



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA  
DEPARTAMENTO DE GEOCIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**ADRIANO SANTOS MEDEIROS**

**A GEOGRAFIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE  
ESTUDANTES SURDOS: em busca do desenvolvimento de um olhar  
geográfico**

**JOÃO PESSOA/PB**

**2020**

**ADRIANO SANTOS MEDEIROS**

**A GEOGRAFIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE  
ESTUDANTES SURDOS: em busca do desenvolvimento de um olhar  
geográfico**

Dissertação de mestrado apresentada à banca de defesa no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de mestre em Geografia.

**Linha de Pesquisa:** Educação Geográfica

**Orientador:** Prof. Dr. Antonio  
Carlos Pinheiro

**JOÃO PESSO/PB**

**2020**

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

M488g Medeiros, Adriano Santos.

A geografia no processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos: em busca do desenvolvimento de um olhar geográfico / Adriano Santos Medeiros. - João Pessoa, 2021.

153 f. : il.

Orientação: Antonio Carlos Pinheiro.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCEN.

1. Ensino de geografia. 2. Estudante surdo. 3. Ensino e aprendizagem. 4. Ensino médio. 5. Cultura surda. I. Pinheiro, Antonio Carlos. II. Título.

UFPB/BC

CDU 911:37(043)

**“A Geografia no Processo de Ensino e Aprendizagem de Estudantes Surdos: Em Busca do Desenvolvimento de um Olhar Geográfico”**

por

**Adriano Santos de Medeiros**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Corpo Docente do Programa de Pós-Graduação em Geografia do CCEN-UFPB, como requisito total para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de Concentração: Território, Trabalho e Ambiente

Aprovada por:



Prof. Dr. **Antonio Carlos Pinheiro**  
Orientador



Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> **Elaine Reis Laureano**  
Examinadora externa



Prof. Dr. **Luiz Eugênio Pereira Carvalho**  
Examinador interno

**Universidade Federal da Paraíba**  
**Centro de Ciências Exatas e da Natureza**  
**Programa de Pós-Graduação em Geografia**  
**Curso de Mestrado e Doutorado em Geografia**

**Novembro/2020**

*“Há tantos quadros na parede.  
Há tantas formas de se ver o mesmo quadro.  
Há palavras que nunca são ditas;  
Há muitas vozes repetindo a mesma frase:  
Ninguém é igual a ninguém!  
Me espanta que tanta gente minta  
(Descaradamente) a mesma mentira.”*

*Humberto Gessinger*

## AGRADECIMENTOS

Inicialmente gostaria de agradecer ao dom da vida, pelas forças sagradas de um Deus que, mesmo sem eu entender, me ajuda nas batalhas diárias (e não são poucas). Nessa vida terrena, muitas pessoas me ajudaram para que esse trabalho pudesse ser efetivado e quero exaltar a importância de cada um (a).

À minha amiga Marluce Silvino, que acreditou em mim, mesmo quando eu não acreditei. Ao meu querido orientador e amigo Antonio Carlos Pinheiro por ter aceitado a minha orientação mesmo estando no limite de orientandos. À esse homem, e ao seu companheiro Eduardo Falcão, gratidão pela amizade e pelo acolhimento em suas vidas pessoais.

Às minhas queridas irmãs Adriana, Andréa, Ione, Netinha, Mocinha. Essas são as mulheres mais acolhedoras que conheço. À minha mãe do coração, Goreth Rosa Soares, quem sempre me apoia desde quando havia desistido de buscar qualidade de vida através dos estudos. Ao meu querido pai e sua esposa, que sempre esperam pelo meu crescimento pessoal e profissional.

Uma atenção especial e cheia de carinho, saudade e amor à minha turma de mestrado. São os (as) geógrafos (as), professores (as) mais companheiros que pude conviver. Uma dedicação especial às Mestras Joseline e Andréa Dias (do doutorado), que foram pessoas fundamentais nesse processo de pós-graduação. Ao meu querido amigo Suliman Sady, pessoa de grande coração.

Jamais esquecerei dos (as) sujeitos (as) doutorandos (as) dos Estudos Culturais: Ad Jefferson, Aloimar (alozinho), Edson, Elaine e Gracileide. À essas pessoas, sinto imensa gratidão e carinho por transformarem os meus dias mais leves, sem esquecer da carga da pesquisa.

Ao Grupo de Pesquisa em Educação Geográfica – GEPEG – onde pude desenvolver modos de pensar que iam além da minha compreensão solitária.

Ao amigo Anderson Fernandes, por me acolher em sua casa e em sua vida em um período de muitas incertezas. Ser humano de grande coração e o menino mais bobo quando está mergulhado em seus *games* e *animes*.

À Daniele Flores, irmã de vida, companheira, amiga e fonte de energia. Ela quem suportou as minhas reclusões em meu quarto para poder pensar melhor na pesquisa e no meu “Eu”. Mesmo assim, acordava sempre com um sorridente “bom dia meu amor”, o que me

ajudava a seguir firme. Terá para sempre o meu amor, admiração, amizade, respeito e carinho. Deus nos uniu e ninguém poderá separar.

À Luana Dias e ao Rios, seu querido esposo, pelas boas gargalhadas e conversas, mesmo sem eu entender bem a língua espanhola.

Ao “quadrango” que me faz feliz mesmo na distância : xuxu, binha e dainha. Amo vocês demais. Obrigado por emprestarem tempo para as minhas lamentações.

À todas as pessoas que me acompanham e me dão forças, gratidão!

## RESUMO

A Geografia e o seu ensino, por conseguinte, ainda apresentam distanciamento teórico-metodológico com estudos no âmbito da surdez. A Geografia, enquanto ciência, desenvolveu-se seguindo os preceitos de pessoas que se enquadram dentro de um padrão de normalidade há muito instituído, e o seu ensino, por sua vez, também é limitado pelos padrões que se reproduzem dentro das instituições formais de ensino. A escola, como lugar de desenvolvimento de relações de ensino e aprendizagem, é permeada pelo encontro dessas questões que envolvem diretamente o ensino de estudantes surdos. Cabe levar em consideração que pessoas surdas tiveram sua trajetória direcionada por incursões educacionais guiadas por métodos consoantes com as suas capacidades. Após um longo período proibidas de desenvolverem suas habilidades, de acordo com as suas capacidades, as pessoas surdas são incluídas em escolas comuns, as quais recebem algumas modificações estruturais e pedagógicas para que o estudante surdo possa usufruir de condições de aprendizagem. Com isso, o ensino de Geografia pode ser utilizado como importante ferramenta para fortalecimento visuoespacial das pessoas surdas, se estiver entre os seus objetivos o desenvolvimento de um olhar geográfico sobre o espaço. Nesse sentido, o presente estudo dissertativo tem como objetivo principal analisar os processos educacionais envolvidos no ensino de Geografia para estudantes surdos em uma escola de Ensino Médio da cidade de Caicó/RN. São objetivos específicos: identificar se a atuação dos docentes que participam do ensino de Geografia para surdos contribui para o desenvolvimento do olhar geográfico desses estudantes; entender como se dá o funcionamento dos espaços escolares para o ensino de surdos; e relacionar elementos do conhecimento geográfico desenvolvido na escola à potencialidade visual dos estudantes surdos enquanto sujeitos visuoespaciais. A pesquisa de natureza qualitativa se configura em estudo de caso múltiplo incorporado proposto por Yin (2001). Como procedimento para a produção e coleta dos dados, foram utilizados questionários, entrevistas e observações não participante. A análise das informações, tendo como procedimento o estudo do enunciado na análise do conteúdo proposto por Bardin (1977), evidencia que o espaço escolar limita o desenvolvimento das capacidades surdas. O ensino de Geografia apresenta diferentes possibilidades para a estruturação de um olhar geográfico sobre o espaço de vivência de surdos. Porém, é necessário que professores saibam associar a atuação da intérprete da língua de sinais como parte do processo de desenvolvimento potencial desses estudantes. Autores como Callai (2013), Claval (1999, 2001), Gomes (2013, 2016, 2017), Doziart (2009), Sacks (2010), Strobel (2018), Vygotsky (1990) e Tuan (2013) auxiliaram no entendimento de como a Geografia pode se aproximar dos estudos surdos para que o ensino e aprendizagem de estudantes com essa condição aconteça como processo constante nos espaços escolares. Com isso, importa pensar que os espaços escolares podem não apresentar importância quando surdos não são motivados à utilização desses. Torna-se ineficiente a inclusão apenas por meio da sala AEE e intérprete, sendo que o processo de aprendizagem está ligado ao desenvolvimento das capacidades visuais de surdos, com a estruturação de um olhar geográfico.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia. Estudante surdo. Ensino e aprendizagem. Ensino Médio. Cultura surda.

## ABSTRACT

Geography and its teaching still present a theoretical-methodological distance from studies in the scope of deafness. Geography, as a science, was developed following the precepts of people who fit within a standard of normality established a long time ago. Geography teaching, therefore, is also limited by the standards that are reproduced in formal educational institutions. The school, as a place designated for the development of teaching and learning relationships, is permeated by the addition of these issues that directly affect teaching for deaf students. It is necessary to consider that deaf people had their trajectory directed by educational incursions guided by methods according to their abilities. After a long period prohibited from developing their skills, according to their abilities, deaf people are included in regular schools, which receive some structural and pedagogical modifications to help deaf students enjoy better learning conditions. Thus, the teaching of Geography can be used as an important tool for the visual-spatial strengthening of deaf people, if it is among its objectives the development of a geographical view of space. Thereby, the present dissertation study has as main objective to analyze the educational processes involved in Geography teaching to deaf students in a high school located in the city of Caicó/RN. To achieve this object, specific objectives were delineated: to identify if the performance of teachers who participate in the teaching of Geography for the deaf students contributes to the development of their geographic view of space; to understand how school spaces can fit into the process of to teach deaf people; to relate elements of geographic knowledge developed at school to the visual potential of deaf students as visuospatial subjects. The qualitative research is configured in an incorporated multiple case study proposed by Yin (2001). As a procedure for the production and collection of data, questionnaires, interviews and non-participant observations were used. The information's analysis, having as a procedure the study of the statement in the analysis of content proposed by Bardin (1977), shows that the school space limits the development of the abilities of deaf people. Geography teaching presents different possibilities for structuring a geographical view of the deaf people's living space. However, it is necessary that teachers know how to associate the performance of the sign language interpreter as part of the potential development process of these students. Authors as such Callai (2013), Claval (1999, 2001), Gomes (2013, 2016, 2017), Doziart (2009), Sacks (2010), Strobel (2018), Vygotsky (1990) and Tuan (2013) helped to understand how Geography can approach of deaf studies so that the teaching and learning of students with this condition happen as a constant process in school spaces. Therefore, it is necessary to think that school spaces may not be important when deaf people are not motivated to use them. Inclusion becomes inefficient only through the Specialized Educational Assistance room and interpreter since the learning process is linked to the development of the visual capabilities of the deaf people, with the structuring of a geographical view of space.

Keywords: Geography teaching, Deaf student, Teaching and learning, High school, Deaf culture.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Mapa de localização do município de Caicó/RN .....	39
Figura 2 –	Sinais de diferentes espécies de animais da biodiversidade de algumas Regiões .....	72
Figura 3 –	Mapa de localização da escola pesquisada .....	93
Figura 4 –	Imagem da fachada da escola .....	94
Figura 5 –	Surdos utilizando a sala AEE no período de intervalo das aulas.....	97
Figura 6 –	Materiais didáticos para o ensino de surdos e de estudantes que necessitam de atendimento especializado .....	101
Figura 7 –	Estudantes surdos “incluídos” em atividades realizadas em sala de aula.....	103
Figura 8 –	Paisagem representativa do cenário criado com os estudantes surdos .....	112

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

AEE –	Atendimento Educacional Especializado
ASNAT –	Associação de Surdos de Natal/RN
CC –	Componente Curricular
CERES –	Centro de Ensino Superior do Seridó
CELEST –	Centro de Línguas Estrangeiras
CEP –	Comitê de Ética em Pesquisa
CCS –	Centro de Ciência da Saúde
DIREC –	Diretoria Regional de Educação e Cultura e dos Desportos
EECAM –	Escola Estadual Professora Calpúrnia Caldas de Amorim
EM –	Ensino Médio
GEPEG –	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Geográfica
Libras –	Língua Brasileira de Sinais
LS –	Língua de Sinais
PPGE –	Programa de Pós-Graduação de Educação
PPGG –	Programa de Pós-Graduação de Geografia
ST –	Sala Temática
TALE –	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE –	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPB –	Universidade Federal da Paraíba
UFRN –	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
VHS –	Vídeo Home System

## SUMÁRIO

	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>12</b>
<b>1</b>	<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS, TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS .....</b>	<b>19</b>
1.1	LEMBRANÇAS DOS COLEGAS SURDOS, DEFICIENTES E DIFERENTES EM MEUS TEMPOS DE “ESCOLA” .....	19
1.2	UM CONTATO MAIS PRÓXIMO COM OS SURDOS POR MEIO DA DOCÊNCIA.....	21
1.3	PESQUISA QUALITATIVA E O ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO INCORPORADO .....	23
1.4	A ANÁLISE DO CONTEÚDO COMO PROCEDIMENTO NA PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO .....	35
1.5	CARACTERIZAÇÃO DO RECORTE ESPACIAL E DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	38
<b>2</b>	<b>O ENSINO DE GEOGRAFIA E A APREENSÃO ESPACIAL DAS PESSOAS SURDAS.....</b>	<b>42</b>
2.1	CAMINHOS GEOGRÁFICOS QUE DESCORTINAM A OBSERVAÇÃO .....	42
2.2	A EXPERIÊNCIA DA VISIBILIDADE: A ESTRUTURAÇÃO DO OLHAR GEOGRÁFICO.....	46
2.3	A EXPERIÊNCIA DE SURDOS É GEOGRAFIZADA.....	52
<b>3</b>	<b>APROXIMAÇÕES E AFASTAMENTOS DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS: HISTÓRICO, CONSOLIDAÇÃO, FRAGMENTO E IDENTIFICAÇÃO GEOGRÁFICA E O PROCESSO DE INCLUSÃO.....</b>	<b>62</b>
3.1	FRAGMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS E A IDENTIFICAÇÃO COM O ENSINO DE GEOGRAFIA.....	62
3.2	PROCESSO DE INCLUSÃO.....	75
3.2.1	(Des)funcionamento dos espaços escolares para a efetiva inclusão.....	78
3.2.2	A inserção de intérprete e as possibilidades nas relações de ensino e aprendizagem na Geografia .....	82
3.2.3	Valorização das imagens no ensino de geografia como ferramenta para o desenvolvimento do olhar geográfico .....	87
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>	<b>92</b>
4.1	NA ESCOLA NADA SE PERDE, MAS POUCO SE APROVEITA.....	92

4.2	PROFESSOR DE GEOGRAFIA: A FALA DO ENSINO.....	104
4.3	ESTUDANTES SURDOS: A VOZ QUE NECESSITA DE APRENDIZAGEM	107
4.4	INTERPRETAR-ENSINAR GEOGRAFIA: INTÉRPRETE COMO ELO ENTRE A FALA DO ENSINO E A VOZ DA APRENDIZAGEM.....	113
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	118
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	126
	<b>APÊNDICES</b> .....	133
	APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	134
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES.....	138
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS/RESPONSÁVEIS.....	141
	APÊNDICE D – CARTA DE ANUÊNCIA.....	144
	APÊNDICE E – QUESTIONÁRIOS PARA SURDOS.....	146
	APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES.....	148
	APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO PARA INTÉRPRETES.....	151

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Aproximar questões do ensino de Geografia com diferentes esferas da vida de estudantes surdos se torna um grande desafio para uma pesquisa de mestrado. Um dos pontos mais instigantes permeados por lacunas que não conseguimos fechar é a aproximação da ciência geográfica com a diversidade de estudos surdos. Quando me propus a realizar uma pesquisa com essa temática veio-me à lembrança que desde o período em que estudei no ensino básico fui marcado por situações de falsas inclusões em escolas comuns. Com isso, chegava a pensar que essas pessoas deveriam dispor de condições de aprendizagens concernentes com as diferentes capacidades de cada um.

Essas observações deixaram de ser essenciais do senso comum e se tornaram mais sistemáticas no período do Estágio Curricular Supervisionado durante a graduação em Geografia (modalidade licenciatura) na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Campus Caicó, quando tive a oportunidade de praticar a docência em turmas com estudantes surdos, embora não tendo adquirido o conhecimento acerca da surdez e das diferentes capacidades de aprendizagens que essas pessoas apresentam.

A minha perspectiva enquanto professor de Geografia se desenvolveu na expectativa de estimular os estudantes a observar o espaço, por meio de seus lugares de vivência, e conseguir relacionar os saberes produzidos pela ciência geográfica com aquele espaço observado. Isso possibilitaria aos estudantes encontrar significados de conteúdos geográficos nesses espaços, ao passo que o ensino manteria relações diretas com o cotidiano, atribuindo validade à prática no chão da sala de aula.

Entretanto, a sala de aula é muito mais dinâmica do que conseguimos apreender superficialmente. Trazer a realidade do estudante para a aula requer que conheçamos com mais profundidade as diferentes realidades. Cada pessoa experimenta as diferentes sensações que o espaço proporciona, isso em conformidade com os nossos sentidos. Desse modo, é necessário pensar também que as pessoas mantêm relações com o espaço através da cultura na qual foram constituídas, pela visão de mundo que estabelecem e pelas relações sociais que desenvolvem com outras pessoas/grupos, entre outros âmbitos.

Nesse direcionamento, o professor de Geografia necessita conhecer essas esferas que compõem a vida do estudante surdo para poder integrar a sua forma de apreender o espaço e possibilitar que as relações de ensino e aprendizagem estejam convergentes com as suas capacidades. Para que isso seja possível, é indispensável estabelecer um diálogo com essas pessoas. O professor precisa conhecer as facilidades e dificuldades que essas pessoas

apresentam para a aprendizagem a partir da visão delas.

Sabemos que não é uma tarefa tão simples transformar o espaço da sala de aula e da escola para que esses sejam lugares de aprendizagens para surdos. Entretanto, não podemos ignorar o fato de nem sempre haver esforços para que estudantes surdos se desenvolvam cognitivamente por meio da mediação do professor. Em alguns casos, professores deixam o ensino sob a responsabilidade de intérpretes, sobretudo quando a escola dispõe desse profissional. O intérprete é mais uma forma de auxiliar o estudante surdo a compreender o conteúdo programático das aulas.

A atuação do profissional Intérprete da Língua de Sinais (ILS) em sala de aula é recente aqui no Brasil, visto que a lei que obriga a disposição desse profissional em escolas comuns foi aprovada com o Projeto de Lei 1690/15, após dez anos do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial dos surdos. Isso também faz parte de um processo de inclusão que é lento, fragmentado e descontextualizado com as necessidades de aprendizagens desses estudantes. No entanto, só foi necessário que houvesse esse processo de inclusão dos estudantes surdos porque esse povo foi silenciado com as decisões do Congresso de Milão em 1880.

Antes desse acontecimento, os surdos eram educados e instruídos através dos sinais metódicos aprimorados pelo Abade Charles Michel De l'épée (nascido na França no início do século XVIII), os quais foram disseminados pela Europa e em vários países do mundo, incluindo o Brasil. O início da educação dos surdos no Brasil é datado a partir da segunda metade do século XIX, com a chegada do surdo E. Huet, que, tendo sido educado por meio de sinais, implantou um instituto para o ensino de surdos com o apoio de D. Pedro II.

Com a corrente do Método Oral Puro, também conhecido como Método Alemão, que defendia a abolição do uso dos sinais no Congresso de Milão, os surdos passaram a ser educados com o objetivo de fazer com que essas pessoas desenvolvessem a língua vernácula do país. Nesse sentido, foram quase 100 anos de silenciamento, até começar a ser aceita e veiculada a ideia de que a natureza de comunicação de surdos é visuoespacial.

No entanto, não houve a criação progressiva de escolas apenas para surdos, e essas pessoas continuaram a estudar em escolas para ouvintes. Quando menciono que as escolas foram pensadas para as pessoas ouvintes, deixamos explícito que, na realidade, as instituições de ensino foram pensadas para as pessoas estabelecidas dentro de um padrão de normalidade. Os estudantes que estavam fora dos padrões necessitavam se adaptar à forma como o ensino estava posto, inclusive com a Geografia.

A solução estabelecida foi transformar as escolas, buscando adaptá-las às necessidades

dos estudantes que foram denominados especiais/deficientes. Até que a Libras fosse comprovada cientificamente como um sistema linguístico com gramática própria e complexa da comunidade surda, essas pessoas eram classificadas como deficientes. Esse discurso de deficiência era disseminado, e ainda o é, pelo fato de se levar em consideração o fator biológico patologizante.

Por muitos séculos, as pessoas surdas, congênitas ou adquiridas passaram por diversas experiências e procedimentos clínicos na busca da cura para a surdez. Ademais, o telefone desenvolvido por Alexander Graham Bell, no século XIX, foi resultado da busca por um aparelho que corrigisse a surdez de sua esposa. Graham Bell foi um grande entusiasta do Método Oral Puro. Desse modo, podemos apreender que a forma como os surdos viviam e eram educados passava primeiramente por decisões de pessoas ouvintes.

A imagem do surdo enquanto deficiente foi estruturada pelos discursos das pessoas ouvintes. Apesar disso, a comunidade surda, mesmo sofrendo aproximações e afastamentos, resistiu ao tempo histórico e se fortaleceu enquanto grupo cultural. Todos esses fragmentos históricos atravessam o âmbito do ensino de Geografia, visto que é com essa ciência que o estudante passa a entender a sua formação enquanto sujeito cultural e que desenvolve relações socioespaciais.

O ensino de Geografia pode ajudar o estudante surdo a compreender que esse faz parte de uma cultura que apreende as relações espaciais, principalmente por meio do campo visual. Se o professor se atentar para essas questões, a aprendizagem dessas pessoas pode se tornar mais facilitada, visto que a Geografia apresenta estreita relação da observação como ferramenta de ensino. Além disso, a pessoa surda faz parte de uma cultura que mantém percepções através de uma língua sinalizada espacialmente, o que ajuda a desenvolver elevadas habilidades de observação.

A Geografia, por ser uma ciência visual, em que o emprego da observação é uma ferramenta importante, permite diferentes formas de apreender o espaço e desenvolver um olhar geográfico, processo que transcende o ensino isolado na sala de aula. A observação também pode ser utilizada para o ensino de Geografia, por meio dos lugares de vivência, imagens de livros, slides das aulas, vídeos, filmes, tirinhas, pinturas, fotografias e tudo o que a nossa visão pode abarcar. Todos esses recursos podem ser utilizados na educação geográfica de surdos, desde que isso se torne significativo.

Do mesmo modo que surdos fazem uso da Libras para se comunicar, os professores de Geografia de escolas públicas inclusivas são, em sua grande maioria, ouvintes, os quais fazem uso de línguas essencialmente orais. Portanto, esses docentes necessitam de apoio de um

profissional intérprete de Libras, para que ocorra algum diálogo entre este e o estudante surdo. E, em alguns casos, professores deixam o ensino sob a responsabilidade da intérprete, o que ocasiona uma espécie de segregação desses estudantes dentro da sala de aula.

Após refletir sobre questões relacionadas ao ensino de Geografia na escola, à condição cultural dos surdos e sua história, à temática relativamente recente em pesquisas de educação geográfica, aliadas às observações realizadas no período de estágio na graduação e o interesse pelo desenvolvimento do olhar geográfico, surgiram algumas indagações que deram lugar às questões da pesquisa: a escola, sendo um espaço de inclusão, permite que a Geografia seja uma ferramenta em potencial para o desenvolvimento de estudantes surdos? Se a escola, os professores de Geografia e os intérpretes são agentes importantes que ajudam os estudantes a entenderem as relações espaciais embasados nos saberes geográficos, existe uma preocupação em auxiliar os surdos em desenvolverem um olhar mais especializado sobre o espaço geográfico? Os conhecimentos geográficos, que podem ser apreensíveis durante as aulas, auxiliam os estudantes surdos a se estabelecerem enquanto sujeitos que participam de uma cultura visuoespacial?

Com base nesses questionamentos, os quais são questões norteadoras da pesquisa, apresento como objetivo principal analisar os processos educacionais envolvidos no ensino de Geografia para estudantes surdos em uma escola de Ensino Médio da cidade de Caicó/RN. São objetivos específicos:

- a) identificar se a atuação dos docentes que participam do ensino de Geografia para surdos contribui para o desenvolvimento do olhar geográfico desses estudantes;
- b) entender como se dá o funcionamento dos espaços escolares para o ensino de surdos;
- c) relacionar elementos do conhecimento geográfico desenvolvido na escola e a potencialidade visual dos estudantes surdos enquanto sujeitos visuoespaciais.

Seguindo os passos propostos por Yin (2001), a presente investigação é caracterizada na perspectiva de estudo de caso múltiplo incorporado, por entendermos que os (as) sujeitos (as) dessa pesquisa incorporam diferentes unidades de análise. Nesse caso, apresento o professor de Geografia, estudantes surdos (as) e intérpretes como múltiplos (as) sujeitos (as) que possibilitam o fenômeno. O recorte espacial da pesquisa é a Escola Estadual Professora Calpúrnia Caldas de Amorim (EECCAM) da cidade de Caicó/RN. A cidade escolhida é justificada pelo fato do fenômeno ter sido observado com mais sistematicidade durante o período de estágio na graduação.

Em busca de entender o fenômeno da forma como ocorre, para além das aparências,

selecionei um (01) professor de Geografia que leciona em turmas com estudante surdo, quatro estudantes surdos e duas intérpretes. Os critérios utilizados para a seleção dos sujeitos participantes da pesquisa foram: o professor deveria estar lecionando em alguma turma que tivesse estudante surdo; os surdos deveriam estar devidamente matriculados em turmas de Ensino Médio e conseguir se comunicar através da Libras/português; e, para as intérpretes<sup>1</sup>, essas deveriam participar das atividades de ensino para surdos.

Para tanto, o presente trabalho está dividido em cinco capítulos, os quais se subdividem em tópicos. O primeiro capítulo, “Caminhos metodológicos, técnicas e procedimentos”, apresenta todos os passos utilizados durante a pesquisa, desde a escolha e estruturação do tema até as técnicas utilizadas para a produção e análise dos dados. Para a produção de informações, utilizei questionários e entrevistas, assim como técnicas de observação sistemática. Com os dados produzidos, apliquei a técnica de análise do conteúdo coletado. Também adotei alguns procedimentos propostos por Bardin (1977), nos quais o autor aconselha a análise do enunciado no conteúdo. Através disso, realizo análises interpretativas acerca da relação entre as respostas e as observações em campo.

O segundo capítulo, “O ensino de Geografia e a apreensão espacial das pessoas surdas”, versa sobre as possibilidades que a Geografia apresenta para o ensino de surdos e como isso pode ajudar esses estudantes em se reconhecer enquanto sujeitos com capacidades visuais elevadas. Durante o desenvolvimento do capítulo, dividido em tópicos, busco elos no campo dos estudos geográficos que se relacionam com a experiência da surdez. Defendendo a observação como método de ensino e ferramenta indispensável para a aprendizagem, proponho a construção de um olhar geográfico por meio das capacidades de apreensão visual das pessoas surdas.

No terceiro capítulo, “Aproximações e afastamentos da educação dos surdos: histórico, consolidação, fragmento, identificação geográfica e o processo de inclusão”, são feitas aproximações de materiais históricos do início do ensino de surdos aqui no Brasil com o que entendemos ser o ensino de Geografia nos dias atuais. Os materiais utilizados estão disponíveis no endereço digital do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A partir do segundo tópico desse capítulo, a discussão volta-se para o processo de inclusão, seguida pela análise do funcionamento dos espaços escolares, da inserção de intérpretes nas relações de ensino e aprendizagem e da valorização das imagens como ferramenta de desenvolvimento de um olhar geográfico.

---

<sup>1</sup> O artigo referente ao gênero do termo “intérprete” faz referência ao feminino quando se trata das docentes que participam da pesquisa.

O quarto capítulo, “Análise dos resultados”, é inteiramente dedicado à análise dos dados da pesquisa. As informações produzidas e coletadas durante a pesquisa são agrupadas e analisadas segundo cada unidade que incorpora o caso. Começo fazendo a análise dos espaços escolares no tópico “Na escola nada se perde, mas pouco se aproveita”, no qual são demonstradas as funções de cada espaço interno para o ensino de Geografia. Assim como está intitulado, existem espaços na escola que deveriam servir de suporte para o desenvolvimento de relações entre o ensino e a aprendizagem de surdos. Entretanto, esses estudantes utilizam a sala de aula e a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) onde as ferramentas de ensino são insuficientes para o desenvolvimento potencial de estudantes surdos que estão matriculados em escola de nível médio.

Em seguida, são analisadas as informações que foram produzidas e coletadas com o professor de Geografia. O título do subcapítulo 4.2, “Professor de Geografia: a fala do ensino”, refere-se ao lugar do professor como sujeito que porta a voz do ensino. O conteúdo do questionário e da entrevista é considerado em todos os enunciados que se referem à problemática do ensino. As observações realizadas na sala de aula dão suporte para que sejam reveladas as relações imbricadas diretamente com a aprendizagem de estudante surdo. Apesar de o estudante fazer uso de aparelho auditivo, ser oralizado e dispensar a presença da intérprete, há situações provocadas em sala de aula que dificultam o processo de aprendizagem.

No terceiro tópico do capítulo, a análise volta-se para as informações presentes nos discursos dos estudantes surdos participantes da pesquisa. As respostas em questionários e entrevistas são consideradas desde a sua forma escrita (digitada) até os sinais, datilologia e silêncios. A maioria dos estudantes surdos pesquisados está em processo de aprendizagem na Libras e na língua portuguesa, situação que demandou o auxílio das intérpretes. Uma das evidências reveladas foi a de que o ensino de Geografia, apesar de ser importante no reconhecimento do surdo enquanto parte de uma cultura visuoespacial, ainda não apresenta significado para esse estudante. Além disso, esses surdos sentem imensa dificuldade em atribuir conteúdo geográfico ao espaço observado.

O quarto e último tópico deste capítulo traz a análise das entrevistas centradas no problema. Os dados foram produzidos por meio das Intérpretes da Língua de Sinais (ILS), que são as principais responsáveis pelas possibilidades das relações de ensino e aprendizagem de surdos. Apesar de essas profissionais não estarem presentes nos planejamentos das aulas e na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, as intérpretes, na realidade, acabam exercendo o papel de docentes que efetivam as práticas de ensino dentro da escola.

No entanto, ainda existem inúmeras questões que podem ser repensadas para que a aprendizagem de Geografia seja consequência de um ensino que esteja concomitante com a realidade de estudantes surdos. O âmbito da educação geográfica não pode se fechar em propostas “inovadoras” que dialogam exclusivamente com pessoas ouvintes. O ensino de Geografia deveria dispor de suporte para que o saber fazer docente pudesse abranger os diferentes grupos de estudantes que existem nas escolas públicas.

Os estudantes surdos estão nas salas de aulas de escolas comuns, onde as adaptações estruturais previstas pelas políticas de inclusão não estão adequadas com as suas necessidades. A atuação da profissional intérprete, em alguns casos com ações isoladas, não garante que a pessoa surda desenvolva as suas potencialidades. Nesse caso, os surdos dispõem da tradução das aulas de Geografia para a Libras. Quando acontece de o professor pensar na integração desses estudantes em atividades, recorre-se à sala AEE, a qual também é espaço de afirmação do surdo enquanto deficiência. Os docentes poderiam utilizar a ILS e outros espaços, além da sala de aula, para ajudar no desenvolvimento de potencialidades que se aproximem ao máximo de suas realidades.

Apesar de todas as críticas recaírem negativamente sobre o *modus operandi* de escolas inclusiva, ainda é possível construir espaços de aprendizagens dentro dessas instituições. A Geografia é a ciência da visibilidade, da observação, dos espaços de vivência, de categorias que podem ser estudadas através do desenvolvimento de um “olhar geográfico”. Olhar geograficamente é entender que não se faz necessário ir para muito longe, ou sair de dentro da escola, para significar os espaços observados. A própria escola, e seu entorno, proporciona o entendimento de que a Geografia pode ajudar a todos os estudantes como sujeitos integrantes de uma cultura visuoespacial.

## 1 CAMINHOS METODOLÓGICOS, TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS

Neste capítulo, será discutido o processo de investigação da pesquisa e delineamentos, desde os primeiros passos até os contornos finais. Isso nos possibilitará entender melhor o caminho, muitas vezes tortuoso, percorrido pela pesquisa para que fossem escolhidas, criteriosamente, algumas técnicas e procedimentos que possibilitaram produzir e coletar adequadamente os dados.

Entretanto, antes de mergulhar na discussão realizada neste estudo, é de extrema importância conhecer e entender melhor quais os caminhos percorridos pelo pesquisador para chegar até o tema escolhido. Busco demonstrar que esta pesquisa apresenta o seu início antes mesmo do meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Geografia. Não é apenas uma opção e escolha de tema para ingressar em um programa de pós-graduação, mas sim um projeto que vem me acompanhando, embora inconscientemente, durante a minha constituição enquanto sujeito para a docência.

### 1.1 LEMBRANÇAS DOS COLEGAS SURDOS, DEFICIENTES E DIFERENTES EM MEUS TEMPOS DE “ESCOLA”

Desde que tenho lembrança da minha vida escolar, enquanto estudante no Ensino Fundamental I e II (antigo 1º Grau) em uma escola da pacata cidade de Jardim do Seridó/RN, a partir do ano de 1999, observava as atitudes de estudantes, professores e gestores que excluía as pessoas que não se adequavam aos padrões de normalidade da maioria. Sempre que tinha oportunidade, costumava fazer amizades, na escola, com colegas que apresentavam alguma deficiência. Poderia até citar os nomes de cada. Lembro-me bem de uma colega na sala de aula que era atrasada intelectualmente por ter sofrido uma espécie de paralisia cerebral na infância (apelidada de “doidinha”); outra colega da mesma sala que nasceu com a síndrome Berardinelli<sup>2</sup> (apelidada de “a estranha feiosa”); assim como os amigos negros (os “neguim de cabelo pixaim”), colegas que não se adequavam à heteronormatividade (os “gayzim”) e os surdos (os surdos-mudos, “mudim”).

Esses estereótipos acompanhavam os estudantes que apresentavam algum “desvio” de uma normalidade instituída. Em algumas oportunidades, na sala dos professores, também

<sup>2</sup> A lipodistrofia total generalizada (síndrome de Berardinelli-Seip) representa uma doença hereditária rara, caracterizada por diabetes mellitus insulino-resistente e pequena quantidade de tecido adiposo, de causa desconhecida. Alterações cardiovasculares comuns nessa síndrome são hipertrofia cardíaca e hipertensão arterial (VIÉGAS *et al.*, 2000, p. 243).

ouvira comentários como os supracitados. Digo isso por causa de minha participação, na mesma escola em que estudava, como voluntário no projeto “Amigos da Escola” no decorrer do primeiro semestre do ano de 2002.

Quando iniciei as atividades voluntárias, fui designado para cuidar da biblioteca que funcionava juntamente com a sala de vídeo na escola. Aprendi como funcionava a rotina e os instrumentos desse ambiente. Os professores sempre selecionavam alguma fita de *Video Home System* (VHS) para que eu apresentasse aos alunos nas aulas que aconteciam naquele ambiente. O primeiro incômodo foi sobre uma estudante surda que, nessas aulas, ficava vagando sozinha pelos corredores da escola até o findar das atividades com os filmes.

Ela era uma menina que estudava no Ensino Fundamental I e ainda estava dando os primeiros passos para aprender as letras do alfabeto em português. No decorrer desse tempo em que participei dessas atividades, conversei com a professora e indaguei como ela fazia para ensinar a essa surda. Recebi como resposta que essa menina passava todas as aulas brincando, desenhando e pintando, visto que existia uma comunicação muito limitada entre elas. Por causa disso, essa professora me designou a ensinar a estudante surda e a diretora aceitou a decisão.

Eu, enquanto estudante da 8ª série (9º ano atualmente), fui indicado a ensinar para essa surda por meio de uma apostila em Libras que um dos professores da escola me disponibilizou. Em alguns dias da semana e em determinados horários, a estudante surda se encaminhava para a sala dos professores e eu a ajudava a aprender os sinais que estavam naquela apostila. Era uma aprendizagem muito insuficiente ao passo que nem eu sabia alguma coisa sobre a Língua de Sinais (LS).

Nesse mesmo ano, fiz amizade com mais duas alunas surdas que estudavam no mesmo horário que eu, mas em séries diferentes. Como passava o dia sendo voluntário na escola e durante a noite exercia meu papel de estudante, tinha acesso aos espaços restritos apenas para os funcionários. Em alguns casos, quando estava em aula, era solicitado para comparecer à sala de vídeo para colocar a fita no videocassete. Observava sempre que, quando ocorriam esses eventos, as duas estudantes surdas ficavam nos corredores da escola conversando entre si.

Essas situações me incomodavam o suficiente para perguntar aos professores se existia uma forma de substituir/adequar essas atividades para que essas estudantes participassem mais das aulas. Sempre obtinha a resposta de que não era possível, pois, mesmo que colocassem a legenda no filme, as estudantes não entendiam bem o português.

Quando refletia um pouco sobre essa situação, lembrava-me sempre de uma

experiência que tive em uma atividade de Artes numa série anterior a que estava estudando. Nessa atividade, justamente na sala de vídeo, a professora colocou um filme com o volume do som da TV no *mute* para que a gente pudesse fazer anotações do que conseguíamos apreender do filme. Falando com sinceridade, eu, assim como a maioria da turma, não consegui entender do que se tratava o filme. Tenho uma rápida lembrança de que o documentário abordava a questão da evolução do planeta Terra, mas foi possível entender isso somente depois de a professora colocar-nos para assistir ao filme com o som.

Essa atividade me fez perceber a “triste” sensação do mundo sem som. Isso porque nasci e cresci convivendo com pessoas ouvintes que conseguem perceber muitas coisas por meio da sonoridade que o ambiente proporciona e que, principalmente, se comunicam através da oralidade. As pessoas surdas que nasceram com outras condições biológicas e culturais e que se relacionam com o espaço e com outras pessoas utilizando os outros sentidos talvez não sintam a mesma sensação que um ouvinte. Hoje eu entendo isso. Naquela época, era apenas empatia pelo próximo.

## 1.2 UM CONTATO MAIS PRÓXIMO COM OS SURDOS POR MEIO DA DOCÊNCIA

Durante a minha graduação no curso de Geografia-licenciatura na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) no Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres) – Campus Caicó, passei a dedicar uma atenção mais especial para as discussões sobre o ensino de Geografia.

O período que demonstrou uma notória importância para a minha formação, enquanto professor de Geografia, foi a fase de estágio nas escolas, proporcionada pelo Componente Curricular (CC) Estágio Curricular Supervisionado. Cabe destacar duas situações que ocorreram nesse momento para que possamos entender melhor a delimitação do tema da pesquisa.

A primeira situação foi o meu contato inicial com a atividade docente. No período de observação, antes mesmo de começar o período de regência das aulas, notei que em algumas turmas havia estudantes surdos. Como as escolas dispunham de apenas um intérprete por turno, nem todas as aulas de Geografia tinham o apoio desse profissional. Os professores buscavam de alguma forma tornar o conteúdo minimamente inteligível para os estudantes surdos. Geralmente, a aula era planejada de acordo com os conteúdos presentes nos livros e a comunicação era realizada através do uso de alguns sinais da Libras e com sinais “inventados” no momento da conversação.

Apesar de o professor se esforçar em traduzir o que ele estava falando para que os surdos entendessem, havia várias lacunas a ser preenchidas: o desconforto dos estudantes perante a falta de habilidade do professor para prosseguir dialogando entre gestos e mímicas; o limitado conhecimento da Libras para intermediar os conteúdos geográficos; a própria organização da sala em relação aos demais estudantes; e a falta de utilização de outros métodos e ferramentas para o ensino.

No período de regência, vivenciei todas essas lacunas ao longo das aulas planejadas e efetivadas. Durante o planejamento das aulas, pensava sobre a inclusão de surdos apenas através do intérprete, sendo que esse profissional não estava disponível para todas as aulas. Com o pouco conhecimento acerca das capacidades cognitivas de surdos, não busquei alternativas/recursos didáticos que facilitassem a aprendizagem.

Apenas a comunicação oral não dava conta de tornar as categorias e os conceitos geográficos, abordados em sala de aula, mais apreensíveis, e, com isso, posso afirmar que houve um desencontro entre o ensino e a aprendizagem desses estudantes. Essa afirmação pode ser melhor compreendida através dos resultados de uma atividade durante o segundo período do estágio em que busquei associar os conteúdos trabalhados em sala de aula com os lugares de vivência dos estudantes.

Propus que os estudantes fizessem registros fotográficos de impactos ambientais percebidos por eles em seus lugares de vivência. Com as fotos impressas, foi produzido um mapa de localização que representava a visão que cada estudante tinha acerca do tema. Os estudantes surdos, por sua vez, fizeram registros da fachada de suas residências. Além disso, ao perceber que os estudantes ouvintes entenderam bem o objetivo da atividade, esses alunos não se sentiram à vontade para participar da produção do mapa.

O segundo acontecimento que me fez perceber o quanto o ensino de surdos em escolas inclusivas é incipiente foi durante a terceira fase do estágio. Escolhi o 9º ano do Ensino Fundamental II para realizar minhas atividades enquanto estagiário. Aparentemente, na turma, não havia estudante que eu pudesse prestar uma atenção mais especializada. O professor responsável pela turma, por motivos de saúde, esteve presente apenas na primeira e última aulas desse período.

Quando aconteceu a última aula para encerrar minhas atividades enquanto estagiário, uma das estudantes me confidenciou que havia um aluno surdo na sala. Nessa conversa, foi revelado que esse estudante utilizava o aparelho auditivo, porém não se sentia à vontade em conversar sobre sua surdez, assim como se sentia reprimido por fazer o uso daquele aparelho. O que mais me deixou apreensivo foi o fato de o professor não ter se atentado para me

informar sobre esse estudante. Outro agravante é que, naquele período, aquele estudante não aparentava ser surdo, pois não fazia o uso da Libras. Também sempre acenava positivamente com a cabeça quando eu perguntava se ele estava entendendo o assunto da aula.

Entendo que podem ter sido fatos isolados vivenciados por um estagiário que estava iniciando as experiências docentes. No entanto, compreendo que o contexto escolar, muitas vezes, contribui para que situações como as brevemente relatadas aconteçam também com professores experientes. Mesmo com algumas discontinuidades, que, frequentemente, são impostas, o professor é um grande aliado para que estudantes com diferentes capacidades desenvolvam um olhar geográfico. Com isso, é preciso estimular o estudante a pensar o espaço em seu cotidiano e compreender que os conhecimentos geográficos não podem circular apenas dentro dos muros das instituições formais de ensino.

Com essas reflexões, a pesquisa foi se afunilando cada vez mais e eu fui tendo mais contato com grupos de estudos que discutem sobre a educação geográfica, surdos e sua cultura. Na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), através do Programa de Pós-Graduação de Geografia (PPGG), eu me incluí ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (GEPEG) que me possibilitou uma visão mais abrangente da educação de Geografia.

Precisei recorrer também a outros programas de pós-graduação para me atualizar sobre os temas de pesquisas que abordam temáticas semelhantes à minha. Integrei-me ao Grupo de Estudos Culturais – Estudos Surdos – no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), visto que o PPGG se fez insuficiente para que adquirisse uma maior intimidade com a minha temática.

Vale ressaltar que o programa proporciona uma formação geral de acordo com os grupos de pesquisas, mas a abrangência de temas torna quase impossíveis ações que permitam todos os temas de pesquisa se desenvolver sem que haja a necessidade de migrar para outros programas; se isso acontecesse, seria um verdadeiro “ostracismo”, a universidade seria um lugar onde cada programa estaria limitado aos seus territórios e não haveria uma troca eficaz de saberes.

### 1.3 PESQUISA QUALITATIVA E O ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO INCORPORADO

Ao enunciar que os dados serão produzidos, estou concordando com Laville e Dionne (1997, p. 174), quando afirmam que “[...] as informações não existem em estado puro, como frutos que esperam ser colhidos. O pesquisador faz a informação”. Apesar disso, em

determinados momentos do processo investigativo, foi necessário coletar alguns dados que realmente estavam disponíveis para receberem o tratamento adequado. De acordo com os objetivos da pesquisa, precisei realizar inferências para que os dados fossem produzidos e, a partir disso, coletados.

Mas, como a maioria das bibliografias que trabalham com a produção do conhecimento – por exemplo, Marconi e Lakatos (2008) – indicam que uma das fases da pesquisa é a coleta de dados, e admitindo que esse termo traz uma conotação mais adotada pela comunidade científica, a presente pesquisa busca incorporá-lo.

Em algumas situações, os dados precisaram de alguma intervenção para que se tornassem explícitos, possíveis de serem observados e, por conseguinte, coletados. Como veremos durante o desenvolvimento desta obra dissertativa, em alguns momentos foi imprescindível usar diferentes estratégias para que houvesse uma maior produção de dados e, consequentemente, a elaboração de uma análise mais aprofundada.

Nessa trajetória de pesquisador, muitas ideias precisaram ser abandonadas, ou pelo menos deixadas em suspenso, para que novas formas de perceber o fenômeno pudessem fluir e estabelecer um vínculo direto com os objetivos estabelecidos. Esse processo parece ser quase natural durante uma pesquisa, principalmente quando se trata de pesquisa social. A sociedade é muito dinâmica, o tempo é muito fluído, as transformações são quase instantâneas; por isso, o pesquisador, muitas vezes, precisa adquirir flexibilidade para que seja possível a produção de um conhecimento útil para a sociedade.

Assim, vejo a ciência e a produção do conhecimento como uma instituição de extrema importância para a melhoria da vivência humana, com vistas a produzir conhecimentos que possam ser utilizados como soluções para os problemas que atingem a sociedade no/do espaço. Isso também porque a própria ciência, ou melhor exemplificando, as pessoas que produziram e produzem o conhecimento científico, nem sempre o fizeram, ou o fazem, para o bem comum e coletivo. É só nos lembrarmos de grandes catástrofes ocasionadas diretamente pela utilização inadequada dos conhecimentos científicos, como o desenvolvimento de armas atômicas para a utilização em guerras.

Seguindo nesse direcionamento, é importante e urgente “[...] crer na participação de cada ser humano, nas possibilidades de recuperação do seu mundo, como também da sanidade da ciência, que foi vítima de erros ideológicos muito profundos” (MORAIS, 2012, p. 115), para que os erros do passado não se repitam com veemência em nosso presente. A pesquisa científica está intimamente ligada ao contexto histórico em que se situa.

Furlan (2012, p. 147) alerta que “[...] o autor do texto é o homem historicamente

situado, que vive a experiência no mundo com os homens, que participa do existir num tempo e num espaço específicos, a partir de determinadas condições econômicas, políticas, ideológicas e culturais”. Persistir com o prosseguimento da pesquisa se torna, também, ato de resistência na comunidade acadêmica e científica. Apesar de viver essa realidade, é principalmente através da pesquisa que passamos a entendê-la (FONTANELLA, 1995).

Nessa perspectiva, sabe-se que, para efetivar um trabalho com a seriedade que reclama, é imprescindível que o pesquisador disponha das condições necessárias para a efetivação de todas as etapas da pesquisa científica. Isso começa com as condições de ingresso e acesso à universidade. Buscar conhecimentos e, conseqüentemente, produzir saberes não é apenas uma decisão pessoal, pois também estamos condicionados às condições de permanência. Percebo isso quando existem bibliotecas com estruturas adequadas e acervos suficientes para pesquisas bibliográficas, nas salas de estudos, na segurança dentro das universidades, nos transportes e no corpo docente qualificado, dentre outros.

Mesmo com as afirmações supracitadas, é importante especificar que o viés ideológico que guia o pesquisador desta pesquisa é o humano, que almeja uma sociedade mais justa, em busca de oportunidades mais igualitária para todos, e que essas oportunidades estejam adequadas às necessidades de cada grupo ou sujeito. Para produzir saberes úteis para uma sociedade que aceite as diferenças é importante que saibamos os passos metodológicos percorridos pela pesquisa.

A presente pesquisa, ainda enquanto projeto, necessitou passar por uma espécie de avaliação ética. Hoje em dia, todas as pesquisas que envolvem seres humanos precisam passar pela avaliação do comitê de ética.

O objetivo geral do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP):

[...] é atuar de forma que as pesquisas realizadas sigam as normas éticas estabelecidas pela Norma Operacional<sup>3</sup> nº 001/2013 - Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos e da Resolução 466/12 - A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando salvaguardar a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar do participante da pesquisa (Grifo Nosso). (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2019)

Essa avaliação é importante para que esteja de acordo com a ética da pesquisa científica, pois, “[...] mais do que a maioria das atividades sociais, a pesquisa nos desafia a

<sup>3</sup> Ver Norma Operacional através do endereço eletrônico

[http://conselho.saude.gov.br/Web\\_comissoes/conep/aquivos/CNS%20%20Norma%20Operacional%20001%20-%20conep%20finalizada%2030-09.pdf](http://conselho.saude.gov.br/Web_comissoes/conep/aquivos/CNS%20%20Norma%20Operacional%20001%20-%20conep%20finalizada%2030-09.pdf). Acesso em: 2 out. 2020.

definir nossos princípios éticos e, então, fazer escolhas que os violam ou os respeitam” (BOOTH *et al.*, 2005, p. 325).

A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da UFPB antes de se iniciar o período de coleta de dados com os sujeitos. Seria necessário saber quantos sujeitos iriam participar da pesquisa, assim como sua faixa etária, para que o projeto fosse submetido. As pessoas que aceitaram participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os que tivessem atingido a maioria (18 anos). Para os sujeitos que não apresentassem a maioria, o documento utilizado foi o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)<sup>4</sup>.

Entretanto, sabendo que as pessoas que não atingiram a maioria não podem participar de qualquer pesquisa científica sem a autorização dos pais/responsáveis legal, foi necessário elaborar dois tipos de TCLE: um para professores e outro para os pais/responsáveis. Para os professores, foi utilizada uma linguagem mais específica da área de educação da Geografia e, para os pais/responsáveis, uma linguagem mais informal, considerando que existem alguns termos técnicos que podem não ser comuns a essas pessoas. Os documentos foram elaborados para que todas as pessoas que viessem a assinar esses “Termos” entendessem como a pesquisa seria desenvolvida.

Os documentos precisaram ser elaborados antes que fossem submetidos ao CEP, pois era necessário apresentar um breve resumo da pesquisa, incluindo o tema, os objetivos, os procedimentos a serem utilizados e especificando não haver perdas ou ganhos monetários, assim como os (as) participantes estariam destituídos (as) de riscos físicos/psicológicos, ao menos, apontando haver riscos mínimos.

A pesquisa oferece riscos mínimos à integridade física e psicológica dos participantes. Não será aplicado nenhum método que não esteja de acordo com a preservação da identidade de cada um dos participantes. As opiniões proferidas pelos participantes estarão acessíveis apenas ao pesquisador. O verdadeiro nome de cada pessoa foi omitido; cada participante escolheu um nome, e o pesquisador entendeu que a sugestão é um nome fictício. O nome é utilizado apenas para nominar a fala de cada um durante a análise dos dados. Caso o participante decidisse interromper a participação na pesquisa, não acarretaria nenhum dano financeiro, tampouco moral. Os sujeitos colaboraram de maneira unicamente voluntária, sem ganhos nem perdas.

---

<sup>4</sup> Ver modelos nos Apêndices.

Com a análise estruturada, foi viável a sugestão de possíveis soluções educativas que possam integrar as apreensões visuais dos surdos sobre o espaço geográfico em seus lugares de vivência. Além disso, aponta para caminhos em que a inclusão desse grupo, historicamente privado do direito das mesmas condições de aprendizagem que os demais inclusos nos padrões de normalidade da sociedade, seja uma realidade coerente com as suas necessidades.

A análise, ainda, pode ajudar o sujeito surdo a se reconhecer enquanto parte de uma cultura essencialmente visual, que empreende suas percepções em torno das relações sociais no/do espaço, e auxiliar na melhoria da sua autoestima, ao entender que possui diferentes capacidades de ensino-aprendizagem em um mundo onde a maioria da população é ouvinte. Também permite que o professor de Geografia e o intérprete de Libras reflitam sobre suas práticas e busquem subsídios para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem de Geografia a partir e através desses estudantes.

Nesse direcionamento, a presente pesquisa é de natureza essencialmente qualitativa de investigação sócio educacional por se tratar de um fenômeno social. Sobre isso, Flick (2009, p. 20) revela que “[...] a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida”. Essas esferas são compostas por grupos sociais que dinamizam e animam o espaço inanimado. Existe a abertura para a utilização de diferentes procedimentos e técnicas, ao levar em consideração a composição dos sujeitos da pesquisa.

Nesse sentido, “[...] o que se busca em um estudo qualitativo é obter dados (que serão transformados em informação) de pessoas, seres vivos, comunidades, contextos ou situações de maneira profunda [...]” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 416). Com isso, essa natureza metodológica se faz suficiente para investigar e aprofundar a problemática que envolve a pesquisa. Acrescentamos ainda a afirmação de Minayo (2012, p. 57), quando a autora nos diz que o método qualitativo é “[...] o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam”.

Essa proposta também possibilita utilizar o “estudo de caso” como modelo metodológico. Seguindo os passos propostos por Yin (2001, p. 32), que empreende o estudo de caso como sendo um estudo que “[...] investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”, a pesquisa apresenta outras variáveis, ainda nas possibilidades desse tipo de estudo. Dentro do caso do fenômeno identificado, existem características

dissemelhantes que não permitem ser tratados como caso único.

Para que não haja propensão ao equívoco, Yin (2001, p. 33) explica-nos que “[...] estudos de caso único e casos múltiplos, na realidade, são nada além do que duas variantes dos projetos de estudo de caso” e, nesse sentido, carecem de mais detalhamento. O estudo do caso apresenta múltiplas unidades de análise, quais sejam: o conjunto de pessoas surdas e, dessa forma, o fenômeno da aprendizagem vivido por esses estudantes nas escolas. Outra variante imprescindível para a análise é composta pelas intérpretes, as quais mantêm mais proximidade com estudantes surdos, e o professor de Geografia, que ajuda a formar todo o conjunto do fenômeno.

Entretanto, dentro desses conjuntos há outras características, principalmente na população surda. Em resumo, dentre a população de surdos, existem surdos com várias características, como: surdos que usam apenas a Libras, surdos que usam a Libras e a comunicação oral, surdos que só utilizam a comunicação oral, surdos que usam apenas sinais caseiros e mímicas, surdos alfabetizados na língua portuguesa, assim como surdos não alfabetizados em português.

Já a população de Intérpretes da Língua de Sinais (ILS) e o professor de Geografia é mais homogênea. Embora existam diferenças culturais, ideológicas e políticas, além de serem biologicamente e culturalmente ouvintes, esses mantêm relações diretas com surdos. Ainda assim, podemos acrescentar que o professor participante da pesquisa não dispõe do auxílio das intérpretes por escolha do próprio surdo.

A unidade para análise composta pelas intérpretes é um fator importantíssimo para a estruturação da análise. Através delas, podemos encontrar respostas/soluções que possibilitam um aprofundamento nos problemas encontrados durante a realização das atividades investigativas. Foi, também, através das ILS que pude executar alguns procedimentos metodológicos, como a aplicação de entrevistas.

Além das variantes apresentadas, vale ressaltar que se trata de uma escola de Ensino Médio com características inclusivas. No interior dessas unidades de análises, ainda há as subunidades que foram supracitadas, tornando o estudo de caso múltiplo e incorporado. Yin (2001, p. 64), afirma que “[...] isso ocorre quando, dentro de um caso único, se dá atenção a uma subunidade ou a várias subunidades”.

Dada a composição do caso e seus respectivos sujeitos, a pesquisa é o estudo de um caso socioeducacional, pois os sujeitos participantes são sujeitos sociais de um tempo histórico contemporâneo, que ocupam um determinado espaço de educação formal (a escola). No estudo há diferentes unidades de análise, pois são populações distintas (estudantes surdos,

intérpretes e professores de Geografia) que incorporam diferentes características suscetíveis de análise.

Sendo assim, é de substancial importância embasar teoricamente os caminhos norteadores da pesquisa para que seja possível operacionalizar o modo como se organiza o pensamento do pesquisador e como o fenômeno se manifesta. Segundo Foucault (1999, p. 373), “[...] é, seguramente, de primeira importância, conhecer esses instrumentos, poder praticar essas formalizações, definir os níveis em que podem ser efetuadas”.

A população pesquisada é heterogênea, dada a natureza das suas condições enquanto pessoas que dividem o mesmo lugar em determinado período de tempo, mas que possuem diferentes formas de perceber o espaço geográfico. Embora cada sujeito tenha uma forma singular de perceber o mundo da vida que o cerca, isso se acentua ainda mais quando se trata do binômio surdo-ouvinte.

A técnica de amostragem escolhida seguiu o direcionamento das amostras do tipo não probabilístico. Marconi e Lakatos (2008) vão dizer que esse tipo de amostra não faz uso de formas aleatórias de seleção. No entanto, não seria possível a utilização de técnicas quantitativas de amostragem se a natureza do estudo em questão não permite.

Primeiramente, foi feito um levantamento nas escolas estaduais da cidade de Caicó/RN. Essa foi a primeira atividade realizada em campo. Mas a escolha não foi aleatória. Realizei um levantamento através da 10ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC), órgão responsável pelas escolas de nível estadual do Rio Grande do Norte. Também visitei a Secretaria Municipal de Educação e Cultura da prefeitura do município para listar as escolas municipais que ofertam o nível fundamental e médio de ensino. Com isso, tive em pasta a lista com todos os nomes, endereços e telefones das escolas da cidade de Caicó.

Por meio dessas informações, passei a visitar cada escola para fazer o levantamento de quantos estudantes surdos estavam matriculados nas respectivas instituições. Ao término desse primeiro levantamento, somava-se cerca de 16 estudantes surdos matriculados em escolas municipais e estaduais de Ensino Fundamental e Médio. Com essa população, seria necessário extrair uma amostragem que pudesse fornecer as informações necessárias para produzir a análise proposta.

Para essa seleção, foram utilizados os seguintes critérios: os surdos devem ter algum domínio da Libras e ser alfabetizados em português. A escolha de selecionar estudantes de nível médio justifica-se pelo fato de intuir que esses sujeitos já apresentam algum domínio básico no português escrito, com vistas a responder aos questionários. O critério utilizado para selecionar o professor de Geografia é lecionar para surdos em alguma turma de nível médio.

Já a escolha pela intérprete deve-se ao fato dessa docente ser a sujeita que pode ter informações relevantes ao aprofundamento da temática, além de ser a profissional que mantém contato mais próximo com surdos.

Para entender essas realidades múltiplas, ou casos múltiplos, foram selecionados quatro estudantes surdos, um professor de Geografia e duas intérpretes, seguindo os parâmetros acima mencionados. Foram selecionados, por conveniência, sujeitos que demonstram as características da problemática apontada. Ainda seguindo o pensamento de Gil (2014, p. 94), no qual ele diz que esse tipo de amostra se constitui “o menos rigoroso de todos os tipos de amostragem”, essa escolha se justifica pelo entendimento de que nem sempre haverá estudantes surdos matriculados em todas as escolas do município.

A escolha da escola e dos docentes está totalmente condicionada à presença desses estudantes em sala de aula. A pesquisa estaria destituída de sentido se fossem selecionadas escolas que não têm estudantes surdos e professores que não lecionam para essas pessoas. Com todos os sujeitos dispostos a participarem da pesquisa, é chegado o momento pela seleção dos métodos e dos procedimentos para a coleta/produção e análise dos dados.

Para um pesquisador iniciante, é muito interessante, diríamos até excitante, vivenciar o processo de desenvolvimento de uma pesquisa, principalmente quando selecionei os métodos para coleta dos dados. É necessário pensar e se atentar para cada necessidade que os participantes apresentam durante o desenrolar da investigação, incluindo o pesquisador. Muitas vezes, a própria natureza da pesquisa é quem direciona o que será utilizado durante a investigação. E para não falar da pesquisa como se fosse um ser vivo, são os sujeitos que reclamam a escolha dos métodos. Entendamos.

Para alcançar aos objetivos propostos, foi necessário utilizar de métodos como aplicação de questionários, entrevistas e observações em campo. Mas os questionários e as entrevistas devem estar de acordo com as condições de cada sujeito. Apenas a observação se torna uniforme para todos os sujeitos, nesse caso dependendo apenas de como o pesquisador a sistematiza e de como o fenômeno se apresenta. Isso porque a realidade é uma só, mas as nossas condições de acesso a ela são subjetivas (FONTANELLA, 1995).

Para todos os sujeitos, foram aplicados questionários contendo perguntas objetivas e dissertativas, havendo apenas uma alteração na quantidade das perguntas realizadas. Os questionários para estudantes surdos continham 14 perguntas abertas, para o professor, 16 perguntas, alternando entre perguntas fechadas e abertas, e para as intérpretes, foram aplicados questionários e entrevistas centradas no problema.

A aplicação dos questionários teve como objetivo fazer um primeiro contato com os

sujeitos e com a sua forma de pensar, assim como fazer um levantamento de algumas variáveis. As perguntas dão direcionamentos para que as pessoas pesquisadas desenvolvam seu pensamento correlato ao que se está estudando durante a pesquisa. “A informação obtida por meio de questionário permite observar as características de um indivíduo ou grupo” (RICHARDSON *et al.*, 2008, p. 189).

Para os professores, os questionários foram enviados via e-mail, levando em consideração a distância geográfica entre o campo da pesquisa (Caicó/RN) e o local de residência do pesquisador (João Pessoa/PB). Com a técnica e a ciência aliadas à informação, as distâncias diminuíram, onde “*estar lá*” e “*estar cá*” dependem, muitas vezes, do click de um mouse (FÉLIX, 2012), ou de um toque no touch screen da tela de um aparelho celular.

Hoje em dia, não é necessário estar conectado com o computador para ter acesso às mensagens de e-mail. Os aparelhos celulares desempenham várias funções, e as mensagens eletrônicas chegam diretamente em aparelhos que cabem no bolso. Existem também os aplicativos para redação de texto; lembremos que o software Microsoft Word, transformado em aplicativo (APP) para celular, permite abrir e redigir um documento através do próprio celular.

Esses equipamentos são ferramentas que facilitam nas ações desenvolvidas pelo pesquisador, tornando o tempo mais fluído e suscetível de aproveitamento. Porém, não podemos exigir que o participante da pesquisa esteja sempre conectado, esperando qualquer contato do pesquisador. Apesar de a pesquisa seguir um cronograma, é necessário que haja flexibilidade para que cada pessoa envolvida tenha condições de tempo adequado para dar um feedback ao pesquisador. Yin (2001) nos lembra de que é preciso trabalhar em conformidade com o tempo disponível de cada participante. Essa relação on-line entre os participantes da pesquisa requer uma atenção maior.

Para nós, pesquisadores, é de extrema importância que aproveitemos as tecnologias disponíveis. Mesmo que o sujeito esteja on-line/off-line, é possível que a comunicação se estabeleça seja através de um computador, notebook, tablet, smartphone, Iphone e até na smart TV. Durante a realização desta pesquisa, percebi que, se esses aparelhos tecnológicos fossem utilizados adequadamente, podemos estar em campo, mesmo não estando presente fisicamente. Flick (2009) lembra-nos de que as entrevistas on-line podem ser sincrônicas, quando pesquisador e pesquisado estiverem com acesso à internet, ou diacrônica, quando um dos participantes não está conectado.

O uso do celular foi muito importante para se conectar com os participantes da pesquisa. Os questionários foram enviados por e-mail e, também, pelo WhatsApp, aplicativo

muito eficiente e comum para a comunicação entre as pessoas. Assim, os sujeitos escolhiam se respondiam por meio de um ou do outro. Esses aplicativos de comunicação foram escolhidos por causa do limitado domínio do pesquisador na LS. Essa foi uma solução encontrada por entender que, sendo surdo ou ouvinte, o sujeito teria acesso a alguma tecnologia de canal comunicativo. Alguns participantes da pesquisa se sentiram confortáveis para responder através das ferramentas apresentadas.

Geralmente, os estudantes preferiam responder pessoalmente aos questionários. Como a Libras destoa da estrutura e regras da língua portuguesa, essas pessoas sentiam receio de responder aos questionários de maneira escrita. Nesse momento, coloca-se em evidência a importância de o pesquisador entender um pouco da LS para iniciar um diálogo e demonstrar também que a pesquisa não é só uma questão de neutralidade, mas de empatia com os participantes. Para a aplicação dos questionários, também foi necessária a colaboração das intérpretes, visto que esses sujeitos demoram um pouco para adquirir a confiança de outras pessoas.

A importância das intérpretes, visto que todas essas profissionais presentes nas escolas pesquisadas são do sexo feminino, não se limitou apenas para intermediar a relação de confiança. Os estudantes surdos necessitaram das intérpretes para entender as perguntas contidas nos questionários. Os surdos que participaram da pesquisa não entendem bem a escrita do português. A exemplo disso, em Libras não há os elementos conectivos como o “de, para, em”. Outro exemplo é que as expressões que identificam a frase como uma pergunta sempre são sinalizadas no final de toda a frase. Por exemplo, em português, uma pergunta do questionário se estrutura assim: “Por que você gosta de estudar Geografia?”. Na Libras, essa mesma pergunta pode ser estruturada da seguinte maneira: “Você gostar estudar Geografia por quê?”.

Nesse direcionamento, foi de extrema importância o auxílio da intérprete para, além de traduzir as perguntas, ajudá-los a elaborar as respostas. Alguns dos participantes surdos não conhecem muitas palavras em português, deixando a cargo de essa profissional usar a datilologia<sup>5</sup> para formar a palavra e, com isso, transcrevê-la no questionário. Com as respostas de surdos e professores nos questionários, foi possível a elaboração das entrevistas.

“No geral, as entrevistas constituem uma fonte essencial de evidências para os estudos de caso, já que a maioria delas trata de questões humanas” (YIN, 2001, p.114). Nesse sentido foi utilizada a entrevista não estruturada, ou, como mostram Richardson *et al.* (2008),

---

<sup>5</sup> Alfabeto Manual.

entrevista em profundidade, que visa identificar os aspectos mais relevantes do problema sob o olhar do entrevistado. As entrevistas foram estruturadas com perguntas abertas, o que permitiu a elaboração de novas perguntas no decorrer da aplicação delas. O plano seguiu o mesmo direcionamento dos questionários: os entrevistados escolhiam a forma como gostariam de responder às perguntas.

Entre os docentes, houve uma maior facilidade quanto à aplicação das perguntas. Novamente, o uso do celular foi imprescindível para a efetivação das entrevistas. O professor de Geografia escolheu ser entrevistado por meio da chamada de voz, em um momento em que esse se encontrava disponível para responder às perguntas. Com o consentimento dele, a ligação foi gravada e salva como arquivo na memória interna do aparelho celular para que depois pudesse ser transcrita. As entrevistas foram planejadas para ter uma duração entre trinta a quarenta minutos.

Para as Intérpretes da Língua e Sinais (ILS), apliquei questionários e entrevista centrada no problema. Esse tipo de entrevista é exposta por Flick (2009, p. 154) como sendo uma modalidade que utiliza como guia para dar um novo rumo à entrevista no caso de um tópico ou de uma conversa improdutiva. Como a intérprete, sendo uma profissional que vivencia a realidade docente, pode fazer leituras semelhantes sobre a relação do ensino e aprendizagem, esse tipo de entrevista possibilita focalizar as limitações/problemas elencados pelo professor de Geografia.

É importante lembrar que nenhum instrumento é perfeito, mas o pesquisador precisa aproveitar todas as vantagens que as ferramentas escolhidas permitem, assim como afirma Laville e Dionne (1997, p. 191). Nesse sentido, os *prints* das conversas foram salvos em diferentes pastas de diversos aparelhos: no celular, notebook, pen drive e no drive da conta de e-mail do pesquisador. Essa foi uma forma segura de armazenar os dados coletados no caso de haver alguma falha do sistema, o que poderia ocasionar uma perda das informações.

Em relação aos estudantes surdos, houve a necessidade da presença física do pesquisador e da intérprete durante a aplicação das entrevistas. De acordo com a capacidade de comunicação de cada estudante surdo, os questionários e entrevistas necessitaram da atuação das intérpretes. Apenas um estudante surdo que, por fazer uso de aparelho auditivo, ser oralizado e alfabetizado na língua portuguesa, respondeu aos questionários e entrevistas através do WhatsApp.

As entrevistas para os demais surdos foram realizadas por meio da intérprete. O procedimento se dava da seguinte forma: o pesquisador entregava uma cópia das perguntas para cada estudante surdo; a intérprete buscava entender o que cada pergunta interrogava e,

dessa forma, interpretava para os surdos. Quando surgia alguma dúvida, a intérprete mediava a pergunta para que o pesquisador pudesse explicar melhor o que se pretendia ao realizar aquela indagação.

Os surdos optaram por responder através da escrita simples, mas aprofundando as suas respostas ao utilizar a Libras. Com a interpretação da resposta realizada pela intermediadora, o pesquisador transcrevia numa folha em branco a numeração e a resposta proferida pelo estudante. Mas, lembremos, sempre por intermédio da intérprete. Vale ressaltar que, em determinado momento da pesquisa, os procedimentos não eram realizados de forma linear, pois, no estudo de caso, esses procedimentos não seguem uma rotina. Enquanto haviam estudantes e professores que estavam participando da etapa de entrevistas, algumas observações em aula já estavam sendo realizadas.

Para entender como se dá o funcionamento dos espaços escolares para o ensino de surdos, foi necessário utilizar-se de observações *in loco*, as quais foram de extrema relevância para que o fenômeno fosse apreendido da forma como aconteceu dentro de uma unidade de análise.

Assim, usei o método de observação direta não participante descrito por Marconi e Lakatos (2008). Nesse tipo de observação, o pesquisador exerce mais o papel de espectador, mas com caráter sistemático. De acordo com o que se está investigando, a atenção do pesquisador/observador volta-se para os fenômenos que acontecem naquele determinado espaço, especialmente sob os aspectos relevantes que servem de informações para a pesquisa.

Para a observação das aulas, foi necessário que os estudantes surdos estivessem presentes naquele espaço educativo. Primeiro, combinei com o professor<sup>6</sup> de Geografia os dias e horários em que ocorreriam as aulas. O papel do pesquisador foi de apenas fazer anotações em seu caderno de notas, sem que houvesse nenhuma interferência no decorrer da aula. As ferramentas utilizadas para a anotação foram o caderno de nota/campo, caneta esferográfica e a capacidade do observador de fazer todas as anotações referentes à educação geográfica de surdos nos espaços educativos das escolas.

Apesar de Gil (2008) afirmar que possa ocorrer alguma alteração de comportamento entre os indivíduos observados devido à presença do observador, todas as pessoas que ocupavam aquele espaço (professores, surdos e intérpretes) agiam de modo natural, ao menos no que foi percebido. As observações finalizavam quando os fenômenos observados se repetiam sem que houvesse alterações ou informações relevantes que já não tivessem sido

---

<sup>6</sup>Embora não tenha sido necessária a participação de todos os professores de Geografia da escola.

observadas.

#### 1.4 A ANÁLISE DO CONTEÚDO COMO PROCEDIMENTO NA PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO

Para a análise dos dados, seguimos o direcionamento de Gil (2014), quando afirma que a análise em pesquisa qualitativa depende muito do pesquisador, porém segue alguns passos, quais sejam: a redução (seleção e posterior simplificação); a apresentação (análise sistemática das semelhanças e diferenças e seu inter-relacionamento); e a conclusão/verificação (considerar os significados dos dados, suas regularidades, padrões e explicação). “Na pesquisa qualitativa, importante papel é conferido à interpretação” (Ibidem, p. 177). Contudo, é necessário delinear o método o qual os dados serão tratados.

Após realizar algumas leituras acerca de métodos de tratamento de dados, identifiquei que a análise de conteúdo e as suas técnicas é o caminho metodológico mais eficiente e que permite uma maior consistência à análise dos dados produzidos com os professores e intérpretes. Isso se justifica pelo fato desses sujeitos estabelecerem diálogos utilizando o mesmo código linguístico do pesquisador. Assim, é importante lembrar que as mensagens produzidas durante o processo investigativo são totalmente inteligíveis, pois é utilizada a língua portuguesa, língua materna dos sujeitos ouvintes dessa pesquisa.

De acordo com Richardson *et al.* (2008, p. 223), “[...] a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos cada dia mais aperfeiçoados que se aplicam a diversos discursos” incorporando “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 1977, p. 31). Nesse sentido, seguimos os passos propostos por Bardin (1977) para analisar o conteúdo expresso nas diferentes “falas” dos sujeitos da pesquisa.

Bardin (1977, p. 30) nos diz que a análise de conteúdo visa obter:

[...] por procedimentos, sistemáticos e objectivos (*sic*) de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Em relação a esse estudo de caso, é imprescindível, em nível empírico do pesquisador, notar as falas dos diferentes sujeitos, em qual contexto, quais pessoas e em qual ambiente se desenvolvem, para que a mensagem contida no diálogo estabelecido seja considerada em suas diferentes variações. Essas variáveis são levadas em consideração na análise de conteúdo para que seja cabível inferências.

Mas a análise de conteúdo, apesar de depender da interpretação que o pesquisador realiza, é sistemática e segue um conjunto de procedimentos que proporcionam maior validade e confiabilidade da análise. No estudo de caso, a validade do constructo é um dos pontos de referência que julga a qualidade da pesquisa. Para Yin (2001), a validade do constructo diz respeito ao estabelecimento de medidas que se tornam operacionalizadas quando ligadas ao conceito, ou, no caso desta pesquisa, as inferências, devendo ser utilizada em diferentes fontes de evidências.

Nesse sentido, sendo a análise de conteúdo um conjunto de técnicas, descreverei como essa análise está organizada seguindo os passos sugeridos por Bardin (1977). Primeiramente, foi realizada uma pré-análise, através da leitura flutuante, acerca das informações contidas no banco de dados produzido pelo pesquisador. Essa fase permitiu revelar uma visão geral sobre o *corpus*, ou seja, os diferentes documentos (questionários, entrevistas e observações) sistematizando as ideias iniciais. Também foi aplicada a regra de exaustividade, a qual permite que não se deixe de fora qualquer elemento que não possa ser justificável no nível do rigor.

Existem outras regras<sup>7</sup> nessa etapa, e, sendo aplicadas, já se pode “pular” para a fase de tratamento e interpretação dos resultados obtidos, qual seja:

- a) regra de representatividade: está à nível da escolha da amostra que representa o universo dos sujeitos;
- b) regra de homogeneidade: os documentos retidos precisam demonstrar uma certa homogeneidade;
- c) regra de pertinência: os documentos retidos devem ser adequados enquanto fonte de informação; nesse caso, a investigação foi realizada diretamente com os sujeitos que melhor correspondem aos objetivos da pesquisa.

Se atentarmos para essas regras, notaremos que todas essas fases já foram descritas anteriormente. Outra questão diz respeito à hipótese em que o autor avisa que é um dos critérios para a análise. Concordo com Bardin (1977, p. 98) quando ele diz que “[...] levantar uma hipótese é interrogar-nos [...]”, mas não é obrigatório que essas hipóteses sejam utilizadas como guia no nível da pré-análise (Ibidem. p. 98).

Nesse sentido, parte-se inicialmente da hipótese de que, se os espaços escolares e os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem levam em consideração as condições de acesso ao conhecimento de estudantes surdos e se a escola e esses docentes

---

<sup>7</sup> Ver Bardin (p. 97-98).

contribuem para que o ensino de Geografia seja eficaz, então há um processo significativo de ensino e do desenvolvimento do olhar geográfico desses estudantes. Também existe a possibilidade de o estudante surdo se reconhecer enquanto sujeito visuoespacial, e cabe ressaltar que podem ocorrer outras inferências no desenvolver da análise.

A última etapa é o tratamento dos resultados obtidos e interpretação. O método de análise de conteúdos requer um tratamento minucioso e a utilização de procedimentos quantitativos, porém, como o estudo do caso é de natureza qualitativa, esses processos são mais flexíveis. Para isso, Bardin (1977, p. 15) afirma que:

A análise qualitativa apresenta certas características particulares. É válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais. Pode funcionar sobre *corpus* reduzidos e estabelecer categorias mais discriminantes, visto não estar ligada, enquanto análise quantitativa, a categorias que dêem (sic) lugar a frequências suficientemente elevadas, para que os cálculos se tornem possíveis.

Entretanto, a análise do conteúdo, proposta pelo autor supracitado, não dá conta dos conteúdos produzidos das mensagens obtidas através dos diálogos com estudantes surdos. Geralmente, as respostas das entrevistas são limitadas à utilização de termos objetivos. Apesar de surdos terem a necessidade de conversação, o fato do pesquisador não possuir proficiência na língua de sinais dificultou o estabelecimento de um diálogo fluido. De acordo com o que foi observado durante a aplicação das entrevistas, os sujeitos respondiam de forma simplificada.

As respostas dos questionários e entrevistas são analisadas de modo descritivo, em um primeiro momento, podendo ser interpretadas, em um segundo momento, considerando o contexto do diálogo estabelecido. Como as entrevistas com a maioria dos estudantes (três no total) foram acompanhadas pela intérprete de Libras, foram feitas relações das respostas dos surdos com as informações relatadas pelas intérpretes. Isso porque o método de análise “[...] trata de analizar y estudiar con detalle el contenido de una comunicación escrita, oral, visual” (SERRANO, 2007, p. 133).

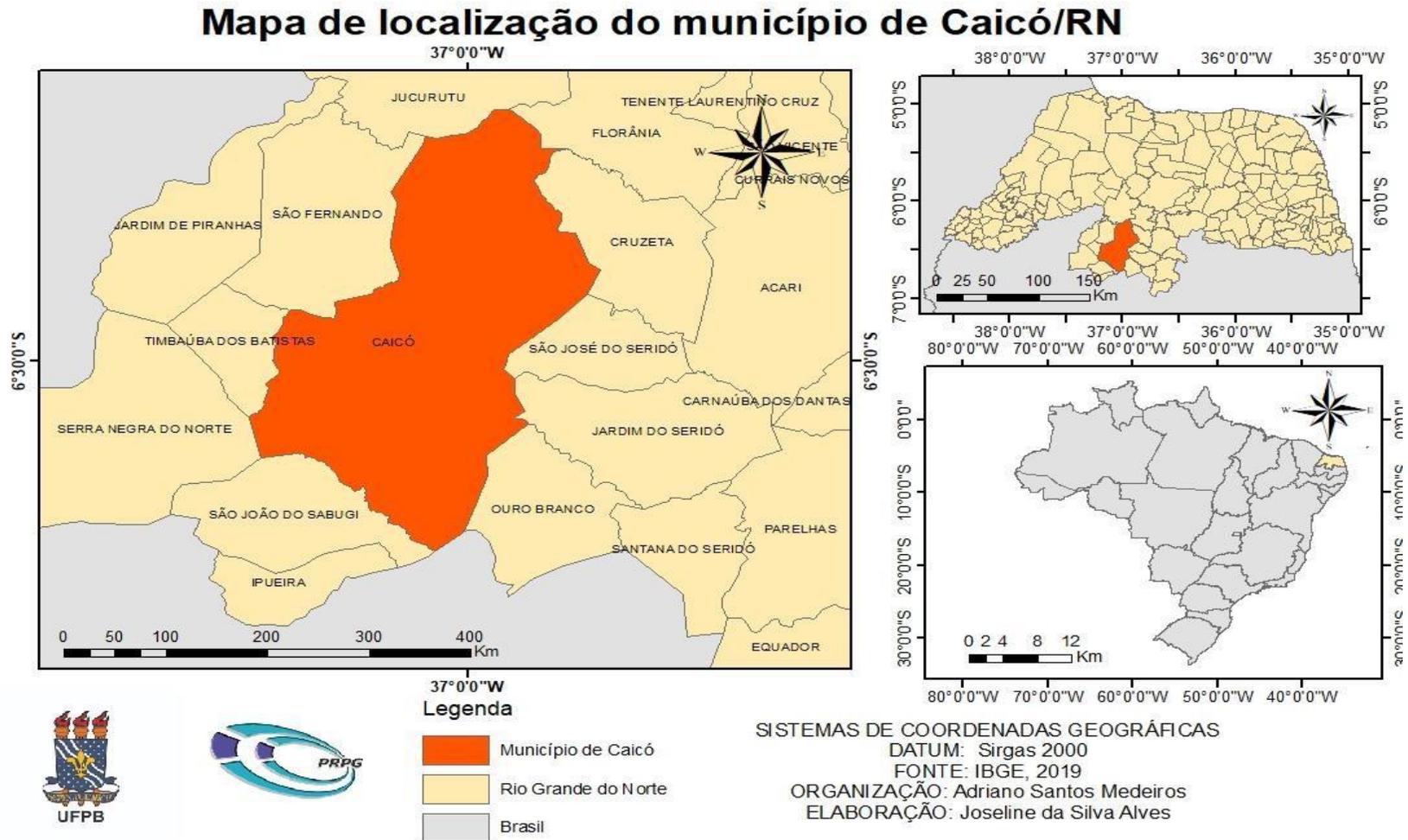
Todas as informações contidas nas entrevistas são levadas em consideração durante a transcrição delas, tanto as linguísticas (registro dos significantes) quanto as paralinguísticas (os silêncios, as inquietações, as onomatopeias, dentre outros constituintes de uma conversa) (Ibidem, p.174). Essas informações são utilizadas para que os enunciados contidos nos documentos analisados possam ser ligados às preposições teóricas, revelando o fenômeno estudado para além da sua superficialidade/aparência.

## 1.5 CARACTERIZAÇÃO DO RECORTE ESPACIAL E DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A escola selecionada para pesquisa está localizada na cidade de Caicó, município do Rio Grande do Norte (Ver Figura 03). Caicó é uma cidade que compõe a Região do Seridó potiguar e possui uma população de cerca de 62.709 pessoas, de acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010. Com uma densidade demográfica de 51,04 hab/km<sup>2</sup>, ocupa uma área de 1.228,583 km<sup>2</sup>. Da população total, apenas 17,3% possui ocupação, com uma renda média de 1,6 salários mínimos para os trabalhadores formais no ano de 2017. A economia gira em torno de comércios e serviços, tornando a cidade um importante eixo que atende à população das cidades circunvizinhas.

Caicó ainda é conhecida por ser considerada “universitária”. Possui dois institutos federais: a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), onde o campus faz parte do Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres), formado também pelo campus que está localizado na cidade de Currais Novos/RN; e o Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Também dispõe da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) e de algumas faculdades particulares. Com isso, a cidade recebe anualmente uma quantidade considerável de estudantes de diferentes cidades e Estados do Brasil.

Figura 1:- Mapa de localização do município de Caicó/RN



O município possui cerca de 99 escolas, entre públicas e privadas, e de diferentes níveis de ensino (do Ensino Infantil ao Ensino Médio). Essas escolas estão divididas segundo os níveis de ensino, sendo: 41 de Ensino Infantil, 49 de Ensino Fundamental e nove de Ensino Médio. A quantidade de matriculados nessas escolas no ano de 2018 somava cerca de 12.997 estudantes regulares, e 2.734 eram estudantes nas escolas de nível médio de ensino<sup>8</sup>. Das nove escolas que ofertam o Ensino Médio na cidade, foi selecionada a Escola Estadual Professora Calpúrnia Caldas de Amorim (EECCAM), que possui o maior número de surdos; quatro (04) no total.

O professor da EECCAM, nomeado de Yves Lacoste nas discussões, tem 55 anos de idade e exerce a função de professor de Geografia há 20 anos, e na instituição atual há cerca de cinco anos. Na escola em que o professor trabalha, existe a Sala Temática (ST). É uma sala apenas para o ensino de Geografia, onde os estudantes precisam se deslocar de sala em sala. Yves leciona para o estudante surdo participante da pesquisa e afirma não ter conhecimento sobre a surdez do estudante pelo fato desse ser oralizado.

As intérpretes participantes da pesquisa estão agrupadas junto com os professores para que não seja necessário iniciar um subtópico para informações introdutórias. A primeira será referida como Rafaela. Tem 34 anos de idade e reside no município de Jucurutu/RN, o qual faz limite com o município de Caicó. Há oito anos, atua como intérprete em sala de aula e trabalha em regime de contrato por meio da empresa Associação de Surdos de Natal (ASNAT).

A intérprete Maria foi contratada no mesmo sistema da Rafaela e atua com os mesmos estudantes surdos respaldados pela outra intérprete. Tem 23 anos de idade e exerce a função há seis anos. Na atual instituição (EECCAM), ocupa o cargo de intérprete há cerca de dois meses, iniciando suas atividades ao término do mês de setembro de 2019. Possui cursos proficientes em Libras, os quais a habilitam no exercício da presente função. Também trabalha em regime de contrato de seis meses através da ASNAT. Maria iniciou suas atividades quando os surdos estavam sem a professora de Geografia, devido seu período de licença.

César tem 17 anos de idade e apresenta uma surdez moderada. Desde os 10 anos de idade, faz uso de aparelho auditivo, que permite a ampliação sonora e proporciona tornar os sons audíveis. Nasceu e cresceu com pessoas que partilham de uma cultura ouvintista e, por isso, não se identifica como sendo um sujeito surdo; não faz uso da Libras, apesar de saber um

---

<sup>8</sup> Ver informações no site do IBGE através da página <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/caico/panorama>>

pouco dessa língua. Tem facilidade de realizar a leitura labial e quando conversa com alguém a sua atenção está direcionada para os lábios da outra pessoa. É oralizado e alfabetizado e apresenta facilidade de leitura e escrita. Geralmente, está na companhia de sua namorada, seja em sala de aula, seja em outros espaços da escola.

Diana (17 anos) e Jayane (17 anos) são surdas desde que nasceram e apresentam características semelhantes. Com surdez profunda, estão sempre na companhia uma da outra. Garotas muito simpáticas, fazem o uso da Libras e apresentam dificuldade em realizar a leitura labial. Apesar de estarem no EM, apresentam limitações na leitura e escrita. Quando a escola disponibiliza de intérprete, essas estudantes desenvolvem um laço de amizade e confiança.

Daniel (23 anos) não sabe informar o grau de sua surdez, estando ainda em processo de aprendizagem da Libras, visto que desde criança não fora incentivado a aprender essa língua. Também apresenta visível dificuldade para se comunicar pela escrita e leitura. O seu nível de entendimento do português e da Libras se assemelha a uma pessoa que aprendeu as letras do alfabeto e consegue escrever e ler algumas palavras mais simples. Quando quer expressar alguma ideia e não sabe sinalizar<sup>9</sup>, realiza a datilologia, que é análoga à soletração, fazendo o sinal de cada letra que compõe a palavra.

Nesse sentido, podemos perceber que o grupo pesquisado é formado por uma parcela heterogênea da população. Os grupos poderiam ser divididos entre surdos e ouvintes, porém existe um surdo que faz parte da cultura ouvinte e outro surdo que não participa da comunidade de surdos, assim como não se adequa à cultura ouvinte. Além disso, as intérpretes participam das duas culturas, seja por questão de profissionalização, seja por questões culturais adquiridas no mundo ouvinte.

---

<sup>9</sup> Quando o surdo realiza o sinal de acordo com o seu parâmetro: configuração das mãos, ponto de articulação (em algum lugar do corpo ou do espaço), orientação, movimento (vertical, horizontal, circular, pendular...) e expressão facial (que dá sentido ao sinal).

## 2 O ENSINO DE GEOGRAFIA E A APREENSÃO ESPACIAL DAS PESSOAS SURDAS

O capítulo versa sobre as possibilidades que a Geografia apresenta para o ensino de surdos e como isso pode ajudar esses estudantes a se reconhecer enquanto sujeitos com capacidades visuais elevadas. Através disso, é discutido sobre o ensino e a aprendizagem dessas pessoas, levando em consideração o espaço geográfico.

O espaço geográfico, esse que possibilita excelentes condições de aprendizagem, deveria ser o *locus* de ensino na atividade docente. O chão da sala de aula é de essencial importância ao longo do processo em que as pessoas estão se constituindo como sujeitos conscientes de uma sociedade. Todavia, os saberes produzidos e disseminados por meio da Geografia, no decorrer dos anos, vislumbram e permitem diferentes condições de aprendizagem no ensino de uma ciência que, em sua essencialidade, é visual.

Transversalmente ao que se tornou a Geografia e o seu ensino, há a comunidade surda que faz parte de uma cultura visual espacial. A Geografia, na maioria dos casos, usa a observação atenta para o desenvolvimento de seus estudos. O povo surdo é reconhecido como um grupo cultural e mantém suas relações no espaço através das suas capacidades visuais. Ainda não há, por assim dizer, uma geografia de surdos, pois o desenvolvimento da cultura surda é integralmente divergente do desenvolvimento da Geografia enquanto ciência.

O que acontece, na realidade, é que os estudos que abordam a questão da surdez como cultura ainda se fazem recentes, enquanto a ciência geográfica já percorreu um longo caminho. Não há a intenção – assim como não é possível – de construir uma narrativa descrevendo toda a trajetória da ciência geográfica e da cultura surda. No entanto, torna-se necessária a discussão da constituição de um olhar geográfico, na intenção de relacioná-la com a capacidade visual do povo surdo.

### 2.1 CAMINHOS GEOGRÁFICOS QUE DESCORTINAM A OBSERVAÇÃO

Desde os primórdios da Geografia, antes mesmo de receber o *status* de ciência, os estudos eram realizados por meio da observação atenta do observador. O viajante, naturalista, considerado “Pai da Geografia”, Alexander Von Humboldt, em suas viagens, descrevia as paisagens observadas na América e catalogava as novas espécies de plantas. Esses estudos culminaram em uma obra, *Geografia das Plantas*, de 1805.

Embora, nessa época, predominasse o paradigma da corrente positivista, Vitte (2007,

p. 33) alerta-nos que:

É a partir de uma trajetória de discussão metafísica, que inicialmente envolveu aspectos puramente físicos e matemáticos, e posteriormente aspectos da *Naturphilosophie*, mais comumente chamada de movimento romântico, que podemos situar o nascimento das categorias geográficas como espaço, lugar, região, natureza e paisagem.

É no contexto da *Naturphilosophie* que se insere Alexander von Humboldt (1769-1859), considerado um dos fundadores da geografia moderna.

Seguindo a discussão realizada por Vitte (2007), Humboldt utilizou um “caldo cultural”, unindo a *Naturphilosophie*, que possibilitava uma liberdade e espontaneidade teórica a partir do encontro entre o “Eu” e a natureza, e o empirismo baconiano para desenvolver os seus estudos a partir da harmonia e beleza dos organismos, incluindo aí a estética. Nesse caso, Humboldt precisou ser sensível para captar as diferentes nuances que a paisagem possibilitava e saber que mantinha uma relação visual com os espaços observados.

Em Friedrich Ratzel, geógrafo alemão que desenvolveu os seus estudos em meados do século XIX, também encontramos um *modus operandi* que leva em consideração a observação analítica do/no espaço, que, por sua vez, vislumbra um horizonte geográfico. Vejamos que em “O solo, a sociedade e o estado”, Ratzel (1898-1899) desenvolve um estudo ambientalista que parte da utilização do solo pela sociedade, observando as estruturas das habitações de diferentes locais do globo. Com isso, há a produção de uma linha argumentativa em que o Estado está intimamente ligado à terra.

Apesar de ter sido categorizado como um dos precursores da corrente determinista na ciência geográfica, Ratzel analisou que havia uma relação íntima entre um conceito subjetivo (o Estado) e os objetos visíveis no espaço (transformações espaciais). Esse investigador necessitou ser sensível não apenas ao que estava visível, mas como as coisas se relacionavam entre si. Para isso, não só observava de modo neutro, sendo preciso que em seu mundo ideal a intenção estivesse voltada para essas relações. Relações essas sensíveis ao olhar do pesquisador.

No começo do século XX, outro pensador que se tornou clássico da literatura geográfica foi Paul Vidal de LaBlache, o qual foi categorizado como precursor da corrente possibilista da Geografia. Esse pesquisador observou que a mudança na fisionomia de uma área pode ser analisada a partir da observação dos gêneros de vida da população que ali habita. A relação da sociedade com a natureza começara a ganhar mais força no âmbito da análise geográfica. Nesse sentido, La Blache (2005, p. 113), relatando sobre as modificações dos espaços, afirma que:

Estas mudanças nos surpreendem muito pouco na Europa, pois as condições de existência aí são, por assim dizer, estereotipadas, fixadas há muitos séculos. Entretanto, elas não escapam à observação atenta; podemos constatar, por exemplo que o desenvolvimento crescente da vida urbana já começou a exercer modificações que não são insensíveis sobre os cultivos, os agrupamentos humano e a fisionomia das regiões [*contrées*]. (Grifo do autor)

Vejamos que, mesmo em uma época na qual se predominavam estudos de linhas cartesianas, preponderantemente positivista, em diferentes paisagens e regiões do globo já havia um movimento de desenvolvimento de um olhar sensível às relações socioespaciais. A observação se tornou para a Geografia uma ferramenta utilizável na maioria dos estudos realizados por geógrafos de diferentes épocas.

A observação, ou o ato de observar como forma de apreensão das relações espaciais, fossem elas de ordem natural ou humana, já confere importância aos sentidos de quem observa. Analisando a citação anterior, podemos destacar que o autor refere-se às condições de existência como sendo “pouco surpreendente” e, mais adiante, afirma que, mesmo com essa indiferença, as transformações espaciais não “escapam à observação atenta”. Essa observação só se torna atenta quando passa a fazer sentido para o sujeito observador.

Pode haver uma infinidade de sentidos atribuídos a uma determinada coisa/espço pela intencionalidade do observador. Quem observa está situado em um determinado espaço, sob um determinado ponto de vista, em diferente contexto histórico e direcionado por diferentes sentidos. Para tanto, Gomes (2013, p. 79) tece um excelente comentário quando afirma que “[...] vemos ou compreendemos coisas diversas a partir da possibilidade de termos diferentes pontos de vista, pontos de observação, contextos da observação”.

Seria improvável determinar todas as esferas que envolvem o homem no espaço. Nesse sentido, Reclus (2010, p. 46), na tentativa de nos alertar sobre as várias possibilidades que envolvem a Terra e o ser humano, afirma que:

Surgidos como um ponto no infinito do espaço, sem nada conhecer de nossas origens nem de nossos destinos, ignorando inclusive se pertencemos a uma espécie animal única ou se várias humanidades nasceram sucessivamente para desaparecer e tornar a surgir, estaríamos mal situados para formular regras de evolução ao desconhecido, em atitudes inúteis de esperança de dar-lhe uma forma precisa e definitiva.

O trecho acima pode não conter embasamento teórico suficiente que sustente a declaração de que os seres humanos nada conhecem sobre sua origem. Porém, precisamos levar em consideração o fato de não haver ainda estudos aprofundados sobre a origem humana na época em que o autor viveu. Entretanto, a discussão não é essa. Procuo chamar a

atenção do leitor para o fato de que o autor supracitado busca atentar para o engessamento da ideia de que a humanidade seria uma estrutura homóloga.

Na segunda metade do século passado, a Geografia vivenciou um processo de mudança epistemológica. O engessamento de ideias pré-concebidas acerca dos estudos geográficos, como a citada anteriormente, foi abalado. Não se fazia suficiente para a Geografia apenas descrever o homem e o sistema de representação através da natureza. Era preciso entender como o homem, em sociedade, relacionava-se com a natureza. Esse foi um movimento que veio como uma crítica ao paradigma quantitativo da Geografia.

Na obra *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*, Milton Santos desenvolve seus estudos analisando dialeticamente as mudanças tecnológicas na produção do espaço e o papel do homem no todo e nas partes das relações sócio espaciais. O homem, em sua completude, já não é mais tratado apenas como parte de uma natureza natural, assim como a natureza não é mais abordada como suporte para a vida; aspirações, desejos e emoções são levados em consideração na abordagem crítica.

Em Santos (2006), há um aprofundamento discursivo sobre as emoções humanas na produção do espaço. Chamando de psicosfera, que é o “[...] reino das ideias, crenças, paixões e lugar da produção de um sentido, também faz parte desse meio ambiente, desse entorno da vida, fornecendo regras à racionalidade ou estimulando o imaginário” (Ibidem. p. 176), o autor busca centralizar o estudo geográfico acerca de como as emoções humanas estão relacionadas com a produção das técnicas para a organização espacial.

Com essa crítica, os estudos geográficos passaram a considerar que, na relação entre o ser humano e a natureza, há uma intencionalidade que parte de um saber consciente. Os conceitos já existentes ganharam mais detalhes analíticos a partir do momento em que se considerou que o sujeito está numa complexa relação sociedade-natureza. Por exemplo, a paisagem, que antes era apenas aquilo que a nossa vista alcançava, passou a ser analisada pela sonoridade que é produzida no espaço (SANTOS, 1988).

A paisagem não é mais um conceito que é apenas observável; quem observa a paisagem também nota os barulhos, cheiros, sensações térmicas e diferentes sentidos que o nosso corpo sente ao entrar em contato com aquela paisagem. Com o advento da Geografia Cultural, Claval (1999) admite o fato de que é também pelos sons que se reconhece um lugar. As ações humanas imprimem transformações no espaço, ao passo que a experiência individual e coletiva do sujeito ganha importância nos estudos geográficos. O sujeito está inserido no contexto em que o seu corpo é espaço também; logo se torna geográfico.

No momento em que se estreita a escala de análise, torna-se mais perceptível que os

“pontos” aos quais Reclus (2010) se referia são pessoas que vivem, criam, recriam, modificam, significam e são significados pelo espaço circundante. Todos esses fatores fazem com que a experiência nesse espaço permita ao humano desenvolver a capacidade de experimentar as sensações fenomênicas que o espaço proporciona. Sendo assim, Tuan (2013, p. 18), que estudou as relações corpo-espaço, afirma que:

[...] a experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência. Experienciar é aprender; significa atuar sobre o dado e criar a partir dele. O dado não pode ser conhecido em sua essência. O que pode ser conhecido é uma realidade que é um constructo da experiência, uma criação de sentimento e pensamento.

Vejamos que o autor associa a existência humana numa relação entre sentimento e pensamento. O espaço já não é mais despido de sentidos. Observar ainda é a melhor forma de conhecer um dado. No entanto, o sentimento permite atribuir significado ao que está sendo conhecido, descortinando a simples aparência do que é pensado em torno da coisa, isto é, o processo de significação. Esse processo atribui sentido ao que está sendo experienciado. A experiência não tem um começo nela mesma; é preciso que tenhamos as vias de acesso a ela, ou seja, os nossos sentidos.

Com a Geografia Humanista, mais precisamente com o geógrafo sino-americano Yu Fi Tuan, a condição de sensibilidade do corpo humano ganha destaque para os estudos geográficos. Estudar a sociedade sem buscar entender as percepções subjetivas dos sujeitos não dá conta de entender o lugar como um dos conceitos-chave da Geografia. O lugar sendo o elemento espacial geográfico, espaço de vivência dos sujeitos, sacralizado, enraizado nas emoções dos sujeitos, permite ser estudado através dos sentidos que o homem biológico dispõe. Porém, um fator interessante que ultrapassa os limites biológicos é a cultura na qual um sujeito está inserido.

Para que a narrativa desse discurso siga com coerência ao que está sendo proposto, é necessário discutir em separado o que a Geografia tem de importante para embasar teoricamente a cultura surda, para depois localizar a pessoa surda na esfera do olhar geográfico. Já sabemos que os estudos geográficos leva em consideração a questão da visualidade e, sendo assim, é preciso entender de qual visualidade estou falando.

## 2.2 A EXPERIÊNCIA DA VISIBILIDADE: A ESTRUTURAÇÃO DO OLHAR GEOGRÁFICO

Na obra *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*, Tuan (2013) nos propõe pensar

que o espaço geográfico não é apenas aquele observável, o que pode ser captável aos nossos olhos, mas sim o espaço dos diversos sentidos que o nosso corpo experimenta. Somos um corpo no/do espaço, o qual é ou se torna espaço também. O nosso corpo é utilizado como referência espacial. Na realidade, é possível que esse seja a nossa principal referência espacial. Só podemos entender conceitos como espaço geográfico, região, território, paisagem e lugar se estiverem em interação com o espaço.

Além de sermos sujeitos concebidos pela ordem natural das coisas, seres concretizados, ainda estamos envolvidos em esferas que são vivificadas pela nossa capacidade de dar sentido às coisas. Essa significação subjetiva, criada e veiculada através das emoções e racionalidade do sujeito, dá-se também pelas interações que esses mantêm com o mundo e com as pessoas, logo tornando intersubjetiva. Capalbo (1990, p. 50) versa que:

Significação subjetiva quer dizer que ela é manifestação do fenômeno para um sujeito, a partir de um lugar e de um ponto de vista, que podem ser vivenciados e experimentados por quaisquer sujeitos que se posicionem neste lugar e neste ponto de vista. A significação subjetiva é, de fato, intersubjetiva, comunitária, e não individual e isolada.

Vejamos que essa significação passa a ser dotada de sentido se for experienciada por outros, ou seja, comunitária, embora seja individualizada. Isso supõe crer que esse processo de intersubjetividade será concretizado ao passo que não se trata apenas do sujeito isolado, mas de um grupo de pessoas que experimentam sensações semelhantes. Para isso, Holzer (1993, p. 79) afirma que “[...] a intersubjetividade acontece no momento em que o corpo, como elemento móvel, coloca-se em contato com o exterior e localiza o outro, comunicando-se com outros homens e conhecendo outras situações”.

Nesse caso, é preciso ter consciência das coisas percebidas (experienciadas). A consciência se dá como conjunto de todas as vivências, como percepção interna das vivências psíquicas (o ser consciente) e como vivência intencional (HUSSERL, 2010). Em outros termos, a consciência é aquilo que dá sentido às coisas percebidas.

A consciência, ou psicoesfera (SANTOS, 2006), só existe pela interiorização das minhas reflexões sobre as coisas percebidas. Torna-se a construção do mundo para que seja possível a minha constituição enquanto sujeito. Mas não ficam interiorizadas, porque podem ser vazias; é a expulsão das coisas para fora. A exteriorização da consciência nas coisas refletidas parte também da intencionalidade que o sujeito possui para atribuir significado a algo, o que o torna significativo.

A consciência só é consciência enquanto consciência do objeto, porque é no seu ato

que acontece (DARTIGUES, 2012). Um objeto não é apenas um objeto em si, esse é algo que pode ter significado para alguém ou para um grupo de pessoas. Isso pode ser melhor entendido em Santos (2006, p. 56), quando o autor afirma que “[...] essa noção é igualmente eficaz no processo de produção das coisas, considerados como um resultado da relação entre o homem e o mundo, entre o homem e seu entorno”.

O homem, tomado de consciência do que as coisas representam para si e para seus espaços, significa e é significado pelas interações espaciais que se dão no processo de produção das coisas no/do espaço. Nesse movimento consciente das vivências do “eu”, ou seja, o *ego*, enquanto sujeito com capacidades de pensamento reflexionante, o *cogito cogitata* (HURSSSEL, 2010), o ser humano experiencia as diferentes sensações proporcionadas pelas relações deles com o mundo e com eles próprios. Para que isso seja possível, a principal ferramenta utilizada é a capacidade de sensibilidade do corpo humano no espaço geográfico.

Nos dizeres de Sartre e Berdoulay (2005, p. 114), “[...] a pluralidade do sujeito responde à multiplicidade dos espaços de referência: o sujeito constrói no seu próprio mundo um lugar que é o dele e que é coerente”. O espaço pode ser o mesmo espaço para todos os sujeitos, se se levar em consideração apenas o que está posto aos nossos olhos. Porém, é importante salientar que os arranjos espaciais podem despertar diferentes sensações, para algumas pessoas, através da atribuição/construção de significados.

A geógrafa Buttimer (2015) ressalta que os significados do lugar têm muito mais a ver com a vivência cotidiana do que com o pensamento. Seria imprudente dissociar o conceito prático de vivência e significação devido à complexa relação de subjetivação do sujeito e a realidade. Para complementar essa afirmação, Blikstein (2018, p. 15) diz que “[...] os significados já vão sendo desenhados na própria percepção/cognição da realidade”.

Seguindo por essa linha argumentativa, Tuan (2013) demonstra que a realidade é construída de diferentes maneiras por meio do que o sujeito experiencia. O autor tem mostrado que as emoções são o que dão colorido aos níveis mais altos do pensamento e que o pensamento dá colorido a toda experiência humana, incluindo aí as sensações primárias, como frio e calor (Ibidem. p. 17). Essas sensações também são seletivas, ao passo que depende muito da capacidade de direcionamento das diferentes sensibilidades.

Possuímos a capacidade de experienciar o espaço através de sentidos como a visão, a audição, o paladar e o tato. De acordo com Tuan (2013, p. 22, grifos nossos):

O paladar, o olfato, a sensibilidade da pele e a **audição** não podem **individualmente** (nem sequer talvez juntos) tornar-nos cientes de um mundo exterior habitado por objetos. No entanto, em combinação com as faculdades “espacializantes” da visão e

do tato, esses sentidos essencialmente não distanciadores enriquecem muito a nossa apreensão do caráter espacial e geométrico do mundo.

Nessa direção sensório-motora, Tuan (2013) ainda considera que os principais órgãos sensoriais, que permitem aos seres humanos experienciar sentimentos intensos pelo espaço e pelas qualidades espaciais, são a cinestesia, visão e tato. Concordando com o autor, é de extrema importância que, para sentir essas qualidades, o sujeito precisa se locomover pelo espaço circundante, ao passo que a visão pode direcionar para as diferentes dimensões de percepção no lugar.

Todos que possuem a capacidade de “ver”, através da visão, são seletivos ao que querem olhar. Afirimo, dessa maneira, o fato de “ver” com os olhos, levando em consideração o fator biológico dos olhos humanos pelas suas habilidades da superposição bifocal e estereoscópica. A condição da visualidade pode ganhar outros significados para as pessoas cegas, por exemplo.

Entretanto, continuando na questão das pessoas que podem olhar e ver o que está posto no espaço, Gomes (2013, p. 31) nos propõe a pensar que:

Vemos somente aquilo que retiramos do fluxo contínuo do olhar. O ato físico do olhar é pouco criterioso e se nutre de um homogêneo e generalizado desinteresse. O olhar percorre e não se fixa. Por isso, ver algo significa extraí-lo dessa homogeneidade indistinta do olhar, significa conferir atenção, tratar esse algo como especial. A diferença entre olhar e ver consiste, portanto no fato de que o olhar dirige o foco e os ângulos de visão, constrói um campo visual, ver significa conferir atenção, notar, perceber, individualizar coisas dentro desse grande campo visual construído pelo olhar.

Como já foi dito anteriormente, as coisas estão postas e visíveis no espaço, porém cada um confere a devida atenção de acordo com as suas individualidades (leia-se subjetividades), aplicadas no ato do olhar. Esse olhar, que agora podemos chamar de geográfico, consiste em notar determinadas relações que se dão no espaço, dentro do campo visual do indivíduo, que seja significativo na construção de significados. O “olhar geográfico” (CASTRO; GOMES; CORRÊA, 2016), ou o “olhar espacial” (CALLAI, 2000), evoca a ideia de que observar determinado espaço/produto imagético à luz da Geografia auxilia na forma como compreendemos o mundo.

Esse modo de ver o mundo é proporcionado não só pelo que está visível, mas também como dedicamos atenção. Muitas vezes, os objetos que estão distribuídos e organizados espacialmente mudam de sentido tanto pelo olhar atento de quem observa como pelo ponto de vista, ou seja, de onde se está observando. Corroborando com Gomes (2013, p. 31), “[...] há

uma geografia própria ao fenômeno da visibilidade na maneira como socialmente escolhemos os lugares para mostrar ou esconder coisas, valores e comportamentos, na maneira como são mostrados e na circunstância dessa exposição”.

Vale destacar que este trabalho não tem a pretensão de tratar, separadamente, os conceitos e as categorias estudadas pela Geografia, tampouco descrever as condições de desenvolvimento e aplicação desses estudos. É preciso qualificar a utilização do conceito de lugar, tratado pela Geografia, para permitir uma solidez teórica à discussão. O lugar pode ter diferentes sentidos e significados nos estudos geográficos, porém o que me interessa é a capacidade que o lugar apresenta para significação do sujeito, ou como diz Rodrigues (2015, p. 5039), “[...] a experiência do indivíduo é essencial para entender aspectos do lugar que ninguém, que não o tenha vivenciado pessoalmente, poderia saber”.

De acordo com Souza (2016, p. 115), a questão do lugar na subjetividade humana pode ser tratada como “[...] a dimensão cultural-simbólica e, a partir daí, as questões envolvendo as identidades, a intersubjetividade e as trocas simbólicas, por trás da construção de imagens e sentidos dos lugares enquanto espacialidades vividas e percebidas, dotadas de significados [...]” nas vivências dos sujeitos.

Em Tuan (2013, p. 22), somos convidados a pensar que “[...] o lugar é uma classe especial de objeto. É uma concreção de valor, embora não seja uma coisa valiosa, que possa ser facilmente manipulada ou levada de um lado para o outro; é um objeto no qual se pode morar”. No caso, parte-se da ideia de que a esfera cultural no espaço atribui significado ao lugar na dimensão simbólica.

Se essa dimensão simbólica é vivida e percebida no espaço através das subjetividades que, também, são proporcionadas pelos sentidos; se há a construção de subjetividades acerca do percebido por determinados sujeitos, havendo trocas de subjetividades, o que logo se faz intersubjetivos; e se o principal meio de apreensão para a construção de significados é o sentido visual, logo estamos desenvolvendo questões complexas sobre a visualidade espacial.

A visão é importante via de acesso que dispomos para entrar em contato com o mundo real, assim como os outros sentidos. A concreção de valor passa pelo mundo das ideias, o mundo subjetivo, abstrato, o mundo internalizado na consciência. Não obstante, esse mundo ideal precisa ser exteriorizado de algum modo, para que o sentido seja atribuído às coisas.

O modo como o mundo ideal é concretizado no mundo real passa por diferentes esferas. Seria impossível descrever todas essas esferas, pois “[...] encontraríamos ainda mil intermediários entre a realidade e os símbolos se déssemos às coisas todos os movimentos que elas sugerem” (BACHERLAD, 1993, p. 204). Destarte, é com a dimensão cultural que

centramos a atenção ao sujeito. Desde muito cedo que o indivíduo é apresentado ao espaço por outros indivíduos que estão associados a um modo semelhante de se relacionar com o mundo. O sujeito vai se constituindo como parte desse mundo construído de significados.

O código linguístico com que essas pessoas apresentam o mundo ao sujeito é o modo mais expressivo por meio do qual as comunidades podem compartilhar os significados e os signos construídos ao longo do tempo. A língua é um dos principais artefatos que podem caracterizar determinados grupos, ao modo como produzem e são produtos da inextricável relação entre indivíduos e grupos sociais. Quando levamos isso em consideração, podemos entender que:

As pessoas adquirem, por meio do processo de comunicação, as habilidades das quais têm necessidade para desenvolver sua compreensão do meio natural e social no qual vivem, ou daqueles que visitam, e para assegurar as formas de troca úteis à sua vida social e econômica. A comunicação, todavia, tem outra função: possui uma dimensão simbólica. (CLAVAL, 2001, p. 75)

Essas dimensões permitem aos grupos se diferenciarem uns dos outros, fazendo com que cada modo de viver se torne inédito no espaço. Os nossos modos de viver estão profundamente enraizados na cultura predominante, na qual os sujeitos adquirem suas versões de si. Nesse processo de construção, a língua permite que o grupo se caracterize de acordo com as construções e formas nos modos de viver, criando, por assim dizer, identidades próprias. Para Vygotsky (1991, p. 43), “[...] o papel da linguagem na percepção é surpreendente, dadas as tendências opostas implícitas na natureza dos processos de percepção visual e da linguagem”.

Para que possamos entender essa questão entre percepção visual e linguagem, é preciso que tenhamos em mente que Vygotsky (1896-1934), advogado e filólogo, realizava experimentos, observando os processos de formação superiores da mente. Para ele, era a união entre percepção, fala e ação que provocava a internalização do campo visual, ao passo que seria através de signos e palavras que se dava o contato social com outra pessoa (Ibidem. 35-38).

Desde cedo, ainda quando criança, a pessoa é instituída numa comunidade cultural que faz uso de um código linguístico comum. O seu desenvolvimento está ligado ao modo como a sua comunidade estrutura e utiliza a língua para se relacionar em sociedade e com o espaço. Através disso, a criança vai conhecendo aos poucos o espaço em seu redor, tornando possível o processo de internalização das coisas pela experiência, assim como a externalização por meio da linguagem e de códigos de conduta.

Nesse processo de constituição do sujeito, o espaço apresenta determinantes biológicos e naturais, mas não entra em estado de ostracismo. É preciso ter em mente que, desde que o ser humano entra em contato com os seus lugares de vivência, o desenvolvimento se dá através das possibilidades que advêm da esfera cultural. Existe uma cultura instituída, com a qual o sujeito passa a significar e ser significado, construindo um mundo próprio, individual, a partir do coletivo.

Como é possível averiguar, a discussão apresentada ainda não fez as relações necessárias para o contexto desta pesquisa. Isso se justifica, também, pelo fato de os estudos geográficos se tornarem insuficientes para atribuir conteúdo geográfico a essa comunidade. Até o momento, foi possível fazer uma simplória relação da surdez com os estudos geográficos.

De acordo com os diferentes temas tratados na Geografia, os diferentes grupos/comunidades culturais são passíveis de entendimento na medida em que se leva em consideração a “razão e emoção”, “a perspectiva da experiência”, os “modos de ver e viver o espaço”<sup>10</sup>. O povo surdo, sendo considerado como comunidade cultural, também possui um modo de viver e estar no espaço geográfico. Nesse sentido, o próximo tópico intui a atribuição de conteúdo geográfico à comunidade surda.

### 2.3 A EXPERIÊNCIA DE SURDOS É GEOGRAFIZADA

Pessoas que nascem surdas e crescem dentro de um círculo cultural ouvintista, por vezes, estão condicionadas a aprenderem o código linguístico de ouvintes. Embora surdos aprendam a verbalizar palavras e se comunicar com pessoas ouvintes, será exclusivamente através do canal visual que esse aprendizado acontecerá. Surdos precisam ver os movimentos labiais para que possam reproduzir esses movimentos posteriormente. Contudo, entendo aqui que a natureza primeira de pessoas surdas seja a condição visual espacial. A partir dessa condição, a interação com outras pessoas acontecerá de modo gestual.

As pessoas que são responsáveis pela apresentação do mundo ao sujeito surdo nascem e vivem numa sociedade onde “ouvir” significa captar os sinais sonoros que se tornam inteligíveis para a mente humana. Isso é uma condição biológica que requer ouvidos em “bom” funcionamento. Apenas ouvir não é o suficiente, pois o sujeito necessita falar principalmente pela boca. Apesar de saber que as expressões faciais, o gesticular dos dedos e

---

<sup>10</sup> São subtítulos de obras importantes para a estruturação do pensamento geográfico. Para mais informações, ver Referências.

das mãos e os movimentos corporais contribuem para a clareza na comunicação ouvintista, o ato de falar está exclusivamente relacionado à boca e seu sistema fonológico.

A comunicação entre surdos adquire, assim, uma relação em que diferentes fatores se relacionam e se cruzam entre si. Primeiro que a questão do “ouvir” ganha uma nova conotação, ao passo que isso se faz pelo canal visual. Nesse caso, surdos ouvem pelos olhos. O “falar” também é ressignificado, e a fala não será veiculada apenas através da boca, pois o corpo todo será utilizado como canal comunicativo. Em vista disso, os gestos, transformados em sinais aceitos e veiculados por uma maioria surda, são para surdos o que as palavras são para ouvintes.

Pensar a pessoa surda ultrapassa os aspectos puramente linguísticos. Faz-se insuficiente utilizar um discurso no qual o radical é analisado apenas pelo viés linguístico. Isso seria reproduzir um pouco “mais do mesmo”. Em muitos lugares, onde surdos estão concentrados, as atenções externas voltam-se para o fenômeno da comunicação gestual que esse povo utiliza. Ora, vivemos em um mundo onde, apesar de existirem milhares de línguas, todas têm o fator comum que é a oralidade. O “normal” é falar com a boca e ouvir com os ouvidos.

No Brasil, até o início deste século, o idioma utilizado por surdos era o português. Todavia, essa situação se modificou quando a língua de sinais (LS) recebeu status de língua com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Sendo reconhecida como a língua materna de surdos, a Libras veio ratificar a urgência de modificação das relações de surdos com outras pessoas e com o mundo. Importa salientar que essas pessoas já mantinham contato entre pares através da LS.

Em pessoas surdas, essa capacidade transpassa os imperativos da LS e se dissolve nas habilidades de ver o que está em seu campo visual no espaço. Com as atenções proporcionadas pela capacidade de se relacionar através do canal visual, também há uma intensificação no ato de “ver”. Sacks (2010, p. 57) afirma que:

Podemos entender por que o usuário da língua de sinais torna-se uma espécie de “perito” visual de várias maneiras, em determinadas tarefas não linguísticas assim como nas linguísticas — por que ele pode desenvolver não apenas a linguagem visual mas também uma especial sensibilidade e inteligência visual.

Essa é uma inteligência que as pessoas surdas vão desenvolvendo desde muito cedo ao serem confrontadas com o seu espaço comum de vivência. Nas etapas de conhecimento dos espaços e desenvolvimento cognitivo, as pessoas surdas conseguem ampliar uma capacidade visual mais intensa, até mesmo pelo fato da sua comunicação materna ser de natureza visual.

Sem intenções de justificar uma oposição entre surdos e ouvintes, os quais não são termos contrários, poderíamos imaginar que, se colocarmos uma pessoa surda e outra ouvinte em um determinado espaço, as apreensões seriam diferentes, assim como seria entre pares. Para as pessoas surdas, a atenção se voltaria para as sensibilidades visuais, olfativas e táteis, condições essas que proporcionariam um olhar mais atencioso. Para a pessoa ouvinte, as sensibilidades poderiam ser distribuídas para as condições auditivas, além da visão, tato e olfato, assim como já foi mencionado.

Para justificar esse exemplo, embora possa parecer simplista e reducionista, é justo demonstrar que, nos estudos geográficos, a visão tem lugar privilegiado. Vejamos que Tuan (1980, p. 07) ratifica a importância da visão ao afirmar que:

Dos cinco sentidos tradicionais, o homem depende mais conscientemente da visão do que dos demais sentidos para progredir no mundo. Ele é predominantemente um animal visual. Um mundo mais amplo se lhe abre e muito mais informação, que é espacialmente detalhada e específica, chega até ele através dos olhos, do que através dos sistemas sensoriais da audição, olfato, paladar e tato. A maioria das pessoas, provavelmente considera a visão como sua faculdade mais valiosa e preferiria perder uma perna ou tornar-se surda ou muda a sacrificar a visão.

A capacidade de estar espacialmente localizado, observando um determinado espaço sob um ponto de vista, e de fazer relações dos objetos espacialmente ordenados, aplicando os conceitos e teorias desenvolvidas por estudiosos e pensadores da Geografia, é uma forma de pensar geograficamente. Gomes (2017, p. 21) nos convida a refletir que “[...] a Geografia é também uma forma autônoma de estruturar o pensamento, uma forma original de pensar”. Isso não é um processo tão simples, pois a relação da sociedade com a natureza é complexa o suficiente para que a ciência geográfica sempre esteja em movimento.

Essas questões envolvem as pessoas surdas por determinados fatores, mas principalmente por essas pessoas constituírem um povo com identidade cultural, o qual possui características essencialmente visuais. Como podemos notar, os estudos geográficos possibilitaram a centralidade do fenômeno do olhar. Entretanto, quando surdos são abordados nesses estudos, os principais fatores levados à guisa de compreensão são os aspectos sonoros.

Não havia – e talvez ainda não haja – uma Geografia direcionada para as pessoas surdas. A Geografia é a ciência da visibilidade e surdos são pessoas que se relacionam com o mundo através do canal visual. Existe a tentativa do desenvolvimento de um “olhar geográfico” no surdo, porém ainda não houve a devida atenção para as qualidades visual-espaciais das pessoas surdas.

As pessoas precisam do sentido da visão quando estão em relação com o espaço, o que

proporciona, assim, um espaço visual. Para as pessoas que são biologicamente ouvintes, as experiências sonoras são menos refinadas, sendo que a espécie humana depende menos da audição e mais da visão (TUAN, 1980). Se uma pessoa nasce/torna-se surda, há, aí, um verdadeiro impacto nas experiências vivenciadas em seu cotidiano. “Com a surdez, a vida parece congelada e o tempo não progride. O próprio espaço se contrai, porque nossa experiência de espaço é aumentada grandemente pelo sentido auditivo, que fornece informações do mundo além do campo visual”, (Ibidem. p. 11).

Como dito anteriormente, os estudos geográficos ainda são insuficientes para que seja possível a verticalização teórica acerca das pessoas surdas. Mesmo quando as abordagens transcendem à análise reducionista que podem suscitar em visão simplificadora entre a experiência e o espaço, o sujeito ainda é abordado como um produto de ordem natural. Apesar da constituição subjetiva cognoscível do povo surdo, ainda trata-se a questão da surdez como fator biológico da condição humana. Embora esse seja um discurso fortemente veiculado da surdez como patologia, a pessoa pode nascer surda, tornar-se surda, mas não vive em um mundo silencioso.

A representação da pessoa surda, conceituada a partir do fator biológico, determina o estigma social que se tornou imperativo desde o começo da aparição de surdos até os dias atuais. Quando falo em aparição, não estou me referindo no sentido de uma hierofania na ordem natural das coisas, mas aparição no sentido ético de ordem social. Nesse sentido, a melhor definição que se associa à afirmação supracitada é realizada por Luz (2013, p. 34):

Aparecer é ser sensivelmente reconhecido para além dos atributos orgânicos, econômicos, étnicos, religiosos ou sexuais. É mais do que aparecer fisicamente. É aparecer simbolicamente, é transcender a matéria e os demais condicionantes. É ter a existência reconhecida, não só a presença corporal. Quem aparece não parece ou aparenta, apenas é. Aparição não é ser entidade sobrenatural, é experimentar manifestação essencial de si, aqui e além, mas não no além. Aparição é ser alguém transcendentalmente percebido como entidade que difere de matéria inorgânica, de mera coisa ou de organismo biológico puro. É ser visível como inédito.

A pessoa surda está no espaço da mesma forma que outras pessoas estão. Não vivemos em um mundo homogêneo, com uma única forma de viver e experienciar o espaço. As relações são de infinitos significados, e o espaço geográfico torna-se o *locus* para a espacialização dessa aspiração, o qual pode ser categorizado como cultura. A cultura surda é inédita, pois a própria forma de vivenciar o espaço é diferente das demais pessoas. Corroborando com Marques (2008, p. 29):

É preciso parar para refletir que a experiência da surdez apresenta o corpo não como

uma pessoa anatomicamente diferenciada, mas como uma pessoa com funcionalidades sensoriais e perceptuais que lhe constituem uma interpretação e interação com o mundo específicas, que quando inseridas no mundo se transformam e transforma esse mundo.

Surdos conseguem apreender com mais atenção e sensibilidade as relações espaciais através do seu canal visual. Infelizmente, esses sujeitos passaram por longos períodos históricos de isolamento social e de significações incoerentes com a suas condições de sensibilidade.

É justo pensar que, até acontecer o Congresso de Milão em 1880, o qual determinou que a educação de surdos tivesse de ser realizada através de um sistema baseado no desenvolvimento da oralidade, conhecido como Método Alemão/Oralista, surdos eram educados com métodos que desenvolviam a comunicação através dos sinais. Esse método era baseado nos sinais metódicos desenvolvidos por Charles Michel de L'epée, na França no século XVIII, mas também havia o intuito de desenvolver a leitura labial, escrita e leitura do português.

Aparentemente, existiam possibilidades para que surdos desenvolvessem as suas capacidades de observações espaciais e fortalecimento de construções subjetivas coletivas. Talvez o olhar fixo descrito pelo Vallade Gabel seria a apreensão das relações que aconteciam em seu campo de visão. Nos dias atuais, dispomos de respaldo teórico que justificam tais deduções.

Para ser mais preciso e minimamente prolixo, depois que começaram a se estabelecer métodos e técnicas para a educação de surdos, o Congresso de Milão interrompeu/dificultou o desenvolvimento de suas capacidades físico-cognitivas e de uma língua culturalmente visual. Isso fez com que a língua materna de surdos sofresse uma imensa regressão, encontrando resistência apenas em pequenos grupos. Mesmo assim, a comunicação entre surdos e a identificação cultural continuou progredindo, ainda que em passos lentos.

A partir da segunda metade do século passado, as pessoas surdas começaram a ganhar mais espaço nos estudos que envolviam a cultura em sua essencialidade e manifestação. Paralelamente a isso, a Geografia também passava por transformações epistemológicas e mudanças paradigmáticas.

Enquanto a subjetividade humana ganhava força nos estudos geográficos, tendo a Geografia Cultural como reforço para compreender a espacialização da cultura através da ação humana na superfície terrestre (CORRÊA, 2001), as pessoas surdas começavam a ser estudadas a partir de uma visão cultural, mas não geograficamente. Para Claval (2001, p. 50),

“[...] o termo cultura deve ser utilizado com precaução, porque não existe nada que se assemelhe, no mundo objetivo, a esse conceito, que só existe no espírito das pessoas”.

Nesse sentido, as condições existenciais de aparecimento de surdos como grupo cultural pela ciência, mais especificamente pela Geografia, não estavam estruturadas o suficiente para serem utilizadas como base sólida para sustentar o discurso cultural, se se estudavam surdos apenas pela condição patológica. Ainda existia a esperança de se encontrar a cura para a surdez, tanto que foram desenvolvidos aparelhos auditivos para quem deseja ouvir os sons pelo sentido biológico.

A própria linguagem utilizada por esse grupo era considerada como mímica, gestual e pantomima que representavam a vida cotidiana, mas que também davam sentido ao mundo das ideias. Foi na segunda metade do século passado que os estudos mudaram a forma de aparecimento de surdos. Enquanto surdos ainda estavam sob a influência das decisões do Congresso de Milão, sendo educados do mesmo modo que as pessoas ouvintes, pesquisadores passaram a estudar essas pessoas a partir da sua comunicação materna e de suas relações culturais.

A forma como surdos se comunicavam começou a ganhar destaque em pesquisas de ordem cultural. De acordo com Strobel (2009, p. 27):

William Stokoe publicou “Language Structure: na Outline of the Visual Communication System of the American Deaf<sup>11</sup>” afirmando que ASL é uma língua com todas as características da língua oral. Esta publicação foi uma semente de todas as pesquisas que floresceram em Estados Unidos e na Europa (*sic*).

A ASL é a sigla da Língua de Sinais Americana, e, apesar de a Europa ser considerada o berço para a educação de surdos, foi nos Estados Unidos onde a Língua de Sinais (LS) ganhou mais visibilidades em seu estudo como estrutura linguística. De acordo com o site oficial da *Gallaudet University Press*, Stokoe começou a conceber um sistema descritivo para o idioma, o qual pudesse ser usado para demonstrar a outros linguistas e ao público em geral. Esse trabalho culminou no primeiro tratamento linguístico moderno de uma língua sinalizada, uma monografia intitulada *Estrutura da Linguagem de Sinais*, publicada em 1960<sup>12</sup>.

No Brasil, mesmo com a proibição do uso de sinais, havia uma resistência entre surdos com a utilização dos sinais trazidos da Europa, os quais foram traduzidos por Flausino José da Gama, juntamente com a criação e adaptações dos sinais estruturados por surdos, em processo de educação, ou não, no primeiro instituto para a educação de surdos no Brasil.

<sup>11</sup> Estrutura da língua de sinais: um esboço dos sistemas de comunicação visual dos surdos americanos.

<sup>12</sup> Disponível em: <http://gupress.gallaudet.edu/>. Acesso em: 3 out. 2020.

Sobre o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), esse será abordado com mais detalhes no próximo capítulo.

É preciso entender que os processos de transformações da vida de surdos não aconteciam em uma ordem progressiva. O homem ainda era muito limitado pelas barreiras naturais e por sua própria limitação. As informações não eram difusas com a mesma velocidade dos dias atuais. Demandou tempo para que o homem utilizasse das técnicas para uma inteligência planetária, assim como dizia Santos (2006). Enquanto surdos eram privados de utilizarem a LS para a comunicação, já havia estudos que analisavam essa linguagem como língua complexa. No Brasil, esse movimento de reconhecimento da LS ganhou força nas décadas de transição do século XX para o XXI.

Nesse contexto, Gesser (2009, p. 9-10) permite refletir sobre a importância da mudança representacional do surdo com o reconhecimento dos aspectos linguísticos quando afirma que:

Certamente a marca linguística não é a única questão nas discussões sobre a surdez, mas é a legitimidade da língua que confere ao surdo alguma “libertação” e distanciamento dos moldes e representações até então exclusivamente patológicos. Tornar visível a língua desvia a concepção da surdez como deficiência – vinculada às lacunas na cognição e no pensamento – para uma concepção da surdez como diferença linguística e cultural.

A Língua de Sinais Brasileira foi reconhecida oficialmente, enquanto sistema linguístico de comunicação para surdos, em 2002 com a lei nº 10.436. Porém, para que houvesse esse reconhecimento, foi necessário que a Libras fosse estudada a partir de sua estrutura e complexidade linguística. Nesse sentido, foram estudados e comprovados cinco parâmetros da Libras enquanto língua: a configuração das mãos, orientação, localização, movimento e a expressão facial.

Fazendo uma breve descrição de como esses parâmetros são aplicados para caracterizar a Libras como língua, Gesser (2009) explica-nos que:

- a) a configuração das mãos diz respeito à forma da mão;
- b) a orientação da palma da mão indica que os sinais têm direção e inversão;
- c) a locação é o lugar onde o sinal é executado, podendo ser em alguma parte do corpo ou no espaço;
- d) o movimento pode estar, ou não, presente no sinal;
- e) a expressão facial dá sentido ao sinal.

Apresentada uma pequena parte de sua complexidade, a Libras, nos dias atuais, é um símbolo de transformação para o empoderamento de surdos, os quais foram considerados

como deficientes há séculos. Ainda é uma tarefa difícil estudar essa comunidade a partir da espacialidade de sua cultura, mas se torna imprescindível que os estudos geográficos e o ensino de Geografia levem em consideração aspectos culturais que apresentam particularidades visuais, constituindo, assim, uma cultura visuoespacial.

Na tentativa de validar a cultura surda, Strobel (2018) mostra-nos que, a partir da condição do “ser surdo” no espaço, se foram desenvolvendo artefatos que são produtos da transformação da capacidade surda de transcender as barreiras impostas. Porém, não são apenas produtos palpáveis, “[...] mas aquilo que na cultura constitui produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo” (Ibidem. p. 44).

A autora supracitada supõe que são artefatos culturais do povo surdo a experiência visual, o desenvolvimento linguístico, a família, a literatura surda, a vida social e esportiva, as artes visuais, a política e alguns materiais como o telefone e a campanha luminosa para surdos. Não entramos em detalhes sobre cada artefato, pois alguns artefatos não são exclusivos do povo surdo. A família parece ser a base cultural para qualquer sujeito que experencia (e é) o espaço circundante.

A constituição do sujeito surdo, ancorado no artefato cultural “família”, é mais profícua quando os pais são surdos também. O que Strobel (2018) quer mostrar é que, se os pais da pessoa surda forem surdos também, haverá um enraizamento desse surdo como sujeito na comunidade que utilizam os artefatos do povo surdo. Como os pais, ou os adultos, são os responsáveis por apresentar e dar sentido ao mundo objetivo da criança (TUAN, 2013), a criança surda é mais fácil de ser introduzida em sua comunidade cultural se os pais também fizerem parte da cultura surda. A cultura surda molda a forma como a pessoa pensa e vive no mundo.

Sabemos que a cultura majoritária é a ouvinte. Com a ressignificação das pessoas surdas, as trocas culturais se tornaram mais benéficas. Ao passo que se entende que surdos apresentam um modo próprio de viver no mundo, o que também não é tão inédito quando comparamos com outros grupos culturais, esse mundo precisa se reorganizar para suprir as necessidades de existência dessas pessoas.

Silva e Nembri (2012, p. 109) explica que “[...] ser surdo num mundo ouvinte é procurar caminhos de inserção e aceitação, compreendendo que todos somos partes desiguais, mas infinitesimais de um todo maior”. Esses caminhos de inserção são mais visíveis em escolas, mais precisamente dentro da sala de aula. Desde que a Libras foi reconhecida como língua e, por conseguinte, necessitaria se adequar aos modos como surdos eram educados, esse grupo cultural é estudado a partir das necessidades educacionais.

As necessidades educacionais giram em torno de algumas variáveis, mas, principalmente, concentrando as atenções em intérpretes. Isso se justifica pelo fato de as escolas não estarem preparadas para receberem surdos e disponibilizar as mesmas condições adequadas à aprendizagem. A estruturação das escolas não seguia os preceitos de inclusão porque não havia a necessidade de incluir. Até o final do século XIX, existiam instituições que estavam se especializando na educação de surdos. Nessa mesma época, as escolas existentes para a população em geral estavam estruturadas para educar pessoas que falassem e ouvissem conforme o modo habitual.

Os materiais que se produziam para o ensino de Geografia eram visuais por conta dos estudantes enxergarem e ouvirem o que os professores tinham para mostrar e falar. Os estudantes aprendiam a ler e escrever na língua Portuguesa, através da qual era possível a produção de material para o ensino de Geografia, e conseguiam também aprender através de mapas e imagens que eram produtos de pesquisas geográficas. Esses produtos também eram utilizados em instituições de ensino de surdos. Entretanto, essa discussão precisa ser realizada de um modo verticalizado para que seja possível fazer as análises propostas neste trabalho.

Como pudemos ver no decorrer deste capítulo, as pessoas surdas formam um grupo cultural diferente dos demais grupos. Esse grupo mantém relações com as pessoas e com o mundo pelo canal visual. Em sentido transversal, estruturamos uma discussão, a qual demonstra que a Geografia é uma ciência imprescindivelmente visual, tanto pela forma como foi construída quanto pelo modo como a usamos.

Utilizar os saberes produzidos pela ciência geográfica sobre determinado espaço é também uma forma de pensar. Esse “olhar geográfico” se constituiu de modo lento, mas progressivo, embora tendo passado pelas diferentes fases paradigmáticas da Geografia. Já o desenvolvimento da sensibilidade visual do povo surdo não seguiu um curso progressivo, por causa de como essas pessoas eram representadas e significadas no decorrer da história da humanidade.

Importa salientar que houve um pequeno, porém proveitoso, período na educação de surdos no Brasil em que essas pessoas começaram a ser educadas de modo coerente com as suas condições. No início da educação de surdos no Brasil, com a construção do Imperial Instituto dos Surdos Mudos (atual INES), havia um programa de estudos no qual se ensinava Geografia através de uma pedagogia que fazia a utilização de sinais para o ensino.

Nesse sentido, o próximo capítulo busca fazer uma análise do começo da educação de surdos no Brasil e trazer algumas aproximações e afastamentos de conteúdos geográficos utilizados para o ensino dessas pessoas. Embora o presente capítulo tenha estruturado um

breve quadro que demonstra os principais momentos e contextos que remetem à aparição de surdos, é de extrema importância que se entenda como a história de educação de surdos se desenvolveu para podermos chegar ao contexto atual.

### **3 APROXIMAÇÕES E AFASTAMENTOS DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS: HISTÓRICO, CONSOLIDAÇÃO, FRAGMENTO E IDENTIFICAÇÃO GEOGRÁFICA E O PROCESSO DE INCLUSÃO**

O presente capítulo intenciona realizar uma descrição histórica sobre a educação dos surdos, sem que seja necessária a produção de uma narrativa de ordem progressiva com o passar dos séculos. Para iniciar a discussão acerca da educação geográfica de surdos, é necessário entender um pouco do percurso que permitiu a essa comunidade estar em lugares semelhantes dos demais. Refiro-me aos lugares de educação formal, ou seja, às instituições de ensino e os seus espaços internos. Os fragmentos apresentados buscam encontrar uma relação entre a educação de surdos com o ensino de Geografia.

#### **3.1 FRAGMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS E A IDENTIFICAÇÃO COM O ENSINO DE GEOGRAFIA**

Antes de os surdos conquistarem o direito de estudar, em escolas apenas para esse público ou em instituições para ouvintes, eram privados de frequentar lugares de convivência comum. A exemplo disso, existiam famílias que limitavam os espaços de convivência dos surdos, e esses não frequentavam outros lugares senão os ambientes familiares, instituições de ensino e igrejas.

Sem intenções de construir uma linha histórica de todos os acontecimentos e lugares que condicionaram a visão de mundo de surdos e a construção da imagem dessas pessoas através dos discursos, irei me limitar ao marco da educação para essa comunidade, de acordo com o que se tem registrado na literatura brasileira. Em lugar de fazer todo um apanhado da história dos surdos no mundo e no Brasil, optamos por apresentar uma reflexão de como essas pessoas eram educadas, mas entendendo o que é o ensino de Geografia da forma como o conhecemos. Isso pode possibilitar uma forma de juízo e até de comparação entre “o que era” e “o que é” o ensino de Geografia para surdos.

Utilizo alguns materiais históricos sobre a educação de surdos disponibilizados no endereço eletrônico do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), o qual tem sede no Rio de Janeiro e foi o primeiro instituto brasileiro especializado na educação dessas pessoas. As obras publicadas pelo INES compõem uma coleção denominada “Série Histórica”, que tem por objetivo reproduzir documentos oficiais datados do início da educação de surdos no

Brasil.

São documentos e obras que registram o marco inicial da instrução pública para surdos e os meandros percorridos por essas pessoas para que tivessem direito à educação. Ao fazer o levantamento das obras, utilizando a internet como principal fonte de informação, não identifiquei registros históricos sobre a educação de surdos que não estivessem disponíveis na plataforma do INES.

É interessante sempre voltarmos às ideias produzidas e veiculadas em diferentes contextos históricos para que possamos entender como os acontecimentos do passado se vinculam aos dias atuais. De acordo com Freire (2018, p. 42):

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos.

Precisamos entender como os acontecimentos no passado da comunidade surda deram contornos ao presente, para que possamos apreender as lutas atualmente travadas por essas pessoas em busca de um futuro onde os erros não se repitam. Nesse sentido, Strobel (2018, p. 109 e 114) nos diz que “[...] a maioria dos registros históricos foi escrita através de metanarrativas ouvintes [...]”, sendo que “[...] raramente são citados aqueles que eram sujeitos surdos, como Berthier, Clerc, Huet [...]”.

Dessa maneira, buscarei fazer algumas observações pontuais em que a Geografia se aproximou da educação de surdos. E, para não nos referir à Geografia como se fosse um ser animado e independente, o que podemos entender que era o ensino de Geografia numa época em que essa ciência ainda não tinha uma disciplina escolar independente e autônoma. Mas, antes disso, é importante tomar conhecimento sobre as menções históricas acerca das pessoas surdas.

A história de surdos no Brasil é contada, ao menos nos registros que existem, tendo como ponto de partida uma educação de cunho filantrópico proporcionada pela Igreja católica. Essa é a história narrada aqui no Brasil. Porém, antes de adentrar nos materiais que contam a história das pessoas surdas em nosso país, é de relevante importância ter em mente que há a construção de uma narrativa sobre o percurso histórico desse povo no mundo. Nesse sentido, o quadro a seguir contém alguns pontos importantes na história de surdos no mundo. Esse quadro tem como referência a autora surda Karin Strobel (2009).

Quadro 1 – Quadro demonstrativo da história de surdos e os seus diferentes significados em diferentes épocas

Período	Aparição
Idade antiga (em meados de)	
500 a.C.	O filósofo Hipócrates associou a clareza da palavra com a mobilidade da língua, mas nada falou sobre a audição.
470 a.C.	O filósofo Heródoto classificava os surdos como “Seres castigados pelos deuses”.
355 a.C.	O filósofo Aristóteles (384-322 a.C.) acreditava que, quando não se falavam, conseqüentemente não possuíam linguagem e tampouco pensamento. Dizia que: “[...] de todas as sensações, é a audição que contribuiu mais para a inteligência e o conhecimento [...], portanto, os nascidos surdos-mudos se tornam insensatos e naturalmente incapazes de razão”.
476 d.C.	Na Roma, não perdoavam os surdos porque achavam que eram pessoas castigadas ou enfeitiçadas, e a questão era resolvida por abandono ou com a eliminação física – jogavam os surdos no rio Tiger. No Egito e na Pérsia, os surdos eram considerados criaturas privilegiadas, enviados dos deuses, porque acreditavam que eles se comunicavam em segredo com os deuses.
Idade Média (em meados de)	
476 d.c.	Os surdos eram sujeitos estranhos e objetos de curiosidades da sociedade. Aos surdos era proibido receberem a comunhão porque eram incapazes de confessar seus pecados.
530 d.c.	Os monges beneditinos, na Itália, empregavam uma forma de sinais para se comunicar, a fim de não violar o rígido voto de silêncio.
Até 1453	Existiam leis que proibiam os surdos de receberem heranças, de votar e de exercer de todos os direitos como cidadãos.
Idade Moderna 1453-1789 (em meados de)	
1500	Girolamo Cardano (1501-1576) era médico e filósofo e reconhecia a habilidade do surdo para a razão.

	<p>O monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1510-1584), na Espanha, estabeleceu a primeira escola para surdos em um mosteiro de Valladolid. Inicialmente, ensinava latim, grego e italiano, além de conceitos de física e astronomia aos dois irmãos surdos, Francisco e Pedro Velasco, membros de uma importante família de aristocratas espanhóis. Francisco conquistou o direito de receber a herança como marquês de Berlanga, e Pedro se tornou padre com a permissão do Papa. Usava como metodologia a dactilologia, escrita e oralização. Não publicou nada em vida porque a tradição na época era de guardar segredos sobre os métodos de educação de surdos. Na Espanha, Juan Pablo Bonet (1579-1623) iniciou a educação com outro membro surdo da família Velasco, Dom Luís, através de sinais, treinamento da fala e o uso de alfabeto dactilológico. Teve tanto sucesso que foi nomeado pelo rei Henrique IV como “Marquês de Frenzo”. Também publicou o primeiro livro sobre a educação de surdos em que expunha o seu método oral, <i>Reduccion de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos</i>, no ano de 1620, em Madrid.</p>
1644 – 1648	<p>John Bulwer (1614-1684) publicou <i>Chirologia e Natural Language of the Hand</i>, no qual preconiza a utilização de alfabeto manual, língua de sinais e leitura labial, ideia defendida pelo George Dalgarno anos mais tarde. Acreditava que a língua de sinais era universal e seus elementos constituídos icônicos. Em 1648, publicou <i>Philocopus</i>, no qual afirmava que a língua de sinais era capaz de expressar os mesmos conceitos que a língua oral.</p>
1741	<p>Jacob Rodrigues Pereire (1715-1780) foi provavelmente o primeiro professor de surdos na França, oralizou a sua irmã surda e utilizou o ensino de fala e de exercícios auditivos com os surdos.</p>
1755	<p>Samuel Heinicke (1729-1790), o “Pai do Método Alemão” – Oralismo puro –, iniciou as bases da filosofia oralista, em que um grande valor era atribuído somente à fala, em Alemanha.</p> <p>O abade Charles Michel de L’Epée (1712-1789) fundou a primeira escola pública para os surdos, Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris, e treinou inúmeros professores para surdos.</p> <p>O abade Charles Michel de L’Epée publicou um livro sobre o ensino dos surdos e mudos por meio de sinais metódicos: <i>A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos</i>. Nele, o abade explicou as regras sintáticas e também o alfabeto manual inventado por Pablo</p>

	Bonnet, e essa obra foi mais tarde completada com a teoria pelo abade Roch-Ambroise Sicard.
1760	Thomas Braidwood abre a primeira escola para surdos na Inglaterra; ele ensinava aos surdos os significados das palavras e sua pronúncia, valorizando a leitura orofacial.
<b>Idade Contemporânea</b>	
1789	Abade Charles Michel de L'Épée morre. Na ocasião de sua morte, ele já tinha fundado 21 escolas para surdos na França e na Europa.
1802	Jean Marc Itard, nascido nos Estados Unidos, afirmava que o surdo podia ser treinado para ouvir palavras e que o ensino de língua de sinais implicava o estímulo de percepção de memória, de atenção e dos sentidos.
1814	Em Hartford, nos Estados Unidos, o reverendo Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) pensou na possibilidade de abrir uma escola para surdos. Viajou à Europa e, na França, conheceu o método ensino do abade Sicard. Gallaudet retornou para a América acompanhado de Laurent Clerc, melhor aluno do Instituto Nacional dos Surdos Mudos de Paris. Gallaudet, junto com Clerc, fundou em Hartford, em 15 de abril, a primeira escola permanente para surdos nos Estados Unidos.
1846	Alexander Melville Bell, professor de surdos, o pai do célebre inventor do telefone, Alexander Graham Bell, criou um código de símbolos chamado “Fala visível” ou “Linguagem visível”, sistema que utilizava desenhos dos lábios, garganta, língua, dentes e palato, para que os surdos repitam os movimentos e os sons indicados pelo professor.
1855	Eduardo Huet, professor surdo com experiência de mestrado e cursos em Paris, chega ao Brasil sob beneplácito do imperador D. Pedro II, com a intenção de abrir uma escola para pessoas surdas.

Fonte: Adaptado de Karin Strobel (2009). Disponível em:

[http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase\\_HistoriaEducacaoSurdos.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf). Acesso em: 3 out. 2020.

Apesar de o quadro parecer extenso e revelar dúvidas sobre o ano correto dos acontecimentos de aparição de surdos em diferentes épocas, essa foi uma tentativa de resumir de forma mais objetiva possível o conteúdo descrito pela autora, o qual também é um resumo. Vemos que o quadro se encerra com a chegada de Huet, em 1855, ao Brasil.

Como vinha discorrendo acerca do tema, a história de surdos é contada a partir de uma ideia de educação realizada pela igreja, e suas representações/significados percorriam um caminho onde o ponto de partida era a ordem sagrada. No Egito e na Pérsia surdos eram tidos como seres sagrados. Já Santo Agostinho (354-430) defendia a ideia de que surdos eram pessoas sem alma por não ouvir e poder falar os sacramentos da Igreja católica. Tenhamos em mente, também, que, no desenvolver da história, as pessoas surdas eram privadas de seus direitos enquanto cidadãos, e muitos pereciam no isolamento social e espacial.

As famílias que tinham algum descendente surdo, não o apresentavam à sociedade pelo fato de que existia uma ideia de ordem religiosa em que nascer/ser surdo era uma maldição dada pelo divino, e daí o isolamento social. Na verdade, existia a ideia de que surdos não podiam se casar entre pares para que não houvesse a continuação da surdez. Em diferentes épocas, os surdos também não podiam se movimentar pelo espaço público. Até mesmo quando essas pessoas começaram a serem pensadas através da educação, os espaços de convivência eram limitados e limitadores também. Em consequência disso, havia um isolamento espacial.

Os surdos também eram distinguidos pela sua aparência, assim como afirma Vallade Gabel (2012, p. 8): “[...] o surdo-mudo congênito tem a face pallida, a physionomia morta, o olhar fixo, a caixa toraxica deprimida, movimentos lentos e o caminhar trôpego e oscilante, é excessivamente tímido e desconfiado”<sup>13</sup>. Como não havia uma ideia de normalidade da pessoa surda, acontecia uma generalização da essência dessas pessoas. Eram descritas como pessoas em estado de quase ferocidade e de natureza semimorta (GABEL, 2012, p. 9).

O marco da educação de surdos no Brasil é datado a partir da segunda metade do século XIX na província do Rio de Janeiro. As obras consultadas estão de acordo em relação ao fato de que o processo de educação de surdos se iniciou com a criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 1855, e que, “[...] anteriormente a esta data, não encontramos a menor referencia (*sic*) ao ensino dos surdos mudos no nosso paiz (*sic*), nem mesmo em tentativas isoladas” (BACELLAR, 2013, p. 8).

Não cabe aqui afirmar que antes desse período não houve iniciativas para educar

<sup>13</sup> A forma escrita foi reproduzida em sua autenticidade pelo fato de essa fazer parte de uma coleção histórica disponibilizada pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos. A obra foi editada em 1874.

peessoas surdas, porém não encontrei registros que subsidiassem uma análise mais aprofundada. É importante entender também que a trajetória dos surdos, em relação à sua educação, não aconteceu de forma linear, havendo aproximações e afastamentos na busca tanto pela inserção dessas pessoas na sociedade quanto pela conquista do direito de condições mínimas para o desenvolvimento intelectual e cognitivo dessas pessoas.

Na maioria das vezes, os surdos eram tratados como pessoas de intelecto inferior, que não tinham capacidades de aprender devido ao fato de não desfrutarem da audição. Por causa dessa visão, os surdos passaram por diversas situações como: busca da cura pela surdez, tratamentos clínicos para recuperação auditiva; experimentos dolorosos nos ouvidos; treinamentos fatigantes e repetitivos para desenvolverem o ato da fala e privação de direitos civis, espirituais, matrimoniais e humanos.

[...] a história da educação dos surdos não foi linear com gradativos avanços, como muitos textos fazem supor. Pelo contrário, houve ensaios, experimentos e reinvenções, muitas vezes sem seguimento. Metodologias foram criadas e perdidas ou abandonadas; em algumas ocasiões, podem ter sido apropriadas indevidamente. (REILY, 2007, p. 324)

Entretanto, houve alguns esforços para educá-los que levavam em consideração as suas capacidades visuais e a comunicação natural através de sinais. Na Europa, havia alguns movimentos para a instrução de surdos. Geralmente, esses esforços aconteciam através de atividades filantrópicas, em que os gastos para o desenvolvimento de métodos de ensino e para produção de materiais didáticos eram financiados pelas fortunas pessoais das pessoas que se dispunham a ensinar os surdos. “Um dos primeiros professores reconhecidos a atuar com surdos foi Pedro Ponce de Leon (1520-1584), que era um monge beneditino”, de acordo com Castro e Calixto (2015, p. 1).

Mas o título de “Pai dos Surdos” foi consagrado ao abade Charles Michel de l’Épée (1712-1789), que desenvolveu e aperfeiçoou os sinais metódicos para comunicação de surdos. Os sinais metódicos levavam em consideração a facilidade de surdos em se comunicarem pelos sinais, assim como o desenvolvimento da fala através de treinamentos sistemáticos posteriormente. Com isso, os sinais metódicos eram utilizados para resolverem questões mais complexas e os alunos mais adiantados conseguiam responder em francês e, às vezes, em latim (REILY, 2007).

Outro importante educador de surdos foi o abade Sicard (1742-1822), que sucedeu l’Épée após a sua morte, no Instituto dos Surdos-mudos de Paris. O abade Sicard teve uma importante participação para a educação de surdos de Paris durante as Guerras Napoleônicas

(BERTHIER, 1873). Utilizava como metodologia de ensino o emprego de sinais para ensinar os surdos a se comunicarem, ler, escrever e realizar alguns diálogos orais em francês.

Notemos que o início da educação de surdos é proporcionado por obras de caridade realizadas por representantes da Igreja católica. Inclusive, há especulações de que a LS teve sua origem nas entidades monásticas onde os monges que viviam na clausura desenvolviam uma espécie de comunicação gestual. No entanto, Reily (2007, p. 324) mostra que as línguas de sinais não tiveram sua origem nos mosteiros. A contribuição monástica foi outra: “[...] consolidou uma concepção do silêncio que seguramente mobilizou os pioneiros, como o monge beneditino Pedro Ponce de León e o abade Charles Michel de l’Épée, a entender que a comunicação pelos gestos constituía uma forma válida e muito eficaz de significação”.

Sendo os surdos educados por monges e abades, os conhecimentos eram transmitidos de um surdo para outros quando esses alcançavam níveis elevados de conhecimentos. Os principais movimentos da educação de surdos provavelmente aconteceram na Europa<sup>14</sup>, ao passo que a instrução dos surdos no Brasil se iniciou com a chegada de um educador europeu surdo.

De acordo com Gesser (2009, p. 37), “[...] em 1855, um surdo francês chamado Ernest Huet chegou ao Brasil, com o apoio do Imperador dom Pedro II para criar a primeira escola para surdos brasileiros”. Naquela época, a educação dessas pessoas nos demais países se dava através de institutos filantrópicos, os quais eram sustentados pelas heranças de seus fundadores, assim como de doações da sociedade, subsídios do governo e pagamentos de taxas anuais por parte dos responsáveis dos alunos.

Há alguns impasses sobre a vinda de Huet para o Brasil. O primeiro diz respeito ao seu verdadeiro nome. Como é perceptível, assumo a posição de utilizar o seu primeiro nome como “Ernest”, que é o nome adotado pela maioria dos estudiosos. No entanto, há autores como Oviedo (2007) que apresentam o seu nome como “Eduard Huet”. É possível também que seu nome seja apresentado como “Hernest Huet” (HONORA, 2014, p. 58). Porém, o endereço eletrônico do INES não deixa visível a adoção de algum dos nomes acima, estando assinado apenas como “E. Huet”.

A segunda propensão ao equívoco circula na vinda de Ernest Huet para o Brasil. Ainda não é consenso entre os estudiosos sobre os reais motivos que fizeram com que Huet viesse a implantar uma instituição de ensino para surdos. Há a especulação de que D. Pedro II teria um neto surdo, o filho da princesa Isabel, e por isso se interessou na fundação de um instituto de

<sup>14</sup> A literatura consultada, para o desenvolvimento da discussão, mostra o espaço europeu como palco da produção e disseminação de metodologias e materiais para a educação de surdos.

ensino especializado na surdez.

Alguns autores como Honora (2014, p. 58) afirmam que esse foi o real motivo e ainda acrescenta que “a educação dos Surdos no Brasil teve início com a vinda da família real”. No entanto, Gesser (2009) não faz afirmações categóricas, mas expõe que existe a possibilidade relacionada “com uma visita do imperador à Universidade Gallaudet (EUA)” (id. p. 37). Em acesso ao site oficial do INES, não há menção a nenhuma das hipóteses supracitadas, assim como também não é mencionada na maior parte da bibliografia estudada e nas obras que compõem a “Série Histórica”.

O fato é que Ernest Huet, surdo e francês, conseguiu, com a ajuda do então imperador, inaugurar o primeiro instituto brasileiro especializado na educação de surdos. O objetivo dessa educação era o de inseri-los na sociedade, partindo de uma concepção de educação eclesiástica. Para isso, Reclus (2011, p. 56) pontua que “[...] as escolas, mesmo aquelas que se dizem laicas, cristianizam seus alunos [...]”. Ao ensinar através dos sinais, buscava-se fazer com que essas pessoas assumissem uma postura passiva de benevolência e obediência a Deus.

Embora a educação de surdos estivesse guiada por uma ideologia colonizadora que visava à sua cristianização, há menção de que a Geografia fazia parte do programa de ensino do instituto. De acordo o endereço eletrônico do INES e com Bacellar (2013, p. 83), “em 1º de janeiro de 1856, Huet apresentou o seu programa de ensino”, o qual compreendia também o ensino de Geografia vinculado à História do Brasil.

No período em que foi organizado o programa de ensino para a instrução dos surdos, a Geografia já estava em processo de solidificação enquanto disciplina escolar. É consenso entre estudiosos como Albuquerque (2011), Giroto (2010), Souza e Pezzato (2010) e Silva (2012) que a criação do Imperial Colégio Pedro II, em 1837, foi uma mola propulsora para o estabelecimento de uma disciplina de Geografia. Dentre as ideias veiculadas, existem alguns confrontos quanto à identidade da Geografia.

Nesse sentido, Giroto (2010) vai afirmar que, de 1838 até 1934, a Geografia não tinha o *status* de disciplina autônoma. Todavia, Souza e Pezzato (2010) nos dizem que, em 1832, a Geografia seria uma disciplina secundária, mas autônoma. No caso de Albuquerque (2011), a autora vai afirmar que, em 1837, a Geografia já é vista como disciplina.

Ainda que a Geografia estivesse atrelada ao ensino de História do Brasil no programa de ensino, nos primórdios da instalação do instituto, consideramos que essa exprimia importância para a aprendizagem de surdos. Para que essa análise pudesse ser aprofundada com mais exatidão, necessitaria de materiais que eram utilizados para o ensino da disciplina. Há, portanto, uma obra produzida pelo Dr. Tobias Rebello Leite, diretor do Imperial Instituto

dos Surdos Mudos, intitulada *Lições de Geographia do Brasil*, publicada em 1873. Não se sabe se esse material foi produzido de acordo com a necessidade dos surdos e se objetivava o ensino desses. Porém, ao entrar em contato com a instituição, em busca de informações sobre a obra, obtive como resposta que existe um exemplar que faz parte do acervo histórico do Museu do INES.

Nesse sentido, podemos intuir que o autor, por fazer parte do corpo docente da instituição e tendo produzido um material específico para o ensino de Geografia da época, também utilizava-o como material didático para a instrução dessas pessoas. Em contraponto, não encontrei materiais que estabelecessem uma ligação direta com o ensino de Geografia, visto que, além da escassez, a maioria dos materiais didáticos da época era produzida pelos professores e talvez compusesse um acervo pessoal de cada educador.

Um dos primeiros materiais utilizados para o ensino dos surdos foi a *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*, produzido pelo estudante do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos Flausino José da Costa Gama (1875), no Rio de Janeiro.

Flausino José da Costa Gama era surdo e estudou no Instituto de Educação dos Surdos Mudos. Depois de receber uma instrução primária, passou a ser repetidor no período em que esteve no instituto. O repetidor teria como função “[...] assistir à aula e depois repetir as lições do professor aos alunos que tinha sob a sua responsabilidade” (ROCHA 2007 *apud* SOFIATO; REILY 2011, p. 629). A obra não é de autoria de Flausino José da Costa Gama, e sim uma tradução da obra de um autor surdo francês.

Podemos averiguar que, por se tratar de uma tradução francesa, os sinais não sofreram alterações. A obra datada de 1875 tem dois fins: “1º Vulgarisar a linguagem dos signaes, meio predilecto dos surdos mudos para a manifestação dos seus pensamentos [...] 2º Mostrar o quanto deve ser apreciado um surdo mudo educado” (GAMA, 2011, p. 12).

A obra é constituída pelo alfabeto manual (datilologia) e por sinais de objetos concretos, assim como de ideias abstratas. Para um entendimento geográfico, encontramos os sinais que representam a biodiversidade de espécies conhecidas em outras regiões do globo (Figura 2). A estampa escolhida mostra sinais de animais comuns da biodiversidade brasileira, porém existem estampas com espécies de animais da savana africana, como o caso do rinoceronte.

Figura 2 – Sinais de diferentes espécies de animais da biodiversidade de algumas regiões



Fonte: Iconographia dos Signaes dos Surdos Mudos, 2011.

O que a análise permite apreender é que a *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos* era utilizada como um manual que apresentava sinais para diversas situações do cotidiano dessas pessoas. Contudo, ensinava-se um saber descritivo, enciclopédico, mnemônico, sem muitas relações com o pensamento complexo. Essa forma de ver o mundo se assemelha com o ensino de Geografia dessa época, o qual era produto também “das formações relatadas por viajantes estrangeiros” (SOUZA; PEZZATO, 2010, p. 79).

A obra ainda apresenta estampas com sinais que dão ideia de tempo e espaço, por exemplo os turnos do dia, as estações do ano, volume, massa, altitude e longitude, direção e orientação espacial. Isso pode ser constatado se forem consultadas as estampas dez, dezessete e dezoito do livro. O autor adverte para o fato de que “[...] sem a expressão do rosto todos os signaes serão obscuros e ininteligíveis” (GAMA, 2011, p. 51).

Nos dias atuais, um dos principais parâmetros da Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a expressão facial. Gesser (2009, p. 17-18, grifos da autora) vai afirmar que, “[...] nas línguas de sinais, as *expressões faciais* (movimento de cabeça, olhos boca, sobrancelha etc.) são elementos gramaticais que compõem a estrutura da língua [...]”.

Outra obra que foi importante na educação de surdos é uma tradução adaptada pelo então diretor do Instituto Imperial dos Surdos Mudos, Dr. Tobias Leite, da obra do Professor J. J. Vallade Gabel. Foi traduzida em 1881 e tem como título: *Compêndio para o Ensino dos Surdos-Mudos*. O termo compêndio pode se referir tanto à organização dos conteúdos quanto à produção de materiais, incluindo anotações, roteiros de aula e até mesmo o livro didático (SILVA, 2012).

A obra evidencia que a instrução dos surdos teria de ser através da intuição, ou seja, utilizar os outros sentidos para conhecer diretamente as coisas vistas. Com isso, os alunos eram intuídos, com a ajuda do professor, sobre a origem das coisas (GIROTTI, 2010).

Na citação a seguir, podemos entender melhor como era realizado o método intuitivo para o ensino dos surdos: “[...] forão os pedreiros que fizeram o céu? forão os marceneiros que fizeram o sol, a lua, as estrelas? forão os alfaiates que cobrirão as aves de pennas? Etc. etc.” (LEITE, 2012, p. 107). Embora esses fatos fossem evidenciados, as respostas para as questões levantadas eram sempre de ordem sagrada, em concordância com as ideias criacionistas difundidas pela igreja.

Esses conteúdos proporcionavam, ainda que de forma muito insuficiente, uma visão de mundo e de espaço para um povo que não tinha se estabelecido quanto aos seus direitos como cidadãos e, mais ainda, não se apropriara dos conhecimentos produzidos pela ciência com vistas a conhecer o mundo e, falando em menor escala, os espaços vivenciados e transformados pela sociedade em desenvolvimento.

Notemos que havia uma preocupação em desenvolver uma certa capacidade reflexiva dessas pessoas. Isso também dependia muito do contexto espacial em que eles viviam: uma colônia agrária monocultora, com uma biodiversidade onde não se conhecia a maioria das espécies de algumas regiões, e boa parte da população desenvolvia atividades simples. Como acreditava-se que os surdos não teriam capacidades de desenvolver atividades intelectuais, ensinavam-se funções para a agricultura, artesanato, tecelagem e serviços domésticos, entre outras.

As duas obras apresentadas são produções icônicas que evidenciam metodologias, pedagogias e materiais próprios. A educação de surdos nessa época parecia estar coerente com as suas necessidades, e isso os ajudava a desenvolverem capacidades singulares.

Vejam os que, em 1875, existiam poucas gráficas e a tecnologia empregada para a produção de livros com gravuras ainda era relativamente dispendiosa.

Na introdução da *Iconographia dos Signaes dos Surdos Mudos*, o Dr. Tobias Leite afirma que não havia no instituto uma oficina de lithographia (processo de produção e impressão em papel de gravuras que estavam desenhadas em pedra especial) e que as despesas seriam grandes no comércio. Mesmo assim, Flausino José Costa da Gama desenvolveu a habilidade de produzir um livro com gravuras.

Já a segunda obra apresentada demonstra o passo a passo de como se deveria ensinar os surdos, assim como a quantidade de alunos que deveria haver em cada sala, os materiais que deveriam ser utilizados, o tempo de ensino, os comportamentos desejados dentro e fora da sala de aula, dentre outros detalhes. Em um material produzido pela Profa. Dra. Karin Lilian Strobel, em 2009, para a disciplina de História da Educação dos Surdos, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a autora intitula esse período da educação dessas pessoas como a fase da “Revelação Cultural”.

Até a segunda metade do século XIX, os surdos conquistavam cada vez mais espaço na sociedade: desfrutavam de educação – embora fosse algo quase sempre restrito aos mais abastados – e conquistavam espaço intelectual como escritores e artistas. Porém, houve um ponto na história que interrompeu essa progressão, o que transformou completamente o modo de viver dos surdos e as metodologias para o ensino.

O Congresso de Milão, acontecido na cidade de mesmo nome na Itália, em 1880, definiu e modificou totalmente a forma como o ensino de surdos era praticado. As pautas de discussão do congresso estavam divididas entre dois grupos: os que defendiam a educação de surdos através de sinais (método combinado) e os que apregoavam que o ensino dessas pessoas deveria objetivar o desenvolvimento da fala e sua oralização conseqüentemente (método oral puro).

O método oral puro, corrente de pensamento iniciada na Alemanha, foi arduamente defendido por Alexander Graham Bell, o qual inventou o telefone na tentativa de desenvolver um aparelho para corrigir a surdez de sua companheira. O Congresso considerou que o ensino de surdos através de sinais prejudica o desenvolvimento da fala e ocasiona prejuízo à leitura labial e ao pensamento complexo. A partir disso, declarou que “se deve dar preferência ao Método Oral Puro” (CONGRESSO DE MILÃO, 1880, p. 2).

Com essa decisão, os surdos passaram a ser instruídos com vistas ao desenvolvimento da fala, da leitura labial (que já fazia parte do programa de estudos do instituto no Brasil), da leitura e da escrita. Além de ocasionar profundas mudanças na forma como eram educados,

foram proibidos de utilizar os sinais em qualquer ambiente. Além disso, houve uma interrupção na disseminação dos sinais. Essa decisão, aqui no Brasil, foi implantada de forma progressiva.

No Instituto Nacional dos Surdos Mudos, atual INES, assim como em outras instituições do país como o Instituto Paulista de Surdos Mudos<sup>15</sup> em São Paulo, o programa de ensino começou a ser modificado em busca de se adequar às decisões impostas pelo Congresso de Milão. Depois de algumas tentativas para encontrar profissionais capacitados para ensinar através do método oral, foi só “[...] pelo decreto n° 9.198, de 12 de dezembro de 1911 [...] estabeleceu em seu Artigo 9º, que o *método oral puro* seria adotado no ensino de todas as disciplinas”, assim como relata Bacellar (1925, p. 94).

Com o método estabelecido, o ensino de surdos passou a ignorar a comunicação natural através dos sinais e estabeleceu uma metodologia descontextualizada com a sua realidade, impondo uma pedagogia ouvinte. Essa realidade predominou por cerca de 100 anos, privando os surdos de desenvolver e aprimorar o código linguístico do grupo. O ensino de Geografia, que do mesmo modo se encontrava estabelecido na primeira metade do século XX, estava presente no programa de estudos para os surdos, embora fosse praticado de forma enciclopédica, conteudista e mnemônica, característica comum do ensino tradicional.

### 3.2 PROCESSO DE INCLUSÃO

Essa situação de silenciamento da comunidade surda começou a se modificar a partir da década de 1980, época em que já havia movimentos da comunidade surda em busca de melhorias no acesso e qualidade da educação. Esse processo inclusivo deu abertura para que a LS fosse aceita como meio de comunicação natural entre seus usuários nos ambientes escolares. Notemos que, embora os sujeitos surdos tivessem sido privados de se desenvolverem enquanto comunidade linguisticamente e culturalmente diferente, esse grupo resistiu ao “mutismo” imposto por ouvintes, preservando seus aspectos singulares e disseminando a sua cultura. A disseminação da Libras é um dos fatores principais para a constituição do grupo que passa a entender as suas potencialidades, levando em consideração uma identidade própria.

No entanto, todos esses fatores não foram levados em consideração quando ocorreu o movimento inclusivo. As pessoas surdas foram agregadas ao conjunto de pessoas “portadoras

---

<sup>15</sup> O instituto iniciou suas atividades a partir de 1911, utilizando o Método Oral Puro desde sua criação (BACELLAR, 1926).

de deficiência”. Isso pode até ser compreensível quando consideramos que, nessa época e até nos dias atuais, há ainda estudos que visam à “cura” da surdez.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 ressalta em seu art. 208, parágrafo III, que a obrigação do Estado, com relação à educação das pessoas com deficiência, é “[...] garantir atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Nesse sentido, como veremos mais adiante, isso pode ter se concretizado quando as escolas passaram a receber estudantes com diferentes deficiências.

O povo surdo, por ser visto como deficiente numa perspectiva clínica, começou a ser incluído em salas de aulas “comuns”, passando a estudar com pessoas com diferentes capacidades físicas, cognitivas e intelectuais. Com o processo de redemocratização do país, em que as pessoas deficientes não estavam completamente amparadas educacionalmente, a Constituição Federal de 1988 garantiu que o ensino teria como princípio a “igualdade de condições para acesso e permanência na escola”, de acordo com o Art. 206.

Essa questão de “igualdade” pode se tornar contraditória ao passo que as escolas começaram a sofrer uma mudança estrutural para receber a diversidade estudantil. Muitos educadores não estavam aptos para trabalhar com pessoas surdas, visto que até a profissão de intérprete não teria sido regularizada, pois a LS ainda não tinha adquirido o *status* de língua. Nesse sentido, estudantes surdos estavam em escolas “inclusivas”, mas precisaram se adaptar ao método do ensino oral.

Seguindo esse direcionamento, a Declaração de Salamanca ocorrida em 1994, na cidade de mesmo nome na Espanha, declarou aos estados participantes, em que o Brasil estava sendo também representado, que, para atingir os objetivos da plena igualdade e oportunidade a todos, é necessário ter ações que visem:

O desenvolvimento de escolas inclusivas que ofereçam serviços a uma grande variedade de alunos em ambas as áreas rurais e urbanas requer a articulação de uma política clara e forte de inclusão junto com provisão financeira adequada – um esforço eficaz de informação pública para combater o preconceito e criar atitudes informadas e positivas – um programa extensivo de orientação e treinamento profissional – e a provisão de serviços de apoio necessários. Mudanças em todos os seguintes aspectos da escolarização, assim como em muitos outros, são necessárias para a contribuição de escolas inclusivas bem-sucedidas: currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extracurriculares. (Declaração de Salamanca, 1994)

Os esforços estavam voltados para que as escolas, pensadas para atender pessoas incluídas em um padrão de normalidade, pudessem se adequar, estruturalmente e

funcionalmente, às necessidades de estudantes com diferentes “deficiências”. Isso alimentou ainda mais a ideia de modificação/adaptação da infraestrutura das instituições escolares, assim como a produção de materiais didáticos especializados para os “deficientes”. Podemos citar alguns exemplos como a construção de rampas para cadeirantes, adaptação dos banheiros e materiais didáticos produzidos em braile para cegos.

Seria imprudente afirmar que, a partir desse período, houve tentativas de produzir materiais para o ensino de Geografia que fossem adaptados à realidade de surdos, porque o fator “inclusão” começou a ser pensado através da personificação de um profissional/educador capaz de se comunicar fluentemente com os surdos e que, até então, não existia nas escolas. E também pelo fato de que as escolas inclusivas, até os dias atuais, não disponibilizam de materiais que estejam totalmente adaptados à aprendizagem dos surdos.

Outro evento que fortaleceu os ideais da inclusão foi a Convenção da Organização dos Estados Americanos (Convenção da Guatemala), acontecido em 1999 na Cidade da Guatemala, o qual decretou que os países participantes se comprometam a “[...] tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade [...]”.

Há uma mudança no direcionamento das discussões nas quais, para além da inclusão e do fortalecimento da Educação Especial, as pessoas deficientes estivessem protegidas contra a discriminação social. Lembremos de que os surdos ainda estavam classificados como pessoas deficientes. Porém, foi no início do século em curso que surdos brasileiros passaram a ser vistos como uma comunidade culturalmente diferente.

Foi exclusivamente com a Lei de nº 10.436 (Lei da Libras), de 24 de abril de 2002, que a Libras passou a ser reconhecida como língua materna dos surdos. O parágrafo único do 1º art. diz que:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico (*sic*) de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico (*sic*) de transmissão de ideias (*sic*) e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

O reconhecimento da comunidade surda, enquanto cultura, foi estabelecido com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que também regulamentou a Lei da Libras. O Decreto, em seu 2º art. afirma que a pessoa surda “[...] compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Libras”.

O *status* da Libras, enquanto língua reconhecida e oficial, mudou consideravelmente a forma como os estudantes surdos eram representados nos discursos educacionais, de “portadores de deficiência”, que é um termo equivocado, pois conota a imagem de alguém que porta consigo algo/alguma coisa e que, portanto, pode a qualquer momento abandonar, para estudantes surdos que apresentam uma condição de aprendizagem diferente. Nesse sentido, as necessidades educacionais passaram a se concentrar principalmente pelo fator linguístico. Para isso, houve a necessidade de haver uma profissional intérprete Libras-língua portuguesa que estivesse presente em sala de aula para interpretar a fala do professor.

Mesmo depois de assegurado constitucionalmente, os surdos só foram respaldados pelo intérprete de Libras depois da aprovação do Projeto de Lei 1690/15, que:

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para tornar obrigatória a presença de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

Como podemos ver, a inclusão acontece através de um processo lento e fragmentado. Mas tenhamos em mente de que a educação de surdos, aqui no Brasil, iniciou-se com um projeto filantrópico de modelo europeu que estava modelando uma pedagogia a qual dedicava importância às necessidades de aprendizagens dos surdos. Nesse modelo, seria possível que o ensino de Geografia estivesse adequado à realidade dos surdos.

Todavia, como houve um período de “silenciamento” da comunidade surda através das decisões do Congresso de Milão, os surdos precisaram se adaptar ao modelo de ensino ouvintista. Depois de ter passado quase um século de exclusão e segregação é que essas pessoas começaram a ter condições mínimas de aprendizagem e que tinha como princípio as suas capacidades, mas dentro de um modelo de escola inclusiva. Talvez não fosse necessário haver a inclusão desse grupo em escolas comuns se não tivesse acontecido um longo período de afastamento e exclusão.

### **3.2.1 (Des)funcionamento dos espaços escolares para a efetiva inclusão**

A inclusão refere-se ao acesso, ingresso e permanência desses alunos nas escolas como aprendizes de sucesso e não apenas como mais um na sala de ensino regular (ROSITA, 2010). Incluir surdos em escolas comuns não significa apenas disponibilizar de um intérprete e

desenvolver atividades para além da sala de aula<sup>16</sup>. A escola precisa estar adequada para que esses estudantes a utilizem como meio de desenvolvimento cognitivo. Quando as políticas de inclusão começaram a propor a modificação das escolas comuns para a inclusão, a infraestrutura necessitou ser adaptada para receber as pessoas “diferentes”.

Quando menciono o “diferente”, estou falando de instituições com características inclusivas. Inclusão não apenas no sentido da escola ter algumas adaptações para receber pessoas com deficiência, mas que esse seja o lugar onde o estudante possa se constituir enquanto sujeito em sua plenitude, como no caso dos surdos. Dorziat (2009, p. 74) nos convida a pensar que, “[...] no processo de subjetivação dos surdos, o papel da escola é relevante, pois é uma das principais unidades representativas da estrutura social maior”.

De acordo com a política de inclusão, por meio da Lei de nº 13.46, em seu capítulo IV, art. 28, incube ao poder público o “[...] aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (BRASIL, 2015).

A mesma lei ainda garante em seu inciso IV a “[...] oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (Ibidem). Pegando esse fio condutor, cabe realizar algumas reflexões sobre como podemos pensar a educação geográfica de surdos nos espaços escolares.

As escolas comuns não foram construídas com o intuito de refletir a sociedade em que vivemos. Os estudantes que frequentam esses espaços precisam adaptar-se às funcionalidades que esses espaços apresentam. Apesar de a estrutura ter passado por uma série de adaptações, seguindo o ritmo de desenvolvimento da sociedade, os espaços podem se tornar ineficientes quando levamos em consideração o ensino de surdos. Vejamos que rampas de acesso, corrimão, sinalização tátil, banheiros para deficientes, cadeiras para quem tem paralisia cerebral e atendimento especializado, todos juntos, ainda não garantem a inclusão de surdos.

Partindo desse pressuposto, sem intenções de demonizar as escolas inclusivas, faz-se urgente pensar que a educação geográfica de surdos nessas escolas precisa ser repensada no modo como é efetivada. Trazendo as percepções de Souza (2007, p. 34), essa autora nos

---

<sup>16</sup> Um exemplo disso são as salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), onde os professores utilizam esses espaços para que estudantes com diferentes necessidades desenvolvam atividades extraclasse. Isso acontece também pelo fato de esses ambientes possuírem materiais para pessoas com deficiência, como livros em braille para cegos e cadeiras adaptadas para quem tem paralisia cerebral.

brinda com o seguinte comentário:

Se as leis e decretos que versam sobre a inclusão social são tributários de movimentos sociais legítimos e trouxeram inquestionáveis benefícios a outros grupos, no caso dos surdos, mantidos na lógica da deficiência, acabaram por preservar as condutas normalizadoras – ou seja, não trouxeram nenhuma novidade e mantiveram o sofrimento e o constrangimento moral na escola “inclusiva”.

Essa reflexão poderia parecer precipitada caso fosse revelada parágrafos antes. Dadas as circunstâncias, é justificável que, tendo apenas a intérprete como ferramenta principal de ensino e aprendizagem de surdos, há também um sofrimento e constrangimento moral por parte desses estudantes. A trama do ensino e aprendizagem de surdo está envolvida por uma teia de relações que não pode se pensar na Geografia como início, meio e fim. O ensino de Geografia pode ser de essencial importância para que surdos sejam reconhecidos e se reconheçam enquanto sujeitos de uma cultura visuoespacial. Todavia, existe também a influência dos materiais e lugares utilizados.

A escola não é apenas muros, paredes, telhados, mobília e materiais didáticos. Os espaços também são funcionais e recebem diferentes significações pelos seus usuários. Podemos pensar a escola no sentido concreto, como um objeto que está no espaço e que apresenta um determinado padrão espacial. Há uma organização em sua volta e em seu interior. De acordo com o que Santos (2006, p. 62) ressalta, as questões estruturais e funcionais podem ser pensadas “[...] como um lugar se define como um ponto onde se reúnem feixes de relações, o novo padrão espacial pode dar-se sem que as coisas sejam outras ou mudem de lugar. É que cada padrão espacial não é apenas morfológico, mas, também, funcional”.

Essas funções podem ser modificadas ao longo do tempo pela fluidez em que a sociedade se mostra. Antes, a sociedade entendia que existia um padrão de normalidade no qual o estudante deveria se encaixar, e, nisso, o padrão espacial das escolas era coerente com as funções significadas pelas pessoas “normais”. Porém, a visão de normalidade se reconfigurou, ocasionando mudanças na forma como se pensa essa normalidade. De acordo com as colocações de Angelucci e Luz (2010, p. 42), “[...] há uma aparência de respeito às diferenças na forma como está estruturada a política pública educacional de inclusão”. Mas o padrão estrutural da escola apenas mudou de função, adequando-se ao “novo normal”.

O ensino e aprendizagem de pessoas surdas não depende apenas das adaptações estruturais pelas quais as escolas passaram para se adequarem ao modelo de inclusão proposto. Vejamos que podemos indicar algumas coisas que podem ser modificadas (e que

não foram), por exemplo: a instalação de campainhas luminosas para anunciar o início e o término das aulas, geradores de energia para o caso de acontecer um *blackout* no sistema elétrico de escolas que têm surdos estudando no turno noturno, acervo da gravação das aulas interpretadas e de bibliografia exclusiva sobre a história de surdos no Brasil e no mundo, espaço para o desenvolvimento artístico dessas pessoas, e outros tantos detalhes que não modificariam o padrão estrutural das escolas.

As escolas não foram pensadas para o ensino de surdos. A própria linguagem utilizada em seu interior ainda é muito sonora: a sirene que anuncia a mudança de uma aula à outra, as caixas de som que servem como meio de comunicação entre a equipe pedagógica e as salas de aula, a boa conduta de bater na porta antes para saber se se pode adentrar num espaço, professores monolíngues em sua maioria, e mais alguns aspectos. A principal língua que é utilizada pelos professores é o português, o que não é de se estranhar, pois isso é cultural.

A língua utilizada para trazer as informações contidas nesta pesquisa é o português, língua materna do pesquisador, aliada à escrita, linguagem que transmite as ideias aqui desenvolvidas. No entanto, se um surdo que foi educado em uma escola inclusiva precisasse utilizar os estudos desenvolvidos nesta obra dissertativa, provavelmente haveria uma certa dificuldade para o entendimento da leitura. O código linguístico utilizado por essa comunidade possui uma estrutura própria que se difere da língua portuguesa.

Nas escolas inclusivas, os principais objetivos estão centrados no ensino da leitura e escrita da língua portuguesa, até para que seja possível a avaliação do surdo. Há o discurso de que escolas públicas, além de terem a função de educar o sujeito para a cidadania, ainda são os lugares de onde sairão as pessoas que transformarão o mundo. Em vista disso, professores travam diálogos que estimulam os estudantes a desenvolverem uma forma de pensar a realidade. De acordo com o que Freire (2016, p. 135) afirma acerca do diálogo, esse é:

[...] o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Esse é um dos principais meios para que consigamos uma verdadeira mudança através da educação. A prática docente supõe que exista a ação com reflexão para a verdadeira mudança. Assim como surdos estão incluídos em escolas comuns pelas mudanças ocorridas na sociedade, é preciso que haja o diálogo entre educador-educando. O professor de Geografia precisa dialogar com surdos para que o ensino esteja adequado aos ideais inclusivos nas escolas. Acerca de ações inclusivas, Peregrino (2018, p. 29) afirma que, “[...] perante esse

alunado, os educadores necessitam não somente de um posicionamento novo, mas também de práticas que visem à inclusão educacional plena de todos e de cada um”.

As práticas, que se efetivam não só no chão da sala de aula, mas também quando o professor torna qualquer espaço como educativo, necessitam levar em consideração que, no processo de ensino e aprendizagem, existe uma relação mais complexa do que o “dar” e “receber”. Não buscamos centralizar o processo de ensino na pessoa do professor e a aprendizagem no estudante, principalmente em se tratando de surdos. Na relação ensino-aprendizagem entre esses sujeitos, há a dependência de um terceiro sujeito: o intérprete.

### **3.2.2 A inserção de intérprete e as possibilidades nas relações de ensino e aprendizagem na Geografia**

Como pudemos conhecer no movimento para que as escolas se tornassem inclusivas, uma das soluções adotadas para a educação de surdos foi a adição de um profissional intérprete em sala de aula. A situação de surdos em escolas comuns pode ter ficado complexa quando o Intérprete de Língua de Sinais (ILS) passou a atuar sobre o ensino de Geografia. Concordo com Dorziat (2009. p. 72), quando afirma que “[...] a fidelidade da tradução acontece à medida da compreensão do outro e de sua cultura, ficando as narrativas dos surdos sujeitas ao conhecimento do ILS”.

A função desse profissional vai além da pura tradução de uma língua para outra; faz-se necessário que intérpretes consigam contextualizar a “fala” do professor, necessitando estar de acordo com o conhecimento que surdos trazem de seu cotidiano. Isso se relaciona também pela proficiência que surdos possuem em Libras. Em alguns casos, quando surdos ingressam nas escolas, não fazem o uso cotidiano da Libras pois, muitas vezes, não têm com quem se comunicar. Na sala de aula, a ILS, além de interpretar o conteúdo de Geografia, ainda é preciso fazer isso através dos sinais conhecidos por esses estudantes.

Nem sempre haverá um sinal que represente cada palavra da língua portuguesa, pois a Libras não é uma simples transformação de palavras verbais em sinais. Nesses casos específicos, é preciso que o ILS esteja atento ao contexto do surdo para o que se está querendo ensinar. Apesar de surdos desenvolverem uma capacidade visual mais aperfeiçoada do que pessoas ouvintes, esses estudantes precisam distribuir sua atenção entre a interpretação da ILS, com as ferramentas de ensino utilizadas pelo professor de geografia e suas anotações em seus fichários/cadernos.

Isso se justifica, também, se compararmos com as condições de aprendizagem de

estudantes ouvintes. Quando o professor de Geografia está executando as ações educativas em sala de aula, o estudante ouvinte pode escrever em seus fichários, enquanto desenvolve um diálogo com o professor, além de visualizar slides, figuras, imagens, mapas etc. Já o surdo precisa esperar que o ILS interprete a “fala” do professor, associar com slides, imagens, figuras, mapas etc., para poder realizar as suas anotações.

Essa cena se repete aula após aula, e a ILS necessita esperar o surdo terminar suas anotações para que possa voltar a fazer o seu papel durante a aula. Enquanto isso acontece, o professor de Geografia continua dando prosseguimento à aula, pois sabemos que o tempo determinado para a aula é fragmentado e limitado. Outra questão problemática está acerca da própria anotação que surdos fazem em seus fichários/cadernos. Em muitos casos, por não ter fluência em português, há uma maior demanda de tempo para que a escrita seja realizada.

Para se ter consciência da complexidade que envolve o ensino e aprendizagem de estudantes surdos, é preciso definir bem o que entendemos por ensino e por aprendizagem em Geografia. O ensino e a aprendizagem dessa ciência não podem ser tratados em separado, ao passo que existe uma relação; ambos são sujeitos ativos nesse processo. Por vezes, um dos sujeitos será mais ativo para que aconteça o diálogo. O ensino de Geografia deveria estar ancorado num diálogo mútuo entre professor-estudante surdo. Da mesma forma que o professor traz suas percepções das vivências cotidianas, o estudante surdo também o faz.

Corroborando com Callai (2013, p. 17), ensinar Geografia deveria “[...] resultar na oferta de condições para que os alunos possam construir as ferramentas intelectuais para compreender a sua espacialidade. Isto é, compreender sua vida”. Essa forma de ensino parte da premissa de que o professor dispõe dessas ferramentas para compreender a vida de ambas as partes. Não que o professor precise conhecer a vida de cada estudante, mas é necessário entender que a turma não é um grupo homogêneo e, no caso de surdos, há ainda as disparidades inter(intra)cultural.

Cientes de que há as diferenças entre surdos, pois essas pessoas podem apresentar diversas identidades, e de que esses trazem múltiplas compreensões da sua realidade, é necessário que o ensino se desprenda das amarras que tornam possível a aprendizagem apenas através da ILS. Como diz Cavalcanti (2013, p. 33), “[...] a Geografia trabalha com conceitos que fazem parte da vida cotidiana das pessoas e em geral elas possuem representações sobre tais conceitos”. E, para saber como esses conceitos são representados, é necessário que tanto o professor como o estudante estejam em situação de aprendizagem.

Seguindo essa premissa, a intérprete seria mais uma ferramenta utilizada pelo professor para buscar entender como funcionam os processos de abstração nos estudantes

surdos. O professor de Geografia inicia também um processo de aprendizagem, pois esse não será mais, e somente o portador das ferramentas intelectuais do ensino. De acordo com Freire (2016, p. 101), “[...] educador e educandos (liderança e massa), cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la, assim, criticamente conhecê-la, mas também no recriar este conhecimento”.

A representação de que professor e educando, juntos e dialogicamente, podem construir novas formas de aprendizagem ultrapassa os limites impostos pela língua. Como bem podemos intuir, esses sujeitos não fazem uso do mesmo código linguístico. Pelas consequências históricas boa parte de professores de Geografia, bem como estudantes surdos, não apresentam capacidade de dialogar fluentemente para que haja a difusão do conhecimento. Nesse caso, o papel do ILS é de relevância importância, mas não é o único caminho.

No capítulo em que é discutido a constituição do olhar geográfico, coloco em evidência a importância do ato de observar e experienciar o espaço por meio dos sentidos, e isso também é refletido nas escolas. Entretanto, sabemos que os modelos em que as escolas públicas foram (e ainda são) construídas interferem na percepção desses sentidos. Os estudantes, que estão no interior da sala de aula, passam a maior parte do tempo entre quatro paredes, uma porta e algumas janelas. Esse é o modelo. Na maioria dos casos, a porta e as janelas estão fechadas, fazendo com que as sensações sejam divergentes do espaço que envolve a escola.

Estudantes ouvintes e estudantes surdos também não sentem as mesmas sensações, apesar de estarem expostos às mesmas condições. Utilizando um exemplo simples, digamos que a sala de aula está fechada, protegida dos fenômenos naturais; essa sala de aula marca uma temperatura interna de 34°C. No entanto, começa a chover, dando início às mudanças nas sensações térmicas. O estudante ouvinte entende que essa mudança aconteceu devido ao barulho que a chuva fez, mas o surdo pode saber que choveu apenas quando esse sai da sala de aula e percebe que o ambiente exterior está modificado pela umidade deixada devido à chuva.

Esse exemplo hipotético demonstra apenas uma das extremidades que alcançam as relações de aprendizagem em sala de aula. Para aprender, é necessário que os estudantes disponham de condições equitativas de aprendizagem. O estudante surdo não aprende pelo canal auditivo, e sim pelo canal visual. Nesse sentido, o professor de Geografia necessita estar atento para as condições visuais de surdos, o qual pode estabelecer um processo de ensino-aprendizagem mais igualitário. Apesar de que surdos precisam distribuir a sua atenção para

diferentes fatores, pessoas e objetos, em sala de aula, é através do “olhar” que o ensino pode ser concretizado.

A escola pode até refletir as características da sociedade, porém não permite que seja disponibilizada uma “amostra grátis” de todos os conteúdos geográficos abordados em sala de aula. Nesse caso, é interessante aproveitar das capacidades visuais de surdos. Seria unir o útil ao agradável, as capacidades visuais de surdos com as ferramentas visuais do ensino de Geografia. Em lugar de se ensinar apenas através da fala do professor e da capacidade de leitura dos estudantes, surdos poderiam ser envolvidos num sistema de ensino que desenvolvesse a atenção aos detalhes de sua visualidade.

De acordo com os estudos de Vygotsky (1990, p. 108):

O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidades para pensar; é aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. O aprendizado não altera nossa capacidade global de focalizar a atenção; ao invés disso, no entanto, desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas.

Para esse autor, o aprendizado está amparado numa relação de desenvolvimento dos conhecimentos. Existem as capacidades de aprendizagem do sujeito, mas é necessário que essas sejam estimuladas. Embora o estudante traga uma bagagem de conhecimento antes de frequentar a escola, será através de instrumentos de desenvolvimento cognitivo que esses conhecimentos deixarão de ser obsoletos e irão partir para a aplicação cotidiana. Para alcançar esse nível de maturação, faz-se necessário que as capacidades sejam instigadas ao desenvolvimento.

O estímulo para o desenvolvimento está intrinsecamente ligado à atividade mediadora. A atividade mediadora é, no caso, a utilização de signos e materiais intelectuais para o controle interno do próprio indivíduo, através de um instrumento condutor da atividade humana sobre o objeto. A atividade mediadora necessita que o agente mediador (no caso desta pesquisa, os agentes mediadores) utilize as ferramentas para estimular o desenvolvimento potencial do surdo (nesse caso, as possibilidades que a sala de aula permite englobam a utilização de signos visuais).

Os signos visuais podem ser qualquer objeto/coisa que sejam visualmente utilizados para o desenvolvimento do surdo. Ainda embasado em Vygotsky (1990, p. 54), entendo que “[...] o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica do comportamento que se destaca do comportamento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura”. Esse enraizamento se manifesta em surdos pela criação de formas novas de converter a representação de signos visuais em instrumentos que movimentam e

organizam a atividade cognitiva.

Os argumentos utilizados estão respaldados nos estudos sobre as zonas de desenvolvimento que o autor supracitado estudou. Vygotsky desenvolveu pesquisas em busca de entender a complexidade que existe entre pensamento e linguagem. “Para salientar a especificidade humana, Vygotsky focaliza as relações entre a inteligência prática e a fala na infância, bem como, mais amplamente, as relações entre pensamento e linguagem” (GÓES, 1999, p. 28). Nesses estudos, há uma relação intrínseca entre pensamento e o desenvolvimento da linguagem através de formas superiores de pensamento. A ação humana sobre um signo, no caso a atividade indireta, utiliza um instrumento como um condutor para que esta seja concretizada.

Para esta pesquisa, não há necessidades de aprofundar um discurso sobre a relação do pensamento e fala de surdos. Assumimos o posicionamento de que os sujeitos em questão estão sendo apresentados como pessoas que falam, ouvem e expressam seus pensamentos, mas não da forma consensual de entendimento. O que buscamos trazer dos estudos de Vygotsky são as implicações educacionais. Para ele, o sujeito que se encontra em fase de desenvolvimento cognitivo está envolvido em zonas de desenvolvimento. São as zonas de desenvolvimento real e potencial.

Cada sujeito possui a capacidade de resolver diferentes problemas sem que seja necessário o auxílio de uma terceira pessoa. Essa é a Zona de Desenvolvimento Real, a qual está estabelecida em sujeitos que completaram determinados ciclos. Entretanto, o sujeito pode desenvolver suas potencialidades para além de soluções de problemas simples, conseguindo pensar e organizar problemas complexos. Essa expansão demonstra que a pessoa pode chegar até o processo de maturação cognitiva. Nesse caso, essa é a Zona de Desenvolvimento Potencial.

Todavia, para que se chegar a essa zona, faz-se necessária a ajuda de um terceiro sujeito, intelecto e cognitivamente maduro. Esse movimento proporciona a criação da terceira esfera, denominada por Vygotsky (1986-934) como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Para esse estudioso, a ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real, o qual se costuma determinar pela solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial.

A existência da ZDP é, também, determinada através da solução de problemas sob a orientação de um adulto, ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1990). Como esse nível é constante, que se estabelece por determinados processos de aprendizagem, o sujeito que o autor denomina de “adulto” pode ser entendido aqui como uma

pessoa que tenha alcançado o nível de maturação que proporcione o desdobramento da ZDP. O nível de desenvolvimento em questão pode ser aplicado em diferentes formas dos processos de ensino e aprendizagem, visto que exige a relação entre pessoas que passaram (e estão passando) por diferentes ciclos de maturação.

Nesse sentido, Vygotsky (1990, p. 113) mostra-nos que “[...] a Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário”. Apesar de o autor ter realizado comparações entre o desenvolvimento biológico de diferentes espécies, o que levou em conta a relação entre pensamento, ação e fala, a ZDP está fortemente vinculada à natureza educacional, pois pressupõe o desenvolvimento de funções psicológicas organizadas. Seguindo esse modelo, torna-se interessante entender que esses processos podem ser aplicados no processo de ensino e aprendizagem de surdos.

O sujeito que nasce/torna-se surdo relaciona-se com o mundo por meio da capacidade de interação visuoespacial, o que pode ser categorizado como Zona de Desenvolvimento Real. Como estamos abordando o ensino formal, será na escola que esses sujeitos irão poder dispor de condições para atingir a Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP1)<sup>17</sup>. Em relação ao ensino de Geografia, a ZDP1 em surdos está amparada no desenvolvimento do olhar geográfico. Para se chegar a essa zona, é necessário que o professor de Geografia crie condições para a estruturação da ZDP.

A ZDP não pode ser pensada como uma receita pronta para se chegar até um produto final. Essa zona deve estar em constante movimento e ampliação. As atividades, os instrumentos, os signos e as pessoas envolvidas necessitam convergir com a capacidade real de estudantes surdos. Eis que se torna necessária a inclusão de uma pessoa cognitivamente madura para ajudar os estudantes surdos a desenvolverem as suas potencialidades. Nesse sentido, a ZDP é movimento porque também é relação e desenvolvimento, sendo a utilização e a produção de imagens muito importantes para que a ZDP esteja em progresso.

### **3.2.3 Valorização das imagens no ensino de Geografia como ferramenta para o desenvolvimento do olhar geográfico**

As imagens utilizadas para o ensino de Geografia são portadoras de diferentes e

<sup>17</sup> Esse modo de referenciar a sigla se justifica por causa da similaridade da ZDP que representa a Zona de Desenvolvimento Proximal.

inesgotáveis informações das relações espaciais, ou podemos pensar que essas podem ser uma forma mais eficaz para o entendimento geográfico. As imagens são reveladoras de fenômenos que, em muitos casos, a simples narração/descrição não dá conta de apresentar. A imagem é recorte de um determinado espaço marcado por um tempo. Fatos, situações, relações, cotidiano, natureza, homem e sociedade podem ser representados, juntos e simultaneamente, por uma imagem. A imagem é modo como podemos pensar o espaço geográfico e suas relações.

Sendo assim, a melhor forma de exprimir a importância das imagens para a Geografia foi descrita por Gomes (2017, p. 27), ao afirmar que:

As imagens possuem a capacidade de mostrar aos olhos do observador aquilo que ele habitualmente olha, mas não vê. Elas exigem a contemplação e o exame acurado do objeto da descrição. As escolhas do que deve figurar, dos conteúdos das imagens e as alternativas de como fazê-lo (de ponto de vista, de escala, de composição, de distâncias, de relação entre os planos etc.) são elementos de julgamento e de conhecimento.

As imagens também transmitem sentidos de acordo com a composição gráfica. Entendemos imagens aqui como esquemas representados por propriedades gráficas de uma cena capturada sob as lentes/olhos do observador. As imagens podem ser cartas geográficas, mapas, croquis, desenhos, fotos, pinturas, mapas mentais/esquemáticos, xilogravura diagramas, gráficos, planilhas e tudo que pode concentrar importantes informações em alguma projeção. Todas as informações expressas nas imagens podem ser exploradas no ensino de surdos. Por usarem o tipo de língua visuoespacial, também desenvolvem habilidades de observação.

Quando pessoas ouvintes estão conversando, o cérebro delas possui a capacidade de transformar a comunicação oral em imagens, que, assim, podem ficar armazenados no córtex. Em surdos, como a língua é visual, o ato de dedicar visibilidade faz com que o diálogo seja armazenado no córtex cerebral da mesma forma como foi percebida, como se tivesse sido capturada por uma câmera:

[...] cada usuário da língua de sinais situa-se de um modo muito parecido com o de uma câmera: o campo e o ângulo de visão são dirigidos, mas variáveis. Não só quem faz os sinais mas também seu interlocutor têm consciência, o tempo todo, da orientação visual de quem está se comunicando com relação ao que ele está comunicando. (SACKS, 1990 *apud* STOKOE, 1960)

Com os estímulos dessas atividades cerebrais, as imagens tornam-se signos que, por sua vez, tornam-se veículos para a aprendizagem. De acordo com Oliveira e Arruda (2018, p.

174), “[...] semelhante ao som e à audição para os ouvintes, as imagens e a visualidade para a pessoa surda são de suma importância para que se adquira a experiência de mundo”. Essa visão de mundo, na perspectiva geográfica, pode ser vista como o desenvolvimento do “olhar geográfico” aplicado no ato da visibilidade.

Nesse sentido, no ato do ensino de Geografia, é pertinente que os conteúdos contidos nas imagens estejam associados ao cotidiano dos estudantes. Os conhecimentos adquiridos através de imagens precisam ser correlatos com a vivência dos estudantes em seus espaços, porque despertam sua imaginação. A imaginação pode ser entendida como o modo de relacionar imagens e os sentidos vividos no espaço real. De acordo com Bachelard (1993, p. 196):

O espaço compreendido pela imaginação não pode ficar sendo o espaço indiferente abandonado à medida e reflexão do geômetra. É vivido. E é vivido não em sua positividade, mas com todas as parcialidades da imaginação. Em particular, quase sempre ele atrai. Concentra o ser no interior dos limites que protegem. [...] Mas as imagens quase não abrigam ideias tranquilas, nem ideias definitivas, sobretudo. A imaginação imagina incessantemente e se enriquece de novas imagens.

As imagens precisam estar carregadas de informações que podem ser aplicadas no próprio ato de observar as relações que se desenvolvem no dia-a-dia do estudante. A imagem precisa ser aplicada e ser estrutura de pensamento. Não podemos pensar a imagem como simples produto com um determinado fim, mas como meio para se chegar ao estágio da vivência significada. A partir disso, o ensino de Geografia, em escolas inclusivas, pode se tornar significativo, além de auxiliar esse estudante a se reconhecer enquanto sujeito visuoespacial.

Seguindo esse raciocínio, Oliveira (2019, p. 69) atenta para a utilização de imagens no ensino de surdos e afirma que “[...] pensando em aulas de Geografia para surdos, onde a relação ‘olho-pensamento’ é mais acentuada, os recursos imagéticos podem ser explorados dos mais diferentes modos a fim de favorecer a construção de conhecimento por parte dos alunos”. Como nas escolas há a possibilidade de utilizar diferentes ferramentas, a imagem pode ser o principal signo que possibilita o movimento nas diferentes zonas de desenvolvimento da aprendizagem de surdos.

A imagem por si só não garante que aconteça um verdadeiro desenvolvimento no ensino de surdos. Algumas variantes podem ser levadas em consideração para que isso se torne um método realmente eficaz. A imagem precisa estar dotada de conteúdo que faça sentido na percepção de surdos. As pessoas envolvidas nesse processo (professor de Geografia e intérprete) necessitam criar condições para que o diálogo se estabeleça e, dessa

forma, a representação do mundo que a imagem transmite possa ter significado para a cognição do estudante.

As imagens utilizadas no ensino de Geografia para estudantes surdos, além de desenvolverem a potencialidade visual dessas pessoas, diminuindo a sensação de constrangimento nas escolas inclusivas, também podem ajudar no processo de imaginação dos espaços escolares. Se essas imagens despertam os sentidos do espaço geográfico em sala de aula, também induzem ao pensamento criativo e reflexionante nos espaços escolares.

Como foi mencionado nos capítulos anteriores, os estudantes surdos precisam distribuir sua atenção nos diferentes elementos que constituem o processo de ensino e aprendizagem. Da mesma forma que os estudantes ouvintes direcionam a sua atenção para o professor de Geografia, os surdos precisam concentrar-se na atuação da intérprete. Sendo só uma profissional dedicada para todos os estudantes surdos, esses necessitam estar espacialmente organizados dentro da sala de aula para que seja possível a visibilidade dos signos utilizados no ensino e, principalmente, da ILS.

Essas são as barreiras invisíveis que criam um espaço só de surdos, onde esses estão direcionados frontalmente para as traduções realizadas pela intérprete. Aqui não se trata mais do fenômeno da visibilidade, mas de questões que atingem diretamente o olhar do espectador. O estudante surdo necessita que o espaço que o separa/aproxima do (a) ILS esteja “vazio”, sem barreiras que impeçam o entendimento dos sinais realizados no espaço ocupado por ambos. Da mesma forma que estudantes ouvintes precisam de determinados níveis de silêncio para entender a “fala” do professor, surdos necessitam de espaços sem barreiras para a comunicação que desenvolve com a ILS.

Nesse intuito, é como se as cadeiras da frente estivessem destinadas aos surdos, pois é necessário que o espaço existente entre os estudantes, a intérprete e o local onde se projeta a ação da imagem esteja vazio. Para essa problemática, é interessante pensar que surdo, por fazer uso de uma língua que nenhum companheiro ou professor conhece efetivamente, torna-se um estrangeiro em sala aula, isolado, apesar de manter contatos amigáveis (LACERDA, 2006). Isso mostra que, apesar de o papel da intérprete ser de extrema importância, pois ela é a pessoa que mantém relação direta com surdos, também cria uma territorialidade que é utilizada apenas por surdos.

Antes de fazermos conclusões precipitadas acerca das relações de ensino e aprendizagem que acontecem no interior da escola, é preciso entender que existem determinados fatores que são convergentes para o acontecimento de diversas situações. De acordo com Sampaio (2011, p. 32), “[...] o que acontece hoje nas escolas são aulas para

ouvintes, traduzidas para surdos. O professor, como não sabe LIBRAS, fica refém da interpretação do intérprete, e o estudante por sua vez só pode tirar suas dúvidas mediante também a interpretação”.

Concomitante a isso, existe na realidade extraescolar a falta de incentivo no seio familiar para ajudar esses estudantes a participar ativamente das transformações sociais. De acordo com a Constituição Federal de 1988, no art. 2, a educação também é dever da família. Como vimos no terceiro capítulo, a família é a base cultural de surdos, responsável pela apresentação do mundo e pela comunicação. Exclusivamente em Caicó, cidade onde aconteceu a pesquisa, muitos pais matriculam seus filhos surdos na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), antes de esses alcançarem o nível básico de desenvolvimento para ingressarem em escolas comuns.

A APAE é uma instituição que atende pessoas com diferentes necessidades de aprendizagem, onde os esforços estão voltados para o desenvolvimento da fala, escrita, habilitação física, psicológica e intelectual. Existe também a iniciação de um ensino geográfico, mesmo que sem intencionalidade, para as crianças surdas. Para isso, Medeiros e Silvino (2017, p. 1.421) afirmam que:

No que diz respeito aos estudos geográficos os alunos desenvolvem desde cedo o sentido de pertencimento aos seus lugares de vivência. Aprendem a se localizar de acordo com seu endereço de moradia como o nome de suas ruas, bairros e cidades. São atividades desenvolvidas pelos pedagogos que usam oficinas lúdicas, com atividades, jogos e brincadeiras despertando o poder de raciocínio através dos elementos presentes na paisagem que são utilizados como pontos de referências para que os alunos consigam se localizar no espaço, envolvendo signos que apresentam cores mais fortes. Dessa forma buscam abstrair do espaço, objetos que mais chamam a atenção desses alunos pelo percurso que fazem de suas residências para a instituição.

Podemos compreender a realidade do ensino de surdos por diversas variáveis. Precisamos entender que, apesar de o fenômeno ser apreensível, existe uma soma de fatores que convergem para a estruturação da realidade que será analisada, como: a escola é inclusiva, possui adaptações, materiais e docentes especializados; o professor de Geografia leciona para um estudante surdo que usa aparelho auditivo, o qual se sente como parte de uma cultura ouvinte e dispensa a necessidade de um ILS; os demais estudantes surdos entendem a sua condição de surdez, sentem-se parte da comunidade surda e fazem uso da Libras; os intérpretes atuam por contrato e não fazem parte do quadro efetivo de funcionários, sendo o contrato renovado a cada seis meses, o que possibilita a troca de ILS na instituição.

## 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta a análise dos dados produzidos. As informações foram coletadas por meio dos questionários, entrevistas e observações realizadas com os sujeitos da pesquisa. A análise não está estruturada seguindo um padrão de categorização dos sujeitos e do espaço-escola. A análise volta-se para as questões que imbricam os processos educativos, realizemos a análise de todo o conteúdo produzido.

Nesse sentido, iniciarei fazendo uma breve contextualização do fenômeno como acontece, no lugar onde se desenvolve e os sujeitos que proporcionam o desenvolvimento das variáveis a serem analisadas. O estudo é aprofundado na medida em que os constituintes analíticos desdobram-se de modo horizontal em relações que se complementam ou se rompem.

### 4.1 NA ESCOLA NADA SE PERDE, MAS POUCO SE APROVEITA

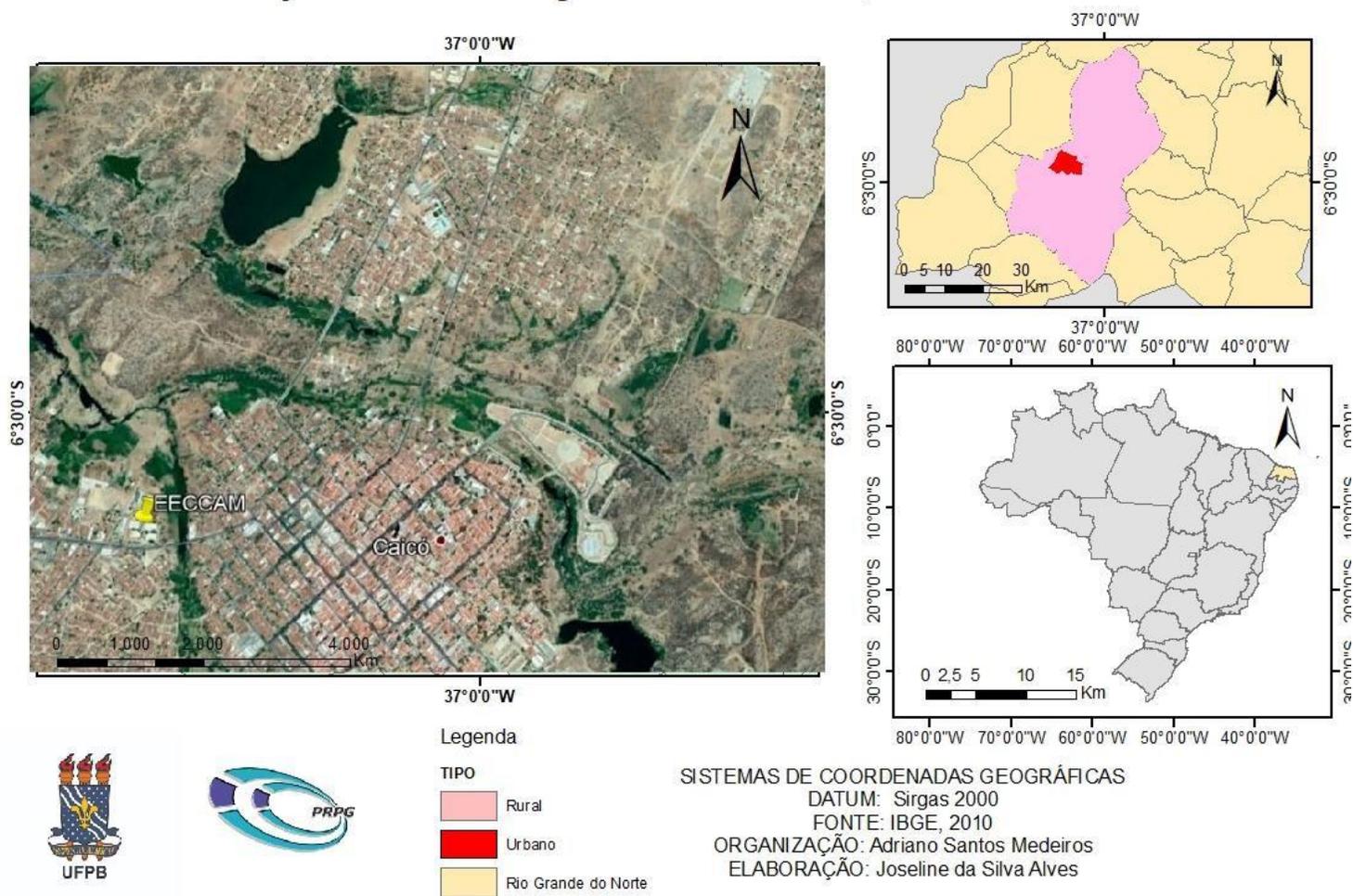
Antes de entender como acontecem e se desenvolvem as relações de ensino, é de primordial importância conhecer os espaços onde se desencadeia e distribui-se a problemática do ensino e aprendizagem de Geografia para estudantes surdos. O ensino de Geografia está presente na constituição das pessoas surdas, e isso não acontece apenas em sala de aula, pois a escola como um todo é uma forma que tem função e intenções, em alguns casos bem definidas.

A instituição EECCAM (Figura 3) foi criada e autorizada no ano de 1979 e recebeu esse nome em 1980, em homenagem à professora Calpúrnica Caldas de Amorim, que prestou serviços educacionais na região seridoense. Foi construída próximo à margem do Rio Barra Nova que atravessa a cidade, localizando-se na área limítrofe entre o urbano e o rural. Atende a uma população heterogênea de 1.124 estudantes, distribuídos em diferentes turmas do Ensino Médio dos turnos matutinos, vespertinos e noturnos.

O seu alunado é constituído principalmente por estudantes que residem em áreas centrais e periféricas da cidade, bem como estudantes residentes em áreas rurais do município. Em relação à situação socioeconômica desses estudantes, predomina um público, de certo modo, diversificado. Entretanto, há a predominância de indivíduos que compõem a classe baixa e média baixa na pirâmide social. Como a escola se localiza na zona oeste da cidade, a maioria dos estudantes reside em bairros próximos.

Figura 3 – Mapa de localização da escola pesquisada

## Mapa de Localização da EECCAM, Caicó/RN



A instituição (Figura 4) faz parte, desde o ano de 2012, de um programa intitulado de Ensino Médio Inovador, juntamente aos Sistemas de Ensino Estaduais e Distritais, o qual possibilita uma maior flexibilização do currículo para atender às demandas sociais contemporâneas (Projeto Político Pedagógico, 2019). Segundo o documento citado, isso possibilita a realização de atividades no contraturno para que os estudantes, de modo geral, desenvolvam competências essenciais para a aprendizagem.

Figura 4 – Imagem da fachada da escola



Fonte: <http://blogcardososilva.com.br>, 2020.

A escola busca organizar os espaços internos para que a demanda de estudantes existente seja assistida de acordo com as suas necessidades. Classifica-se como escola inclusiva por ter modificações estruturais e funcionais que atendem estudantes com diferentes necessidades de acessibilidade e aprendizagem. Nesse sentido, a Tabela 1 apresenta a divisão da infraestrutura da instituição.

Tabela 1 – Tabela de divisão da infraestrutura da EECCAM

DEPENDÊNCIAS	QUANTIDADE
Salas de aula	16
Sala de vídeo	01
Sala de multimídia	01
Biblioteca	01
Sala dos professores	01
Sala de coordenação pedagógica	01
Secretária	01
Sala de coordenação administrativa	01
Sala de arquivo	01
Diretoria	01
Sala de digitação	01
Laboratório de informática	01
Laboratório de ciências da natureza	01
Sala para instalação de um laboratório de informática	01
Sala para instalação do laboratório de matemática	01
Sala para o laboratório de línguas	01
Sala da rádio escola	01
Banheiro para os alunos	24
Banheiros para pessoas com necessidades especiais	02
Banheiro para os funcionários	04
Sala para depósito	02
Cozinha com despensa	01
Pátio recreativo	01

Fonte: Adaptada do Projeto Político-Pedagógico da instituição, 2019.

As salas de aula seguem o modelo de ST, onde cada espaço é destinado para um componente curricular. Nesse modelo de organização dos espaços escolares, os professores os utilizam para a realização das atividades referentes aos componentes curriculares, fazendo com que os estudantes se locomovam para as suas salas e permitindo também a fixação de materiais, os quais os professores julgam necessários para o ensino.

As STs não são modelos habitualmente utilizados pela maioria das instituições de

ensino do município. Geralmente, os professores precisam se locomover de sala em sala para realizar as atividades referentes à sua área de ensino. A instituição atende jovens em diferentes situações cognitivas, físicas e sociais, “[...] incluindo grupos desfavorecidos cujo potencial educativo requer apoio, como competências básicas diminutas, jovens e situação de abandono escolar precoce, pessoas com deficiência, etc.” (Projeto Político Pedagógico, p. 6-7, 2019).

De acordo com as informações acima relatadas, a escola apresenta características de instituições que seguem o modelo de inclusão descrito no capítulo anterior. A sua estrutura foi modificada para atender pessoas com diferentes necessidades de acesso e permanência nesse espaço. Existem banheiros adaptados para cadeirantes, rampas de acesso, sinalização para cegos e materiais de ensino em braile, cadeira adaptada para pessoas com paralisia cerebral, jogos e ILS. O que passou despercebido na produção do documento aqui analisado é a sala de Atendimento Educacional Especializado – Sala AEE.

A instituição possui uma sala AEE, que funciona para o atendimento de pessoas com diferentes necessidades de aprendizagem. Embora tendo docentes responsáveis, essa sala necessitou ser fechada por uma determinação judicial. A demanda de estudantes com deficiência tem aumentado em escolas comuns, o que determinou a presença de docentes especializados para atendê-los. A instituição, por sua vez, não dispõe de profissionais qualificados para o acompanhamento desses estudantes. Com isso, pais/responsáveis recorreram à justiça para reclamar o direito de matricular e manter seus filhos na escola.

Nesse sentido, a 10ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (Direc) do Estado determinou o fechamento das salas AEEs, pois essa é, também, a realidade de outras instituições da cidade, definindo que os profissionais dessa modalidade de atendimento acompanhassem os alunos com paralisia cerebral, autismo e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) nas salas de aulas comuns. Além dessa determinação, foi estabelecido que as salas deveriam funcionar sob a coordenação de docentes especializados/readaptados para o atendimento especializado.

Mesmo com essas determinações, há estudantes que frequentam a sala AEE, como no caso de uma aluna com paralisia cerebral e os estudantes surdos desta pesquisa (Diana, Jayane, Daniel e César), pois a sala AEE ainda funciona, mesmo que os estudantes sejam atendidos em salas de aula. Esse espaço é utilizado pelos surdos como ponto de descanso durante o intervalo, que dura quinze minutos do turno (Figura 5).

Figura 5 – Surdos utilizando a sala AEE no período de intervalo das aulas



Fonte: Acervo do autor, 2019.

As surdas Diana e Jayane, amigas inseparáveis, passavam o período de intervalo em uma “pracinha” próxima do bloco de aula em que elas estudam; já o surdo Daniel usufruía desses minutos para estabelecer relações com os colegas que se concentravam no pátio onde se localiza o refeitório da escola. A intérprete, por sua vez, observara que principalmente as surdas ficavam isoladas em apenas um lugar da escola, mantendo relações entre pares. A partir disso, decidiu convidá-las para permanecer na sala AEE durante o intervalo, devido ao conforto térmico proporcionado pelo sistema de ar-condicionado. O surdo Daniel também aceitou o convite, e os três surdos utilizam esse espaço, fortalecendo, de certo modo, as relações do povo surdo. Vale salientar que essa sala só era utilizada pelos surdos apenas quando da aplicação de provas.

Os principais lugares onde os (as) surdos (as) se concentram são as salas de aula e a sala AEE. Como podemos observar na imagem acima, é uma sala apertada, fechada, frequentada principalmente por estudantes com deficiência e surdos. Vale lembrar que o estudante César, que estuda no turno matutino, apesar de ser oralizado e possuir domínio na leitura e escrita do português, utiliza essa sala apenas para a realização das atividades avaliativas de Geografia. Nas aulas de Geografia, o estudante está sempre presente e, como de costume, mantém suas relações escolares principalmente com a sua companheira afetiva. Em alguns casos, a sua “namorada” intervém quando o professor de Geografia busca desenvolver

um diálogo com o estudante.

César utiliza como língua materna o português, apesar de possuir um domínio básico de Libras, sendo contemplado pelos objetivos de desenvolvimento de suas competências, eleitas pela EECCAM. A instituição elegeu como competências essenciais para o desenvolvimento a comunicação na língua materna (escutar, falar, ler e escrever), comunicação em línguas estrangeiras, competência matemática e competências básicas em ciência e tecnologia, competência digital, aprender a aprender, competências sociais e cívicas, espírito de iniciativa, espírito empresarial e, por fim, sensibilidade e expressões culturais (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2019).

Ao fazer uma análise, compreendemos que essas competências estão respaldadas em entendimentos gerais para o grupo dominante de estudantes que frequentam a instituição, ou seja, pessoas ouvintes. Porém, é perceptível que a primeira competência apresentada no corpo do texto deixa explícito que os esforços estão voltados para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita. Por ser uma escola que sofreu algumas modificações, tanto físicas como funcionais, seria necessário que os objetivos contemplassem os estudantes surdos.

O documento aqui analisado não permite interpretações de ideais inclusivos quanto aos estudantes surdos, ao menos, não há atenção cogente para favorecê-los. Ao contrário disso, apresenta o seguinte problema: “[...] sentimos a ausência de um intérprete para acompanhar estudantes com necessidades auditivas” (PPP, 2019, p. 8). A leitura que podemos realizar é que os surdos necessitariam apenas da intérprete, mas os objetivos continuaram os mesmos. Não há também a devida atenção para a utilização do termo adequado.

O termo “necessidade auditiva” ainda está pautado na ideia da audição como aparato em que o humano pode se desenvolver a partir dele. Isso não sabota o juízo de que o ser humano, biologicamente concebido, necessita da audição para o seu desenvolvimento, pois o espaço geográfico está repleto de sonoridade. No entanto, este trabalho não traz à tona o surdo como um ser biologicamente desprovido da audição, mas sim pessoa que constitui e fortifica uma cultura visual, desenvolvendo suas relações espaciais utilizando o corpo com as técnicas de visibilidade.

Seria coerente essa leitura do modo como os discursos estão presentes na vida de surdos, a partir de pessoas ouvintes, se houvesse um interesse mais contundente, por parte da instituição, de ressignificar e adequar os termos que fazem relações às pessoas surdas. Os surdos demandam, sim, “necessidades auditivas”, mas de forma diferente dos ouvintes. Corroborando Perlin e Miranda (2003, p. 218), “[...] não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência visual. Experiência visual significa a utilização da visão, (em substituição

total a audição), como meio de comunicação”.

Se fosse aprofundar essa problemática, diria que os estudantes ouvintes também apresentam necessidades auditivas quando o professor não leva em consideração os conhecimentos que os estudantes trazem do seu dia a dia, quando estudantes entram em estado de desânimo em aulas enfadonhas, quando se pensa que uma aula diferente se faz apenas com slides e filmes, assim como em outras situações cotidianas.

Sendo assim, surdos apresentam necessidades auditivas quando o professor deixa o ensino desses a cargo da intérprete, quando não há intenções de sensibilizar os colegas em sala de aula para desenvolver relações com essas pessoas, quando os conhecimentos historicamente produzidos não contribuem para o autorreconhecimento de surdos, ou, então, quando a aula é pensada apenas para os estudantes que podem assimilar com maior facilidade a comunicação utilizada pelo professor e demais docentes envolvidos no processo educativo.

O documento incluído na análise foi escrito e estruturado levando em consideração a problemática geral dos estudantes que frequentam a instituição, e se, só se, esta pesquisa não estivesse abordando uma escola inclusiva, as capacidades que a escola elegeu para o desenvolvimento dos estudantes estariam basicamente coerentes com a sua realidade.

Com essa discussão, Doziart (2009, p. 35) nos convida a pensar que a escola tem servido para um projeto de sociedade, seja esse conservador ou revolucionário, que tende a aceitar a cultura do enquadramento, o que ajuda a consolidar uma sociedade cada vez mais reguladora. Como podemos ver, essa análise está coerente com a realidade da instituição estudada quando observamos que as expressões culturais da comunidade surda (como língua, condição de aprendizagem e necessidades de materiais visuais) não estão contempladas pelos objetivos de uma escola “inovadora” e referência da educação caicoense.

Não pretendo desmerecer o serviço educacional prestado pela escola desde sua atuação enquanto instituição formal de ensino. Apesar das ressalvas que estão sendo alavancadas, a EECCAM realiza suas atividades pedagógicas em busca de uma sociedade mais justa, na qual os estudantes possam exercer sua cidadania e se desenvolver como pessoas que vivem no mundo do pluralismo de ideias e identidades, preparando-os também para o ingresso em universidades, mercado de trabalho e auxiliando-os em seus projetos de vida. Todavia, é incoerente romantizar a inclusão de surdos apenas pela presença de intérpretes de Libras e sala AEE.

Tenhamos em mente que o funcionamento do sistema educacional de uma escola para estudantes surdos não está pautado apenas pela presença de intérpretes, apesar de a maioria dos docentes acreditar que esse profissional seja suficiente. É primordial que escolas

inclusivas disponham de profissionais intérpretes, ao passo que os docentes não possuem proficiência na LS. No entanto, é necessário que os seus espaços, equipamentos e docentes sejam convergentes no que concerne ao desenvolvimento desses estudantes. A escola, por não seguir um padrão rígido do ensino tradicional, deveria buscar mecanismos para a verdadeira inclusão de pessoas surdas, além da intérprete.

Durante a realização da pesquisa, a instituição dispunha de intérprete, porém não são docentes que compõem o quadro efetivo de funcionários. Essa é uma realidade vivenciada pela escola, como também por outras escolas do município, em que há a presença de intérpretes em alguns períodos do ano letivo. As intérpretes são contratadas pelo período de seis meses. Quando se encerra o contrato, são realizadas novas contratações, o que demanda algum tempo por causa do viés burocrático. Enquanto a nova intérprete não é contratada, os estudantes surdos frequentam as aulas sem o acompanhamento desse profissional. No percurso da pesquisa, a escola recebeu duas intérpretes: Rafaela (1º semestre do ano letivo) e Maria (2º semestre do ano letivo).

A intérprete Rafaela exerceu suas atividades até o mês de agosto de 2019, e Maria iniciou as atividades no mês de outubro do mesmo ano. Enquanto isso, os estudantes surdos permaneceram sem o auxílio de intérpretes nos dois primeiros meses do segundo semestre letivo, até a intérprete Maria iniciar suas atividades. Isso pode ter fragmentado o processo de aprendizagem em Geografia, pois é essencialmente através de intérpretes que os professores dessa instituição integram os surdos em suas atividades.

Conquanto, não podemos minimizar os efeitos da ausência da intérprete em sala de aula apenas à involução na aprendizagem de conteúdos e conhecimentos da Geografia. As relações que envolvem e unem estudantes surdos-intérprete vão além da pura e efetiva tradução e interpretação da “fala” do professor. Torna-se pertinente colocar em evidência que surdos desenvolvem uma relação de amizade e confiança com as intérpretes, e isso demanda certo tempo. Quando há a interrupção dessa relação de uma profissional intérprete, para que outra possa assumir a “vaga”, inicia-se um novo processo de adaptação, conhecimento, confiança e amizade entre essas pessoas.

Essas situações vivenciadas pelos surdos na escola pesquisada permite-nos fundar a ideia de que a escola está ancorada em um ciclo que pode até ser progressivo quanto ao ensino dessas pessoas, porém é limitado quando há interrupções nas atividades da intérprete para que outra inicie e continue esse ciclo. Não pretendo articular a ideia de que a nova intérprete seja incapacitada de continuar desenvolvendo as atividades que a intérprete anterior iniciou. Todavia, é preciso reforçar que a inclusão de estudantes surdos em escolas comuns, porém

inclusivas, seja efetivada de maneira coerente com as suas necessidades, ou seja, progressiva e ininterrupta.

Como podemos notar durante o desenvolvimento deste capítulo, a escola, em sua infraestrutura de espaço, juntamente com os docentes que efetivam suas atividades, pode funcionar para estudantes surdos, porém com limites e barreiras. Uma situação limitadora constatada gira em torno da falta de um professor intérprete de Libras que componha o quadro efetivo de docentes na escola, ao passo que os professores não dominam o básico da LS.

As barreiras também são físicas, circulando a ideia de que a inclusão desses estudantes pode acontecer através (talvez única e exclusiva) da sala AEE. A sala, dedicada ao atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência, também não apresenta uma estrutura que promova o desenvolvimento pleno dos surdos, contendo apenas alguns jogos em Libras. A próxima imagem demonstra o total de material didático que está disponível para o ensino dos estudantes que necessitam do atendimento especializado.

Figura 6 – Materiais didáticos para o ensino de surdos e de estudantes que necessitam de atendimento especializado



Fonte: Acervo do autor, 2019.

Como podemos ver na imagem acima, há um limitado acervo de materiais para o

ensino de surdos. À direita, onde os materiais didáticos estão representados como “Libras”, notamos que esses materiais são insuficientes para a demanda de surdos tanto pela quantidade como pela diversidade. Acredito que esses materiais não suprem, nem de longe, as necessidades de aprendizagens que surdos estudantes do EM apresentam.

A EECCAM é uma instituição de EM que visa preparar o seu alunado para a vida, mas também para ingressarem em cursos superiores. Enquanto estudantes ouvintes estão sendo preparados para fazer provas de seleção de ingresso em cursos superiores em diferentes instituições de nível superior (pública/privada), os surdos ainda estão frequentando a AEE. Talvez isso não fosse um problema se por acaso esse espaço estivesse sendo utilizado para o desenvolvimento das capacidades cognitivas dessas pessoas. De acordo com as surdas Diana e Jayane, elas só passaram a ficar nessa sala pelo convite da ILS. Antes disso, essas surdas costumavam ficar na praça da escola, onde havia pouca movimentação de outros estudantes.

Essa é outra questão que precisa ser apresentada. Os espaços escolares não estão demarcados como territórios de diferentes grupos, salvo a sala AEE. Entretanto, as estudantes surdas, que constroem o seu próprio universo representacional, não se sentiam à vontade de estar em lugar de visibilidade. Jayane e Diana sentem vergonha de conversar em Libras nos espaços com movimentação de outras pessoas. Segundo as estudantes, os “outros” estudantes ficam olhando para a forma como elas se comunicam, e elas não gostam de chamar a atenção.

A imagem a seguir representa uma situação cotidiana que acontece no interior de uma sala de aula da escola inclusiva. Em cena, os estudantes estão apresentando um trabalho para os demais colegas de classe. À direita, podemos ver a ILS em pé, traduzindo a fala dos colegas para os estudantes surdos que estão sentados à sua frente.

Figura 7 – Estudantes surdos “incluídos” em atividades realizadas em sala de aula



Fonte: Acervo do autor, 2019.

Como podemos observar na imagem, os estudantes que estão em pé são os componentes de um grupo o qual apresenta sobre um determinado tema. A atividade é um seminário, e os estudantes utilizam a projeção realizada por um *data show*. Os estudantes que estão sentados são surdos e estão direcionados para a atividade interpretativa da ILS, a qual se posiciona em frente a esses estudantes. A impressão que a imagem desperta é que existe uma sala de aula para surdos dentro da sala de aula para ouvintes. Até os próprios colegas não se atentam para que a apresentação esteja direcionada para esses estudantes.

Nesse modelo de inclusão, surdos estão incluídos em sala de aula, e podem até estar integrados no ensino de Geografia pela utilização de uma linguagem visual para o ensino, mas estão segregados pela funcionalidade das partes que compõem a escola. Se a escola intitulada de “inclusiva” recebe abertamente estudantes com diferentes necessidades de aprendizagem e suas funcionalidades estão voltadas para os estudantes que fazem parte do padrão de “normalidade”, a estrutura espacial pouco tem a contribuir para a verdadeira aprendizagem.

Na sala de aula, esses estudantes sentam-se sempre em cadeiras que estejam próximas às paredes da sala. Sentam-se em filas frontais para que seja possível visualizar a interpretação da ILS durante a aula. O surdo Daniel é o único sujeito da pesquisa que se sente à vontade de sentar ao lado dos “outros” colegas da turma. Entre gestos caseiros, tentativa de leitura labial, processo de alfabetização na língua portuguesa escrita e brincadeiras, o surdo não consegue assimilar a Libras com a facilidade que as outras surdas apresentam. Já o

estudante César, além de estar sempre acompanhado de sua namorada, sentados em cadeiras laterais próximas das paredes e com o mínimo contato com os demais colegas, só vai à sala AEE para realizar trabalhos avaliativos escritos.

Assim como César, os demais surdos utilizam a sala para a realização dos trabalhos avaliativos escritos. Os espaços internos da escola mais utilizados pelos estudantes da pesquisa são a sala de aula e a sala AEE, uma por conveniência (sala de aula) e a outra de modo relacional da surdez com o espaço adequado para pessoas que estão fora dos padrões determinados biologicamente e estabelecidos socialmente. Com isso, torna-se possível o aprofundamento da análise para além dos espaços construídos, compartimentados e significados pelo grupo culturalmente majoritário (ouvintes), podendo partir da premissa de que esses estudantes são pessoas ativas, conscientes e criadoras de sentidos nos lugares de aprendizagem, dentro da instituição.

#### 4.2 PROFESSOR DE GEOGRAFIA: A FALA DO ENSINO

Para esta primeira parte da análise dos dados, realizei um levantamento dos principais temas escolhidos pelo professor através da leitura flutuante. Esse levantamento é importante para que possamos fazer um cruzamento das informações fornecidas através das mensagens dos locutores para, em seguida, elaborar uma análise que permita um maior aprofundamento teórico. As condições para a produção das mensagens foram a elaboração de perguntas que permitiam a escolha de uma ou mais opções (fechadas) e outras que possibilitavam as respostas de forma espontânea e dissertativa (abertas).

Uma das primeiras perguntas do questionário é acerca de como o professor denomina o estudante com surdez, tendo sido possível marcar mais de uma alternativa das que foram disponibilizadas: surdo-mudo, surdo, mudo, deficiente auditivo, portador de deficiência, deficiente e outros. O professor Yves Lacoste considera estudantes com surdez como “Surdo-Mudo, Surdo e Deficiente Auditivo”.

Essa é uma questão muito comum, não apenas entre professores, mas em nossa sociedade, que trata a questão da surdez ainda como patologia, o que leva em conta apenas o aspecto biológico. A forma como o povo surdo é significado ainda leva em consideração a perspectiva biológica patologizante, impressa em um discurso de medicalização e normalização (GESSER, 2009).

Porém, podemos levar em consideração que Yves afirmou não ter conhecimento de que haveria um estudante surdo em uma de suas turmas de EM e que não busca se inteirar dos

estudos na área da surdez. Isso torna contraditório o resultado obtido através da entrevista, ao passo que o professor afirma ter recebido orientações da família do estudante sobre a sua condição, dizendo que:

[...] atualmente, tem uma sala de aula minha, um aluno do 3º ano do Ensino Médio e já tive orientação de um familiar dele para que eu procurasse sempre direcionar minha fala para ele, porque ele tem a oportunidade de fazer a leitura labial. Certo! Então, sempre que eu estou em sala de aula com esse aluno, procuro sempre direcionar a fala para ele. Falo com a turma, mas direciono para ele, para que faça a leitura labial. Mas, assim, existe a mímica, sabe! A linguagem gestual, porque eu não domino a Libras e também não tenho condições de transmitir para ele, mas eu uso essa estratégia porque foi orientação da própria família dele, entende?

Essa situação pode não ser corriqueira da forma como acontece. Entretanto, como vimos no decorrer dos capítulos, as pessoas podem nascer surdas, mas também se constituem pelas acepções do mundo ouvinte. O estudante surdo a quem Yves se refere não se reconhece enquanto sujeito surdo e faz uso de aparelho auditivo. O estudante é oralizado, realiza a leitura labial, consegue ouvir através do ouvido, mas é com a leitura labial que o diálogo se torna inteligível.

Para além do puro diálogo da forma usual entre duas ou mais pessoas, essa questão da visibilidade perpassa as questões linguísticas e se confronta na relação do ensino e aprendizagem desse estudante. Da mesma forma que o estudante necessita utilizar o ato de ver os movimentos labiais para o entendimento da fala, a organização e os instrumentos da atividade docente devem estar coerentes com as condições de aprendizagem do estudante. Nesse sentido, o professor afirma direcionar o rosto, instrumentos como cartazes e slides de modo que esteja visível para todos que estão presentes em sala de aula.

De acordo com as observações realizadas, a sala de aula estava com as luzes apagadas para que a projeção das imagens tornasse mais visível. Nessa aula, Yves utilizou o *data show*, realizando explicações de acordo com os slides que estavam sendo projetados no quadro branco. Enquanto explicava, o professor continuava sentado, com a cabeça inclinada para seu fichário, dando instruções sobre a atividade avaliativa que se realizara na semana posterior.

A avaliação aplicada pelo professor servira para testar a aprendizagem dos estudantes, ao passo que o próprio docente analisara a eficácia do ensino. As perguntas elaboradas durante a fase da entrevista provocaram uma forma reflexiva de o professor pensar sobre a Geografia, relacionando o ensino para o desenvolvimento do olhar geográfico com a vivência dos estudantes.

Na entrevista, perguntei como o professor utiliza os conteúdos para ajudar os estudantes surdos a desenvolver um “olhar geográfico”. Segundo ele:

Eu sempre procuro trazer o mundo para dentro da sala de aula, não só com imagens, mas vídeos, documentários e também relacionando. Eu gosto demais dessa questão de fazer a relação global-local e a relação global-local. Eu faço isso com o recurso que estiver ao meu alcance.

Há, no enunciado produzido pelo professor uma visão de mundo e uma forma de apresentá-lo aos estudantes. Vejamos que “trazer o mundo para dentro da sala de aula” é possível quando ele utiliza os recursos citados. É importante lembrar que, muitas vezes, os conteúdos já estão escolhidos. O livro didático é o que direciona os temas que serão trabalhados em sala de aula. No entanto, o professor afirma que não utiliza o livro didático.

Os temas são escolhidos e desenvolvidos em sala de aula de acordo com o que o professor determina ser coerente com o nível de desenvolvimento dos estudantes. Em relação ao estudante surdo, a prática docente está amparada na utilização de imagens, produção de cartazes, vídeos com legenda e explicação dos conteúdos. O professor Yves acredita que o ensino de Geografia deve estar amparado numa visão do estudante como sujeito transformador do espaço natural e do espaço vivido. Para isso, Yves afirma que é necessário constituir o estudante como sujeito que participe das práticas espaciais.

Como foi supracitado, o professor utiliza os instrumentos disponíveis na escola para fazer com que sua prática esteja coerente com o seu discurso. Também foi observado que os espaços escolares são lugares que podem proporcionar a aprendizagem de surdos. Não obstante, perguntei se o professor tem respaldo instrumental para realizar as suas atividades, o qual foi enfatizado que:

Eu vou ser bem objetivo nessa resposta: não, não tem! Ainda é tudo na base da vontade do professor de querer ensinar, de querer ajudar. Não é tanto de ensinar, mas de querer ajudar, certo! Ainda é muito da boa vontade do professor de querer ajudar aquele aluno com aquela necessidade.

Perante a objetividade da resposta e a análise dos espaços e instrumentos na escola, está visível que o funcionamento da instituição, assim como as ações voltadas para o ensino de surdos, não estão adequadas as suas necessidades. A mensagem veiculada demonstra que o quesito “ensino de surdos” ainda está amparado na visão filantrópica disseminada há mais de um século. Mesmo depois de as instituições seguirem um modelo instituído de inclusão, o ensino de Geografia pode ser determinado pela “boa vontade de querer ajudar” o estudante surdo.

Cabe validar também que essa situação é denunciada pelo próprio professor, quando ele afirma que nunca teve acompanhamento de um profissional capacitado que o auxiliasse no

ensino do estudante surdo. Nas palavras de Yves:

Nem mesmo antes das primeiras concepções desses estudos de Libras na sala de aula, nunca tive o intérprete do meu lado. E também nunca tive durante o planejamento; gostaria de ter essa oportunidade, certo? Ainda não tive. É tanto que atualmente ainda isso não existe [a interação entre ele e a intérprete].

A realidade é descortinada não apenas aos objetivos da pesquisa, mas também para o próprio Yves. Antes do período das entrevistas e observações, o professor não estava consciente das ações de suas atividades docentes. Até então, Yves não tinha conhecimento da existência do estudante com surdez em suas aulas. Após as provocações realizadas pelas interrogações durante as entrevistas, o docente passou a refletir mais sobre as condições de aprendizagem de surdos, ao passo que as perguntas buscavam desenvolver o juízo reflexivo do sujeito.

Quando pensamos no ensino de surdos, logo idealizamos a imagem do intérprete de Libras como a figura central desse processo. Mas os intérpretes não são professores de Geografia, apesar de muitos docentes deixar o ensino desses estudantes sob a responsabilidade desses profissionais. O professor precisa entender que as condições de aprendizagens de surdos estão além da interpretação.

Para aprofundar a análise, é de extrema importância entender como se desenrolam os movimentos de aprendizagem de surdos. Reafirmando o que havia enfatizado acerca da centralidade na qual se desenvolvem as relações de ensino e aprendizagem, o processo abrange os diferentes sujeitos, fazendo com que o professor esteja em situação de aprendizagem quando realiza ações para o ensino dessas pessoas. Nesse sentido, a análise se aprofunda com o tratamento dos resultados produzidos pelas entrevistas e observações realizadas com estudantes surdos.

#### 4.3 ESTUDANTES SURDOS: A VOZ QUE NECESSITA DE APRENDIZAGEM

Os momentos de aplicação dos questionários e entrevistas aconteceram quase de forma homogênea entre os estudantes, porém com algumas diferenças entre o grupo, assim como foi indicado no capítulo de metodologias, procedimentos e técnicas. Uma das principais dificuldades foi a comunicação entre pesquisador e pesquisado. Geralmente, as respostas desses estudantes eram mais objetivas e diretas, indo direto ponto central das mensagens que eles queriam transmitir.

Como as respostas foram muito objetivas, nessa primeira parte estruturei um quadro

(Quadro 2) com algumas perguntas referentes ao tema da pesquisa, para depois relacionarmos com algumas mensagens contidas nas entrevistas. A narrativa estrutura-se pela interpretação da ILS, a qual necessitou intervir para tornar as perguntas coerentes com a capacidade de leitura dos sujeitos surdos. Assim, há uma padronização de respostas dos questionários, o que permite realizar uma leitura flutuante acerca dos temas abordados nas perguntas elaboradas.

Quadro 2 – Quadro demonstrativo das respostas nos questionários

Perguntas	Diana	Jayanne	César	Daniel
<b>I - Você gosta de Geografia? Por quê?</b>	Sim, porque professor explica mapas das regiões.	Não, porque é difícil.	Sim, gosto de geografia porque é tudo de atual e moderno.	Sim, gosto das explicações.
<b>II - Você tem boa relação com o seu professor de Geografia?</b>	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>III - Você e seu professor de Geografia sempre conversam?</b>	Eu nunca não	Não	Sim	Não
<b>IV - Você gosta de tirar dúvidas com o professor?</b>	Não	Não	Não	Não
<b>V - Para você, qual a importância de estudar Geografia?</b>	Não entendo	Acho atividade para aprender	(Não respondeu)	Não entendo explicações
<b>VI - Você consegue entender todas as atividades que o professor pede para ser feita em casa?</b>	Não	Não	Sim	Não

Fonte: Elaborado pelo autor.

A primeira sensação que temos é de que esses estudantes não têm muito a dizer sobre o ensino de Geografia. Na primeira pergunta, os estudantes conseguem atribuir alguns significados do “gostar” de estudar a disciplina em questão. Diana relaciona Geografia com os mapas. César nos diz que aprende assuntos atuais nomeando como uma disciplina moderna. Daniel atribui o papel do professor como o sujeito que consegue tornar os assuntos

inteligíveis pelas explicações. A surda Jayanne manifesta o sentimento de insatisfação ao dizer que o ensino se torna difícil para a sua aprendizagem.

Observemos que, apesar de as respostas demonstrarem uma certa positividade acerca da satisfação dos surdos em aprender Geografia, esses expressam um certo descontentamento com a Geografia que aprendem em sala. Isso é justificado nas respostas das perguntas II, III e IV. Ora, se não há um diálogo entre professor-aluno, não havendo também uma troca de informações para sanar dúvidas, o interesse pela disciplina se torna escasso. Tampouco saberão, por meio do professor de Geografia, a importância dessa ciência.

Apesar de estarem cursando o segundo ano do EM, essas pessoas ainda não possuem a habilidade de se comunicar através da Libras, não havendo também a capacidade de ler e escrever em português. Talvez, a limitação nas respostas possa ter ocorrido justamente pela incapacidade que surdos sentem ao serem confrontados com situações que requerem a externalização de seus pensamentos. O surdo Daniel está em processo de alfabetização e demonstra uma forma de comunicação limitada. Apesar do auxílio da ILS, observei que Daniel deixava para responder as perguntas após as suas colegas.

Numa união das respostas das outras surdas com os sinais conhecidos por ele, Daniel estruturava suas percepções para que ficasse registrada a sua participação na pesquisa. Como os questionários e as entrevistas foram respondidos de forma conjunta, ou seja, os participantes sempre estavam reunidos na mesma sala e no mesmo horário, o estudante Daniel sempre respondia por último. Essa foi uma tática utilizada por ele para ver o que as outras estudantes estavam respondendo e, dessa forma, copiar as respostas, fazendo apenas algumas modificações.

Apesar das respostas serem relativamente curtas, as mensagens expressam mais conteúdo do que as palavras podem demonstrar. Nas condições disponíveis para a produção desses enunciados, tínhamos estudantes que mantinham um certo grau de afetividade com a intérprete, visto ser essa a profissional que estava presente nas aulas de Geografia, assim como em outras disciplinas.

A intérprete Rafaela teria me alertado que esses estudantes apresentam uma timidez que, muitas vezes, os impede de desenvolver relações com outras pessoas. Levando em consideração que, naquele momento inicial, eu era uma pessoa até então desconhecida, passei a registrar os silêncios, pausas, expressões corporais e movimentos que também davam sentido à produção da palavra.

Sempre que havia uma pergunta e, em seguida, um “Por quê?”, esses estudantes recorriam à Rafaela para entender a indagação. Em alguns momentos, foi necessária a

utilização de alguns exemplos para que a pergunta se tornasse inteligível. Uma das perguntas mais difíceis de responder foi sobre a importância da Geografia. Ao olhar para a intérprete, os estudantes expressavam um semblante de desconhecimento e dúvida. Quando empreguei o exemplo de como podemos utilizar os conhecimentos de Português e Matemática em nosso cotidiano para que o grupo pudesse pensar a importância da Geografia em nossas vidas, a resposta estava esboçada na inclinação da cabeça, olhando para o papel, e uma expressão de tristeza. “É, realmente eles não sabem responder”, disse a intérprete Rafaela, balançando negativamente com a cabeça e um suspiro profundo.

Se observarmos o quadro, o estudante César foi quem mais oscilou entre respostas de negação e afirmação. Durante a entrevista, que também foi realizada através do WhatsApp, geralmente as respostas eram “sim”, “não” e “não sei dizer”. Foram perguntas que buscavam entender como o estudante convive com a surdez nas aulas de Geografia. Mesmo nascendo com um grau de surdez desconhecido pelo estudante, o qual optou pelo uso do aparelho auditivo desde os sete anos de idade, César diz que consegue escutar tudo o que as pessoas falam. Porém, ao conversar pessoalmente com ele, sua atenção estava sempre voltada para o movimento dos meus lábios.

Quando perguntei se o estudante conseguia entender o que o professor estava ensinando nas aulas, César respondeu que conseguia ouvir todos os diálogos realizados pelo professor. Nesse sentido, presenciei algumas informações que o professor estava transmitindo para turma, as quais faziam referência sobre trabalhos avaliativos e notas. Então, indaguei ao estudante se ele se lembrava das informações transmitidas pelo professor naquele momento da aula; César respondeu que não lembrava.

O “não lembro” do estudante está acompanhado de outras mensagens quando: relacionamos o desconhecimento do seu grau de surdez; a sua busca por utilizar um aparelho auditivo com o máximo de discrição, talvez por causa da imagem estigmatizada do surdo ou pelo fato de crescer no seio familiar ouvintista; a falta de diálogo com o professor por conta desse estudante apresentar uma visível dificuldade de oralizar as palavras; o isolamento dentro da sala de aula, onde ele se relaciona basicamente com a sua companheira afetiva; e mais alguns parâmetros que nos fazem intuir que essa foi uma resposta evasiva para a indagação.

Nesse sentido, se analisássemos as palavras apenas no sentido do seu código linguístico, buscando entender apenas o texto, descontextualizaríamos as condições sociais, espaciais e culturais onde o discurso foi produzido pelo estudante. Com isso, cairíamos na armadilha de observar apenas o que está posto aos nossos olhos, sem que tivéssemos a

oportunidade de entender o que está para além da aparência.

Ainda seguindo esse direcionamento, podemos acrescentar que os estudantes que participaram desse momento de aplicação de conversa, por meio de questionários e entrevistas, sabiam que o pesquisador é professor de Geografia. Esse fator pode ter influenciado na limitação dos diálogos. De acordo com a intérprete, “eles só respondem o necessário”. Dito isso, indaguei aos estudantes se aquela forma de agir se repetia na sala de aula.

Diana expressou que não se sente bem em conversar com o professor, não faz perguntas e até para se levantar da cadeira sente vergonha. Jayane foi um pouco mais breve: “tenho vergonha de falar em frente aos colegas”. O estudante Daniel disse que conversa com os colegas durante os intervalos das aulas. Porém, durante as aulas, existe o sentimento de medo entre esses estudantes. Jayane e Diana afirmaram que só se relacionam com os colegas ouvintes se o professor fizer a intervenção, caso contrário se relacionam apenas entre pares.

O professor precisa despertar a sensibilidade de identificar essas questões comportamentais nesses estudantes surdos, pois essas pessoas demonstram alguns incômodos através de alguns sinais corporais. As estudantes que se comunicam através da Libras disseram que sentem vergonha por serem surdas e ficam com vergonha de conversarem em sala de aula por causa da atenção que causam ao sinalizar durante o diálogo. Com isso, há a prerrogativa de que nas atividades em grupo esses estudantes formam o mesmo conjunto para a apresentação.

Embora a narrativa do Daniel seja diferente das outras surdas, existem alguns fatores que contribuem para a construção de seu discurso. O estudante não é fluente em português ou Libras. Praticante de artes marciais, o surdo tem conhecimento com alguns estudantes que exercem o esporte no mesmo ambiente que ele. Porém, é uma comunicação muito restrita, com a utilização de sinais criados no momento da conversa. A sua alfabetização permite apenas escrever algumas palavras simples, situação totalmente contraditória com o nível escolar que estuda.

Quando perguntei se ele consegue relacionar os saberes que aprende nas aulas de Geografia com algum lugar que gosta de visitar/estar, Daniel demonstrou imensa dificuldade em entender a pergunta. A intérprete Rafaela realizou sete tentativas para simplificar ao máximo a pergunta, mas o estudante não compreendeu. Então, utilizei a técnica de criar um cenário imaginário de um lugar conhecido pelo estudante, mas precisei descrever a situação cotidiana em que ele deveria se situar.

O cenário criado em nosso imaginário (Daniel, a intérprete e eu) foi um lugar

emblemático e próximo da escola. Para se ter acesso à escola, é necessário que as pessoas atravessem uma pequena ponte sobre o Rio Barra Nova, mesmo nome do bairro de localização e da ponte. A ponte faz ligação entre o centro e a zona oeste da cidade, sendo também um pequeno trecho da BR-427 que tem seu início na cidade de Pombal/PB e atravessa o estado até a cidade de Currais Novos/RN.

A partir desse ponto de observação, imaginário na situação e real geograficamente, situei o estudante na posição noroeste em cima dessa ponte. Daniel não sabe se orientar tendo como referências os pontos cardeais, e então precisamos dizer que ele estava olhando para a paisagem que fica entre a direção que o sol se põe e um bairro mais ao norte da cidade (Figura 8).

De acordo com a imagem a seguir, situamos o estudante Daniel numa posição imaginária, mas partindo do real, no intuito de que ele pudesse criar um cenário semelhante ao que está visível. Primeiramente, foi necessário dizer que é um objeto suspenso, pois o estudante não conhece o sinal de “Ponte”, bem próximo da escola, onde na parte de baixo tem um rio, com algumas vegetações, rochas, esgotos e outros detalhes; na parte de cima da ponte, passam carros, bicicletas, motocicletas, pessoas, animais. Mesmo com todos esses detalhes, o estudante não conseguia identificar o local escolhido

Figura 8 – Paisagem representativa do cenário criado com os estudantes surdos



Fonte: Google Maps, 2019.

Logo percebi que não obteríamos sucesso apenas descrevendo a paisagem que o estudante deveria se situar em seu imaginário. Como última opção, esbocei um desenho numa

folha pautada em que o objeto representasse a ponte. Daniel conseguiu identificar o cenário criado no momento em que visualizou o primeiro elemento do esboço. A partir disso, começamos a acrescentar outros elementos constitutivos da imagem, e o estudante logo apontou para o local escolhido. Ao fazer com que a paisagem escolhida se tornasse identificável para o estudante, voltei a realizar a mesma pergunta, mas de uma forma contextualizada com o esboço.

Primeiramente, perguntei se Daniel conseguia distinguir o rural do urbano, mas não ficou claro. Depois quis saber se ele já tinha visto alguma coisa parecida nos livros de Geografia ou durante as aulas, mas novamente uma expressão de desconhecimento. Entendendo que esses termos não eram familiares para o estudante, solicitei que Daniel falasse as “coisas” que podia apreender nos momentos em que passava sobre a ponte. O estudante não conseguiu descrever mais do que plantas, casas, carros e pessoas.

Necessita-se pensar também que os objetos descritos por Daniel foram representados através da produção do rabisco realizado na folha pautada. Impressiona a capacidade que o estudante apresenta quando é utilizado algum signo visual. Essa capacidade pode ser explorada por docentes responsáveis pelo desenvolvimento das relações de ensino e aprendizagem desses estudantes. Segundo a ILS Rafaela, os professores deveriam explorar a utilização de imagens durante a explicação dos assuntos.

Os temas desenvolvidos durante as entrevistas só se tornaram possíveis por causa da intervenção das intérpretes. Mesmo sendo as ILS que mantêm uma relação mais efetiva com as pessoas surdas, ainda houve situações em que precisei partir para outras perguntas devido ao limitado domínio dos surdos para realizar a comunicação. Nesse sentido, foi possível observar que as intérpretes são pessoas fundamentais para o desenvolvimento potencial dessas pessoas, quando se constituem como “transpositoras” da didática utilizada pelos professores. Nesse sentido, as intérpretes podem ter papel central na evolução dos processos de desenvolvimento do ensino e aprendizagem de surdos.

#### 4.4 INTERPRETAR-ENSINAR GEOGRAFIA: INTÉRPRETE COMO ELO ENTRE A FALA DO ENSINO E A VOZ DA APRENDIZAGEM

As intérpretes forneceram informações que foram de extrema importância para o processo de produção dos dados desta pesquisa. Para além da interpretação, essas pessoas vivem, convivem, sentem e dão sentido às necessidades de aprendizagem de surdos. Durante a primeira fase de coleta de dados, a intérprete Rafaela me acompanhou e também participou

respondeu ao questionário elaborado só para a sua atuação.

As respostas foram consideradas em alguns momentos da análise anterior e foi de muita importância para a compreensão de alguns fatores evidenciados com surdos. Entretanto, é com a intérprete Maria que os procedimentos foram acompanhados em todos os estágios. Nesse momento, torna-se essencial descrever o contexto que envolve a atuação da intérprete.

Quando iniciei o processo de pesquisa, o primeiro lugar que adentrei na escola foi a sala da secretaria; explicando o que eu representava e qual era o meu objetivo na instituição, logo fui direcionado para procurar a intérprete Rafaela. Daí por diante, começaria minha pesquisa acompanhado da ILS Rafaela. No segundo semestre do ano letivo, Rafaela foi substituída por Maria, a qual recebeu informações dos surdos que eu estava realizando uma pesquisa sobre “Geografia”. Com isso, Maria logo aceitou participar da pesquisa e me auxiliar com os procedimentos necessários para a continuação do trabalho.

Maria iniciou suas atividades docentes no segundo semestre do ano letivo, mais precisamente no mês de outubro. Nos primeiros meses do segundo semestre (agosto e setembro), os estudantes surdos estavam sem o auxílio da intérprete. No período em que Maria iniciou as atividades, a EECCAM estava sem professor de Geografia, pois a docente efetiva iniciara uma licença. A partir disso, a ILS vivia a situação de preencher as aulas vagas da disciplina e tendo de fazer todo o planejamento das atividades que estavam em curso.

Entre trocas de intérpretes e de professores de Geografia, os estudantes surdos continuaram a frequentar a escola. Com a sala AEE fechada, despedindo-se da ILS Rafaela, adaptando-se à Maria, havendo a interrupção das atividades da disciplina de Geografia, esses estudantes conheceram a “nova” professora da disciplina. A docente em questão, que é licenciada para o ensino de História, retomou as atividades deixadas pela outra professora na reta final do ano letivo, quando os surdos estavam sendo acompanhados por Maria.

Maria não participou dos planejamentos das aulas. Porém, a professora da disciplina teve a iniciativa de perguntar se a intérprete necessitava de que houvesse alguma adaptação em suas aulas. Perguntei se a intérprete apresentava alguma limitação para a interpretação do conteúdo de Geografia; Maria respondeu que, em alguns casos, não sabe realizar alguns sinais de conceitos utilizados pela disciplina, assim como não sabe os sinais de alguns países. Quando acontece isso, a ILS realiza a datilologia e necessita dividir a atenção com os três surdos:

Eu tenho dificuldades em acompanhar os três sem ter ajuda de um outro intérprete. Nos momentos de atividades/trabalhos individual, é muito complicado porque eles não acompanham o mesmo ritmo dos ouvintes. É preciso fazer a datilologia de

palavra por palavra das respostas discursivas, e eles não sabem escrever para o português.

De acordo com as situações cotidianas que envolvem a intérprete, a dificuldade maior está centrada em sua atuação, e não no ensino de Geografia em si. Maria acompanha três surdos que apresentam dificuldades de comunicação e precisa dividir a sua atenção com cada estudante. Entretanto, quando acontece essa situação, a professora permite que as respostas dos surdos sejam a reprodução da interpretação da ILS; quando o assunto é complexo, a professora permite que a pergunta da atividade fique sem resposta.

A intérprete afirmou que as provas desses estudantes são mais fáceis, com a utilização de imagens e que as “coisas” são bem simples. Após essa afirmação, perguntei se a intérprete acredita, que sendo mais fáceis, os surdos conseguem desenvolver a aprendizagem com equidade, e ela respondeu o seguinte:

Acho que é muito pior para eles, porque no ENEM não tem essas coisas tão simples. É porque, na verdade, não existem pessoas especializadas para adaptar as atividades. Os professores, no geral, jogam para as meninas da educação especial porque elas já adaptam para os alunos dela.

O discurso da intérprete revela uma preocupação futura: sendo as atividades avaliativas desenvolvidas de modo simplificado para surdos, essas pessoas não estarão em condições de realizar exames como o ENEM para competir de forma equitativa com as pessoas ouvintes. Também revela uma verdade presente: a de que os professores deixam a cargo das docentes do Atendimento Educacional Especializado a tarefa de “adaptar” as avaliações para surdos. No caso, além de esses estudantes realizarem os trabalhos avaliativos na sala AEE, ainda estão condicionados a desenvolverem um trabalho intelectual que não converge com as suas capacidades.

De acordo com Maria, se os professores utilizassem as ferramentas de projeção visual, assim como o desenraizamento da sala de aula para ambientes externos, o ensino de Geografia seria mais eficaz para a aprendizagem de surdos. A intérprete afirma que:

Tem muito a ser trabalhado, muitos espaços geográficos que podem ser explorados. Eles têm memória fotográfica, são observadores; inclusive, torço para que essa adaptação aconteça, dos professores estarem levando slides com imagens. Facilitaria para todos nós, porque, muitas vezes, quando eu estou explicando um assunto de Geografia que eles não entendem, preciso usar a internet do meu celular para mostrar imagens a eles.

Na aula observada, os surdos sentaram-se em fila lateral com Maria sentada em frente. Até a metade do tempo estimado para o término da aula de Geografia, esses estudantes só se

comunicaram entre si e com a ILS; os demais colegas de sala parecem ser invisíveis (ou pode ser o contrário). Maria já demonstra uma maior intimidade, ao passo que os estudantes ficam se relacionando com ela. A atuação da intérprete nas aulas observadas se limitou na interpretação da fala professora e no auxílio para que os surdos respondessem à atividade proposta, a qual era uma revisão para a prova.

O surdo Daniel expressou imensa dificuldade para realizar a atividade, pois as perguntas não se tornaram claras para a sua compreensão. Por conta disso, Maria necessitou fazer a intervenção e marcar as respostas das perguntas em seu livro (do mesmo modo aconteceu com as surdas). Perguntamos ao surdo quem o ajudava em atividades extraclasse, e ele respondeu que tem uma tia que realiza todas as suas atividades. Maria nos confirmou que Daniel realiza atividades simples com o seu limitado domínio da Libras e da língua portuguesa.

Surpreso com a situação, indaguei se havia a possibilidade de esses estudantes ficarem retidos no ano letivo ou mesmo na disciplina de Geografia e, para nossa maior surpresa, ouvimos de Maria que a instituição não deve fazer isso. Quase que independente da situação, esses estudantes necessitam ser aprovados no final de cada ano letivo na escola inclusiva. Numa tentativa de realizar mais algumas indagações sobre a vida pós-Ensino Médio, foram obtidas as seguintes respostas: Diana quer trabalhar no comércio, Jayanne não possui outras perspectivas, Daniel pretende continuar praticando lutas marciais, e César anseia iniciar uma graduação.

Como as perguntas estão centradas no problema alavancado na discussão, realizemos uma das últimas indagações acerca do tema. Buscando escapes que levassem ao contentamento da escola pública e inclusiva, perguntei como Maria descreveria o funcionamento real da escola para o desenvolvimento das relações de ensino e aprendizagem em estudantes surdos:

Tá longe de ser o ideal. Os professores precisam de capacitação, por exemplo: eles ainda ficam na minha frente, às vezes, impedindo o campo visual; apagam as luzes para passar filmes ou vídeos; eles copiam e pedem para os meninos escreverem, mas, para adiantar o assunto, começam a explicar antes enquanto os surdos copiam. Para ouvintes, não é interessante, imagine para surdos; ou eles copiam ou olham para mim. Eles não olham, por exemplo, uma frase e conseguem escrever. Uma única palavra, dependendo do tamanho, eles olham várias vezes para o quadro para conseguir escrever; escrevem errado ainda, porque precisam copiar ligeiro.

Todos os enunciados contidos na mensagem da intérprete atestam a discussão desenvolvida durante este trabalho. As relações de ensino que se dão em sala de aula estão contrárias às necessidades de aprendizagem desses estudantes. A intérprete revela a

insensibilidade de alguns docentes com as necessidades dos surdos quando explicam os assuntos, ao mesmo tempo que escrevem no quadro e transitam no espaço entre intérprete e surdos. Apesar de a escola ser inclusiva, pois permite que surdos estejam em sala de aula com os demais estudantes, há ainda a carência de profissionais qualificados.

A partir dessa revelação e da análise realizada durante este capítulo, as informações contidas em cada mensagem mediada torna o fenômeno visível para além da aparência. Todos os dados produzidos e coletados foram exaustivamente demonstrados e analisados segundo as percepções do pesquisador que redige esta texto. Respostas foram obtidas para as perguntas que foram formuladas e transformadas em objetivos da pesquisa. Embora haja espaço para seguir diversos e diferentes caminhos discursivos, a análise do conteúdo coletado abre espaço para que sejam feitas algumas considerações acerca da problemática identificada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, é preciso deixar claro que a problemática que envolve o ensino de Geografia de surdos, a aprendizagem para o desenvolvimento de um olhar geográfico e o funcionamento de escolas inclusivas está distante de ser concluída. Neste tópico, busco elaborar algumas respostas para as os objetivos específicos. Diante disso, é de substancial importância estruturar primeiro a análise do fenômeno educacional como um todo, trazendo o conjunto que dá forma à aparência, para adentrar nos meandros que delimitam as partes que demonstram a sua essencialidade.

Os processos educacionais que envolvem estudantes surdos são mais complexos do que podemos imaginar. A instituição formal de ensino onde a pesquisa se desenvolveu demonstra ser uma escola onde os estudantes estão imbricados no desenvolvimento das relações de ensino e aprendizagem de Geografia. Esse componente que faz parte do currículo da escola apresenta a singularidade de que os espaços educativos internos podem ser utilizados como ferramenta de ensino. Os professores de Geografia dispõem de um espaço que é “só” deles, no caso da ST.

A escola é referencial na educação de pessoas que desejam/necessitam de situações convergentes para o seu aprendizado. De modo imparcial, ou pelo menos minimamente neutro, as pessoas que são responsáveis pelos processos educacionais que envolvem estudantes surdos realizam suas atividades correntemente com o contexto em que se situam. Busquei fazer a análise acerca das práticas educativas que permeiam as relações entre a escola e os demais sujeitos citados (o professor de Geografia, os estudantes surdos e as intérpretes), onde cada sujeito pesquisado expressa percepções de acordo com a sua vivência.

O professor de Geografia também traz consigo as marcas de políticas inclusivas incoerentes com a realidade das escolas públicas. A própria formação inicial de professores não está adequada para que os docentes integrem corretamente estudantes com diferentes identidades surdas. Para isso, não é uma tarefa tão simples trazer todas as soluções viáveis para o ensino de Geografia de pessoas surdas. Primeiramente, porque a escola de formato como a conhecemos não funciona para o ensino de surdos.

Entretanto, a escola não é um todo rígido e uniforme que tem funcionamento independente. São as partes que se relacionam e formam um todo organizado, embora seja visivelmente um espaço caótico. Nesse emaranhado de relações dentro dos espaços escolares, há aberturas que, se ocupadas corretamente, conseguem transformar a escola como lugar de ensino da Geografia para a aprendizagem de estudantes surdos.

A começar pelo centro da problemática, necessitamos usar a roupagem geográfica para tornar significativa a aprendizagem de surdos. O ensino de Geografia, sendo esse para surdos ou ouvintes, precisa estar carregado de aparatos que produzem e desenvolvem a capacidade visual dos estudantes. A questão não é se o professor de Geografia utiliza imagens ou não; a questão é como essa disciplina escolar potencializa a técnica de olhar geograficamente o espaço.

Antes de tudo, é necessário que o professor de Geografia conheça quem é o seu estudante surdo, qual o nível de sua surdez, se faz uso da Libras. Se se reconhece enquanto surdo, o docente deve buscar saber qual o sinal desse estudante e entender quais as capacidades que esse surdo apresenta para a leitura e a escrita do português. Isso pode ser simples, mas é um procedimento que, apesar de ser básico e fazer grande diferença, não é realizado costumeiramente. Além disso, é essencial que o professor aprenda a desenvolver diálogos simples na LS, o que vai ganhando robustez se for realizado diariamente nas aulas. Surdos podem ensinar para os professores sinais que são usados no ensino de Geografia.

Tendo essa atenção básica para o entendimento e início de uma relação de troca entre docente e surdo, é preciso integrar as ILSs quando do planejamento das aulas. Se intérpretes participarem dos planos para o ensino de Geografia, haverá uma maior preparação dos profissionais para a intermediação da aula e contribuição desses para que as atividades possam integrar surdos. É de extrema importância que as situações de aprendizagem se desenvolvam por meio de aparatos visuais.

A utilização de slides como recursos visuais se faz ineficiente se as imagens estiverem desconexas com o contexto da aula. Em turnos diurnos, quando a sala apresenta uma boa iluminação, é comum que as luzes sejam apagadas para aumentar a qualidade gráfica das projeções efetivadas. Isso dificulta a visibilidade dos surdos para a ação da ILS. Nesse sentido, os slides poderiam possuir mais qualidade gráfica e uma espécie de legenda em Libras ao lado de cada imagem projetada. Isso centralizaria a atenção em apenas um componente por vez da aula.

Sabendo que a Geografia possui mérito na produção de mapas e cartas geográficas, isso seria mais uma ferramenta a ser explorada pelos docentes. Sabemos que mapas carregam grandes quantidades de informações e que existem diferentes tipos de mapas, tanto para conteúdos físicos-naturais como de ordem social. Essas representações poderiam ser exploradas levando em consideração a bagagem de conhecimento que surdos trazem de seus lugares de vivência. Com informações organizadas pelos docentes (professor e intérprete), estudantes poderiam ser estimulados a construir seus próprios mapas. O exemplo disso são os

mapas mentais que podem ser trabalhados e utilizados como recurso imagético.

As principais possibilidades estão em torno da aplicabilidade dos conhecimentos tratados dentro dos muros da escola e estendidos no ato do olhar o espaço circundante no cotidiano. Os conhecimentos ensinados dentro da sala de aula precisam ser apreendidos quando os estudantes entram em contato com os espaços externos à escola. O espaço vivido pelo surdo necessita de ser dotado de sentido. O surdo já caminha através de uma cultura visual, e isso se torna biológico na medida em que essa capacidade é inata nesse sujeito. Quando essa capacidade de aprendizagem se cruza com as possibilidades visuais do ensino, há a abertura para a potencialização do desenvolvimento cognitivo desse estudante.

A pessoa surda interage com o mundo através da visualidade, tornando-se um sujeito essencialmente visual. Com a aprendizagem geográfica, essa visualidade pode se tornar uma característica constitutiva para reconhecimento do surdo enquanto sujeito de cultura visual espacial. Com essa característica desenvolvida, ou em processo constante de desenvolvimento, o espaço geográfico será dotado de significado, uma vez que a potencialidade visual estaria sendo instigada ao desenvolvimento real.

Utilizar a potencialidade visual do surdo para criar as condições de entendimento geográfico no momento em que este sujeito está vivenciando as diferentes sensações de mundo pode fazer com que surdos desenvolvam com maior facilidade a ZDP1. As construções imagéticas que o professor desperta no estudante podem ser consideradas as ferramentas para desenvolvimento da ZDP, tratada neste trabalho. Assim, os docentes podem aproveitar todos os recursos visuais disponíveis para o ensino.

As imagens podem ser produzidas/capturadas pelos surdos. Como vivemos no período em que os dispositivos móveis de comunicação são mais acessíveis para todas as classes e faixa etária, integrado com câmeras de altas resoluções, com capacidade de zoom e com possibilidades de captura de imagens em 380°, isso seria mais uma ferramenta para a aprendizagem desses estudantes.

Se as situações de aprendizagem criadas pelos professores estimularem a observação dos espaços de vivência, sendo capturadas pelas lentes de câmeras, ou até mesmo pintadas à mão, as análises estariam preenchidas de conteúdo geográfico. A atividade, sendo realizada comumente por surdos, pode ser veículo para o desenvolvimento do olhar geográfico.

Essas são algumas possibilidades que professores podem utilizar para que o ensino de Geografia inicie um processo de adequação para a realidade do ensino para surdos em escolas inclusivas. Portanto, as ações precisam ser criadas e colocadas em prática juntamente com as ILS e a equipe pedagógica da escola, pois o ensino de Geografia não se torna independente do

espaço-escola e de outros profissionais docentes que, juntos, movimentam as relações de ensino e aprendizagem para o estudantes.

Nesse sentido, cabe ressaltar a importância de algumas modificações estruturais e funcionais que a escola deveria ter realizado para se tornar verdadeiramente inclusiva. Vale ressaltar que defendemos que as condições de permanência de surdos em escolas comuns precisam estar adequadas às diferentes necessidades. Daí que não defendo a ideia de mesmas condições de acesso. Se se levar isso em consideração, veremos que as escolas apresentam as mesmas condições de acesso, o que categoriza os estudantes no mesmo padrão de aprendizagem.

Enquanto que a sirene avisa a troca de sala, estudantes surdos imitam o movimento dos outros estudantes (ouvintes), ficando dependente da linguagem auditiva na escola. Para isso, a escola poderia implementar campanhas luminosas, as quais poderiam mudar de cor para representar diferentes tipos de comunicados, por exemplo quando houvesse alguma mudança de horário e para o aviso de reuniões, de aulas vagas, de término da aula, de hora do lanche etc. São diversas as possibilidades de permanência dentro da escola para surdos.

Outra possibilidade é a montagem e manutenção de acervo de aulas. Com câmeras e tripés, as aulas interpretadas poderiam ser gravadas para consulta posterior. As gravações seriam salvas em plataformas digitais, o que seria de fácil acesso para qualquer estudante, surdo ou não. Juntamente com gravações de aulas, as atividades poderiam incluir softwares de armazenamento, o que formaria um banco de dados, sendo possível inserir outros materiais de estudos como videoaulas, filmes, músicas, desenhos e artes visuais, todas na LS.

Além desse acervo, a própria biblioteca deveria adquirir materiais que apresentam histórias sobre surdos no mundo, além de se manter atualizada sobre acontecimentos contemporâneos. Na rede de internet, existe material que pode ser utilizado no ensino de surdos, assim como ampla variedade de temas relacionados com a história de surdos no Brasil e no mundo. A equipe pedagógica, juntamente com professores, intérpretes e surdos, poderia realizar um trabalho de “garimpagem” de diferentes conteúdos produzidos por surdos e por pessoas que contam a história de surdos. Isso poderia ser um tema transversal que estaria diretamente relacionado à Geografia.

A ciência geográfica, essa que apresenta conteúdos “geografizados” no espaço, deveria estar intimamente ligada com os acontecimentos que deram formas às situações vivenciadas pela comunidade surda. Vejamos que a história de surdos pode ser contada em diferentes escalas, do local ao global. Assim como disse o professor Yves Lacoste na entrevista, ele gosta de fazer essa relação do global com o local. Surdos precisam ter essa

consciência crítica de que o modelo de educação em que estão inseridos é resultado de tempos diversos e em diferentes espaços. Portanto, existem infinitas possibilidades de atividades mediadoras guiadas pela Geografia, mas abordando temas transversais.

Outro ponto que fortaleceria as ações realizadas por professores e equipe docente é um projeto de inclusão de pessoas ouvintes no mundo surdo. Nesse sentido, seriam trabalhados diversos sentidos e capacidades de todos os estudantes, inclusive de estudantes que frequentam a sala AEE. Um projeto de educação que objetiva a integração dos grupos majoritários em grupos minoritários, como os surdos, poderia desestruturar as ações não inclusivas das escolas inclusivas.

Os estudantes seriam educados tendo por base um ideal humanizador, no qual todos que fazem parte dessa grande máquina de produzir pessoas para um sistema meritocrata, que é a escola, estariam mantendo relações de afeto e de cooperação. Os estudantes que não entendem como funciona as percepções de surdos passariam a conviver cotidianamente com as diferenças, o que é a realidade escolar. Com isso, seria possível desenvolver sentimentos de empatia, companheirismo, mediação intercultural, cidadania, organização das relações de aprendizagem, espírito de autonomia, experiência de emoções e produção de artefatos para o ensino.

Com essas ações, estudantes surdos poderiam utilizar o ensino como veículo potencializador para a ampliação de suas capacidades. A escola, além de apresentar um profissional intérprete, estaria dando condições para que surdos e ouvintes estivessem em situação de aprendizagem mútua. Tanto os surdos desenvolveriam a capacidade de leitura e escrita no português quanto os ouvintes desenvolveriam a capacidade de interagir com surdos na LS. Além disso, surdos estariam sendo estimulados a se comunicar cada vez mais em sua língua materna, dada a influência dos esforços de ouvintes em se tornarem bilíngues.

Parece ser uma contradição falar sobre estudantes ouvintes bilíngues se a realidade demonstra que a própria equipe docente não desenvolveu ainda essa habilidade. Dadas as condições, precisamos pensar em um projeto de escola inclusiva que consiga ultrapassar as barreiras impostas pelas condições de funcionamento, com marcas de um passado recente, e por políticas que divergem da realidade das instituições de ensino.

Ainda assim, as instituições comuns de ensino deveriam ter em sua grade curricular um componente de Libras para toda a comunidade. Essa ação poderia gerar um movimento de transformação intercultural, no qual as aproximações aconteceriam de modo natural, fazendo com que os estudantes desenvolvam suas condições de aprendizagem. Nesse caso, a escola poderia desenvolver projetos associados com a comunidade surda local. O município de Caicó

apresenta visivelmente grupos de surdos que frequentam escolas, igrejas, associações, lugares públicos e que estão inseridos no mercado de trabalho.

Essas pessoas costumam realizar reuniões em praças e vias públicas, em busca de fortalecerem as relações entre si. Cabe ressaltar que as igrejas protestantes e católicas realizam seus cultos acompanhados de intérpretes. Em algumas igrejas, existem projetos só para surdos. É importante colocar essa informação em voga pelo fato de que, desde o início da inclusão de surdos na sociedade, a igreja era, e é ainda, a instituição que está sempre presente. A instituição “Igreja” chega nessa comunidade antes do Estado.

Mesmo sabendo que vivemos sob um Estado “laico”, as pessoas surdas, por vezes, ingressam na comunidade surda e ouvinte pela igreja. Conquanto, quando iniciam a vida escolar, carregam consigo uma bagagem de conhecimentos que, em alguns casos, é contrária às bases pedagógicas, políticas e ideológicas que guiam instituições públicas de ensino. Apesar disso, a escola ainda pode tornar os seus espaços em lugares onde estudantes surdos querem estar.

Essa é outra questão a ser tratada com uma atenção especial e que está diretamente relacionada com o desenvolvimento de estudantes em geral. Os espaços escolares ainda transmitem sensações de fobia, ou topofobia, como nos indica Tuan (1990). Com o desenvolver desta pesquisa, pudemos presenciar situações que transformam a escola e, principalmente, a sala de aula como o não lugar de estudantes surdos. O processo de ensino de Geografia e a aprendizagem de surdos é facilmente diluído na rigidez dos espaços que não são convidativos para que o estudante sinta-se como o lugar de constituição de sujeito para a sociedade.

Enquanto a sala de aula é mais um lugar onde estudantes estão sentados em suas carteiras, ouvindo e anotando o mestre falar, a escola está rodeada de muros que transformam aquele ambiente em uma esfera diferente do mundo “lá fora”. Não estou defendendo a ideia de escolas sem muros. É preciso que a escola ajude os estudantes a desenvolverem o sentimento de pertencimento àquele lugar e que os muros permitam que surdos se sintam mais livres para extrapolar sua criatividade. Nesse sentido, isso também contribui para o desenvolvimento do olhar geográfico dessas pessoas.

Desenvolver o olhar geográfico em estudantes surdos deveria ser um objetivo alcançável para o ensino de Geografia. Em alguns casos, o que presenciamos são aulas que seguem um modelo de ensino rígido e ultrapassado. Ler, ouvir, assistir e escrever são procedimentos que, apesar de básicos, são insuficientes para o ensino de surdos. Se surdos nascem e se desenvolvem se relacionando com o mundo principalmente pelo canal visual, o

ensino deveria explorar as partes e os processos que permitem a internalização dos conteúdos geográficos através da visibilidade.

É interessante pensar também que biologicamente a pessoa surda se comunica por meio de sinais. Sendo gestos, mímicas e sinais, o surdo expressará seus sentimentos através de dedos, mãos, braços, cabeça, tronco, enfim, de todas as partes de seu corpo. Buscar fazer com que estudantes surdos oralizem palavras, por simples que sejam, é mais uma forma de enquadrar uma cultura genuína (a surda) na cultura ouvinte.

Nesse sentido, o ensino de Geografia necessita ajudar ao surdo a se reconhecer enquanto sujeito parte de uma cultura visuoespacial. Se é visual, é também percepções e sentimentos proporcionados pelo espaço. O espaço estudado pela Geografia, espaço modificado, humanizado, ordenado, representado, organizado, de estruturas físicas e fatores naturais, é o *locus* do despertar das diferentes sensações e experimentos. Experimentar o espaço pode ser a melhor forma de apreender e aprender o significado dos diferentes estudos geográficos e como isso modifica nossa forma de viver e estar no mundo.

Durante o desenvolvimento desta obra dissertativa, pudemos entender que o nosso corpo apresenta diferentes sentidos no espaço. Esbocei a ideia de que o corpo é também espaço geográfico, ao menos em parte. O ensino poderia integrar as capacidades sensitivas que o surdo apresenta para estimular suas habilidades de observação. Aproveitar os espaços internos e ociosos da escola para trabalhar as sensibilidades humanas seria um caminho proveitoso para a aprendizagem de surdos. E o ato de observar, através dos estudos geográficos, aliado à análise de determinados espaços internos e externos à escola, deveria ser um dos direcionamentos ao olhar geográfico.

Nesse sentido, olhar geograficamente o espaço é ir além das aparências presentes nas formas dos objetos espaciais. Observar o espaço por meio da ciência geográfica é perceber que estamos geograficamente localizados em lugares sobre determinados contextos. Como afirmamos no início desta obra, a história tem data e espaço bem definidos. Objetos espaciais, como o INES, representam o aparecimento de surdos no Brasil, não no sentido de concretização de um corpo no espaço, mas no sentido de aparecer eticamente, de ser visível para a sociedade, de ser amparado pelo Estado-nação.

Muitas pessoas surdas aceitam o espaço de visibilidade que para elas é reservado na sociedade. Na escola inclusiva, existem os espaços que são de surdos, sendo um espaço bem delimitado, onde esses não “atrapalhem” a explicação do professor, mas que estejam incluídos em suas cadeiras em frente às intérpretes. Por essa via de acesso, é convencional tratar surdos com igualdade, visto que esses só necessitam de uma pessoa que interprete a aula do

professor.

Isso não está explícito para uma observação despreziosa, pois em primeira vista tudo está ocorrendo bem. Entretanto, quando observo de perto, analisando as situações e conseguindo abstrair resoluções, ancorados numa perspectiva de surdos como comunidade culturalmente singular, percebo que, no caso da escola pesquisada, o ensino se faz ineficaz para a condição da pessoa surda. Para alcançar a verdadeira inclusão de surdos, garantindo condições para o desenvolvimento pleno, seria necessário que o estudante fosse iniciado na escola tendo a Libras como língua prioritária de ensino; a língua portuguesa seria uma segunda língua a que esse só teria acesso após terem domínio na LS.

Isso se configura como escola/classes bilíngues, o que não é a realidade da EECCAM, assim como não é o caso das instituições de ensino público do município. O que temos são escolas que buscam se adequar ao ensino de surdos, porém com algumas limitações, sejam de políticas públicas, sejam de docentes capacitados. Nesse contexto, o ensino de Geografia envereda-se pelos caminhos de uma inclusão ineficiente, do ensino sem aprendizagem, do desenvolvimento cognitivo (até determinado ponto) sem consciência crítica. O estudante surdo segue nesse ritmo de aprendizagem quase que dispendo da boa vontade das “meninas” da sala AEE, assim como afirmou o professor participante desta pesquisa.

Portanto, é urgente pensar em modelos de educação que extrapolem a ideia de adaptações físicas e tradutores, sendo que a verdadeira aprendizagem acontece quando surdos conseguem exteriorizar suas capacidades por meio do desenvolvimento de suas habilidades. Para isso, a Geografia é de substancial importância, pois estuda a transformação do espaço pela ação humana. Sendo os surdos pessoas com elevadas capacidades de transformar o espaço para se adaptar às dinâmicas espaciais, também precisam tomar consciência de que o espaço influencia nas suas percepções diárias. E nisso a Geografia é primordial.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Maria A. Martins de. Dois momentos na história da Geografia escolar: a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Revista Brasileira de Educação de Geografia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 19-51, jul./dez., 2011.
- ANGELUCCI, Carla Biancha; LUZ, Renato Dente. Contribuições da escola para a (de)formação dos sujeitos surdos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 35-44, jan/jun 2010.
- ATAS DO CONGRESSO DE MILÃO – 1880. (Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2).
- BACELLAR, Arnaldo de Oliveira. **A surdo mudez no Brasil/1926**. Rio de Janeiro: INES, 2013. (Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos; 6).
- BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Rego e Augusto Pinheiro. Lisboa: Editora Edições 70, 1977.
- BERTHIER, Ferdinand. Abade Sicard/1873. **Série Histórica**. Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2012. v. 4.
- BLIKSTEIN, Izidoro. **Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOOTH, Wayne C; COLOMB, Gregory; WILLINS, Joseph M. **A arte da pesquisa / trad. Henrique A. R. Monteiro**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**: lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.
- BRASIL. **Constituição Federa de 1988**: lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.
- BRASIL. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17237secad-i-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237secad-i-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192). Acesso em: 20 abr. 2020.
- BUTTNER, Anne. Lar, horizontes de alcance e o sentido de lugar/ trad. Leticia Pádua. **Geograficidade**. v.5, n. 1, verão 2015.
- CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. *In*: CASTROGIOVANNI, Antônio. (org.). **Ensino de Geografia: práticas e contextualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000. (85 - 136)

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional de Geografia: o professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CAPALBO, Creusa. Fenomenologia e educação. **Fórum Educacional**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 41-61, jun./ago. 1990.

CARVALHO, Rosita E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. (orgs.). **Olhares geográficos: modos de ver e viver o espaço**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.

CASTRO, Fernanda G. A. S. de; CALIXTO, Hector R. da S. Aspectos históricos e legais sobre a educação de surdos no Brasil: do império à república velha. *In: CONGRESSO NACIONAL DE LIBRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA*, 11., 2015: **Anais do I CONALIBRAS – UFU** (Org. Eliamar Godoi *et al.*; realização: Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial, Uberlândia, CEPAE, 2015.

CLAVAL, Paul. O papel da nova geografia cultural na compreensão da ação humana. *In: ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, R. Lobato. (orgs.). Matrizes da geografia cultural*. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. (35-86)

CLAVAL, Paul. **A geografia cultural**. Tradução de Luiz Fuggazzola Pimenta e Margareth de Castro Afeche Pimenta. 3. ed. Florianópolis: Ed. UFSC, 2007.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18. ed. Capinas, SP: Papyrus, 2013.

CORRÊA, Roberto Lobato. Carl Sauer e a Escola de Berkeley. *In: ROSENDAHL, Zeny. (Org.). Matrizes da geografia cultural*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. (09-34)

CONVENÇÃO DA GUATEMALA, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 2 out. 2020.

DARTIGUES, André. **O que é a fenomenologia**. Tradução de Maria José J. G. de Almeida. 32. ed. São Paulo, SP: Moraes, 2012.

DÍAZ, Felix. Vygotsky e a concepção sócio-histórico cultural da aprendizagem. *In: MIRANDA, T. Guimarães; FILHO, T. A. Galvão (orgs.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012. (61-88)

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2020.

DORZIAT, Ana. **O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, currículo e Inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FÉLIX, Jeane. Entrevistas on-line ou algumas pistas de como utilizar bate-papos virtuais em pesquisa na educação e na saúde. *In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marluce*

Alves (orgs.). **Metodologia de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 133-153.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTANELA, Francisco Cock. **O corpo no limiar da subjetividade**. Prefácio de Newton Aquiles Von Zuben. Piracicaba: Ed. Unimep, 1995.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. Tradução de Lillian Lopes Martin. 38. ed. ver. e atual. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FURLAN, V. Irma. O estudo de textos teóricos. In. CARVALHO, Maria C. Moringoni (org.). **Construindo o saber: metodologia científica – Fundamentos e técnicas**. 24. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GAMA, Flausino José da. **Iconographia dos signaes dos surdos-mudos/1875**. Flausino José da gama. Rio de Janeiro: INES, 2011. (Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1).

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

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

GIROTTO, Eduardo Donizete. O lugar do ensino no processo de institucionalização da Geografia no Brasil. **Revista Perspectiva Geográfica**. Unioeste. v. 5, n. 6, p. 166-185. 2010.

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

GOMES, P.C. da Costa. **O lugar do olhar: elementos para uma geografia da visibilidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. A longa constituição do olhar geográfico. **Revista GeoUECE – Programa de Pós-Graduação em Geografia da UECE Fortaleza/CE**, v. 1, n. 1, p. 1-7, dez. 2012. Disponível em: <http://seer.uece.br/geouece>. Acesso em: 21 maio 2019.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

HOLZER, Werther. Uma discussão fenomenológica sobre os conceitos de paisagem e lugar, território e meio ambiente. **Revista TERRITÓRIO**, ano II, n. 3, jul./dez. 1997.

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

HURSEL, Edmund. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. Introdução e tradução de Urbano Zilles. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. <http://www.ines.gov.br/conhecao-ines>. Acesso em: 10 abr. 2019.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LA BLACHE, Paul Vidal de. Geografia geral: os gêneros de vida na geografia humana. **Revista GEOgraphia**, ano 7, n. 13, 2005.

LACERDA, C. Broglia F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG. 1997.

LEITE, Tobias. **Compêndio para o ensino dos surdos-mudos/1881**. Rio de Janeiro: INES, 2012. (Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos, 3).

LUZ, Renato Dente. **Cenas surdas**: os surdos terão lugar no coração do mundo? São Paulo: Parábola, 2013.

MARQUES, Rodrigo Rosso. **A experiência de ser surdo**: uma descrição fenomenológica. 133 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MEDEIROS, Adriano Santos; SILVINO, Marluce. Educação geográfica inclusiva: um estudo de relação estrutural das metodologias de ensino utilizadas na APAE e da escola CEJA na cidade de Caicó/RN. **II Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação**, Natal, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MORAIS, João Francisco Regis de. Ciência e perspectivas antropológicas hoje. *In*. CARVALHO, Maria Cecília Moringoni (org.). **Construindo o saber**: metodologia científica – Fundamentos e técnicas. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; SANDER, Ricardo Ernani. **História da educação dos surdos no Brasil**. Seminário de Pesquisa PPE, Universidade Estadual de Maringá, 2015.

OLIVEIRA, Marlene Macário de. O processo de ensino-aprendizagem na Geografia: uma revisão necessária. *In*: FARIAS, Paulo Sérgio Cunha. (org.). **A formação docente em Geografia**: teorias e práticas. Campina Grande: EDUFPG, 2014.

OLIVEIRA, Thabata Fonseca. **A construção do conhecimento geográfico com alunos surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2019. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRJ: Rio de Janeiro, 2019.

OLIVEIRA, Thabata Fonseca; ARRUDA, Guilherme Barros. Geografia, surdez e linguagem: apontamentos sobre a alfabetização geográfica de alunos surdos. *In*: KELMAN, Celeste Azulay. (org.). **Surdez: comunicação, educação e inclusão**. Curitiba: CRV, 2018. (167-12)

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**.

OVIDO, A. **Eduard Huet (1822?-1882)**: Fundador de la educación pública para sordos em Brasil y México. [S.l.]: Cultura Sorda, 2007. Disponível em: <https://cultura-sorda.org/biblioteca/articulos/cultura-sorda/#2007>. Acesso em: 7 mar. 2019.

PEREGRINO, Giselly. Como estudantes surdos podem (re)agir ante preconceitos e revelar saberes. *In*: KELMAN, C. Azulay; OLIVEIRA, T. Fonseca de; ALMEIDA, S. D'Avila. (org.). **Surdez: comunicação, educação e inclusão**. Curitiba: CRV, 2018. (29-46)

PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. Surdos: o narrar e a política. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 217-226, 2003.

RATZEL, Friederich. O solo, a sociedade e o estado. **Revista do Departamento de Geografia**, v. 2, 1983.

RECLUS, Élisée (1830-1905). **Anarquia pela educação**. Tradução e organização de Plínio Augusto Coêlho. Introdução de Philippe Pellietier. São Paulo: Hedra, 2011.

RECLUS, E. Prefácio de O homem e a Terra (Tomo I). *In*: RECLUS, E. **Da ação humana na geografia física**. Geografia comparada no espaço e no tempo. São Paulo: Imaginário, 2010b.

REILY, Lucia. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, maio/ago. 2007.

RODRIGUES, Kelly. O conceito de lugar: a aproximação da Geografia com o indivíduo. **Anais do XI – ANANPEGE**. p. 9-12/out., 2015. ISSN 2175-875.

ROUANET, Sergio Paulo. “Razão e Paixão”. *In*: CARDOSO, Sergio. *et al.* **Os sentidos da Paixão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 437-467.

SACKS, Oliver W., 1933-2005. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre (RS) : Penso, 2013.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo; razão e emoção**. 4. ed. 2, reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**: fundamentos teórico e metodológico da Geografia. São Paulo: Hucitec, 1988.

SARTRE, X. Arnauld de; BERDOULAY, Vincent. Teoria do sujeito, Geografia e desenvolvimento local. **Novos Cadernos NAEA**. v. 8, n. 2, p. 109-124, dez. 2015.

SERRANO, Gloria Pérez. **Investigación cualitativa**: retos e interrogantes, técnicas y análisis de dato. Madrid: La Muralla, 2002. t. II.

SILVA, Jeane Medeiros. **A bibliografia didática de Geografia**: história e pensamento do ensino geográfico no Brasil (1814-1930...). 2012. 394f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

SILVA, A. Carrancho da; NEMBRI, A. Guimarães. **Ouvindo o silêncio**: surdez, linguagem e educação. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SOFIATO, Cássia Geciauskas; REILY, Lucia Helena. “Companheiros de infortúnio: a educação de “surdos-mudos” e o repetidor Flausino da Gama. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 625-649, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.com.br>. Acesso em: 10 mar. 2019.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa socioespacial**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.

SOUZA, Regina Maria de. SILVESTRE, Núria; ARANTES, Valéria Amorim. **Educação de surdos**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

SOUZA, Thiago T. de; PEZZATO, J. Pedro. A Geografia escolar no Brasil de 1549 até a década de 1960. *In*. GODOY, Paulo R. Teixeira de. (org.). **História do pensamento geográfico e epistemologia em Geografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. 1. reimp. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2018.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009. Disponível em: [http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase\\_HistoriaEducacaoSurdos.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf). Acesso em: 9 mar. 2019.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência; Tradução de Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2013.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio-ambiente. Tradução de DIFEL. São Paulo: Difusão Editorial, 1980.

VITTE, Antonio Carlos. Da metafísica da natureza à gênese da geografia moderna. *In*. VITTE, Antonio Carlos (org.). **Contribuições à história e à epistemologia da Geografia**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman,

2001

VALADE-GABEL, J.-J. **La parole enseignée au sourd-muet, cours de phenomimie** = A palavra ensinando o surdo-mudo, curso de fenomimia. Rio de Janeiro: INES, 2014. (Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos, 7).

VIÉGAS, Felipe Melo *et al.* Envolvimento Cardíaco na Lipodistrofia Total Generalizada (Síndrome de Berardinelli-Seip). **Arquivo Brasileiro Cordiol**, v. 17, n. 3, São Paulo, 2000.

VYGOTSKY, Levi Semiovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. Escola Estadual Calpúrnia Caldas de Amorim.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A**  
**(TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO)**



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO DE GEOGRAFIA



### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada **“A GEOGRAFIA ESCOLAR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES SURDOS: aprendendo a ouvir o mundo com os olhos”** e está sendo desenvolvida por **Adriano Santos Medeiros**, aluno regulamente matriculado no Mestrado do Programa de Pós-Graduação de Geografia do Centro de Ciências Exatas e da Natureza na Universidade Federal da Paraíba, sob orientação do prof. Dr. Antonio Carlos Pinheiro.

Os objetivos desta pesquisa são: investigar se há um processo inclusivo de estudantes surdos nas aulas; identificar se as atividades educativas contribuem para o desenvolvimento do olhar geográfico desses estudantes; compreender se o conhecimento geográfico apreendido na escola auxilia os estudantes surdos em se reconhecerem enquanto sujeitos visuo-espaciais.

Justifica-se o presente estudo por se tratar de um tema relevante no conjunto das relações professor de geografia-aluno surdo. Vale destacar que há a necessidade de aprofundamento nos processos educativos de uma sociedade heterogênea refletida em sala de aula. A literatura sobre o tema é escassa e pouco divulgada, fato que despertou real interesse em estudá-lo e divulgá-lo.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: entrevistas e questionários, além da observação em sala de aula. Para a aplicação das entrevistas serão utilizados meios de comunicação digital (e-mail/redes sociais) tendo em vista a facilidade de acesso e comunicação pelo público. As observações serão realizadas em sala de aula, sendo essa agendada pelo professor de Geografia também participante da pesquisa.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo sem causa/efeito de qualquer transtorno psicológico. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador(a) responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Vale ressaltar que durante todas as etapas da presente pesquisa serão cumpridas todas as determinações constantes da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Eu, \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos, justificativa, risco e benefício do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento assinado por mim e pelo pesquisador responsável, e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Caicó-RN, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_.

---

Assinatura do(a) menor

---

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisador Responsável: Prof. Adriano Santos Medeiros

Endereço do Pesquisador Responsável: Rua Comerciante Félix Cahino, 491 – Bairro Valentina de Figueredo – João Pessoa-PB - CEP: 58.064-727 - Fones: (83) 98867-2188; (84)99709-7912- E-mail: [adriano.13.geolic@gmail.com](mailto:adriano.13.geolic@gmail.com)

E-mail do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba: [eticaccs@ccs.ufpb.br](mailto:eticaccs@ccs.ufpb.br) – fone: (83) 3216-7791 – Fax: (83) 3216-7791

Endereço: Cidade Universitária – Campus I – Conj. Castelo Branco – CCS/UFPB – João Pessoa-PB - CEP 58.051-900

Observação: quando o Termo de Assentimento tiver mais de duas folhas, a(s) primeira(s) deve(m) ser rubricada(s), e a última assinada.

**APÊNDICE B**  
(TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA  
PROFESSORES)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO DE GEOGRAFIA



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.(a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada:

**A GEOGRAFIA ESCOLAR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES SURDOS:** aprendendo a ouvir o mundo com os olhos, desenvolvida por **ADRIANO SANTOS MEDEIROS**, aluno regularmente matriculado no Mestrado do Programa de Pós-Graduação de Geografia do Centro de Ciências da Natureza da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do professor Dr. ANTONIO CARLOS PINHEIRO.

Os objetivos da pesquisa são: investigar se há um processo inclusivo de estudantes surdos nas aulas; identificar se as atividades educativas contribuem para o desenvolvimento do olhar geográfico desses estudantes; compreender se o conhecimento geográfico apreendido na escola auxilia os estudantes surdos em se reconhecerem enquanto sujeitos visuo-espaciais.

Será utilizado como método para coleta dos dados entrevistas e questionários, assim como observação estruturada. Para a aplicação das entrevistas será utilizado como ferramenta as redes sociais de acesso comum dos participantes da pesquisa. Isso é justificado pela facilidade de acesso da população às plataformas midiáticas, assim como por disporem de ferramentas de fácil comunicação e em tempo real. As observações serão agendadas de acordo com a disponibilidade dos sujeitos participantes. Salienta-se ainda que será mantido em total sigilo a identidade de cada participante.

Justifica-se o presente estudo por se tratar de um tema relevante no conjunto das relações professor de geografia-aluno surdo. Vale destacar que há a necessidade de aprofundamento nos processos educativos de uma sociedade heterogênea refletidas na sala de aula. A literatura sobre o tema é escassa e pouco divulgada, fato que despertou real interesse em estudá-lo e divulgá-lo.

A participação do(a) sr.(a) na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da sua participação são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao responder o questionário que lhe será apresentado, para que isso não venha ocorrer, será escolhido um local privado, sem a interferência de pessoas alheias ao estudo, enquanto que, em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a

população estudada.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o seu nome será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Caso a participação de vossa senhoria implique em algum tipo de despesas, as mesmas serão ressarcidas pelo pesquisador responsável, o mesmo ocorrendo caso ocorra algum dano.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para dela participar e para a publicação dos resultados, assim como o uso de minha imagem nos slides destinados à apresentação do trabalho final. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pelo pesquisador responsável, como trata-se de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pelo pesquisador responsável quanto por mim.

João Pessoa-PB, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
 Prof. Adriano Santos Medeiros  
 Pesquisador responsável

\_\_\_\_\_  
 Participante da Pesquisa

Pesquisador Responsável: Prof. Adriano Santos Medeiros  
 Endereço do Pesquisador Responsável: Rua Comerciante Félix Cahino – Bairro Valentina de Figueredo – João Pessoa-PB - CEP: 58.064-727  
 - Fones: (83) 98867-2188; (84) 99709-7912 - E-mail: adriano.13.geolic@gmail.com  
 E-mail do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba: [eticaccs@ccs.ufpb.br](mailto:eticaccs@ccs.ufpb.br) – fone:  
 (83) 3216-7791 – Fax: (83) 3216-7791  
 Endereço: Cidade Universitária – Campus I – Conj. Castelo Branco – CCS/UFPB – João Pessoa-PB - CEP 58.051-900

**APÊNDICE C**  
**(TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA**  
**PAIS/RESPONSÁVEIS)**



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO DE GEOGRAFIA



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
(PARA SER UTILIZADO PARA PAIS/RESPONSÁVEIS)

O(A) seu(ua) filho(a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada:

**A GEOGRAFIA ESCOLAR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES SURDOS:** aprendendo a ouvir o mundo com os olhos, desenvolvida por **ADRIANO SANTOS MEDEIROS**, aluno regularmente matriculado no Mestrado do Programa de Pós-Graduação de Geografia do Centro de Ciências da Natureza da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do professor Dr. ANTONIO CARLOS PINHEIRO.

Os objetivos da pesquisa são: investigar se há um processo inclusivo de estudantes surdos nas aulas; identificar se as atividades educativas contribuem para o desenvolvimento do olhar geográfico desses estudantes; compreender se o conhecimento geográfico apreendido na escola auxilia os estudantes surdos em se reconhecerem enquanto sujeitos visuo-espaciais.

Será utilizado como método para coleta dos dados entrevistas e questionários, assim como observação estruturada. Para a aplicação das entrevistas será utilizado como ferramenta as redes sociais de acesso comum dos participantes da pesquisa. Isso é justificado pela facilidade de acesso da população às plataformas midiáticas, assim como por disporem de ferramentas de fácil comunicação e em tempo real. As observações serão agendadas de acordo com a disponibilidade dos seus(us) filhos(as). Salienta-se ainda que será mantido em total sigilo a identidade de cada participante.

Justifica-se o presente estudo por se tratar de um tema relevante no conjunto das relações professor de geografia-aluno surdo. Vale destacar que há a necessidade de aprofundamento nos processos educativos de uma sociedade heterogênea refletidas na sala de aula. A literatura sobre o tema é escassa e pouco divulgada, fato que despertou real interesse em estudá-lo e divulgá-lo.

A participação do(a) seu(a) filho(a) na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Caso seu(ua) filho(a) decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da participação dos(as) mesmos(as) são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao responder o questionário que lhe será apresentado, para que isso não venha ocorrer, será escolhido um local privado, sem a interferência de pessoas alheias ao estudo, enquanto que, em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em

esclarecimentos para a população estudada.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o nome de seu(ua) filho(a) será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Caso a participação de seu(ua) filho(a) implique em algum tipo de despesas, as mesmas serão ressarcidas pelo pesquisador responsável, o mesmo ocorrendo caso ocorra algum dano.

Os pesquisadores estarão a sua disposição e a disposição dos(as) seus(us) filhos(as) para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para meu(inha) filho(a) dela participar e para a publicação dos resultados, assim como o uso da imagem dos mesmos nos slides destinados à apresentação do trabalho final. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pelo pesquisador responsável, como trata-se de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pelo pesquisador responsável quanto por mim.

João Pessoa-PB, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
 Prof. Adriano Santos Medeiros  
 Pesquisador responsável

\_\_\_\_\_  
 Participante da Pesquisa

Pesquisador Responsável: Prof. Adriano Santos Medeiros  
 Endereço do Pesquisador Responsável: Rua Comerciante Félix Cahino – Bairro Valentina de Figueredo – João Pessoa-PB - CEP: 58.064-727  
 - Fones: (83) 98867-2188; (84) 99709-7912 - E-mail: adriano.13.geolic@gmail.com  
 E-mail do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba: [eticaccs@ccs.ufpb.br](mailto:eticaccs@ccs.ufpb.br) – fone:  
 (83) 3216-7791 – Fax: (83) 3216-7791  
 Endereço: Cidade Universitária – Campus I – Conj. Castelo Branco – CCS/UFPB – João Pessoa-PB - CEP 58.051-900

**APÊNDICE D**  
**(CARTA DE ANUÊNCIA)**



**APÊNDICE E**  
**(QUESTIONÁRIO PARA SURDOS)**



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO DE GEOGRAFIA  
ADRIANO SANTOS MEDEIROS



PESQUISA: A GEOGRAFIA ESCOLAR NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES  
SURDOS: as práticas educativas são para quem?

1. Idade:
2. Cidade de residência:
3. Instituição de Ensino:
4. Série:
5. Você gosta de Geografia? Por quê?
6. Você tem boas notas em Geografia?
7. Já repetiu alguma série porquê não foi aprovado(a) em Geografia?
8. Você tem boa relação com o seu professor de Geografia?
9. Você e seu professor de Geografia sempre conversam?
10. Você gosta de tirar dúvidas com o professor?
11. Para você, qual a importância de estudar geografia?
12. Você consegue entender todas as atividades que o professor pede para ser feito em casa?
13. Você usa a Língua Brasileira de Sinais (Libras)?
14. O intérprete sempre está presente na aula de Geografia?

**APÊNDICE F**  
**(QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES)**



**QUESTIONÁRIO PARA PROFESSOR**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO DE GEOGRAFIA  
ADRIANO SANTOS MEDEIROS



**PESQUISA: A GEOGRAFIA ESCOLAR NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES SURDOS: as práticas educativas são para quem?**

Escola:

QUESTIONÁRIO

1. Idade:
2. Endereço de residência
3. Instituição de formação superior:
4. Tem formação superior em outra área? Se sim, qual(ais)?
5. Há quantos anos exerce a função de professor:
6. Há quantos anos leciona na atual instituição de ensino:
7. Você já lecionou/leciona, na rede estadual de ensino, para algum estudante surdo?
  - ( ) Sim
  - ( ) Não
  - ( ) Se tinha, não identifiquei.
8. Você considera o(a) estudante com surdez:
  - ( ) Surdo-Mudo
  - ( ) Surdo
  - ( ) Mudo
  - ( ) Deficiente Auditivo
  - ( ) Portador de deficiência
  - ( ) Deficiente
  - ( ) Outro: Qual \_\_\_\_\_
9. A escola disponibilizava/disponibiliza de intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras?
10. Quando há surdos em sala de aula, você busca se inteirar da literatura disponível que aborda temas como a educação de surdos e afins? Se sim, pode citar o título e autor(es) da(as) obra(as)?

11. Você possui alguma habilidade para se comunicar com esses estudantes na língua de sinais?
12. Você sente a necessidade de buscar alternativas para o ensino de surdos além do intérprete de Libras? Quais?
13. Há ações específicas para o ensino de surdos contidas nos planejamentos das aulas?
14. Quais são as facilidades e dificuldades identificadas na aprendizagem desses estudantes?
15. Você utiliza os conteúdos de Geografia para o desenvolvimento de um olhar geográfico dos estudantes surdos? Se sim, descreva um pouco sobre da sua experiência.
16. Qual capacidade cognitiva no estudante surdo, que foi/é seu aluno, que pode ser explorada, contribuindo para o seu sucesso escolar?

**APÊNDICE G**  
(QUESTIONÁRIO PARA INTÉRPRETE)



**QUESTIONÁRIO PARA INTÉRPRETE**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA**  
**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO DE GEOGRAFIA**  
**ADRIANO SANTOS MEDEIROS**



**PESQUISA: A GEOGRAFIA ESCOLAR NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES SURDOS: as práticas educativas são para quem?**

1. Sexo:
2. Idade:
3. Local de Residência:
4. Graduação:
5. Instituição onde realizou o ensino superior:
6. Possui outra(s) graduação(ões)/pós graduação? Se sim, quais?
7. Instituição de ensino onde atua:
8. Há quantos anos trabalha como intérprete em sala de aula?
9. Quais motivações serviram de guia para se especializar como intérprete?
10. Quais as funções da intérprete em sala de aula e na escola?
11. Como acontece a relação entre intérprete e professor de Geografia em sala de aula?
12. Como você descreveria a relação entre o professor de Geografia e os estudantes surdos de acordo com a sua realidade?
13. Quais são as ações realizadas pelo professor de Geografia que proporcionam a aprendizagem de surdos?
14. Você acredita que a ciência geográfica tenha importância para o desenvolvimento da pessoa surda?
15. Há um processo inclusivo de estudantes surdos nas aulas de Geografia? Comente!