdos e ouvintes. Reconhecer as diferenças é reconhecer as limitações e potencialidades dos surdos, limitações essas direcionadas ao uso da Língua Portuguesa (LP), cujo canal de comunicação é oral e auditivo, e cuja habilidade está direcionada ao uso das Línguas de modalidade visual e espacial, como a Libras.

Enfatizamos, contudo, que apesar do uso da Libras ser um dos critérios básicos para a aprendizagem geográfica dos alunos surdos, ela não deve ser tomada como a solução única para os problemas apresentados no chão da escola no que se direciona a esses estudantes. No entanto, destacamos que essa é uma das diferenças que caracterizam e conferem identidade ao surdo e, por isso, precisa ser respeitada. “É a Língua de Sinais que dará condições de os surdos tornarem-se seres humanos na sua plenitude, através da apropriação dos conceitos científicos, disponíveis na educação formal” (DOZIART, 2017, p. 30).

No desenvolvimento desses indivíduos, o papel da Geografia Escolar torna-se indispensável, uma vez que defendemos a disciplina de Geografia como essencial na

formação das pessoas e para a formação dos cidadãos. Dito de outra forma, a Geografia junto aos escolares tem como finalidade proporcionar aos alunos uma formação na perspectiva da cidadania, “que busque sempre a justiça e a equidade social a partir do processo de reflexão crítica sobre os fenômenos e eventos espaciais em suas múltiplas e indissociáveis escalas de análise” (STRAFORINI, 2018, p. 178).

Dessa forma, o ensino de Geografia para os alunos surdos deve levar em consideração a presença de uma abordagem inerente às especificidades que o caracterizam. Ciente desse fato, buscamos desenvolver a presente pesquisa a partir do trabalho com os mapas, uma vez que eles possibilitam a aprendizagem dos conteúdos geográficos. Tais recursos abrangem o aspecto visual e espacial também intrínseco à modalidade da Língua de Sinais e, além disso, ao mesmo tempo em que apresentam aspectos da visualidade, perceptível por meio do seu sistema de signos, também expressam as espacialidades da Geografia.

Nesse sentido, visamos, para desenvolver a pesquisa, trabalhar com a abordagem metodológica proposta por Santos Neto (2019) sobre a Cartografia Escolar e Inclusiva para alunos surdos. A leitura e a interpretação desses mapas não se limitam apenas ao público surdo, já que pessoas ouvintes usuárias da Libras também podem fazer uso do material. O Mapa-Libras, criado pelo autor, nos apresenta uma linguagem verbal e visual que se aproxima mais da língua dos sujeitos surdos, aspecto que não era contemplado nos mapas tradicionais, pois as particularidades dos surdos não eram consideradas como critérios para sua construção.

Apesar dos avanços e transformações no campo educacional voltados à educação de alunos surdos no âmbito das escolas regulares, percebe-se que o ensino de Geografia nessas escolas parece ainda não ser realizado a partir de uma proposta plural, bilíngue e bicultural. Tal contexto configura-se como um limitador para a apreensão e a compreensão espacial dos alunos surdos, bem como para a aprendizagem geográfica. Desse modo, faz-se necessária a utilização de recursos que ampliem a leitura e a percepção visual e espacial desses alunos, sendo assim, a pesquisa coloca em prática a proposta desenvolvida por Santos Neto (2019).

O aprendizado limitado do aluno surdo em relação à LP está relacionado ao contato tardio com sua língua materna, por isso, como esperar que os alunos surdos aprendam uma segunda língua se não tiveram o desenvolvimento natural da linguagem em relação à sua primeira língua, a Libras? Outro aspecto limitante refere-se às modalidades de cada língua: a LP é oral e auditiva e os alunos em questão não ouvem; já a Libras é de modalidade visual-espacial e considera, nesse sentido, as condições físicas das pessoas surdas.

Partimos, dessa forma, da perspectiva de que os mapas inclusivos, além de corroborarem para a análise e a compreensão do espaço geográfico, também possibilitam a

inclusão escolar dos alunos surdos no ensino de Geografia. Em razão disso construímos o problema central da pesquisa, que se refere à ausência do trabalho com a Cartografia Escolar e Inclusiva no ensino de Geografia em turmas com alunos surdos no Ensino Fundamental II em Imperatriz-MA.

Para tal problema, elencamos as seguintes questões-problema: será que, (I) durante o processo de formação inicial ou continuada, os professores de Geografia tiveram acesso a Libras e em que medida essa formação favorece e impõe limites sobre as possibilidades para trabalhar com alunos surdos? (II) Como a proposta da sequência didática pode contribuir com o processo de ensino de Geografia? (III) Como elaborar uma proposta de sequência didática pensando o trabalho com a Cartografia Escolar e Inclusiva para alunos surdos?

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender de que forma o trabalho com a Cartografia Escolar e Inclusiva potencializa o ensino de Geografia para alunos surdos do Ensino Fundamental II em Imperatriz-MA. Para tanto, foi necessário (I) discutir o processo de formação inicial e continuada dos professores de Geografia para trabalhar com alunos surdos, assim como (II) apresentar os percursos teóricos metodológicos para a utilização da Cartografia Escolar e Inclusiva nas aulas de Geografia para alunos surdos; por fim, (III) sistematizar uma proposta de sequência didática a partir da Cartografia Escolar e Inclusiva para alunos surdos.

Posto isso, salientamos que a presente pesquisa versa sobre o ensino de Geografia tendo como dimensão inclusiva a abordagem da Cartografia Escolar e Inclusiva para alunos surdos, que, à luz de Santos Neto (2019), deve ser desenvolvida por meio de uma perspectiva bilíngue (Português e Libras). Para esse autor, o uso da linguagem cartográfica é elemento fundamental no processo de ensino de Geografia em turmas com alunos surdos, uma vez que eles são visuais e todo e qualquer material que siga essa lógica facilita o ensino e a aprendizagem desses estudantes.

Nessa discussão, ocupa a formação de professores um papel fundamental na construção de uma escola inclusiva. Sendo assim, necessário abordar o aspecto da formação inicial e continuada dos professores de Geografia frente à inclusão desses educandos. Tal formação está direcionada à disciplina de Libras como uma possibilidade de ampliar os horizontes da sensibilidade, posto que o professor passa a ensinar preocupado com a diferença, promovendo mecanismos de equidade que valorizem a modalidade visual e espacial. Ciente de tais elementos, partimos para a apresentação da metodologia disposta no tópico a seguir.

## METODOLOGIA

A pesquisa que aqui se formula é de caráter qualitativo. Sobre esse aspecto, Günther (2006, p. 204) aponta que tal postura requer, “portanto, maior cuidado na descrição de todos os passos da pesquisa: a) delineamento, b) coleta de dados, c) transcrição e d) preparação dos mesmos para sua análise específica”. Sendo assim, a utilização da abordagem qualitativa possibilitará realizar um estudo detalhado acerca de todo o trabalho realizado, ora direcionado à formação docente, ora à utilização dos mapas para surdos como uma linguagem potente para o ensino dos conteúdos geográficos a esses sujeitos.

A vertente qualitativa, segundo Alves (1991), trabalha principalmente no contexto da descoberta, cuja produção do conhecimento não se desenvolve de forma isolada, mas em um contexto colaborativo, no qual a realidade é uma construção social da qual o investigador participa e cujo conhecedor e conhecido estão sempre em interação. Segundo a mesma autora, nessa abordagem o pesquisador escolhe determinado campo e já o faz com alguns objetivos e questões em mente, que podem sofrer ajustes. Nela dificilmente um pesquisador inicia sua coleta de dados sem que alguma teoria esteja orientando seus passos. Alves (1991) destaca também que quanto menos experiente for o pesquisador, mais ele precisará da estrutura metodológica para desenvolver a pesquisa, sob pena de se perder num emaranhado de dados dos quais não conseguirá extrair qualquer significado.

Além da abordagem qualitativa, o presente trabalho também se configura como uma pesquisa do tipo participante. Tal modalidade possui características peculiares, a começar pela vinculação histórica com os movimentos sociais populares e com projetos de transformação social emancipatórios. Suas origens baseiam-se nos estudos de Kurt Lewin e nos de Karl Marx, que, via de regra, dirigem-se a uma compreensão mais dinâmica, integrada e operativa do campo social a suas implicações nos “[...] aprimoramentos das relações de atores culturais envolvidos em experiência de ação agenciada, envolvido em algum tipo de mudança ou desenvolvimento social, com vistas à melhoria de um ou vários indicadores de qualidade de vida” (BRANDÃO, 2006, p. 19).

A pesquisa participante responde a desafios que incorporem novas alternativas de métodos ativos em educação e mobilizem a participação de grupos antes postos à margem do Estado, sendo a investigação social mais participativa e sensível a ouvir as vozes dos sujeitos. A partir dos anos 1970, a pesquisa participante se difunde como um instrumento de ação, tendo Paulo Freire, no Brasil, como um dos principais militantes no âmbito do que viria a ser chamado de educação popular (BRANDÃO, 2006).

Segundo Silva (2006), esse tipo de investigação parte de duas dimensões: uma pedagógica, quando os envolvidos participam diretamente do processo de construção do conhecimento, e uma coletiva ou formativa, quando fundamenta e referencia outros sujeitos que se utilizam do conhecimento construído. Tal modalidade apresenta outros dois pontos importantes, a saber:

A relação de reciprocidade entre sujeito e objeto e relação dialética entre teoria e prática [...]. A realidade é tomada como objeto de investigação, mas numa perspectiva crítica, capaz de desenvolver um movimento que busque compreender essa realidade enquanto totalidade e produto de múltiplas determinações. A figura do pesquisador, portanto, nem aparece e nem se dilui, mas entra em articulação com os outros sujeitos, que também passam a contribuir com o processo de construção do conhecimento. (SILVA, 2006, p. 128).

Acrescentamos, nesse sentido, que a construção do saber precisa ser feita de forma coletiva. Isso implica num papel ativo dos pesquisadores e pesquisados, conferindo unidade à teoria e à prática; além disso, esse tipo de pesquisa se caracteriza por seu caráter político. Ela se apresenta como uma alternativa de ação participante, contudo, é participante não porque os atores sociais dela participam como coadjuvantes, mas por ser um instrumento científico, político e pedagógico de produção partilhada do conhecimento (BRANDÃO, 2006). Somamos a isso que

[o] processo da pesquisa participante pode criar nas pessoas uma consciência maior dos seus recursos e incitá-las a desenvolver uma confiança maior em si mesmas. Trata-se de um método de pesquisa científica, no qual a participação da coletividade organizada – no processo de pesquisa – permite uma análise objetiva e autêntica da realidade social em que o pesquisador é partícipe e aprendiz comprometido no processo. (LANDA; GABARRÓM, 2006, p. 113).

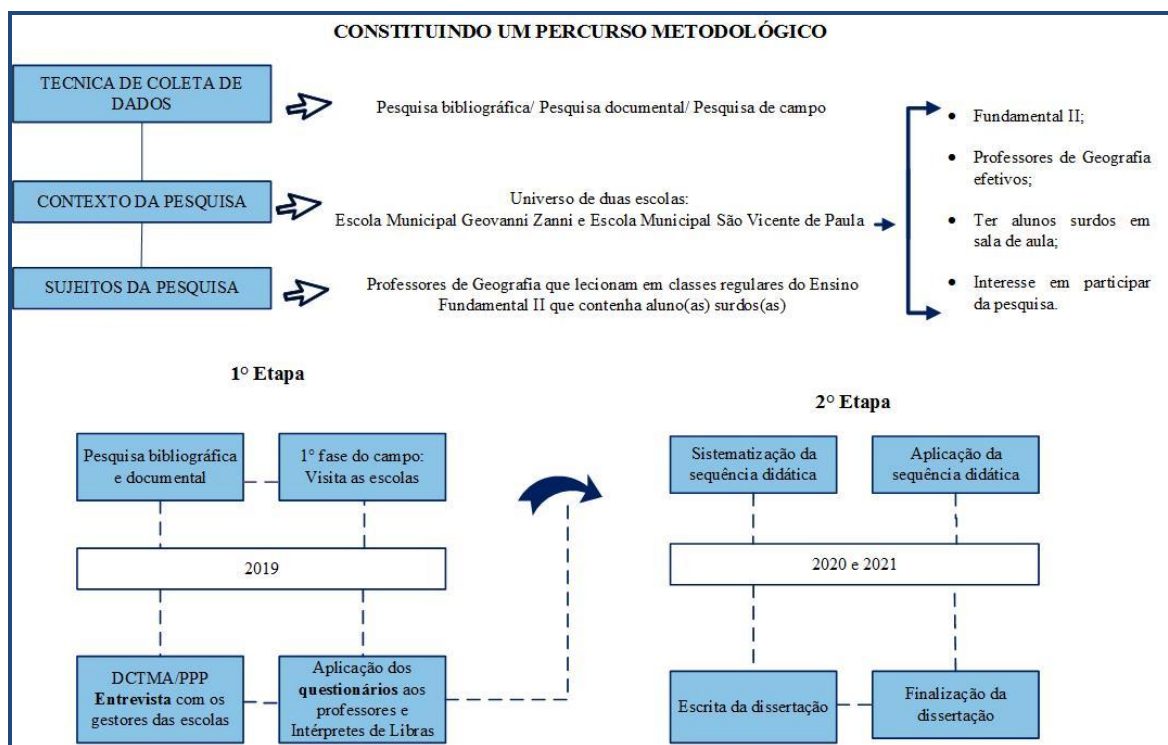
Tal investigação vai, segundo Landa e Gabarróm (2006, p. 113), se definindo e tomando corpo como “[...] uma proposta metodológica inserida em uma estratégia de ação, que envolve seus beneficiários na produção de conhecimentos”. Esse tipo de pesquisa desenvolve-se em direção a um contradiscurso sobre as práticas clínicas-hegemônicas que ainda se fazem presentes na educação inclusiva dos alunos surdos, um processo no qual se combinam pesquisa científica e ação política com vistas a transformar a realidade. Ligado a isso, afirma Brandão (2006, p. 21) que “toda ciência social de um modo ou de outro deveria servir à política emancipatória e deveria participar da criação de éticas fundadoras de princípios de justiça social e de fraternidade humana”.

Ciente de tais aspectos, buscamos elaborar, no tópico a seguir, os procedimentos metodológicos, apresentando os caminhos a delinearem o desenvolvimento desta pesquisa.

### Procedimentos metodológicos

Os rumos deste trabalho se expressam a partir dos procedimentos metodológicos utilizados para a realização desta pesquisa, a saber: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, entrevista com os gestores das escolas, aplicação dos questionários aos professores de Geografia e TILS participantes da pesquisa, e sistematização e aplicação da proposta de sequência didática para os alunos surdos participantes desta investigação. Dito isso, buscamos metodizar, conforme a Figura 1, as etapas estabelecidas para o processo de construção e obtenção dos dados.

Figura 1 – Mapa conceitual contendo a metodologia da pesquisa



### Pesquisa bibliográfica e documental

A primeira etapa do trabalho foi constituída pela pesquisa bibliográfica. O levantamento bibliográfico consiste em um estudo aprofundado de obras que contemplam o assunto em questão, permitindo ao pesquisador uma ampla quantidade de conteúdos sobre o

fenômeno estudado, tendo como intuito colocá-lo em contato direto com tudo o que já foi publicado sobre o tema (MARCONI; LAKATOS, 2010).

Nesse sentido, a pesquisa está embasada na revisão literária de livros, dissertações, teses e artigos científicos direcionados a quatro eixos temáticos, a saber: a Educação Inclusiva de alunos surdos, o ensino de Geografia, a Cartografia Escolar e Inclusiva e a formação docente dos professores de Geografia frente à educação de surdos. O aporte teórico utilizado para o tema da Educação inclusiva está apoiado nas obras dos seguintes autores: Quadros (1997), Perlin (2003), Mantoan (2007), Santos (2008), Machado (2009), Batalha (2009), Sackes (2010), Sá (2010), Pimenta e Quadros (2010), Campos (2013), Padilha (2014), Honora (2014), Basso (2016), García (2017) e Skliar (2017). Ambos tratam sobre inclusão educacional, uso da Língua Brasileira de Sinais, da cultura e identidade surda.

Quanto ao ensino de Geografia e a Cartografia Escolar, trouxemos os seguintes autores: Oliveira (1993), Simielli (1999, 2011), Souza e Katuta (2001), Cazetta (2009), Richter (2010, 2017), Passini (2011, 2012), Cavalcanti (2010, 2011, 2014, 2019), Moreira (2013), Moraes (2014), Richter e Barbosa (2014), Castellar (2017), Gomes, P. (2017), Gomes, M. (2017), Breda (2018), Bueno e Spironello (2020). Já no campo da Cartografia Escolar e Inclusiva para alunos surdos, utilizamos, como referência principal, os trabalhos desenvolvidos por Santos Neto (2017, 2019, 2020). Para abordar a formação dos professores, nos alicerçamos nas seguintes obras: Melo e Sampaio (2007), Freitas e Moreira (2011), Lacerda (2012), Santos e Campos (2012), Kelman (2012) e Santos e Reis (2016).

Concomitantemente à revisão de literatura, também foi utilizada a pesquisa documental. Dentre as etapas de coleta e aquisição de dados, a pesquisa documental foi outro elemento que auxiliou na investigação dessa proposta de trabalho. No que se direciona à pesquisa documental, esta foi realizada a partir de documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental anos finais, elaborado no ano de 2019.

Foram abordadas a legislação vigente, que trata da perspectiva Educacional Inclusiva e da educação de surdos. Buscamos também documentos que se tornaram referências para a formação docente e as leis que dispusessem a respeito da profissão dos Tradutores e Intérpretes de Libras (TILS). Para cada escola participante foi solicitado o Projeto Político Pedagógico, a fim de conhecer os projetos desenvolvidos pelas instituições pesquisadas e sua relação com a inclusão dos alunos surdos.

## Pesquisa de campo

Outro ponto importante desta investigação refere-se à pesquisa em campo, que ocorreu em dois momentos distintos. O primeiro momento refere-se à visita à cidade de Imperatriz-MA para seleção das escolas e o estabelecimento do contato prévio com gestores, professores de Geografia e intérpretes de Libras. Essa etapa aconteceu antes do início da pandemia de Covid-19 no Brasil, por isso ocorreu de modo presencial. Para compreendermos melhor essa primeira etapa do trabalho, elencamos as atividades desenvolvidas em campo no Quadro 1:

Quadro 1 – Pesquisa de campo

<b>Outubro de 2019</b>	<p>Entrega do ofício à Secretaria Municipal de Educação do Município de Imperatriz-MA; Solicitação do ofício entregue uma semana antes; Anuência de permissão entregue ao Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade (Siadi); Realização de entrevista com a coordenadora do Siadi; Visita às nove escolas para seleção das escolas participantes, com base nos critérios de classificação presentes na Figura 1; Foram definidas três escolas, no entanto, uma não aceitou participar e, por isso, chegou-se então ao universo de duas escolas; Visita à Escola Municipal Geovanni Zanni; Visita à Escola Municipal São Vicente de Paula; Em ambas as escolas foram entregues os ofícios emitidos pela Secretaria de Educação do Município autorizando o desenvolvimento da pesquisa; Foram realizadas entrevistas com a coordenação pedagógica de ambas as escolas; Foram aplicados questionários aos professores de Geografia e TILS; Foram solicitados os Projetos Políticos Pedagógicos, no entanto, por estarem em processo de atualização, não foram disponibilizados; Nesse momento não foram realizadas entrevistas com os alunos surdos, uma vez que, no ano de 2020, tais alunos já não seriam os mesmos.</p>
<b>Janeiro de 2020</b>	<p>Realização da jornada pedagógica dos anos finais da rede municipal de educação de Imperatriz-MA; Retorno às escolas para verificar se havia alunos surdos e em quais séries; Obtenção do projeto político pedagógico (PPP) da Escola São Vicente de Paula.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A pesquisa de campo teve início no mês de outubro de 2019. Nesse período, foi entregue à Secretaria de Educação do Município de Imperatriz-MA (Semed), o ofício solicitando a permissão para realização da pesquisa nas escolas municipais da cidade. Após a pesquisa ser consentida pela Semed, foi encaminhada a anuência de autorização ao Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade (Siadi). Tal núcleo tem como eixo de trabalho a atuação nas salas de recursos multifuncionais, a formação continuada dos professores e a política de inclusão educacional do/no município de Imperatriz.

Nesse momento, foi realizada entrevista com a coordenadora do Siadi, direcionada ao contexto histórico de criação do Setor, os objetivos da instituição, o público-alvo e o trabalho realizado nas escolas, bem como os cursos ofertados para a formação de professores. Por se

tratar de um núcleo voltado a atender os alunos público-alvo da educação especial, tem acesso aos estudantes inseridos nessa modalidade de ensino e, por isso, foram solicitados ao setor os dados referentes às unidades de ensino que ofertavam o Ensino Fundamental II e tivessem alunos surdos matriculados.

As informações fornecidas remeteram ao total de nove escolas. A partir dos critérios de escolha estabelecidos na Figura 1 como oferta do Ensino Fundamental II, de modo a haver alunos surdos matriculados, ter professores de Geografia com graduação na área, que fossem efetivos e que aceitassem participar da pesquisa, se chegou ao universo de duas escolas, sendo elas a Escola Municipal Geovanni Zanni e a Escola Municipal São Vicente de Paula.

Tal momento tornou-se oportuno, pois possibilitou apresentar a pesquisa e a coordenação pedagógica, realizar entrevistas com os gestores das escolas, a fim de averiguar se havia alunos surdos, visto que, em algumas escolas, eles já não permaneciam. Esse período serviu para conhecer os professores de Geografia e os Tradutores e Intérpretes de Libras, este último de suma relevância na educação de surdos, já que são eles os responsáveis pela tradução e interpretação da Língua Portuguesa para a Língua de Sinais e por mediar a comunicação entre surdos e ouvintes quando estes não sabem Libras.

Nesse primeiro momento do trabalho de campo, e para subsidiar a construção do Capítulo 2, foram aplicados dois questionários, um voltado aos professores de Geografia e outro aos TILS. As perguntas tinham por finalidade conhecer a formação dos docentes, inicial e continuada, no tocante à Libras, assim como o trabalho desenvolvido com os alunos surdos. Outro ponto importante a ser mencionado refere-se ao desenvolvimento do trabalho colaborativo com os TILS, aspecto relevante, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos não pode ser relegado à figura desse profissional.

Nesse período, não houve contato com os alunos surdos, pois, como já explicado, no início do ano letivo de 2020 os alunos já não seriam os mesmos. Por esse motivo, tornou-se prudente realizar o contato em março de 2020, quando seriam realizadas observações em sala de aula, no entanto, com o início da pandemia de Covid-19 no Brasil e, por conseguinte, o fechamento das escolas, ambos os aspectos não foram possíveis de realizar.

No mês de janeiro de 2020 foi realizada a jornada pedagógica dos anos finais da Rede Municipal de Educação de Imperatriz-MA, da qual pude participar, contudo, as discussões se pautaram na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Foram realizadas dinâmicas sobre mitos e verdades acerca do documento, mas os professores aproveitaram o momento para tirar dúvidas sobre o Documento Curricular do Território Maranhense, desenvolvido no ano de 2019, cuja implementação seria no ano de 2020, no entanto, nada a respeito do documento foi

mencionado. No local em que foi realizada a Jornada pedagógica, participaram do processo formativo apenas professores de Geografia, não havendo professores ou outras pessoas com algum tipo de limitação, assim como tampouco foi feita menção à inclusão educacional.

Durante o mês de janeiro de 2020, foi feito o retorno às escolas para verificar as séries em que havia estudantes surdos, além disso, obteve-se o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal São Vicente de Paula; já o PPP da Escola Municipal Geovanni Zanni só foi entregue em abril de 2021. Ressaltamos que o contato com os professores de Geografia e TILS já havia sido estabelecido em campo e os dados em relação aos alunos surdos foram fornecidos via *e-mail* pela coordenação de ambas as escolas, conforme se apresenta no Quadro 2. Tais dados referem-se ao ano letivo de 2020, que se estendeu até março de 2021.

Quadro 2 – Sujeitos presentes nas escolas selecionadas

Escolas	Escola Municipal Geovanni Zanni	Escola Municipal São Vicente de Paula
<b>Séries com alunos surdos</b>	6° ano – dois alunos surdos 7° ano – três alunos surdos 8° ano – um aluno surdo	6° ano – um aluno deficiente auditivo (DA)
<b>Professores de Geografia e intérpretes de Libras</b>	Um professor formado em Geografia, efetivo e sem conhecimentos em Libras; Três intérpretes de Libras com formação em Pedagogia.	Uma professora formada em Geografia, efetiva e com conhecimentos em Libras; Uma intérprete de Libras com formação inicial em andamento no curso de Pedagogia.

Fonte: Dados de campo (2020).

Na Escola Municipal Geovani Zanni (escola A), há um professor de Geografia, com graduação na área, mas sem conhecimento em Libras. Há três intérpretes com formação em Pedagogia e seis alunos surdos matriculados. Destes alunos surdos, dois estudam no 6° ano do Ensino Fundamental (EF), três estão no 7° ano do EF e um aluno está no 8° ano do EF. Na escola B, Escola Municipal São Vicente de Paula, há uma professora de Geografia com formação na área e com conhecimento em Libras, uma intérprete em formação inicial no curso de Pedagogia e um aluno com deficiência auditiva, matriculado no 6° ano do EF. Como em ambas as escolas há, no 6° ano do EF, alunos com surdez matriculados, optou-se por trabalhar com essa série de ensino.

Depois desse momento, ficou acordado com os professores o retorno em março de 2020 às escolas, para a observação das aulas e a construção da sequência didática em colaboração com eles. No entanto, no dia 26 de fevereiro de 2020, foi confirmado o primeiro registro da Covid-19 no Brasil e, no mês de março, todas as aulas presenciais das redes públicas e privadas de ensino foram suspensas, impossibilitando o retorno de modo presencial.

Em decorrência do contexto pandêmico vivenciado durante todo o ano de 2020, algumas alterações metodológicas e objetivos da pesquisa tiveram de ser redimensionados. Outro agravante da pandemia é que no primeiro semestre de 2020 não ocorreu sequer a possibilidade do modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Em Imperatriz, as aulas nesse modelo de ensino só foram retomadas no mês de agosto de 2020 e nem todos os alunos tiveram ou estão tendo a possibilidade de participar, uma vez que nem todos eles possuem internet, em suas residências, aparelhos tecnológicos, a exemplo dos alunos participantes desta pesquisa.

Por não haver, no primeiro semestre, a possibilidade de ensino aos estudantes, essa realidade atípica provocou o aumento, no segundo semestre, das demandas referentes ao trabalho dos professores, pois com a paralisação das aulas houve atrasos quanto ao ensino e à aprendizagem dos conteúdos, bem como quanto ao acompanhamento escolar dos estudantes. Diante disso, e já pensando nas dificuldades acarretadas pela Covid-19 tanto na vida dos alunos quanto na dos professores, buscamos reestruturar os procedimentos metodológicos para o andamento da pesquisa, a saber, a elaboração da proposta da sequência didática.

### **Segunda etapa da pesquisa, realizada durante o contexto pandêmico**

A segunda etapa do trabalho de campo refere-se à elaboração e à sistematização da proposta de sequência didática que, pelos motivos já apresentados, precisou ser reestruturada.

Para a elaboração da proposta de sequência didática, foram estruturados os elementos que deveriam contar na sua sistematização, a saber: nível de ensino – 6º ano do EF; unidade temática – mundo do trabalho; conteúdo – atividades econômicas e o mundo do trabalho, que adquire significação ampliada quando tratada a partir da realidade da empresa Suzano Papel e Celulose; objetivos da proposta; escala geográfica, tendo por base as análises multiescalares, coerentemente com o DCTMA e os referenciais teóricos citados; abordagem cartográfica, com base em Simielli (1999); recurso didático, relativo ao Mapa-Libras, com base em Santos Neto (2019); e o percurso metodológico problematizar-sistematizar-sintetizar, proposto por Cavalcanti (2014).

A apresentação da sequência didática na íntegra foi realizada na Seção III. Após a elaboração desta e levando em consideração a modalidade de ensino não presencial imposta pela Pandemia da Covid-19, buscamos elaborar, para cada momento da sequência, um vídeo em Libras para os alunos surdos e em LP para o aluno DA. Para a gravação dos vídeos, foram utilizados um televisor, fixado na parede, e o suporte de uma *HingLight* para fixação do

*smartphone*, e assim a aula foi gravada. Ressaltamos que para os vídeos encaminhados aos alunos surdos contamos com o apoio de um professor surdo, mas, antes de solicitar o apoio deste, foi pedido a uma das intérpretes das escolas que gravasse o material. Ela aceitou e solicitou o envio do material com antecedência. O envio da proposta por escrito foi feito com antecedência para a TILS, contudo, não tivemos o retorno do trabalho. Diante disso, foi oportuno o apoio do professor surdo.

Por não ter o professor surdo passado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), os *links* referentes aos vídeos 3, 4 e 5 não serão disponibilizados, mas ressaltamos que a sequência na íntegra, com a transcrição dos vídeos, está disponível na Seção III. Sendo assim, elaboramos o Quadro 3, que se refere aos vídeos desenvolvidos para a aplicação da sequência didática.

Quadro 3 – Vídeos elaborados para a aplicação da sequência didática

	<b>Tempo de duração</b>	<b>Aula</b>	<b>Tema</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Metodologia didática utilizada</b>
<b>Vídeo 1</b>	2 min37s	Aula 1	Apresentando a pesquisa aos alunos surdos.	Caracterização da autora e objetivos do trabalho.	Explicação da professora em LP e Libras.
<b>Vídeo 2</b>	1 min25s	Aula 1	Conhecendo os alunos surdos.	Nome, sinal, idade, bairro em que reside, nível de surdez, se usa aparelho coclear, sala de recurso em que estuda, possui ou não internet e aparelhos tecnológicos.	Explicação da professora em LP e Libras.
<b>Vídeo 3</b>	8min26s	Aula 2	Problematização.	Levantamento de conhecimento prévio dos alunos sobre a temática.	Imagens; Texto jornalístico.
<b>Vídeo 4</b>	19min8s	Aula 3	Sistematização	Abordagem dos aspectos conceituais da temática: setores da economia, impactos ambientais, fatores de atração, infraestrutura, mercado de trabalho e expansão urbana.	Mapa-Libras.
<b>Vídeo 5</b>	3min52s	Aula 4	Síntese	Elaboração da atividade	Explicação da professora em LP e Libras

Fonte: Elaborado pela autora, em 2021.

Para o desenvolvimento das aulas, foram elaborados cinco vídeos, conforme mostra o Quadro 3. O vídeo 1<sup>3</sup> refere-se à apresentação da pesquisa e da pesquisadora para os alunos surdos, com o objetivo de possibilitar aos alunos conhecerem a pesquisa e um pouco sobre a pessoa que estava desenvolvendo o trabalho. Já o vídeo 2<sup>4</sup> refere-se ao perfil dos estudantes e

<sup>3</sup> *Link* do vídeo 1, disponível em: <https://youtu.be/YKVChkcTCug>.

<sup>4</sup> *Link* do vídeo 2, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=02SsD2c3SqE>

foi elaborado com a finalidade de conhecer cada aluno. Ambos foram produzidos pela pesquisadora (o *link* de acesso está disposto nas notas de rodapé 3 e 4 deste trabalho).

O vídeo 3 aborda a problematização, um dos processos presentes no percurso metodológico. A seu turno, o vídeo 4 trata da sistematização presente na mediação didática, cuja finalidade está em discutir a dimensão dos elementos conceituais e dos conhecimentos científicos sobre o tema. Por fim, o vídeo 5 reporta-se à síntese do trabalho, que consiste no desenvolvimento de uma atividade.

Para a elaboração da sequência didática, também foram utilizados, como linguagem para abordagem do conteúdo, quatro mapas, elaborados com base na metodologia Santos Neto (2019). São eles:

1. Mapa-Libras sobre os municípios produtores de eucalipto;
2. Mapa-Libras sobre a logística de transporte;
3. Mapa-Libras sobre as relações comerciais da Suzano Papel e Celulose;
4. Mapa-Libras sobre a expansão urbana de Imperatriz, antes e após a implantação da Suzano.

Os mapas foram desenvolvidos com base nos elementos cartográficos presentes nos mapas para alunos surdos, a saber:

- (I) O título – Libras ou VisoGrafia;
- (II) A orientação – Datilologia;
- (III) As coordenadas geográficas – Datilologia;
- (IV) A Escala cartográfica – Datilologia;
- (V) Legenda – Libras ou VisoGrafia;

Além disso, os mapas foram elaborados por meio do QGIS, plataforma de *software* de sistema de informações geográficas. As imagens com os sinais utilizados foram registradas por meio de um *smartphone* e com o apoio do professor surdo de Imperatriz, que ajudou na elaboração dos vídeos e dos sinais utilizados nos mapas.

Após a sistematização e a organização da sequência didática, foi estabelecido o contato com os alunos surdos. Para tal, foi enviado um ofício às escolas participantes da pesquisa solicitando a permissão e o número de telefone dos alunos surdos matriculados no 6º ano do EF, que nos forneceu o contato dos pais dos respectivos alunos. Após o fornecimento

do número de telefone dos pais, a pesquisadora realizou o contato com a mãe do aluno C, no mês de dezembro de 2020, visto que a Escola São Vicente de Paula foi a primeira a fornecer a informação; já o contato com as mães dos alunos A e B ocorreu em janeiro de 2021. Aos pais dos alunos foi feita a apresentação da pesquisadora e foram passadas as informações sobre a pesquisa, bem como a importância da participação dos seus filhos.

Tendo esse ponto sido resolvido, foi explicado aos pais que seria criado um grupo de *Whatsapp* para o desenvolvimento da atividade, cujo intuito seria promover a interação entre os alunos. Também foi explicado que seus respectivos professores de Geografia autorizaram o desenvolvimento da atividade e foi mencionada a importância da participação, opinião e avaliação dos alunos, pois não se poderia desenvolver um trabalho para os surdos sem que houvesse a participação destes. Após o contato com os pais dos alunos, foi identificado que ambos não possuíam internet em suas residências, desse modo, para viabilizar a comunicação e possibilitar a participação deles foi disponibilizada, pela pesquisadora, internet móvel aos três alunos. A escolha pela elaboração dos vídeos foi também uma forma de viabilizar a aplicação da atividade, uma vez que esse recurso apresenta baixo consumo de internet. Por fim, salientamos que a pesquisa em questão foi estruturada segundo o roteiro da dissertação a seguir.

### **Roteiro da dissertação**

Para a construção da dissertação, organizamos o texto conforme a seguinte divisão:

A Seção I foi intitulada “Educação Inclusiva, a especificidade do aluno surdo e a Geografia Escolar: reflexões teóricas”. Essa primeira seção está dividida em quatro subtópicos, sendo eles: subseção “1.1 Educação Inclusiva no Brasil, legislação e realidade”, que aborda aspectos acerca da educação inclusiva e a legislação vigente no Brasil, que se refletem no âmbito escolar. Posteriormente, a subseção “1.2 A especificidade do aluno surdo e a inclusão escolar” focaliza as particularidades desses sujeitos, a saber, o conhecimento sobre os aspectos desses estudantes, a terminologia adequada, o uso da Libras, a cultura e a identidade surda, bem como os momentos da história da educação dos surdos. Somado a isso, discutimos, na subseção “1.3 A Geografia e o uso da linguagem cartográfica no ensino escolar”, o papel da Geografia e da linguagem cartográfica como um instrumento potente para a construção do pensamento geográfico, bem como a importância de conhecer os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Pensando nessa premissa de que os participantes do processo de ensino são pessoas que apresentam subjetividades e

particularidades em diferentes condições, foi criada a subseção “1.4 A Cartografia Escolar e Inclusiva: uma dimensão para o ensino de Geografia aos alunos surdos”, em que apresentamos a proposta metodológica criada por Santos Neto (2019), que se refere ao mapa-Libras, representação cartográfica construída a partir da Libras, da escrita de sinais chamada VisoGrafia e/ou datilologia. Tais mapas atendem às características dos alunos surdos, mas os ouvintes que têm conhecimento de Libras também podem fazer uso.

A segunda seção da pesquisa refere-se à formação de Professores de Geografia frente à Educação Inclusiva de alunos surdos. Essa etapa do trabalho foi dividida em cinco tópicos, no qual o primeiro é “2.1 A formação de professores”, que aborda os marcos políticos e legais que subsidiam a formação de professores frente à diversidade escolar. Na subseção “2.2 A formação inicial e continuada dos professores de Geografia participantes da pesquisa” abordamos o perfil dos professores e a formação docente direcionada à disciplina de Libras. O subtópico 2.3 trata da política de inclusão promovida pelo Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade (Siadi) no município de Imperatriz, bem como seus eixos de trabalho, sendo um deles a formação continuada.

O subtópico “2.4 Traduzir e interpretar: o perfil dos intérpretes de Libras” busca evidenciar a diferença entre o tradutor e o intérprete de Libras, assim como apresentar o perfil dos intérpretes participantes da pesquisa. Por fim, a última subseção, a 2.4.1, intitulada “O intérprete de Libras e o professor de Geografia: parceria necessária”, discorre sobre a importância do desenvolvimento do trabalho colaborativo entre ambos os profissionais no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos.

A última seção do trabalho, Seção III, intitulada “Possibilidades para o uso da Cartografia Escolar e Inclusiva nas aulas de Geografia com alunos surdos”, apresenta a elaboração da proposta de sequência didática e as possibilidades quanto ao trabalho com a Cartografia Escolar e Inclusiva proposta por Santos Neto (2019). Tal seção está dividida da seguinte forma: a subseção “3.1 Contexto da pesquisa” diz respeito às implicações da Covid-19 no cotidiano escolar. Posteriormente, em 3.2 caracterizamos os sujeitos da pesquisa a partir de algumas especificidades, como as séries em que estudam, a idade, o tipo de surdez, se fazem uso de aparelhos cocleares e a forma como se comunicam. Em seguida é apresentada a subseção 3.3, intitulada “Uma proposta de sequência didática para utilização da Cartografia Escolar e Inclusiva no ensino de Geografia em classes regulares com alunos surdos”, na qual o mapa passa a ser utilizado como uma linguagem potente para a aprendizagem geográfica. Nessa subseção são estruturados os elementos que precisam constar na proposta. Para dar seguimento ao tópico anterior, trazemos a subseção “3.4 Sistematização do percurso

metodológico da proposta de sequência didática: problematizar-sistematizar-sintetizar”. Já na subseção 3.4.1 é mostrada a sequência didática por meio da descrição do conteúdo dos vídeos enviados aos alunos surdos e DA. Por fim, na seção “3.4.2 Resultados: o contexto da aplicação da sequência didática”, é elaborado um desabafo mais reflexivo sobre o potencial da Cartografia Escolar e Inclusiva e as dificuldades encontradas diante da realidade social, econômica e política vivenciada pelo País desde o início da pandemia, além dos problemas presentes historicamente na realidade do País e exponencialmente agravados pelo período de pandemia.

---

## SEÇÃO I – EDUCAÇÃO INCLUSIVA, A ESPECIFICIDADE DO SURDO E A GEOGRAFIA ESCOLAR: REFLEXÕES TEÓRICAS

---

### 1.1 Educação inclusiva no Brasil, legislação e realidade

Nas diversas esferas sociais, a inclusão tem sido amplamente discutida no século XXI e, como não poderia deixar de ser diferente, também no âmbito educacional a discussão ganha peso. A perspectiva educacional inclusiva pode ser entendida como uma concepção de ensino, cuja finalidade é garantir o direito de todos à educação pública, gratuita, democrática e justa, que garanta não somente o acesso, mas a permanência e a continuidade dos estudos. Além disso, se constitui como paradigma educacional fundamentado no reconhecimento e no respeito à diversidade humana e na produção de ações afirmativas que possibilitem o desenvolvimento de uma sociedade mais equitativa (BATALHA, 2009).

Tal abordagem é respaldada por diferentes documentos oficiais que se refletem principalmente no âmbito educacional, como a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que prevê a modalidade da educação especial, e, recentemente, a Lei nº 13.143/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, dentre outras leis e decretos<sup>5</sup> que garantem o direito dessas pessoas. A legislação mencionada se mostra como um avanço nas políticas e ações voltadas para a inclusão, pois pode apontar caminhos necessários para a construção de uma ação educativa que efetivamente possa incluir e fazer os estudantes aprenderem.

No que tange à **Constituição Federal** de 1988,<sup>6</sup> seu art. 205 dispõe que a educação é um direito de todos, ressalta o dever do Estado e da família e destaca que esta deve ser desenvolvida em colaboração com a sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa. No entanto, para além do direito de acesso, o art. 206 assevera que ela deve também ser oferecida em igualdade de condições. Eis, aqui, uma nova categoria a surgir no discurso pedagógico, a **equidade**, princípio que leva em consideração o fato de a educação precisar ser oferecida de acordo com as especificidades de cada sujeito. Essa ideia se expressa por meio da igualdade de oportunidade, “[...] reconhecendo que as dificuldades enfrentadas nos

---

<sup>5</sup> O *site* do Ministério da Educação (MEC) disponibiliza a legislação específica e os documentos que tratam da educação especial e regulamenta o direito das pessoas com deficiência. Além de uma série de programas e documentos, destacamos a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e bases da Educação (1996), o Plano Nacional de Educação (2001), as Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial (2001) e a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

<sup>6</sup> Disponível no *link* [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

sistemas de ensino, nas esferas federal, estadual e municipal, evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las” (BATALHA, 2009, p. 1066).

Essa prerrogativa demanda mudanças, na escola, que ultrapassem o discurso da igualdade, ou seja, requer pensar nas transformações visando contribuir com a educação de qualidade para todos os alunos, uma vez que a LDBEN, no seu art. 59, ressalta que as instituições de ensino deverão assegurar currículo e recursos educativos que atendam às necessidades e especificidades de cada educando, bem como profissionais capacitados para o atendimento às diferenças. Sendo assim:

[...] a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. (BRASIL, 2008, p. 5).

Outro documento importante para a consolidação da educação inclusiva é a **Declaração de Salamanca** (UNESCO, 1994),<sup>7</sup> que reafirma o compromisso da educação para todos, levando em consideração a diversidade do sistema educacional, demandando dos governos a adoção desse princípio de educação e a colocando como meio mais eficaz de combate a atitudes discriminatórias. A necessidade de oferecer um ensino de qualidade a todos fez com que os métodos e as estratégias adotados na escola fossem repensados, a fim de oferecer aos alunos qualidade e condições de aprender e participar de todo o processo de ensino.

A inclusão educacional, contudo, ainda gera contradições, dúvidas e incertezas no ambiente escolar, visto que a escola, e isso envolve todos os profissionais que a constituem, não está preparada para desenvolver práticas inclusivas em uma perspectiva para todos, como apregoa a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Existem barreiras estruturantes que se aprofundam no ambiente educacional, como a padronização das avaliações, a padronização do ensino, a meritocracia, a ausência de recursos didáticos pensados para as especificidades dos alunos, a estrutura física e o currículo acessível, além de profissional com formação específica. Todos esses elementos negam a lógica da diversidade, afirmando-se como instrumento de exclusão.

---

<sup>7</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

A promoção da inclusão no sistema educacional está direcionada a um direito social promovido pelo Estado e por muito tempo não suprido, já que a educação para todos foi ignorada por um longo período. Na condução das políticas educacionais no País, as elites sempre determinaram não somente os participantes, mas também os momentos em que eles seriam inseridos no sistema educacional, fato que provocou a criação de “[...] modelos específicos de formação para os diferentes setores da população, e colaborou para que, durante muito tempo, se ignorasse a efetivação do direito de todos à educação” (PADILHA, 2014, p. 13).

No decorrer desse percurso, as pessoas com deficiência nem sempre tiveram acesso à educação em escolas regulares ou mesmo mecanismos que garantissem a sua permanência e o prosseguir dos estudos. Tais pessoas

[e]stiveram entre as que menos receberam atenção do Estado e da sociedade. O fantasma do estranhamento sempre os acompanhou. Os indivíduos considerados “normais” continuamente enxergaram com grandes ressalvas a possibilidade de esse público participar ativamente da vida em sociedade. Desta forma, a oferta educacional praticamente inexistiu durante os três primeiros séculos da história brasileira pós-invasão portuguesa. E quando passou a existir, se deu de forma controversa, com o advento da Educação Especial – modalidade responsável pela oferta educacional às pessoas com deficiência – e a contínua transferência de responsabilidades estatais para a iniciativa privada. Os resultados desse modelo de atuação consistiram na criação de “classes especiais” e instituições especializadas<sup>8</sup> (públicas e privadas) no atendimento às pessoas com deficiência, elementos que contribuíram com a manutenção da exclusão, uma vez que esses indivíduos eram – e ainda são – incitados a permanecer fora do sistema educacional comum. (PADILHA, 2014, p. 14).

Vivemos em um sistema que historicamente segrega e exclui, e as instituições escolares de certa forma refletem essa sociedade, no entanto, essa mesma instituição que segrega pode se converter em força para o desenvolvimento de uma formação que transcenda a inclusão e não reforce situações de reclusão capazes de provocar rupturas sociais. Dentro dessa possibilidade, destacamos a importância da construção da identidade, que geralmente se dá por meio de uma concepção negativa do que seja a diferença, e somos forçados a adotar os padrões e valores que a nós são impostos.

---

<sup>8</sup> Destacamos, nesta discussão, que o fato de corroborarmos com o ensino inclusivo não significa sermos contra as escolas especiais, uma vez que, no caso dos alunos surdos, elas são fundamentais para o processo de alfabetização e construção da identidade e cultura surda, pois a maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes e apresentam um desenvolvimento tardio da linguagem (QUADROS, 1997). Nesse sentido, ressaltamos que as escolas especiais são relevantes na formação inicial do aluno surdo, corroborando para seu desenvolvimento futuro, mas não advogamos que o seu ensino se dê somente na escola especial, pois isso vai de encontro ao que defendemos como educação inclusiva

Ambas as leis citadas anteriormente tem apontado para a necessidade de reconstrução da escola brasileira sob o enfoque de outras perspectivas educacionais que confrontam o ensino que tem sido praticado. A inclusão de alunos com alguma limitação, como se tem colocado na legislação, nem sempre reflete nas práticas escolares por uma série de fatores, como apontado por Mantoan (2007), tais como o conservadorismo escolar, a cultura de igualdade, as demandas do ambiente escolar, a formação de professores e a má compreensão sobre o que é a inclusão. Desse modo, a construção de uma escola comprometida com a inclusão perpassa pelo atendimento das especificidades dos alunos, pela alteração das condições e organização escolar que se converta em oportunidades para o seu desenvolvimento.

Por isso, construir um sistema educacional inclusivo não significa, portanto, somente o aumento da oferta de vagas, ou adaptações das instituições para acessibilidades em suas dependências, mas sim no sentido de torná-la integradora, acolhedora, criativa, reflexiva. Dessa forma, é preciso também que as instituições de formação de professores se mobilizem para modificar seus programas de formação docente, além de necessárias modificações nos currículos, nos projetos político-pedagógico, na prática em sala e, por fim, todos esses elementos podem contribuir para a aprendizagem, o desenvolvimento e a possibilidade de emancipação.

No entanto, ao invés de avançarmos nesse sentido, tivemos recentemente, no atual governo do presidente Jair Bolsonaro, um retrocesso com relação à política de inclusão, por meio da atualização das novas diretrizes voltadas à Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com a aprovação do Decreto nº 10.502, de 30 de dezembro de 2020, que institui a **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com aprendizado ao longo da vida**. De fato, o termo reformulação faz mais sentido que “atualização”, uma vez que o documento modifica o modo de conceber, orientar e efetivar a inclusão educacional, assim, a atualização da política não avança em relação aos pontos anteriormente mencionados, e sim acentua esses limites e se desloca na direção da individualização da aprendizagem.

O termo **inclusão** disposto no documento não é novidade, visto ser um princípio da política em vigor, mas agora ele é reiterado com base na modalidade **substitutiva em relação ao ensino regular**, algo que vai de encontro ao colocado no Decreto nº 7.611, de 2011, segundo o qual o atendimento do público-alvo da educação especial deve ser garantido no sistema educacional inclusivo, **reafirmando** a necessidade de que a educação especial não substitua a regular, propondo a inclusão desses alunos preferencialmente nas salas de aulas

regulares das escolas públicas, deixando, assim, de segregar esses educandos, que igualmente são cidadãos de direitos, ainda que historicamente esses direitos não tenham se efetivado.

A concepção da reformulação da política de inclusão está mais pautada nos determinantes clínicos e orgânicos do que nos determinantes sociais. Tal documento nos remete para um discurso de padronização das atividades e dos sujeitos, um sistema de entrega de recursos e atividades conforme os impedimentos de cada estudante. Esse aspecto vai de encontro ao colocado por Mantoan (2007, p. 320) ao dizer que “[...] tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças, bem como tratar igualmente os diferentes pode esconder as suas especificidades e excluí-las do mesmo modo”. Diferenciar para incluir está relacionado, nesse sentido, à importância de reconhecer a diferença dos sujeitos, pois este é o primeiro caminho para compreendermos como esse sujeito pensa e se comunica com o mundo, para, a partir disto, termos condições de propor metodologias de ensino que atendam às suas especificidades.

Ainda sobre o Decreto nº 10.502, de 30 de dezembro de 2020,<sup>9</sup> ele indica uma valorização da aprendizagem dissociada do ensino, ou seja, o sujeito aprende aquilo que as suas condições individuais possibilitam, não havendo espaço para o compartilhamento da experiência humana. Tomando como base teórica os pressupostos sociointeracionistas de Vygotsky, para quem nenhum indivíduo se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie, “[...] a intervenção de outras pessoas, que, no caso específico da escola, são os professores e as demais crianças, é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo”, pois o ensino não ocorre de forma isolada, uma vez que a sociedade é coletiva. Nessa perspectiva, o indivíduo não pode desenvolver-se isolado da sociedade e da educação (OLIVEIRA, 1993, p. 62).

Apesar de criticarmos a reformulação da política de inclusão, tampouco defendemos a anterior ou a forma como a inclusão vem sendo desenvolvida, uma vez que

[e]ste processo é mediado por políticas privativas, discriminatórias, meritocrática, classificatória que vem buscando uma padronização de desempenho mediante o desenvolvimento de competências pra todos, não só os estudantes da Educação Especial. Não basta os estudantes estarem na escola regular. Precisamos pensar o projeto educacional que problematize o projeto de sociedade. Estamos diante de um conjunto de fatos que nos remetem para essa questão. (GT15 ANPED EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Desse modo, a crítica é necessária para pensarmos nas mudanças que devem emergir no sentido de contribuir para o que defendemos como educação inclusiva. Logo, partimos,

---

<sup>9</sup> Tal decreto foi ainda, no mesmo ano de 2020, suspenso pelo Supremo Tribunal Federal.

nesse primeiro momento, de uma abordagem sobre a inclusão para posteriormente direcioná-la ao próximo subtópico, que traz o entendimento de como incluir alunos surdos nas classes regulares de ensino. Longe de preceituar uma receita e pensando no sentido de uma educação em que a sala de aula precisa atingir cada um dos estudantes na sua individualidade e a cada um no seu conjunto como classe escolar, propusemos abordar alguns pontos importantes direcionados a especificidades dos surdos, tais como a língua, a identidade e a cultura surda, além da legislação direcionada à inclusão educacional desses educandos.

## 1.2 A especificidade do aluno surdo e a inclusão escolar

O presente subtópico focaliza aspectos sobre a inclusão social dos alunos surdos no ambiente escolar. Destacamos, como um desses aspectos, a necessidade de o professor conhecer o seu aluno, e isso implica compreender suas particularidades culturais, linguísticas e sociais. Partindo desse princípio, lançamos, como primeiro ponto, a diferenciação entre **deficiência auditiva** e **surdez**, que comumente são usadas como sinônimos, porém, “[...] existe uma grande diferença biológica e principalmente linguística entre essas duas terminologias” (HONORA, 2014, p. 25).

Assim, a deficiência auditiva, segundo Honora (2014, p. 25), é “aquela cuja audição está prejudicada a ponto de **dificultar**, mas não impedir a compreensão da fala. São pessoas que se comunicam de forma oral”. Nesses casos, as pessoas geralmente apresentam uma perda leve e moderada da audição que pode ser amplificada pela utilização de aparelhos cocleares, o que não se reflete na realidade do surdo.

Já no caso dos surdos essa concepção muda, uma vez que são usuários da Língua Brasileira de Sinais – Libras. A pessoa com surdez “é aquela cuja audição está prejudicada a ponto de impedir a compreensão da fala através do ouvido com ou sem o uso de um aparelho de amplificação sonora individual” (HONORA, 2014, p. 25). É relevante frisar que esses aparelhos e implantes cocleares não servem para os surdos, visto serem pessoas que geralmente apresentam uma perda auditiva severa e profunda.

Outro aspecto a ser mencionado refere-se à surdez congênita e adquirida: na primeira, a pessoa já nasce sem a audição, por isso, é importante destacar que surdos congênitos não perderam a audição, eles nasceram sem ela e dela não sentem falta, pois não se pode sentir falta daquilo que nunca se teve. Diferentemente da surdez congênita, a pessoa com surdez adquirida nasce ouvindo e perde a audição no decorrer da vida em virtude de diversos fatores que podem ocorrer no momento do parto até o último dia de vida. Entre algumas das causas

podemos citar a meningite, a caxumba, sarampo, idade avançada, traumas acústicos e otites (HONORA, 2014).

A surdez também pode ser definida pelo grau de comprometimento, conforme apresentado no Quadro 4. Alguns autores, como Dessen e Brito (1997), discutem haver, nessa mesma linha de ideias, vários tipos de deficiências auditivas,<sup>10</sup> definidas pela perda maior ou menor da percepção normal dos sons, classificadas em quatro níveis:

Quadro 4 – Níveis de perda auditiva

<b>Perda auditiva parcial</b>	
Perda leve	A perda auditiva é de até quarenta decibéis
Perda moderada	A perda auditiva está entre quarenta e setenta decibéis
<b>Surdo</b>	
Perda severa	A perda auditiva está entre setenta e noventa decibéis.
Perda total	A perda auditiva é superior a noventa decibéis

Fonte: Elaborado pela autora (2019) com base em Dessen e Brito (1997) e Honora (2014).

Acerca da perda auditiva parcial, destacamos os níveis de comprometimento leve e moderado. A primeira impede que o indivíduo perceba igualmente todos os fonemas das palavras, mas não impossibilita a aquisição normal da linguagem. Já a segunda diz respeito a um aumento da dificuldade no nível de percepção das palavras, pois, em geral, os indivíduos com surdez moderada “[...] identificam as palavras mais significativas, apresentando dificuldades em compreender outros termos de relação e/ou frases gramaticais [...]” (DESSEN; BRITO, 1997, p. 114). Já na perda de grau auditivo severa o indivíduo só consegue identificar sons fortes e não é capaz de ouvir a voz humana, por conseguinte, na perda profunda a pessoa dificilmente utiliza-se de aparelhos de amplificação sonora, uma vez que causa desconforto, e é usuário da Libras (HONORA, 2014).

A pertinência em saber quais são os níveis de surdez está, segundo Santos Neto (2019, p. 106), direcionada a conhecer a forma como os sujeitos se comunicam, já que, “[...] dependendo do grau, a pessoa poderá se comunicar de forma oral, leitura labial ou Libras, visto que, poderá ter resquícios auditivos [...]”. Ciente disto, apontamos que conhecer a forma de comunicação utilizada pela pessoa implica saber, também, qual terminologia adequada<sup>11</sup>

<sup>10</sup> Acrescentamos que não iremos nos aprofundar na questão das classificações das deficiências auditivas, mas sugerimos, caso seja de interesse, algumas literaturas que se aprofundam sobre o tema, tais como Honora (2014).

<sup>11</sup> Quando se refere ao surdo, a palavra mudo não corresponde à realidade dessa pessoa. O diminutivo ‘mudinho’ denota que o surdo não é tido como uma pessoa completa. A rigor, diferencia-se entre deficiência auditiva parcial (quando há resíduo auditivo) e surdez (quando a deficiência auditiva é total). Evite usar a expressão o deficiente auditivo (SASSAKI, 2005, p. 9).

pode ser utilizada ao referir-se ao sujeito. Assim, se reportar ao indivíduo com uma perda auditiva severa ou profunda e que se comunica por meio da Libras, o termo correto a ser utilizado é pessoa surda. Já quando a perda auditiva for leve ou moderada e a comunicação acontecer pela língua oral, usa-se o termo deficiente auditivo (HONORA, 2014), contudo, cabe destacar ser fundamental saber como o sujeito quer ser chamado.

A diferenciação da terminologia faz-se necessária em decorrência de que por um longo tempo as pessoas se referiram aos surdos utilizando erroneamente termos como surdo-mudo, mudinho, mudo e surdinho, e esses equívocos apenas foram corrigidos na Idade Moderna, quando ocorreu a diferenciação entre surdez e mudez (DESSEN; BRITO, 1997). No entanto, ainda é comum a utilização de termos pejorativos, por isso a importância de esclarecer a diferença conceitual. Ainda nesse sentido, destacamos que o termo mudo é caracterizado pela “[...] ausência total da voz, o que não reflete a realidade dos surdos, pois os surdos não falam por que não ouvem e não por algum impedimento nos órgãos fonoarticulatórios [...]” (SANTOS NETO, 2019, p. 107).

A utilização do termo mudo não é correta, tampouco o é a utilização de outros, sendo a nomenclatura apropriada surdo e surda (diante das batalhas travadas pela valorização de gênero), pois, segundo o Decreto nº 5.626/2005, em seu art. 2º, “a pessoa surda é aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio das experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Libras”. Por isso, nesta pesquisa, não utilizaremos o termo “deficiente auditivo”, visto que este põe em evidência o que falta, a perda. Utilizaremos o termo **surdo(a)**, caracterizando os sujeitos pela sua diferença, e não pela deficiência ou incapacidade.

Até o momento, apresentamos a surdez apenas em sua dimensão fisiológica e, apesar de ela também se referir à perda da audição, ela é configurada para além desta dimensão e abordada como “manifestação” de uma “particularidade cultural”, tendo em vista que os surdos possuem uma língua própria a diferenciá-los culturalmente e conferir-lhes identidade.

Para melhor compreender, a Libras é fundamental para o desenvolvimento social, cognitivo e psíquico dos alunos surdos, assim como é a Língua Portuguesa para os ouvintes. Por isso defendemos, assim como Skliar (1998) e Moura (2013), que a fala<sup>12</sup> não é importante para os surdos, e sim o contato e a exposição à Libras o mais precocemente possível, uma vez

---

<sup>12</sup> A fala foi, durante muito tempo, uma imposição aos surdos, impossibilitando-os de se comunicar por meio da sua língua. Destacamos, com isso, que a fala é desenvolvida de forma natural no caso das crianças ouvintes que não apresentam privação em relação à audição e à oralidade; já no caso do surdo não ocorre da mesma forma, já que, por não ter audição, ele conseqüentemente não desenvolve a fala de forma natural e tem sua relação com o mundo mediada pelo canal visual. Nesse sentido, a língua de sinais tem essa particularidade: é uma língua de modalidade visual-espacial.

que, é por meio da linguagem que o ser humano é colocado no mundo e aprende a se comunicar. Portanto, “[...] da mesma forma que os ouvintes têm nas línguas orais as palavras para o desenvolvimento do pensamento, os surdos têm nas línguas de sinais as sinalizações para o desenvolvimento do pensamento” (SANTOS NETO, 2020, p. 30).

Os surdos têm, segundo Santos Neto (2020), na língua de sinais, o seu modo de expressão e comunicação, mas nem sempre foi assim. Até se chegar a esse entendimento, muitos foram os fracassos e as metodologias utilizadas na escolarização dos surdos. Dessa forma, buscamos elaborar, com base em Honora (2014), o Quadro 5, que suscita os momentos da educação dos surdos, que, na atualidade, são marcados pelo reconhecimento da Libras e a inserção do bilinguismo no ambiente escolar:

Quadro 5 – Momentos da educação de surdos

<b>Idade Antiga</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Surdos não eram considerados humanos;</li> <li>• Acreditava-se que os surdos não tinham pensamento;</li> <li>• Eram privados do direito à escolarização.</li> </ul>
<b>Idade Média</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Surdos viviam à margem da sociedade;</li> <li>• Os monges que viviam nos mosteiros criaram uma linguagem gestual rudimentar para se comunicar;</li> <li>• Alguns monges, em troca de grandes fortunas, se tornaram preceptores dos surdos;</li> <li>• Criação do primeiro alfabeto manual;</li> <li>• Trabalho de aquisição da fala das pessoas surdas para terem direito a herança.</li> </ul>
<b>Idade Moderna</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gerolano Cardano, primeiro médico a se preocupar com a saúde dos surdos, afirmava que a surdez não era motivo para impedir os surdos de receberem instrução;</li> <li>• Publicação do primeiro livro que descrevia o alfabeto manual (Juan Pablo Bonet);</li> <li>• Defesa da oralização dos surdos, apesar da Língua de Sinais (Jacob Rodrigues Pereira);</li> <li>• Aprendizagem da leitura labial e uso de aparelhos e do tato para percepção das vibrações e movimentos das cordas vocais (Johan Konrad Amman);</li> <li>• Métodos velados e secretos, em virtude das grandes remunerações pagas para quem obtivesse sucesso na fala e na escrita.</li> </ul>
<b>Idade contemporânea</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1760 - Fundada a primeira instituição pública para surdos – Instituto Nacional Para Surdos-mudos, criada por Charles-Michael de L’Epee em Paris, defensor do uso da Língua de Sinais;</li> <li>• Criação de escolas para surdos em outros lugares do mundo;</li> <li>• 1814 - O instituto passou por várias mudanças de gestão, mas nesse ano o gestor começou a realizar experiências com os alunos surdos, verdadeiras atrocidades para descobrir as causas da surdez;</li> <li>• 1830 - Importa mencionar outra mudança na gestão, que passou a trabalhar unicamente com a oralização, pois acreditava-se que os sinais deveriam ser banidos;</li> <li>• 1864 - Criação da primeira faculdade para Surdos em Washington, hoje Universidade de Gallaudet, cuja primeira língua é a de sinais;</li> <li>• 1880 - Congresso de Milão - o oralismo é escolhido como a melhor forma de educar os surdos; a fala se torna superior aos sinais, com a utilização do oralismo puro;</li> <li>• 1885 - No Brasil, foi fundado o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), localizado na Cidade do Rio de Janeiro;</li> <li>• A proibição da Língua de Sinais durou 100 anos para ser contestada;</li> <li>• 1970 - Comunicação Total - passou a ser aceito o uso da Língua de Sinais, metodologia de ensino cujo princípio era o uso da língua oral e sinalizada, que poderiam ser utilizadas concomitantemente;</li> </ul>

(continua)

(conclusão)

<b>Idade contemporânea</b>  <b>(continuação)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2000 - Bilinguismo como metodologia mais usada, ensino em duas línguas, cuja primeira língua é a materna e a segunda na modalidade escrita é a língua falada no País.</li> <li>• 2002 - Aprovação, no Brasil, da Lei da Libras, Lei nº 10.436, de 24 de abril;</li> <li>• 2005 - Aprovação do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro;</li> <li>• 2010 - Aprovação da Lei nº 12.319, de 1º de setembro, que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (TILS).</li> </ul>
--------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2019) com base em Honora (2014).

Percebe-se, com base no Quadro 5, que a história da educação de surdos passou por diferentes momentos. O primeiro, marcado por um período de segregação social em que nem humanos esses sujeitos eram considerados, tendo seu direito de comunicação negado. Existiram, durante séculos, pais e professores de surdos cujo ideal de educação era a aquisição da fala e o objetivo do ensino centrava-se em ensiná-los a falar. Acerca disso, Charles-Michael de L'Épée mostrou-se opositor implícito ao método de oralização e fundou a primeira instituição pública para surdos, o Instituto Nacional para Surdos-mudos, em Paris.

Ao passo que o oralismo configurava verdadeiramente uma tarefa que demandava dedicação, “[...] pois requeria, para que houvesse alguma esperança de êxito, muitos anos do mais intensivo e árduo treinamento, com um professor trabalhando com um só aluno [...] De L'Épée conseguia educar alunos às centenas [...]” (SACKES, 2010, p. 33). No entanto, mesmo com o sucesso do trabalho desenvolvido por L'Épée e suas demonstrações de educabilidade dos surdos, houve um período marcado por grande retrocesso, que irrompeu e buscou eliminar o instrumento de sucesso, ou seja, a Língua de Sinais. O evento citado refere-se ao Congresso de Milão, que ocorreu na Itália, no ano de 1880, que elegeu o oralismo como a melhor forma de educar os surdos. A partir dessa data,

[o]s surdos foram privados de usarem suas línguas maternas, sua língua de direito. Nesta fase os surdos que frequentavam escolas começaram a ter aulas somente na sua forma oral e quando insistiam em usar a Língua de Sinais eram amarrados com as mãos para trás e, em alguns casos, eram cruelmente açoitados pela palmatória. (HONORA, 2014, p. 57).

O uso da Língua de Sinais, segundo Honora (2014), só passou a ser aceito em 1970, com o início da metodologia de comunicação total, que consistia em qualquer forma de comunicação. Por meio dela “[...] se poderia usar a Língua de Sinais, o Português sinalizado, leitura labial, mímica e o alfabeto manual. Essa modalidade não se consolidou por não ter uma estrutura específica e foi abolida nos anos 2000” (SANTOS NETO, 2017, p. 83).

A origem da Libras está direcionada à Língua Francesa de Sinais devido à vinda da Família real ao Brasil, pois “Dom Pedro II tinha um neto surdo, filho da princesa Isabel, e

com a vinda da família [...] um professor francês, Hernest Huet, é convidado para fundar a primeira escola de Educação de Surdos [...]", atual Instituto Nacional de Educação de Surdos, localizado na cidade do Rio de Janeiro. Tal professor, em contato com os surdos brasileiros, começa a elaborar uma nova Língua de Sinais, a Libras.

No Brasil, o ano de 2002 foi um marco importante para a comunidade surda brasileira: foi nesse mesmo ano que a Libras foi reconhecida legalmente como a primeira língua do povo surdo(a), por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril, disposta no artigo a seguir:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.  
Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Em complementação à Lei da Libras, foi aprovado, no ano de 2005, o Decreto nº 5.626, que, além de regulamentá-la, trouxe elementos importantes para a educação de surdos, a saber, a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o magistério e nos cursos de Fonoaudiologia, e como disciplina optativa nos demais cursos das Instituições de Ensino superior. Além disso, menciona, no art. 14, a formação do instrutor de Libras, dos Tradutores e Intérpretes de Libras (TILS), bem como sobre a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Dessa forma, no Brasil, a educação de surdos passou a ser desenvolvida por meio do bilinguismo, proposta educacional que objetiva desenvolver competências em duas línguas no contexto escolar. Direcionado ao bilinguismo, “os estudos têm apontado para esta proposta como sendo a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita” (QUADROS, 1997, p. 27).

Nessa proposta, têm-se a Libras como a primeira língua (L1) do(a) surdo(a) e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2), na modalidade escrita. Sobre a Língua de Sinais, ela é considerada língua de modalidade visual-espacial, pois, segundo Quadros e Karnopp (2004), a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos; além disso, as Línguas de Sinais em nada são inferiores às orais. Como postulado no Congresso de Milão, elas podem possibilitar o diálogo sobre qualquer assunto, uma vez que as palavras das línguas orais são, em Libras, os sinais.

A proposta bilíngue busca captar o direito do(a) surdo(a) de se comunicar na sua língua e é definida, segundo Skliar (2017, p. 7), como aquela que vem em oposição “[...] aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas – característica da educação e escolarização dos surdos nas últimas décadas e como um reconhecimento político da surdez como diferença”. No entanto, para além do bilinguismo, Quadros (1997, p. 28) destaca que:

Deve-se atentar, também, para as culturas nas quais a criança está inserida. A comunidade surda apresenta cultura própria que deve ser respeitada e cultivada. Ao mesmo tempo, a comunidade ouvinte tem sua cultura. Por isso, uma proposta puramente bilíngue não é viável. Uma proposta educacional, além de ser bilíngue, deve ser bicultural para permitir o acesso rápido e natural da criança surda à comunidade ouvinte e para fazer com que ela se reconheça como parte de uma comunidade surda.

Semelhantemente, diz Skliar (1995, p. 16) que “[...] respeitar a pessoa surda e sua condição sociolinguística implica considerar seu desenvolvimento pleno como ser bicultural a fim de que possa dar-se em um processo psicolinguístico normal”, ou seja, para que o surdo se integre à comunidade ouvinte, maioria no ambiente escolar e fora dele, é preciso que ele tenha uma identificação sólida com o seu grupo, caso contrário, terá dificuldades tanto numa comunidade como na outra, apresentando limitações sociais e linguísticas algumas vezes irreversíveis (QUADROS, 1997).

A construção de uma educação inclusiva, voltada ao público surdo, deve ter como pauta o bilinguismo, aqui entendido para além do uso de duas línguas, no qual é preciso considerar a realidade dos sujeitos surdos. Esse reconhecimento se traduz em ações que consideram os múltiplos recortes que caracterizam a identidade surda, como os aspectos linguístico, cultural e social. Desse modo, nos diz Sá (2010, p. 88) que

[u]ma educação bilíngue-multicultural não envolve apenas considerar a necessidade do uso de Duas Línguas, mas significa, também, além de dar espaço privilegiado e prioritário à língua natural dos surdos, ter como eixos fundamentais a identidade e a cultura.

O conceito de cultura se configura como fundamental para desconstruir e expor o processo de naturalização, afinal, é importante pensar se todos os indivíduos são iguais para serem normalizados e reduzidos a um único padrão ou forma de ensino. Desse modo, acrescentamos que “[...] as diferenças que existem entre os povos [...] não podem ser explicadas pela cultura biológica nem pelo seu meio ambiente. A explicação se dará pela cultura” (HONORA, 2014, p. 80).

A cultura é a manifestação de diferentes aspectos com que cada comunidade se apresenta, sendo definida por Sá (2010) como um campo de forças subjetivas que dá sentido(s) ao grupo. A cultura surda busca evidenciar que o surdo é visto como diferente e como sujeito cultural, assim, a diferença assume um caráter principal na constituição da identidade surda.

Um aspecto cultural dos surdos é que ser surdo já se configura como uma identidade. A identidade surda refere-se à maneira como os surdos definem a si mesmos, como sujeitos visuais, com língua e cultura própria, na qual a ausência da audição não é vista como deficiência. No entanto, há, por parte dos ouvintes, uma visão distorcida dessa realidade, social e historicamente construída, e isso é evidente ao estudarmos os surdos e ouvintes, especialmente a tentativa comum de normalizar o surdo, de fazê-lo ouvir, quando, na realidade, a ausência da audição é o que lhe confere identidade.

Isso nos direciona a uma problemática quanto às concepções das singularidades desse grupo, primeiro porque ela nega a identidade dos surdos e as diferenças entre nós; segundo, porque, quando nos recusamos a ver as diferenças, nos recusamos a ver quem essa pessoa é (GARCÍA, 2017). Nessa continuidade, reitera Honora (2014) que a ausência da audição representa para os surdos uma identidade, uma forma diferente de se relacionar com as pessoas, de encarar a vida, e não uma diminuição ou desvantagem perante os ouvintes.

Machado (2009) acrescenta que a cultura surda produz e circula seus saberes por meio da **comunicação visual**. O surdo vive e experiêcia o mundo por meio do aspecto visual, representado pela Língua de Sinais, pelo modo de se expressar e de produzir seus saberes. O valor da comunicação visual, para ele, é uma maneira de chamar a atenção para suas práticas sociais. Sob esse aspecto, é possível evocar Freire (1987) ao considerar que a forma de atuar e de perceber-se no mundo, sendo esta ou aquela, é função, em grande parte, de como se percebem os homens no mundo e, em muitos momentos da história, os surdos foram ignorados e não tinham, como os ouvintes, a concepção das suas potencialidades. Hoje, porém, se percebe um empoderamento das comunidades surdas, atuantes em prol dos seus direitos.

Por isso, não concordamos com a ideia falsa e ideológica de que devemos aceitar a realidade pelo fato de pensar que assim ela seja, pois toda realidade pode ser submetida à possibilidade de nossa intervenção. Nesse sentido, a história da luta pela justiça, e não só ao direito à educação e ao acesso à Libras como língua de comunicação da comunidade surda brasileira, é um exemplo de transformação dessa realidade que outrora aos surdos foi negada. Exclusão, desigualdade e preconceitos de toda ordem sempre fizeram parte do sistema, no

tempo e espaço e com o ensino de Geografia e uso da linguagem cartográfica essa premissa não foi diferente, uma vez que o mapa não considerava as particularidades da comunicação dos surdos. Antes de adentrarmos, contudo, especificamente no campo da Cartografia Escolar e Inclusiva para alunos surdos, abordaremos a Geografia e o uso da linguagem cartográfica no ensino escolar, trazendo elementos que perpassam a educação de surdos.

### **1.3 A Geografia e o uso da linguagem cartográfica no ensino escolar para alunos com surdez**

O ensino de Geografia no contexto da inclusão tem se intensificado nos últimos anos com contribuições à educação de diversos grupos, como pessoas cegas, com baixa visão, hiperatividade, deficientes intelectuais e físicos, superdotados, indígenas, quilombolas e também as pessoas surdas (sujeitos estes que fazem parte deste trabalho). Realizar o ensino de Geografia sob diversos contextos sociais é praticá-la para além do âmbito escolar, constituindo-se ela como uma importante disciplina na educação básica, uma vez que seu ensino se caracteriza pela possibilidade de ensinar o aluno a pensar.

O papel da Geografia é o de ensinar o aluno a pensar, assim, ela se constitui como uma maneira original e potente de organizar o pensamento (GOMES, 2017). Diante desse contexto de que a Geografia nos possibilita pensar, seu ensino deve ser desenvolvido por meio de atividades e instrumentos que propiciem o desenvolvimento do pensamento geográfico e o uso de diferentes linguagens pode contribuir para a mediação da realidade. No entanto, faz-se necessário conhecer os sujeitos participantes desse processo e suas subjetividades, pois “a consciência desse fato ajuda a estabelecer relações mais realistas, mais próximas e respeitadas entre os sujeitos, o que é fundamental para o bom andamento das atividades” (CAVALCANTI, 2019, p. 183).

Com esse entendimento, defende-se que, na escola, o papel da Geografia é o de proporcionar uma educação geográfica cidadã, possibilitando ao estudante uma compreensão acerca do seu papel no seu lugar de vivência a partir de um conjunto de conceitos que lhes permita uma análise crítica de seu cotidiano. A Geografia permite essa compreensão ao contribuir para o desenvolvimento amplo do estudante, especificamente do seu pensamento geográfico, o que lhe auxiliará a analisar o mundo em sua espacialidade.

Na sala de aula, os participantes do processo de ensino são pessoas que apresentam subjetividade e particularidades em diferentes condições. Os surdos, por exemplo, são sujeitos que, como apresentado no tópico anterior, apresentam privação da audição e se utilizam de

uma língua visual e espacial para se comunicar. Diferentemente dos ouvintes, não se desenvolvem naturalmente na sua língua, uma vez que têm um desenvolvimento tardio da linguagem. E “se o surdo tem aquisição da língua de forma tardia, isso poderá acarretar em (*sic*) sérios problemas no seu desenvolvimento cognitivo, implicando dificuldades no ensino e na compreensão do mundo” (SANTOS NETO, 2020, p. 66).

Alguns estudiosos<sup>13</sup> do campo da educação de surdos apontam para a necessidade de os surdos terem contato com sua língua desde os primeiros anos de vida, contudo, no Brasil, por ser segundo Quadros (1997) “a maioria das crianças surdas filhas de pais ouvintes”, a língua de sinais passa a não ser adquirida de forma espontânea. Isso dificulta a integração e interação social (QUADROS, 1997, p. 30). Um dos conceitos-chave discutidos pelo teórico russo é o de interação, útil ao se tratar a temática do ensino inclusivo. Oliveira (2010, p. 38), em seus estudos a respeito da teoria de Lev Vygotsky, aponta que

[é] através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo.

As interações sociais permitem ao indivíduo com determinadas dificuldades de aprendizado avançar não só em conhecimento sistematizado, como também em sua humanização, na capacidade de conviver e socializar. Partindo dessa interação, a primeira ação que deveria ser desenvolvida, no caso dos alunos surdos, seria a inserção da Libras como disciplina na educação básica para que as pessoas ouvintes pudessem aprendê-la, no intuito de incluir todos os alunos no aprendizado de Geografia.

A Geografia, por sua vez, incluindo a escolar, se utiliza de diferentes linguagens que possibilitam a construção do pensamento geográfico. Nesse conjunto de linguagens podemos citar a literatura, as imagens, os mapas, os infográficos, o cinema, a música, com especial relevância para a cartografia. A Cartografia é, indiscutivelmente, a linguagem privilegiada do saber geográfico, uma vez que os mapas nos permitem, segundo Simielli (1999, p. 94), “ter domínio espacial e fazer síntese dos fenômenos que ocorrem em um determinado espaço”.

A Cartografia representa um campo de conhecimento para a Geografia que, além de ser tomada como um conteúdo, também apresenta a sua dimensão de linguagem (CASTELLAR, 2017), estruturando-se em símbolos e signos que se configuram em um

---

<sup>13</sup> Quadros (1997), Skliar (2017) e Santos Neto (2020).

sistema de códigos de comunicação necessário a todos os níveis de ensino e de aprendizagem. No ensino de Geografia, a utilização da linguagem cartográfica possibilita o desenvolvimento de raciocínios que operam o pensamento geográfico. Tal conceito é, para Cavalcanti (2019, p. 64), “a capacidade geral de realizar análise geográfica de fatos ou fenômenos”, de modo a compreender a espacialidade das coisas, a partir de questões geográficas sobre a realidade.

Nesse mesmo sentido, Castellar (2017) diz que o ensino da Geografia Escolar tem por base possibilitar ao aluno uma aprendizagem no sentido da **consciência geográfica**, que, para além da localização, possibilita raciocinar geograficamente a fim de permitir a compreensão das espacialidades, territorialidades e escalas sociais de análise em que os fenômenos se apresentam. Tais elementos suscitam, nos alunos, condições para ler o mundo.

A Geografia, como forma de leitura do mundo, é, para Moreira (2013), dada pela ideia que temos sobre o mundo, assim, se origina e se define o papel das representações, a exemplo da Cartografia. Esse mesmo autor define que o mundo são as nossas representações, isso porque o que vemos e vivenciamos implica na ideia e no sentido que temos dele. Logo, a ideia é a representação do real, é formada pelo sentido, significado ou percepção que temos de determinado objeto ou coisa (real). A ideia que temos sobre o real é resultado de dois campos distintos, o sensível e o intelectual. Sobre eles, Moreira (2013, p. 106) destaca:

O campo sensível é o terreno dos sentidos (a visão, o tato, a audição etc.), e da percepção (as reações reunidas em uma única imagem em nossa mente). O campo intelectual é o terreno dos pensamentos e conceitos. Esses dois campos se interligam através de nossas práticas. Através da sensibilidade captamos as coisas da realidade circundante e a transportamos na forma de sensações até dentro de nós, à nossa mente. Em nossa mente, essas sensações são reunidas na reprodução dos objetos do mundo externo na forma de imagem. Forma-se, assim, uma primeira síntese da realidade do mundo, que é a senso-percepção. O pensamento atua sobre nossa percepção, comparando os fenômenos por suas semelhanças e diferenças, separando e agrupando-os por níveis de identidade e assim produzindo o conceito. É o conceito que agora vai interpretar nossas percepções, buscando esclarecer a natureza das relações existentes entre os fenômenos (as coisas), retirando-os do plano da singularidade com o que captamos nos nossos sentidos e levando-os para o plano da totalidade.

Para conceber sua forma de representação de mundo, a Geografia tem de conceber o mundo como espaço. Eis um ponto de partida posto por Cavalcanti (2010) como relevante para pensar sobre a construção do conhecimento geográfico na escola. Segundo a autora, esse caminho passa por promover meios de desenvolver a capacidade dos alunos de apreender a realidade do ponto de vista da espacialidade, manifestado nas práticas espaciais e destas na configuração do espaço. Além disso, estudar Geografia é um passo fundamental na formação de sujeitos, uma vez que o conhecimento geográfico é indispensável à formação dos

indivíduos como cidadãos do/no mundo, ao contextualizar espacialmente os fenômenos, ao conhecer o mundo em que vive em uma análise multiescalar (CAVALCANTI, 2010).

O ensino de Geografia, como apontado anteriormente, tem como objetivo formar para a cidadania, formar cidadãos. Moreira (2013) também já apresentara, em seus escritos, que a Geografia é uma forma de leitura do mundo, que exerce um papel importante na formação do estudante cidadão. Mas o que é ser cidadão? Formamos cidadãos? Sobre esse aspecto, Milton Santos (2011, p. 87) diz que não existe cidadão integral, principalmente nos países em desenvolvimento, em que “[...] de um modo geral há cidadãos de classes diversas, há os que são mais cidadãos, os que são menos cidadãos e os que nem mesmo ainda o são [...]”.

O mesmo autor ressalta que o projeto nacional aflora como um grande componente de alienação ao tornar o indivíduo não um cidadão, mas um consumidor, e que isso é assim para a maioria da população, desprovida de meios para uma análise crítica de sua própria condição, pois a essas pessoas é negada uma visão mais abrangente das coisas e fenômenos acerca da realidade, em vista de todos os recursos tecnológicos e a mídia, uma vez que as informações que chegam ao público estão diretamente direcionadas ao mundo político e dos interesses.

Em outras palavras, Santos (2011) explica que não se trata de uma democracia, pois é uma democracia de mercado e, ao referir-se a esta, aponta que nela não se geram cidadãos, mas sim consumidores, ou seja, os interesses das corporações (internacionais) e dos grupos privilegiados (nacionais) estão acima daqueles necessários à cidadania dos brasileiros. Trata-se de uma cidadania atrofiada, com base nos interesses do industrialismo, das corporações capitalistas (sobretudo as financeiras), que instrumentaliza as relações sociais por meio da cultura de massa, da competitividade, da propaganda e burocracia que, em seu conjunto, são mecanismos que geram e são fontes de alienação. Logo, o que se tem no lugar do cidadão é um consumidor.

Já Benevides (1994) defende que ser cidadão é ser consciente em relação ao que desdobra ao nosso entorno e destaca a importância da educação para o desenvolvimento de uma cidadania ativa. Contudo, é necessário que se analise o que vem a ser essa cidadania e como perpassa por esses diferentes pontos, porque ela se dá em diferentes níveis, que levam à percepção de que todos não são igualmente cidadãos, havendo os que nem são cidadãos e aqueles que não querem ser cidadãos, que buscam privilégios, e não direitos (SANTOS, 1996). O que vem a ser cidadania depende das relações de construção e (re)produção de cada espaço diferencial, de cada nível que se analisa.

Nesse sentido, o conceito de cidadania que aqui se fundamenta busca superar as concepções baseadas nos direitos, deveres e consumo. Compreende-se, assim, que ser cidadão

é uma conquista histórica que não foi possível sem a conscientização da população; ademais, ela efetivamente ocorre a partir de uma visão crítica de uma realidade já constituída. Ou seja, ser cidadão vai para além do consumo, direitos e deveres, pois, para um exercício da cidadania em sua vida cotidiana é importante e necessário que os sujeitos compreendam, de maneira efetiva, o espaço do qual fazem parte para nele atuar. Essa atuação visa não apenas o bem-estar individual, mas está assentado na ideia de um bem-estar coletivo, ou seja, atuar no espaço pensando em si e no outro.

Cavalcanti (2019, p. 11) considera que fazer e conhecer Geografia “[...] é um modo de ser e, também, de se conhecer como pessoa, como cidadão e como sujeito social”. Sua contribuição enquanto ciência acadêmica e disciplina escolar está na possibilidade de leitura do mundo pelos diferentes sujeitos a partir das espacialidades que são naturais e sociais ao mesmo tempo. Pensando nisso, a autora destaca o papel das linguagens como ferramentas didáticas. Cabe destaque, aqui, para algumas indicações, denominadas pela autora como abordagens sugeridas para o ensino de Geografia. Poderíamos citar todas, mas destacamos aquela direcionada à utilização da linguagem cartográfica:

Desenvolvimento da capacidade de leitura e mapeamento da realidade pela linguagem gráfica e cartográfica: entendida como alfabetização cartográfica, capacidades de representação (mapas temáticos, desenhos, croquis, mapas mentais) de mundos objetivos e subjetivos, e de leituras de mapas, de imagens e (fotografias, filmes, obra de arte). (CAVALCANTI, 2019, p. 37).

Assim, no que se refere ao ensino de Geografia, a linguagem cartográfica se apresenta como uma importante ferramenta didática, fundamental para toda a vida escolar e para além dela, já que os mapas exercem uma função social, havendo situações e contextos que envolvem o seu uso no cotidiano. Tal colocação pode ser evidenciada na maneira como a sociedade hoje se utiliza da Cartografia, direcionada à tecnologia, ao uso de aplicativos, principalmente aqueles voltados à mobilidade, e isso mostra que “[...] os mapeamentos podem ganhar forma e sentido à medida que fundem as práticas socioespaciais ao cotidiano” (CAZETTA, 2009, p. 97).

Nessa perspectiva, a Cartografia também tem um papel fundamental na construção do conhecimento, uma vez que, para além da localização, permite compreender o espaço como produto social e resultado dessas relações. Nesse contexto, corrobora-se com a ideia de que o mapa se torna um recurso pedagógico essencial para se trabalhar os conteúdos e temas da Geografia Escolar. No entanto, destacamos um pertinente questionamento que vem se mostrando preocupação constante nas obras de Santos Neto (2020), que é o fato de os mapas

tradicionais não considerarem as particularidades linguísticas e culturais dos surdos, impossibilitando-os de realizarem a leitura do mapa na sua totalidade. Por isso, no caso dos alunos surdos, a Língua Portuguesa não os contempla, sendo necessário que o mapa esteja de acordo com sua língua materna, de modalidade visual e espacial.

Santos Neto (2019) afirma que a Libras torna-se o caminho para o ensino de Geografia a alunos surdos, visto que essa língua se manifesta na modalidade visual espacial. O autor também explicita que é preciso olharmos para o mundo onde as mãos também falam e “[...] encararmos a Geografia como possibilidade para compreendê-lo e interpretá-lo por meio das relações sociais que produzem o espaço geográfico [...] na perspectiva visual e das espacialidades” (SANTOS NETO, 2019, p. 123). Assim, partimos da perspectiva de que, para a educação desses alunos surdos, são necessárias práticas pedagógicas cujo foco privilegiado fosse fundamentalmente o aspecto visual, bem como é a Língua de Sinais utilizada por eles (BASSO, 2016).

Indo ao encontro das ideias aqui propostas, Santos Neto (2019, p. 170) acrescenta que o uso da linguagem cartográfica é elemento fundamental no processo de ensino e de aprendizagem de Geografia em turmas com alunos surdos, pois “os surdos são visuais, eles escutam por meio dos olhos. Logo aprendem por meio da visão e todo e qualquer material pedagógico que seja nesta lógica facilita a aprendizagem desses alunos”. Contudo, além de trabalhar a espacialidade dos sujeitos, é preciso que todo e qualquer material pedagógico atenda suas especificidades linguísticas e culturais, ou seja, esteja em concordância com as suas particularidades linguísticas e culturais.

Nesse sentido, acrescentamos que a inclusão dos alunos surdos deve acontecer mediante a consideração de alguns aspectos, tais como: o ensino não deve ser somente bilíngue, mas bicultural; se faz necessária a valorização das potencialidades dos surdos, além dos aspectos linguísticos culturais e sociais; os surdos apresentam uma forma legítima e diferente de viver, e a essência da sua identidade inicia quando ela passa por experiências visuais, pois as pessoas surdas têm melhor captação de estímulos visuais; ser **surdo** é pertencer a um mundo de experiência visual, e não auditiva, porém, eles não vivem isolados, inclusive as dificuldades que os surdos passam é por viver em meio a esse mundo; é necessário levar em consideração a percepção visual e a apropriação espacial dos surdos para potencializar a leitura do espaço geográfico.

A comunicação e a interação social são fundamentais para a aprendizagem desses alunos, por isso a presença da Libras e de recursos didáticos que considerem suas especificidades é fundamental para seu desenvolvimento pessoal, cognitivo e social, pois não

há como se construir como sujeito em um ambiente em que não há comunicação entre professores e colegas. Por isso, é importante a formação docente, tanto inicial como continuada, direcionada aos conhecimentos teóricos e práticos sobre os sujeitos surdos, para que as práticas pedagógicas de ensino sejam apropriadas. Além disso, é importante a figura do Tradutor e Intérprete de Libras; para o ensino de Geografia em uma perspectiva inclusiva é importante a parceria entre professores e intérpretes. Esses elementos mencionados são necessários para o ensino dos alunos surdos, que são diferentes dos ouvintes, e, sem a introdução dessa diferença, não há inclusão escolar.

Conforme já mencionado, os surdos estão imersos em um mundo visual e aprendem a partir dele. Assim, um elemento imagético, como um mapa, pode evocar a compreensão de vários elementos de determinado espaço geográfico, de modo a explorar a potencialidade visual desses sujeitos. A visualidade é importante e materializa-se também na língua utilizada pelos surdos, contudo, a linguagem verbal presente nos mapas tradicionais não os contempla, por estar em Língua Portuguesa e não considerar os parâmetros linguísticos desse grupo.

Pensando nessa problemática de que os mapas não são pensados para este público, uma vez que não consideram aspectos da cultura e identidade surda, Santos Neto (2019) propôs a construção metodológica da Cartografia Escolar e Inclusiva para alunos surdos. A proposta desse autor legitima o discurso de inclusão, uma vez que a produção de materiais didático-pedagógicos para aprendizagem dos temas e conteúdos de Geografia em Libras corrobora com o disposto no inciso I do art. 59 da LDB/1996 de que os sistemas devem assegurar recursos educativos para atender às especificidades dos alunos. Desse modo, tomando então a perspectiva social de cartografia, como pensar o mapa para além da cartografia tradicional, considerando as particularidades linguísticas e culturais dos surdos? Sobre essa questão, Santos Neto (2019) nos apresenta, no tópico a seguir, os elementos fundamentais que um mapa precisa ter para que o aluno surdo consiga fazer a leitura e desenvolver o pensamento geográfico.

#### **1.4 A Cartografia Escolar e Inclusiva: uma dimensão para o ensino de Geografia aos alunos surdos**

A comunicação é uma necessidade do ser humano, que, para se comunicar com seus semelhantes, cria e utiliza um sistema de linguagens, capaz de possibilitar que a comunicação com os outros indivíduos seja possível. Por isso “é necessário que sejam utilizados signos, compreensíveis por outras pessoas, que traduzem ideias sentimentos, vontades e pensamentos,

de forma bastante precisa” (OLIVEIRA, 1993, p. 42). Desse modo, o uso da linguagem cartográfica para alunos surdos deve atender às particularidades da comunicação desses sujeitos e por isso a Libras deve estar presente nas aulas de Geografia, e da mesma forma nas demais disciplinas, assim como nas linguagens e recursos utilizados para o seu ensino, pois os surdos “[...] aprendem pelo canal visual devido à ausência da audição e, por isso, não se apoiam nos fonemas como os ouvintes, mas na imagem da palavra e do sinal para entender o significado” (SANTOS NETO, 2019, p. 140).

Nesse sentido, Santos Neto (2019) afirma que os mapas tradicionais a que os alunos surdos e ouvintes têm acesso nas escolas estão em Língua Portuguesa e favorecem a aprendizagem dos ouvintes, mas não contempla os surdos, pois eles encontram certa dificuldade com a linguagem verbal. Da mesma forma que com os mapas, destacamos também o livro didático, os vídeos, o cinema, dentre outras linguagens utilizadas em sala de aula.

Nessa perspectiva, a língua utilizada nas diferentes formas de representação do espaço geográfico geralmente é a Língua Portuguesa, oral e auditiva. Isso se apresenta como impeditivo para a aprendizagem dos alunos surdos, uma vez que o aluno surdo apresenta dificuldades quanto à sua compreensão devido à privação da audição. Segundo Lodi (2013), a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes e apresentam um desenvolvimento tardio quanto à alfabetização na sua língua materna, visto que não tiveram a oportunidade de desenvolver a linguagem no período esperado e muitas vezes chegam à escola com esse atraso, desconhecendo a Libras. Ressalta-se que é somente a partir da aprendizagem dessa língua, e garantido seu pleno desenvolvimento, que o ensino da segunda língua deve ser iniciado. Desse modo, os empecilhos para o aluno surdo compreender a Língua Portuguesa em sua totalidade são:

Primeiro que essa língua é oral e auditiva e o sujeito em questão não tem audição, e conseqüentemente, oralidade. Outra questão é que este estudante, na sua condição de ausência da audição, não desenvolve a rota fonológica, ou seja, não consegue estabelecer uma relação dos textos com os sons e este último com as palavras. Portanto, o aprendizado dos alunos em relação à LP é limitado na questão auditiva da LP e isso prejudica o desenvolvimento da oralidade e escrita desse sujeito. (SANTOS NETO, 2019, p. 187).

Nesse contexto, e no sentido de avançarmos sobre a oferta de uma educação Geográfica inclusiva para alunos surdos, desenvolve-se um dos mais recentes trabalhos voltados a esse campo, a tese de doutorado de Santos Neto (2019), intitulada “O mapa e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): possibilidades da linguagem cartográfica para a

construção do pensamento geográfico dos alunos surdos na/da educação básica”. O autor busca, nessa pesquisa, estabelecer uma relação entre Geografia e Cartografia, e de ambas com a Libras. Para tal, o autor cria níveis de compreensão do mapa pelos alunos surdos ao construir uma proposta de Cartografia Escolar Inclusiva, que respeita e leva em consideração as particularidades linguísticas e culturais desses sujeitos.

A proposta estabelecida, discutida e criada por Santos Neto (2019) é uma possibilidade que não se limita à produção de mapas apenas para alunos surdos, pois ouvintes usuários da Libras também podem realizar a leitura desses mapas. Nesse contexto, os mapas para surdos se constituem em uma possibilidade de trabalhar os conteúdos e temas escolares nas classes em que esses sujeitos também estejam inseridos. Nesse sentido, Almeida e Passini (2010, p. 13) corroboram que “a representação do espaço através de mapas permite ao aluno atingir uma nova organização estrutural de sua atividade prática e da concepção do espaço”, mas, para que isso aconteça, o aluno precisa participar ativamente do processo de construção do conhecimento orientado pelo professor.




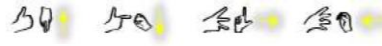
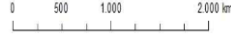
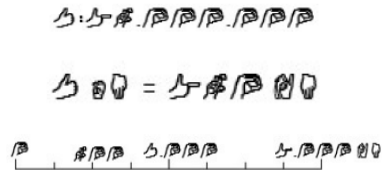
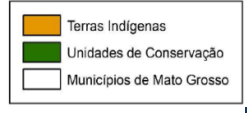

No trabalho desenvolvido por Santos Neto (2019) ele apresenta, aos estudantes surdos, um mapa tradicional sobre as regiões brasileiras, com a escrita verbal na Língua Portuguesa para que esses alunos realizem a leitura. A conclusão dessa prática foi de que os alunos surdos fizeram uma leitura superficial do mapa em virtude de que eles entenderam que o mapa retratava o território brasileiro com divisões regionais, porém, não compreenderam alguns elementos do alfabeto cartográfico, como a legenda, as siglas dos estados e os nomes dos países vizinhos. Isso aconteceu porque os elementos textuais presentes no mapa não foram pensados para esses educandos, uma vez que não abarcam seus aspectos linguísticos e culturais.

A partir dessa constatação, o autor identificou que um dos elementos que deveria constar nos mapas era o parâmetro linguístico da Libras, ou seja, a necessidade de inserir, nessa representação, a língua do aluno surdo. Nesse sentido, os mapas foram construídos tendo por base a utilização de Libras ou VisoGrafia,<sup>14</sup> conforme mostrado no Quadro 6.

---

<sup>14</sup> A VisoGrafia é um sistema de escrita da Língua Sinais desenvolvido por Benassi, em 2018. Assim como ela, existem outras, a saber, o Sign Writing e o sistema ELIS.

Quadro 6 – Elementos cartográficos na Cartografia Escolar e Inclusiva para alunos surdos com base em Santos Neto (2019)

Elementos	Como elaborar	Mapas tradicionais	Cartografia Escolar e Inclusiva
<b>Título</b>	Libras ou VisoGrafia	Mapa-Múndi	
<b>Orientação</b>	Datilologia		
<b>Coordenadas Geográficas</b>	Datilologia	1°N 2°S 3°L 4°O	
<b>Escala</b>	Datilologia	1: 25.000.000 1 cm = 250 km 	
<b>Legenda</b>	Libras ou VisoGrafia		

Fonte: Santos Neto (2019), adaptado pela autora.

Além da presença da língua, o autor selecionou os elementos cartográficos que deveriam constar nos mapas e como eles deveriam ser elaborados (Quadro 6), sendo eles:

- (I) Título – representado por meio da Libras ou visoGrafia;
- (II) Orientação – representado por meio da datilologia;<sup>15</sup>
- (III) Coordenadas geográficas – representado por meio da datilologia;
- (IV) Escala cartográfica – representado por meio da datilologia;
- (V) Legenda – representada por meio da Libras ou visoGrafia.

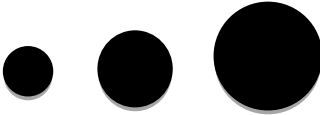



No sentido de mostrar que o mapa para os alunos surdos só tem sentido quando atende suas especificidades, Santos Neto (2020) afirma que ele tem de ser mais visual e menos escrito, com mais elementos pictóricos, imagens e mais sinais. Por isso, ao invés de representar os elementos do mapa utilizando a Língua Portuguesa, eles devem ser

<sup>15</sup> Na Libras, a datilologia se configura como o alfabeto manual; quando as palavras não possuem sinal, faz-se o uso da datilologia, ou seja, soletra-se letra por letra.

representados em Libras ou por meio da VisoGrafia. O mapa utilizado pelo aluno surdo tem de ser pensado na lógica do usuário surdo, “o que significa que o mapa deve ser pensado de acordo com as condições deste sujeito, levando em conta a sua cultura, identidade, língua, a leitura espacial e, portanto, o sujeito na relação com seu idioma” (SANTOS NETO, 2020, p. 118).

O mesmo autor destaca que os fenômenos qualitativos, quantitativos e ordenados também podem ser representados. No caso do mapa qualitativo, as informações geográficas permanecem, entretanto, a linguagem verbal é desenvolvida com base na Cartografia Escolar e Inclusiva (Quadro 7).

Quadro 7 – Símbolos pontuais utilizando a variável visual forma e tamanho para representar a população

<b>Dado quantitativo na Cartografia tradicional</b>		
<b>Dado quantitativo na Cartografia Escolar e Inclusiva</b>		

Fonte: Santos Neto (2020).

Já nos dados quantitativos o autor sugere a utilização da leitura imagética e próxima da realidade do aluno. Um exemplo citado por Santos-Neto (2020) é o mapa que representa a população estimada do Centro-Oeste. As informações ali apresentadas foram construídas por meio da variável visual cor e tamanho (Quadro 7), já no mapa para o aluno surdo a linguagem verbal é de leitura imagética, tendo se mantido a variável forma e tamanho, no entanto, se trocou a forma circular por um ícone gráfico que se assemelha a um grupo de pessoas e simboliza, de forma imagética, a população (SANTOS NETO, 2020).

Além das variáveis visuais, os dados são representados, na legenda, por meio dos números quantitativos em datilografia. Já em relação aos mapas que apresentam uma ordem e hierarquia entre as informações, além das variáveis visuais utilizadas, Santos Neto (2020) discute que, a depender do que está sendo representado, pode se fazer uso de elementos icônicos que remetam ao fenômeno representado. O autor, na sua tese, utiliza um mapa

ordenado com dados quantitativos, com variável visual valor para representar o desmatamento na Amazônia legal, em 2017. Com três classes de cores, ao construir o mapa para o aluno surdo, além da variável valor, ele também incorpora a variável visual tamanho, representada por um elemento icônico que se refere à serra elétrica cortando a árvore. Trazer esses aspectos para elaborar os mapas para surdos “é uma forma de valorizar ainda mais a linguagem visual e seguir a linha da linguagem verbal dos alunos, isto é, potencializar os elementos gráficos e considerar a língua do sujeito” (SANTOS NETO, 2020, p. 186).

Posto isso, elaboramos, com base nas demandas supracitadas por Santos Neto (2020) um mapa (Figura 2) com os elementos cartográficos da Cartografia Escolar e Inclusiva para os alunos surdos. Ressaltamos que esse é apenas um exemplo diante das inúmeras possibilidades que podem ser desenvolvidas pelos professores.

Apontamos, também, que Santos Neto (2019) esclarece que o mapa estar na língua do sujeito não significa que ele será um leitor eficiente, pois a leitura dependerá da sua complexidade e de sua alfabetização cartográfica. No entanto, partindo da perspectiva de que o aluno surdo estabelece uma relação com o mundo a partir da sua língua, é preciso compreender que o primeiro ponto para que esse aluno consiga realizar a leitura e desenvolver o pensamento geográfico é atender as suas especificidades linguísticas.

Por isso, é relevante ressaltar que, ao tratar a Cartografia como linguagem, é importante destacar que há um processo próprio de assimilação e aprendizagem dessa linguagem, cujo desenvolvimento não ocorre de uma hora para a outra. Existem caminhos que possibilitam ao professor de Geografia promover esse processo por meio do ensino do mapa e do ensino pelo mapa.

Ao referir-se ao ensino do mapa, estamos abordando um elemento importante para a compreensão dessas representações, que é a alfabetização cartográfica. O termo ‘alfabetização cartográfica’ é comumente entendido como “o conhecimento e domínio do alfabeto e da lógica de mecanismos do uso do sistema cartográfico vigente” (BREDA, 2018, p. 37), ou seja, é o estudo do mapa a partir dos códigos cartográficos, dos elementos que o compõem (Quadro 4), como o título (I), a orientação (II), as coordenadas geográficas (III), a escala cartográfica (IV) e a legenda (V). É por meio do conhecimento sobre os signos que o aluno posteriormente conseguirá realizar a leitura dos mapas.

A alfabetização cartográfica é tida como um processo de aquisição que permite desenvolver habilidades para ler e entender o espaço e como este é representado. “Isso é entender as variáveis visuais [...] como o texto do mapa, o que permite afirmar a existência de

um processo de letramento em Geografia, pois os alunos passam pela compreensão dos conceitos geográficos por meio da linguagem cartográfica” (CASTELLAR, 2011, p. 125).

Entretanto, ler mapas não se resume a localizar determinado objeto ou decodificá-lo de forma isolada, mas é a partir desse processo inicial de decodificação que o aluno se insere na linguagem do mapa (PASSINI, 2012). Sobre o tema em questão,

[...] Não há dúvidas que a localização é uma tarefa de suma importância para a função do mapa, porém esta ideia representa uma interpretação muito restrita sobre todos os contextos que estão envolvidos na leitura do mapa. [...] a tarefa de localização refere-se à atividade mais elementar no estudo sobre as informações contidas no mapa e que deverão ser acompanhadas da correlação e síntese. (RICHTER, 2012, p. 8).

No sentido de melhor compreender o assunto, destacamos que:

Diversos y múltiples elementos se combinan para configurar una imagen cartográfica: el trazado topográfico, el título, la leyenda o referencia, la toponimia, los signos y otras inscripciones variables. Una variedad heterogénea de signos coincide en otro signo: el signo cartográfico, que, además de “contenerlos”, los inviste de sentido y delimita sus efectos de sentido. Pensar el mapa como un signo para analizar ciertos mecanismos de lectura implica estudiar los tipos de relaciones que el lector o la lectora establece entre el gráfico que observa y el objeto que ese gráfico parece representar. (LOIS, 2000, p. 96).

Para Passini (2012, p. 19) o termo ‘alfabetização cartográfica’ refere-se ao processo de aprendizado da Cartografia como linguagem, em que “[...] partimos do significado que o aluno estabelece com o mundo: como ele vê o espaço, seus elementos, estabelece as relações (de associação, diversidade, ordem, proporção) e representa-o”. Desse modo, os alunos passam por diferentes níveis na construção de noções espaciais, ou seja, do vivido para o percebido e para o concebido. Sob esse aspecto é possível dizer que

[o] **espaço vivido** refere-se ao espaço físico, vivenciado através do movimento e do deslocamento. É apreendido pela criança através de brincadeiras ou de outras formas de percorrê-los [...]. O espaço **percebido** não precisa ser mais experimentado fisicamente. Assim a criança da escola primária é capaz de lembrar-se do percurso da sua casa à escola, o que não se dava antes, pois era preciso percorrê-lo para identificar os edifícios, logradouros e ruas. [...]. Por volta dos 11-12 anos o aluno começa a compreender o espaço concebido, sendo possível estabelecer relações espaciais entre os elementos através de sua representação. (ALMEIDA; PASSINI, 2010, p. 13).

Já o letramento cartográfico, segundo Breda (2018, p. 37), “consiste em reconhecer que a representação espacial está imbricada no uso sociointeracional significativo, o que quer dizer que há muitas formas de representar o espaço”. Nessa perspectiva, enquanto a alfabetização cartográfica está direcionada ao aprendizado dos elementos básicos do mapa, o

letramento cartográfico é um processo mais amplo que antecede o período escolar, entretanto, perpassa por ele e se mostra por um dos meios, que é a Geografia Escolar, seus conteúdos, e vai para além dos muros da escola.

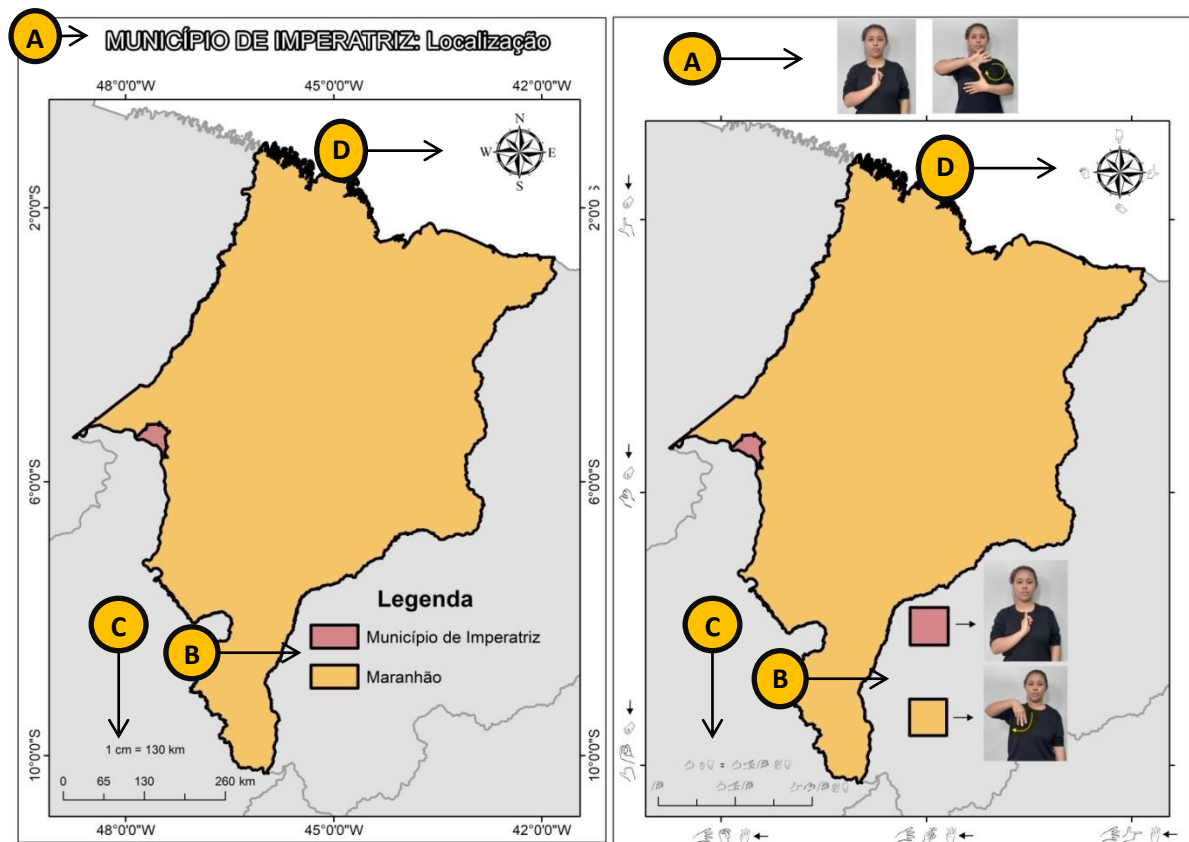
Para Richter (2017, p. 15), a ideia de letramento cartográfico “[...] se estabelece na ação e no processo de desenvolver o uso do mapa para as práticas sociais dos indivíduos, de entender o mapa como um instrumento que possibilita compreender nossas ações e vivências cotidianas”, ou seja, a importância do ensino do e pelo mapa. Para tal, é necessário que o professor de Geografia integre o uso do mapa nos diferentes conteúdos e propostas de atividades, a fim de mostrar a importância das representações cartográficas para a leitura espacial e como ela está presente nas práticas cotidianas dos alunos. No caso dos alunos surdos,

[o]s mapas inclusivos possibilitam não só a compreensão do território tangível, mas também do reconhecimento e consolidação da identidade surda, sendo uma forma de resistência e poder desse povo minoritário. Desse modo, acreditamos que a Cartografia é um caminho de estreitamento entre alunos surdos e a ciência geográfica, por que todas convergem para a comunicação, linguagem e representação dos fenômenos geográficos. (SANTOS NETO, 2019, p. 201).

Essa é uma forma de pensar o ensino de Geografia para a diversidade, com respeito e igualdade, por meio de mecanismos que a respaldem na prática. Desse modo, os mapas para alunos surdos ganham relevância no processo de ensino e aprendizagem de Geografia, uma vez que a ausência de recursos é um dos entraves encontrados por eles. Sobre ensinar na/para a diversidade, nós, professores, devemos criar estratégias para que os alunos se envolvam na aprendizagem, por isso, torna-se indispensável repensar a prática e os recursos didáticos utilizados em sala de aula, de modo a colaborar com o sucesso desses estudantes.

Partimos do princípio de que é importante representar o espaço, levando em consideração as especificidades dos sujeitos surdos. Com base nisso e na metodologia de Santos Neto (2019) elaboramos a Figura 2 a seguir, com os elementos que devem constar nos mapas para alunos surdos: (A) refere-se ao título, (B) legenda, (C) Escala cartográfica, e (D) orientação e coordenadas geográficas nas laterais.

Figura 2 – Mapa de localização de Imperatriz e os elementos que devem constar nos mapas para alunos surdos com base em Santos Neto (2019).<sup>16</sup>



Fonte: produzido pela autora com base em Santos Neto (2020)

O mapa acima (Figura 2), além de ser pensado também para o público surdo, traz, em seu recorte espacial, o estado do Maranhão e o município de Imperatriz-MA, espaço de estudo da pesquisa. O estado do Maranhão é o oitavo do Nordeste em área, com superfície de 329.651,465 km<sup>2</sup>, limitando-se, ao norte, com o Oceano Atlântico, ao sul e sudoeste, com o estado do Tocantins, a leste e sudeste, com o Piauí, e a oeste e noroeste com o Pará. Sua composição político-administrativa é formada por 217 municípios, sendo Imperatriz o segundo do estado do Maranhão tanto em termos populacionais quanto econômicos, pois possui o 2º maior produto interno bruto (PIB) do estado. Sua população está estimada, segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), em 247 mil habitantes.

Imperatriz, além disso, se constitui em um dos polos do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade no estado do Maranhão, lançado pelo MEC no ano de 2003. Esse programa busca apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Ele também “propõe que cada município

<sup>16</sup> A figura 2 encontra-se ampliada nos apêndices do trabalho.

seja monitorado e assessorado na implementação da educação inclusiva para atuar depois como agente multiplicador” (CUNHA *et al.*, 2013, s. p.).

Com a adesão de Imperatriz ao programa mencionado, o município passou a ter uma importante responsabilidade quanto à implementação da política de inclusão, com a criação do Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade, por meio da Secretaria Municipal de Educação (Semed), que passou a ofertar serviços voltados à formação continuada dos professores, por meio de cursos direcionados a várias especificidades dos alunos, como o curso de Libras, Braille, deficiência intelectual, Atendimento Educacional Especializado (AEE), apoio profissional às escolas, familiares e salas de recursos multifuncionais. Abordaremos com mais profundidade esses aspectos na Seção II.

Além da investigação *in loco* no Siadi, importante setor para a política de inclusão no município, este trabalho abrangeu a participação de duas escolas municipais, conforme mencionado na metodologia, sendo elas a Escola Municipal Geovanni Zanni e a escola Municipal São Vicente de Paula. As escolas estão localizadas, respectivamente, nos bairros São José do Egito e Bacuri, este último aparece nos noticiários como um dos mais violentos da cidade.<sup>17</sup> Ambos os bairros também apresentam problemas de infraestrutura, como buracos, alagamentos e inundações durante os períodos chuvosos devido à proximidade do riacho Bacuri.

As duas instituições apresentam, em sua estrutura física, biblioteca, sala de informática (que não é utilizada em virtude da ausência de profissional habilitado e por serem os computadores obsoletos), bem como um pátio descoberto para convivência entre os alunos. A escola possui corpo docente composto por professores, em sua maioria pós-graduados, como os professores de Geografia participantes da pesquisa. A Escola Municipal Geovanni Zanni atende alunos do Ensino Fundamental (anos finais), nos turnos matutino e vespertino; já a escola Municipal São Vicente de Paula, além de atender a alunos do Ensino Fundamental (anos finais), nos turnos matutino e vespertino, também oferta a modalidade de ensino EJA – Educação de Jovens e Adultos, no período noturno.

Por ter nas duas escolas alunos surdos e com deficiência auditiva, sendo um estudante da escola Municipal São Vicente de Paula e seis alunos surdos na Escola Municipal Geovanni Zanni até início de março de 2021, período de finalização do ano letivo referente a 2020, buscamos, por meio do projeto político-pedagógico (PPP), saber se existiam projetos na escola que contemplassem o ensino-aprendizagem desses alunos, ou mesmo as ações

---

<sup>17</sup> Disponível em: <https://imirante.com/plantaoi/?query=bairro+bacuri>.

específicas que objetivassem atender às especificidades desses estudantes na sala de aula regular.

Assim, o PPP das escolas contempla a discussão da inclusão fazendo referências à legislação, à importância do multiculturalismo e diversidade, à necessidade da parceria com a família, à avaliação que seja adequada às particularidades dos sujeitos. O PPP das escolas levanta ainda as questões humanas e sociais envolvidas na temática da inclusão e menciona a realização de projetos educacionais voltados à realidade dos alunos. Contudo, a Escola Municipal Geovanni Zanni não fez menção a esses projetos, não havia em anexo ao PPP ou mesmo, no plano de curso, uma sistematização de projetos utilizados pela escola para o atendimento aos alunos público-alvo da modalidade da Educação especial.

Já a escola Municipal São Vicente de Paula realiza os seguintes projetos: raízes brasileiras – beleza e cultura; dia de ler é todo dia; noite cultural; Campanha da Fraternidade; Páscoa; esporte no âmbito do estabelecimento escolar; semana da cortesia; louvor e gratidão; e o projeto Semana da Educação para a Vida. Este último refere-se a temáticas direcionadas às especificidades dos alunos. Em relação aos alunos surdos da escola São Vicente de Paula, a coordenadora informou que o trabalho com esses educandos é realizado pelas intérpretes de Libras, relatando que nenhum professor tem uma relação especial com o surdo e centrando o papel da intérprete como elemento central para a inclusão desses estudantes.

Ela também fala que, na escola, a coordenação pedagógica não consegue se comunicar com o aluno surdo, mas faz referência à professora de Geografia, que, por ter formação continuada em Libras, consegue estabelecer uma boa relação comunicativa com o estudante. Já a coordenadora pedagógica da Escola Municipal Geovanni Zanni, diz que a comunicação é estabelecida por meio dos intérpretes e que os professores, bem como a coordenação, não possuem conhecimentos sobre Libras e, por conseguinte, não há diálogo direto com os alunos surdos.

Ambas as escolas tampouco possuem salas de recursos multifuncionais, sendo necessário que os estudantes frequentem a sala de recursos em outra escola. No caso dos alunos surdos das duas escolas aqui mencionadas, eles frequentam a sala de recurso da Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdo Professor Telasco Pereira Filho, no contraturno, o que, de certa forma, dificulta o diálogo necessário entre as comunidades escolar, professores da sala de aula regular e professores da sala de recursos. Esse fato representa um prejuízo para a construção de práticas pedagógicas que atendam esses educandos em suas especificidades.

Em geral, sobre a realidade da inclusão em sala de aula regular, destacando, aqui, o sujeito surdo, os professores relatam não terem recebido a formação necessária para lidar com

eles. A partir desse entendimento, tomamos como reflexão, para a próxima Seção II, abordar a formação docente dos professores de Geografia das duas escolas pesquisadas, bem como a política de inclusão do/no município desenvolvida pelo Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade (Siadi), e, por tratar-se do ensino de alunos surdos, não se poderia deixar de mencionar a figura e o papel dos Intérpretes de Libras no contexto escolar.

---

## SEÇÃO II – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA FRENTE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS SURDOS

---

### 2.1 Formação docente para inclusão: aspectos legais

Esse momento de reflexão teórica se inicia tendo como ponto de partida a formação docente, fundamental no processo de ensino e aprendizagem de Geografia. Tal formação vem se modificando no decorrer do tempo, repercutindo necessidades econômicas, políticas e sociais. Podemos citar como uma dessas necessidades o desenvolvimento de uma educação que aceite as diferenças e, para abordar esse aspecto, buscamos, neste tópico, apresentar alguns dos documentos legais que embasam a discussão.

Alguns dos marcos legais e políticos elaborados com base na educação como um direito de todos e cuja formação docente para a inclusão ganha espaço refere-se à Declaração de Salamanca de 1994, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (2002), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Plano Nacional de Educação (2014). A visão apresentada nesses documentos reitera o acesso e a permanência de todos os alunos nas escolas regulares, a igualdade de oportunidades e as mesmas possibilidades de aprendizagem. Sendo assim, a perspectiva da Educação Inclusiva

[...] se caracteriza como um processo que em primeira instância garante a todos os alunos o direito à convivência em um espaço social tão importante na vida de todo indivíduo: a escola. E em segunda instância, promove novas possibilidades de aprendizagem aos alunos, independentemente de suas peculiaridades. Dessa forma, é essencial que nas instituições de ensino o trabalho desenvolvido seja pautado na heterogeneidade e nas particularidades de cada indivíduo a fim de promover uma educação realmente inclusiva. (SANTOS; REIS, 2016, p. 333).

Em uma educação realmente inclusiva, o trabalho do professor ganha centralidade para se repensar o papel da escola frente à luta contra a exclusão em seus diferentes âmbitos sociais. O reconhecimento da diversidade em sala de aula sinaliza para a importância de políticas públicas voltadas à formação docente e, nesse aspecto, a Declaração de Salamanca (1994) ressalta a importância de os governos garantirem, no contexto de uma mudança sistêmica, “programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a

formação”, incluindo a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas. Nessa declaração é apontada a importância de uma formação, seja ela inicial ou continuada, que promova a equalização de oportunidades, contudo, salienta-se que a formação docente não deve ser tomada como elemento decisivo para a reorganização escolar, de modo a responsabilizar o professor pelos preceitos do que se entende como educação inclusiva. A formação é apenas uma das condições para uma educação de boa qualidade para todos.

A LDB nº 9.394/1996 dedica dois capítulos à Educação Especial e à formação de professores. No Capítulo V, que trata Educação Especial, consta a formação de dois tipos de professores, a saber, “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, art. 59, inciso III). Contudo, apesar de a formação ter lugar de destaque não há menção a como deve ser a capacitação desses profissionais a fim de viabilizar o que está previsto nos artigos 58 e 59.

Nos artigos citados, são mencionados dois tipos de profissionais: o professor do AEE, que trabalha em salas de recursos multifuncionais ou instituições especializadas, e o professor da sala de aula comum, que atende a todos os estudantes. O trabalho de ambos deve ser colaborativo, mas, pelo fato de nem todas as escolas possuírem sala de recursos e seus alunos precisarem frequentar a sala de outras escolas, essa colaboração acaba sendo prejudicada.

Outro elemento importante é que, apesar da LDB nº 9.394/1996 abordar a formação docente, não há menção a como ela deve ser pensada. Essa falta de clareza também se direciona à perspectiva educacional inclusiva. Esse aspecto, para Melo e Sampaio (2007), se deve à formação dos professores sempre estar direcionada, técnica e teoricamente, para salas de aula regulares ou ditas normais.

Acrescentam Melo e Sampaio (2007) que um dos grandes desafios à formação dos professores refere-se ao fato de que, qualquer que seja a sua área, os docentes precisam estar preparados para atenderem as especificidades de todos os alunos, fazendo-se preciso identificar suas capacidades e habilidades, pois as deficiências não são generalizadas e cada indivíduo possui capacidades que, se identificadas, lhes permitem ter uma qualidade de vida melhor. Um exemplo disso são os mapas para surdos elaborados por Santos Neto (2019), no qual o autor, ao identificar as dificuldades desses sujeitos em realizar a leitura dos mapas tradicionais em Língua Portuguesa, busca, a partir das especificidades e singularidades destes, como o aspecto linguístico e visual, elaborar representações que a eles também fossem acessíveis.

Por isso, conhecer as peculiaridades dos alunos é um dos aspectos presentes no conjunto de competências posto pelas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002a), que constituem os princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino. No inciso 3 do artigo 6, presente nas Diretrizes Curriculares, é destacado que a definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica, relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas”.

A formação de professores passa a necessitar de conhecimento sobre o tema da inclusão, já que todos os alunos podem ser matriculados nas classes regulares de ensino. Acrescentamos a isso que a Geografia Escolar também se faz presente na escolarização de todos os alunos, sendo relevante mencionar que, para tal, os professores necessitam de preparação para promover o processo de ensino e aprendizagem mediante as especificidades e singularidades de cada estudante.

Desse modo, a formação de professores deve considerar aspectos que contemplem a diversidade, pois

[a] abordagem da temática da diversidade nos cursos de licenciatura pode representar um grande avanço no que se refere à adequada formação do docente, haja vista que esse profissional teria contato com conhecimentos importantes para o desenvolvimento de uma prática inclusiva logo em sua formação inicial. Tal situação reduziria as dificuldades desse professor ao lidar com os desafios que advêm do processo de inclusão escolar. (SANTOS; REIS, 2016, p. 336).

Por isso, é importante abordar, na grade curricular dos cursos de formação de professores, disciplinas e conteúdos sobre a educação dos alunos público-alvo da modalidade da Educação Especial. Mesmo que isso, por si só, não garanta a inclusão, a ausência dessa abordagem no currículo de formação dos professores se torna um agravante para que ela aconteça (FREITAS; MOREIRA, 2011).

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) aponta a formação docente como um dos elementos que deve ser aprimorado, com vistas à construção de um sistema educacional inclusivo. Contudo, enfatizamos que somente a formação do professor não é o suficiente, uma vez que se fazem necessários investimentos na educação por parte do governo, currículo e materiais que sejam

adequados aos alunos, bem como uma estrutura escolar que contemple as especificidades dos estudantes.

Reforçando o que foi estabelecido pela LDB e pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) passa a estabelecer, como estratégia para atingir a Meta 4, que se refere à garantia de um sistema educacional inclusivo no ensino regular, a inserção do aporte teórico de aprendizagem e dos processos de ensino e aprendizagem relacionados ao atendimento dos alunos, mesmo com suas limitações, orgânicas, intelectuais e sociais.

Fica evidente, nos documentos apresentados, a importância da abordagem da temática diversidade na/para a formação dos professores. Sendo assim, os sistemas de ensino não podem se eximir da responsabilidade de “garantir aos alunos público-alvo da Educação Especial o direito de ter professores com formação adequada, seja ela inicial ou continuada, para trabalhar na perspectiva da Educação Inclusiva” (SANTOS; REIS, 2016, p. 337).

Contudo, ressaltamos, mais uma vez, que a formação docente é fundamental, mas que somente ela não é o suficiente para um sistema inclusivo, isso feito a fim de não direcionar a responsabilidade da inclusão apenas aos professores. No sentido de dar continuidade à discussão, buscamos, no próximo subtópico, apresentar os professores participantes da pesquisa, a fim de conhecer seu processo de formação inicial e continuada; posteriormente, apresentaremos os mecanismos ofertados pela Prefeitura de Imperatriz no que tange à formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino.

## **2.2 A formação inicial e continuada dos professores de Geografia participantes da pesquisa**

Os professores participantes desta pesquisa, em um total de 02 (dois) docentes de Geografia, foram escolhidos de modo proposital (são os únicos que lecionam em salas de aulas regulares em que há a presença de alunos com surdez) dentre as 2 (duas) escolas selecionadas. Os dados desta subseção foram obtidos por meio da aplicação de questionários e se referem à formação inicial e continuada para trabalhar com alunos surdos. Para facilitar a compreensão das informações, organizamos os dados obtidos em quadros esquemáticos.

Quadro 8 – Características dos professores de Geografia participantes da pesquisa

<b>Professor (a)</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>
Sexo	Masculino	Feminino
Escola em que leciona	Escola Municipal Geovanni Zanni	Escola Municipal São Vicente de Paula
IES em que fez a graduação em Geografia	Universidade Estadual do Maranhão – UEMA	Universidade Estadual do Maranhão – UEMA
Ano em que se formou	2002	2010
Ano de ingresso na atividade docente	1999	2011
Tempo de atuação docente	20 anos	09 anos
Formação complementar	Pós-graduação em docência do ensino superior	Pós-graduação em docência do ensino superior Curso de Libras nível básico e intermediário

Fonte: Questionário aplicado em campo (out. 2019).

O Quadro 8 traz informações referentes à formação inicial e continuada dos professores de Geografia participantes da pesquisa. Os dois professores são graduados pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), atualmente Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), emancipada no ano de 2018. O P1 formou-se no ano de 2002, período em que estava se iniciando a aprovação de políticas públicas direcionadas à educação de surdos, a exemplo da aprovação da Lei da Libras.

A P2 formou-se em 2010 e, mesmo com uma formação mais recente, ainda não havia, na grade curricular da instituição, a disciplina de Libras. Ambos os docentes já apresentam um amplo período de atuação em sala de aula: P1 atua como professor desde o ano de 1999, tendo 20 anos de atuação profissional, já a P2 leciona desde o ano de 2011, período em que passou no concurso promovido pela Prefeitura de Imperatriz, e tem 11 anos de trabalho docente. Ambos os professores são efetivos na Rede Municipal de Ensino da cidade de Imperatriz: P1 trabalha na escola Municipal Geovanni Zanni, na qual tem 6 (seis) alunos surdos; e P2 na Escola Municipal São Vicente de Paula, onde tem 01 (um) aluno com deficiência auditiva.

Além disso, os participantes formaram-se em instituições reconhecidas pelo Ministério da Educação (MEC) e declararam possuir ao menos uma pós-graduação (*lato sensu*), podendo este ser um bom indicador do ensino prestado por esses profissionais. Além disso, a P2 tem um diferencial para trabalhar com os estudantes surdos, pois possui, como formação complementar, o curso de Libras níveis básico e intermediário.

Sobre a Libras, algo em comum apresentado pelos professores é que, apesar da habilitação formal ter ocorrido em momentos diferentes, não houve, ao longo da formação de

base, a inserção da disciplina de Libras ou de alguma disciplina sobre Educação Especial ou inclusiva no curso de Geografia em que se formaram. Tal aspecto se reflete nas falas dos professores P1 e P2, que são consensuais ao indicar a insuficiência da formação inicial para trabalhar sob a perspectiva inclusiva no contexto das escolas regulares direcionadas à educação de surdos. Assim, relata P1: “O preparo no meu curso de formação foi insuficiente, pois nunca tive preparo”. Fato semelhante foi apontado por P2: “Para mim foi insuficiente, na minha época não tive preparo”.

A fala dos professores sobre a insuficiência teórica e prática da formação inicial voltada para a educação de surdos se mostra como um agravante para a inclusão escolar, como já mencionado por Freitas e Moreira (2011). A ausência do aspecto teórico e prático na formação dos professores para a diversidade e a inclusão ocorre em virtude das ainda recentes discussões sobre esse campo. Um exemplo disso refere-se à disciplina de Libras, que somente em 2005, por meio do Decreto nº 5.626/2005 tornou-se obrigatória nos cursos de licenciatura no Brasil.

Ciente desse aspecto, os docentes foram questionados sobre a presença da disciplina de Libras na grade curricular do curso de formação inicial da Instituição de Ensino Superior (IES) em que se graduaram. Sobre isso, o P1 disse nunca ter tido capacitação em Libras, nem na formação inicial, nem na formação continuada. Já P2 relatou que não teve habilitação formal, contudo, buscou os cursos ofertados pela Escola Municipal Governador Acher, na qual fez o curso básico de Libras níveis 1 e 2 e o intermediário. É importante mencionar que, na época da formação do P1, a Libras ainda estava sendo oficializada como língua e, no período de formação da docente nº 2, as Instituições de Ensino Superior estavam passando pelo processo de implantação da disciplina no currículo.

Destacamos que a Libras é uma língua recente no Brasil, pois somente em 2002, por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril, foi oficializada. Esse momento representou uma vitória da comunidade surda brasileira em meio ao longo histórico de retrocessos que marcou a educação de surdos, como a proibição do uso da língua de sinais no congresso de Milão, em 1880. Foi somente com a aprovação da Lei da Libras que ela passou, segundo Santos e Campos (2013), a ser respeitada como língua e meio de comunicação do povo surdo. Pela primeira vez a legislação passa a valorizar o uso da Língua de Sinais, bem como a obrigatoriedade do seu ensino.

Se a oficialização da Libras com *status* de língua é recente, mais recente ainda é a sua obrigatoriedade como disciplina nos cursos de formação de professores, dado que a legislação relativa a essa incumbência foi publicada somente em 2005. O Decreto nº 5.626, além de

regulamentar a Lei nº 10.436/2002, trouxe como um dos vários elementos importantes, no que tange à educação de surdos, sua inclusão como disciplina curricular. A Libras torna-se, a partir de então, obrigatória na grade dos cursos de licenciatura e fonoaudiologia, bem como optativa nos demais cursos das IES. Destacamos, a seguir, algumas das considerações:

## CAPÍTULO II

### DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (BRASIL, 2005).

Para a inclusão da Libras como disciplina curricular o Decreto estabeleceu os seguintes prazos e percentuais mínimos, art. 9º:

- I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;
- II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;
- III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e
- IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição. (BRASIL, 2005).

Tendo em vista a inserção recente da Libras como disciplina, muitos dos profissionais licenciados se formaram sem conhecimento na área, em especial os professores de Geografia, área da qual fazem parte os sujeitos da pesquisa. No entanto, a inclusão da Libras como disciplina demonstra uma preocupação com a formação inicial dos professores e torna perceptível a proposição de uma formação docente mais atenta às singularidades dos sujeitos surdos e às necessidades desses alunos. A partir de então os surdos passaram a ter direito à educação bilíngue e, para tal, a formação tornou-se indispensável. Portanto, a formação de professores que irão atuar na educação básica “deve contemplar aspectos relacionados à Língua de Sinais e à surdez, possibilitando assim, a comunicação mínima com os alunos surdos, bem como considerando a singularidade linguística e perceptual” (SANTOS; CAMPOS, 2013, p. 240).

Mesmo tendo a Libras se configurado como disciplina obrigatória nas licenciaturas, destacamos que a formação inicial tem suas limitações, pois a disciplina restringe-se a um semestre com carga horária de 64 horas (caso da UEMASUL). Durante a formação, ao

professor serão apresentados aspectos do conteúdo, da língua, da legislação, da história da educação de surdos e da didática para o ensino desses estudantes, contudo, Santos e Campos (2013) explicam que, infelizmente, o tempo da disciplina não permite o aprofundamento dessas questões, todavia, cabe destacar que mesmo não sendo a carga horária suficiente, a disciplina possibilita uma aproximação e o reconhecimento das demandas.

A partir deste entendimento, Campos (2013, p. 55) acrescenta que “[...] os cursos de formação para o magistério não oferecem uma fundamentação teórica, nem prática para o exercício da função de educador de surdos”. Na realidade oferecem, mas não é o suficiente, pois as disciplinas que abordam aspectos da Educação Inclusiva possuem carga horária mínima, estão restritas a um semestre, e por isso tem-se pouco embasamento teórico e prático para lidar com os alunos em questão no âmbito da sala de aula.

Contudo, apesar de a disciplina no currículo das licenciaturas não ser suficiente ou de não ser a solução para a efetivação da inclusão dos alunos surdos, sua ausência torna-se um agravante para o desenvolvimento de uma educação pautada na diversidade e na diferença. Não tão somente a disciplina de Libras, mas também a presença de outras disciplinas direcionadas aos alunos com algum tipo de limitação física, sensorial e cognitiva, visto que sua presença possibilita, para além da produção de recursos didáticos, mudanças na prática pedagógica para conhecer o sujeito em questão.

Não há como negar que “o uso da língua de sinais seja um dos principais elementos aglutinantes das comunidades surdas, sendo assim, um dos elementos importantíssimos no processo de desenvolvimento da identidade surda/ de surdo” (SÁ, 2010, p. 129). Como vimos anteriormente, a educação de surdos é pautada no bilinguismo, mas, ao referir-se ao exercício da docência bilíngue, destacamos que ela não está relacionada ao fato de o professor ter que saber a Libras de modo fluente, mas sim no sentido de saber utilizar a língua para o mais básico do dia a dia, como cumprimentar o aluno, saber utilizar um material didático que possa estar em Libras, dentre outras ações. Por isso sua importância na formação docente, uma vez que possibilita a comunicação entre professores/alunos e alunos/alunos.

Conhecer a formação inicial e continuada dos professores indica a qualidade do ensino ofertado e isso implica também no esforço de contextualizar questões sobre o trabalho do professor de Geografia que mediará a relação do conhecimento geográfico e o aluno surdo no âmbito da sala de aula. Desse modo, buscamos sistematizar, no Quadro 9, algumas perguntas que remetem ao trabalho desenvolvido pelos professores em relação aos estudantes surdos.

Quadro 9 – Especificidades do trabalho docente com alunos surdos

Perguntas	P1	P2
Como você se comunica com os alunos surdos?	Por meio das intérpretes.	Em Libras.
De que maneira você inclui o aluno surdo nas aulas de Geografia?	Sempre perguntando as dúvidas por meio das intérpretes.	Falo com ele.
Quais as suas dificuldades para trabalhar com os alunos surdos?	Minha maior dificuldade é conseguir com que os intérpretes falem tudo que eu estou falando, porque às vezes eu vejo que a intérprete não consegue passar tudo que estamos explicando.	Minha dificuldade é com algumas obrigações, como, por exemplo, apresentar as atividades de casa na data.
Você ministra aulas da mesma forma para todos os alunos ou você tem um encaminhamento diferenciado para trabalhar com alunos surdos?	Da mesma forma, igual para todos.	Sim.

Fonte: Questionário aplicado em campo (out. 2019).

A comunicação é um elemento importante no processo de ensino e aprendizagem, por isso os docentes foram questionados sobre como se comunicavam com os alunos surdos. Na resposta a essa pergunta o P1 relatou que por meio da intérprete de Libras, pois ele próprio não teve, na sua formação de base e tampouco na formação continuada, conhecimentos sobre a Libras, por isso a comunicação não ocorre diretamente com o estudante surdo. P2 relata que mesmo havendo o TILS em sala de aula, se comunica diretamente com os alunos surdos por meio da Libras, uma vez que possui conhecimento sobre a língua, já que fez o curso de Libras básico e intermediário. Esse é um ponto importante na educação de surdos, não só porque esses sujeitos tem mais predisposição para o pensamento visual, mas por ser por essa língua que as interações e a comunicação acontecem. A fala de ambos os professores reflete a forma como os surdos são incluídos, uma vez que P1 diz que busca inclui-los sempre perguntando sobre possíveis dúvidas por meio das intérpretes. Enquanto isso, a P2 diz que fala diretamente com o aluno surdo.

Outro questionamento feito aos docentes está relacionado às dificuldades para trabalhar com esses estudantes. A resposta do P1 enfatiza a sua frustração ao perceber que nem tudo é passado para o aluno surdo e chama a atenção, também, a fala da P2 ao narrar sobre a falta de compromisso dos alunos em relação ao cumprimento dos prazos de entrega das atividades.

A fala da P2 vai ao encontro de Kelman (2012, p. 95), para quem o sistema educacional ainda é excludente, constatando que a exclusão é dupla, “perpetrada pelo sistema que renega por não responderem ao modelo, por serem ‘desviantes’, ‘transgressores’, ‘desajustados’; e também pelo corpo social”, em que seus lugares já estão definitivamente marcados. Ao rotular os alunos estaríamos nós, professores, contribuindo para esse quadro.

Em relação ao encaminhamento das aulas, P2 relata que o faz de maneira diferenciada, no entanto, não menciona a forma como desenvolve seu trabalho. Já o P1 diz que seu trabalho é feito “[d]a mesma forma, igual para todos” e que para incluir os alunos surdos busca apoio das intérpretes. A narrativa de P1 corrobora com o pensamento de Skliar (2017), que chama de currículo central pensado no mito de uma sociedade igualitária, pois é perceptível que não há adaptações do currículo para os estudantes surdos de modo a atender suas particularidades.

Torna-se pertinente destacar Santos Neto (2019), ao dizer que somente inserir o aluno surdo na escola não significa inclusão escolar, pois, “antes de tudo, deve se respeitar as particularidades e as especificidades linguísticas e culturais dos alunos surdos, de forma que o currículo seja pensado nessas condições”. Nesse sentido, se o currículo e a estrutura são excludentes, se os professores não possuem formação adequada, se os recursos didáticos e as avaliações não são pensados levando em consideração a subjetividade dos alunos, se a escola não apresenta uma boa estrutura, não teremos condições para pensar a construção de uma educação inclusiva.

Mesmo diante desses impasses, é notório o esforço, por parte dos professores, em desenvolver um bom trabalho, em buscar saber se o aluno em questão tem dúvidas, se está compreendendo sua explicação e em solicitar o apoio do intérprete. Somente tais ações não são suficientes para pensar a educação de surdos, mas já demonstram mudanças em relação à prática pedagógica dos professores. Tais mudanças perpassam pela formação continuada, elemento importante, visto que a profissão exige do docente uma compreensão ampla da função que desenvolve e dos sujeitos envolvidos no seu trabalho.

Por esse motivo, os professores, nas palavras de Santos e Reis (2016, p. 334), precisam de “[...] uma formação – seja ela inicial ou continuada – pensada com vistas à valorização da diversidade presente nas salas de aulas”. Para isso, a formação é um dos elementos essenciais para que o trabalho docente seja desenvolvido, porém, não deve ser entendida como uma responsabilização individual do professor, que corre atrás: as redes de ensino devem propiciar formas de todos os profissionais terem acesso à formação continuada. Pensando dessa forma a importância da formação continuada para a educação de surdos, buscamos, por meio do Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade, compreender de que forma esse processo tem sido realizado no município de Imperatriz-MA.

### **2.3 O Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade (Siadi) e a política de inclusão escolar do município de Imperatriz-MA**

Esta etapa da pesquisa foi desenvolvida por meio da visita em campo ao Siadi, que ocorreu antes do período da pandemia de Covid-19, por meio da entrevista com a coordenadora do Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade da Rede Municipal de Ensino de Imperatriz-MA. A coordenadora foi devidamente informada sobre a pesquisa e prontamente aceitou participar. Buscamos, ao longo da entrevista, saber quando o núcleo foi criado, suas finalidades, o público-alvo, os cursos por ele oferecidos, se todos os professores que tinham alunos surdos faziam os cursos de formação propostos, se os intérpretes também participavam dos cursos ofertados, se as escolas que recebiam os alunos surdos e com outras especificidades possuíam sala de recursos multifuncionais, se a instituição oferecia encontros sobre temáticas inclusivas e a política de inclusão do núcleo.

O Siadi, antes de receber a atual denominação, era conhecido como Centro Municipal de Apoio à Pessoa com Necessidades Especiais (Cemapne). Esse setor foi fundado no município de Imperatriz-MA, no ano de 2006, em função do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, lançado pelo MEC em 2003. Com a adesão do município ao programa, ações e serviços foram criados para atender o campo da inclusão escolar, contudo, a proposta inicial do Cemapne estava voltada para o atendimento terapêutico, situando-se em um campo de ação preventiva e corretiva, e não educacional, conforme relata a coordenadora do setor:

Esta instituição foi fundada em 2006 com o nome de Cemapne, era um centro, e a dinâmica de atendimento e a proposta era outra. Ele recebia os alunos com deficiência, que eram também das escolas municipais, mas era uma abordagem diferenciada da que a gente faz hoje. Isso porque tinha os profissionais da área da saúde, mais os professores pedagogos, e eles faziam o atendimento aqui. Então o aluno era identificado, tinha os professores itinerantes, como têm hoje ainda, eles identificavam e uma vez identificados eles vinham. Tinha terapeuta ocupacional, psicólogo que atendia e fazia terapias com esses alunos. Essa era a abordagem do Cemapne, voltado para a abordagem terapêutica. (Informação verbal).<sup>18</sup>

A abordagem clínica e terapêutica no ambiente educacional se fez presente também ao longo da educação dos surdos. O atendimento aos estudantes surdos tinha como foco práticas de normalização, tais como treinamento auditivo e reabilitação da fala, uma concepção de surdez na qual se partia do princípio de que o surdo precisava ser reabilitado. Dorziat (2017) discorre que, com os estudos linguísticos, psicológicos e sociológicos atuais que apontam para

---

<sup>18</sup> COORDENADORA DO SIADI. Entrevista I. [out. 2019]. Entrevistadora: Josiane Silva de Oliveira. Imperatriz, out. 2019. 1 arquivo .mp3 (60 min.).

a importância da linguagem natural, para a vida e o desenvolvimento pleno de qualquer ser humano, as instituições passaram a adotar uma visão sociocultural da surdez. “Essa visão enfatiza os aspectos positivos da surdez experimentados pelos próprios surdos como língua única, à cultura e a comunidade com uma história rica” (JOKINEN, 2017, p. 105). Portanto, essa concepção clínico-terapêutica muda e a abordagem inclusiva começa a se afirmar por meio de políticas públicas, conforme destaca a coordenadora:

Com o advento da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que foi em 2008, esse documento, a partir daí, foi tendo novas leituras e tudo. Aí foi visto que a nossa abordagem precisava ser mais pedagógica, mais educacional, uma vez que isso aqui é algo viabilizado pela educação. E aí foram surgindo estudos e buscas e também o impedimento legal de que não poderiam em nenhum espaço da educação ter procedimentos da saúde, que eram os atendimentos e terapias. Então a partir daí foi redimensionado, aí passou por outros nomes dos quais eu não lembro, teve várias nomenclaturas até chegar nesta que está desde 2012, que é o Siadi – Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade, e aí a gente vem trabalhando dentro desta perspectiva de inclusão e diversidade. (Informação verbal).<sup>19</sup>

O trabalho desenvolvido no Cemapne mudou ao longo da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e a diferença se torna um elemento essencial ao ensino. O setor, desde então, passou por mudanças que refletiram na função do centro, antes voltada para uma abordagem clínica e hoje direcionada a uma concepção pedagógica de ensino. A coordenadora do Siadi menciona que continua tendo uma equipe de saúde, contudo, a atuação desses profissionais está direcionada ao trabalho educacional:

A gente continua tendo uma equipe de saúde, mas eles trabalham em uma perspectiva para viabilizar a educação pedagógica. Nós temos uma psicóloga, uma assistente social, uma fonoaudióloga e a fisioterapeuta e temos as pedagogas, que são as professoras que visitam e acompanham as escolas e lá elas fazem triagem para ver a necessidade dos alunos, fazem orientação às famílias e quando necessário chamam alguém dessa equipe de acordo com a necessidade do aluno em questão. Então funciona dessa forma. (Informação verbal).<sup>20</sup>

Outro relato apresentado pela entrevistada refere-se ao público-alvo, que são os alunos inseridos na modalidade da Educação especial, conforme previsto na LDB/1996, a saber: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades (BRASIL, 2008). Sob esse aspecto, a coordenadora menciona:

<sup>19</sup> COORDENADORA DO SIADI. Entrevista I. [out. 2019]. Entrevistadora: Josiane Silva de Oliveira. Imperatriz, out. 2019. 1 arquivo .mp3 (60 min.).

<sup>20</sup> COORDENADORA DO SIADI. Entrevista I. [out. 2019]. Entrevistadora: Josiane Silva de Oliveira. Imperatriz, out. 2019. 1 arquivo .mp3 (60 min.).

Nesse âmbito a gente inclui a pessoa com deficiência, alunos, preferencialmente os alunos da Rede Municipal de Ensino, que é o público-alvo, identificando através dos professores que vão até as escolas, que fazem esse trabalho de identificação, de orientação às famílias, de encaminhamento, ou mesmo a própria escola quando tem uma suspeita faz o contato com a gente e a mandamos a equipe. (Informação verbal).<sup>21</sup>

O Siadi desenvolve, na Rede Municipal de Ensino de Imperatriz, o acompanhamento, que vai desde a identificação dos alunos, a orientação dos professores e familiares até o Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido a esses estudantes no contraturno. O setor atua em diversos eixos de trabalho, tais como a política de Educação Inclusiva no município, a formação continuada dos professores, a atuação nas escolas e nas salas de recursos multifuncionais. Acerca dessas linhas de atuação, a coordenadora relata:

Uma das vias, nossa via de trabalho, é esse atendimento que a gente faz para contemplar o aluno na escola. Tudo que o Siadi faz é visando a inclusão e contemplar a diversidade, então essa linha de atuação nas escolas, é com esse propósito de viabilizar que realmente aconteça a inclusão, que vá se retirando os entraves. Nessas intervenções nas escolas muitas vezes a equipe orienta os professores e falam também sobre a nossa outra linha de atuação, que é a **formação continuada para os professores**, que é, assim, um viés muito forte nosso. E o nosso público-alvo principal são os professores, e a gente oferece esses cursos tudo com o objetivo final de chegar ao aluno. O professor recebe um aluno com deficiência intelectual, o professor orientador daqui vai lá e fala, olha, você vai fazer assim e assim, mas você pode se aprofundar mais nisso. O Siadi oferece cursos que vai te dar esse suporte de práticas pedagógicas, de atividades que você vai poder fazer com esse aluno, que vai te ajudar, e aí se ele se interessar ele vem para fazer o curso. (Informação verbal).<sup>22</sup>

A formação continuada ofertada pelo Siadi ocorre semestralmente e a maioria das vagas é destinada, preferencialmente, aos professores da Rede Municipal de Ensino da cidade, mas há também aquelas destinadas à comunidade, para que as demais pessoas que apresentam interesse no tema possam igualmente participar. Dentre os cursos ofertados pelo núcleo estão os de Deficiência Intelectual, Libras básico, intermediário e avançado, Braille e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Quanto ao primeiro curso, a coordenadora relata que ele é oferecido semestralmente, porque, dentre todas as deficiências, a intelectual sempre apresenta um público maior na rede de ensino.

Já no que se refere a outras especificidades, a exemplo da surdez, o setor oferta o curso de Libras nos níveis básico, para iniciantes, intermediário e avançado para aqueles que possuem interesse em se aprofundar na área. A coordenadora relata que esse curso é um dos

---

<sup>21</sup> COORDENADORA DO SIADI. Entrevista I. [out. 2019]. Entrevistadora: Josiane Silva de Oliveira. Imperatriz, out. 2019. 1 arquivo .mp3 (60 min.).

<sup>22</sup> COORDENADORA DO SIADI. Entrevista I. [out. 2019]. Entrevistadora: Josiane Silva de Oliveira. Imperatriz, out. 2019. 1 arquivo .mp3 (60 min.).

pontos fortes do trabalho realizado pelo Siadi e atribui a boa qualidade do curso ao fato de ser ministrado por instrutores surdos. Os instrutores, são profissionais surdos que atuam no contexto educacional, são pessoas usuárias da Libras como primeira língua, que podem atuar em salas de recursos multifuncionais, classes especiais, em escolas regulares e outros espaços com pessoas interessadas em aprender a Libras. Sobre esse aspecto a entrevistada relata:

Nós temos aqui duas servidoras que são surdas e concursadas pelo município e que ministram esses cursos com as intérpretes. Então assim, por ser ministrado por professoras pedagogas e surdas já é um ganho muito bom, porque a pessoa vai fazer um curso com quem é nativo da língua, que fala fluentemente. Então, a gente oferece esses cursos em todos os níveis, básico, intermediário e avançado. (Informação verbal).<sup>23</sup>

Os cursos ofertados pelo Siadi durante o dia ocorrem na sede do núcleo, localizado no Bairro Maranhão Novo, distante da maioria das escolas, principalmente das instituições participantes da pesquisa. Por conta da localização, os cursos oferecidos à noite ocorrem em outro espaço, uma escola localizada no centro da cidade. A oferta do curso de Libras acontece também por meio de parcerias, conforme relata a entrevistada:

Durante dois anos e meio nós tivemos um curso numa comunidade aqui em parceria com a associação da comunidade local no bairro Conjunto Vitória e agora no momento (2019), nós estamos oferecendo um curso de Libras específico para estudantes de Medicina. O curso surgiu de uma busca deles, e eles conversaram comigo e eu me interessei muito pela proposta, eles fizeram o projeto, a gente fez as adaptações. Começamos a estudar um pouco, o pessoal de Libras, porque tem que estudar os sinais próprios, e os curso está em andamento e está sendo maravilhoso, são com os alunos da UFMA. Essa parte é uma área muito forte nossa, que é da formação. Além dos cursos de Libras, que tomam bastante tempo nosso, porque são vários níveis e nós oferecemos mais de uma turma por nível com exceção do avançado, que geralmente oferece só uma porque vai afunilando, entra muita gente no básico, aí no intermediário tem menos e quando chega ao avançado já tem bem menos, natural da vida, vai afunilando e as pessoas vão se perdendo no caminho. (Informação verbal).<sup>24</sup>

Outro aspecto mencionado sobre a oferta dos cursos de Libras é a baixa adesão dos ingressantes para as modalidades do intermediário e avançado. A entrevistada diz que isso é comum devido ao fato de que nem todos conseguem acompanhar o ritmo e se desenvolver, por isso, tendem a não prosseguir para as demais etapas. A respeito disso, Santos e Campos (2013) dizem que a Libras deve ser ensinada como língua estrangeira e, para a sua aprendizagem, algumas habilidades são necessárias, como atenção visual, destreza e

---

<sup>23</sup> COORDENADORA DO SIADI. Entrevista I. [out. 2019]. Entrevistadora: Josiane Silva de Oliveira. Imperatriz, out. 2019. 1 arquivo .mp3 (60 min.).

<sup>24</sup> COORDENADORA DO SIADI. Entrevista I. [out. 2019]. Entrevistadora: Josiane Silva de Oliveira. Imperatriz, out. 2019. 1 arquivo .mp3 (60 min.).

habilidade manual, muita dedicação, aceitação da diferença, contato com a comunidade surda ou pessoas usuárias da língua. Ou seja, a aprendizagem da Libras, assim como de outras línguas, não é um processo rápido, é difícil e exige esforço, por isso, diante das dificuldades que se apresentam ao longo do curso, há desistências.

Conhecer a língua do surdo, apesar de não ser a solução para a inclusão escolar e social, é fundamental para estabelecer a interação e a comunicação, sendo elementos importantes para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos. Com isso em vista, o curso de Libras possibilita aos professores desenvolver-se na língua e desenvolver habilidades visuais para melhor comunicação com esses estudantes, e, para além da língua, possibilita pensar estratégias e metodologias para o ensino desses alunos.

Para além da oferta dos cursos de Libras, o Siadi, por meio das instrutoras surdas, também elabora materiais didáticos, como apostilas ilustradas em Libras e com os sinais regionais, de modo a contemplar a realidade local e subsidiar a formação e o trabalho docentes. Além do curso de Libras, o setor oferece outras formações:

O curso de braille, que é pra contemplar as necessidades de alunos com cegueira e baixa visão [...]. A gente tem uma biblioteca em braille, onde tem um acervo considerado, de materiais em braille, de audiobooks, muito material para baixa visão [...]. Durante muito tempo, nós oferecemos também o curso de Atendimento Educacional especializado (AEE), que é bem mais amplo, esse curso é de um ano a duração dele e ele capacita professores para as salas de recursos, mas no momento nós não estamos trabalhando com esse curso. Durante um ano a gente parou e ficou fazendo a atualização com os professores que já estavam nas salas de recursos, quando acabou a atualização, a gente decidiu optar por fazer esse que está acontecendo, que é de deficiência intelectual, que é duas vezes por ano e contempla mais pessoas. (Informação verbal).<sup>25</sup>

A oferta de ambos os cursos está direcionada à melhor formação dos professores para atuação em salas de aulas inclusivas, que possivelmente terão a presença de alunos com os mais diversos tipos de especificidades, incluindo a surdez. Ciente disso, durante a entrevista a coordenadora também foi questionada sobre a participação dos professores nos cursos de formação ofertados pelo Siadi. Mesmo não sabendo informar os dados de modo preciso, a entrevistada ressalta a grande procura por parte dos professores, que, sensibilizados com a presença dos alunos surdos, buscam a formação continuada. Sob esse aspecto, ela diz:

Não sei se todos, mas boa parte deles se interessam, tem uma grande procura, porque eles ficam incomodados de ter um aluno e não conseguir se comunicar, os que são mais sensíveis, a gente sabe que infelizmente não pode contar com a

---

<sup>25</sup> COORDENADORA DO SIADI. Entrevista I. [out. 2019]. Entrevistadora: Josiane Silva de Oliveira. Imperatriz, out. 2019. 1 arquivo .mp3 (60 min.).

sensibilidade de todo mundo, mas boa parte se interessam. Por exemplo, a gente tem professor da UFMA que recebeu alunos surdos e me procurou dizendo que estava muito incomodado, ele sabia que iria receber um aluno surdo na sala dele e ele já veio atrás, então a gente tem sim professores do fundamental, médio e superior que busca formação. (Informação verbal).<sup>26</sup>

Além da inserção dos professores nos cursos de formação continuada, foi questionado se os intérpretes participavam dos processos formativos. A respeito disso, narra a entrevistada que, além da formação oferecida a esses profissionais, o setor também se encarrega dos processos seletivos devido ao quantitativo insuficiente de intérpretes no município:

Boa parte dos intérpretes fizeram o processo de formação deles aqui, fizeram os cursos de Libras em todos os níveis, alguns repetiram para se sentirem mais seguros, passaram por processos seletivos nossos aqui, que é também uma outra atuação do Siadi, a seleção dos profissionais, pois nós não temos a quantidade suficiente para suprir a demanda. Então todo ano a gente passa por processo seletivo e todo esse processo é conduzido pelo Siadi. Desde a elaboração, seleção, escolha, lotação, indicação para onde ele vai, tudo é feito por aqui, boa parte dos que estão hoje trabalhando passaram por esse processo aqui dentro. (Informação verbal).<sup>27</sup>

Perguntada se todas as escolas com alunos surdos possuíam salas de recursos multifuncionais, ela relata:

Algumas, porque assim, o aluno ele tem o poder de escolher a escola que seja do agrado dele e mais próxima da casa dele. Então a gente não direciona o surdo para uma escola, ele pode se matricular em qualquer uma e aí depois que ele está matriculado a gente vai viabilizar a questão do intérprete e a indicação para a sala de recurso. Aí a gente indica se não tiver uma do entorno para que ele possa frequentar. Nós temos ao todo 24 salas hoje, só na rede municipal, 25 com a da escola bilíngue. (Informação verbal).

As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado. Conforme Resolução CNE/CEB nº 04/2009, o AEE é realizado na própria escola, caso haja sala de recurso, ou em outra escola no turno inverso ao da escolarização, não sendo substitutivas as classes de aulas comuns. Em Imperatriz existe, na rede municipal, segunda a fala da coordenadora do Siadi um total de 25 salas de recurso; já no *site* da Prefeitura é feita menção a 24 salas de recursos, sendo uma delas a da Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos Professor Telasco Pereira Fialho.

<sup>26</sup> COORDENADORA DO SIADI. Entrevista I. [out. 2019]. Entrevistadora: Josiane Silva de Oliveira. Imperatriz, out. 2019. 1 arquivo .mp3 (60 min.).

<sup>27</sup> COORDENADORA DO SIADI. Entrevista I. [out. 2019]. Entrevistadora: Josiane Silva de Oliveira. Imperatriz, out. 2019. 1 arquivo .mp3 (60 min.).

As escolas participantes da pesquisa não possuem salas de recursos multifuncionais e os alunos surdos frequentam a sala de recursos da escola bilíngue, primeiro por estarem as duas escolas pesquisadas localizadas próximas e por ter especificamente alunos surdos, aspecto este que facilita a comunicação, o encontro e a interação com seus pares. O atendimento na sala de recurso da bilíngue é feito por profissionais qualificados e fluentes na Língua de Sinais, bem como por instrutores surdos. A presença desses adultos surdos é um aspecto importante para o desenvolvimento da linguagem, da cultura e identidade surda.

O Siadi tem como um dos eixos de trabalho o acompanhamento à sala de recursos e a entrevistada explica como o trabalho desenvolvido:

Nesse acompanhamento nós temos a profissional que dá suporte a essas salas de recursos, ela orienta, acompanha os planos individuais, porque cada aluno na sala de recurso tem um plano, então ela orienta, não é que corrija, porque todo mundo tem a mesma formação, mas ela, como já tem mais tempo, tem mais propriedade para estar olhando, então ela visita todas essas salas, vê quantos alunos estão, como está sendo esse atendimento, o que a professora está propondo de atividades pra esse aluno, dá sugestões de outras atividades se ela perceber que poderia fazer de uma forma. (Informação verbal).<sup>28</sup>

Os alunos surdos desta pesquisa, como já mencionado, recebem o atendimento educacional especializado com o objetivo de avançar nas suas dificuldades. Esse atendimento é realizado na sala de recurso multifuncional de uma instituição escolar diferente da que eles estudam regularmente e, por serem escolas diferentes, isso pode dificultar o diálogo necessário entre a comunidade escolar, os professores das classes regulares e os professores das salas de recursos. Esse aspecto pode representar um prejuízo na construção de práticas pedagógicas que visem a atender os alunos surdos em suas especificidades.

Outra ação voltada para a inclusão no município refere-se à realização de encontros e palestras sobre temáticas inclusivas, realizados pelo setor em datas comemorativas. Por exemplo:

O mês de setembro que é o mês voltado para a surdez, a gente faz um momento para falar do assunto, a gente aproveita os cursistas e eles mesmos promovem junto com as professoras e a gente convida a comunidade a participar. Agora essas orientações, a gente faz nas escolas com os professores, eles fazem reuniões com pais, quando acontece algum problema de não aceitação da deficiência, então faz com a sala em si, caso haja rejeição, faz com os professores no planejamento, vai depender das necessidades e das dinâmicas que vão acontecendo. A gente tem também uma outra linha de atendimento dentro da questão da diversidade e sustentabilidade, que é uma profissional nossa que trabalha nas escolas também com orientação para meio ambiente e sustentabilidade, ela trabalha diretamente com os alunos, ministrando

---

<sup>28</sup> COORDENADORA DO SIADI. Entrevista I. [out. 2019]. Entrevistadora: Josiane Silva de Oliveira. Imperatriz, out. 2019. 1 arquivo .mp3 (60 min.).

palestras, oficinas nesse eixo do meio ambiente e sustentabilidade. E ainda temos relações étnico-raciais, que é outra profissional que trabalha nesse viés. Temos a da sustentabilidade e a das relações étnico-raciais. (Informação verbal).<sup>29</sup>

A realização de encontro sobre temáticas inclusivas pode ocorrer no próprio núcleo e nas escolas, a depender da realidade e da necessidade de cada instituição. Tais encontros voltam-se também para a informação das famílias que possuem parentes com alguma limitação, cujo objetivo é esclarecer e tirar dúvidas sobre as especificidades dos sujeitos. Tais orientações estendem-se ao corpo escolar, professores, gestores, coordenadores e demais funcionários. O núcleo promove projetos voltados à sustentabilidade e também às questões étnicos raciais, temas importantes quando se fala na construção de uma escola mais inclusiva, plural e diversificada. Sendo assim, o Setor de Inclusão, enquanto um eixo de coordenação da Secretaria Municipal de Educação, é de extrema importância para a implementação da política inclusiva no Município.

Buscamos, neste tópico, destacar o trabalho realizado pelo setor, destacando elementos importantes para a educação de surdos, bem como a oferta do curso de Libras, a importância das salas de recursos para a realização do AEE, as ações do núcleo para subsidiar a perspectiva inclusiva no âmbito escolar, a formação continuada de professores e dos Intérpretes de Libras. Estes últimos também são profissionais essenciais no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos, pois não há como falar de educação bilíngue sem mencionar o papel de tais sujeitos. Por isso trataremos, na subseção a seguir, sobre o intérprete de Libras e o seu papel no contexto escolar.

## **2.4 Traduzir e interpretar: o perfil dos intérpretes de Libras**

O TILS, denominação dada aos tradutores e intérpretes de Libras, são profissionais que, em sala de aula, intermediam as relações de comunicação entre professores e alunos ouvintes com os alunos surdos. Os termos tradutores e intérpretes, ao mesmo tempo em que são complementares, remetem a tarefas diferentes. Sobre isso, Lacerda (2012, p. 252) explica que a tarefa de ambos consiste em “versar os conteúdos de uma dada língua para outra, buscando trazer neste processo os sentidos pretendidos, sem que eles se percam ou sejam distorcidos no percurso”. Contudo, por mais que os termos se complementem, na visão de Albres e Rodrigues (2018) eles são conceitos que remetem a tarefas distintas, assim:

---

<sup>29</sup> COORDENADORA DO SIADI. Entrevista I. [out. 2019]. Entrevistadora: Josiane Silva de Oliveira. Imperatriz, out. 2019. 1 arquivo .mp3 (60 min.).

**Traduzir** estaria ligado à tarefa de versar de uma língua para outra trabalhando com textos escritos. Desse modo, o tradutor teria tempo para ler, para refletir sobre as palavras utilizadas e os sentidos pretendidos e, ao traduzir para a língua-alvo, poderia consultar livros, dicionários, pessoas na busca de trazer os sentidos pretendidos de modo mais adequado. Já **interpretar** estaria ligado à tarefa de versar de uma língua para outra nas relações interpessoais, trabalhando na simultaneidade, no curto espaço de tempo entre o ato de enunciar e o ato de dar acesso ao outro àquilo que foi enunciado. (LACERDA, 2012, p. 252, grifo nosso).

Dessa forma, o tradutor é aquele que trabalha com texto escrito em outra língua e faz a tradução do material para a Língua de Sinais. No caso do trabalho do intérprete, mesmo havendo um planejamento e estudo para a interpretação de determinado conteúdo, ele faz a interpretação da LP para a Libras de forma simultânea, sem poder recorrer a livros caso haja dúvidas sobre certo sinal. Por isso, Lacerda (2012) discorre que o trabalho do intérprete está em dar uma nova forma ao sentido percebido, assim, a interpretação e a tradução não podem focalizar-se apenas no nível linguístico, pois não se traduz ou interpreta palavras, mas sim os sentidos. Ambos os trabalhos, apesar de serem diferentes, têm em comum a necessidade de domínio do idioma envolvido, o tradutor em relação à forma escrita e o intérprete, direcionado à forma oral.

Outro aspecto é que tanto a tradução quanto a interpretação precisam ser realizadas por profissionais capacitados e que possam expressar ideias relacionadas às diferentes áreas do conhecimento. Acerca da formação do TILS, o Decreto n° 5.626/2005 aponta, no art. 17, que ela “deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras – Língua portuguesa”, contudo, sabemos que essa formação não está acessível a todas as regiões do Brasil. Por isso, menciona-se a Lei que regulamenta a profissão do TILS, a Lei n° 12.319, de 1° de setembro de 2010. A partir dessa lei destacamos alguns pontos importantes, tais como:

Art. 4° A formação profissional do Tradutor e Intérprete de Libras – Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:  
I – cursos de educação profissional reconhecido pelos sistemas que os credenciou;  
II – cursos de extensão universitária; e  
III – cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

O terceiro ponto mencionado no art. 4° é uma das atribuições e eixos de trabalho desenvolvido pelo Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade da Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz-MA, conforme mencionado no tópico anterior. Uma das linhas de atuação do núcleo refere-se à formação continuada com a oferta do curso de Libras, tanto aos professores quanto aos intérpretes; além disso, também é ofertado o curso de AEE aos

profissionais interessados em atuar nas salas de recursos. Portanto, essa é uma das exigências impostas por lei para a formação dos TILS e que é contemplada no Município.

Tendo esclarecido a diferença entre tradutor e intérprete, faremos menção à figura desse profissional a partir do Quadro 10 pela nomenclatura de intérprete educacional, doravante IE, função desempenhada no âmbito da sala de aula. Dessa forma, por ser a figura do IE fundamental no que se refere à educação de surdos, buscamos, no contexto das escolas participantes, saber quem são esses sujeitos. A síntese dessas informações foi organizada no quadro abaixo:

Quadro 10 – Intérpretes educacionais das escolas participantes

Perguntas e sujeitos	IE - 1	IE - 2	IE - 3	IE - 4
Formação	Pedagogia e Letras Libras	Pedagogia	Pedagogia	Cursando pedagogia
Instituição	UEMA e UFSC	UEMASUL	Facimp	Sem
Formação complementar	Pós-graduação em Libras, tradução e interpretação e docência em Libras	Pós-graduação em Libras	Pós-graduação	Curso básico e intermediário de Libras; Curso de interpretação no âmbito escolar.
Tempo de atuação como intérprete	10 anos	3 anos	13 anos	8 meses
Tempo de atuação docente	10 anos	20 anos	13 anos	8 meses
Níveis de ensino em que atua	EF e EM	EF	EF	EF
A que se deve seu contato com a Libras e a opção por ser intérprete educacional	Convívio familiar	Gosto pessoal pela educação inclusiva e possibilidade de ascensão na carreira	Gosto pessoal pela educação Inclusiva	Possibilidade de ascensão na carreira

Fonte: Pesquisa em campo.

Conforme mencionado no tópico dos procedimentos metodológicos, a escola (A), por ter um quantitativo maior de alunos surdos, possuía, no quadro de funcionários, 3 (três) intérpretes (IE-1, IE-2 e IE-3), já a escola (B), por ter apenas um aluno com deficiência auditiva, tinha apenas 01 (uma) (IE-4). Ambas as intérpretes eram do sexo feminino e com formação em Pedagogia, com exceção da IE-4, que ainda está cursando a habilitação formal e tinha, à época, apenas o ensino médio. Além disso, a IE-1 também possui formação em Letras-Libras pela UFSC à distância e com encontros realizados em São Luis-MA.

O primeiro curso de formação de todas as Intérpretes foi realizado em Instituições de Ensino Superior da/na cidade de Imperatriz-MA, sendo apenas uma da rede particular. Ambas possuem formação complementar: a IE-1 possui pós-graduação em Libras, tradução e interpretação e docência em Libras; a IE-2, pós-graduação em Libras; a IE-3 também tem pós-

graduação, mas não especificou; e a IE-4 possui curso básico e intermediário de Libras de 120 horas, conforme exigido por lei para trabalhar como intérprete no ensino fundamental. Além disso, também possui o curso de interpretação no âmbito escolar.

Sobre a formação do Intérprete de Libras, o Decreto nº 5.626 menciona que será aceita a formação do tradutor e intérprete de Libras em nível médio, realizada por meio de cursos profissionais, cursos de extensão universitária ou cursos de formação continuada ministrados por instituições de ensino superior ou instituições credenciadas pela Secretaria de Educação.

Algumas das participantes sempre trabalharam como intérpretes, por isso o tempo da atuação docente da IE-1 e IE-3 coincide com o tempo de atuação como intérprete; o contrário também pode ser evidenciado em relação à IE-2, que tem vinte anos de atuação docente e apenas três como intérprete de Libras. Já a IE-4 apresenta uma inserção recente na profissão, pois se encontra no início da carreira, com apenas oito meses de atividade. Ambas trabalham no EF, com exceção da IE-1, que também atua no EM.

As intérpretes foram questionadas sobre o que as motivou a escolher a profissão. A IE-1 disse que o convívio familiar, tendo em vista que ela tem um filho surdo e este, no momento da pesquisa empírica, estava cursando Letras-Libras na Universidade Federal de Goiás (UFG), na cidade de Goiânia. Já a IE-2 mencionou dois aspectos: o gosto pessoal pela educação inclusiva, ponto igualmente mencionado pela IE-3, que também acrescentou a possibilidade de ascensão na carreira, aspecto similarmente compartilhado pela IE-4.

Identificado o perfil dos intérpretes e já tendo apresentado os professores de Geografia, ressaltamos que a educação geográfica dos alunos surdos deve acontecer a partir do desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre ambos os profissionais. Prosseguiremos com esta discussão na subseção a seguir.

#### 2.4.1 O intérprete (de) Libras e o professor de Geografia: parceria necessária

No espaço educacional, no que diz respeito à educação de surdos, o professor não está sozinho na sala de aula. Os professores, entre os quais destacamos os de Geografia, contam com o apoio dos intérpretes de Libras. Nesse cenário, cada profissional desempenha papéis diferentes e, assim, o intérprete de Libras possui uma função distinta do professor, que, de acordo com o Decreto nº 5.626/2005, é a de viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação. Desse modo, os intérpretes devem atuar nas “[...] salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades

didático-pedagógicas; e no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino” (BRASIL, 2005, artigo 21, § 1º, incisos II e III).

Para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo é necessário que haja parceria entre professores de Geografia e intérpretes, uma vez que tais profissionais possuem um amplo conhecimento sobre as especificidades dos surdos e podem colaborar com o trabalho do professor de Geografia. Nesse sentido, uma das formas de promover parcerias entre docentes e intérpretes é o envolvimento de ambos no planejamento escolar.

Estabelecer parcerias com os professores favorece o trabalho do intérprete, uma vez que o conhecimento prévio dos conteúdos permite um melhor planejamento e a criação de estratégias que facilitam o ato de interpretar. A proximidade com o professor possibilita um trabalho colaborativo, existindo abertura para possíveis adaptações, troca de informações e ideias para um melhor trabalho em sala de aula. No entanto, este cenário está muito distante do cotidiano escolar, pois a maioria dos professores oferece o conteúdo escolar sem qualquer planejamento, e não há espaço reservado para uma interação/construção dos modos de ensinar para alunos surdos e ouvintes entre esses dois profissionais. (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013, p. 196).

Ciente dessa questão, os intérpretes foram questionados sobre a frequência em que há diálogo e planejamento junto ao professor para o ensino de determinado conteúdo geográfico. Conforme, se apresenta no Quadro 11, das quatro intérpretes, três disseram que não há planejamento e apenas uma disse que realiza o planejamento mensalmente.

Quadro 11 – Intérpretes Educacionais e o trabalho com os alunos surdos

Perguntas e sujeitos	IE - 1	IE - 2	IE - 3	IE - 4
Com que frequência há diálogo e planejamento entre professor e intérprete para o ensino de determinado conteúdo?	Não há planejamento	Não há planejamento	Mensalmente	Não há planejamento
Você é intérprete nas aulas de Geografia, mas sua formação é em outra área, como você passa para o aluno o que o professor de Geografia está ensinado?	Faço a interpretação simultânea.	Preciso ler com antecedência (estudar o assunto e ver vídeos correlacionados)	O intérprete tem esse papel principalmente de incluir o surdo no contexto educacional e, independente da sua formação específica, o intérprete faz seu papel	Uso a datilologia
Você tem dificuldades para trabalhar os conteúdos geográficos?	Sim, tenho algumas dificuldades, como os termos específicos e a falta de um conhecimento específico da disciplina.	Sim, tenho algumas dificuldades, principalmente encontrar sinais que sejam específicos.	Sim, tenho algumas dificuldades, como a falta de recursos didáticos visuais, visto que o surdo é visoespacial e somente a aula explicativa não é o suficiente.	Sim, tenho muitas dificuldades, como conhecer os termos específicos.

(continua)

(conclusão)

Perguntas e sujeitos	IE - 1	IE - 2	IE - 3	IE - 4
Quais recursos didáticos a escola dispõe para trabalhar com alunos surdos? E qual o professor usa com mais frequência?	Não há recursos, somente o livro didático do ensino fundamental. Uso raro do Datashow.	Só a intérprete. Imagens.	O globo terrestre, mapas, livros didáticos de Geografia, atlas e projetor multimídia. O globo terrestre, mapas, livros didáticos de Geografia, atlas e projetor multimídia.	Nenhum. Mapas vídeos e livro didático.
Você já construiu materiais didáticos para trabalhar Cartografia com os alunos surdos? Relate brevemente como foi o processo.	Não.	Não.	Sim, em uma aula percebi a dificuldade de compreensão por parte do aluno e, para sintetizar e facilitar a aprendizagem, elaborei um material de acordo com o conteúdo	Não.
Como você avalia a aprendizagem do aluno surdo?	Ruim.	Bom.	Não é ótimo devido à insuficiência de recursos didáticos.	Bom.
Você tem dificuldades para trabalhar com a linguagem cartográfica? Quais?	Sim.	Sim, por isso preciso estudar mais o tema e buscar sinais próprios para ensinar.	Sim, devido à falta de recurso didáticos.	Nunca trabalhei.

Fonte: questionário aplicado em campo (2019)

A ausência de planejamento dificulta o trabalho dos intérpretes, pois esses sujeitos já possuem uma formação que não lhes fornece as bases necessárias para trabalhar os conteúdos da Geografia, visto que, ao mediar a comunicação, não se interpreta palavras, e sim sentidos. Em consonância a isso, a ausência de planejamento implica no aumento das dificuldades dos intérpretes para trabalhar determinado conteúdo da Geografia, dado que ele “precisa ter acesso aos conteúdos que serão ministrados para se preparar com antecedência e, assim, oferecer uma boa interpretação” (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013, p. 196).

A ausência do trabalho colaborativo vai ao encontro da segunda questão feita as intérpretes de Libras. A pergunta refere-se a como os IE interpretam ao aluno surdo aquilo que o professor de Geografia está ensinado. A resposta da IE-1 é semelhante à da IE-2 e ambas relataram que realizam a interpretação simultânea com o uso da datilologia para termos que desconhecem o significado. Já as IE-2 diz que precisa ler com antecedência sobre o assunto e buscar vídeos correlacionados, e a IE-3 relata que, independentemente da formação específica, o papel do intérprete é o de incluir o aluno surdo no contexto educacional.

As intérpretes também foram questionadas sobre as dificuldades para trabalhar os conteúdos geográficos. Sobre esse aspecto, ambas relataram dificuldades e especificaram quais seriam. Desse modo, as IE-1, IE-2 e IE-4 disseram que suas dificuldades estavam

direcionadas à ausência de termos específicos, já a IE-3 mencionou a falta de recursos didático-visuais, visto que o surdo é visual espacial e somente a aula explicativa não é o suficiente.

Contudo, ao mesmo tempo em a IE-3 menciona a ausência de materiais, ao ser questionada sobre os recursos disponíveis na escola para trabalhar com os alunos surdos, elencando uma série de materiais, a saber, o globo terrestre, mapas, livros didáticos de Geografia, atlas e projetor multimídia, ambos direcionados ao uso da linguagem cartográfica. Direcionando a mesma pergunta, a IE-1 disse não haver recursos didáticos, no entanto, faz menção ao livro didático e ao uso raro do Datashow. Já a IE-2 destacou o uso de imagens e a IE-4 diz que a escola não utiliza nenhum recurso didático, mas o professor faz uso de mapas, vídeos e do livro didático.

Diante dessa inacessibilidade, foi perguntado aos intérpretes se eles já haviam construído materiais específicos para trabalhar com alunos surdos, assim, as IE-1, IE-2 e IE-4 disseram que não; já a IE-3 relatou que sim, tendo mencionado que, em uma aula, não especificada, percebeu a dificuldade de compreensão por parte do aluno surdo e, para ajudar na aprendizagem do estudante, elaborou um material de acordo com o conteúdo.

Nesse mesmo sentido, questionamos as intérpretes sobre como eles avaliavam a aprendizagem dos alunos surdos. A IE-1 disse que ruim, a IE-2 e a IE-4 disseram bom, e a IE-3 disse não ser ótima devido à insuficiência de recursos didáticos. Os intérpretes também foram questionados se tinham dificuldades para trabalhar com a linguagem cartográfica e quais seriam esses dilemas; a IE-1 disse que tinha dificuldades, mas não mencionou quais, já a IE-2 mencionou o fator de ter dificuldade e relatou a necessidade de estudar mais o tema e buscar sinais próprios para ensinar. Já a IE-3 mencionou dificuldades devido à falta de recurso didático, e, por fim, a IE-4 disse que nunca trabalhou, uma vez que sua inserção no ambiente escolar é recente, por isso não apontou se tinha ou não dificuldades.

Quando se pensa em educação de surdos, é fundamental o desenvolvimento de um trabalho colaborativo, que deve ser realizado entre professor e TILS no contexto do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, todos os conteúdos devem estar acessíveis aos surdos em Língua de Sinais e o mesmo deve ser feito em relação aos recursos didáticos. Desse modo, apresentaremos, na Seção III, o percurso didático para o ensino de Geografia aos alunos surdos, tendo por base o trabalho com a Cartografia Escolar e Inclusiva.

---

## SEÇÃO III – A CARTOGRAFIA ESCOLAR E INCLUSIVA NAS AULAS DE GEOGRAFIA COM ALUNOS SURDOS

---

### 3.1 Contexto da pesquisa

O cenário mundial de pandemia da Covid-19 trouxe profundas transformações em todos os âmbitos da vida humana desde o ano de 2020. A Organização Mundial da Saúde (OMS), como órgão responsável por orientar as medidas de prevenção e combate à pandemia, determinaram como princípio fundamental de contenção do Coronavírus o isolamento social. Tal medida impactou diretamente o cotidiano escolar, fechando as redes educacionais de ensino em todo o mundo e, inclusive, no Brasil. No estado do Maranhão, onde nossa pesquisa se realizou, as escolas permanecem fechadas e sem previsão de retorno até o momento presente, em que a pesquisa empírica precisava se realizar (fevereiro de 2021).

Por não haver possibilidade do encontro presencial, o contato com os educandos participantes da pesquisa foi estabelecido por meio da rede social *Whatsapp*, aplicativo instalado nos aparelhos celulares dos seus pais. O número do contato telefônico foi disponibilizado pela coordenação pedagógica das respectivas escolas em que os alunos estudam. Após o recebimento dos números, foi realizado o contato com os pais dos alunos, a fim de explicar o contexto da pesquisa e a importância dos seus filhos participarem, bem como a autorização para a participação dos filhos.

No atual cenário da pandemia de Covid-19, muitas escolas públicas brasileiras, devido a medidas sanitárias de proteção, estão realizando o Ensino Remoto Emergencial (ERE), que acontece por meio de atividades em plataformas virtuais, aulas on-line e entrega de materiais impressos com medidas protetivas para os que não têm acesso a internet. O município de Imperatriz-MA adotou as mesmas medidas para o desenvolvimento do ERE através do Sistema de Gestão Educacional (Geduc). Tal plataforma pode ser acessada por professores e alunos, que recebem um número de usuário para o acesso. A plataforma permite organizar as disciplinas em pastas, nas quais os professores postam vídeos explicativos e atividades sobre o conteúdo e os alunos que têm acesso à internet, podendo responder de forma on-line às atividades na própria plataforma.

Nessa modalidade de ensino não presencial imposta pela pandemia do novo Coronavírus, percebemos um avanço com relação ao uso das Tecnologias Digitais de

Informação e Comunicação (TICs). Contudo, com a desigual realidade educacional no Brasil, o ensino remoto passou a ser um grande desafio enfrentado por professores e alunos, especialmente nas escolas públicas, pois nem todos os estudantes possuem os recursos tecnológicos que lhes permitam participar do ERE. Um exemplo disso refere-se ao caso dos alunos participantes desta pesquisa, pois constatamos que os educandos tiveram dificuldades de engajamento devido ao limitado acesso à internet. Na maioria das vezes, os estudantes não têm, em sua residência, computadores, *notebooks* ou *smartphones* e alguns utilizam os aparelhos celulares pertencentes aos pais ou outros familiares. Essa realidade, já existente antes da pandemia, se agravou no atual contexto, acirrando a exclusão escolar.

Dos três alunos participantes da pesquisa, apenas o estudante C possuía aparelho celular, ainda assim, sem acesso contínuo à internet. O aluno B fez a aquisição de um aparelho no mês de janeiro de 2021, o que gerou contato tardio com a pesquisa. O estudante A utilizou o *smartphone* da mãe, com internet possibilitada pela pesquisadora,<sup>30</sup> mas com acesso limitado à pesquisa devido às atividades profissionais da mãe, que não poderia abdicar do uso de seu aparelho celular.

O público-alvo da Educação especial, com um histórico de exclusão no sistema educacional de ensino, continua em condições de desigualdade e atraso no que se refere às políticas públicas para a educação básica no Brasil. A atual pandemia evidencia mais essa realidade, pois “[...] as pessoas com deficiência não se encontram em situação de equidade de acesso às diferentes possibilidades tecnológicas, sociais e culturais existentes” (SILVA; BINS; ROZEK, 2020, p. 132). Tais constatações corroboram com Boaventura de Sousa Santos (2020), quando destaca que o vírus acaba fazendo padecer os grupos mais vulneráveis, do ponto de vista econômico-político e social, agravando as desigualdades sociais e educacionais. Dessa forma, buscamos elaborar, no próximo tópico, a caracterização dos alunos participantes da pesquisa, sendo eles dois surdos e um deficiente auditivo.

### **3.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa**

Utilizando de estratégias de vídeos, mencionados no capítulo sobre a metodologia, nossa primeira ação foi conhecer os alunos participantes da pesquisa. Buscamos identificar, sobre os participantes, por meio desses vídeos (*links* disponíveis em rodapé no item “Metodologia”), o nome, o sinal, a idade, se o aluno tinha perda parcial ou total da audição, se

---

<sup>30</sup> Conforme mencionado no capítulo de Metodologia, a pesquisadora forneceu internet de seus próprios recursos financeiros para que os alunos tivessem mais acessibilidade à rede de internet.

usava aparelho coclear, em que bairro de Imperatriz o aluno residia, em qual sala de recurso o aluno estudava no contraturno, como estava sendo o estudo nesse período de pandemia de Covid-19 e se possuíam computador e internet em casa. Ao final das perguntas no vídeo, foi inserida uma observação sobre como os alunos deveriam responder aos questionamentos, orientando que cada um dos alunos gravasse a sua resposta no seu celular e, posteriormente, postassem o vídeo no grupo do Whatsapp.

A partir dos dados obtidos por meio do vídeo de apresentação dos participantes da pesquisa, chegamos então à sistematização a seguir:

Quadro 12 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Alunos	Série	Idade	Tipo de surdez	Uso de aparelho coclear	Comunicação	Especificidade
A	6° ano EF	Não informado	Profunda	Não	Libras	Surdo
B	6° ano EF	15 anos	Profunda	Não	Libras	Surdo
C	6° ano EF	18 anos	Moderada	Sim	LP	DA

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

O aluno A foi o primeiro a enviar a resposta em relação ao vídeo “Conhecendo o aluno surdo”. Tal educando é estudante da Escola Municipal Geovanni Zanni e seu sinal<sup>31</sup> é formado pela configuração de mão direita em C apoiado sobre o braço esquerdo. O aluno apresenta, ainda, deficiência física – ausência da mão e do antebraço esquerdo. Tal aluno é surdo, possui surdez profunda, não faz uso de aparelhos cocleares e é usuário da Língua Brasileira de Sinais.

O aluno B, também estudante da escola Geovanni Zanni, tem seu sinal formado pela configuração de mão em I tocando o lado do esquerdo do rosto. Tal aluno também é surdo, tem surdez profunda, não faz uso de aparelhos cocleares e é usuário da Libras.

O aluno C é deficiente auditivo. Tem perda parcial da audição e faz uso de aparelho de amplificação sonora, não é usuário da Libras e utiliza a Língua Portuguesa para se comunicar. Apresenta dificuldade quanto à pronúncia das palavras, fator que, segundo a mãe, é um dos motivos para o aluno geralmente não querer ir à escola ou de não participar das aulas; ele é estudante da escola São Vicente de Paula.

<sup>31</sup> O sinal refere-se à identidade da pessoa. “Os surdos brasileiros se batizam por meio de sinais. Na verdade, é um ritual que acontece quando um surdo ou ouvinte entra no grupo de surdos. Eles olham para a pessoa e identificam alguma característica que seja específica desta pessoa e lhe dão um sinal” (PIMENTA; QUADROS, 2010, p. 7).

Os três alunos cursam o 6º ano do Ensino Fundamental e residem em bairros diferentes. O aluno A mora no bairro Santa Rita, o aluno B mora no bairro Sebastião Regis, já o aluno C reside no bairro Jardim Imperial. Os três bairros onde residem os educandos localizam-se distante das escolas, que ficam no bairro Bacuri e São José do Egito, ambos próximos à Escola Bilíngue para Surdos Professor Telasco Pereira Filho. A escolha das escolas no bairro Bacuri e São José do Egito não é ocasional, mas justifica-se pela necessidade de estar próxima, geograficamente, à escola bilíngue e facilitar o deslocamento dos estudantes para o contraturno na sala de recursos multifuncionais desta.

As salas de recursos multifuncionais são ambientes de natureza pedagógica, em que são oferecidos serviços de apoio pedagógico especializado, nos quais o professor especializado em educação especial realiza a complementação, ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos (BRASIL, 2001, p. 2). Acrescentamos que

[o] atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando 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 atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 1).

Os alunos A, B e C já frequentavam a sala de recurso da escola bilíngue para surdos e continuariam a frequentá-la no ano de 2020, mas, com a chegada da pandemia de Covid-19 isso não foi possível. A idade do aluno A não foi informada, a do aluno B é de 15 anos e o aluno C tem 18 anos de idade. Todos os participantes estão no 6º ano do Ensino Fundamental. A idade dos sujeitos da pesquisa nos revela determinado atraso escolar em relação aos alunos ouvintes,<sup>32</sup> seja no ingresso, ou por repetência ou ainda desistência, o que impacta na aprendizagem da língua natural e, conseqüentemente, no desenvolvimento da aprendizagem global.

Além disso, verificou-se também que os alunos possuem pais ouvintes que não conhecem a Libras, aspecto que dificulta a comunicação no ambiente familiar. Um exemplo disso é a fala da mãe do aluno B, que, ao ser solicitada a ajudar o aluno a baixar os vídeos, disse: “eu sou muito difícil de falar com ele, e o fato de tu tá entrando em contato é muito bom pra ver se ele atualiza mais a mente” (MÃE DO ALUNO B, 2019, Questionário). Tal

---

<sup>32</sup> Em geral, de acordo com a LDB/1996, os alunos com 15 anos já devem estar cursando em tempo regular o primeiro ano do Ensino Médio, uma vez que o Ensino Fundamental obrigatório tem duração de 9 (nove) anos, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade.

fala evidencia as dificuldades de comunicação entre pais e filhos, bem como o desânimo dos alunos com relação aos estudos e às dificuldades para estudar em casa, uma vez que não há o acompanhamento dos pais e professores e tampouco há um tempo estabelecido para o estudo.

A realidade do distanciamento social imposto pela pandemia nos colocou o desafio de reestruturar a metodologia de aproximação com os sujeitos da pesquisa. Contudo, conhecer o perfil dos alunos surdos, ainda que à distância, nos possibilitou, mesmo que minimamente, as constatações aqui narradas. O contexto atual nos colocou em conflito com as dificuldades e situações complexas, muitas vezes recorrentes na vida das pessoas com alguma limitação, quer seja a surdez, problemática alvo dessa pesquisa, ou outros de naturezas diversas.

Esses dados nos remetem para as dificuldades vivenciadas pelos alunos em relação aos estudos nesse período pandêmico, que, conseqüentemente, também afetou o andamento do trabalho e da sequência, anteriormente pensado para o modelo presencial, mas que precisou ser realizada levando em consideração a realidade vivenciada até o momento de construção da pesquisa empírica.

Dessa forma, para situações excepcionais como a vivenciada atualmente, adaptações foram necessárias, por isso optamos pelo contato e pelo desenvolvimento das atividades propostas, por meio da rede social *Whatsapp*. Assim, tendo conhecido um pouco os sujeitos em questão, o tópico seguinte irá apresentar a forma como foi pensada a proposta de sequência didática.

### **3.3 Uma proposta de sequência didática para utilização da Cartografia Escolar e Inclusiva no ensino de Geografia em classes regulares com alunos surdos**

A proposta de sequência didática foi elaborada a partir do trabalho com a Cartografia Escolar e Inclusiva desenvolvida por Santos Neto (2019). Buscamos propor a sequência didática a partir de uma proposta bilíngue, ou seja, em Língua Portuguesa, para os alunos usuários da LP e da Libras, por se tratar de alunos surdos, com língua e cultura própria. Por conseguinte, acrescentamos que a proposta está direcionada ao ensino de Geografia, no qual o mapa passa a ser utilizado como uma linguagem potente para a aprendizagem geográfica, visto que seu uso “[...] possibilita não só o estudo da espacialidade, mas também do entendimento das dimensões socioespaciais presentes na representação e na realidade” (SANTOS NETO, 2020, p. 63).

Desse modo, pensando que, no ensino de Geografia, os mapas possibilitam a construção do conhecimento, buscamos, para esta pesquisa, trabalhar a proposta da

Cartografia Escolar e Inclusiva com base em Santos Neto (2019). Para tal, faz-se necessário que o professor tenha alguns elementos como ponto de partida, a saber: a definição da série de ensino, do conteúdo ou das unidades temáticas, abordadas no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) aprovado ao final do ano de 2019, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como os objetivos, as escalas de análise geográfica e cartográfica e, ademais, o percurso teórico metodológico.

O Quadro 13 a seguir apresenta os elementos estabelecidos como pontos de partida para a elaboração da sequência didática em nossa pesquisa, como o nível de ensino, em que se busca estabelecer a série para a qual a proposta será desenvolvida. Outro ponto diz respeito ao tema ou conteúdo geográfico, item no qual será selecionado o conteúdo com o qual se deseja trabalhar. Quanto aos objetivos, este estabelece as finalidades para a elaboração e aplicação da sequência didática. Posteriormente, o professor poderá selecionar os objetos do conhecimento relacionados à temática apresentada.

Ainda de acordo com o Quadro 13, outro ponto a ser estabelecido é quanto à escolha da escala geográfica. O professor precisará definir se irá trabalhar com a escala local, regional, nacional, global ou se com ambas a partir de uma análise multiescalar. Salientamos que uma forma de escolher a escala geográfica, é busca-la a partir da realidade concreta, isto é, a partir do fenômeno geográfico com o qual se deseja trabalhar. Dito isso, parte-se para a escolha da abordagem cartográfica, desenvolvida com base em Simielli (1999), que oferece aos professores a possibilidade de trabalhar em três níveis: localização/análise, correlação e síntese. Por fim, a elaboração dos mapas a partir da metodologia de Santos Neto (2019).

Quadro 13 – Definição a ser realizada para a sequência

<b>Nível de ensino: 6º ano EF</b>	<b>Conteúdo Geográfico Escolar</b> Atividades econômicas e o mundo do trabalho mediante o avanço da cadeia produtiva de papel e celulose em Imperatriz-MA.	
<b>Unidade Temática</b>	Mundo do trabalho	
<b>Objetivos</b>	Compreender as diversas relações estabelecidas ao longo do processo de determinada atividade econômica; Compreender que o homem transforma as paisagens e constrói o espaço geográfico; Identificar os tipos de setores envolvidos na produção de determinado produto; Estabelecer a relação entre o setor industrial e o mercado de trabalho; Verificar, por meio da leitura e análise de mapa, o processo de espacialização da cadeia produtiva da Suzano Papel e Celulose em diferentes escalas geográficas; Mobilizar conhecimentos da alfabetização cartográfica mediante a construção do alfabeto cartográfico.	
<b>Escala geográfica</b>	Abordagem multiescalar	
<b>Abordagem cartográfica</b>	Alfabetização e letramento cartográfico	Localização/Análise
<b>Recurso didático</b>	Mapas-Libras desenvolvidos a partir da metodologia Santos Neto (2019)	

Fonte: Cartografia da Covid-19 (2020), adaptado pela autora (2020).

No 6º ano, a Cartografia assume um dos conteúdos da Geografia, no entanto, por mais que a Cartografia venha a ser trabalhada como conteúdo, corrobora-se com a ideia de que a sedimentação da alfabetização e do letramento cartográfico é dada quando a tomamos como conteúdo e como linguagem. Partimos do ponto de vista de que “o mapa como um produto cartográfico é uma linguagem comunicativa que possibilita representar as dimensões socioespaciais de uma determinada superfície terrestre” (SANTOS NETOS, 2020, p. 65).

No tocante às habilidades presentes na BNCC referentes ao 6º ano do EF, é possível notar que a linguagem cartográfica está presente especificamente na unidade temática, nas formas de representação e no pensamento espacial. A menção ao trabalho com mapas e outras formas de representações se fazem presentes na articulação com os conteúdos escolares, no entanto, essa relação perde força ao se abordar as habilidades presentes nas demais unidades temáticas, a exemplo da unidade “O mundo do trabalho”.

A Cartografia, além de ser um conteúdo, também tem a sua dimensão de linguagem. Adquire o caráter de linguagem ao ser utilizada para trabalhar outros conteúdos geográficos e “embora seja utilizada por outros componentes curriculares, é na Geografia que se aborda, tanto o processo de produção, leitura e análise, como o conteúdo dos mapas” (RICHTER; MORAES, 2020, p. 147). Nessa fase do EF, com exceção da unidade temática “Formas de representação e pensamento espacial”, o uso da linguagem cartográfica não é abordado nas demais habilidades presentes nesse nível de ensino. Contudo, a referência feita no tocante ao mapa se direciona muito mais ao estudo **DO** mapa do que propriamente ao estudo **PELO** mapa, uma vez que, na BNCC, a sua abordagem é dada como conteúdo, ao invés de linguagem pela qual os objetos do conhecimento podem ser trabalhados.

Harley (1991) argumenta que o mapa é um recurso que facilita a representação espacial dos objetos, conceitos, condições, processos e fatos do mundo humano. Nessa ideia de mapa apresentada, longe de ela se estabelecer como a única e a correta, é posta pelo autor como uma forma de representação ampla e diversa, que inclui várias possibilidades. Para o autor, a Cartografia é uma linguagem que possibilita ler o espaço.

Assim, saber ler o espaço significa compreender suas formas de representação. Dito isso, o domínio da linguagem cartográfica em seus diferentes níveis vale para qualquer sujeito e, como tal, necessita ser aprendida (SIMIELLI, 1999). Nesse sentido, destacamos um aspecto mencionado por Richter (2017), que se refere ao fato de que devemos contribuir cada vez

mais para a formação de uma sociedade que possa refletir e pensar sobre seu espaço a partir dos produtos cartográficos.

Esse é um dos desafios ao se utilizar a Cartografia no 6º ano EF: explorar sua dimensão de linguagem. Ressaltamos a importância de se articular a linguagem cartográfica aos demais conteúdos e temas geográficos, uma vez que o mapa como instrumento de comunicação e representação do espaço possibilita a aprendizagem da Geografia escolar.

Em relação ao conteúdo eleito para ser trabalhado na sequência didática, tínhamos por objetivo optar por um tema que já estivesse previsto no planejamento dos professores das escolas da pesquisa. O conteúdo deveria estar previsto para o segundo semestre do ano letivo de 2020. Contudo, ao solicitar ao professor que escolhesse um conteúdo presente no seu planejamento, tivemos a seguinte resposta:

Este momento, muitos alunos no colégio não estão tendo acesso a nada, nem mesmo ao livro didático, então o que está sendo feito, eu estou tirando uma foto do livro e faço de três a quatro exercícios da página do livro em que eu tirei a foto e disponibilizo na plataforma para que a escola imprima a página pra facilitar aos alunos responderem as atividades, porque tem alunos que não tem acesso a internet e aos livros, e, além disso, a escola ainda está com problemas de impressora. Então, eu estou em uma corda bamba, **Nesse momento eu estou ministrando o conteúdo de cartografia, mapa, representações gráficas e o conteúdo não vai dar pra ser passado todo, aí depois eu vou pro sistema solar, movimento, rotação, translação, que eu não posso deixar de dar esse assunto, na questão do universo, aquecimento global que eu não posso deixar de dar, clima efeito estufa, coisas que eu tenho que passar neste ano, mas a pandemia arrebentou com tudo.** Temos também atmosfera escoamento superficial, o intemperismo, correntes marítimas, a ação das águas, dos oceanos sobre o planeta, então tem muita coisa pra dar, agricultura, pecuária, impactos ambientais, atividade industrial, que é um dos últimos conteúdos, as ONGs. Agora vou ter que resumir o livro todo e tem coisas que é difícil de pular e isso vai complicar no próximo ano, o aluno vai pular de série sem saber o que é um efeito estufa, chuva ácida, e tudo precisa ser ministrado, mas é difícil, pois a gente passa tarefa, manda a foto da página do livro, tiro três e quatro questões, poucas porque, o aluno não tem só minha aula e tem que saber que o aluno não está com o professor em sala de aula, ele está sozinho e não adianta complicar, não é fácil. (PROFESSOR DA ESCOLA A, 2019, Questionário).

Com o advento da pandemia de Covid-19 nas escolas participantes da pesquisa, o primeiro semestre de 2020 foi suspenso. A partir de agosto do mesmo ano as aulas foram retomadas em formato ERE. Essa realidade provocou conflitos no que tange ao planejamento anual dos professores, que precisaram flexibilizar conteúdos previstos para todo o ano letivo em um curto período. Diante de tal realidade e das dificuldades dos professores em definir um conteúdo específico, optamos por trabalhar com a unidade temática “O mundo do trabalho”. Essa unidade, em nossa análise, possibilitou abordar conteúdos sobre atividades econômicas e trazer elementos que se fazem presentes na realidade local de Imperatriz-MA.

Chegamos então à escolha do conteúdo “Atividades econômicas e o mundo do trabalho”. Buscando a articulação entre conteúdos escolares e a realidade dos educandos, procuramos o trabalho didático tomando por tema o avanço da cadeia produtiva de papel e celulose em Imperatriz-MA (Quadro 11). A escolha pela Suzano Papel e Celulose como exemplo a ser estabelecido ao longo da explicação das aulas se dá por ser essa uma importante indústria no município de Imperatriz, com influência, local, regional, nacional e global. A escolha do conteúdo não restringe a utilização de outros objetos do conhecimento, presente em outras unidades temáticas dispostas no DCTMA para o ensino fundamental anos finais ou mesmo na BNCC.

Diante da escolha do assunto, e ao pensar em qualquer conteúdo para ser desenvolvido no ensino da Geografia na educação básica, concordamos com Cavalcanti (2014) ao afirmar ser necessário o planejamento do ensino daquele tema. Saber o que fazer e que caminhos tomar em relação às formas de tratar os conteúdos é fundamental. Para isso, é necessário levar em consideração algumas referências, que, segundo a autora, nos remete a pensar em quem são os alunos e compreender a relação desses com o conteúdo, como o tema pode ser trabalhado, o que é pertinente para determinado nível de ensino e como tratá-lo, tendo em vista as demandas da escola e da sociedade.

O planejamento é, dessa forma, segundo Libâneo (2013, p.243), um processo de organização e coordenação da ação docente, que articula as atividades escolares ao contexto social. Isso significa que “[...] os elementos do planejamento escolar – objetivos – conteúdos e métodos – estão recheados de implicações sociais”. Desse modo, o planejamento escolar tem como funções, segundo o mesmo autor, articular as tarefas escolares com o contexto social, estabelecer ações efetivas e formas organizativas do ensino, assegurar os elementos que compõem o processo de ensino, como os objetivos, os conteúdos, os alunos e suas possibilidades, bem como os métodos e técnicas.

Optamos, então, pela escolha do conteúdo “Mundo do trabalho”, contudo, salientamos que qualquer outro conteúdo pode ser utilizado para o processo de ensino-aprendizagem que considere a Cartografia como uma linguagem. A escolha desse tema e a contribuição da Geografia nesta discussão estão em possibilitar ao aluno compreender como o mundo de hoje é e está sendo produzido, sob os diferentes contextos das escalas espaciais e analíticas, de modo a identificar, localizar, analisar e compreender sua origem e dinâmica.

A proposta de fundo é que o ensino deva partir do espaço próximo e conhecido, a fim de estabelecer um *link* com a Geografia do aluno, “[...] na convicção de que só assim ele terá alguma relação de sentido com a matéria de ensino” (CAVALCANTI, 2014, p. 29). Por isso,

acrescenta-se que, a partir da escolha do conteúdo, buscou-se destacar alguns pontos pertinentes, a escolha de uma indústria local pode possibilitar trabalhar, a princípio, as relações existentes nos diferentes níveis de escalas de análise, por meio de interações multiescalares, evidenciando a complexidade do fenômeno analisado.

Ademais, DCTMA destaca que “é necessária uma visão multiescalar dos fenômenos de modo que se compreenda desde uma visão local a uma visão global e suas várias conexões espaciais e temporais” (BRASIL, 2019, p. 394), uma vez que ensinar Geografia é possibilitar ao aluno raciocinar geograficamente o espaço em diferentes escalas e dimensões.

Castro (2000) explica que muitas são as confusões estabelecidas sobre o conceito de escala geográfica e uma delas têm sido as reflexões que o tomam como sendo análogo ao de escala cartográfica, limitando-se aos aspectos geométricos e matemáticos do espaço. Para a autora, a escala geográfica deve ser entendida como diferentes modos de percepção e concepção do real, buscando evidenciar a complexidade dos fenômenos. Enquanto a escala cartográfica representa o fenômeno, a escala geográfica apreende e relaciona, tendo preocupação com as relações que dado objeto geográfico pode estabelecer ao ser estudado. Nesse sentido, a “escala cartográfica exprime a representação do espaço como forma geométrica, enquanto a escala geográfica exprime a representação das relações sociais que as sociedades mantêm com estas formas geométricas” (CASTRO, 2000, p. 125).

Ainda no sentido de compreendermos a discussão, a escala geográfica é baseada na concepção e percepção, que está para além da observação de dado fenômeno, pois envolve os raciocínios geográficos sobre aquilo que é visto. A noção de escala, segundo Castro (2000, p. 130) “possui tanto a **relação** como a inseparabilidade entre **tamanho** e **fenômeno**” (grifo nosso). Nesse caso, a escala geográfica aborda os fenômenos por meio das relações, enquanto a cartográfica o faz por meio das dimensões, considerando-se que uma escala cartográfica pequena se refere a uma escala geográfica grande, a primeira pressupõe hierarquia e a segunda não, pois seu objetivo de análise está na apreensão do fenômeno, no entendimento das relações, logo, as relações não se estabelecem somente no âmbito do local, a exemplo do tema abordado.

Frente a isso, Silva (2019, p. 53) aponta como relevante “tratar a escala geográfica como um encaixamento de estruturas entre os níveis escalares”, pois quando a escala muda, altera-se também o contexto de análise. Outro ponto a ser destacado é que a escala cartográfica é espacial, já a geográfica, além de espacial, é temporal, o tempo é inerente a sua discussão, porque todo fenômeno geográfico tem não só uma dimensão espacial, mas também temporalidade e historicidade. Nesse sentido, o que se torna pertinente, segundo Silva (2019,

p. 53), é “[...] entender a correlação entre os fenômenos executados nas diferentes escalas de análise e o papel do tempo, nesta composição geográfica, uma vez que, como já explicitado, os fenômenos são histórica e espacialmente situados”.

Concordamos com Santos (1994) ao dizer que, com o desenvolvimento do meio técnico-científico-informacional, o espaço e a vida do homem já não é como era antes. O espaço passou a ser unificado em termos globais, revelando o mundo em cada lugar, já que todos os lugares são suscetíveis de intercomunicação. Portanto, somente a escala do local já não é suficiente para explicar a realidade. Desse modo,

[a]o se ter em mente que cada vez mais a vida das pessoas não se restringe somente ao local em que estão, é pertinente que se propicie ao aluno da escola básica pensar suas práticas através de outras escalas espaciais. Isto é, o aluno pode ser levado a entender, e é isso que é importante, que as práticas que executam em seu cotidiano têm implicações em outros contextos socioespaciais, assim como parte das práticas espaciais que fazem parte de seu repertório têm a ver com construções sociais obtidas a partir de outras escalas. (SILVA, 2019, p. 53).

Acrescentamos ainda:

A partir do esboço apresentado – de que as pessoas vivem e produzem práticas espaciais ligadas às diversas escalas de análise, mas que, ao mesmo tempo, as mudanças que ocorrem no mundo não atingem a todos na mesma intensidade e proporção, porque as pessoas estão de modos diferentes ligadas ao contexto social –, pode-se afirmar que o ensino aprendizagem de escala geográfica é pertinente porque auxilia o aluno a se perceber enquanto sujeito que produz o espaço geográfico desde o local até o global, assim como um sujeito que possui práticas espaciais cotidianas que são articuladas nas diversas escalas de análise. Neste sentido, entende-se que os processos sociais – e mesmo naturais – nas diversas escalas contribuem como construção da cidadania do aluno, uma vez que, além de possibilitar compreender-se enquanto não somente um consumidor do espaço, mas como um sujeito que o produz, também auxilia ao aluno a entender que a espacialidade presente no mundo não é fruto de determinismo ambiental ou “vontade divina”, mas um encaminhamento constituído a partir do modo de produção atual vigente. (SILVA, 2019, p. 53).

Assim, nossa concepção de escala vai ao encontro do que discutem Castro (2000), Silva (2019) e Santos (1994), tendo em vista que o meio econômico não pode ser compreendido em apenas uma escala de análise. A totalidade da compreensão espacial vem a partir da articulação entre diversas escalas. Buscamos elaborar a sequência didática para a pesquisa empírica, tendo por base as análises multiescalares, coerentemente com o DCTMA e os referenciais teóricos citados.

Tal abordagem é coerente com um aspecto valorizado no DCTMA, que diz respeito à **maranhensidade**. Na perspectiva da maranhensidade, os conteúdos precisam ser desenvolvidos levando em consideração as características geográficas do estado do Maranhão.

Semelhantemente, acrescenta a BNCC que, além do conteúdo comum a todo o território brasileiro, é necessário haver a complementação, em âmbito regional e local, do estabelecimento escolar em questão (BRASIL, 2017). Diante disso, é necessário, ao abordar determinado conteúdo, que se faça menção aos aspectos locais, regionais e culturais dos alunos e do lugar. Justificamos, dessa forma, a escolha por um tema que se articula ao cotidiano de quem vive e mora na cidade de Imperatriz-MA. A temática “Atividades econômicas e o mundo do trabalho” adquire significação ampliada quando tratada a partir da realidade da empresa Suzano Papel e Celulose.<sup>33</sup>

Nesse sentido, o ensino de Geografia configura-se como possibilidade para desenvolver o pensamento geográfico, por meio do aperfeiçoamento das leituras das dinâmicas espaciais que compõem o mundo na sua diversidade de escalas (RICHTER; BARBOSA, 2014). Além disso, ressaltamos a importância do conteúdo eleito para esta pesquisa, uma vez que cabe, como competência específica da Geografia,

[d]esenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem. (BRASIL, 2017, p. 366).

Ao optar pela unidade temática “Mundo do trabalho”, observamos, na BNCC, que essa temática ganha relevância no EF, uma vez que

[i]ncorpora-se o processo de produção do espaço agrário e industrial em sua relação entre campo e cidade, destacando-se as alterações provocadas pelas novas tecnologias no setor produtivo, fator desencadeador de mudanças substanciais nas relações de trabalho, na geração de emprego e na distribuição de renda em diferentes escalas. A Revolução Industrial, a revolução técnico-científico-informacional e a urbanização devem ser associadas às alterações no mundo do trabalho. Nesse sentido, os alunos terão condição de compreender as mudanças que ocorreram no mundo do trabalho em variados tempos, escalas e processos históricos, sociais e étnico-raciais. (BRASIL, 2017, p. 363).

Nesse sentido, a BNCC estabelece, quanto ao ensino de Geografia, que esta deve favorecer a compreensão da sociedade, tendo como base as relações socioespaciais. As noções de espaço geográfico carecem ser exploradas por meios de diferentes linguagens, que permitam aos estudantes realizarem uma leitura do seu mundo social. Dessa forma, compreender com amplitude o sentido dos espaços vividos, percebidos e concebidos “[...] nos permite reconhecer os objetos, fenômenos e lugares distribuídos no território, assim como

---

<sup>33</sup> Empresa estabelecida em Imperatriz-MA, cuja duração da implantação inicial perdurou até o ano de 2013, quando, no final do mesmo ano, iniciou-se a primeira produção (OLIVEIRA; SILVA; LEAL, 2019).

compreender os diferentes olhares sobre o arranjo desses objetos no plano espacial” (BRASIL, 2019, p. 389). No contexto do Ensino Fundamental para os anos finais,

[a] realidade local deve ser aprofundada, de modo a estimular uma leitura crítico-reflexiva das questões socioespaciais do entorno dos educandos, que pode acontecer **a partir de múltiplas linguagens, tais como mapas, gráficos, cartogramas, infográficos, entre outros, para ampliar a leitura cartográfica e geográfica** desde os anos iniciais. (BRASIL, 2019, p. 399, grifos nossos).

Percebe-se, na BNCC, a importância do ensino de Geografia articulado ao uso das linguagens, que, neste estudo, direciona-se à cartografia, por meio do uso de mapas, que contribuem para o desenvolvimento do pensamento geográfico. Dessa maneira, quanto à abordagem cartográfica a ser utilizada, o professor poderá trabalhar com os níveis de leitura propostos por Simielli (1999): alfabetização cartográfica, localização/análise, correlação e síntese. No entanto, por se tratar do 6º ano do ensino fundamental, serão utilizados níveis elementares de leitura, como localização/análise. Para a autora (1999, p. 95), “na 6ª série, o aluno ainda vai trabalhar com alfabetização cartográfica e eventualmente na 6ª série ele já terá condições de estar trabalhando com localização/análise”.

As noções da alfabetização cartográfica propostas por Simielli (1999) evidenciam dois eixos de trabalhos com mapas. No primeiro eixo, se propõe trabalhar com produtos cartográficos já elaborados, tendo um aluno leitor crítico no final do processo. Já no segundo eixo, objetiva-se um aluno mapeador consciente, que participe do processo de mapeamento. Pretendemos atuar nos dois eixos, em que os alunos usuários do mapa trabalharão com a leitura do produto cartográfico já elaborado, nos níveis de localização/análise, e, ao final, participarão do processo de construção do seu próprio mapa. Assim,

[c]umpre deixar bem claro que tanto o primeiro como o segundo eixo não competem entre si, nem um direciona a melhores resultados que o outro. Os dois são eixos corretos. Os dois eixos apresentam excelentes resultados. O que se tem são professores que se adaptam melhor para trabalhar com o primeiro eixo e professores que se adaptam melhor para trabalhar com o segundo eixo e, ainda conforme o assunto, o professor pode trabalhar melhor num eixo e, em outros assuntos, optar pelo outro eixo. São, portanto, situações de melhor adequação do assunto para se trabalhar com uma outra forma. (SIMIELLI, 1999, p. 107).

Também corroboramos com a perspectiva de Breda (2017) em sua abordagem de alfabetização na perspectiva do letramento cartográfico. Para essa autora, o ideal seria alfabetizar letrando e, nesse caso, o letramento direciona o uso do sociointerativo do mapa nas práticas socioespaciais dos alunos. A proposta de Santos Neto (2019), bem como a elaboração

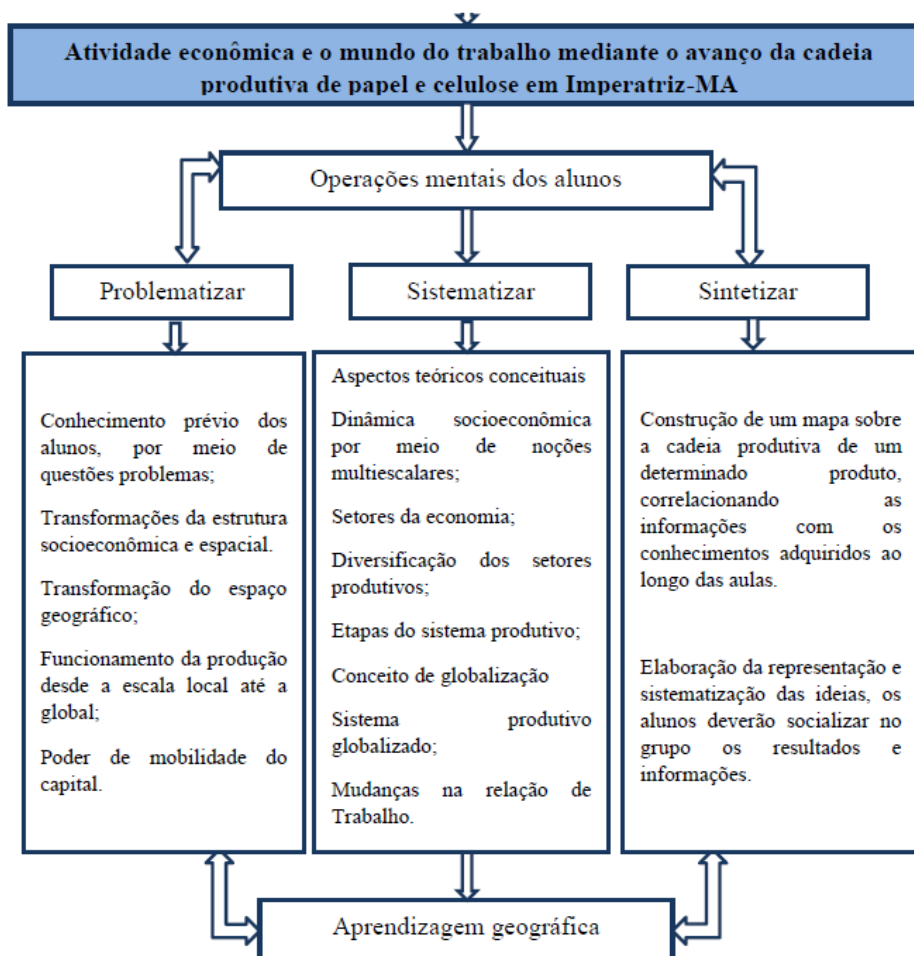
deste trabalho, vem com o intuito de possibilitar que os alunos surdos possam ter acesso a esses recursos não somente no âmbito escolar, mas também para além dele.

Para nortear a proposta de sequência didática, será utilizado o percurso proposto por Cavalcanti (2014). Na linha de pensamento proposta pela autora, o encaminhamento da atividade pode ser esquematizada na sequência: **problematizar-sistematizar-sintetizar**. A seguir, ampliaremos a discussão a esse respeito.

### 3.4 Sistematização do percurso metodológico da proposta de sequência didática: **problematizar-sistematizar-sintetizar**

Esta etapa da pesquisa foi realizada entre os meses de janeiro e fevereiro de 2021. Para encaminhar a proposta de sequência didática, foi utilizado o percurso metodológico proposto por Cavalcanti (2014), visto na Figura 3.

Figura 3 – Fluxograma com a mediação didática proposta por Cavalcanti (2014)



Cavalcanti (2014) nos apresenta uma proposta de mediação didática importante para o desenvolvimento cognitivo do aluno e do processo de aprendizagem. “[...] essa abordagem pressupõe tomar a prática cotidiana dos sujeitos envolvidos como elementos que devem perpassar todo o processo, em especial os de problematizar e de sintetizar” (CAVALCANTI, 2014, p. 38). Tal esquema

[p]rocura articular um entendimento mais geral do processo de mediação – tendo em vista as operações mentais a serem trabalhadas em diferentes momentos do tratamento do conteúdo – com alguns elementos específicos, para produzir chaves de leitura [...] do ponto de vista geográfico (CAVALCANTI, 2014, p. 38).

Nesse contexto, a **problematização** consiste em sensibilizar o conhecimento prévio dos alunos, introduzindo questões e aspectos pertinentes sobre o tema, a fim de questionar as espacialidades e mobilizar o conhecimento e o interesse dos alunos, valorizando-os no processo e levando-os a querer compreender o assunto. Já a **sistematização** tem como ideia oferecer instrumentos que levem os alunos a pensarem a respeito do que foi problematizado. Essa etapa diz respeito às contribuições ou intermediação para a análise do tema, em que se discute a dimensão dos elementos conceituais e dos conhecimentos científicos. Por fim, a **síntese** consiste na produção dos alunos sobre o conhecimento construído; sua elaboração pode ser desenvolvida ao instigar os alunos a produzirem suas narrativas, que podem ser expressas na forma oral, escrita, por meio de desenhos, imagens e mapas (CAVALCANTI, 2014).

A proposição de nossa sequência didática se coloca no sentido de trabalhar o processo de produção e reprodução do espaço geográfico, mediante as atividades econômicas. Propusemo-nos a abarcar desde o processo de produção da matéria-prima à comercialização do produto. O tratamento da sequência didática buscou propiciar aos alunos que sejam capazes de pensar espacialmente por meio dos raciocínios geográficos, mobilizados para uma leitura do espaço nas suas diferentes escalas de análise geográfica. A seguir, apresentamos a sequência didática na íntegra.

### 3.4.1 Sequência didática – descrição do conteúdo dos vídeos enviados aos alunos surdos e DA

#### Quadro 14 – Aula 2 – Problematização

**Aula 2** – Problematização.

**Tema:** Apresentação do conteúdo, Atividades econômicas e empresa Suzano.

**Data** – 04/02/2021.

**Vídeo 3** – Duração: 8min 26s.

**Metodologia** – Vídeo com uso de imagens, texto jornalístico e Mapa-Libras.

**Conteúdo** – Levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre a fábrica.

**Referência**

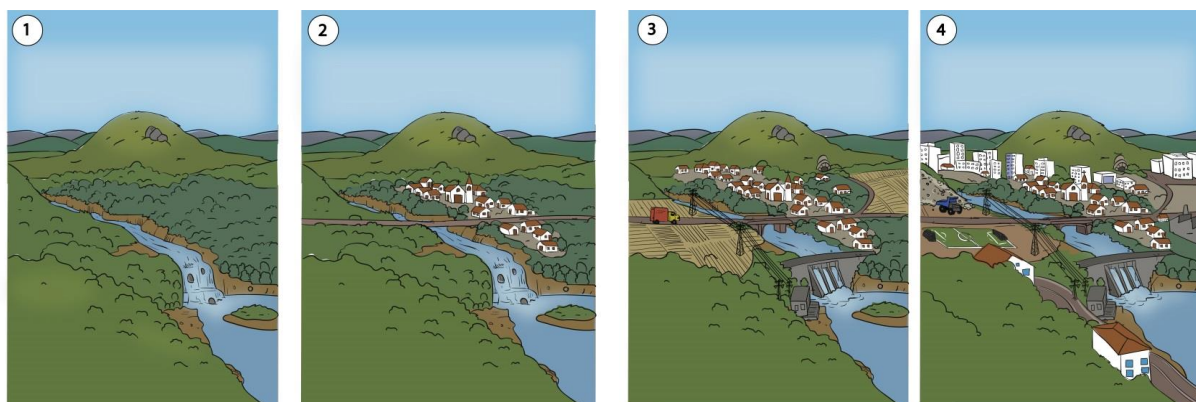
#### **Aula 2 – Descrição do conteúdo do vídeo**

Essa etapa do percurso tem como objetivo levantar aspectos problematizadores sobre o fenômeno geográfico a ser estudado e foi desenvolvida por meio do *Whatsapp*, de modo individual. Por meio da rede social, foram inseridos os vídeos em Libras para os alunos surdos e o vídeo em Língua Portuguesa para o aluno DA.

De início, procuramos levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática. No primeiro vídeo, correspondente à etapa de **problematização**, foi realizada uma exibição de imagens, mostrando que o homem, por meio das atividades econômicas, transforma o espaço em que vive. Ademais, toda atividade econômica, por meio do trabalho que o homem desenvolve, influencia na transformação do espaço geográfico. Segue, nos próximos parágrafos, a transcrição indireta das exposições realizadas nos vídeos no que tange aos conteúdos, às didáticas e às metodologias utilizadas junto aos alunos surdos e DA. Enfatizamos, mais uma vez, que os *links* dos vídeos, na íntegra, estão disponíveis para acesso no capítulo de metodologia.<sup>34</sup>

<sup>34</sup> Os momentos de apresentação da pesquisadora e dos alunos participantes da pesquisa se deram nos dois primeiros vídeos e não foram contados como aula do conteúdo “Atividades econômicas e o mundo do trabalho”.

Figura 4 – Transformação do espaço geográfico



Fonte: FTD sistema de ensino, Geografia do 6º ano.

No vídeo 3, a primeira imagem mostra um processo que apresenta a evolução da paisagem desde a natureza sem intervenção humana até as mudanças gradativas provocadas pela ação antrópica. Intentamos mostrar aos educandos que o homem, ao se apropriar do espaço, o transforma e a paisagem, antes natural, passa a ter outros elementos. Quanto ao espaço de Imperatriz, isso não é diferente. Seu surgimento se deu às margens do Rio Tocantins e somente 70 anos depois o que era considerado como uma Vila se torna, em 1924, uma cidade. A principal atividade econômica até a década de 1970 era a produção do arroz, seu crescimento econômico e populacional se deu a partir da década de 1960, com a criação da Rodovia Belém-Brasília ou Rodovia Bernardo Sayão, que passou a integrar o Norte, o Nordeste e o Centro-Oeste do País. Assim, no período de 1960, Imperatriz possuía 39 mil habitantes, número que sobe, em 1990, para 220 mil.

Imperatriz foi crescendo à medida que se foi implementando infraestrutura, a exemplo da rodovia Belém-Brasília, que facilitou o escoamento da produção. Hoje a cidade é voltada ao setor de serviço, mas há um aumento expressivo do setor secundário a partir da implantação da Suzano Papel e Celulose. O município foi escolhido para ser uma das sedes da fábrica, mas a empresa também tem filiais em outros estados brasileiros.

A partir desses aspectos, inserimos na discussão uma notícia de jornal sobre a referida empresa Suzano, a fim de mobilizar o conhecimento prévio dos alunos. Ressaltou-se aos alunos que a Suzano Papel e Celulose é uma empresa importante no território brasileiro e possui uma fábrica na cidade de Imperatriz, que se tornou importante para a economia da cidade.

Descrição da atividade 01: contexto histórico da instalação da fábrica Suzano em Imperatriz. Vamos ver uma reportagem a respeito, cujo texto jornalístico está disponível em: <https://imirante.com/maranhao/noticias/2009/06/24/confirmada-instalacao-de-fabrica-da->

suzano-papel-e-celulose-no-ma.shtml e se refere ao período de implantação da fábrica no município, os empregos que poderiam ser gerados e os fatores de atração para a implantação dessa indústria.

Figura 5 – Reportagem sobre a instalação da Suzano Papel e Celulose no MA



Fonte: Monteles (2009).

Assim, com base na notícia, procuramos levantar o que os alunos sabiam sobre o tema. Para tal, se lançou mão de questionamentos que possibilitassem a participação deles, a saber:

Você conhece a empresa Suzano Papel e Celulose?

O que você lembra sobre o período de construção da Suzano Papel e Celulose?

Como foi o processo de implantação da fábrica da Suzano em Imperatriz?

Você conhece alguém que trabalha lá?

Você sabe para onde vai o produto produzido por ela?

Você acha que o papel que você consome vem de lá?

Você acha que essa indústria faz parte do seu dia a dia de alguma maneira? Por quê?

Você acha que ocorreram impactos e transformações na cidade de Imperatriz decorrentes da instalação da fábrica?

E hoje, você acha importante ter a fábrica da Suzano em Imperatriz? Por quê?

### Quadro 15 – Aula 3 – Sistematização

**Aula 3** – Sistematização;

**Data** – 08/02/2021;

**Vídeo 4** – Duração 19min 8s;

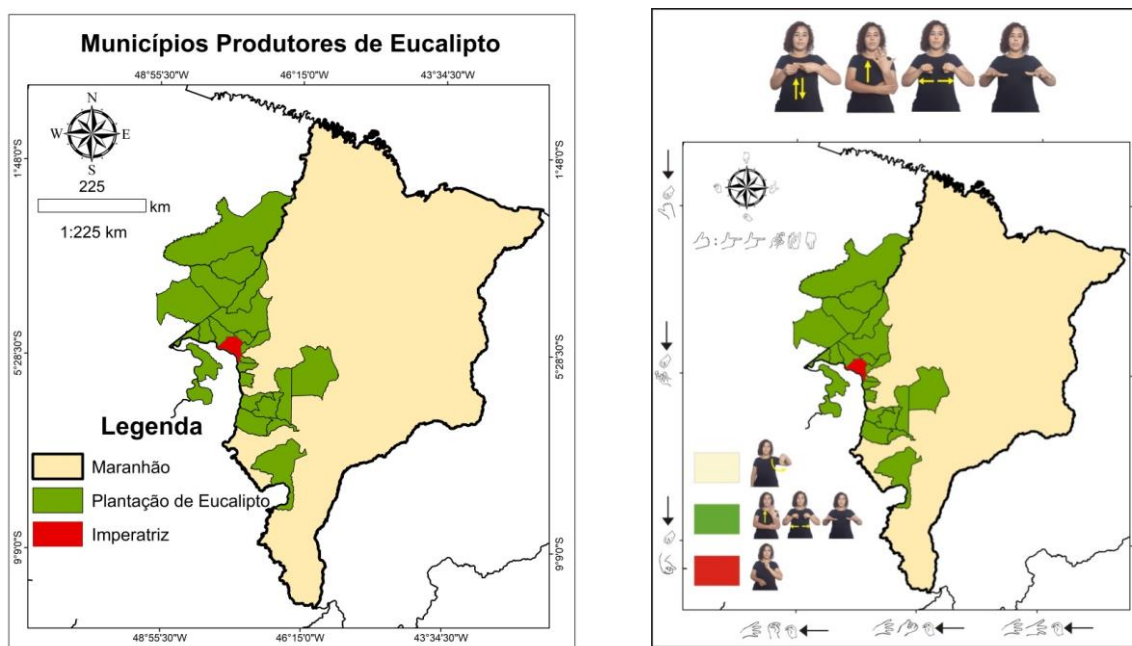
**Metodologia** – Utilização do Mapa – Libras e explicação em LP e Libras;

**Conteúdo** – Abordagem dos aspectos conceituais sobre a temática, direcionado aos setores da economia, aos fatores locacionais, aos impactos ambientais, à infraestrutura, ao mercado de trabalho e à expansão urbana.

### Aula 3 – Descrição do conteúdo do vídeo

Esse momento da proposta foi conduzido por meio da discussão sobre conceitos mais específicos, relacionados ao tratamento do tema. Destacamos que as indústrias interferem diretamente no desenvolvimento de outras atividades econômicas, como a agricultura e o comércio. Por isso, por meio desse assunto, podemos compreender os diferentes setores da economia, visto que são vários os segmentos vinculados à cadeia produtiva de celulose e papel. Essas cadeias vão desde as florestas plantadas e nativas (setor primário), à indústria de celulose e papel (setor secundário) até os segmentos de distribuição e consumo (setor terciário).

Figura 6 – Mapa sobre os municípios produtores de eucalipto<sup>35</sup>



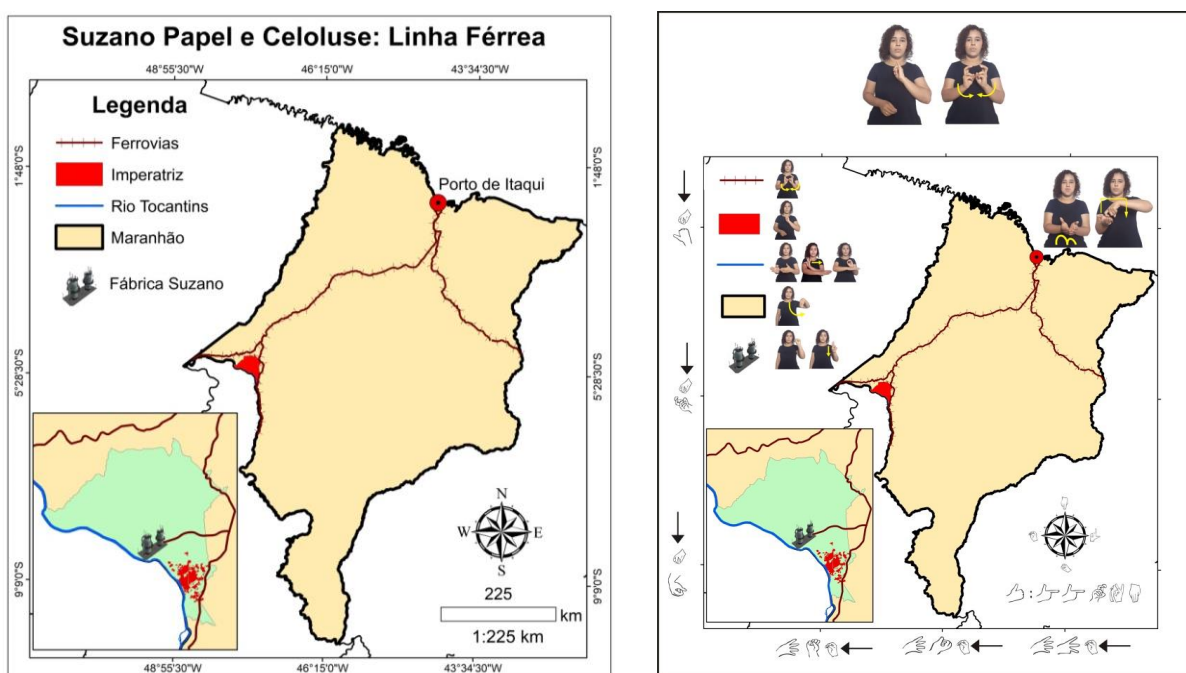
Fonte: Produzido pela autora, 2021.

<sup>35</sup> A figura 6 encontra-se ampliada nos apêndices do trabalho.

Na cadeia produtiva da Suzano existem as áreas de plantio do eucalipto, que abarcam vários municípios, como Imperatriz, Cidelândia, Itinga do Maranhão, Açailândia, Vila Nova dos Martírios, São Pedro da Água Branca, Poro Franco, Estreito, João Lisboa, São Francisco do Brejão e Dom Eliseu-PA. A Figura 6 destaca, na cor verde, todos os municípios produtores de eucalipto e que fornecem matéria-prima à Suzano. Toda essa matéria-prima é transportada por meio de caminhões, que vão para a fábrica da Suzano em Imperatriz, destacada na cor vermelha por meio das rodovias; lá, o eucalipto é transformado em celulose (OLIVEIRA, PEREIRA, NASCIMENTO, 2018)

Uma parte dessa celulose é usada para a fabricação de papel e a outra é enviada para outros países por meio da Ferrovia Norte-Sul, que transporta a mercadoria até o porto do Itaqui, em São Luís, como mostra a Figura 7. De lá, a mercadoria segue para os países de destino, que compram a celulose já produzida para fabricar papel, plástico e fibras.

Figura 7 – Mapa sobre a logística de transporte<sup>36</sup>



Fonte: Produzido pela autora, 2021.

Para uma indústria se instalar em determinado lugar existem fatores locacionais, como insumos, mercados, custo de transporte, mão de obra, condições climáticas, facilidade de acesso e comunicação da região com as demais. Segundo Oliveira, Pereira e Nascimento, (2018) a empresa Suzano se instalou em Imperatriz levando em conta essa diversidade de condições, dentre as quais a disponibilidade de terreno e mão de obra barata, a proximidade

<sup>36</sup> A figura 7 encontra-se ampliada nos apêndices do trabalho.

ao rio Tocantins, as plantações de eucalipto já existentes nessa localidade, que garantiram madeira para a produção inicial dos produtos (Figura 6), e o acesso a estradas de ferro, que ligam a fábrica ao Porto do Itaqui, em São Luís, permitindo que os produtos produzidos pela Suzano possam ser enviados para outros países por meio de navios (Figura 7).

Outro fator muito importante é a ligação do estado do Maranhão com o setor primário, reflexo da sua inserção geográfica entre o Norte e Nordeste do País. Outro aspecto relevante é o fato de o bioma amazônico estar presente em parte significativa do seu território, fazendo com que o extrativismo seja mais lucrativo. Essa modalidade é muito importante para o desenvolvimento social e econômico do estado do Maranhão, além disso, é responsável por gerar empregos e renda.

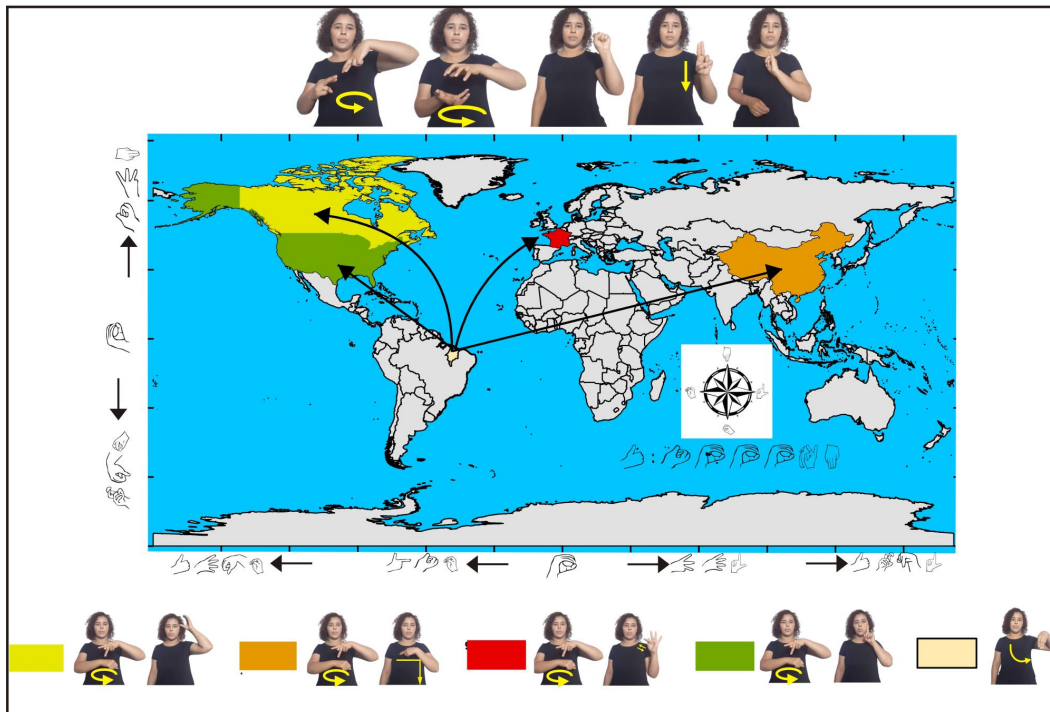
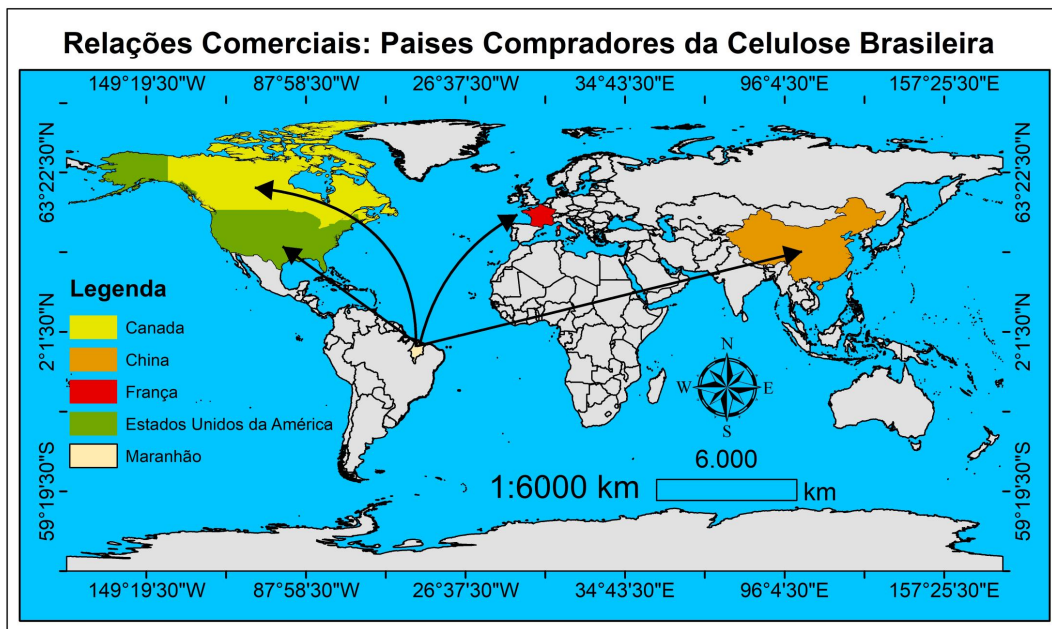
A população imperatrizense tinha a expectativa de que a construção da indústria gerasse uma grande quantidade de vagas de emprego para a população da cidade e entorno, porém, essa mão de obra não foi absorvida, principalmente pela falta de qualificação profissional. A partir da necessidade de profissionais qualificados, muitas escolas técnicas locais modificaram a oferta de cursos visando a atender às demandas do mercado. Logo passaram a oferecer cursos de formação especializada, a exemplo do Projeto Capacitar, uma parceria do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) de Imperatriz com a Suzano (OLIVEIRA, LEAL, 2019). Antes, a predominância dos cursos estava voltada ao setor terciário, mas, com a implantação da Suzano, a oferta maior passou a ser dada a cursos ligados ao setor secundário.

A indústria Suzano, dessa forma, influencia fortemente o trabalho local, readequando-o às necessidades de formação para o mercado de trabalho. Podemos dizer também com base em Oliveira e Leal (2019) que existe uma cadeia técnica de trabalho para atender a cada etapa do processo produtivo da celulose. Para cada fase de produção existe um profissional responsável por desenvolvê-la: há os trabalhadores encarregados do plantio e da colheita do eucalipto, há os que transportam a matéria-prima para a fábrica, há também os responsáveis pela transformação da matéria-prima na mercadoria, outros funcionários são responsáveis pela venda e distribuição do produto para o comércio interno e externo até chegar ao consumidor final.

Toda a produção da Suzano não fica apenas na cidade de Imperatriz, ela é comercializada/vendida para outros países do mundo (Figura 8). A espacialização da produção só foi possível frente ao processo de globalização, que se refere à intensificação da integração econômica, política e cultural entre diferentes países do mundo, mediante os sistemas de transporte e comunicação que permitiram a organização do comércio e a produção

em escala mundial, assim, um produto pode ser fabricado e comercializado para qualquer parte do mundo.

Figura 8 – Mapa das relações comerciais da Suzano Papel e Celulose<sup>37</sup>



Fonte: Produzido pela autora, 2021.

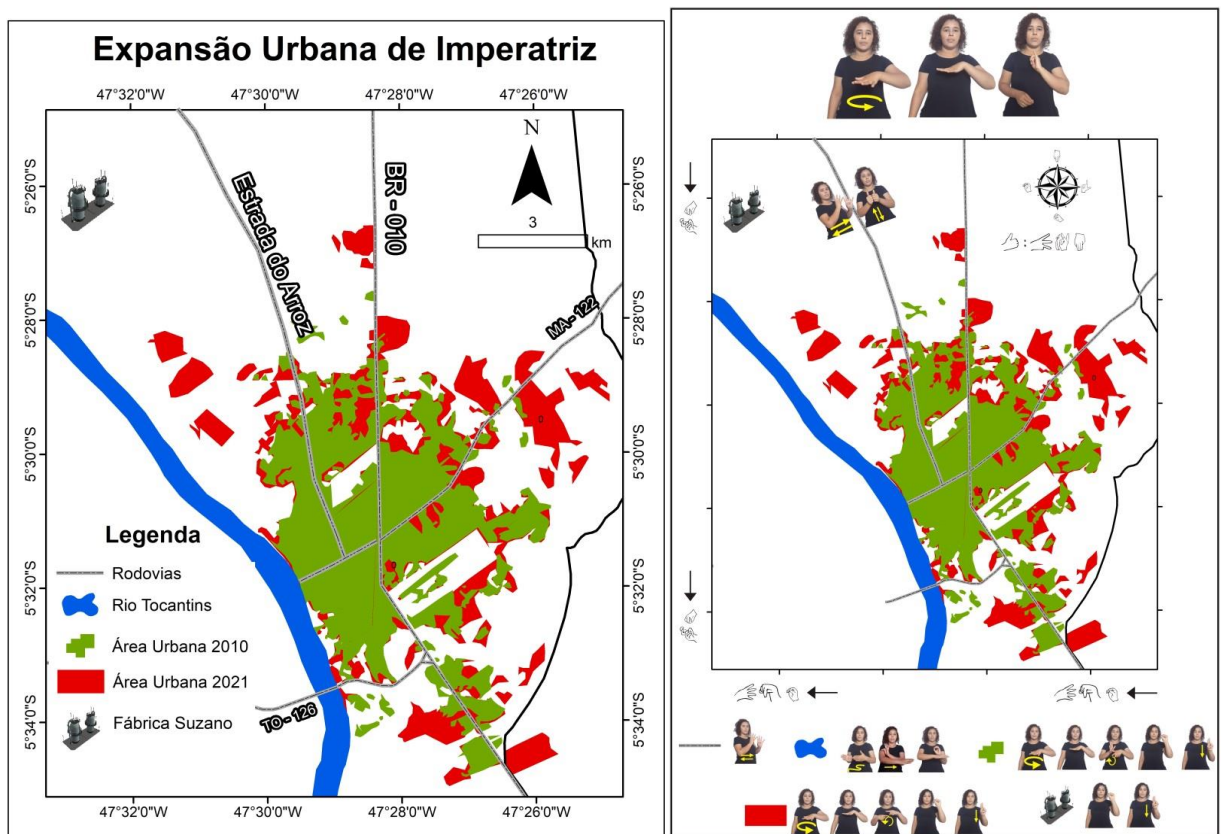
A espacialização da produção, mediante avanço da tecnologia, possibilitou a desconcentração industrial, contudo, trouxe alguns impactos sociais e ambientais. A

<sup>37</sup> A figura 8 encontra-se ampliada nos apêndices do trabalho.

terceirização do trabalho, o enfraquecimento das leis trabalhistas, a automação dos processos e a fragmentação da produção são alguns exemplos desses impactos, uma vez que os países mais ricos focam em etapas de maior valor agregado enquanto terceirizam atividades de maior impacto ambiental para os países em desenvolvimento (OLIVEIRA, 2019). Os países industrializados têm optado por produzir a parte de maior lucro, como o papel e seus subprodutos. Vários países, como China, Canadá e Estados Unidos, compram a celulose produzida no Brasil, sendo cada vez mais expressiva sua participação no mercado global baseada na expansão de sua fronteira agrícola (Figura 8).

Os principais impactos ambientais gerados pela produção e exportação da celulose estão relacionados ao desmatamento. Um exemplo disso é a retirada da vegetação nativa para o aumento das áreas de plantio do eucalipto, a diminuição dos recursos hídricos que se encontram próximos às áreas de plantio e a contaminação do solo por causa do uso de defensivos agrícolas. Além disso, houve o aumento do fluxo de material transportado pelas vias que dão acesso à fábrica e, conseqüentemente, ocorrem acidentes de trânsito, tanto no deslocamento em direção à BR 010 quanto no acesso à estrada do arroz (Figura 9).

Figura 9 – Mapa sobre a expansão urbana de Imperatriz<sup>38</sup>



Fonte: Produzido pela autora, 2021.

<sup>38</sup> A figura 9 encontra-se ampliada nos apêndices do trabalho.

A implantação da Suzano provocou transformações no espaço urbano da cidade de Imperatriz, pois houve um expressivo crescimento horizontal da malha urbana da cidade, na forma de aumento de conjuntos habitacionais, como mostra a Figura 9.

Tal aspecto é resultado do aumento de trabalhadores inseridos na cadeia produtiva da celulose e papel, além disso, indivíduos de outras localidades também foram atraídos para a cidade. O aumento demográfico é decorrente da oferta de empregos gerados pela indústria e por empresas que prestam serviços à Suzano (OLIVEIRA, NASCIMENTO, 2018). Contudo, esse aumento da população faz com que as pessoas residam em áreas periféricas e a cidade passa a crescer sem estrutura e planejamento. Com isso, houve um crescimento horizontal da área urbana, valorização imobiliária e criação de novas áreas para abrigar a população recém-chegada à cidade.

Para o surgimento dessas áreas habitacionais, alguns espaços passaram por adequações de terreno, no caso, pequenas áreas destinadas à agricultura de subsistência e pequenas fazendas deram espaço a loteamentos e condomínios horizontais (OLIVEIRA, NASCIMENTO, 2018). Além disso, bairros periféricos afastados receberam infraestrutura, como pavimentação e iluminação, a fim de se tornarem mais atraentes para os consumidores dos empreendimentos que seriam construídos.

#### Quadro 16 – Aula 4 – Síntese

**Aula 4** – Síntese.

**Data** – 18/02/2021.

**Vídeo 5** – Duração 3min 52s.

**Metodologia** – Explicação em LP e Libras.

**Conteúdo** – Encaminhamento para a elaboração da atividade.

A proposta sugerida foi organizada de acordo com os objetivos e com os níveis de leitura propostos por Simielli (1999) para o 6º ano do EF. Na proposta, trouxemos um elemento importante, que se refere ao mapeamento elaborado pelos alunos. Nessa etapa, foi solicitado aos estudantes que realizassem uma atividade, que consistia em construir um mapa sobre a cadeia produtiva de determinado produto.

Para essa elaboração, seria necessário que os alunos escolhessem um produto: poderia ser uma caixa de leite, uma lata de óleo, um pacote de café, a escolha foi livre. Após escolherem, os alunos deveriam procurar e identificar, no rótulo da embalagem, o lugar de

fabricação, de extração da matéria-prima, os responsáveis pela produção e o mercado consumidor. Além de buscarem essas informações no rótulo do produto, eles também poderiam fazer pesquisas na internet. A ideia foi pensar: **de onde vem o que consumimos?**

Para a produção do mapa, foi solicitado aos alunos que inserissem os elementos estruturantes, como título, legenda, orientação, coordenadas geográficas e escala, construído em Libras (caso dos alunos surdos) ou em LP (caso dos alunos usuários da LP). Posterior à elaboração da representação e sistematização das ideias, os alunos deveriam postar o mapa elaborado e gravar um vídeo explicando-o, bem como os resultados/as informações da sua pesquisa.

Tal atividade foi encaminhada a cada um dos professores de Geografia das escolas participantes para posteriormente ser disponibilizada aos estudantes, também participantes do trabalho. Desse modo, após a apresentação dos conteúdos dispostos nos vídeos e encaminhados aos alunos surdos e DA, passaremos ao próximo tópico, a fim de abordar alguns aspectos relacionados aos resultados referentes à aplicação da sequência didática. Enfatizamos que, diante dos percalços intensificados pela pandemia e da realidade vivenciada pelos alunos, ocorreu um baixo engajamento dos estudantes, o que, conseqüentemente, interferiu nos resultados que serão apresentados.

#### 3.4.2 O contexto de aplicação da sequência didática

A sequência didática realizada, e detalhada no módulo anterior, que contempla o trabalho com a linguagem cartográfica no ensino dos conteúdos geográficos, foi de fundamental importância para o processo de ensino de Geografia, uma vez que contempla os surdos nas suas especificidades visual, espacial e linguística. Ela foi pensada, contudo, para ser desenvolvida de modo presencial e precisou passar por modificações a fim de contemplar os estudantes surdos nesse período pandêmico, em que o ensino tem sido realizado de forma remota. Além da necessidade de reformulação, foram encontradas diversas dificuldades diante da realidade social, econômica e política vivenciada pelo País.

Problemas históricos e exponencialmente agravados pela Covid-19 – como a exclusão digital – dificultaram o desenvolvimento e a aplicação da sequência didática da pesquisa. Na etapa de síntese do percurso didático, por exemplo, onde os alunos foram direcionados a elaborar um mapa espacializando a produção de determinada mercadoria, não se obteve retorno por parte desses educandos. A ausência desse retorno foi uma das dificuldades encontradas no desenvolvimento do percurso didático e pode estar relacionada a diversos

fatores. Conforme já mencionado em outros momentos deste trabalho, um ensino de qualidade perpassa pela estrutura escolar, recursos didáticos adequados, formação docente e nesse momento, em que o ensino tem sido realizado via sistema remoto, é necessário acesso à internet de qualidade e aparelhos tecnológicos como celulares e computadores.

Perante essa consideração, os alunos foram questionados sobre como estava sendo o estudo nesse período de isolamento social, em que estão impedidos de frequentar as escolas. O aluno A não forneceu a resposta para essa pergunta; o aluno B relatou que não estava participando das aulas e esperava as atividades impressas pelo e-mail, pois as que haviam chegado eram de outra série; já o aluno C falou que estava com dificuldades e disse que está estudando aos poucos. Esses aspectos são decorrentes das condições socioeconômicas, que se materializam nas restrições tecnológicas e na ausência de conectividade, realidade esta que muitos estudantes de escolas públicas enfrentam e que se potencializa no momento de acompanhar os conteúdos no ERE.

Sabemos que o ERE se coloca como uma alternativa necessária para o atendimento dos alunos em seus diversos níveis e modalidades do ensino brasileiro, mas sabe-se, também, que o sistema público de ensino encontra dificuldades estruturais e financeiras e que nem todos os alunos conseguem dar conta das demandas do modelo proposto. Por isso, diante da situação imposta, foi necessário adaptar o ensino da melhor forma possível para que os estudantes surdos ou com deficiência auditiva também pudessem ter acesso. No entanto, esse acompanhamento mais próximo do aluno não foi possível e isso de certo modo atrapalhou o desenvolvimento de um trabalho mais próximo e de conexões mais efetivas junto a esses estudantes.

Nesse sentido, a ausência do retorno das atividades dos alunos pode ser justificada por vários elementos, dentre eles a ausência de acompanhamento dos pais, que passam o dia trabalhando para garantir o sustento do lar, e a falta de acompanhamento por parte dos professores, uma vez que não há contato de modo presencial ou on-line, mas apenas o envio das atividades aos alunos e o retorno destas aos professores, nos horários pré-estabelecidos nas escolas.

O acompanhamento por parte dos professores nesse modelo remoto não tem acontecido exatamente pelo fato de os alunos não possuírem internet e por terem de compartilhar os celulares com os pais, que, no caso dos alunos pesquisados, com exceção do aluno C, passam o dia no trabalho e levam consigo os aparelhos, retornando apenas no período da noite, momento em que os alunos surdos podem deles fazer uso. O vínculo com os

alunos, nesse momento, torna-se especial, contudo, sem acesso às tecnologias e à internet de qualidade, manter o vínculo torna-se impossível.

Outro aspecto é a desmotivação em relação à continuidade dos estudos. Para Medeiros e Tavares (2021, p. 155), “[e]xistem estudantes que conseguem estabelecer uma rotina de estudo durante a pandemia, ao passo que outros se apresentam extremamente desmotivados e com razoável dificuldade para estudar”, principalmente por meio de recursos mediados por tecnologia; ademais, existem aqueles que nem sequer têm acesso à internet. Conforme Santos (2020), a pandemia reforça as desigualdades sociais, sobretudo dos grupos minoritários, a exemplo dos estudantes surdos. Por isso, apenas o planejamento do professor e a formação não são suficientes para potencializar o sucesso nas atividades não presenciais, uma vez que se faz necessária a presença de uma boa conectividade para o acompanhamento dos conteúdos.

Mesmo diante de tais desafios, não poderíamos deixar de tratar os mapas como uma linguagem adequada para desenvolver essa forma de pensamento, que é própria da Geografia e possibilita explorar o pensamento e a capacidade dos alunos de pensar sobre suas espacialidades.

Vale ressaltar, ainda, que os problemas enfrentados já existiam antes da Covid-19, por isso, a pandemia veio apenas agravar uma situação de crise que a população já vivia, resultante da concentração de riqueza e da desigualdade social na qual o Estado, camuflado por uma crise financeira, tem cortado investimentos em setores fundamentais, sendo um deles o da educação. Desse modo, a pandemia e as medidas para contê-la são sempre mais difíceis para alguns grupos sociais do que para outros, reforçando, assim, as injustiças, a discriminação e a exclusão social.

## CONSIDERAÇÕES NÃO TÃO FINAIS

Ao finalizar esta dissertação algumas aflições permanecem e reverberam nas expectativas iniciais para o desenvolvimento do trabalho, afinal, nem tudo que se pretendia foi trabalhado tal qual se planejou, pois a pandemia de Covid-19 nos impôs outros caminhos. Contudo, a perspectiva sobre a temática não foi perdida de vista e mesmo com todas as dificuldades apresentadas pelo vírus o trabalho foi desenvolvido. Desse modo, a proposta apresentada nesta investigação, longe de ter a pretensão de resolver o problema posto, vem ao encontro de somar iniciativas, de ter um novo olhar em sala de aula para os alunos surdos: um olhar que considera, que enxerga o aluno, que não o classifica como incapaz e não o exclui.

Apresentamos, nesse sentido, a surdez para além de níveis diferenciados de perda da audição, mas como diferença política, como experiência visual, que não se insere dentro do discurso da deficiência ou da anormalidade. Dessa forma, o surdo é um ser visual e experiência o mundo por meio desse aspecto, representado pelo uso da Língua de Sinais, pelo modo de se expressar e de produzir seus saberes. Sendo assim, o ensino de Geografia e o trabalho com a Cartografia não poderia ser diferente, ou seja, não poderia deixar de considerar essas especificidades, principalmente devido à relevância social dessa ciência para a vida dos sujeitos.

Posto isso, pensamos também ser importante e necessário discutir sobre a formação docente para atuar com os alunos surdos. Tivemos assim, no que se direciona à formação docente, a oportunidade de conhecer realidades diferentes, pois os professores de Geografia que se dispuseram a participar responderam a questões que nos ajudaram a pensar sobre a formação inicial e continuada, com destaque à disciplina de Libras e às práticas pedagógicas para trabalhar com os alunos surdos. Desse modo, ressaltamos a importância de os professores conhecerem os aspectos sociais, biológicos e culturais dos seus alunos, já que isso implica na forma como esses sujeitos irão se comunicar e, conseqüentemente, nas metodologias e recursos que podem ser utilizados em sala de aula.

Uma das premissas básicas para a inclusão desses estudantes e para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem é conhecer, mesmo que minimamente, a língua do sujeito. No entanto, destacamos que só o conhecimento da língua do surdo não é o suficiente, dado que a inclusão perpassa pelo currículo, pela estrutura escolar e, nesse momento pandêmico, pelos recursos tecnológicos e acesso à internet de qualidade, aspectos que nem sempre se efetivam quando se fala de grupos minoritários. Acrescentamos a isso que, no caso do ambiente escolar, todos os professores, inclusive os de Geografia, têm o suporte do

tradutor e intérprete de Libras, por isso, é importante também que o docente estabeleça um bom diálogo com os TILS para o desenvolvimento das aulas.

Nesse sentido, cabe pensar que a formação docente não pode restringir-se somente às questões pedagógicas, às atividades que contemplam a modalidade visual-espacial ou aos recursos didáticos. Eles são fundamentais, mas também é preciso pensar no trabalho colaborativo que deve ser realizado entre professores e TILS. Além disso, todos os conteúdos devem estar acessíveis aos surdos em Língua de Sinais, assim como os recursos didáticos. Por isso, cabe a ênfase aos materiais pedagógicos que possam valorizar as especificidades de todos os alunos, dentre eles os surdos, de modo a possibilitar a aprendizagem dos conteúdos escolares, com destaque para os de Geografia.

Falar da formação docente é de grande importância, uma vez que ela influencia o desempenho da atuação dos professores, que, no caso dos participantes desta pesquisa, não tiveram acesso à Libras na formação inicial. Isso porque as discussões sobre esse campo ainda são recentes, pois a Libras só passou a constar como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura no ano de 2005 e o Decreto nº 5.626 que a regulamentou dispôs de um período de até dez anos para que as IES implantassem a disciplina na grade curricular, portanto, uma disciplina recente. Em virtude disso, muitos professores, dentre os quais os de Geografia, não tiveram acesso aos conhecimentos mínimos sobre os estudantes surdos. Diz-se mínimo porque é sabido que uma disciplina de 64 horas ministrada em um semestre também não é o suficiente, contudo, sua ausência torna-se um agravante ainda maior.

Ciente disto, surge a necessidade da formação continuada. Sob esse aspecto, a cidade de Imperatriz-MA tem se destacado, já que o Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade (Siadi) é responsável pelo desenvolvimento da política de inclusão do/no município. Tal núcleo desenvolve diferentes frentes de ações, que vão desde o acompanhamento dos alunos de inclusão em sala de aula até a oferta da formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino. No que tange à educação de surdos, são ofertados os cursos de Libras nas diferentes modalidades – nível básico, intermediário e avançado –, contudo, nenhum dos professores pesquisados realizou práticas formativas no Siadi. Outro ponto que merece destaque é que as escolas participantes da pesquisa não possuem salas de recursos multifuncionais e os estudantes surdos precisam frequentar a sala de recurso em outra escola. Isso de certo modo dificulta o diálogo necessário entre a comunidade escolar.

Acrescentamos, todavia, conforme mencionado em outros momentos do trabalho, que a formação docente é só um entre outros aspectos que precisam ser aprimorados para alcançarmos a aprendizagem dos alunos surdos. Assim, no sentido de tornar acessíveis o

Ensino de Geografia e os mapas, que outrora sempre estiveram em Língua Portuguesa, realidade esta que mudou a partir do trabalho desenvolvido por Santos Neto (2019), buscamos possibilitar, mesmo que minimamente, ao surdo, ter um material em sua língua. Entretanto, é preciso ressaltar que só o material não é suficiente, sendo necessário destacarmos a importância de as pessoas aprenderem a Libras e, no âmbito escolar, essa necessidade se impõe aos professores, alunos e todos os membros da escola.

Por mais que o trabalho tenha como proposição um ensino mais humano e igualitário, buscando valorizar as especificidades de cada sujeito, ressaltamos também as limitações impostas ao seu desenvolvimento, como o próprio momento pandêmico, que agravou crises já existentes e que se refletiram no âmbito educacional, a saber, a exclusão digital. Apesar de a inclusão ter ganhado espaço ao longo da década de 1990 e as discussões sobre esse campo terem se intensificado no século XXI, a exclusão ainda é uma realidade, que se agrava em tempos de pandemia. No caso dos alunos surdos e com deficiência auditiva participantes da pesquisa, esse fato pode ser evidenciado na ausência de conectividade e de aparelhos tecnológicos, visto que alguns utilizam os aparelhos celulares pertencentes aos pais. Essa realidade, já existente antes da pandemia, se agravou no atual contexto, acirrando a exclusão escolar.

Assim, utilizando-se de estratégias de vídeos, o trabalho foi desenvolvido levando em consideração o Ensino Remoto Emergencial e o bilinguismo, tanto no que se direciona a explicação sobre o conteúdo quanto ao trabalho com os mapas, ambos respeitando as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos e com DA. Entendemos também que, por mais que houvesse a intenção de apresentar um percurso metodológico por meio da sequência didática sobre o trabalho com a Cartografia Escolar e Inclusiva, destacamos que ela não deve ser tomada como modelo único e nem deve ser seguido à risca a abordagem utilizada, pois o professor tem autonomia para realizar as alterações que julgar necessárias. Somado a isso, pensar possibilidades de articulação entre o Ensino de Geografia relacionado ao trabalho com mapas e o uso da Libras torna-se cada vez mais necessário para a aprendizagens dos estudantes surdos.

Dessa maneira, ponderamos ser possível trabalhar qualquer fenômeno geográfico sem mapas, mas é menos geográfico fazê-lo sem a utilização das representações cartográficas. Nesse contexto, a Cartografia tem um importante papel para a construção do conhecimento geográfico, mas é preciso saber explorá-la de maneira coerente, pois, à medida que o sujeito se apropria dessa linguagem, também potencializa a possibilidade de análise do objeto dessa ciência, que é o espaço geográfico a ser representado por ela. Logo, quando falamos da

espacialidade dos fenômenos, a cartografia é a linguagem por excelência da Geografia capaz de representar tão bem essa espacialidade.

Ciente dessas colocações, as aulas foram desenvolvidas em Libras, bem como a elaboração dos mapas, dado que atendem às singularidades dos estudantes surdos, proporcionando mais autonomia e coadunando com a proposta bilíngue. Reconhecemos, desse modo, que o trabalho não se desenvolveu tal qual planejado, uma vez que muitos foram os desafios e as dificuldades, mas as metodologias pensadas na perspectiva desta pesquisa corroboram para que possamos desenvolver, na prática, um ensino mais equitativo, humano e de fato inclusivo. Esse é o nosso desafio e papel enquanto professores.

Por isso, destacamos a importância de compreender que o conhecimento geográfico deve ser abordado sob uma perspectiva democrática, que deve fazer parte e estar a serviço da sociedade. Diante disso, a escola é um mecanismo que possibilita ampliar o acesso a esse conhecimento. Por fim, acrescentamos que as discussões aqui elaboradas não se encerram, considerando-se que ainda há muito a se pensar sobre possibilidades para o ensino de Geografia a pessoas surdas, sugerindo-se a exploração do tema em trabalhos futuros.

## REFERÊNCIAS

- ALBRES, Neiva de Aquino; RODRIGUES, Carlos Henrique. As funções do intérprete educacional: entre práticas sociais e políticas educacionais. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 13, nº 3, p. 16-41, set./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/35335>. Acesso em: 5 ago. 2021.
- ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio 1991.
- ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço Geográfico: ensino e representação**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (org.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006. p. 17-54.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 2 out. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017: Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 1º jan. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17434-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-novo>. Acesso em: 1º jan. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2002b. Nota: Republicada por ter saído com incorreção do original no Diário Oficial da União, de 4 de março de 2002, Seção 1, p. 8. Disponível em: [http://www.deg.unb.br/images/legislacao/CNE\\_2002.pdf](http://www.deg.unb.br/images/legislacao/CNE_2002.pdf). Acesso em: 25 set. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Senado Federal, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 2out. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2002a**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002c**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2019**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm). Acesso em: 5 ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 4 ago. 2021.

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

BATALHA, Denise Valduga. Um breve passeio pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva Brasileira. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, IX., ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE

PSICOPEDAGOGIA, III., 2009, PUC-PR. **Resumo dos trabalhos.** [S.l.]: PUC-RS, 2009. p. 1065-1077. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/1915\\_1032.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/1915_1032.pdf).

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Cidadania e democracia. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 33, p. 5-16, 1994.

BREDA, Thiara Vichiato. **Por que eu tenho que trabalhar lateralidade?** Experiências formativas com professoras dos anos iniciais. 2017. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, 2017.

BREDA, Thiara Vichiato. **Jogos geográficos na sala de aula.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

BUENO, Míriam Aparecida; SPIRONELLO, Rosângela Lurdes. A linguagem cartográfica no ensino de Geografia e suas possibilidades de inclusão. *In:* ROSA, Cláudia do Carmo; BORBA, Odiones de Fátima; OLIVEIRA, Suzana Ribeiro de Lima (org.). **Formação de professores e ensino de Geografia.** Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020. Cap. 6, p. 127-140.

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Educação Inclusiva para Surdos e as políticas vigentes. *In:* LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (org.). **Tenho um aluno surdo e agora?** Introdução à Libras e a educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013. Cap. 3, p. 37-64.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Cartografia Escolar e o pensamento espacial: fortalecendo o conhecimento geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 207-232, jan./jun. 2017.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. A Cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. *In:* ALMEIDA, Rosângela Doin de (org.). **Novos rumos da Cartografia Escolar:** currículo, linguagem e tecnologia. São Paulo: contexto, 2011. p. 121-136.

CASTRO, Iná Elias de. O problema da escala. *In:* CASTRO, Iná Elias; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia:** conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. Cap. 4, p. 117-140.

CAVALCANTI, Lana de Souza de. A metrópole em foco no ensino de Geografia: o que/para que/ para quem ensinar. *In:* PAULA, Flávia Maria de Assis; CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo de (org.). **Ensino de Geografia e metrópoles.** Goiânia: Gráfica e Editora América Ltda., 2014. p. 27-44.

CAVALCANTI, Lana de Souza de. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** Campinas, SP: Papirus, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza de. Os jovens escolares e suas práticas espaciais cotidianas: o que isso tem a ver com as tarefas de ensinar Geografia? *In:* CALLAI, Helena Copetti (org.). **Educação geográfica:** reflexão e prática. Ijuí: Unijuí, 2011. p. 35-60.

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

CAZETTA, Valéria. Aproximações e distanciamentos entre a linguagem cartográfica e outras linguagens. **Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**, v. XIV, n. 847, 2009.

CUNHA, Angélica Moura Siqueira *et al.* Política de inclusão escolar na Rede Municipal de Imperatriz/MA. *In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS: O desenvolvimento da crise capitalista e a atualização das lutas contra a exploração, a dominação e a humilhação*, VI., 2013, São Luís. **Anais eletrônicos**. São Luís: UFMA, 2013. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo15-impasse-desafios-das-politicas-de-educacao/politica-de-inclusao-escolar-na-rede-municipal-de-imperatriz-ma.pdf>. Acesso em: 21 out. 2020.

DESSEN, Maria Auxiliadora; BRITO, Angela Maria Waked de. Reflexões sobre a deficiência auditiva e o Atendimento Institucional de crianças no Brasil. **Paidéia**, Ribeirão Preto, p. 111-134, fev./ago. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/n12-13/09.pdf>. Acesso em: 2 out. 2020.

DOZIART, Ana. Bilinguismo e surdez. *In: SKLIAR, Carlos (org.). Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2017. p. 27-40.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FREITAS, Soraia Napoleão; MOREIRA, Laura Ceratta. A universidade frente à formação inicial na perspectiva da inclusão. *In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). Professores e educação especial: formação em foco*. 1 v. Porto Alegre: Mediação, 2011.

GARCÍA, Bárbara Gerner de. O multiculturalismo na educação dos surdos: a resistência e relevância da diversidade para a educação de surdos. *In: SKLIAR, Carlos (org.). Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2017. p. 147-160.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

GOMES, Marquiana de F. Vilas Boas. Cartografia Social e Geografia Escolar: aproximações e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 97-110, jan./jun. 2017.

GT15 ANPED EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Atualização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. GT15 ANPEd Educação Especial, 2020. 1 vídeo (1 hr:56 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kmQycCamDzs&t=1s>. Acesso em: 25 set. 2020.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n° 2, p. 201-210, maio-ago. 2006.

HARLEY, Jonh Brian. A nova história da Cartografia. **O correio da Unesco**, v. 19, n° 8, ago. 1991.

HONORA, Márcia. **Inclusão educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2014.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico**. Cidades, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 25 set. 2020.

JOKINEN, Markku. Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos países nórdicos *In: SKLIAR, Carlos (org.). Atualidade da educação bilíngue para surdos*: Porto Alegre: Editora Mediação. 2017. Cap. 7, p. 105 - 126.

KELMAN, Celeste Azulay. Multiculturalismo e surdez: respeito as culturas minoritárias. *In: LODI, Ana Cláudia B.; MÉLO, Ana Dorziat B.; FERNANDES, Elália (org.). Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012. Cap. 16, p. 247-288.

LANDA, Libertad Hernandez; GABARRÓM, Luis R. O que é a pesquisa participante? *In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (org.). Pesquisa participante: a partilha do saber*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006. p. 93-122.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS). *In: LODI, Ana Cláudia B.; MÉLO, Ana Dorziat B.; FERNANDES, Elália (org.). Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012. Cap. 16, p. 247-288.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. *In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (org.). Tenho um aluno surdo e agora? Introdução a Libras e a educação de surdos*. São Carlos: EdUSFCar, 2013. Cap. 11, p. 185-200.

LIBÂNEO, José Carlos. O planejamento escolar. *In: LIBÂNEO, José Carlos. Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 245-273.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica. *In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (org.). Tenho um aluno surdo e agora? Introdução à Libras e à educação de surdos*. São Carlos: EdUSFCar, 2013. Cap. 10, p. 165-185.

LOIS, Carla Mariana. La elocuencia de los mapas: un enfoque semiológico para el análisis de cartografías. **Documents d'Anàlisi Geogràfica**, nº 36, p. 93-109, 2000.

MACHADO, Paulo Cesar. **Diferença cultural e educação bilíngue**: as narrativas dos professores surdos sobre questões curriculares. 2009. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v. 10, nº 2, p. 37-46, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>. Acesso em: 2 out. 2020.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. **Educação**, Santa Maria, v. 32, nº 2, p. 319-326, 2007. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 2 out. 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARANHÃO. Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (Seduc). **Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos\\_estados/documento\\_curricular\\_ma.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ma.pdf). Acesso em: 1º set. 2020.

MEDEIROS, Leonardo Rafael; TAVARES, Lázaro Rodrigues. Percepções de alunos com deficiência intelectual no ensino remoto: reflexões sobre a linguagem. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza-CE, v. 12, nº 3, p. 150-171, 2021.

MELO, Adriany de Ávila; SAMPAIO, Antônio Carlos Freire. Educação inclusiva e formação de professores de Geografia: primeiras notas. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 8, n. 24, p. 124-130, dez. 2017.

MONTELES, Franci. Confirmada instalação de fábrica da Suzano Papel e Celulose no MA. **Imirante.com**, 24 de junho de 2009. Disponível em: <https://imirante.com/maranhao/noticias/2009/06/24/confirmada-instalacao-de-fabrica-da-suzano-papel-e-celulose-no-ma.shtml>. Acesso em: 5 ago. 2021.

MORAES, Loçandra Borges. A Cartografia da região metropolitana de Goiânia nas aulas de Geografia. In: ASSIS, Flávia Maria de; CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo de (org.). **Ensino de Geografia e metrópoles**. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014. Cap. 5, p. 73-84.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MOURA, Maria Cecília de. Surdez e linguagem. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (org.). **Tenho um aluno surdo e agora?** Introdução à Libras e à educação de surdos. São Carlos: EdUSFCar, 2013. Cap. 1, p. 13-26.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Allison Bezerra; NASCIMENTO, Amanda Araújo. Atores e impactos na reestruturação do espaço urbano de Imperatriz-MA: observações a partir da implantação da Suzano Papel e Celulose (2008-2015). **Espaço e Economia**, nº 13, 2018.

OLIVEIRA, Allison Bezerra; PEREIRA, Jesus Marmanillo; NASCIMENTO, Amanda Araújo. Cadeia produtiva de papel e celulose e transformações recentes no Sudoeste Maranhense. **InterEspaço**, Grajaú/MA, v. 4, nº. 12, p. 135-134, jan.2018.

OLIVEIRA, Allison Bezerra. Indústria de celulose e o avanço da silvicultura do eucalipto na fronteira agrícola da Amazônia Maranhense. **Geosul**, Florianópolis, v. 34, nº 71, p. 301-327, abr. 2019.

OLIVEIRA, Allison Bezerra; SILVA, Daniely Lima; LEAL, Maria da Conceição Mesquita. Reestruturação produtiva e transformações no emprego industrial frente ao avanço da silvicultura do eucalipto no Sudoeste Maranhense. **Geografia**, Londrina, v. 28, nº 2, p. 145-164, jun. 2019.

PADILHA, Caio Augusto Toledo. **Educação e Inclusão no Brasil (1985-2010)**. 2014. 391 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

PASSINI, Elza Yasuko. **Alfabetização Cartográfica e a aprendizagem de Geografia**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

PASSINI, Elza Yakuzo. Aprendizagem significativa dos gráficos no ensino de Geografia. *In*: ALMEIDA, Rosângela Doin de (org.). **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2011. Cap. 7, p. 173-192.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. **O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

PIMENTA, Nelson; QUADROS, Ronice Muller de. **Curso de Libras**. 4. ed. Rio de Janeiro: LBS vídeo, 2010.

QUADROS, Ronice Muller. **Educação de surdos: aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

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

RICHTER, Denis. A Cartografia Escolar na formação inicial da Pedagogia. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, XVI., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2012. p. 2-13. Disponível em: <http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2014/04/RICHTER-DENIS.-A-CARTOGRAFIA-ESCOLAR-NA-FORMA%C3%87%C3%83O-INICIAL-DA-PEDAGOGIA-ENDIPE-CAMPINAS.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2021.

RICHTER, Denis. A linguagem cartográfica no ensino de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, nº 13, p. 277-300, jan./jun. 2017.

RICHTER, Denis. **Raciocínios geográficos e mapas mentais: a leitura espacial do cotidiano por alunos do Ensino Médio**. 2010. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologias, Presidente Prudente, 2010.

RICHTER, Denis; BARBOSA, Magno Emerson. O estudo das dinâmicas econômicas da região metropolitana de Goiânia: reflexões e possibilidades para o trabalho escolar. *In*: PAULA, Flávia Maria de Assis; CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo de (org.). **Ensino de Geografia e metrópoles**. Goiânia: Gráfica e Editora América Ltda., 2014. p. 157-171.

RICHTER, Denis; MORAES, Loçandra Borges. A Cartografia Escolar na BNCC de Geografia do Ensino Fundamental: uma análise do pensamento espacial e do raciocínio geográfico. *In*: ROSA, Cláudia do Carmo; BORBA, Odiones de Fátima; OLIVEIRA, Suzana

Ribeiro Lima (org.). **Formação de professores e ensino de Geografia: contextos e perspectivas.** Goiânia: Ed. C&A Alfa Comunicação, 2020.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos.** 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SACKES, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.** Tradução de Laura T. M. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do Vírus.** Coimbra: Edições Almedina S.A., 2020.

SANTOS, Ivone Aparecida dos. **Educação para a diversidade: uma prática a ser construída na educação básica.** 2008. Produção Didático-pedagógico (Caderno Temático) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2346-6.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

SANTOS, Lara Ferreira dos; CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. O ensino de Libras para futuros professores da educação básica. *In:* LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (org.). **Tenho um aluno surdo e agora?** Introdução a Libras e a educação de surdos. São Carlos: EdUSFCar, 2013. Cap. 14, p. 237-250.

SANTOS, Milton. O espaço das cidadanias e outras reflexões. Organizado por Elisiane da Silva, Gervásio Rodrigues Neves e Liana Bach Martins. Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães, 2011. (Coleção O Pensamento Político Brasileiro).

SANTOS, Milton. Por uma Geografia cidadã: Por uma epistemologia da existência. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, nº 21, p. 7-14, 1996.

SANTOS, Milton. **Técnica espaço tempo: globalização e o meio técnico-científico informacional.** São Paulo: [s. n.], 1994.

SANTOS, Thiffanne Pereira dos; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. A formação docente na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Travessias**, v. 10, n. 2, 27 ed., p. 330-344, 2016.

SANTOS NETO, Pedro Moreira dos. **Cartografia Escolar e Inclusiva para alunos surdos: mapa-Libras em suas mãos.** Goiânia: C&A Alfa Comunicações, 2020.

SANTOS NETO, Pedro Moreira dos. O ensino de Geografia para alunos surdos: a cartografia escolar como caminho metodológico de inclusão. *In:* RICHTER, Denis; CAMPOS, Laís Rodrigues (org.). **Cartografia Escolar.** Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2017. p. 81-95.

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 Educação Básica.** 2019. 325 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

SASSAKI, Romeu Kasumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Educação online**, 6. ed., set. 2005. Disponível em:

[https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/TERMINOLOGIA\\_SOBRE\\_DEFICIENCIA\\_NA\\_ERA\\_DA.pdf?1473203540](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf?1473203540). Acesso em: 4 ago. 2021.

SILVA, Luan do Carmo da. O debate sobre escala geográfica à escolarização básica. **Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais**, v. 8, nº 1, p. 48-70, jan.-jun. 2019.

SILVA, Maria Ozanira da Silva. Reconstruindo um processo participativo na produção do conhecimento: uma concepção e uma prática. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (org.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006. p. 123-150.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da; BINS, Katiuscha Lara Genro; ROZEK, Marlene. A Educação Especial e a Covid-19: aprendizagens em tempos de isolamento social. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 10, nº 1, p. 124-136, 2020.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no ensino fundamental e médio. *In*: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 92-108.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica. *In*: ALMEIDA, Rosangela Doin de (org.). **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2011. Cap. 3, p. 71-94.

SOUZA, José Gilberto de; KATUTA, Ângela Massumi. **Geografia e conhecimentos cartográficos: a cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância do uso de mapas**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

SKLIAR, Carlos. Apresentação: a localização política da educação bilíngue de surdos. *In*: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação. 2017. p. 7-14.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. *In*: **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 32, nº 93, p. 175-195, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152621>. Acesso em: 20 jun. 2021.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, ES: Unesco, 7 a 10 de junho de 1994. Disponível em: [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao\\_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf). Acesso em: 21 jun. 2021.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – UFG  
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIOAMBIENTAIS – IESA  
LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA –  
LEPEG

### QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

#### **ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO CARTOGRÁFICO E A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS COMO SUBSÍDIOS A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO DOS ALUNOS SURDOS EM IMPERATRIZ-MA.**

Nome da escola \_\_\_\_\_

Sujeito: \_\_\_\_\_ Gênero: \_\_\_\_\_ ( ) Professor - Data e horário \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Instituição onde se graduou:

Ano \_\_\_\_\_ ( ) Pública ( ) Privada

Qual é o curso de formação \_\_\_\_\_

Ano de ingresso na atividade docente \_\_\_\_\_

Tempo de atuação como professor de Geografia \_\_\_\_\_

Série/anos em que atua \_\_\_\_\_

Carga horária semanal nesta escola \_\_\_\_\_

Formação complementar (pós-graduação, oficinas, extensão).

Em sua opinião, o preparo nos cursos de formação de professores de Geografia para atuar com alunos surdos é:

( ) Insuficiente ( ) Bom ( ) Não prepara ( ) Péssimo

Justifique:

Você teve a disciplina de Libras no seu curso de formação? Se sim, ela foi o suficiente para lhe habilitar a trabalhar com surdos?

Como você se comunica com os alunos surdos?

Você ministra suas aulas da mesma forma para todos os alunos ou você tem um encaminhamento diferenciado para trabalhar com alunos surdos?

De que maneira você inclui o aluno surdo nas aulas de Geografia?

Você tem alguma dificuldade ao trabalhar os conteúdos de Geografia com alunos surdos?

Justifique:

Quais são as suas dificuldades ou a maior dificuldade ao trabalhar com alunos surdos?

Você tem formação específica em Libras? Qual?

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – UFG  
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIOAMBIENTAIS – IESA  
LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA –  
LEPEG

QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

**ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO CARTOGRÁFICO E A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS COMO SUBSÍDIOS A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO DOS ALUNOS SURDOS EM IMPERATRIZ-MA.**

Nome da escola \_\_\_\_\_

Sujeito: \_\_\_\_\_ Gênero: \_\_\_\_\_ ( ) Intérprete - Data e horário \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Instituição onde se graduou: \_\_\_\_\_

Ano \_\_\_\_\_ ( ) Pública ( ) Privada

Qual é o curso de formação \_\_\_\_\_

Ano de ingresso na atividade docente \_\_\_\_\_

Tempo de atuação como intérprete \_\_\_\_\_

Série/anos em que atua \_\_\_\_\_ Carga horária semanal nesta escola \_\_\_\_\_

Formação complementar (pós-graduação, oficinas, extensão).

A que se deve o seu contato com a Libras que o levou à sua dedicação como intérprete educacional?

- ( ) Convívio familiar ( ) Convívio em relações de amizade  
( ) Gosto pessoal pela educação inclusiva ( ) Possibilidade de ascensão na carreira

Com que frequência há diálogo ou planejamento entre o professor e o intérprete para o ensino de determinado conteúdo?

- ( ) Não há planejamento prévio ( ) Antes de algumas das novas temáticas  
( ) Sempre ( ) Mensalmente

Possui algum grau de dificuldade em interpretar os conteúdos de Geografia?

- ( ) NÃO ( ) Algumas dificuldades ( ) Muitas dificuldades

Percebe termos técnicos ou expressões específicas da Geografia que tem dificuldade de interpretar para o aluno surdo?

- ( ) SIM ( ) NÃO

De quais recursos didáticos a escola dispõe para trabalhar com alunos surdos?

Quais recursos o professor de Geografia usa com mais frequência?

Você tem alguma dificuldade para interpretar as aulas de Cartografia? Quais?

Você já construiu materiais próprios para trabalhar Cartografia com os alunos surdos? Caso tenha feito, relate brevemente como foi o processo.

Como você avalia a aprendizagem dos alunos sobre os conteúdos de Geografia?

- ( ) Ótimo ( ) Bom ( ) Ruim ( ) Não estão aprendendo

Justifique:

O professor se comunica com os alunos surdos? Se sim de que forma?

Quais as suas dificuldades ou a maior dificuldade ao trabalhar os conteúdos geográficos?

Você é intérprete nas aulas de Geografia, mas sua formação é em outra área. Como você passa para o aluno aquilo que o professor de Geografia está ensinando?

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – UFG  
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIOAMBIENTAIS – IESA  
LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA –  
LEPEG

ENTREVISTA À COORDENAÇÃO DO SIADI

**ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO CARTOGRÁFICO E A LÍNGUA BRASILEIRA  
DE SINAIS COMO SUBSÍDIOS A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES  
NO DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO DOS ALUNOS  
SURDOS EM IMPERATRIZ - MA.**

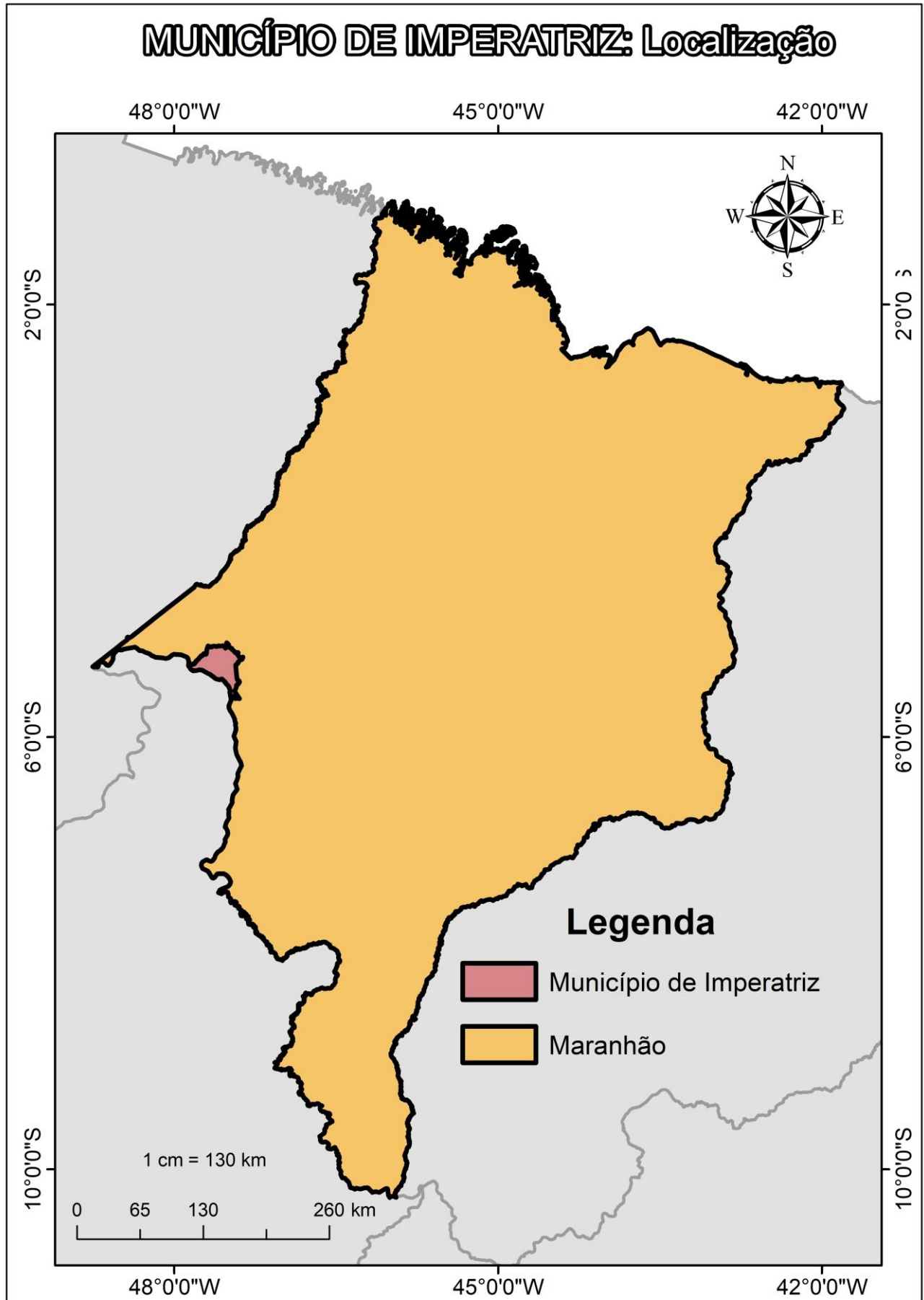
Instituição \_\_\_\_\_

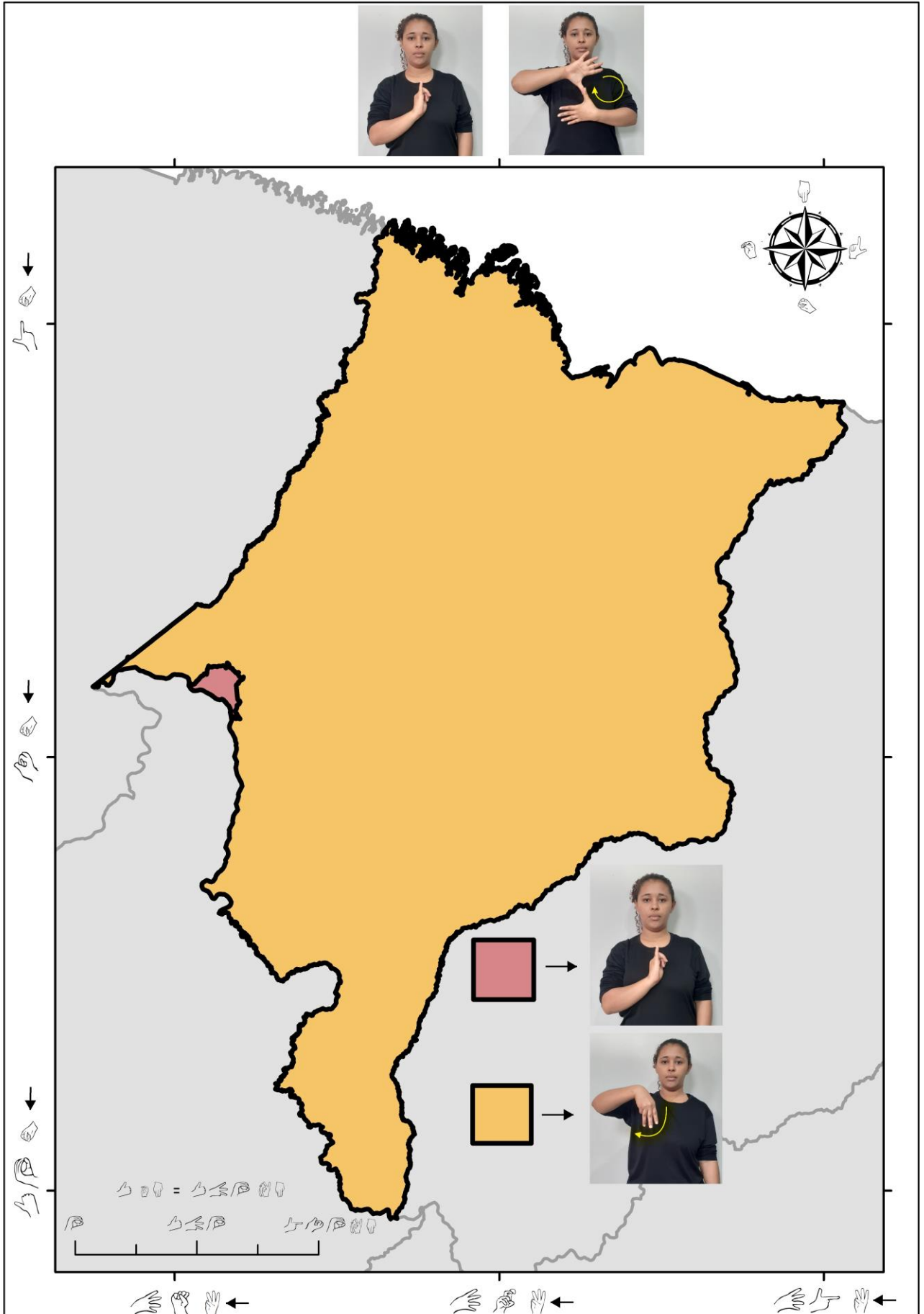
Sujeito: \_\_\_ Gênero: \_\_\_ ( ) Professor ( ) intérprete ( ) Diretor - Data e horário \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Nome do sujeito \_\_\_\_\_

- 1° - Quando foi criado?
- 2° - Com qual o objetivo e finalidade foi criado?
- 3° - Quem é o público-alvo?
- 4° - Quais são os cursos oferecidos pelo Siadi?
- 5° - Todos os professores que trabalham com alunos surdos fazem os cursos de formação proposto pelo Siadi?
- 6° - Os intérpretes também participam dos cursos de formação?
- 7° - As escolas que recebem alunos surdos têm salas de recurso?
- 8° - A instituição oferece encontros sobre temáticas inclusivas?
- 9° - Têm alguma documentação onde eu possa encontrar o período de fundação e a história do Siadi?

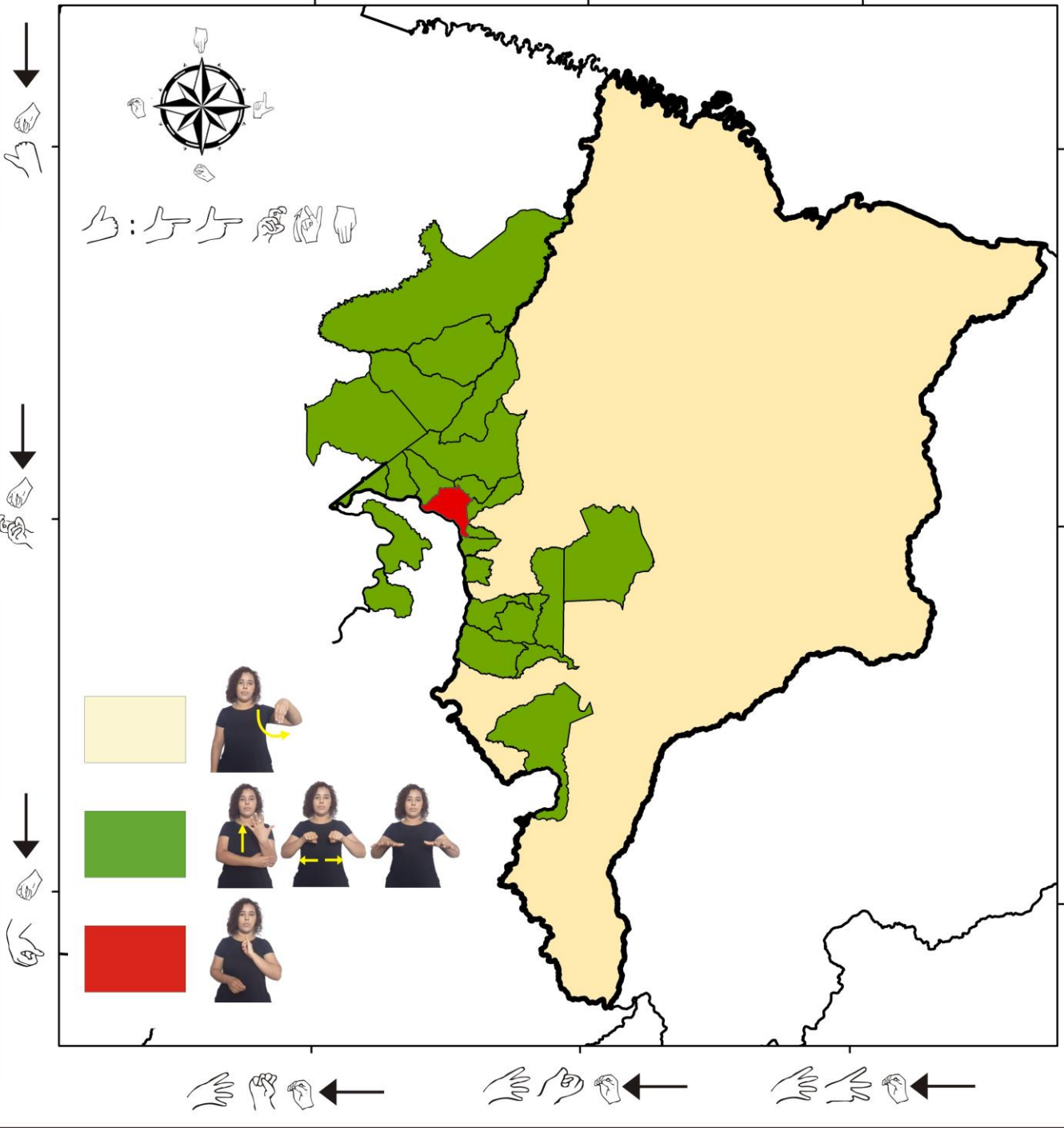
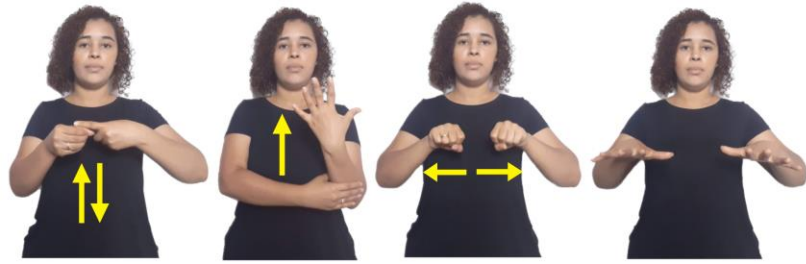
## APÊNDICE B – MAPAS DA PESQUISA



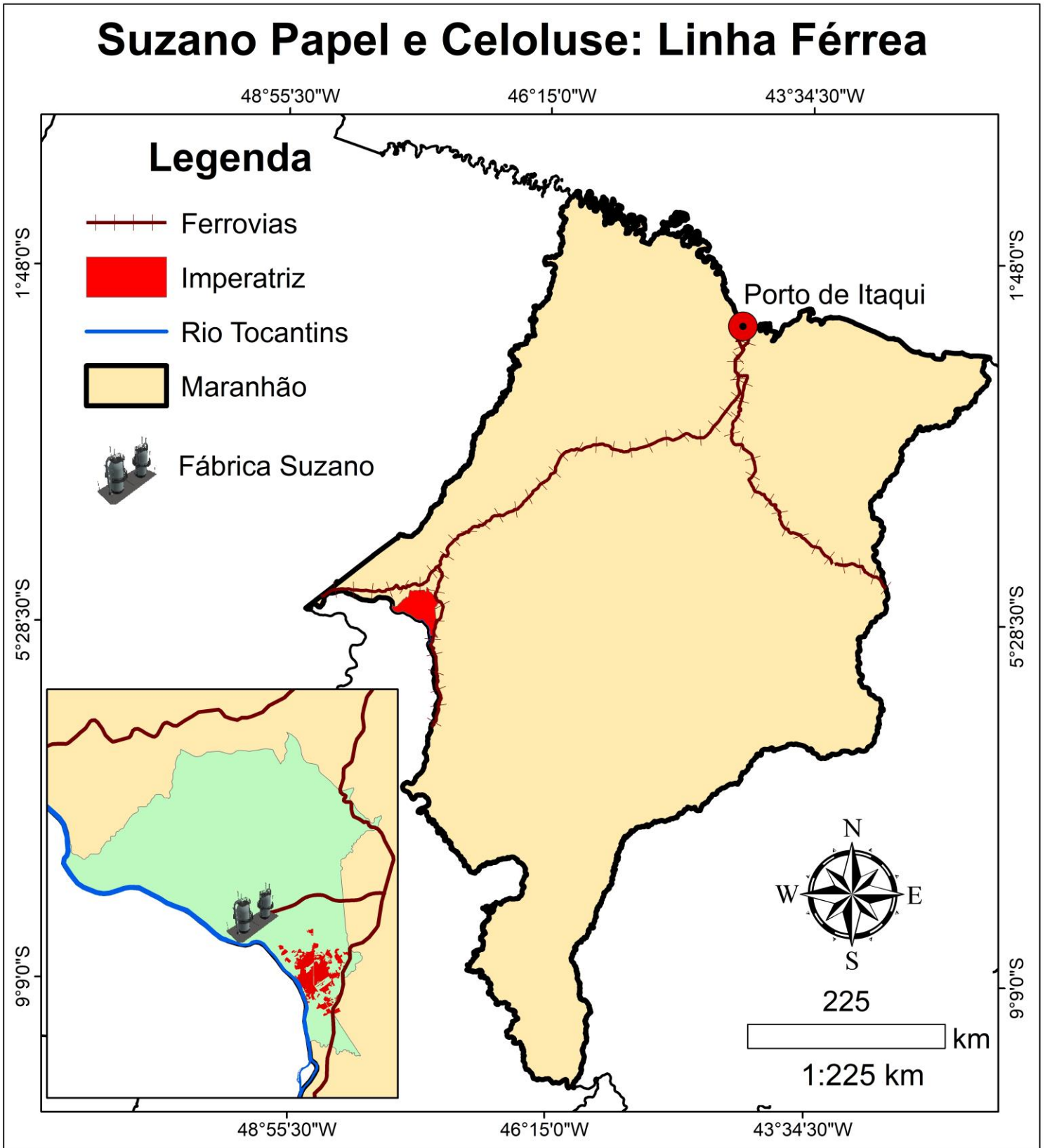


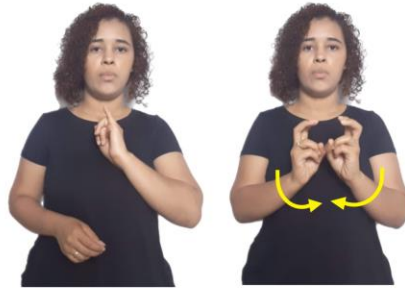
# Municípios Produtores de Eucalipto





# Suzano Papel e Celulose: Linha Férrea





The diagram illustrates a map with various geographical features and associated sign language gestures. On the left side, there are five rows of icons: a downward arrow, a hand icon, a hand icon, a downward arrow, a hand icon, a downward arrow, a hand icon, and a downward arrow. The map features a red coastline, a red river, a yellow area, and a red dot. An inset map shows a different area with a blue river and a red area. A compass rose and a set of sign language icons are also present.

Legend for map features:

- Red line with vertical ticks: Sign language icon showing a hand with fingers spread.
- Red rectangle: Sign language icon showing a hand with fingers spread.
- Blue line: Sign language icon showing a hand with fingers spread.
- Yellow rectangle: Sign language icon showing a hand with fingers spread.
- Industrial facility: Sign language icon showing a hand with fingers spread.

Map features:

- Red coastline: Sign language icon showing a hand with fingers spread.
- Red river: Sign language icon showing a hand with fingers spread.
- Yellow area: Sign language icon showing a hand with fingers spread.
- Red dot: Sign language icon showing a hand with fingers spread.

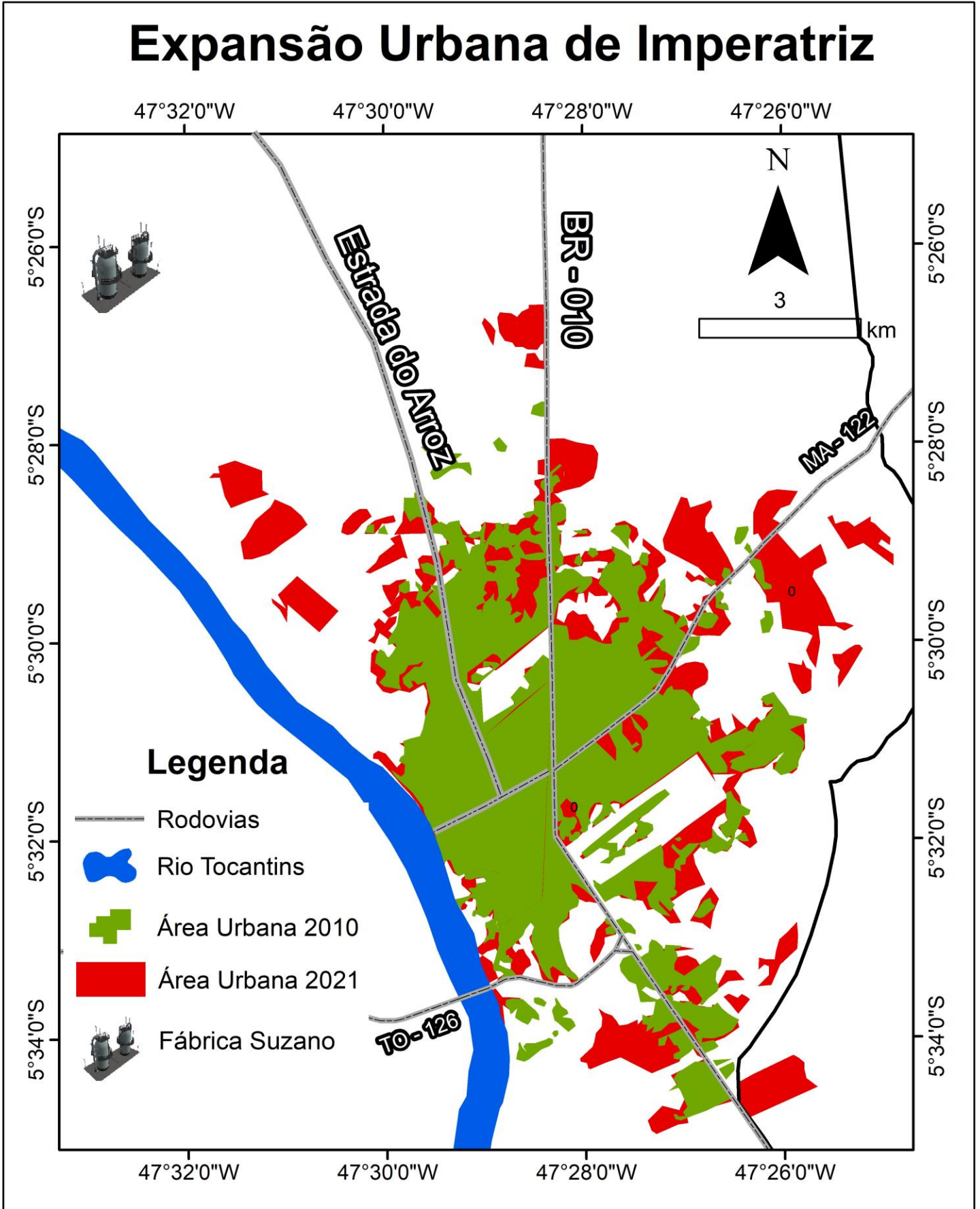
Inset map features:

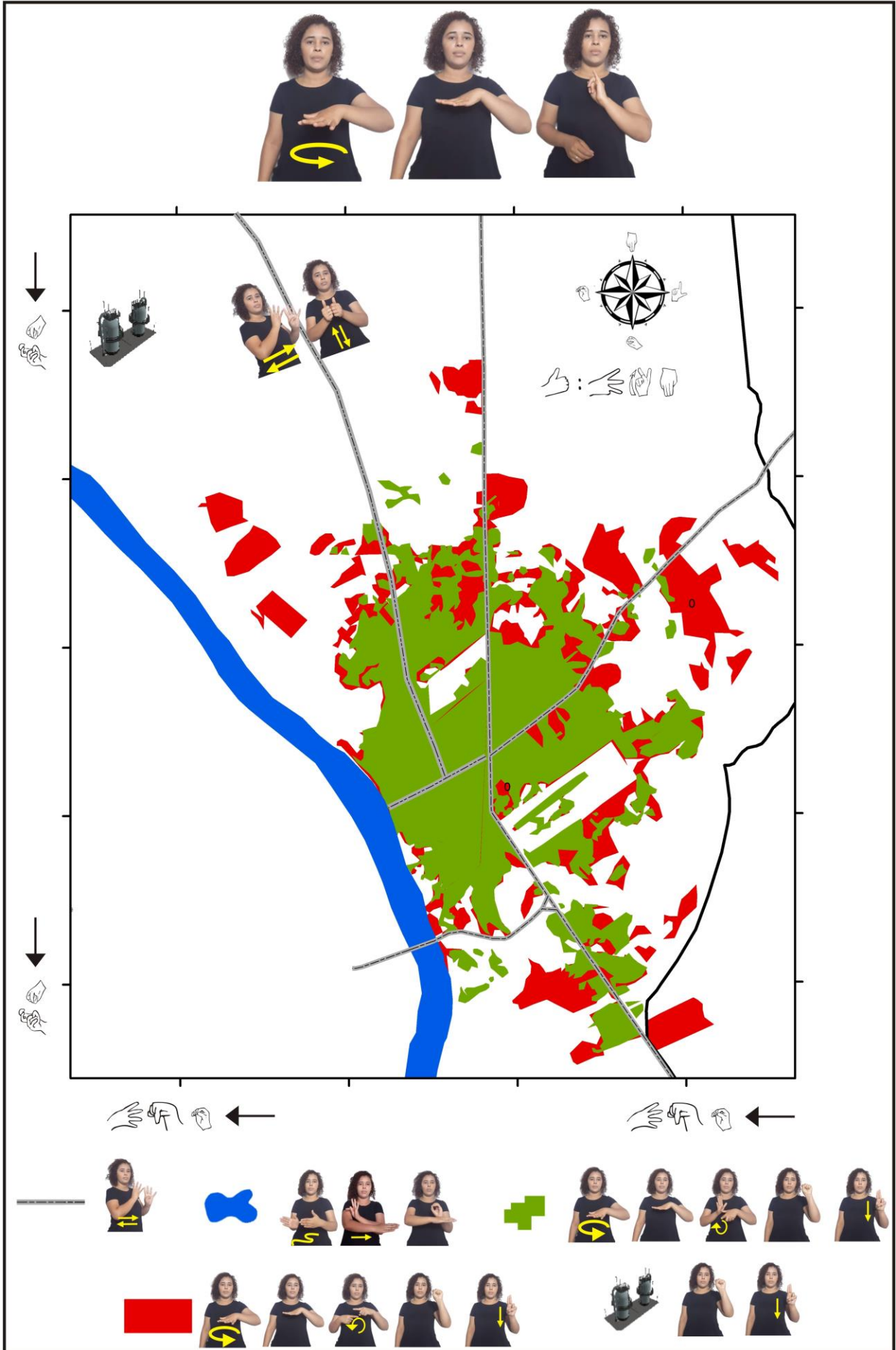
- Blue river: Sign language icon showing a hand with fingers spread.
- Red area: Sign language icon showing a hand with fingers spread.
- Industrial facility: Sign language icon showing a hand with fingers spread.

Compass rose: Sign language icon showing a hand with fingers spread.

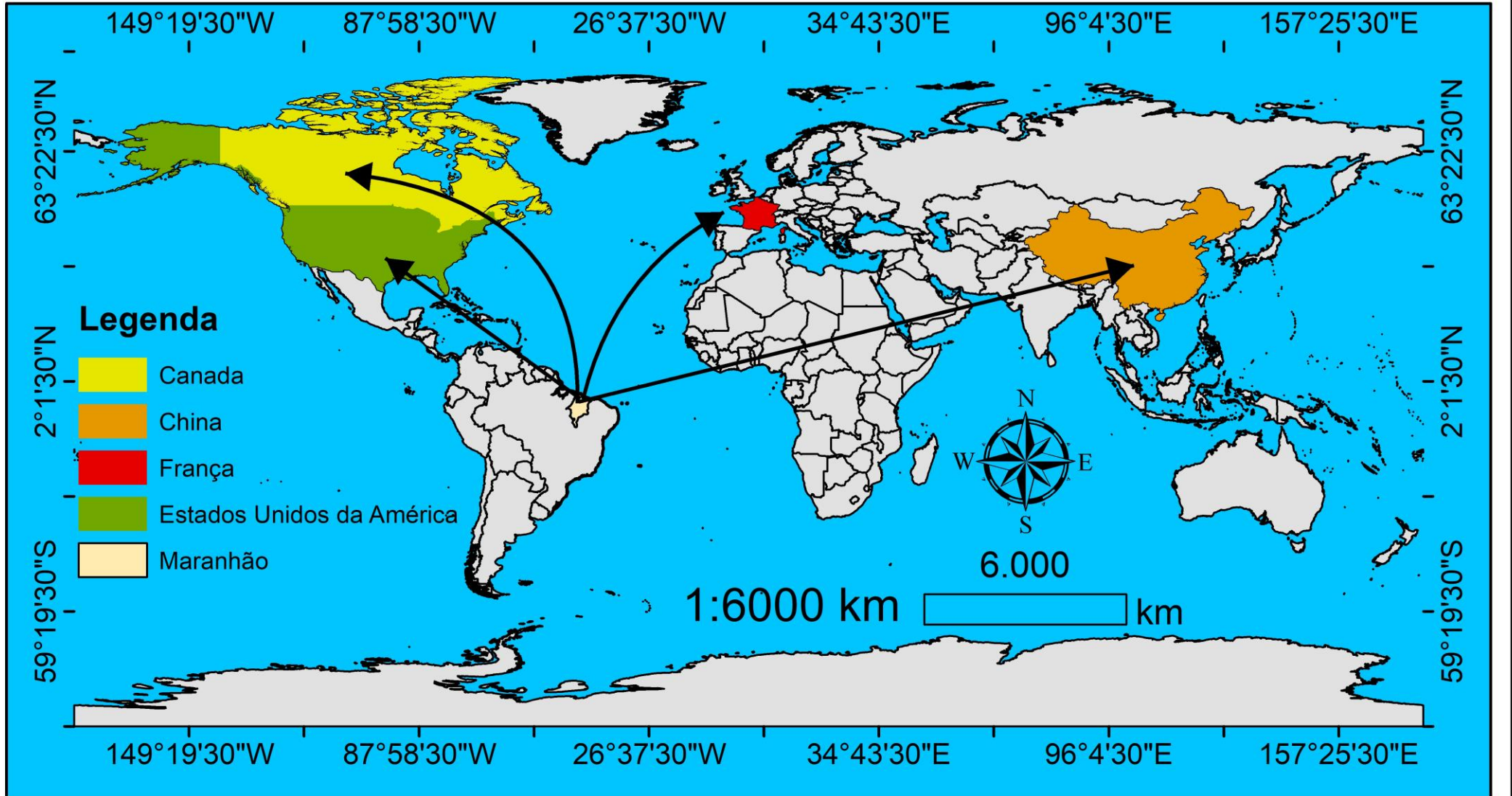
Sign language icons at the bottom: Three sets of hand gestures with arrows pointing left.

# Expansão Urbana de Imperatriz





## Relações Comerciais: Países Compradores da Celulose Brasileira



The image features a world map with several regions highlighted in different colors: North America (yellow), South America (green), Europe (red), and Asia (orange). Black arrows originate from a central point in the Atlantic Ocean and point towards these four regions. A compass rose is located in the lower right quadrant of the map. To the left of the map, a vertical column of five hand icons shows different hand positions. Below the map, a horizontal row of five hand icons shows different hand positions. At the top, five women in black shirts demonstrate various sign language gestures, some with yellow arrows indicating movement. At the bottom, five groups of women in black shirts are shown next to colored squares (yellow, orange, red, green, and light yellow), each demonstrating a specific sign language gesture. The entire content is enclosed in a black rectangular border.