



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

KATIANA LOURENÇO NUNES

**O SILÊNCIO DO ESPAÇO: A Cartografia Social no ensino da
Cartografia para alunos (as) surdos (as)**

João Pessoa-PB

Agosto/2023

KATIANA LOURENÇO NUNES

**O SILÊNCIO DO ESPAÇO: A Cartografia Social no ensino da
Cartografia para alunos (as) surdos (as)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Geografia, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Augusto de Amorim Cardoso.

Área de Concentração: Território, Trabalho e Ambiente.

Linha de Pesquisa: Educação Geográfica

João Pessoa

2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

N972s Nunes, Katiana Lourenço.

O silêncio do espaço : a cartografia social no ensino da cartografia para alunos (as) surdos (as) / Katiana Lourenço Nunes. - João Pessoa, 2023.
164 f.

Orientação: Carlos Augusto de Amorim Cardoso.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCEN.

1. Cartografia escolar. 2. Cartografia social. 3. Educação inclusiva. I. Cardoso, Carlos Augusto de Amorim. II. Título.

UFPB/BC

CDU 912(043)

KATIANA LOURENÇO NUNES

**O SILÊNCIO DO ESPAÇO: A Cartografia Social no ensino da Cartografia
para alunos (as) surdos (as)**

KATIANA LOURENÇO NUNES

Conceito: APROVADO

João Pessoa, 23 de agosto de 2023

BANCA EXAMINADORA



.....
Prof. Dr. Carlos Augusto de Amorim Cardoso
Orientador –(UFPB)



.....
Prof. Dr. Luiz Eugênio Pereira de Carvalho
Avaliador interno (UFPB)



.....
Prof.ª Dr.ª Eliane Kuvásney
Avaliadora externa (UNILA)

Aos meus filhos Nicolas e Benjamin.

DEDICO

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus pela vida e oportunidade de concluir este trabalho.

Aos meus pais Silvana e José, a minha irmã Kelly por todo amor carinho e apoio o que contribuiu para que eu chegasse até aqui.

Agradeço aos meus filhos Nicolas e Benjamin pela compreensão, apesar de serem crianças pequenas, sempre foram compreensivos nas minhas ausências em alguns momentos.

A Genivaldo, meu companheiro de vida e amigo, agradeço imensamente o apoio desde o processo inicial desta pesquisa até aqui, pela compreensão e paciência, principalmente nos momentos de desânimo, pelas palavras de incentivo.

Aos meus professores do PPGG que contribuíram na minha formação, especialmente aos membros das bancas pelas quais tive minha pesquisa avaliada, aos professores Dr. Francisco Kennedy, pelas contribuições e conhecimentos compartilhados, Dr. Luiz Eugênio que acompanhou desde o processo inicial da pesquisa colaborando para o seu desenvolvimento.

Ao meu orientador Carlos Augusto pelo apoio, compreensão e momentos de diálogo.

A professora Dra. Eliane Kuvassney, sou extremamente grata pelas preciosas contribuições e correções as quais foram muito importantes desde o momento inicial desta pesquisa até aqui, foi um grande prazer ter lhe conhecido, mesmo que virtualmente.

Aos meus amigos de turma, principalmente os da linha Educação Geográfica, João Paulo, Geraldo, Herbert agradeço os momentos e as boas risadas.

A Gabriela, uma amiga muito especial que o PPGG me presenteou, sou profundamente grata pela amizade, companheirismo, conversas, risos, enfim por todo seu apoio e ajuda em diversos momentos em que precisei. A Celiane amizade também construída ao longo do curso agradeço os momentos espero um dia nos encontrarmos pessoalmente. A Junio esse amigo muito mais do que "bacana", agradeço todos os momentos de conversas, conselhos, compartilhamento de ideias e boas risadas, a Irece sou grata pelo incentivo, partilhas e apoio.

A Fundação de apoio à pesquisa da Paraíba (FAPESQ) pela concessão da bolsa a qual me possibilitou dedicação total a essa pesquisa.

Enfim, agradeço a Todos (as) que fizeram parte e contribuíram para a minha formação. A vocês, muito obrigada!

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é discutir as bases teóricas da Cartografia Escolar para alunos/as surdos/as a partir de uma perspectiva da Cartografia Social. Apesar do debate em torno da educação inclusiva para pessoas surdas, os pressupostos epistemológicos e pedagógicos do ensino de cartografia nas escolas se encontram alheios às especificidades (cognitivas, culturais, simbólicas, sociais, existenciais e políticas) desses sujeitos. A Cartografia Social, como abordagem crítica das concepções tradicionais acerca do espaço e do território, emerge, hoje, como concepção de enorme potencial pedagógico, em especial, para as pessoas surdas. A partir de um estudo bibliográfico acerca da Cartografia Escolar, da Surdidade (LADD, 2013) e da Cartografia Social, enfatizamos que: 1. As abordagens tradicionais de Cartografia Escolar se distanciam das especificidades cognitivas, culturais, simbólicas dos sujeitos surdos; 2. Além do aspecto linguístico, o ensino de cartografia deve considerar a 'Cultura Surda' e o 'modo de ser-surdo'; 3. A Cartografia Social parte de uma concepção geográfica que questiona o caráter ideológico e político, contidos na linguagem e na produção cartográficas tradicionais. Concluimos que a Cartografia Social possui bases epistemológicas e pedagógicas intrínsecas que favorecem a inclusão e a consideração pelas formas de pensar, aprender, expressar e comunicar próprias dos/as alunos/as surdos/as.

Palavras-chave: Cartografia Escolar. Cartografia Social. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

The aim of this research is to discuss the theoretical basis of school cartography for deaf students from a social cartography perspective. Despite the debate around inclusive education for deaf people, the epistemological and pedagogical assumptions of cartography teaching in schools are alien to the specificities (cognitive, cultural, symbolic, social, existential and political) of these subjects. Social Cartography, as a critical approach to traditional conceptions of space and territory, is emerging today as a concept with enormous pedagogical potential, especially for deaf people. Based on a bibliographical study of School Cartography, Deafness (LADD, 2013) and Social Cartography, we emphasize that: 1. traditional approaches to School Cartography distance themselves from the cognitive, cultural and symbolic specificities of deaf subjects; 2. in addition to the linguistic aspect, cartography teaching must consider 'Deaf Culture' and the 'way of being-deaf'; 3. Social Cartography starts from a geographical conception that questions the ideological and political character contained in traditional cartographic language and production. We conclude that Social Cartography has an intrinsic epistemological and pedagogical basis that favors inclusion and consideration of deaf students' own ways of thinking, learning, expressing and communicating.

Keywords: School Cartography. Social Cartography. Inclusive Education.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es discutir las bases teóricas de la cartografía escolar para alumnos sordos desde la perspectiva de la cartografía social. A pesar del debate en torno a la educación inclusiva para personas sordas, los presupuestos epistemológicos y pedagógicos de la enseñanza de la cartografía en las escuelas son ajenos a las especificidades (cognitivas, culturales, simbólicas, sociales, existenciales y políticas) de estos sujetos. La Cartografía Social, como aproximación crítica a las concepciones tradicionales del espacio y del territorio, emerge hoy como un concepto con un enorme potencial pedagógico, especialmente para las personas sordas. A partir de un estudio bibliográfico sobre Cartografía Escolar, Sordera (LADD, 2013) y Cartografía Social, destacamos que: 1. los enfoques tradicionales de la Cartografía Escolar se distancian de las especificidades cognitivas, culturales y simbólicas de los sujetos sordos; 2. además del aspecto lingüístico, la enseñanza de la cartografía debe considerar la "Cultura Sorda" y la "forma de ser-sordo"; 3. la Cartografía Social parte de una concepción geográfica que cuestiona el carácter ideológico y político contenido en el lenguaje y la producción cartográfica tradicional. Concluimos que la Cartografía Social tiene bases epistemológicas y pedagógicas intrínsecas que favorecen la inclusión y consideración de las propias formas de pensar, aprender, expresarse y comunicarse de los alumnos sordos.

Palabras clave: Cartografía Escolar. Cartografía Social. Educación Inclusiva.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Mapa de Mercator.	52
Figura 02: Hemisférios Oriental e Ocidental.....	58
Figura 03: Alfabeto Manual em Viseografia.....	78
Figura 04: Relevo em Libras.	82
Figura 05: Orientação em Libras.	82
Figura 06: Região em Libras.	85
Figura 07: Mapa Territorial – Kollektiv Orangotango	139
Figura 08: Reportagem – Kollektiv Orangotango	142
Figura 09: Mapa Social – Kollektiv Orangotango	144
Figura 10: Simbologia Cartográfica – Kollektiv Orangotango	146

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: gênese da pesquisa	16
1.1 Breve histórico da educação de surdos no Brasil e no mundo	17
1.2 Marcos legais da educação dos/as surdos/as: questões introdutórias	25
1.3 Educação Inclusiva e Cartografia Escolar: em torno de uma problemática	30
1.4 Cultura Surda e Educação: novos sujeitos, novas cartografias e didáticas.....	33
1.4.1 Linguagem e educação.....	36
1.4.2 Educação e identidade.....	40
1.4.3 Novos sujeitos educativos, novas cartografias	44
2. CARTOGRAFIA ESCOLAR: ACERCA DO OBJETO DE ESTUDO	49
2.1 Breve Histórico da Cartografia Escolar no Brasil.....	49
2.2 Concepções Didáticas em torno da Cartografia Escolar: o cenário contemporâneo	62
2.3 Cartografia Escolar e Libras: novas abordagens de ensino da cartografia para alunos/as surdos/as	73
3. CARTOGRAFIA ESCOLAR NO CONTEXTO DA CULTURA SURDA	89
3.1 Cartografia Social: questões introdutórias	89
3.1.1 A questão territorial e a emergência da Cartografia Social	90
3.1.2 Geografia Crítica e Cartografia Social	94
3.2 Cartografia Social, 'Cultura Surda' e 'Surdidade'	99
3.2.1 'Cultura Surda' e 'Surdidade': elementos para pensar o ensino de Cartografia Escolar	100
3.2.2 'Identidade' e Educação	109
3.2.3 A Cartografia Social no ensino de Geografia para estudantes surdos/as ..	112
3.2.4. 'Lugar' e Surdidade no ensino de Geografia a partir da Cartografia Social	119
3.3 Cartografia Social e Educação Inclusiva: rompendo o silêncio e a invisibilidade.....	129
3.3.1 Cartografia Social e Visualidade	130

3.3.2 Vencendo a Invisibilidade: uma experiência de Cartografia Crítica e Social	136
CONCLUSÃO	149
BIBLIOGRAFIA	155
ANEXOS	163
Anexo 01	164

INTRODUÇÃO

O movimento de inclusão de pessoas surdas no campo educacional, o qual teve início a partir de finais do século XX, vem provocando mudanças paradigmáticas nas concepções didáticas e pedagógicas, no Brasil. Pois, as especificidades linguísticas, cognitivas e culturais dos sujeitos surdos terminaram por exigir revisões sobre nossas concepções de ensino, de aprendizagem, de conhecimento, de linguagem e de currículo.

Apesar dos avanços ocorridos em torno dos direitos educacionais dos surdos, através da criação de políticas públicas que atendessem às suas exigências e condição, no século XXI, ainda é flagrante a distância entre as abordagens didáticas e metodológicas na educação desses sujeitos e o seu universo cultural e linguístico. Como exemplo dessa condição, autores como Skliar (2016) vêm denunciando a histórica hegemonia da cultura ouvinte e sua sobreposição frente à cultura surda no âmbito da educação.

Segundo Skliar (2016), essa ‘sobreposição’ possui consequências não apenas linguística, mas também pedagógica, cognitiva, social, política e cultural. Pois, a padronização do processo educativo, centralizado na língua dos ouvintes, perpetua a hegemonia dos falantes em detrimento das características e identidade do ‘povo surdo’¹.

As consequências sociais dessa condição vão do isolamento dos surdos no espaço escolar ao seu estranhamento e distanciamento do mundo que os circunda. Do ponto de vista político, tal ‘subalternização’ põe em questão a autonomia e a identidade desses sujeitos. Já, no que concerne ao prejuízo cultural dessa condição, basta destacar o que Skliar (2016) denomina de ‘identidade flutuante’, referindo-se à ausência de parâmetros culturais próprios

¹ O conceito de ‘povo’ é de significado variado, presente em diferentes áreas do conhecimento (Geografia, História, Sociologia, Antropologia, Ciência Política). Para Karin Strobel (2008), o conceito de ‘povo surdo’ remete ao grupo de pessoas que partilham: uma língua, costumes, interesses, que vivem ou não numa mesma comunidade (território, lugar). Sendo assim, para Strobel, povo surdo seriam os “(...) sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços” (Strobel, 2008, p. 31). Para o propósito desta pesquisa, adotaremos a definição produzida por Strobel, pois, seu conceito se aproxima da perspectiva que estamos adotando neste trabalho, quando nos referimos ao conjunto desses sujeitos.

dos sujeitos surdos, nas relações sociais e, especialmente, no campo educacional. No âmbito cognitivo e linguístico, os destaques vão para a desconsideração desses aspectos nos modelos didáticos e no currículo.

Essas são, de modo introdutório e resumido, algumas das principais implicações da desconsideração das especificidades desses sujeitos educativos. Tal desestima, quando não os impede do direito educacional, torna perene uma concepção ‘clínica’ da aprendizagem das pessoas surdas, quase sempre postos como ‘anormais’ ou ‘patológicos’ pelos demais sujeitos (professores, alunos) escolares.

Além de muito tardia, a criação de políticas educativas para atender às especificidades formativas dos sujeitos surdos não alcança o cerne de um dos problemas responsáveis pela histórica exclusão desses sujeitos. Trata-se da não revisão e reconsideração dos pressupostos educacionais que embasam as práticas e concepções pedagógicas, assim como os modelos didáticos, materializados no ensino dos diferentes componentes curriculares

Dentre as disciplinas escolares, a Geografia se afigura como uma das que são mais afetadas por esta condição. Por seu caráter indissociável da existência humana, em diferentes aspectos, esta vem demandando de uma crítica e revisão dos pressupostos epistemológicos, linguísticos e políticos do seu ensino, diante das exigências pedagógicas provocadas pela inserção e inclusão das pessoas surdas nas escolas.²

Pois, é nessa matéria que os sujeitos educativos, ainda na sua tenra idade (Castrogiovanni, 2010), começam a experimentar a capacidade de representação, interpretação e objetivação de sua relação com o espaço, a Natureza e a comunidade. Ou seja, o momento em que experimentam uma descentração do seu pensamento e percepção sobre a sociedade e o seu entorno, para além dos muros da vida privada, é quando as crianças são inseridas nos temas e conceitos da Geografia.

No entanto, assim como as demais áreas do conhecimento, por ter sido desenvolvida no bojo da cultura ouvinte, a Geografia não está isenta dos

² Inclusão essa expressa no Art. 58 da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº 9.394/96).

questionamentos epistêmicos, linguísticos e culturais oriundos da inserção das pessoas surdas no âmbito da educação escolar.

Dentre os seus conteúdos, a cartografia é aquele que vem demonstrando uma urgente necessidade de revisão, sobretudo, no seu caráter simbólico, político e social, em particular, no âmbito da Cartografia Escolar. Pois, historicamente, ela vem reproduzindo no campo educacional formas hegemônicas de interpretação e representação espaciais, portanto: de produção de visões sobre o mundo, através dos mapas.

As determinações políticas, epistêmicas, sociais e culturais produzidas pelas imagens cartográficas ainda ensinadas nas escolas realizam, segundo Wenceslao Machado de Oliveira Jr., uma ‘forma de pensar’ o espaço e, por conseguinte, “(...) uma maneira de agir no território, de produzir territórios” (Oliveira Jr., 2011). De outra forma, segundo ainda Oliveira Jr. (2011), tal ‘produção’ contribui para o apagamento das singularidades e particularidades dos sujeitos que estão inseridos no espaço, determinando assim, através da produção de territórios fictícios, uma identidade fragmentada e desprovida de suas especificidades (sociais, culturais, políticas).

Nessa perspectiva, o ensino de Cartografia Escolar vem cumprindo papel histórico de propagação e reprodução de uma forma de pensar o espaço e a nós mesmos, obliterando outras possibilidades de interpretação e representação espaciais. Assim concebido, enquanto prática formativa, o ensino de Cartografia Escolar vem contribuindo para o apagamento das dimensões políticas, epistemológicas e culturais dos processos educativos, ofuscando a relevância e consideração da pluralidade e especificidades constituintes dos seus sujeitos.

Diante dessa condição, as pessoas surdas se situam numa das posições mais desfavorecidas e afetadas pelas concepções didáticas ainda presentes no ensino de cartografia. Seja pela ausência de uma linguagem cartográfica que atenda às características linguísticas e simbólicas do povo surdo, seja pela negligência frente ao modo de representação e interpretação espaciais correspondentes ao ‘modo de ser’ (Ladd, 2013) dessas pessoas, o conteúdo da cartografia no ensino de Geografia carece de uma crítica e revisão epistêmica,

política, linguística e cultural para que se atenda ao ideal de educação numa perspectiva inclusiva.

Por sua vez, essa tarefa requer uma reconsideração em torno da relação entre educação, ensino de Geografia e cultura surda. Para tanto, deve-se: Em *primeiro* lugar, colocar em questão os pressupostos epistemológicos, políticos, sociais e linguísticos da cartografia ensinada nas escolas, desde então; em *segundo* lugar, a análise e identificação da inadequação do ensino desse conteúdo escolar, frente às exigências pedagógicas dos sujeitos surdos, concorrerá para um estudo sobre as especificidades da cultura surda e as demandas educativas oriundas da consideração de suas particularidades; o *terceiro* passo corresponderá à necessidade de pensar modelos e propostas de uma 'Cartografia Escolar Inclusiva' como via de superação da exclusão dos sujeitos surdos, no estágio atual do ensino da Geografia.

Foi a partir desse triplo itinerário que se guiou o presente estudo, cujo principal objetivo é: discutir sobre os pressupostos teóricos da Cartografia Escolar para alunos/as surdos/as a partir de uma perspectiva da Cartografia Social. Para tanto, levou-se em consideração os limites epistemológicos, linguísticos, políticos, sociais e culturais presentes nas concepções tradicionais do ensino desse conteúdo: a Cartografia Escolar.

No entanto, para que este objetivo fosse atingido, realizou-se um estudo teórico a respeito da cultura surda, nos seus diferentes aspectos, e do ensino da Cartografia Escolar. A opção metodológica em torno da pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, deu-se pelo fato do objeto de estudo desta pesquisa (Cartografia Escolar) se encontrar em flagrante crise paradigmática, em decorrência das abordagens críticas sobre a cartografia tradicional.³

Compreendido em três principais seções, este trabalho se divide da seguinte forma: o *primeiro capítulo*, procura situar a gênese da pesquisa no campo da educação inclusiva, discutindo no primeiro tópico a história da educação dos surdos, fazendo breves observações. No segundo, busca introduzir as primeiras questões que compuseram a problemática dessa pesquisa. Já o terceiro tópico do mesmo capítulo, trata do entrelaçamento do

³ Para uma melhor definição sobre a crise da chamada 'cartografia tradicional', dedicar-se-ão alguns esclarecimentos no segundo capítulo deste estudo, em torno desses dois temas: cartografia tradicional e geografia crítica.

tema introdutório (educação dos surdos) com o ensino da Cartografia Escolar, como momento que deu origem à problemática dessa pesquisa. O quarto e último tópico deste capítulo, procura detalhar os aspectos que atestam a necessidade de uma discussão sobre a relevância das especificidades do povo surdo no ensino de Cartografia Escolar.

O *segundo capítulo* busca demonstrar mais especificamente as razões que apontam para uma crítica e reconsideração dos pressupostos teóricos do ensino da Cartografia Escolar, a partir de três principais tópicos: o primeiro, faz um breve histórico sobre a Cartografia Escolar no Brasil; o segundo, tenta dar conta de uma breve exposição sobre as principais concepções do ensino desse conteúdo (Cartografia Escolar) até os dias atuais. Procura, assim, extrair elementos históricos e educacionais que embasem as críticas desenvolvidas nesta pesquisa; o terceiro tópico, ocupa-se em confrontar essas concepções metodológicas com a cultura surda, vislumbrando apontar outras propostas didáticas e pedagógicas que se aproxima do ideal de uma educação inclusiva.

O *terceiro e último capítulo*, analisa e discute uma abordagem de ensino da Cartografia Escolar que se aproxima de uma perspectiva inclusiva, no âmbito da cultura surda. Trata-se, nesta seção, de apresentar novas bases epistêmicas e pedagógicas para o ensino desse conteúdo curricular, tomando a Cartografia Social como uma das abordagens possíveis. Para tanto, divide-se em três tópicos principais: o primeiro, tenta dar conta de uma definição do que seria a denominada Cartografia Social, a partir dos seus principais autores; o segundo, procura discutir e apontar as possibilidades de um ensino de Geografia para pessoas surdas a partir da Cartografia Social; o terceiro, concentra-se numa discussão sobre o papel da 'visualidade' e do caráter simbólico na aprendizagem desses sujeitos. Introduz ainda, à título de exemplo, as experiências do Kollektiv Orangotango no âmbito da cartografia, como concepção próxima da denominada Cartografia Social. Pretende, como último capítulo, tratar do tema de interesse dessa pesquisa, propriamente dito, seguido de sua *Conclusão* e da *Bibliografia*.

1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: gênese da pesquisa

O presente capítulo compõe-se de três tópicos principais: o primeiro, intitulado *Breve histórico da educação de surdos no Brasil e no mundo* (1.1), propõe apresentar o momento inicial da pesquisa: nosso confronto com o tema da educação inclusiva, em especial, a educação de pessoas surdas. Trata-se de situar a emergência do debate acerca das pessoas surdas no contexto educacional brasileiro do século XXI.

Para tanto, precisou-se fazer um breve apanhado dos principais momentos da história da educação dessas pessoas, no intuito de pontuar as principais concepções existentes sobre esses sujeitos, até as tentativas de superação de sua exclusão (social e educacional), a afirmação de suas especificidades culturais, cognitivas, linguísticas, políticas e seus efeitos para o âmbito da educação.

Já o segundo tópico denominado *Marcos legais da educação dos/as surdos/as: questões introdutórias* (1.2) trata, de forma específica, da problemática da pesquisa, referente à atualização do histórico dilema da educação das pessoas surdas no contexto do ensino da Geografia, em especial, da Cartografia escolar.

O terceiro tópico, intitulado *Cultura Surda e Educação: novos sujeitos, novas cartografias e didáticas* (1.3), parte das possíveis consequências dos 'efeitos' mencionados para o âmbito propriamente pedagógico, em especial, no que diz respeito aos pressupostos antropológicos e filosóficos que a temática da cultura surda introduz nas concepções educacionais.

Por esta razão, o referido tópico marca, em seu conteúdo, a origem e gênese da problemática dessa pesquisa, a qual pode ser definida da seguinte forma: uma vez que as pessoas surdas passam a ser introduzidas, legal e institucionalmente, no sistema educacional do país, através de políticas públicas e outras ações governamentais, quais as mudanças didáticas, curriculares e epistemológicas necessárias para que sejam atendidas as especificidades linguísticas, culturais, sociais e cognitivas das pessoas surdas? Quais os efeitos dessas 'mudanças' para o ensino de Geografia?

Posta de forma bastante simples, esta questão nos lançou para uma segunda indagação de caráter e natureza mais específicos: quais as implicações pedagógicas decorrentes da inserção das pessoas surdas para o ensino de Cartografia Escolar?

Finalmente, tal como o título aponta, o presente capítulo compreende o momento inicial dessa pesquisa, o qual parte de uma interrogação sobre a inserção dos surdos na educação e as implicações pedagógicas dessa inserção no ensino de Geografia, em geral, e de Cartografia Escolar, em particular.

1.1 Breve histórico da educação de surdos no Brasil e no mundo

Postas as questões centrais desse estudo, faz-se necessário partir de um olhar histórico para compreender a origem e extensão da problemática mencionada, visto que qualquer debate em torno da educação das pessoas surdas deve considerar o desenvolvimento e continuidade da exclusão dessas pessoas nas diferentes áreas de sua formação, como é o caso da Geografia.

Segundo estudiosos como Santos Neto (2020), tal 'exclusão' está relacionada, entre outros aspectos, à negação das especificidades culturais, linguísticas, cognitivas e sociais desses sujeitos nos processos educativos. De acordo o autor mencionado, "(...) os surdos têm nas suas línguas de sinais o seu modo de comunicação e expressão" (Santos Neto, 2020, p.29). Assim sendo, todas as formas de interação, comunicação, expressão de sentimentos e compreensão de ideias dão-se a partir da língua visual e espacial, a qual torna-se essencial para o seu desenvolvimento cognitivo.

No caso do Brasil, essa língua corresponde à Libras: Língua Brasileira de Sinais. No entanto, é importante ressaltar que esta forma de comunicação e expressão desses indivíduos nem sempre foi aceita pela sociedade. Por esta razão, em decorrência dessa 'rejeição', os surdos vêm enfrentando historicamente uma longa batalha para que sua língua e suas especificidades fossem reconhecidas e aceitas, constituindo-se enquanto dimensão política do processo de sua inclusão na sociedade.

Para atender à necessidade de apresentar um breve histórico sobre o processo de educação de surdos⁴ (no Brasil e demais países), embasamo-nos nos estudos de Maurício (2010), Meserlian e Vitaliano (2009) e Lulkin (2000). Esses desenvolveram importantes estudos sobre os diversos períodos dessa história, enfatizando, inclusive, o teor de crueldade presente no tratamento dado à educação dos/as surdos/as ao longo dos tempos.

Em boa parte dos estudos desenvolvidos por estes autores, a imagem dominante na história é a de que estes sujeitos seriam incapazes de aprender, sendo concebidos como deficientes e patologicamente fadados ao fracasso escolar. Por esta razão, as pessoas surdas tiveram seus direitos políticos, sociais e educacionais negados durante séculos.

Segundo Maurício (2010), já na Antiguidade Clássica, acreditava-se que os surdos seriam seres cuja condição (da surdez) estaria relacionada a algum tipo castigo divino. Nesse mesmo período, por exemplo, o grande filósofo Aristóteles (348-322 a.C.) concebia que os surdos eram também ‘mudos’ por não conseguirem pronunciar qualquer palavra. Em decorrência disso, segundo o filósofo de Estagira, estas pessoas não poderiam participar das decisões na ágora, visto que o discurso e a persuasão eram as atividades primordiais da esfera política.

Ainda conforme a autora supracitada, também os romanos situaram os surdos à margem da sociedade, uma vez que, para esse povo: os que não falassem não possuíam nenhum direito legal, precisando, assim, de um curador. Já no período medieval, para a igreja católica, surdos não tinham alma, pois, não poderiam professar seus sacramentos (Maurício, 2010).

Tal como visto, através da imagem atribuída a essas pessoas, tanto na Antiguidade Clássica como na Idade Média, perpetuou-se a ideia de se

⁴ É importante frisar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação passou por uma alteração através da lei nº14.191/2021, a qual dispõe sobre a modalidade da educação bilíngue de surdos em seu art. 60-A: “Entende-se por educação de surdos para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e em Português escrito como segunda Língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos ou em polos de educação bilíngue de surdos para educação de surdos, surdos cegos. Com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotção ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade bilíngue de surdos” (BRASIL, 2021, p. 1). Não faremos menção a essa alteração legal neste capítulo, deixando para outro momento nesse texto a realização de suas referências.

conceber o/a surdo/a como um ser 'não humano'. Porém, é com a modernidade, diante das investigações filosóficas sobre a relação entre pensamento e linguagem, que as especificidades cognitivas e linguísticas das pessoas surdas começam a assumir lugar nos debates da Idade Moderna.

Durante esse período, um personagem importante que teve experiência educacional com os surdos, foi o padre Pedro Ponce de Leon (1520-1584), monge beneditino espanhol, considerado o primeiro professor de surdos da história. Foi a partir desse padre e de dois surdos espanhóis que se teve notícia da primeira aproximação de surdos com a língua de sinais.

Através do seu método, o padre Leon conseguiu ensinar crianças a ler e escrever, além de algumas atividades como: orar, confessar-se, fazer contas. Porém, apesar das iniciativas do referido padre, só surdos pertencentes à nobreza tiveram acesso a esses ensinamentos, visto que senhores feudais contratavam monges para educar seus filhos com o objetivo de que eles adquirissem a fala e, conseqüentemente, tivessem seu direito à herança preservado. Sobre o método desenvolvido pelo monge, Mauricio relata:

Ele desenvolveu um tipo de alfabeto manual no qual uma determinada configuração da mão representaria uma letra do alfabeto latino. Além disso, em seu método ele engajava os outros sentidos preservados pelo surdo, principalmente o da visão e ao tato (Mauricio, 2010, p. 21).

Ainda no século XVI o médico italiano Gerolamo Cardano propôs a ideia de que os surdos poderiam ser educados. Tal proposta foi concluída a partir de estudos que o médico realizou sobre o nariz, o cérebro e o ouvido além de sua experiência pessoal com seu filho surdo. Cardano acreditava que a surdez não era impedimento para o desenvolvimento do raciocínio, e que a fala e o pensamento poderiam ser representados pela escrita. Logo, a surdez para ele não apresentava nenhum obstáculo para a aquisição de conhecimentos. (Mauricio, 2010; Meserlian; Vitaliano, 2009).

Já no século XVII o padre espanhol Juan Pablo Bonet publicou um livro chamado de *Reduccion de las letras y arte para enseñar a hablar os mudos*, explicando como ensinar o educando surdo a emitir sons. Porém, mesmo com esse contexto favorável a uma língua de sinais, sempre se objetivava ensinar o

surdo falar ou se comunicar pela escrita e se comportar como ouvinte. Tal concepção expressou, durante séculos, a finalidade implícita dos métodos de educação dos surdos, os quais seguiam sempre os padrões da língua dos ouvintes (Meserlian; Vitaliano, 2009), desconsiderando as especificidades dos seus sujeitos.

É importante salientar que o método empregado por Bonet já havia sido utilizado pelo Pe. Pedro Ponce de Leon, ou seja, o alfabeto manual. Bonet associava métodos gestuais e orais para surdos/as, utilizando o alfabeto, a gramática e também os órgãos fono-articulatórios (boca, língua e faringe), como forma de ensinar o/a surdo/a a falar.

Com o auxílio de uma língua confeccionada em couro, ele mostrava os movimentos que nossa língua fazia para conseguir pronunciar alguns fonemas corretamente. Devido aos fins educativos expressos no método de Bonet, sua concepção pedagógica quanto à formação dos/as surdos/as vem sendo denominada de 'oralismo' (Maurício, 2010).

Muitos debates e teorias acerca da surdez se realizaram ao longo do tempo, chamando a atenção de estudiosos interessados sobre a aquisição da fala e da linguagem do surdo. Mauricio (2010) afirma que, por volta de 1650, essas teorias despertaram curiosidade em duas pessoas: William Holder, um reverendo que concentrou seu trabalho com surdo no ensino da fala, e John Wallis, também reverendo, o qual fazia uso do alfabeto manual, associado a pronúncia de palavras, com a intenção de desenvolver a fala e a escrita do surdo.

Já Samuel Heinicke (1727-1790), pedagogo alemão, foi considerado adepto do método oral por propor uma filosofia do ensino cuja metodologia se pautava apenas no uso da língua oral. Heinicke foi fundador da primeira escola pública alemã para surdos. Como outros defensores do oralismo, afirmava que somente desta forma os surdos poderiam ser inseridos na sociedade ouvinte (Maurício, 2010).

Influenciados por estas abordagens, os primeiros professores de surdos pautaram-se em dois métodos distintos: o 'oralismo' e o 'gestualismo'. O primeiro, focalizava apenas no desenvolvimento da fala; o segundo, admitia a utilização de gestos. Porém, esses dois métodos concordavam no sentido de

que o surdo precisava aprender a língua falada dos ouvintes (MAURICIO, 2010).

Ainda no século XVIII, conforme Lulkin (2000), outras questões e abordagens foram produzidas em torno das pessoas surdas. Filósofos como Etienne Bonnot de Condillac (1715-1780) e Denis Diderot (1713-1784), interessados nas questões acerca da surdez, procuravam entender como ocorria a expressão do pensamento e o desenvolvimento da linguagem humana, indagando se as mesmas seriam naturais? Se seriam resultado de uma doação divina, advinda de Deus? Se a língua de sinais seria universal?

Condillac, embasado na filosofia sensualista, defendeu que a linguagem não era dom divino, e nem inato ao ser humano. Para o filósofo a humanidade teria desenvolvimento habilidade linguísticas e raciocínio através dos sentidos e percepções sensitivas para sanar suas próprias necessidades como: fome, sede, proteção etc., avançando em forma de espiral independente (Lulkin, 2016). Conforme Lulkin, Diderot:

[...] publica, em 1751, antes da *Enciclopédia*, um livro na forma de uma “carta sobre os surdos-mudos para uso dos que ouvem e falam”, onde cria a figura arquetípica de um mudo, personagem inventado por ele, o qual lhe serve como metáfora de um povo estrangeiro cuja língua é ignorada (...) (Lulkin, 2000, p. 5).

De acordo com Lulkin (2000), o interesse especial de Condillac e Diderot na língua de sinais, como linguagem original da ação, possibilitou a abertura de visões que caracterizaram e legitimaram diferenças entre o normal e o patológico, gerando hostilidade da sociedade contra surdos e sua língua de sinais, durante o século XIX e considerável parte do século XX. A filosofia sensualista defendeu que a língua e a razão progrediam através dos sentidos, sendo assim, a língua de sinais, por estar restrita a gestos, não avançaria do nível inferior no espiral da evolução.

Entretanto, no século XVIII, nasce a primeira experiência de ensino para surdos com uso da língua de sinais, com o abade francês Charles M. De L'Epée principal representante e defensor do gestualismo, pioneiro nos estudos da língua de sinais e suas características linguísticas. L'Epée fundou sua

escola para surdos em 1775, a qual foi transformada no Instituto Nacional dos Jovens Surdos de Paris (INJS), em 1791.

A partir da observação de como os surdos interagiam entre si, o abade L'Épée observou que a comunicação através do canal viso-gestual entre eles era muito satisfatória. Desta forma, desenvolveu um método de ensino chamado de “sinais metódicos”, o qual se pautava na linguagem de sinais que os surdos utilizavam. (Mauricio, 2010; Lulkin, 2016).

O método proposto por L'Épée partia do princípio de que era preciso que os educadores aprendessem com os surdos, os sinais, e, posteriormente, ensinassem a língua escrita e falada dos ouvintes. A metodologia utilizada pelo abade L'Épée obteve muitos resultados positivos, chamando a atenção de religiosos e educadores, os quais fundaram muitas escolas para surdos nos Estados Unidos e na Europa, com profissionais surdos e ouvintes.

A morte de L'Épée em plena Revolução Francesa (1789), propiciou a mudança de seus métodos para o retorno à oralização, com o uso abusivo da violência. O exemplo mais emblemático foram as atrocidades causadas pelo seu sucessor no Instituto, Jean-Marc Itard. Além de abolir o método da língua de sinais em favor do oralismo, Itard procurava erradicar a surdez, patologizando os sujeitos surdos, utilizando de técnicas violentas, tal como mostra Honora:

(...) os relatos da gestão de Itard mostram que o médico fazia atrocidades com seus alunos com o objetivo de descobrir a causa da surdez. Fazia dissecação dos cadáveres dos surdos, perfurava a membrana timpânica de seus alunos, usava sanguessugas, provocava fraturas cranianas e sabe-se que um de seus alunos foi levado à morte devido às suas intervenções. Itard era completamente contra o uso da língua de sinais, porém, após 16 anos de trabalho com poucos resultados positivos, se rendeu ao seu uso (Honora apud. Santos Neto, 2020, p. 32).

Enquanto na Europa a questão da educação dos surdos pendulava entre concepções ‘gestualistas’ e ‘oralistas’, no Brasil, a partir do século XIX, dá-se início a institucionalização da questão dos surdos com a criação do Instituto de Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, em 1857. Convidado por D. Pedro II, o professor francês Hernest Huet introduz o ensino do alfabeto para surdos no Brasil, influenciado pela Língua de Sinais do seu país de origem. Deve-se

acrescentar aqui o registro da criação da primeira faculdade para surdos nos Estados Unidos, em 1864, dando ênfase ao uso da língua de sinais, pondo em questão as concepções oralistas.

Entretanto, dentre os eventos mais importantes do debate sobre as concepções de educação dos surdos, o *II Congresso Mundial de Surdos-Mudos*, em Milão (Itália), em 1880, representa um grande retrocesso pelo resultado dos debates travados pelos estudiosos da época, cuja posição unificada era de que a melhor forma de educar os surdos era através do oralismo. Tal conclusão, segundo Honora, tivera sérias consequências pedagógicas para educação desses sujeitos:

[...] a partir desta data, os surdos foram privados de usarem suas línguas maternas, suas línguas de direito. Nessa fase, os surdos que frequentavam escolas começaram a ter aulas somente na sua forma oral e quando insistiam em usar a Língua de Sinais eram amarrados com suas mãos para trás, em alguns casos, eram cruelmente açoitados pela palmatória. A proibição do uso dos sinais levou cem anos para ser contestada, o que acarretou um grande insucesso na educação dos surdos naquela época que, após oito ou dez anos de escolarização, se tornaram sapateiros ou costureiros, não chegando à oralização, e assim eram considerados 'retardados' (Honora apud. Santos Neto, 2020, p. 33).

O Brasil não ficou isento a estas determinações, tanto que de 1910 a 1960 proibiu-se o uso da língua de sinais, permitindo-se apenas o método oralista. Segundo Mauricio (2010), a retomada da abordagem da língua de sinais só se daria a partir da contribuição e crítica de pesquisadores, a exemplo de William Stokoe, nos Estados Unidos, o qual identificou na Língua de Sinais Americana semelhanças com a língua oral.

A crise que se instalava nas experiências oralistas, propiciou a retomada e ênfase nas línguas de sinais, proporcionando novas perspectivas pedagógicas, a partir da década de 1970, com destaque na chamada 'Comunicação Total'. Segundo Stewart (2010), Comunicação Total: "(...) é a prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer *inputs* linguísticos para estudantes surdos, ao passo que eles podem expressar-se nas modalidades preferidas" (Stewart apud. Mauricio, 2010, p. 26-27).

Para Mauricio (2010), a partir da década de 1980, multiplicaram-se estudos e pesquisas acerca da língua de sinais e seu uso no campo pedagógico. Países como Suécia, Dinamarca, Estados Unidos, Venezuela, além do Brasil, caminharam para adoção do bilinguismo, adotando a perspectiva da Comunicação Total. No concernente a esta forma de ‘comunicação’, de acordo com Santos Neto (2020):

Após muitos anos e fracassos, a metodologia de oralização foi descartada e em seu lugar surgiu, em 1980, a Comunicação Total, abordagem que consistia em qualquer forma de comunicação possível, ou seja, poderia ser usada a língua de sinais, o português sinalizado, a leitura labial, mímica e o alfabeto manual, porém essa modalidade não se consolidou por não possuir uma estrutura específica e foi abolida nos anos 2000 (Santos Neto, 2020, p. 34).

Entretanto, apesar dos avanços, ao longo da história da educação do surdo podemos observar que o ensino para esses sujeitos surgiu pela necessidade de fazer com que estes fossem ‘oralizados’, por assim dizer. Já sobre os métodos utilizados, vale observar o que nos indica Maurício:

Os oralistas exigiam que os surdos se reabilitassem, que superassem sua surdez, que falassem e, de certo modo que se comportassem como ouvintes. Os gestualistas, perceberam que os surdos desenvolviam uma linguagem que embora diferente da oral, era eficaz para a comunicação e lhes propiciava o conhecimento da cultura, incluindo aquele dirigido para a língua oral. (Maurício, 2010, p.22).

Essas oposições entre os defensores dos dois métodos mencionados perduraram por muito tempo, resistindo até hoje, mesmo com a constatação de que a língua de sinais é a língua materna dos surdos. Atualmente, mesmo concebendo a necessidade da criança surda possuir contato inicial com esta língua (Libras), tendo, portanto, a língua portuguesa como sua segunda expressão, na modalidade escrita, autores como Santos Neto (2020) denunciam os resquícios da forte presença da concepção oralista na educação desses sujeitos.

No contexto atual, apesar das tentativas de avanço quanto ao reconhecimento sobre a especificidade linguística dos surdos, ainda é notória a resistência por parte de algumas famílias e também de profissionais da saúde e

de outras áreas em reconhecerem a especificidade da cultura e língua dos/as surdos/as, defendendo a correção da surdez através de intervenções terapêuticas e pedagógicas, visando o desenvolvimento da oralidade nessas pessoas, em pleno século XXI.

Após esse pequeno histórico acerca da relação entre a linguagem, a cultura e a formação das pessoas surdas, é importante destacar que as concepções didáticas e pedagógicas precisaram acompanhar os questionamentos feitos em torno de visões ultrapassadas acerca das especificidades sociais, culturais, linguísticas e políticas desses sujeitos.

O presente trabalho se define na tentativa de considerar os impactos da 'relação' mencionada sobre o ensino de Geografia, no momento em que a 'surdidade' (Ladd, 2009), concebida como o modo de ser específico das pessoas surdas, nos põe a pensar os efeitos da consideração acerca da identidade e da condição atual dessas pessoas em torno da educação.

Por esta razão, concebida numa perspectiva crítica, a Cartografia como prática que agrega diversas dimensões (política, cultural, social, linguística) da vida humana, não pode ser concebida de forma neutra e puramente técnica enquanto conteúdo que faz parte da formação desses sujeitos. Isso, porque sua condição atual reclama uma educação indissociada da afirmação de sua identidade e luta. Introduziremos no próximo tópico, eventos que contribuíram para história educacional dos/as surdos/as, relativo às leis e políticas públicas.

1.2 Marcos legais da educação dos/as surdos/as: questões introdutórias

Apesar das transformações históricas no âmbito da educação das pessoas surdas, os efeitos pedagógicos dessas mudanças só atingiram efetiva cobrança e preocupação no meio educacional brasileiro a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, e da oficialização da língua de sinais (Libras), com a Lei nº 10.436/2002.

Tal como será visto mais adiante, é a partir desses documentos e dos seus desdobramentos no âmbito educacional, decorrentes da inserção dos sujeitos surdos nas escolas, que se desenha a problemática da presente

pesquisa, cujo contexto trataremos a seguir. Antes, porém, é importante destacar que o cenário mais amplo do surgimento dessas leis nos remete à *Declaração de Salamanca*, sendo necessário introduzi-la nesse momento.

A partir da *Declaração de Salamanca*, em 1994, a questão da ‘inclusão’ tornou-se um dos temas centrais do debate pedagógico. A defesa contida nesse documento, de que: “(...) toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas (...)” (UNESCO, 1994, p. 1), contribuiu para valorização e exigência da adequação do ensino, das abordagens didáticas e metodológicas às especificidades dos sujeitos educativos.

Foi a partir ainda desse documento que o vínculo estabelecido entre educação e ‘inclusão’ se tornou um dos eixos centrais na elaboração de políticas públicas e na atuação de diferentes instituições, tendo em vista que, segundo a referida *Declaração*: “(...) sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades (UNESCO, 1994, p. 1).

No âmbito nacional, foram a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (Lei 9.394/96) e, posteriormente, as *Diretrizes Nacionais da Educação Especial* (2001) quem instituíram as concepções e os princípios defendidos pela *Declaração* já mencionada. Nas *Diretrizes Nacionais* citadas, vê-se a ênfase no direito do acesso e permanência à educação desde a mais tenra idade, tal como consta no Art. 1º, parágrafo único, referente à Educação Especial:

O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2001, p. 1).

Do ponto de vista educacional, tal exigência legal implica assegurar o direito subjetivo à educação, tal como consta na LDB, a começar pela infância. Isto, conseqüentemente, implica dizer que: da formação dos profissionais da educação até a constituição curricular nas escolas, as especificidades cognitivas, linguísticas, físicas ou motoras das pessoas com alguma deficiência

ou necessidade especial na sua aprendizagem, devem ser consideradas no universo temático e nos princípios educativos de um modo geral, tal como expressa o Art. 3º, parágrafo único, das *Diretrizes* já mencionadas: “Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (BRASIL, 2001, p. 1).

No concernente às pessoas surdas, a lei de *Diretrizes e Bases da Educação* (Lei nº 9.394/96) inclui suas especificidades educacionais à medida que, no Art. 85 da referida lei, define Educação Especial como modalidade da educação escolar destinada aos ‘educandos portadores de deficiência’ (BRASIL, 1996), embora o termo ‘portadores’ já esteja inutilizado no vocabulário mais atual.

Já a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, denominada de *Estatuto da Pessoa com Deficiência*, inclui em sua classificação os sujeitos surdos na medida em que faz menção às pessoas ‘com deficiência’ de ‘natureza sensorial’, tal como posto no Art. 2º da mesma lei:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p. 1).

As ‘barreiras’ de que trata a lei citada, inclui aquelas que mais afetariam as pessoas surdas, no referente ao seu direito de expressão e comunicação, como é possível observar no seu Art. 3º, inciso IV. Sendo assim, segundo a referida lei, compreende-se como ‘barreiras’ para a inclusão das pessoas com deficiência:

(...) qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (...) (BRASIL, 2015, p. 31).

Como será visto mais adiante, os diferentes instrumentos legais que, no Brasil, asseguram os direitos políticos, sociais, culturais das pessoas com deficiência, tendem a exigir da educação atenção fundamental sobre o aniquilamento das 'barreiras' enfatizadas anteriormente. Tal exigência já se manifesta na Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, a qual instituiu as *Diretrizes Nacionais da Educação Especial para Educação Básica*. Neste documento, no seu Art. 5º, afirma-se a consideração pelas necessidades educacionais das pessoas com deficiência, definidas como se segue:

- I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, p. 2).

Tal como podemos ver no *inciso II* mencionado, compete aos profissionais da educação e às instituições educacionais (escolas, secretarias) atentarem para as 'dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas', remetendo-nos às questões relativas às diversidades linguísticas e simbólicas presentes nos processos formativos, nas escolas, a exemplo das pessoas surdas. Porém, defendemos aqui que, mesmo com a oferta da educação bilíngue propiciada pela Lei nº 14.191, de 03/08/2021, a superação das dificuldades de natureza linguística e simbólica referendadas, vão além da inserção da Libras como conteúdo de ensino, visto que determinados conteúdos e recursos didáticos não são considerados como elementos passíveis de revisão, crítica e reconsideração perante às especificidades linguísticas, simbólicas, cognitivas, políticas, culturais e sociais das pessoas surdas.

A leitura e a produção de mapas são, dentre os conteúdos mencionados, aqueles que apresentam maior resistência frente às necessidades da aprendizagem dos/as alunos/as surdos/as, visto a histórica concepção puramente técnica e neutra que se tem de sua produção, natureza, uso e

significado. Por esta razão, a Cartografia Escolar, como tópico essencial do ensino de Geografia, pode se constituir, em primeiro lugar, como uma barreira (Lei nº 13.146, de 06/06/2015) ou dificuldade (Resolução nº 2, de 11/09/2001) para a formação das pessoas surdas, na medida em que, enquanto componente curricular, utiliza-se de linguagem (cartográfica), convenções e simbolismos ainda não amplamente traduzível à língua e expressão dos/as surdos/as no Brasil.

Em segundo lugar, enquanto prática e discurso constituídos de caráter ideológico (Oliveira Jr., 2011), a cartografia ensinada nas escolas concebe o mapa como instrumento de natureza objetiva e hermética na sua própria linguagem e significado. Segundo essa visão o mapa se apresenta como um objeto que pré-determina nossa representação e interpretação do espaço geográfico.

Por conseguinte, para as pessoas surdas, além de se distanciar de suas particulares formas de expressão e comunicação (espaço-visual), os mapas, tais como ainda são concebidos no ensino de Cartografia Escolar (Oliveira Jr., 2011), obliteram e silenciam a experiência representacional e reflexiva acerca do espaço. Some-se a isto a lacuna que ainda persiste tanto no domínio do conteúdo da Cartografia Escolar nos cursos de formação docente, como na qualificação desses/as profissionais frente às exigências estabelecidas por lei à adequação do ensino (de Geografia) às necessidades especiais de aprendizagem dessas dos sujeitos surdos.

Partindo dessas observações preliminares, podemos observar nas análises de alguns estudiosos do ensino de Geografia (Santos Neto, 2020; Oliveira Jr., 2011) que a distância que separa o ensino de cartografia das especificidades que envolvem a educação das pessoas surdas apenas vem afirmar que, apesar da grande quantidade de documentos oficiais acerca dos direitos (políticos, sociais, educacionais) dessas pessoas, muito pouco foi realizado em termos de sua materialização. Sendo assim, feitas essas considerações, buscaremos aprofundar as questões brevemente anunciadas nos parágrafos finais dessa seção no tópico (1.3) a seguir.

1.3 Educação Inclusiva e Cartografia Escolar: em torno de uma problemática

Tal como foi visto, apesar da promulgação das leis e documentos normativos que estabelecem e asseguram aos sujeitos com deficiência, o direito à Educação Especial, é na materialização desses direitos que se encontra o principal entrave da problemática relação entre educação e 'inclusão'.

Segundo autores como Fonseca (2012), dentre os principais dilemas dessa condição, encontra-se a lacuna existente entre as abordagens de ensino e as especificidades dos processos de aprendizagem dos sujeitos, em particular, das 'pessoas surdas'.

De acordo com o decreto n.º 5.626 de 22 de abril de 2005, que regulamenta a lei n.º 10.436 de 24 de abril 2002, no seu art. 2º: "(...) considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras" (BRASIL, 2002).⁵ Partindo dessa especificidade linguística e cultural, as instituições educacionais passaram a atender as seguintes demandas: presença do intérprete de Libras nas salas de aula, salas com recursos didáticos que atendam às especificidades de aprendizagem desses sujeitos, entre outras.

No entanto, apesar das ações legais e institucionais para o implemento de políticas sociais e educacionais no atendimento dos direitos da pessoa surda, algumas limitações vêm provocando, não a sua inclusão, mas apenas a mera integração desses alunos na escola de ensino regular. Dentre as restrições que hoje impedem o efetivo atendimento às especificidades do processo de escolarização e formação dessas pessoas, está a inadequada e escassa formação dos professores para atuarem nesse contexto. Das áreas

⁵ É importante mencionar ainda a definição mais ampla dada por Maurício, ao definir 'pessoas surdas' como: (...) pessoas que compartilham os mesmos valores, ideologias e cultura; possuem uma identidade e não são caracterizados como deficientes e sim como diferentes. Eles se organizam sob a ótica da não- medicalização da surdez, dessa forma, a surdez não é considerada como uma patologia que necessita de cura e sim como algo que os torna diferentes, compondo assim a diversidade humana (Maurício, 2010, p. 43).

onde hoje incide a distância entre a prática docente e as especificidades da aprendizagem desses alunos, está a Geografia.

No que tange a presente pesquisa, é no ensino da Cartografia escolar que esse hiato se manifesta mais explicitamente, tendo em vista a distância simbólica e linguística entre a natureza da linguagem cartográfica e a particularidade da língua dos surdos. Por essa razão, diversos autores (Fonseca, 2012; Santos Neto; Bueno, 2019) vêm defendendo a necessidade de repensar o ensino da Geografia no contexto da cultura surda.⁶

No âmbito da Cartografia escolar, essa necessidade vem se afirmando de forma cada vez mais concludente, uma vez que a linguagem cartográfica é constituída de elementos simbólicos e normativos não compatíveis (Santos Neto; Bueno, 2019) com a natureza e especificidade da língua utilizada por pessoas surdas no Brasil: a *Língua Brasileira de Sinais* (Libras).⁷ Além disso, essa condição agrava-se à medida em que se verifica a baixa qualidade do saber docente em torno das especificidades culturais e comunicativas dos alunos(as) surdos(as).

Do ponto de vista educacional, a condição acima apresentada reforça uma postura pedagógica ancorada na não consideração das especificidades linguísticas e culturais das pessoas surdas, no âmbito do ensino da Cartografia escolar. Essa 'postura' compromete não só a necessária transposição didática entre a Cartografia e a Libras, como também, por conseguinte, contribui para exclusão desses sujeitos dos processos de ensino e de aprendizagem.

Dessa forma, a cartografia, ao defronta-se hoje com as transformações de caráter técnico – relativas ao uso intensivo das tecnologias digitais nos processos de representação e análise do espaço –, também se depara com uma mudança de cunho comunicativo e cultural, referente à necessidade contemporânea de adaptação de sua linguagem a outros tipos de línguas (visual-espacial), a exemplo da Libras.

⁶ Por cultura surda, deve-se compreender a maneira pela qual o surdo concebe e estabelece sua relação com o mundo. Assim como na cultura ouvinte, na cultura surda há poesia, literatura, teatro, música, e outras manifestações culturais que valorizam a língua de sinais e o modo de vida do povo surdo.

⁷ De agora em diante iremos nos referir à Língua Brasileira de Sinais também pela sigla: Libras.

Apesar do direito adquirido pelas pessoas surdas a uma educação escolar compatível com suas necessidades de aprendizagem, as lacunas acima apresentadas vêm sendo denunciadas por diversos estudiosos do ensino da Cartografia Escolar. Foi partindo dessas considerações que esta pesquisa elegeu como objeto de sua análise: as implicações didático-pedagógicas da identidade e cultura dos sujeitos surdos para o ensino desse conteúdo curricular (Cartografia Escolar).

De modo específico, as razões das escolhas aqui feitas originaram-se da constatação oriunda do nosso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC),⁸ segundo o qual: a existência de algumas limitações na compreensão dos professores de Geografia acerca da Libras, e a não adequação do conteúdo da cartografia à língua dos alunos surdos comprometia a aprendizagem desses alunos, contribuindo assim para a exclusão dos mesmos no processo educacional.

De acordo com as análises realizadas na pesquisa mencionada, a linguagem cartográfica, a qual "(...) se utiliza de três elementos básicos: sistemas de signos, redução e projeção" (Almeida; Passini, 1992, p.15), tornou-se conteúdo estranho aos sujeitos-alunos pesquisados, devido à desconsideração dos professores de Geografia em adequar a linguagem cartográfica às especificidades da Libras.

Após a finalização do referido estudo, confrontamo-nos com um leque de questões não satisfatoriamente respondidas naquele momento introdutório do nosso percurso investigativo, quais sejam: 1. Quais as consequências educacionais da oposição entre a linguagem cartográfica e a língua dos surdos, no processo educativo? 2. Quais os fatores que contribuem para essa oposição? 3. Como construir competências e ações que favoreçam o ensino inclusivo de Cartografia Escolar no âmbito da cultura surda? Na tentativa de dar continuidade às intenções de pesquisa oriundas do nosso estudo monográfico, durante a graduação, busca-se aqui aprofundá-las, em nível de mestrado, a partir do referido estudo.

⁸ Referimo-nos à monografia intitulada *Geografia e Libras: um estudo sobre o ensino da Cartografia para estudantes surdos/as*, realizado como trabalho de conclusão do curso de licenciatura em Geografia, no Centro de Humanidades (Campus III) da Universidade Estadual da Paraíba, no período de 2018.

De modo mais amplo, as razões e justificativas da presente pesquisa residem na compreensão de que: concebendo a Cartografia como conteúdo que possibilita tanto a materialização da representação espacial (através de mapas, plantas, cartas, entre outros), como a interpretação crítica dessa representação, nas suas diferentes dimensões (política, social, cultural) (Castrogiovanni, 2002), é de fundamental importância a ampliação de sua aprendizagem, uso e transformação pelos diferentes sujeitos que, a exemplo das pessoas surdas, foram historicamente excluídos da possibilidade de produção da representação do seu próprio espaço.

É sobre essa exclusão, no campo da *Educação Geográfica*, que a pesquisa aqui apresentada pretende discutir. Porém, a escassa produção de estudos acerca do ensino de Cartografia para pessoas surdas alimentou ainda mais nossa pretensão de pesquisa, constituindo-se como mais um dos elementos que compõem a justificativa que motivou a elaboração e realização desse trabalho.

Partindo do exposto até o presente, a histórica condição de exclusão das pessoas surdas do direito à educação – destacada no primeiro tópico desse capítulo (1.1) –, e a continuidade dessa condição no âmbito do ensino da Geografia, em especial, da Cartografia Escolar – abordados no presente tópico (1.3) –, apontam para um terceiro e necessário enfoque desta seção, referente ao perfil desses novos sujeitos da educação e seus efeitos didáticos e pedagógicos. Enfim, tratar-se-á, no próximo tópico, de considerar as especificidades (linguísticas, sociais, políticas, culturais) dos sujeitos surdos e suas implicações educacionais.

1.4 Cultura Surda e Educação: novos sujeitos, novas cartografias e didáticas

Tal como observamos no primeiro tópico (1.1) do presente capítulo, a história da educação das pessoas surdas nos apresenta diversos exemplos de sua exclusão, conseqüente, entre outros fatores, da desconsideração da especificidade e identidade desses sujeitos. Já no tópico anterior (1.3), salientamos o quanto essa ‘exclusão’ se agrava e torna-se perene quando se

trata do ensino de disciplinas e conteúdos curriculares, como é o caso da Geografia e, em particular, da cartografia escolar.

No entanto, a ideia de 'inclusão', como avesso da condição mencionada, não se efetiva com a mera inserção das pessoas surdas no espaço institucional escolar e a conseqüente adaptação ou introdução de conteúdos para sua aprendizagem, tal como vem se dando até então.

Segundo Cromack (2004), uma das principais razões da exclusão dos/as surdos/as, corresponde à distinção e discriminação social que estes vêm sofrendo em decorrência da especificidade linguística de sua forma de comunicação e, por conseguinte, do seu modo de interação social. Pois, se desde de Aristóteles a linguagem definiu a identidade antropológica do ser humano, distinguindo-o dos demais animais, essa diferenciação afetou os próprios indivíduos entre si que, tal como vimos, classificaram-se entre falantes e não-falantes, ouvintes e não-ouvintes.

Os surdos, como não-ouvintes, foram concebidos como não-humanos por serem destituídos da capacidade de ouvir e comunicar-se através da emissão dos sons das palavras e da escrita alfabética desses sons. Tal como foi vista, esta visão sobre as pessoas surdas terminou por influenciar, também, sua inserção (ou não) no âmbito educacional.

No entanto, de acordo com Skliar (2016), a simples integração dos surdos nas escolas, através da denominada Educação Especial, não mais se adequa ao entendimento que possuímos sobre as especificidades e particularidades da identidade dessas pessoas. Defendendo uma perspectiva antropológica e cultural sobre sua identidade, Skliar propõe uma reconsideração da ideia de formação que atente para uma compreensão crítica e não patológica das pessoas surdas: "O que estão mudando são as concepções sobre o sujeito surdo, as descrições em torno da sua língua, as definições sobre as políticas educacionais, a análise das relações de saberes e poderes entre adultos surdos e adultos ouvintes, etc." (Skliar, 2016, p. 7).

Segundo o autor mencionado (2016), a herança pedagógica que se caracteriza pela concepção 'medicalizante da surdez', quase sempre presa à oposição entre a língua dos ouvintes e a língua dos surdos, vem se afirmando de forma recorrente nas tentativas de inserir tais sujeitos no modelo

padronizado de cultura, de sociedade, de cognição, cujo parâmetro continua sendo a cultura ouvinte.

Os únicos modelos, ou, pelo menos, os modelos fundamentais, presentes na escola são ouvintes: o tempo de interação e de identificação entre surdos de diferentes idades é escasso, porque se quer evitar que existam contágios 'gestuais' entre os alunos. Os adultos surdos, presentes na instituição, estão isolados ou são levados a cumprir tarefas menores, longe das crianças; além disso, muitas crianças surdas passam seu limitado tempo livre entre hospitais e clínicas ou, simplesmente, com a sua família ouvinte (Skliar, 1998, p. 48).

Levando em consideração tal estado, o presente tópico parte do argumento de que as especificidades (cognitivas, culturais, linguísticas, sociais) das pessoas surdas são aspectos decisivos para sua inclusão nos processos educacionais. Partindo dessa compreensão, esta seção buscará discutir sobre a indissociabilidade entre as particularidades sociais, culturais, cognitivas e linguísticas das pessoas surdas e sua formação.

Serão levantados elementos que fundamentem a ideia de que, no âmbito do ensino da Cartografia Escolar, a consideração de tais 'particularidades' assume condição *sine qua non* para a prática educativa (didático e pedagógico). Isto se dá tendo em vista que se trata de um conteúdo escolar – a cartografia – que envolve formas de linguagem e de representações distintas do modo como as pessoas surdas interpretam, representam e concebem o mundo e a si mesmas.

Tais considerações apontam para ideia de que, no concernente aos sujeitos surdos, o ensino deve levar em conta as características de sua língua, de sua forma de aprendizagem, dos significados sociais, culturais e políticos, os quais devem estar implícitos em sua formação. Este entendimento afirma-se enquanto argumento que nos servirá de transição temática para uma outra ideia a ser desenvolvida no segundo capítulo deste estudo, referente à contribuição das cartografias inclusivas, em especial, a Cartografia Social, enquanto abordagem didática para o ensino de Geografia.

Por esta razão, se quisermos considerar a identidade das pessoas surdas como elemento relevante para tratar de sua educação, uma primeira característica a ser considerada diz respeito à especificidade de sua língua. Em

primeiro lugar, esta característica possui perfil social e político, visto que a cultura e língua dos ouvintes sempre assumiram lugar hegemônico, secundarizando e negligenciando a valorização da língua dos surdos, tal como vimos no tópico anterior (1.3). Sem falar que em boa parte de sua história, o povo surdo sempre teve negado o direito à cidadania por sua condição peculiar.

Diferente da língua dos ouvintes, a língua dos surdos (Libras) se estrutura e se organiza a partir de elementos distintos, tal como como nos informa Mauricio (2010). Segundo a autora, a Língua de Sinais constitui-se de cinco principais parâmetros, resumidos a seguir: 1. 'Configuração de mão', definida como elemento sógnico que se manifesta através dos diferentes usos da forma da mão; 2. 'Movimento', caracterizando-se, assim, enquanto elemento dinâmico da língua; 3. De 'orientação', cujo valor sógnico expressa-se através do papel da direção no ato comunicativo; 4. 'Ponto de articulação', parâmetro que expressa o caráter espacial da língua dos surdos; 5. 'Expressões não manuais', as quais exploram a linguagem corporal e facial (Mauricio, 2010).

Tais parâmetros fazem referência ao caráter gestual-visual da língua dos surdos, influenciando cognitivamente e simbolicamente o modo como essas pessoas interpretam, representam e comunicam suas experiências e expressões sobre o mundo. Mas, quais os efeitos que a negação ou preconceito linguístico e simbólico sobre os sujeitos surdos podem acarretar em sua educação?

No que concerne ao campo pedagógico, vale aqui retomar, resumidamente, as principais abordagens educacionais decorrentes das diferentes concepções em torno da língua dos surdos. Tal atividade nos possibilitará identificar as consequências educacionais de uma determinada concepção sobre o modo como essas pessoas se comunicam e aprendem.

1.4.1 Linguagem e educação

Vimos que, no Brasil, a introdução da Língua de Sinais, utilizada na educação dos surdos, no Instituto Nacional de Surdos-Mudos do Rio de Janeiro (1857) e realizada pelo padre francês Ernest Huet, teve enorme influência da língua do seu país de origem. Dessa forma, se por um lado o franco sacerdote

proporcionou um avanço para a educação dos surdos no Brasil, por outro lado, a introdução dessa língua não expressava as características e o perfil social e cultural do povo surdo daquele período.

Como resultado dessa condição, destaca-se o distanciamento entre a aprendizagem da língua de sinais, nos seus aspectos linguísticos e gramaticais, e o processo de construção da identidade dos surdos. A lacuna presente nesta relação (língua e identidade) só seria amenizada em 2002, através da aprovação da lei federal nº 10.436. Pois, somente com a obrigatoriedade do uso da Libras nas instituições públicas, em especial nas escolas, é que a comunidade surda passou a assegurar o direito de se expressar através de sua própria língua (Skliar, 2016).

Um dos resultados positivos da aprovação da referida lei está no fato de que os direitos de participação social, cultural, econômica e política dos surdos no Brasil não poderia mais ter como empecilho a sua diferença e particularidade no modo de se expressar, comunicar e interagir.

Do ponto de vista educacional, o reconhecimento de uma língua própria da comunidade surda propiciou o avanço do debate em torno do modelo educacional mais adequado às características linguísticas, cognitivas, sociais e culturais desses sujeitos. Tal evento proporcionou a superação do *Oralismo* que, com Samuel Heinick (1727-1790), na Alemanha, afirmou-se como abordagem de ensino dominante na teoria pedagógica para pessoas com surdez, negando o direito das mesmas a uma formação através do uso da língua de sinais e condizente com suas especificidades e demandas sócio educacionais.⁹

Além do Oralismo, a referida lei pôs em questão outras abordagens acerca da língua dos surdos: a *Comunicação Total* e o *Português Sinalizado*. Com a concepção denominada *Comunicação Total*, através da educadora Ivete Vasconcelos, em 1970, adota-se no Brasil uma nova abordagem. Tal como

⁹ Vale salientar que Samuel Heinick (1727-1790) é considerado um dos maiores defensores do *Oralismo*, tanto que fundou uma escola para surdos apoiado nessa abordagem de ensino, cuja principal característica é a negação da língua de sinais. Tal como foi visto, foi no *Congresso Internacional de Professores Surdos*, em 1880, em Milão. Enquanto abordagem pedagógica, tomando o oralismo como elemento fundamental, tendo personalidades como Alexander Graham Bell (1847-1922) como um dos seus propagadores.

mostramos no primeiro tópico (1.1) desse capítulo. Esta concepção pedagógica utiliza-se de todos os meios linguísticos, sem estabelecer uma hierarquia entre eles, tal como ocorria com o *Oralismo*. As implicações educacionais dessa tendência propiciaram avanços no âmbito da relação entre identidade e linguagem, tendo em vista que não havia a negação da expressão dos sujeitos surdos no processo de sua formação.

Se a *Comunicação Total* valoriza, sem hierarquização, os diferentes recursos de comunicação na educação dos surdos, o denominado *Português Sinalizado* (ou *Bimodalismo*) não segue o mesmo raciocínio. Pois, embora valha-se do uso simultâneo da língua portuguesa e do ‘gestualismo’¹⁰ (Skliar, 2016), essa abordagem termina por produzir uma descaracterização de ambas. Isso, porque o *Bimodalismo* não proporciona a efetiva execução e compreensão dos aspectos linguísticos, gramaticais da língua de sinais e das demais línguas, ofuscando as especificidades linguísticas entre elas (Skliar, 2016).

Por outro lado, a implementação da lei nº 10.436, ao passo que contribuiu para o avanço do debate sobre a linguagem e educação dos surdos, também propiciou o estabelecimento de um debate sobre as bases linguísticas, educacionais, políticas, culturais e legais para defesa e exigência do reconhecimento da identidade e da cultura das pessoas surdas, a exemplo dos ideais contidos no denominado *Bilinguismo*.

Embora seu debate se desenvolva a partir da década de 1980, o *Bilinguismo* vem se afirmando como uma das abordagens contemporâneas. Foram as pesquisadoras Lucinda Ferreira Brito, no âmbito da Libras, e Eulália Fernandes, no âmbito da educação de surdos, que, a partir da década de 1980, encabeçaram a defesa em favor dessa abordagem educacional no Brasil.

Num artigo intitulado *Educação com bilingüismo para crianças surdas* (Fernandes; Rios, 1998), Eulália Fernandes e Kátia Regina Rios defendem que a proposta do bilinguismo não deve ser concebida como uma metodologia ou como um novo método educacional. Ela deve ser adotada muito mais como um

¹⁰ Vale salientar que o ‘gestualismo’ representa a defesa em favor do uso do recurso gestu-visual na comunicação e educação dos surdos, embora não tenha atingido, de modo sistemático, uma linguagem amparada numa estrutura linguística e gramatical consolidadas, como é o caso da Libras (Língua Brasileira de Sinais).

modelo de formação dessas pessoas, através de duas línguas, as quais exigem a consideração pelos aspectos socioculturais e políticos que as constituem, assim como o próprio processo de formação no qual estas estão envolvidas.¹¹

No entanto, segundo Gladis T. T. Perlin, em *Identidades surdas* (2016), o bilinguismo não avança tanto quanto se vem afirmando, no que concerne à consideração pela identidade e cultura surdas. Pois, segundo a autora, o “[...] bilinguismo não reconhece ainda o *status* total da língua de sinais, oscilando entre a aceitação e o medo” (Perlin, 2016, p. 61). Ou seja, o bilinguismo apenas agrega as duas culturas (ouvinte e surda) sem colocar em questão a hegemonia social, política e simbólica mantida pelos ouvintes em relação às pessoas surdas.¹²

Para Eliane Cromack (2004), a educação de pessoas surdas nos põe a pensar, com hodierna urgência, sobre o papel da relação entre linguagem e subjetividades nos processos de formação, tendo em vista as especificidades culturais e sociais desses sujeitos: “Sua organização, cultura e linguística distintas, considerando o que hoje é chamada de cultura surda, proporciona condições distintas para a constituição da subjetividade e identidade (...)” (Cromack, 2004, p. 69).

¹¹ Sobre as ideias de Fernandes e Rios (1998), vale aqui citar por completo um trecho significativo sobre a defesa das autoras em torno do Bilinguismo: “Bilingüismo não é um método de educação. Define-se pelo fato de um indivíduo ser usuário de duas línguas. Educação com bilingüismo, não é, portanto, em essência, uma nova proposta educacional em si mesma, mas uma proposta de educação onde o bilingüismo atua como uma possibilidade de integração do indivíduo ao meio sociocultural a que naturalmente pertence, ou seja, às comunidades de surdos e de ouvintes. Educar com bilinguismo é “cuidar” para que, através do acesso a duas línguas, se torne possível garantir que os processos naturais de desenvolvimento do indivíduo, nos quais a língua se mostre instrumento indispensável, sejam preservados” (Fernandes; Rios, 1998, p. 14).

¹² Ao modo de síntese, vale aqui citar na íntegra a classificação e definição feitas por Gladis T. T. Perlin, acerca das diferentes abordagens da educação de surdos, vejamos: “As filosofias de ensino mais comuns são: o oralismo, que é o holocausto linguístico da língua de sinais. A sua implantação, como diz Skliar (1997b, p. 257), ‘foi feita com o consentimento e a cumplicidade da medicina e dos médicos, os profissionais paramédicos, os pais e familiares dos surdos, os professores ouvintes, e, inclusive, com alguns surdos que representavam então e representam, agora, os progressos inevitáveis da terapêutica, vale dizer, o surdo que fala, e da tecnologia, o surdo que escuta’. O bimodal é o método de uso da língua de sinais para ensinar português. Ele cria um novo sistema linguístico que não o usado pelos surdos: português sinalizado que em parte foi o responsável pela atual situação cambaleante de muitos signos e sinais que interferem na estrutura da Libras. O método de comunicação total admite oralismo, bimodalismo, arte, teatro, (...) em resumo, traz os mesmos efeitos da posição anterior. O bilinguismo, de recente implantação na América Latina e no Brasil, aproxima-se ao uso normal da língua de sinais. No entanto, no que tem de filosofia implantada pelo ouvinte, conserva em suas bases poderes ouvintes” (Perlin, 2016, p. 68).

Essas observações, as quais tomaram como ponto de partida a dimensão da linguagem no âmbito da educação de pessoas surdas, nos lançam de volta à questão anteriormente posta, sobre ‘os efeitos da negação das especificidades linguísticas e simbólicas no campo da educação dos surdos’.

Segundo os autores mencionados (Skliar, 2016; Fernandes; Rios, 1998; Cromack, 2004), os aspectos sociais, culturais, políticos e epistemológicos do processo de formação, no caso das pessoas surdas, não se adequam à lógica dos ouvintes. Para Roberto Valdez Puentes (2019), essas ‘especificidades’ são obliteradas por boa parte da tradição do pensamento pedagógico, de forma irrestrita e geral:

A ideia de sujeito, suas características específicas, as fases de seu desenvolvimento e os diferentes momentos na sua compreensão, foram praticamente reservados à Filosofia e à Psicologia, mesmo quando se compreenda que os fundamentos, as condições e os modos de ensinar (que é o objeto da Didática) estejam estreitamente relacionados com os modos de aprender e com o desenvolvimento de cada ser humano em particular (Puentes, 2019, p. 59).

Seguindo as afirmações do autor citado, cabe-nos indagar como esses outros aspectos – além da linguagem – influenciam na redefinição dos modelos de ensino e de aprendizagem. Principalmente, nos conteúdos curriculares e nas concepções didáticas que envolvem outras formas de representação, de linguagem e de significação sobre/da realidade, como é o caso da cartografia.

No próximo tópico, discorreremos sobre a relevância do debate acerca da identidade surda, finalizando nossa exposição sobre os principais aspectos que compõem essa cultura e sua relevância pedagógica. Em seguida (1.4.3), aproximaremos essas questões ao campo específico da nossa pesquisa. Trata-se, portanto, de um ‘tópico’ de transição entre o tema problematizado e historicizado nas seções anteriores e seu avanço a partir de outras dimensões que vimos discutindo desde o tópico 1.4.1, no preâmbulo desse capítulo.

1.4.2 Educação e identidade

“Já avisei que ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva”.
(Gladis T. T. Perlin).

Tal como foi visto até o presente, uma vez que a negação das especificidades linguísticas e comunicacionais das pessoas surdas termina por prejudicar a sua formação, gostaríamos de tratar da desconsideração de outros aspectos (sociais, culturais, políticos) que também contribuem para tal prejuízo, sobretudo, no concernente à relação entre a identidade surda e a educação.

Segundo Gladis T. T. Perlin (2016), apesar dos pequenos avanços no âmbito dos direitos das pessoas surdas no Brasil, estas ainda vivem à margem da efetiva participação social e política, condição essa decorrente da hegemonia da cultura ouvinte. Esse cenário de exclusão vem sendo alimentado pela criação e reprodução de estereótipos que geralmente atribuem um caráter patológico e anormal aos sujeitos surdos, decorrente da padronização oriunda da cultura ouvinte.

Partindo dessas considerações, toda pedagogia que valorize a efetiva inclusão dos sujeitos educativos, não pode descuidar das especificidades das identidades destes. 'Identidade' concebida aqui enquanto 'processo' de construção que atravessa diferentes momentos da história do povo surdo, superando os 'estereótipos' comumente atribuídos a essas pessoas, pela hegemonia da cultura ouvinte: "O estereótipo sobre o surdo jamais acolhe o ser surdo, pois o imobiliza em uma representação contraditória, em uma representação que não conduz a uma política de identidade" (Perlin, 2016, p. 55).

Tal como afirma a autora citada, uma das principais características da cultura surda é estar amparada no 'campo visual', o qual se constitui como elemento fundamental de sua identidade (Perlin, 2016). Essa especificidade possui implicações epistemológicas e pedagógicas incontornáveis. No plano epistêmico, basta considerarmos que o modo de percepção, de comunicação e de representação dos surdos, sobre o mundo e sobre si mesmos, coloca em questão a tradição cultural oriunda da alfabetização baseada na oralidade e na escrita, tal como foi analisada por Marshall McLuhan (1977).¹³

¹³ Segundo McLuhan (1977), a invenção da tipografia gutemberguiana, seguida da popularização da escrita pela imprensa, possibilitou a criação de uma modo de ser e perceber humanos embasados na lógica da escrita alfabética, parcelarizando a antiga interconexão entre os sentidos (visão, fala, audição, tato): "A separação dos sentidos e a consequente

No concernente às implicações educacionais, vale mencionar a forte presença da cultura escrita nos modelos pedagógicos, nos métodos de ensino, a exemplo da introdução do livro didático feita por Juan Amós Comênius (1592-1670). Pois, foi a partir de Comênius que a cultura escrita e iconográfica terminou por assumir lugar privilegiado no conjunto dos fatores responsáveis pelo nascimento da didática moderna.

Dessa forma, foi a centralidade assumida por essa cultura que, a partir da Idade Moderna, impulsionou as tentativas de oralização dos surdos, tendo em vista a propagação e exigência da alfabetização dos sujeitos educativos para o próprio exercício da vida política.¹⁴

Como foi visto nos tópicos anteriores, sobretudo a partir do século XX, a inclusão das pessoas com surdez no universo educacional, como consequência das conquistas do povo surdo aos direitos básicos e fundamentais, ainda esbarra nos limites relativos aos modelos pedagógicos e epistemológicos hegemônicos na prática educacional, na qual está inserido. Pois, em ambos os modelos, é a cultura ouvinte que serve de pressuposto e matriz para a ideia de formação que vem se perpetuando, inclusive, no discurso sobre a inclusão.

A cultura ouvinte, no momento, existe como constituída de signos essencialmente auditivos. No que tem de visual, como a escrita, igualmente é constituída de signos audíveis. Um surdo não vai conseguir utilizar-se de signos ouvintes como, por exemplo, a epistemologia de uma palavra (Perlin, 2016, p. 57).

Partindo das observações da professora e pesquisadora surda Gladis T. T. Perlin, tal 'oralização' da educação dos surdos, ao impor uma epistemologia já implícita na língua e cultura dos ouvintes, antecipa e institui formas e práticas

interrupção de sua interação recíproca que caracteriza a sinestesia tátil podem muito bem ter sido um dos efeitos da tecnologia de Gutenberg" (McLuhan, 1977, p. 39). O impacto das tecnologias analisadas por McLuhan afetou, assim, um modelo epistêmico, de forte caráter estético, amparado na valorização da interconexão dos sentidos. Do ponto de vista pedagógico, a substituição operada pela cultura escrita sobre as formas de percepção, comunicação e representação, amparadas na simultânea valorização dos sentidos, acarretou em novas concepções de ensino e de aprendizagem, pautadas no individualismo e na fragmentação estética, com consequências cognitivas e para o conhecimento.

¹⁴ É importante lembrar, neste aspecto, sobre a defesa pela universalização da escola pública e da alfabetização do povo, feita por pensadores como o Marquês de Condorcet (1743-1794), na França revolucionária.

didáticas e curriculares que obstruem e descaracterizam o modo de aprender, ser e pensar próprios das pessoas surdas, ou seja, de acordo com Paddy Ladd (2013), da 'surdidade' (*Deafhood*). Segundo Ladd:

A Surdidade não é vista como um estado finito, mas como um processo através do qual os indivíduos Surdos chegam a efetivar sua identidade surda, postulando que aqueles indivíduos constroem aquela identidade em torno de vários conjuntos de prioridades e princípios ordenados de maneiras diferentes, que são afetados por diversos fatores, como nação, era e classe (Ladd, 2013, p. 14-15).

Nesse sentido, qualquer concepção pedagógica que exclua dos processos formativos os diferentes aspectos constituintes da 'surdidade' (*Deafhood*), tal como concebida por Ladd (2013), tende a contribuir para a perpetuação da tradição do 'ouvintismo' (Skliar, 2016), enquanto modo hegemônico de representação e definição do mundo e, em especial, sobre o modo de ser surdo.

Em contraposição a esta tendência, o presente estudo se propôs discutir as possibilidades de reconhecimento da 'surdidade' a partir da relação entre o 'modo de ser surdo', definido por Ladd (2013) como *Deafhood*, e a educação. Neste sentido, a primeira delimitação temática da presente pesquisa se deu a partir do momento em que, no âmbito do ensino da Geografia, optamos em abordar mais especificamente o ensino da Cartografia Escolar, levando em consideração as implicações pedagógicas da cultura surda nessa disciplina ou conteúdo curricular.

Pois, dentre os conteúdos e campos disciplinares em que tal condição se manifesta de maneira inquestionável, a cartografia é aquela que exige maior atenção por diferentes razões: primeiro, por se firmar como forma privilegiada de interpretação e representação dos sujeitos em relação ao espaço, através de uma linguagem que, apesar de diversificada, está embasada numa histórica relação com a cultura ouvinte; segundo, por se tornar uma prática cada vez mais constante no cotidiano das pessoas, conseqüente da inserção de novas tecnologias;¹⁵ terceiro, pelo caráter técnico presente em sua linguagem, a

¹⁵ Referimo-nos aos aplicativos (apps) e dispositivos tecnológicos, tais como: GPS, práticas topográficas, Google Maps, Google Hearth, entre outros.

cartografia ensinada nas escolas não inseriu no seu conteúdo a especificidade simbólica, social e política dos/as alunos/as surdos/as.

Por estas razões, seja em decorrência da vasta presença da prática cartográfica na vida cotidiana hodierna; seja, a cartografia, a maneira pela qual o ser humano vem, historicamente, delimitando, representando e constituindo-se espacialmente; seja ela, finalmente, conteúdo escolar cuja linguagem necessita considerar as especificidades culturais, simbólicas, sociais e políticas dos sujeitos surdos: pretendemos, no tópico a seguir (1.4.3), dedicar atenção aos motivos que nos conduziram a optar por um estudo sobre a relação entre cultura surda e o ensino de Cartografia Escolar.

1.4.3 Novos sujeitos educativos, novas cartografias

Há no senso comum a ideia de que não haveria dificuldade para os surdos aprenderem cartografia pela simples razão desses enxergarem os sinais e símbolos contidos nos mapas. Essa visão parte do pressuposto de que, apesar de utilizarem outra língua (Libras), as pessoas surdas podem interpretar facilmente a linguagem cartográfica. Diante dessa concepção, vários estudiosos (Ladd, 2013; Skliar, 2016; Perlin, 2016; Santos Neto, 2019) da cultura surda apontam a fragilidade desses argumentos: seja pelo reconhecimento das implicações pedagógicas decorrentes das especificidades da língua dos surdos, seja pela incontornável presença e marca de sua condição social, política e cultural nos processos de formação.

No que tange aos objetivos da presente pesquisa, tais questionamentos podem ser aplicados no âmbito da Geografia, especialmente no ensino de Cartografia, na Educação Básica. Isso, porque, embora a cartografia possua uma linguagem rica em símbolos e sinais, os conceitos e noções introdutórios dessa disciplina curricular devem ser, hoje, indagados a partir de uma perspectiva da língua e da cultura surda.

Tal afirmação se apoia na presença dessa necessidade já manifesta na origem mesma da capacidade de interpretação e representação espaciais, presentes no período da infância (Castrogiovanni, 2010) de pessoas surdas. Isso, porque, nos primeiros anos de vida escolar, os indivíduos já manipulam

capacidades simbólicas necessárias para sua inserção no universo dos temas de enorme interesse cartográfico (projeção, relações espaciais topológicas, lugar, localização).

Com a presença dessas capacidades infantis, o ensino de Geografia assume papel fundamental na formação dos sujeitos, sobretudo, na dimensão espacial que os constitui. No concernente às crianças surdas, os professores e as professoras de Geografia devem atentar para a indissociabilidade entre as especificidades simbólicas, cognitivas, sociais e culturais desses sujeitos e suas percepções e representações espaciais. A cartografia escolar, como tema extremamente vinculado ao desenvolvimento destas competências e saberes, não pode deixar de considerar tais especificidades nos processos de ensino e de aprendizagem, ou seja, sobre o 'modo surdo de ser' (*Deafhood*) e conceber sua relação com o espaço.

O conceito criado por Ladd (2013), *Deafhood* (Surdidade), pode ser empregado neste sentido (referindo-se ao 'modo de ser' ou existir das pessoas surdas), uma vez que, seguindo Castrogiovanni (2010), as capacidades antes mencionadas se desenvolvem através de uma intensa relação com a própria existência e a necessidade de agir desses indivíduos, resultando no progressivo domínio e objetivação na sua relação com o espaço.

Para Castrogiovanni (2010), essas noções encontram sua gênese desde as ações da infância, quando a criança dá início a suas primeiras experiências sócio-espaciais: através dos seus deslocamentos, de sua percepção "(...) e pelos sentidos, que estruturam as relações de próximo, dentro, fora, acima, embaixo, ao lado de, contém, está contido, etc." (Castrogiovanni, 2010, p. 16). Ainda segundo o autor, essas 'capacidades' podem ser definidas também pelas "(...) noções básicas de localização, organização, representação e compreensão da estrutura do espaço elaboradas dinamicamente pelas sociedades" (Castrogiovanni, 2010, p. 11).

A esta forma de definir a relação dos sujeitos com espaço, o autor mencionado faz referência à dimensão espacial da vivência: 'espaço vivido' (o lugar). Esse 'espaço', tal como denominado por Castrogiovanni, corresponde a uma coincidência entre a existência e a percepção espacial que se manifesta e se realiza através da ação dos sujeitos.

Segundo o autor mencionado, é já no momento introdutório de sua educação escolar que alunos e alunas manifestam necessidades de aprendizagem de conteúdos de enorme interesse geográfico. Dentre esses conteúdos, a cartografia se apresenta de modo fundamental, visto a indissociabilidade dos processos de representação e interpretação espaciais no seu cotidiano.

No entanto, a linguagem cartográfica contém símbolos e sinais que não traduzem a experiência e pensamento espaciais das pessoas surdas. Ou seja, do 'modo de ser surdo' (*Deafhood*), no dizer de Ladd (2013). Por esta razão, a inserção dos alunos e alunas com surdez no universo linguístico da cartografia deve, em primeiro lugar, considera-los produtores de outras formas de significação da espacialidade, enquanto modo peculiar de ser e estar no mundo (*Deafhood*).

Por outro lado, se para Castrogiovani, no texto intitulado '*Apreensão e compreensão do espaço geográfico*': "A figura cartográfica é a representação simbólica de um espaço concreto, que emprega a linguagem semiótica complexa: signos, projeções e escala" (Castrogiovani, 2010, p. 37), para autores como Wenceslao de Oliveira Jr., em '*A educação visual dos mapas*', tal produção simbólica e sónica que constituem os mapas – e a cartografia – deve ser compreendido também através de suas dimensões ideológica e política.

Para Oliveira Jr. (2011), os mapas devem ser concebidos como produtos políticos e culturais, na medida em que se constituem como instrumentos do exercício de um certo poder do Estado, através da imposição de uma imagem e representação dos espaços nos quais estamos inseridos e através dos quais nos movemos. Por outro lado, ele traduz, implicitamente, um dado modo de vida, servindo como pressuposto cultural a partir do qual nos vemos e ao mundo que vivemos.

Não sendo uma "(...) tradução fiel do espaço para o entendimento humano" (Oliveira Jr., 2011, p. 2), o mapa e a prática de sua concepção e produção (a cartografia) devem ser vistos, segundo Oliveira Jr., como elaboração de uma interpretação quase sempre administrativa do espaço, esvaziado do sentido político e social, característicos dos sujeitos que o mesmo intenta representar.

Partindo dessas observações, pode-se dizer que a cartografia pode ser entendida e questionada a partir das seguintes dimensões: 'simbólica e linguística', de acordo com Castrogiovani (2010);¹⁶ 'política e cultural', na perspectiva apresentada por Oliveira Jr. (2011).

Tal como discutimos até aqui: por suas especificidades, são os sujeitos surdos que, historicamente, vêm sendo excluídos através dessas dimensões (simbólica, linguística, política, cultural), as quais, hoje, também devem ser analisadas no ensino de cartografia,¹⁷ segundo os autores mencionados (Castrogiovani, 2010; Oliveira Jr., 2011).

Assim, do ponto de vista simbólico e linguístico, a cartografia não pode desconsiderar a peculiaridade do povo surdo, como já foi amplamente defendido até aqui. Também, por outro lado, não deve, o ensino de cartografia, negligenciar as especificidades da identidade política e cultural desse povo, uma vez que, de acordo com Oliveira Jr. (2011), a produção e concepção dos mapas sempre se afirmou enquanto: "(...) gesto cultural, nada inocente, de apagamento de outras maneiras de imaginar o espaço, de relacionar lugares, e estabelecer conexões e ações territoriais que não aquele ancorado nas marcas territoriais implementadas e reguladas pelo Estado" (Oliveira Jr., 2011, p. 6).

É contra o contínuo 'apagamento' das formas próprias dos sujeitos surdos (*Deafhood*) conceberem o espaço, sua identidade e atuação nele, que o presente trabalho se propõe a discutir e pensar 'novas cartografias' para o ensino de Geografia, no contexto da cultura surda. Para tanto, no segundo capítulo desta dissertação debateremos sobre novas possibilidades do ensino da cartografia para alunos e alunas surdos/as.

¹⁶ Ainda sobre o caráter 'simbólico' e 'linguístico' identificados por Castrogiovani, vale mencionar o que diz o autor acerca dessas dimensões, constituintes da cartografia e do mapa, em particular, no concernente a sua inserção no campo educacional: "O próprio mapa compreende um signo. O mapa é um símbolo que representa o espaço geográfico de forma bidimensional reduzida. A elaboração de um mapa envolve o conhecimento do espaço geográfico, e sua codificação é que traduz em imagem o significado, o conteúdo" (Castrogiovani, 2010, p. 37).

¹⁷ A respeito do modo como a dimensão política do mapa e da cartografia penetra no âmbito da pedagogia, basta atentar para o que diz Oliveira Jr. nas seguintes palavras: "(...) a franca hegemonia dos mapas políticos do Brasil nas escolas brasileiras como gesto-estratégia que torna os alunos reféns de uma única maneira de imaginar o espaço, a saber, a maneira com que o Estado o imagina e nele exerce seu poder: a maneira político-administrativa, que visa apagar a co-existência de trajetórias conexas e desconexas num só tempo-espaço" (Oliveira Jr., 2011, p. 1).

No conjunto do seu conteúdo, o capítulo seguinte compreenderá: uma breve história do aparecimento da cartografia dentro do ensino da Geografia escolar. Assim, abordaremos os principais marcos desse processo histórico, em especial, mostrando que no âmbito das pessoas surdas não houve nenhum desenvolvimento metodológico para que essas pessoas fossem incluídas no processo de ensino e aprendizagem. Debateremos ainda sobre o desenvolvimento das novas concepções pedagógicas no ensino de Geografia para surdos, através da defesa de 'cartografias inclusivas'.

2. CARTOGRAFIA ESCOLAR: ACERCA DO OBJETO DE ESTUDO

O presente capítulo se compõe de três tópicos: o primeiro, denominado *Breve histórico da Cartografia Escolar no Brasil* (2.1), tem por finalidade apresentar como se deu o surgimento do tema da cartografia no âmbito do ensino de Geografia, enfatizando suas diferentes concepções didático-pedagógicas. O segundo, cujo o título é *Concepções Didáticas em torno da Cartografia Escolar: o cenário contemporâneo* (2.2), trata das perspectivas atuais em torno do tema citado, a partir da contribuição dos seus principais representantes. O terceiro e último tópico deste capítulo, intitulado *Cartografia Escolar e Libras: novas abordagens de ensino da cartografia para alunos/as surdos/as*, introduz no debate acerca do ensino de Geografia, a emergência de novas perspectivas cartográficas, em específico para pessoas surdas, tomando como fonte os estudos de alguns dos seus principais autores.

2.1 Breve Histórico da Cartografia Escolar no Brasil

Apresentaremos nesta seção o caminho percorrido pelo tema da Cartografia Escolar no Brasil, a partir de breves considerações com base na produção científica sobre o assunto. O que gostaríamos de salientar em primeiro lugar é que, ao realizamos o levantamento bibliográfico sobre as fontes do tema mencionado, observamos que, apesar da relevância do ensino de Cartografia Escolar no âmbito da Geografia, afirma-se uma escassa quantidade de trabalhos que tratassem da história da Cartografia no Brasil e, em especial, sobre o seu ensino.

No entanto, mesmo diante das exíguas referências mencionadas, foi possível identificar alguns trabalhos que nos ajudassem a construir uma síntese acerca dos principais momentos e trajetórias do desenvolvimento do ensino desse componente curricular no país.

Dos estudos encontrados, podemos destacar o trabalho de Levon Boligian e Rosângela Doin de Almeida, em especial, no texto intitulado: *A Cartografia nos livros didáticos no período de 1824 a 1936 e a história da Geografia Escolar no Brasil* (2022); Sonia Vanzella Castellar em *A Cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar* (2022); Valéria Trevizani

Burla de Aguiar em *Atlas e Cartografia Escolar no Brasil: início de uma história* (2009); dentre outros/as autores/as.

Tal como será visto no breve histórico a seguir, é inquestionável o vínculo entre Cartografia e Geografia no âmbito da educação, razão pela qual far-se-á menção ao desenvolvimento do ensino de ambas por estarem, por assim dizer, entrelaçadas. De acordo com Oliveira Jr. (2010), é impossível contar a história da Cartografia Escolar sem fazer menção ao ensino de Geografia, no que diz respeito a origem, função e prática desse componente curricular.

Embora sejam concebidas a partir de uma certa similaridade epistemológica, vistas como áreas do conhecimento que tratam de objetos afins, é importante salientar que nem sempre os mapas foram elaborados com a finalidade de produzir conhecimento geográfico (Bolígian; Almeida, 2022).

Conforme a síntese cronológica realizada por Rosely Sampaio de Archela e Edson Archela (2008), na qual os autores mostram como se deu o desenvolvimento da cartografia brasileira desde o período colonial até o início do século XXI, é perceptível que esse desenvolvimento tenha sido acompanhado e influenciado por mudanças e fatores de caráter político, econômico, social e físico, do território brasileiro.

No intuito de esclarecer suas principais etapas, os autores (Archela; Archela, 2008) em questão dividiram a história da Cartografia no Brasil, através de uma periodização, compreendida em cinco principais momentos, tal como se segue:

O primeiro (início do século XX até 1993) é caracterizado por implantações e mudanças nas principais instituições constituídas no final do século XIX. O segundo momento (1934 a 1945) destacado com a implantação do IBGE reflete o esforço governamental para o mapeamento de todo o território brasileiro. O terceiro (1946 a 1969) marca o início do desenvolvimento tecnológico, envolvendo principalmente a aerofotogrametria e o sensoriamento remoto, com a realização de cursos de aperfeiçoamento no país e no exterior. O quarto momento (1970 a 1989), é marcado pelo desenvolvimento da engenharia cartográfica e atuação dos grandes projetos nacionais como o projeto RADAM. Finalmente, após 1990, com a introdução e um grande desenvolvimento das novas tecnologias do sensoriamento remoto, cartografia digital e sistemas de informação geográfica, ocorre uma grande dinamização e popularização da cartografia no Brasil. (Archela; Archela, 2008, p.94).

Nas etapas descritas por Archela e Archela (2008), a Cartografia se volta inicialmente para a contribuição do desenvolvimento econômico e tecnológico do país, com o objetivo de produzir o mapeamento do território brasileiro para atuação de projetos e pesquisas de recursos naturais, com estudos voltados para os minerais, solo, vegetação, etc., tomando como exemplo o projeto RADAM.

De cunho desenvolvimentista e institucional, a Cartografia que se desenvolve no Brasil, já no período de colonização, cumpre o papel de afirmar a identidade econômica do país, assumindo, portanto, um uso de caráter instrumental, afastada, inicialmente, de interesses geográficos e educacionais (Archela; Archela, 2008).

Apesar de ter sido realizado o *I Congresso Brasileiro de Geógrafos*, na cidade de Ribeirão Preto (SP), em 1954, a presença de eventos científicos sobre o ensino de cartografia só teria início quase uma década depois, em 1962. Pois, foi neste período que se realizou o *I Congresso Brasileiro de Cartografia*, na cidade de Salvador (BA).

Daí em diante, outros eventos e versões de eventos foram realizados, tais como: *II Seminário de Ensino sobre Cartografia*, no Rio de Janeiro (RJ), em 1963; o *II Congresso Brasileiro de Cartografia*, no Rio de Janeiro (RJ), em 1965; *IV Seminário de Ensino sobre Cartografia*, realizado no Rio de Janeiro (RJ), em 1966; *V Seminário de Ensino sobre Cartografia*, realizado em no Rio de Janeiro (RJ), em 1968; *I Conferência Nacional de Geografia e Cartografia*, no Rio de Janeiro (RJ), no mesmo ano, dentre outros eventos (Archela; Archela, 2008).

A relação cronológica apresentada por Archela e Archela é extensa – compreendendo o longo período que vai de 1500 a 2007 –, não cabendo aqui nos ocuparmos de todos os momentos descritos, dedicados ao debate sobre a Cartografia e Geografia, tendo vista que não é este o foco da presente pesquisa.

De acordo com Oliveira Jr. (2010), o processo de inserção dos mapas enquanto conteúdo da Geografia Escolar passou por diferentes momentos e fatores, os quais não podem ser dissociados dos acontecimentos de cada época histórica.

A partir dessa compreensão, deve-se considerar que, assim como o discurso e o pensamento geográfico e cartográfico de uma determinada época estão condicionados às ideologias e visões de mundo, devemos atentar para o fato de que estas também foram inseridas no âmbito da educação, a partir do seu ensino.

Uma vez que este estudo trata, no sentido mais amplo, da Educação Geográfica, no âmbito da Cartografia Escolar, faz-se necessário indagar acerca da extensão e alcance das concepções e abordagens cartográficas no ensino de Cartografia. Para tanto, basta identificar na história da Cartografia a influência que sofre o ensino de Geografia, ao contribuir para a ‘educação do olhar’ (Oliveira Jr., 2009) propiciada por uma visão hegemônica do mundo e da nossa relação com a Natureza, essencializada e naturalizada pelas imagens contidas nos mapas, atlas etc.

Um exemplo clássico da ‘naturalização’ e geometrização da nossa visão do espaço geográfico pode ser encontrada na projeção cartográfica desenvolvida por Gerhard Mercator (Figura 1), em 1569. Apesar de ter sido bastante utilizada no período das Grandes Navegações, no começo do século XVI, seu uso enquanto recurso cartográfico ainda persiste no século XXI:

Figura 01 – Mapa de Mercator



Fonte: <https://www.infoescola.com/cartografia/projecao-de-mercator/exercicios> (2022)

Tal como podemos observar, seguindo as considerações de Oliveira Jr. (2010), o mapa que mostra a projeção de Mercator, se observado sem criticidade, põe-nos a pensar que se trata de uma imagem neutra, isenta de ideologia e imaginação. Entretanto, se considerarmos que a imagem (mapa) produzida por Mercator carrega consigo um discurso ‘eurocêntrico’ do mundo, a partir do qual pode-se ver uma Europa ampliada, unificada e extensa – sem a presença de elementos culturais, sociais, ambientais, políticos, etc.–, suspeitaremos de sua pretensa tentativa de representar a realidade do território com precisão e clareza.

No Brasil, a presença da Cartografia coincide com o processo de sua colonização, pois, no texto denominado *Síntese Cronológica da Cartografia no Brasil*, Archela e Archela atestam que:

A primeira representação cartográfica do Brasil aparece no planisfério de Juan de la Cosa, de 1500, mostrando a Costa Norte até as proximidades da Ponta do Mucuripe (Ceará), cujo traçado revela conhecimento que se prendem à viagem de Vicente Yañez Pinzón (Archela; Archela, 2008, p. 94).

Já enquanto disciplina escolar, a Geografia – por conseguinte, a Cartografia Escolar –, surgiu no Brasil, no início do século XIX, efetivada no ensino primário, em 1826, e no secundário, em 1837 (Oliveira Jr., 2010).¹⁸ De acordo com Oliveira Jr., na sua origem, o ensino de Cartografia incidiria muito mais no chamado Ensino Secundário, tendo em vista a complexidade dos conteúdos referentes à Geografia, nesta etapa educacional.

Recorrendo aos estudos de Boligian e Almeida (2022), encontramos uma rica análise sobre a história da Cartografia Escolar nos conteúdos dos livros didáticos, dentro de um recorte temporal que se estende de 1824 a 1936. A partir de uma contextualização histórica do ensino de Geografia no Brasil, os autores mencionados argumentam que, apesar da atividade com mapa no ensino ser muito comum, seu objetivo era apenas desenvolver no/a aluno/a a

¹⁸ É importante frisar que, para o chamado Ensino Primário e Ensino Secundário, valem as nomenclaturas estabelecidas pela legislação vigente, respectivamente: Ensino Fundamental I, referente às séries iniciais (do 1.º ao 6.º ano), Ensino Fundamental II, referente às séries finais (do 7.º ao 9.º anos).

aptidão de nomear e localizar os lugares, ou seja, a Cartografia Escolar concebida unicamente como mera topologia do lugar.

Nesta perspectiva, segundo Boligian e Almeida (2022), a cartografia inserida no universo educacional cumpria apenas um objetivo instrumental de memorização da representação espacial. Isso, porque a referida prática se dava de forma descontextualizada da realidade do/a aluno/a, desvincilhada das questões sociais, culturais, econômicas e políticas que compõem a produção e a representação do espaço geográfico.

É importante observar o modo como os referidos autores desenvolveram suas análises em torno da forma como a cartografia foi concebida em algumas obras, influenciando sua referência tanto no campo da Ciência Cartográfica como na Cartografia Escolar.

Já na segunda década do século XIX, no Brasil, mais precisamente no ano de 1817, a publicação da *Corografia Brasílica*, de autoria do Pe. Manoel Aires de Casal, inauguraria os escritos sobre a geografia do Brasil – já iniciada, de alguma forma, na *Carta de Pero Vaz de Caminha*. Esta obra afirmaria, tal como vimos até então, o papel da Cartografia e Geografia vinculado às conquistas territoriais do Estado, tal como expressa na dedicatória do mencionado padre ao rei de Portugal: “A descrição geográfico do vasto reino que a providência confiou a v. r. magestade na América, he o assumpto da obra que respeitozamente offereço a v. r. magestade, como sua, por muitos títulos” (Casal, 1945, s/n).¹⁹

Essa breve menção serve aqui para expor, no âmbito da produção bibliográfica e documental, como a Cartografia e a Geografia foram concebidas a serviço das conquistas políticas e territoriais do Estado. Sendo assim, o documento elaborado pelo Pe. Manoel Aires de Casal situa a produção cartográfica como narrativa e descrição da paisagem geográfica do Brasil, utilizando-se exclusivamente da escrita.

Tomando a obra de Bazílio Quaresma Torreão, no seu *Compêndio de Geographia Universal*, de 1824, segundo Boligian e Almeida, já se manifesta o reconhecimento, por parte de autores como Torreão, sobre a importância do

¹⁹ É importante salientar que a citação em questão está posta tal como aparece no texto original, contido no livro do Pe. Manoel Aires de Casal.

trabalho com mapas no ensino da Geografia. Entretanto, este ressalta e lamenta a falta de mapas na obra, por ser algo dispendioso para época, pois era alto o custo de materiais com imagens impressa

Outra obra que merece destaque, diz respeito ao programa de estudos de autoria de Thomaz Pompeo de Souza Brasil, no período de 1838, no Colégio Pedro II. De acordo com Boligian e Almeida (2022), trata-se de uma das primeiras sistematizações curriculares do ensino de Geografia e Cartografia no Brasil. Por esta razão, sua relevância reside em poder fornecer elementos para uma interpretação das concepções preliminares sobre o ensino de Cartografia na educação desse período.

De acordo com Boligian e Almeida, a obra de Thomaz P. S. Brasil foi dividida em três partes: a primeira, traz “noções gerais”, contendo assuntos referentes a Astronomia, Cartografia e também da Geografia física; a segunda parte, expõe entendimentos populacionais, econômicos e naturais; a última parte, mostra explicações de questões citadas acima, mas fazendo referência as províncias brasileiras, apresentadas em forma de conteúdos e vulgatas. (Boligian; Almeida, 2022).

Tal como informam os autores, o incêndio ocorrido na década de 1860, no Colégio D. Pedro II, terminou por eliminar os vestígios escritos dos conteúdos trabalhados nos campos da Geografia e Cartografia naquele período. Esta perda foi prejudicial na produção historiográfica do ensino de Geografia e Cartografia para nossos dias. No entanto, a partir dos registros que restaram em torno dessas disciplinas, é possível observar a relevância curricular desta instituição, uma vez que o Colégio D. Pedro II influenciou o ensino secundário nos demais colégios do Brasil, visto que esta instituição servia como modelo curricular para o ingresso no ensino superior:²⁰

O primeiro programa completo resgatado e datado de 1850 é o ‘Programa de Exame para o ano de 1850’, no qual há a prescrição restrita de conteúdos referentes à cartografia, com apontamentos sobre ‘Movimentos dos Astros’, ‘Formas da Terra’, ‘Linhas

²⁰ É importante lembrar que no ano de 1854 foi criada a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, cuja atribuição era: “(...) orientar e supervisionar o ensino, tanto público quanto o particular” (Ghiraldelli Jr., 2015, p. 34). O Colégio D. Pedro II, embora não tenha conseguido servir como modelo, por si só, da educação brasileira, serviu como instituição modelo para o ingresso nos cursos superiores da época.

Imaginárias' e 'Latitudes e Longitudes' (Bolígian; Almeida, 2022, p. 75).

De acordo com Bolígian e Almeida, o '*Programa de Ensino para o ano de 1862*' demonstra um maior grau de complexidade que vai assumindo o ensino das disciplinas mencionadas, constituído de: "Movimentos dos Astros' e 'Linhas Imaginárias', a inclusão de conteúdos referentes à 'Orientação', 'Escala Geográfica' e mapas, como planisférios e mapas topográficos" (Bolígian; Almeida, 2022, p. 75).

Esta complexidade serve aqui para reforçar as observações feitas anteriormente a partir de Oliveira Jr. (2010), ao destacar a presença do ensino de Cartografia no ensino secundário. Porém, no nosso entendimento, há uma outra explicação que pode nos esclarecer acerca das razões da exclusão de boa parte da população do acesso a este ensino. Para tanto, pedimos a permissão do leitor para que possamos fazer uma pequena digressão sobre a história da educação brasileira, na tentativa de elucidarmos as razões dessa exclusão.

No que concerne ao contexto histórico-educacional das propostas e obras mencionadas, é importante lembrar que, a partir de 1808, o Brasil passou a ser a sede de Portugal e, por conseguinte, dele mesmo enquanto colônia. Com a vinda de D. João VI, o modelo educacional do país sofreu mudanças, dentre as quais destacamos: a criação de instituições e disciplinas de caráter científico, inspiradas pelas ideias positivistas vigentes na época (Ghiraldelli Jr., 2015); a criação de várias instituições de ensino superior para formação técnica e científica de profissionais capacitados para atuar em favor da administração do governo.

Diante da valorização dessas instituições, o ensino secundário passou a ser considerado como 'porta de entrada' para o nível superior de formação. Por esta razão, a 'complexidade' observada por Oliveira Jr. (2010), dá-se mediante a elitização dos conteúdos do ensino secundário, a exemplo da Geografia e Cartografia.

Como grande parte da população não tinha acesso a esse nível (secundário) de ensino, o ingresso no curso superior passaria a representar um dos símbolos da aristocracia brasileira. Em detrimento dessa condição, o

ensino primário se resumia às “(...) aulas de leitura, escrita e cálculo” (Ribeiro, 2003, p. 57), incluindo no seu corpo discente: deficientes visuais, surdos/as, mulheres, negros.

Desta forma, se por um lado o conteúdo de ensino da Geografia e Cartografia estava dissociado da realidade dos sujeitos educativos, dada sua finalidade instrumental e técnica, por outro lado as reformas do ensino daquele período (1808-1870) garantiram a manutenção dessa descontextualização curricular e a exclusão social no acesso aos níveis mais elaborados do conhecimento (Ghiraldelli Jr., 2015). Segundo Ghiraldelli Jr., esses cursos se resumiram ao campo do direito, da engenharia e medicina, concentrado nas grandes capitais:

[...] quem quisesse uma boa escola deveria se deslocar para os cursos jurídicos de São Paulo e Olinda. Quem desejasse seguir a carreira médica deveria se contentar com a Bahia e o Rio de Janeiro. A engenharia estava restrita, de certo modo, à Escola Politécnica do Rio de Janeiro (Ghiraldelli Jr., 2015, p. 34).

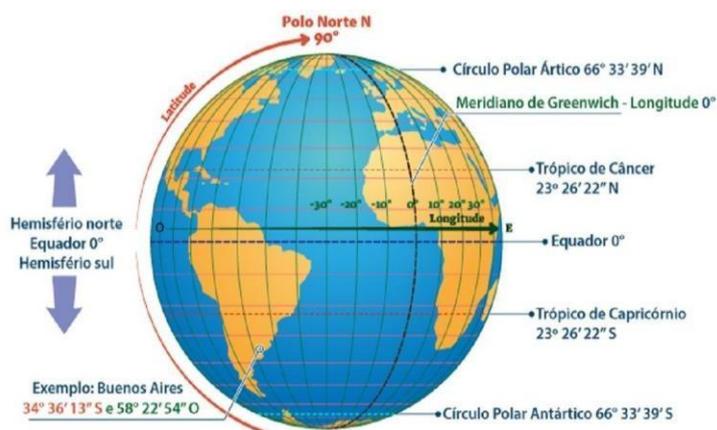
Outra obra discutida nos estudos dos autores supracitados é o compêndio *A Terra Ilustrada*, traduzido e adaptado do original em francês pelo professor Eugênio Raja Gabaglia, durante a década de 1880, no colégio D. Pedro II. Intitulado, *A Terra Ilustrada-Geographia: política, ethnographia e economia das cinco partes do mundo brasileira*, a obra de Raja Gabaglia, publicada no Rio de Janeiro, trouxe, além da tradução, outros conteúdos para melhor adequação do planejamento escolar brasileiro.

No que tange à Cartografia, a referida obra introduziu uma inovação por se afirmar como marco da divulgação de imagens, gravuras e mapas como recursos metodológicos. Na referida obra, segundo Boligian e Almeida (2022), foram encontrados os seguintes conteúdos: ‘Forma da Terra’, ‘Movimentos de Astros’, ‘Linhas Imaginárias’, ‘Paralelos e Meridianos’ e ‘Latitude e Longitude’. A adaptação da obra também considerou as: ‘Formas Geométricas’, ‘Formas dos Objetos’, ‘Hemisférios Terrestres’ e ‘Mapas e Globo Terrestre’ (Boligian; Almeida, 2022).

Sobre o uso das ilustrações e imagens, podemos destacar aquelas que, no referente à cartografia, foram consideradas como importante suporte

didático para o ensino de Geografia. A título de exemplo, vale mencionar uma ilustração bastante comum (Figura 2) no campo cartográfico escolar, referente à representação dos hemisférios Oriental e Ocidental, retirados da *internet*.

Figura 02 – Hemisférios Oriental e Ocidental



Fonte: <https://www.todamateria.com.br/coordenadas-geograficas> (2022)

A figura acima corresponde à ilustração explicativa sobre os hemisférios terrestres. Como já mencionado anteriormente, apesar de não ter sido retirada diretamente do livro do professor Raja Gabaglia, traduz em sua essência as informações contidas nas imagens do livro *Terra Ilustrada*.

Tal como podemos observar, trata-se de uma figura sobre os hemisférios, a qual tenta explicar o que significa cada elemento presente: o *eixo*, que se configura como uma linha imaginária ou um diâmetro onde a terra faz o seu movimento de rotação; a *linha*, que corta a esfera denominada 'Linha do Equador', dentre outras definições.

É possível ainda que se veja as indicações de cor roxa das setas: para cima, temos um ponto extremo indicando o Polo Norte; para baixo, também um ponto extremo, indicando o Polo Sul, além das explicações das demais linhas que cortam a esfera, que são chamadas linhas imaginárias.

O que é importante observar a partir dessas informações é que, para além do seu caráter técnico, o conteúdo cartográfico dos mapas e atlas que ilustravam (e ainda ilustram) as aulas de Geografia, expressam uma visão euclidiana do espaço, isento dos seus condicionantes econômicos, culturais e políticos.

Tal como será visto no próximo capítulo, é sobre esta concepção que se insurge a chamada Cartografia Crítica, presente no pensamento de autores como Oliveira Jr. (2011), Acsehrad (2008, 2013), Seemann (2013), dentre outros, de onde se originaram as primeiras críticas da chamada geografia tradicional.

Mesmo que essa tendência tenha se contraposto ao valor e papel da cartografia, será mencionada aqui como um momento transitório para que possamos introduzir algumas considerações acerca daquela vertente que influenciou o que chamamos aqui de Cartografia Social, abordagem que orienta esta pesquisa. Por ora, vale dizer que, até que estas concepções cartográficas se desenvolvam, é a matriz cartesiana e euclidiana que influenciará o pensamento e prática cartográficos desde então e cujos exemplos primevos encontramos na obra de Raja Gabaglia.

Apesar de ser um representante do modo cartesiano e euclidiano de conceber o espaço geográfico, é importante reconhecer na obra de Raja Gabaglia uma novidade no âmbito da Cartografia de sua época. Pois, foi a partir do seu trabalho que houve um aprofundamento nas pesquisas e produções dos conteúdos cartográficos, considerando um fator importante: a realidade brasileira. Dessa forma, em seu livro *A Terra Ilustrada*, Raja Gabaglia produziu, provavelmente, um dos primeiros livros a conter ilustrações que versavam sobre a geografia do Brasil. (Boligian; Almeida, 2022).

A obra traduzida e adaptada pelo professor Raja Gabaglia apresenta-se como um marco, pois inova ao apresentar imagens de natureza diversa, sobretudo gravuras, esquemas e mapas, uma novidade baseada nos avanços gráficos da época, com o aprimoramento das máquinas e das técnicas de impressão (Boligian; Almeida, 2022, p. 83).

Após a análise sobre a produção de livros didáticos para o ensino de Geografia e Cartografia, os autores em questão chegaram à conclusão de que o ensino de Cartografia não se originou de um saber sistemático e científico, mas de uma 'saber erudito clássico', de inspiração humanística.²¹ Por outro

²¹ Parece não ser outro, o comentário de Caio Prado Junior acerca do perfil intelectual do Pe. Manoel Aires de Casal, exposto no Prefácio de sua única obra publicada, denominada *Corografia Brasílica*: "Embora autor de uma geografia, e apesar de sua *sympathia* por esta *sciencia* encantadora como escreve na dedicatória ao Rei, Aires de Casal nada tem do homem

lado, concluíram ainda que o ensino de Cartografia Escolar se desenvolveu nos finais do século XIX, tal como exposto na obra de Gabaglia, a partir da necessidade de ‘didatização’ do saber cartográfico, propiciando a produção das seguintes estratégias didáticas e metodológicas:

(...) memorização de ‘pontos’ e lições na forma de vulgatas (dados, nomenclaturas, localizações, definições), a execução de atividades padronizadas (questionários, cópias de mapas, montagem de maquetes), os chamados exercícios-tipo e as diferentes formas de avaliação periódicas (provas orais e escritas) pelas quais deveriam passar os alunos (Bolígian; Almeida, 2022, p. 88).

Mesmo considerando os avanços alcançados pelo autor da obra analisada por Bolígian e Almeida (2022), encontramos-nos num estágio do ensino da Cartografia e Geografia cujo o pressuposto do interesse pela didatização dessas disciplinas atendia pretextos em favor da consolidação da identidade do Estado brasileiro, prestes a se afirmar a partir da Primeira República, em 1889.

Outra fonte de estudo sobre o ensino da Cartografia Escolar, em particular, diz respeito ao uso de mapas e atlas, enfatizado por Aguiar (2009). Uso que, inclusive, atravessou séculos sendo concebido como recurso emblemático das aulas de Geografia. De acordo com Aguiar (2009), foi Cândido de Mendes de Almeida quem, por volta de 1868, produziu o primeiro atlas do Império do Brasil, tendo como propósito: ser destinado exclusivamente aos alunos das escolas públicas da época.

Vale enfatizar que a elaboração dos mapas e dos atlas, realizados no Brasil, acabou seguindo a mesma lógica dos atlas europeus, os quais localizaram mais claramente os nomes de topônimos e o fundo colorido de cartas, as quais destacavam muito resumidamente o relevo sem considerar os habitantes e suas diferentes especificidades: culturais, linguísticas, religiosas, sociais, políticas e tecnológicas.

A partir dessas considerações é possível inferir que questões físicas como: nome de lugares, formas de relevo rios, etc., eram mais importantes

de ciência no sentido próprio da palavra. Ignora as mais elementares noções científicas do seu tempo, a ponto que se chega às vezes a ter a impressão, lendo sua obra, de que desconhecia a própria existência das ciências naturais, tão ligadas ao assunto de que trata” (Prado Junior, 1945, p. vii).

nesse início de desenvolvimento da cartografia. De acordo com Aguiar (2009), o atlas foi elaborado obedecendo uma divisão, constituída de três partes: primeiro, a apresentação de uma rica introdução sobre a importância dos mapas; segundo, a exposição dos mapas do mundo; finalmente, os mapas das províncias.

Apesar das contribuições de Raja Gabaglia, segundo Aguiar (1992), autores como Thomaz Pompeu de Sousa Brasil questionaram sobre a ausência de ilustrações, mapas, gravuras e imagens nos livros didáticos do século XIX. Para Brasil, tal realidade se explicava pelo fato de que os mapas retratavam diversas imprecisões e complicações no entendimento de suas informações. Segundo Almeida:

À medida que há uma melhoria desses e difusão de publicações com fim de difundir mapas do Brasil e suas províncias, como o Atlas do Império do Brasil, de Candido Mendes (1868) vê-se a ampliação do uso desse recurso didático. Os livros publicados mais no final do XIX e início do século XX encontram maior diversidade de mapas e de ilustrações. Alguns chegam mesmo a trazer uma espécie de Atlas com mapas e gravuras no final do livro (Almeida, 1992).

Desse modo, é a partir do final século XIX e início do século XX que as mudanças no âmbito das tecnologias da comunicação, representadas pela popularização da imprensa, possibilitaram a propagação do uso de imagens e ilustrações, através de mapas e atlas, como conteúdos cada vez mais presentes nos livros didáticos.

A partir de então, a 'educação pelas imagens', no dizer de Oliveira Jr. (2009), passou a ser ação incontornável da Cartografia Escolar, na construção do conhecimento e representação do mundo. O papel educativo das imagens, objetivo presente e indissociável da Cartografia Escolar, compõe parte essencial de uma educação geográfica que pretende produzir e perpetuar uma visão e relação do/com o mundo, isentando os indivíduos de sua experiência e pensamento nesse processo. Para Oliveira Jr.:

Educar os olhos não é somente fazê-los ver certas coisas, valorar certos temas e cores e formas, mas é, sobretudo, construir um pensamento sobre o que é ver; sobre o que são nossos olhos como instrumentos condutores do ato de conhecer, levando-nos mesmo a acreditar que ver é conhecer o real, é ter esse real diante de nós" (Oliveira Jr., 2009, p. 19).

Portanto, partindo do entendimento deste autor, o ensino de Cartografia assumiria, assim, o papel fundamental de ‘educação do olhar’, ao nos conduzir para uma visão do mundo que coincidiria ou funcionaria de acordo com a forma como os mapas e atlas os representam.

Entretanto, é a partir da crítica em torno da Cartografia que se desenvolve até o século XXI, portadora das ‘imagens-que-dizem-do-mundo’ (Oliveira Jr., 2009) ou como cópia fiel de nossa realidade geográfica, que diversos autores colocaram em debate as concepções de ensino da Cartografia Escolar, na tentativa de superar sua herança euclidiana e essencialista.

Tal como veremos no tópico a seguir, esta ‘superação’ não se deu de forma abrupta e imediata, apresentando ainda algumas limitações epistemológicas, presa à forte influência e presença da tradição do pensamento cartográfico de inspiração cartesiana e cariz tecnicista. Desta forma, no tópico (2.2) a seguir, trataremos das principais abordagens da Cartografia Escolar que emergiram na segunda metade do século XX até as mais atuais, contrapondo-se a tradição até aqui apresentada.

2.2 Concepções Didáticas em torno da Cartografia Escolar: o cenário contemporâneo

Além do exposto até aqui, vale acrescentar que, de acordo com Katuta (2020), o desenvolvimento da Cartografia e do seu ensino no Brasil se apoiaram numa concepção mercantilista e estatal, para fins de formação de uma identidade e consciência nacionais, obedecendo a progressiva mudança do *status* político-econômico do país, o qual se estendeu da Colônia à República.

O ensino de Cartografia Escolar cumpriria, portanto, o papel de dotar os indivíduos de uma memória e representação geográfica nacionais: num primeiro momento, subalterno ao poderio político e econômico da Europa, em decorrência do domínio da coroa portuguesa; num segundo momento, pela concepção de um território unificado a partir de representações e imaginários nacionais, político e geográfico.

Para que possamos acrescentar uma melhor definição do papel que assumiu a produção cartográfica no período aqui brevemente discutido, são esclarecedoras as palavras de Ângela Massumi Katuta a respeito, num texto intitulado *A Cartografia Escolar no Movimento da Geografia Crítica: elementos para debates* (2020):

Com o tempo e os modos de produção, as funções e características dos mapas foram transformadas em ampliadas, bem como o seu uso, auxiliando no domínio das informações acerca dos territórios, sobretudo daqueles a serem expropriados de outros grupos, cujos modos de existência se contrapõem ao processo de mercantilização da vida, elemento até hoje fundamental na reprodução do espaço para o capital (Katuta, 2020, p. 131).

Considerando esse caráter 'mercantilista', do qual nos fala Katuta (2020), por ora o que podemos concluir é que, tanto no primeiro como no segundo momentos, a Cartografia que adentra nos currículos escolares, nos livros didáticos e na atuação docente, a partir do século XIX, no Brasil, reproduz no ensino de Geografia o papel ideológico presente nos mapas e demais objetos cartográficos, tal como denunciam autores como Harley (1995).²²

No entanto, a Cartografia que aos poucos emerge no século XX, desvelará o caráter político e econômico contidos no pensamento e produção cartográficos, inserindo novos debates a partir da consideração acerca dos sujeitos, das racionalidades, da materialidade e do uso dos produtos cartográficos, assim como suas implicações educacionais.

A seguir, faremos algumas considerações acerca do desenvolvimento do debate em torno da Cartografia Escolar no Brasil, partindo dos seus principais representantes. Essa exposição terá como propósito apontar a mudança paradigmática desenvolvida pelas abordagens cartográficas do século XX e suas implicações educacionais, seguida de sua crítica e tentativa de superação. Ela servirá ainda para que compreendamos o aparecimento de novas cartografias, assim como suas inserções no âmbito do ensino de Geografia, como é o caso da Cartografia Social.

²² Não sendo este o foco desta seção (Cap. 2), as críticas mencionadas serão objeto de discussão no capítulo seguinte (Cap. 3), no tópico (3.1) denominado *Cartografia Social: questões introdutórias*.

No entanto, a exposição que se segue não tem pretensão de ser exaustiva, uma vez que, assim como no tópico precedente, tivemos bastante dificuldades para encontrar material bibliográfico satisfatório que nos ajudasse no trato com a produção teórica em torno das concepções didático-pedagógicas contemporâneas, na Cartografia Escolar brasileira. Por esta razão, tomamos como umas das fontes primordiais desse tópico a dissertação de mestrado desenvolvida por Rosana Mendes Ferreira (2017) no Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ, intitulada *Alfabetização cartográfica no currículo escolar de Geografia: livros didáticos (1970 a 2015)*, e a tese de doutorado de Murilo Vogt Rossi, intitulada *A Cartografia Escolar frente a ciência Geográfica renovada: uma questão socioespacial*, defendida no ano de 2019, no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (PPGG-UFPB).

Ao desenvolver uma análise sobre os conteúdos cartográficos nos livros didáticos do período compreendido entre 1970 e 2015, Ferreira (2017) pontua e discute as mudanças de concepções acerca da 'alfabetização cartográfica', considerando os livros (didáticos) de autores como Melhem Adas e Elian Alabi Lucci.

Partindo da produção do material didático em Geografia, a autora em questão observou no seu estudo que o período mencionado (1970-2015) foi tomado por mudanças teóricas e conceptuais em torno da Cartografia Escolar, com larga inspiração no denominado movimento de Renovação da Geografia.

De acordo com Ferreira (2017), esse movimento influenciou o rompimento da Cartografia Escolar com a perspectiva tradicional da Geografia, aproximando os conteúdos de ensino às questões sociais e existenciais dos/as alunos/as. Afirma que essa perspectiva geográfica emerge nas décadas de 1970 e 1980, resultado da crítica de jovens geógrafos sobre o caráter ideológico e instrumental da Geografia, sendo a cartografia um dos focos centrais dessa crítica.

Este período é marcado pelo movimento de Renovação da Geografia²⁰ que, como afirma Katuta (2002), se caracteriza pelo '(des)uso do mapa'. A Geografia passa por mudanças nos referenciais teóricometodológicos, o que origina a chamada Geografia Crítica, na qual passa a se atribuir prioridade a discussões sobre os

métodos de entendimento da realidade, deixando em segundo plano os conhecimentos técnicos e cartográficos (Ferreira, 2017, p. 78).

Moraes (2020), no já clássico *Geografia: pequena história crítica*, caracteriza o contexto do aparecimento desse ‘movimento’, a partir dos seguintes fatores: a) transformações nas bases sociais e econômicas que alimentaram a geografia tradicional, a qual não conseguiu acompanhar as mudanças da sociedade capitalista – assim como o declínio do liberalismo –, atualizada por sua versão imperialista e monopolista; b) a crise de 1929 punha em questão as teses da ‘livre iniciativa’, enfatizando a importante participação e atuação do Estado na economia; c) devido a maior presença estatal na esfera social e econômica, mudou a forma de pensar e planejar as atividades humanas, particularmente, às relacionadas ao território e à espacialidade; d) em decorrência de uma maior intervenção do Estado nessas atividades, as atividades e produção científicas assumiram maior valor: “[...] a necessidade de gerar um instrumental de intervenção, enfim uma feição mais tecnológica. A Geografia Tradicional não apontava nessa direção, daí sua defasagem e sua crise” (Moraes, 2020, p. 34).

Seguindo o seu diagnóstico sobre as razões dessa ‘crise’, Moraes destaca ainda que o declínio da geografia tradicional, também, foi consequência da complexidade e dos conflitos que o capitalismo provocou, fazendo surgir novos fenômenos geográficos: crescimento descontrolado da esfera urbana, industrialização, mundialização da atividade econômica, alteração da paisagem urbana e rural, dentre outros, os quais, de acordo com Moraes (2020), contribuíram para a obsolescência dos métodos e categorias de análise da geografia tradicional, tal como afirma o autor:

Isto defasou o instrumental de pesquisa da Geografia, implicando numa crise das técnicas tradicionais de análise. Estas não davam mais conta nem da descrição e representação dos fenômenos da superfície terrestre. Criadas para explicar situações simples, quadros locais fechados, não conseguiam apreender a complexidade da organização atual do espaço. O instrumental elaborado para explicar comunidades locais não conseguia apreender o espaço da economia mundializada (Moraes, 2020, p. 34).

Essa condição, que terminou por produzir o movimento de Renovação da Geografia a qual Ferreira (2017) faz referência, surgiu como uma

necessidade de geógrafos/as em busca de novos paradigmas e pressupostos para pensar a condição espacial humana no século XX (Moraes, 2020). A extensão dos efeitos pedagógicos dessas mudanças, atingiram também os pressupostos teórico-metodológicos do ensino de Geografia (Ferreira, 2020), provocados pelas novas abordagens produzidas acerca da pesquisa e do pensamento geográficos, tendo em vista que, a partir do 'movimento' citado:

Estabelece-se uma crise de linguagem, de metodologia de pesquisa. O movimento de renovação vai buscar novas técnicas para a análise geográfica. De um instrumental elaborado na época do levantamento de campo, vai se tentar passar para o sensoriamento remoto, as imagens de satélite, o computador (Moraes, 2020, p. 34-35).

Finalizando sua exposição acerca dos motivos da emergência do movimento de Renovação da Geografia no século XX, Moraes (2020) chama ainda atenção para o fato de que a tradição do pensamento geográfico esteve, durante muito tempo, presa à concepção positivista de ciência. Os limites dos postulados positivistas, em particular, da pretensa neutralidade do conhecimento, não suplantaram a progressiva desconfiança e crítica frente ao caráter ideológico e político das concepções de espaço da geografia tradicional.

De acordo com Ferreira (2020), no âmbito da educação, essa visão foi progressivamente superada quando, no debate em torno do ensino de cartografia, os conteúdos da Geografia passaram a receber um tratamento sociológico, político e existencial, através das influências do pensamento renovado nesse campo.

Um dos exemplos utilizados pela autora, no seu estudo acerca do ensino de Cartografia Escolar, a partir dos livros didáticos, pode ser encontrado nos documentos oficiais e curriculares, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), produzidos na segunda metade de 1990. De acordo com Ferreira (2017), o movimento de Renovação da Geografia de que fala Moraes (2020), chega na educação rompendo com a tradição do pensamento cartográfico, atribuindo outros sentidos ao ensino de Geografia para os sujeitos educativos:

A cartografia no ensino de Geografia obteve grandes avanços teóricos e metodológicos. Dentro da perspectiva de uma Geografia tradicional e positivista, a cartografia significava muito mais uma técnica da representação voltada para a leitura e a explicação do espaço geográfico onde o leitor comportava-se como sujeito. Atualmente, comprometida com as novas correntes do pensamento de uma Geografia da percepção e fenomenológica, o aluno passou a ser orientado a desenvolver uma consciência crítica em relação ao mapeamento que estará realizando em sala de aula. Isso significa dizer que existe sempre uma perspectiva subjetiva na escolha do fato a ser cartografado, marcado por um juízo de valor. O aluno deixou de ser visto como um mapeador mecânico para ser um mapeador consciente, de um leitor passivo para um leitor crítico dos mapas. (BRASIL, 1998, p. 77).

Tal como é possível observar, o documento reflete novas concepções acerca do papel da cartografia enquanto conteúdo de ensino, uma vez que foram redefinidos os seus valores e importância para vida dos indivíduos, em diferentes aspectos de sua vida. Por outro lado, dando continuidade à superação da tradição cartográfica (e educativa) herdada da geografia tradicional, além do estudo de Ferreira (2017), Rossi (2019) descortina em sua tese as principais perspectivas e abordagens cartográficas que mudaram o nosso modo de pensar o ensino de Geografia no Brasil.

O autor mencionado traz uma importante e inovadora contribuição para as pesquisas em Cartografia Escolar. A partir de uma sistematização das principais concepções didáticas acerca do ensino desse tema no país, pois, como já apontamos anteriormente, é bastante escassa a quantidade de trabalhos nessa área. Sendo assim, o estudo desenvolvido por Rossi (2019) se inscreve no *rol* de importantes trabalhos que conseguiram apresentar uma análise crítica em torno do pensamento cartográfico escolar brasileiro, razão pela qual nos serviremos de algumas de suas principais considerações sobre o tema.

Por outro lado, é possível observar muito recentemente o surgimento de algumas pesquisas acerca da Cartografia, no que concerne às novas abordagens metodológicas, sobre mapa mental, as cartografias críticas, dentre outras. No entanto, apesar da emergente produção sobre as novas abordagens cartográficas, poucas dessas pesquisas tratam do ensino de Cartografia Escolar a partir das novas perspectivas.

Rossi (2019) discorre em seus estudos que há 'duas principais tendências' existentes no campo de pesquisas acerca da cartografia escolar: a primeira está embasada na teoria psicogenética de Jean Piaget, e na teoria da comunicação introduzida na aprendizagem da cartografia, entendendo a representação espacial essencialmente a partir de uma lógica matemática; já a segunda, traz críticas a esse pensamento espacial puramente lógico-matemático, ancorado em uma ideia psicogenética pós-piagetiana, com novas perspectivas de concepções do ensino de mapas, orientada a uma concepção de representação visual e socioespacial, portanto, a partir de uma lógica não matemática.

Concordamos com o pensamento de Rossi (2013) sobre a importância da cartografia escolar no ensino da Geografia. Pois, segundo o autor, este é um tema importante para o desenvolvimento de um ensino eficiente, criativo e construtivo. Sua concepção se dá no sentido de um trabalho pedagógico com mapas, partindo da realidade do aluno, o qual considera o dinamismo do espaço geográfico, privilegiando os conhecimentos dos sujeitos educativos, e não se pautando em mapas estáticos com objetivo exclusivo para a simples localização, memorização de eventos geográficos, com fins unicamente ilustrativos.

Para autores como Castrogiovanni (2000), a atividade cartográfica é inerente a própria constituição humana, uma vez que desde a infância aprendemos, representamos e agimos a partir da noção de espaço. Por esta razão, segundo o autor mencionado, o ensino de cartografia se faz necessário desde a mais tenra idade, uma vez que, paulatinamente, nos tornamos sujeitos espaciais, cuja condição ontológica se torna indissociável dessa dimensão. Neste sentido, para Castrogiovanni, os mapas, as maquetes, as cartas e plantas podem ser concebidas como “ (...) representações sociais de um determinado espaço real e representam uma organização dos elementos que compõem o espaço” (Castrogiovanni, 2000, p. 37), sendo indispensáveis para a formação e ação humana.

Muitas pesquisas têm sido realizadas sobre a Cartografia Escolar e sua contribuição na construção dos conceitos da Geografia, desde a professora Livia de Oliveira, considerada pioneira nesses estudos, Rosângela Doin de

Almeida, Marcelo Martinelli, Maria Elena Simielli, Fernanda Padovensi Fonseca, Giseli Girardi, Wenscelão de Oliveira Júnior, dentre outros autores.

Tais autores, em suas abordagens epistemológicas, teóricas e metodológicas no ensino de mapas e também sobre suas concepções acerca da Geografia, possuem concordâncias e divergências em suas pesquisas. Isso nos leva a um debate rico e diverso acerca da Cartografia Escolar, em geral, no âmbito da ciência geográfica (Rossi, 2013).

Segundo Rossi (2019), a teoria de ensino e aprendizagem do mapa, a partir de uma perspectiva metodológica embasada no cognitivismo piagetiano, faz-se presente em autoras como: Lívia de Oliveira, Maria Elena Simielli, Rosângela Doin de Almeida, dentre outras. Entretanto, apesar dos avanços propostos por esta abordagem, esta perspectiva de educação cartográfica ainda se encontra ancorada no cartesianismo e euclidianismo cartográfico.

Contraopondo-se a essa perspectiva, Rossi faz coro a vários autores que, buscando uma superação da cartografia euclidiana e cartesiana, a qual ainda influencia o ensino da Geografia, comungam com uma concepção crítica da Geografia, tais como: de Fernanda Fonseca Padovensi, Denis Richter, Gisele Girardi, Mafalda Nesi Francischett, Wenceslão Machado de Oliveira Júnior, dentre outros.

Apesar da crítica produzida por Rossi (2019), este não se distancia dos demais autores no que concerne ao papel e importância da cartografia na educação. Para esse autor, o ensino de Cartografia deve ser visto a partir de uma perspectiva menos técnica e tradicional, aproximando-se da realidade do aluno.

Simião (2011) também ressalta a importância do ensino de mapa a partir da realidade do sujeito. Segundo a autora em questão, o aluno precisa ter contato com mapas que representem a sua realidade vivida. Pois, se ele tiver acesso a mapas que não dialoguem com a métrica presente no seu cotidiano, os mapas não farão sentido. Desse modo, a autora chama atenção para os mapas utilizados na Educação Básica, os quais se distanciam da realidade do aluno, o qual muitas vezes sente dificuldades em entender a diferença entre distância relativa, vivenciada por ele e a distância absoluta. A esse respeito, segundo Simião:

Os mapas utilizados no ensino fundamental e médio comumente utilizam apenas a métrica euclidiana para a representação de qualquer fenômeno. Independente da relação estabelecida, se for uma relação distância-tempo ou uma relação de distância absoluta, a métrica é sempre a mesma (Simião, 2011, p. 18).

Sendo assim, podemos pensar que mapas mais dinâmicos, no sentido de serem pensados em outras métricas que não cartesiana-euclidiana, podem trazer contribuições mais significativas no processo de aprendizagem do aluno. Pois, é importante refletirmos que os alunos têm diferentes processos, tempo e necessidades de aprendizagem distintas. Por essa razão, faz-se necessário pensar metodologias de ensino de mapas que atendam as demandas dos alunos.

Expostas estas observações, podemos levantar as seguintes questões, na tentativa de alimentar mais ainda este debate no tópico subsequente: Será que uma única métrica cartográfica contempla todas as necessidades de aprendizagem dos/as alunos/as? Será que também contemplam os temas relevantes e significativos da Geografia?

Acreditamos que não, pois conforme Rossi (2019) ao longo dos anos 1980 e 1990 aconteceu uma expressiva evolução da cartografia escolar ligada a técnicas euclidianas/matemáticas, entretanto na atualidade não é possível imaginar apenas estas concepções na cartografia escolar, visto que vivemos um momento de superação da compreensão de mapas pensados dentro destas perspectivas, nas palavras do autor: “O novo milênio que se apresenta traz consigo novas ideias e concepções acerca das noções espaciais no ensino de mapas”. Ou ainda:

O mapa passa a ser concebido em suas múltiplas faces e usos, otimizando seu arcabouço teórico para novas frentes além do cartesianismo/euclidianismo, revelando as concepções espaciais como fundamentais na compreensão de sua sistemática de ordenação de suas informações gráficas simbólicas, perceptivas e representativas. (Rossi, 2019, p.191)

Ainda dentro da análise de Rossi (2019) sobre as obras que falam da cartografia escolar, o autor faz referência à Mafalda Nesi Francischetti, muita assídua no debate sobre mapas, sua tese colabora para um movimento de renovação da cartografia escolar, está dentro de uma visão cognitivista, mas

traz novas ideias a respeito da cartografia escolar, uma vez que sua pesquisa também está baseada nas contribuições Vygotskyanas e explora a mediação no ensino de mapas, expondo que, a partir fundamentalmente da maquete geográfica é possível contribuir na formação de um entendimento cartográfico/geográfico do aluno, conceito o qual a autora de geocartográfico e afim de compreender as reflexões sobre temas cotidianos e de sua realidade vivida.

O trabalho de Francischett (2001) nos mostra a importância da representação, enquanto linguagem para a compreensão cartográfica e geográfica do aluno sobre seu próprio espaço. O 'representar' faz parte da cartografia a qual, nas palavras de Castrogiovanni: "[...] precisa representar, na superfície da Terra, aquilo que quer estudar e analisar, ou seja, fazer existir" (Castrogiovanni, 2020, p. 27). Assim, no ato da representação o aluno compreende as inter-relações, os acontecimentos e elementos existentes em um determinado espaço, além de participar ativamente da construção do seu aprendizado.

Outro autor citado por Rossi (2019) que se dedica a refletir sobre uma nova cartografia é Denis Richter, seu trabalho traz como objetivo mostrar em uma perspectiva espacial o raciocínio geográfico dos alunos, através de suas condições de interpretar os elementos que estão presentes em sua realidade. A pesquisa de Richter também nos mostra a relevância de partir da realidade concreta do aluno, de ensinar Geografia/Cartografia partindo da realidade vivida, a partir do seu lugar, isso possibilita melhor compreensão dos fenômenos espaciais e melhores conexões sobre o que acontece em sua cidade, estado, país, até partir para escalas maiores.

Além dos autores mencionados por Rossi (2019), Simião (2011) aponta alguns autores de grande relevância para a cartografia escolar: Tomoko Lyda Paganelli, Janine Gisele Le Sann, Antônio Carlos Castrogiovanni, Elza Yasuko Passini e Marcelo Martinelli, tais autores demonstram preocupação com trabalhos cartográficos sempre no objetivo fazer o aluno alcançar seu desenvolvimento cognitivo.

Todavia, Simião (2011) esboça a mesma preocupação de Rossi (2019), pois ambos afirmam que o espaço geográfico não é concebido de forma crítica

por pesquisadores e professores da Cartografia Escolar. Se partirmos do movimento de 'Renovação' já citado (Ferreira, 2017), a concepção cartográfica que ainda persiste no ensino de Geografia, pauta-se numa concepção espacial cartesiana/euclidiana.

De acordo com Simião (2011) Os trabalhos realizados desses autores embora tenham bastante contribuição no tema em questão, ainda deixam lacunas com relação a discussão da renovação da ciência geográfica, e portanto ao conceito espaço geográfico, o qual deve ser entendido como um espaço social, concreto em constante transformação e movimento, e não estático que pode ser representado apenas por uma métrica. Desse modo, concordamos com o pensamento de Simião: "A cartografia, comumente presente em sala de aula, não dá conta de representar o espaço geográfico contemporâneo. Entende-se que a cartografia, enquanto linguagem, seria essência no ensino de Geografia" (Simião, 2011, p. 42).

Até aqui mantivemos nosso foco na apresentação das principais concepções didático-pedagógicas sobre o ensino da cartografia escolar, tendo como principal referência as obras analisadas por Rossi (2019). Partindo das críticas feitas por esse autor, sobre a cartografia euclidiana/matemática, aproximamo-nos de suas observações, tendo em vista que a natureza dinâmica do espaço, concebido como um fenômeno em constante mudança e permeado por questões sociais, políticas, culturais e econômicas, não pode ser pensado e representado por uma cartografia de cariz positivista e puramente métrica.

Desta forma, acompanhamos o autor supracitado na compreensão de que, na Educação Básica, é possível trabalhar uma cartografia mais flexível, mais próxima da realidade do/a aluno/a, partindo de uma linguagem visual, na intenção de tornar o aluno sujeito ativo nesse processo de construção do conhecimento.

Após discorreremos sobre as contribuições e críticas desenvolvidas, em especial por Rossi (2019), em torno do ensino de Cartografia Escolar, discorreremos no tópico a seguir sobre um movimento de enorme relevância para a produção de uma perspectiva inclusiva no ensino de Geografia. Trata-se de estudos e propostas em favor de uma Cartografia Escolar Inclusiva,

presente nos trabalhos de autores/as como: Santos Neto (2019), Oliveira (2021), dentre outros/as.

2.3 Cartografia Escolar e Libras: novas abordagens de ensino da cartografia para alunos/as surdos/as

Este tópico tem como objetivo apresentar brevemente os/as principais autores/as e as abordagens acerca do ensino de cartografia para alunos/a surdos/as. Pretende indicar, no universo temático da Cartografia Escolar, aquelas propostas e estudos que versam especificamente sobre a educação numa perspectiva da inclusão.

A razão de dedicarmos, nesta pesquisa, uma seção que abordasse os principais trabalhos desenvolvidos nesse campo, justifica-se pela necessidade de situarmos o leitor em torno do recorte temático sobre o qual se inscreve essa pesquisa. Sendo assim, a seguir, apresentaremos aqueles que julgamos ser os estudos mais expressivos no âmbito da 'Cartografia Inclusiva', por assim dizer.

Em primeiro lugar, gostaríamos de enfatizar que tivemos grande dificuldade na análise da produção bibliográfica tendo em vista a escassez de trabalhos produzidos neste campo. Entretanto, apesar desse obstáculo, podemos elencar aqui algumas das pesquisas que, ao nosso ver, propuseram-se a produzir uma proposta de ensino de cartografia numa perspectiva inclusiva.

Dentre os estudos levantados, podemos destacar os de: Thiago Mazarrolo, cuja dissertação se intitula: *Sinalizando a Cartografia para dar sentido na Geografia para surdos* (2017); Pedro Moreira dos Santos Neto, que publicou sua tese em forma de livro, intitulado: *Cartografia escolar e inclusiva para alunos surdos: mapa-libras em suas mãos* (2019); e Josiane Silva de Oliveira, cuja dissertação se intitula: *O ensino de Geografia para alunos surdos: a Cartografia Escolar e Inclusiva na construção do conhecimento geográfico* (2021).

A partir de suas pesquisas, os/as autores/as mencionados/as vêm chamando a atenção para a necessidade de pensarmos o ensino de Geografia a partir de uma abordagem inclusiva, particularmente, no que tange aos/às

alunos/as surdos/as. Isso, porque, concebendo a Cartografia como uma linguagem e prática repleta de significações e conteúdos (sociais, políticas, ideológicas, culturais), tal como já vimos nos tópicos anteriores, deve-se pensar a partir, também, das características e particularidades dos sujeitos de sua aprendizagem, a exemplo dos sujeitos surdos.

Sendo assim, faz-se necessário que atentemos para a forma de sua (da Cartografia) utilização e ensino com aqueles sujeitos que, por suas especificidades linguísticas, sociais e culturais, foram (e ainda são) historicamente excluídos das práticas educativas, do direito à educação.

Destarte, partindo da perspectiva acerca da garantia e acesso à Educação Geográfica, os/as referidos/as autores/as defendem em seus respectivos trabalhos: a aproximação entre as representações gráficas, as linguagens e as tecnologias da Cartografia, a língua (Libras) e a cultura da comunidade surda.

De modo geral, suas pesquisas atentam para questão das dificuldades dos/as alunos/as surdos/as no concernente à compreensão e interpretação do conteúdo que, por exemplo, transmitem os mapas. Isso, porque a linguagem cartográfica não foi pensada, no decorrer de sua história e desenvolvimento, a partir da perspectiva dos sujeitos surdos. Pelo contrário, a história da cartografia nos mostra que sua criação e produção sempre foi feita por sujeitos ouvintes, assim como o seu uso também é destinado à cultura ouvintinista.

Durante o levantamento e estudo das obras acima, identificamos fartos exemplos de como, no decorrer da história do ensino da Geografia, as pessoas surdas foram excluídas do universo dos sujeitos os quais seria destinado o ensino desta disciplina. Isso, porque a forma como os conteúdos foram concebidos, até então, expressam uma predileção e destinação para as concepções epistemológicas e cognitivas dos sujeitos ouvintes.

No entanto, considerando as perspectivas sustentadas pelos/as autores/as supracitados/as, a defesa pela necessidade do desenvolvimento de uma cartografia pensada exclusivamente para os surdos, nos estimulou a indagar sobre as implicações e efeitos dessas propostas nos diferentes aspectos da prática pedagógica, ou seja: na reconsideração acerca das concepções metodológicas à produção de material didático voltado para

alunos/as surdo/as; dos conteúdos selecionados à formação dos profissionais dessa área de ensino.

Dentre os estudos, o que mais nos impactou, no que concerne à novas perspectivas didático-educacionais, encontra-se a pesquisa de Pedro Moreira dos Santos Neto. A tese já mencionada do autor em questão, foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás (PPGG-UFGO).

Na sua pesquisa quase autobiográfica, por ser filho de pais surdos, Santos Neto não só tece críticas às limitações das abordagens cartográficas frente à condição dos sujeitos surdos, como também defende a elaboração de um mapa com uma linguagem cartográfica fundamentada na Libras. Isso, porque a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é diferente da forma de expressão e representação contidas nos mapas e atlas tradicionais, presentes nos livros didáticos, nas paredes das escolas. Estas formas de expressão e representação do espaço não atendem às particularidades linguísticas dos/as alunos/as surdos/as.

De acordo com Santos Neto (2019), o mapa, por ser um material plural, e diverso, fortemente centrado na linguagem visual, possibilita a experiência espacial abrangente para todos os indivíduos. Entretanto, tal como já destacamos, ao longo da história da cartografia tradicional, as imagens, os símbolos, as finalidades e concepções do espaço foram produções destinadas a um público ouvinte.

No entanto, a partir do momento em que há a inclusão desses sujeitos (surdos) nas instituições educacionais, emerge a necessidade de se pensar o ensino de cartografia a partir de novas perspectivas de cultura e sociedade. Por conseguinte, tais demandas pedagógicas incidem na produção de novas concepções de aprendizagem, exigindo uma reavaliação dos nossos pressupostos metodológicos, epistemológicos, antropológicos, éticos e políticos da educação.

Além dessa questão, vale ressaltar que, conforme Santos Neto (2019): a escola e os/as professores/as se baseiam na oralização, na palavra verbalizada e escrita, como instrumento para a construção do conhecimento. Ou seja, enquanto a escola, historicamente, tomou a cultura ouvinte como base

de sua epistemologia e didática, as pessoas surdas exercitam sua vivência, expressam seus sentimentos, suas emoções e interagem com o mundo a partir das imagens e não da linguagem verbal.

Esta condição vem requerer, cada vez mais, que nossas concepções de ensino e de aprendizagem sejam revisadas, tomando como base e princípios o modo de ser, interagir e aprender dos sujeitos surdos. No âmbito do ensino de Cartografia Escolar esta exigência se mostra, hoje, incontornável, uma vez que, tal como foi visto anteriormente, a Cartografia vem se afirmando historicamente como um modo de representar o espaço pautado na pretensão de neutralidade e universalização da visão e da relação dos indivíduos com o espaço.

Na tentativa de superar os limites e 'obstáculos epistemológicos', no dizer de Gaston Bachelard,²³ no âmbito da cartografia, Santos Neto se propõe a produzir uma cartografia inclusiva que, superando esses 'obstáculos', torna possível o ensino de Geografia para os sujeitos surdos.

Sendo assim, em *Cartografia Escolar para alunos surdos...*, Santos Neto (2020), como já foi sinalizado no início desse tópico, parte de sua própria condição e experiência, enquanto filho de pais surdos. Tratando esse contexto como ponto de partida de sua pesquisa, debate-se inicialmente com as dificuldades enfrentadas pelos seus pais ao se inserirem e se comunicarem na sociedade.

Professor de Geografia, seu campo profissional e de saber o conduziu a se interrogar sobre as possíveis dificuldades dos/as alunos/as surdos na aprendizagem dessa disciplina, e, mais especificamente, no âmbito da Cartografia Escolar. A hipótese que orientou o autor no decorrer de sua

²³ O uso do conceito bachelardiano de 'obstáculo epistemológico' não está sendo empregado aqui aleatoriamente. Pois, o que Santos Neto (2020) termina por fazer é desconstruir a ideia de que o mapa só pode ser escrito apenas por uma única língua. Essa atitude aproxima Santos Neto da ideia de uma superação do 'obstáculo epistemológico', tal como concebido por Bachelard. Pois, de acordo com a definição dada por Gustavo Castañon: "*Obstáculo Epistemológico* é uma ideia que impede e bloqueia outras ideias: pode ser um hábito intelectual cristalizado ou uma teoria científica fortemente estabelecida, assim como ideologias, crenças metafísicas de base, até mesmo a mera inércia intelectual. Ou seja, obstáculos epistemológicos são ideias estabelecidas (sejam como crenças metafísicas, ideológicas e, principalmente, teorias científicas) que impedem a tomada de consciência de um erro e o surgimento de novas teorias científicas" (Castañon, 2007, p. 78). Sendo assim, Santos Neto consegue, a partir do seu estudo, por em questão uma 'suposta' dificuldade da aprendizagem dos/as surdos acerca da cartografia.

pesquisa é a de que deveria haver um mapa que atendesse às especificidades linguísticas e simbólicas dos/as alunos/as surdos.

Essa hipótese, por sua vez, está embasada no argumento de que as especificidades linguísticas e gramaticais da Língua Brasileira de Sinais (Libras) deveriam ser consideradas na produção cartográfica, tendo em vista que os mapas contêm, além de imagens e figuras e sinais, conceitos, legendas e descrições produzidas numa determinada língua. Estes últimos, por conseguinte, são registrados numa modalidade comunicacional e língua oficial, dominada pelos ouvintes.

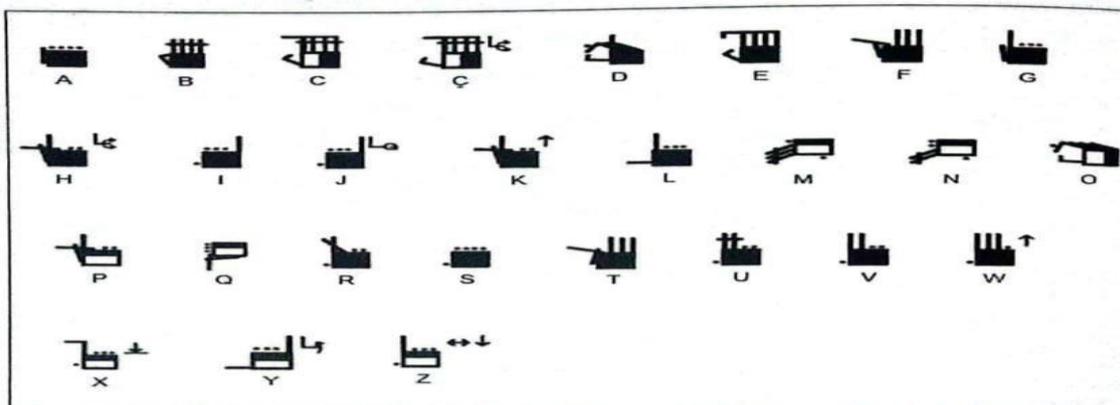
Ao partir desse argumento, Santos Neto (2020) desenvolve sua pesquisa em duas escolas de Cuiabá (MS): uma na modalidade Especial, cujos/as alunos/as são surdos/as; outra regular, cujas turmas são compostas de alunos/as surdos/as e ouvintes. O propósito foi o de analisar a influência do modelo de ensino, do contexto escolar e dos sujeitos educativos no desempenho da aprendizagem dos/as alunos/as surdos/as, no âmbito da Cartografia Escolar.

A partir dessas observações, toma como objetivo de sua pesquisa: “(...) identificar, a partir dos alunos surdos, quais eram os elementos cartográficos que deveriam constar no mapa e como este deveria ser elaborado para atender as especificidades linguísticas deles” (Santos Neto, 2020, p. 24).

Ao observar o desempenho desses/as alunos/as nas aulas de Geografia, em especial de Cartografia Escolar, nas duas instituições, Santos Neto identificou a enorme dificuldade dos/as alunos/as surdos/as na escola regular, por esta não atentar para adoção da Libras na metodologia de ensino, em particular, na adequação dos recursos didáticos levando em consideração às especificidades culturais e linguísticas desses sujeitos. Como proposta metodológica de pesquisa e de intervenção didática, Santos Neto se utilizou do sistema VisoGráfico, criado pelo brasileiro Cláudio Alves Benassi, em 2016.

O referido ‘sistema’, bastante utilizado no Brasil, pode ser compreendido como uma forma de ‘escrita de sinais’, o qual pauta-se na estrutura e parâmetros fonológicos da Libras. À título de ilustração (Figura 3), segue um exemplo do mencionado ‘sistema’:

Figura 03 - Alfabeto manual em VisoGrafia



Fonte: Santos Neto (2020)

Tal como pode se perceber, o instrumento metodológico utilizado por Santos Neto atende ao seu argumento, qual seja: o de que, no âmbito do ensino da Cartografia Escolar, faz-se necessário um recurso de tradução que possibilite aos/as alunos/as surdos/as a adequação da linguagem cartográfica à sua língua cotidiana: a Libras.

Os resultados do seu estudo apontaram que, no caso da escola de regime Especial, a forte presença de recursos e elementos que favorecem ao uso da Libras como língua principal, os/as alunos/as apresentaram bom desempenho no seu aprendizado de Cartografia Escolar, visto que, a partir da VisoGrafia, estes puderam dominar com maior propriedade o entendimento e a comunicação acerca desse conteúdo.

No entanto, na escola regular, o autor observou que a grande dificuldade dos/as alunos/as surdos/as no âmbito da Cartografia Escolar se situa na leitura de mapas tradicionais, por estes conterem uma carga de informações escritas na língua de ouvintes, diferente dos mapas produzidos a partir das técnicas de geoprocessamento (Santos Neto, 2020).

Considerando essas breves observações acerca do estudo desenvolvido pelo autor em questão, podemos concluir que, ao intentar verificar “(...) como se desenvolve a percepção visual e a apropriação espacial do aluno surdo em leitura de imagens de satélites e mapas tradicionais” (Santos Neto, 2020, p. 195), Santos Neto coloca no centro de discussão sobre o ensino de Geografia e, em particular, de Cartografia Escolar, as seguintes proposições: 1. É preciso

pensar a Cartografia numa perspectiva inclusiva para alunos/as surdos; 2. Essa Cartografia não pode prescindir da língua utilizada pelas pessoas surdas, sob risco de incorrer na perpetuação da exclusão dessas pessoas, contribuindo para o seu insucesso escolar; 3. É preciso considerar os modos de percepção e compreensão do espaço realizados pelos/as alunos/as surdos/as.

É importante destacar que o conjunto dessas proposições favoreceram a um dos objetivos centrais da pesquisa do autor, relativo à elaboração de mapas, utilizando-se da VisoGrafia como ferramenta de tradução da linguagem cartográfica dos mapas tradicionais.

Entretanto, apesar de reconhecer a enorme relevância do estudo e das proposições do autor mencionado para o ensino de Geografia e, em particular, de Cartografia Escolar, defendemos neste trabalho que a questão da ‘inclusão’ de alunos/as surdos/as, no âmbito desse componente curricular, extrapola a questão do recurso da tradução (VisoGrafia), enfatizado por Santos Neto (2020). Por esta razão, a questão posta vai além, também, do modelo escolar (se Especial ou Regular) no qual se realiza o ensino de Cartografia.

Tal como veremos no capítulo subsequente (Cap. 3), a questão da ‘inclusão’ ou não dessas pessoas está relacionada, também, à própria concepção de Cartografia que norteia o ensino de Geografia. De acordo com a perspectiva crítica da Geografia – a qual subsidiará os elementos teóricos e argumentativos para elaboração de uma Cartografia Crítica –, o que deve ser posto em questão é a crença e a visão da Cartografia como discurso e descrição fiel e neutra da realidade, do espaço, do território, do lugar.

Sendo assim, não basta apenas traduzir a linguagem cartográfica para que as pessoas surdas leiam os mapas. Além dessa concepção instrumental, trata-se, sobretudo, de ‘desvelar’ (*alethéia*) o fundo ideológico e político que se esconde por trás dos mapas, atlas e projeções, as quais ‘educam’ (Oliveira Jr., 2019) nossa forma de olhar e interpretar o espaço, de estar e se conceber nele, de habitá-lo.

No caso específico das pessoas surdas, as quais tiveram no decorrer da história seu espaço, território e lugar negados ou determinados por aqueles que lhes destituíram de cidadania e humanidade, será preciso ir além de uma cartografia euclidiana e naturalizante que normatiza e fragmenta nossa visão

do espaço e do mundo. Contra essa perspectiva, estamos propondo aqui conceber o ensino de Cartografia Escolar para as pessoas surdas a partir de uma abordagem da Cartografia Social, a ser apresentada no próximo capítulo. Por ora, vale mencionar outros estudos que vêm enriquecendo o debate em torno do ensino de Cartografia Escolar para educação inclusiva.

Se com Santos Neto (2020) a tentativa de elaborar mapas para o ensino de alunos/as surdos se concentrou na realização de tradução da linguagem cartográfica para Libras, com Thiago Rafael Mazarollo (2017), a proposição de uma 'Cartografia Inclusiva', por assim dizer, vai além das tentativas de produção de uma cartografia que possua como solução a adequação da linguagem cartográfica para as línguas de sinais.

Na sua dissertação de mestrado, intitulada *Sinalizando a cartografia para dar sentido na Geografia para surdos* (2017),²⁴ Mazarollo se propõe a discutir e analisar os obstáculos e limitações em torno dos conceitos cartográficos, manifestados na aprendizagem dos/as alunos/as. A partir de uma pesquisa de campo envolvendo escolas do município de Francisco Beltrão (PR), toma como uma das principais conclusões, a não efetividade da 'inclusão' dos sujeitos surdos, apesar do vasto debate sobre: 'surdez e educação', 'Educação Especial', 'História da Educação dos/as surdos/as', 'ensino de Geografia e Cartografia' para esses sujeitos.

Ao partir das lacunas e dificuldades existentes na correlação entre Libras e os conceitos cartográficos, Mazarollo se propõe a discutir essa questão em diferentes aspectos da educação inclusiva para surdos/as, assim distribuída: no aspecto *didático*, destaca a não realização dessa inclusão, tendo em vista as limitações pedagógicas enfrentadas pelos professores/as, seja pela parca formação nesse campo, seja pela pouca atuação efetiva dos governos.

No aspecto *profissional*, identifica a dificuldade dos/as intérpretes em darem conta de uma ampla carga semântica e científica advinda das diferentes áreas do conhecimento. Esta questão, segundo Mazarollo (2017), representa grande parcela dos problemas pedagógicos que envolvem hoje a educação dos sujeitos surdos. Pois, nem sempre o vocabulário e léxico científicos, com a

²⁴ Realizada no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (PPGG-UNIOESTE).

sua pluralidade de definições e conceitos, encontra significado ou ideia correspondente na Libras.

Já, do ponto de vista *sociocultural*, os modos de conhecer, interagir e se comunicar das pessoas surdas esbarram nos ‘mecanismos de dominação simbólica’,²⁵ no dizer de Pierre Bourdieu, produzidos não exclusivamente pelas famílias, através do ‘capital cultural’, mas como resíduo ideológico constantemente renovado na história da educação, tal como vimos no primeiro capítulo desta dissertação.

Por esta razão, segundo o estudo de Mazarollo (2017), a questão da inclusão dos/as alunos/as surdos/as passa ainda por uma discussão não apenas da especificidade da língua que utilizam (Libras), mas ainda pelo reconhecimento e consideração pedagógica de suas especificidades culturais, sociais, políticas e cognitivas.

Considerando os questionamentos do autor em pauta, anteciparemos aqui nossa aproximação quanto aos aspectos e dimensões que devem ser tratados e inseridos no debate sobre o ensino de Geografia para as pessoas surdas, mais especificamente, no que tange ao conteúdo da Cartografia Escolar.

Embora esses aspectos apareçam no desenrolar de sua pesquisa, Mazarollo lança como forma de intervenção metodológica e didática – assim como vimos no estudo de Santos Neto (2020) –, a produção de um glossário cuja propósito seria dirimir a distância semântica e simbólica entre os conceitos, termos e categorias utilizadas na Cartografia Escolar e o correspondente desses elementos na Libras. Por fim, tratou-se, portanto, de elaborar um recurso didático e conceitual para uso dos/as alunos/as surdos/as, com o objetivo de amenizar as dificuldades de entendimento dos temas e conteúdos cartográficos por esses/as alunos/as.

A fim de demonstrarmos os recursos elaborados pelo autor, vão a seguir duas imagens retiradas do texto de sua dissertação, no intuito apresentar uma pequena ilustração de suas produções:

²⁵ Por ‘mecanismos de dominação simbólica’ deve-se entender as formas de poder que conduzem as relações sociais, através da hierarquização das visões de mundo e, por conseguinte, das práticas sociais. A ‘dominação simbólica’ é consequência de um tipo de ‘poder’ que, segundo Bourdieu: “(...) é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem *gnoseológica*: o sentido imediato do mundo” (Bourdieu, 1989, p. 9).

Figura 04 – Relevo em Libras



Fonte: Mazarollo (2017)

Figura 05 – Orientação em Libras



Fonte: Mazarollo (2017)

Através das proposições de caráter metodológico por Mazarollo (2017), a partir da elaboração de um glossário como via para amenizar as dificuldades dos/as alunos/as surdos/as diante da linguagem cartográfica, pode ser identificado nas imagens acima, como tentativa de fornecer a estes sujeitos um instrumental conceitual no âmbito da Cartografia Escolar.

No nosso entendimento, assim como Santos Neto (2020), a preocupação de Mazarollo se direciona, entre outros aspectos, à questão da distinção dessas linguagens (entre a cartográfica e a Libras), propondo uma

aproximação entre ambas, na tentativa de contribuir para a aprendizagem dos sujeitos surdos.

No entanto, embora vá além do foco de sua proposição metodológica, o autor em questão, tal como já mencionamos, lança luz sobre outros aspectos, os quais devem ser considerados no âmbito da educação de pessoas surdas. É sobre esses outros 'aspectos' (social, cultural, político, cognitivo, simbólico) que gostaríamos de direcionar nossa pesquisa, tomando como abordagem metodológica e investigativa a Cartografia Social.

Nossa escolha acerca dessa 'abordagem cartográfica' é resultado de observações em torno dos trabalhos que versam sobre o ensino de Cartografia Escolar numa perspectiva inclusiva, os quais apresentam pouca ênfase analítica acerca desses aspectos (político, social, ideológico, cultural, econômico). A Cartografia Social, como veremos mais adiante, emerge nesta pesquisa como perspectiva que nos exige uma visão crítica, multifacetada e pluridimensional sobre os processos de: representação, interpretação e análise do espaço geográfico.

A seguir, trataremos de outros trabalhos que, ao nosso ver, merecem menção por se voltarem para uma renovação da Cartografia Escolar, tomando como seus principais sujeitos, as pessoas surdas. Sendo assim, gostaríamos de fazer menção a mais dois trabalhos relevantes no debate em questão.

Além dos trabalhos aqui mencionados (Santos Neto, 2020; Mazarollo, 2017), podemos destacar a pesquisa desenvolvida por Josiane Silva de Oliveira, intitulada *O ensino de Geografia para alunos surdos: a Cartografia Escolar e Inclusiva na construção do conhecimento geográfico* (2021). A pesquisa teve como campo de estudo escolas do município de Imperatriz (MA).

Em sua dissertação de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, Oliveira se propôs a entender de que modo o trabalho com uma cartografia inclusiva, a partir da metodologia desenvolvida por Santos Neto (2019), a partir da elaboração de mapas em Libras, contribuiria para uma aprendizagem mais significativa dos/as alunos/as surdos/as no campo da Geografia.

Tal como se vê, a autora em questão, ao partir da produção desenvolvido por Santos Neto (2020), endossa o conjunto dos/as pesquisadores/as que entendem que os dilemas da inclusão no ensino de Cartografia Escolar, concentra-se na questão da linguagem e da tradução, atendendo suas especificidades:

Contudo, além de trabalhar a espacialidade dos sujeitos, é preciso que todo e qualquer material pedagógico atenda suas especificidades linguísticas e culturais, ou seja, esteja em concordância com as suas particularidades linguísticas e culturais (Oliveira, 2021, p. 55).

É óbvio que estas exigências e concepções comungam com os dispositivos legais e as políticas públicas destinadas às pessoas com alguma deficiência, a exemplo das pessoas com surdez.²⁶ Por outro lado, Oliveira (2021) chama atenção para outras dimensões relacionadas ao problema da inclusão, as quais não estão relacionadas diretamente com questões relativas às especificidades da língua dos/as surdos/as, mas que se aproximam de alguma forma, tal como se segue:

Existem barreiras estruturantes que se aprofundam no ambiente educacional, como a padronização das avaliações, a padronização do ensino, a meritocracia, a ausência de recursos didáticos pensados para as especificidades dos alunos, a estrutura física do currículo acessível, além de profissional com formação específica. Todos esses elementos negam a lógica da diversidade, afirmando-se como instrumento de exclusão (Oliveira, 2021, p. 38).

Compreendemos, juntamente com Oliveira, que não há como pensar a educação numa perspectiva inclusiva sem considerar todos esses elementos, entre outros não mencionados no seu texto, no concernente à dimensão epistemológica, antropológica e ideológica que envolvem o ensino de Cartografia Escolar, tal como veremos mais adiante.

Mas, é inquestionável, seguindo as observações da autora, que, dentre as limitações postas a este tipo de educação, a questão da formação docente seja uma das mais urgentes e necessárias. Várias são as passagens onde

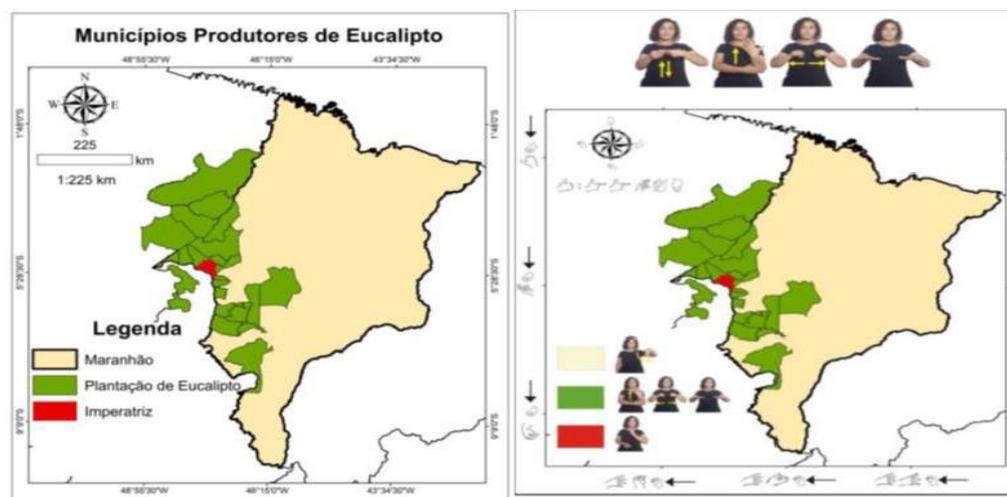
²⁶ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) já estabelece no seu Art. 59 que: "(...) a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. (BRASIL, 2008, p. 5).

Oliveira destaca essa preocupação, tal como expressa nesse trecho do seu estudo:

A formação é um dos elementos essenciais para que o trabalho docente seja desenvolvido, porém, não deve ser entendida como uma responsabilização individual do professor, que corre atrás, as redes de ensino devem propiciar formas de todos os profissionais terem acesso à formação continuada. Oliveira (Oliveira, 2021, p. 77).

No entanto, apesar da consideração de todos esses aspectos, a autora em questão concentrou sua atenção nas demandas linguísticas dos/as estudantes surdos/as, propondo, assim como Santos Neto (2020) a elaboração de um mapa adaptado para Libras, tal como podemos observar nas imagens a seguir:

Figura 06 – Região em Libras



Fonte: Oliveira (2017)

Tal como podemos observar nas ilustrações expostas, a autora se propôs à produção de materiais didáticos e metodológicos para ensino de Cartografia Escolar, a partir do recurso da tradução da língua cartográfica para Libras. No entanto, salvo a relevância dessas produções para o ensino de Geografia, o que se coloca em questão no debate sobre educação numa perspectiva inclusiva, em particular na Cartografia Escolar, são as mudanças provocadas pela crítica radical ao discurso e pensamento cartográfico contemporâneo.

Essas mudanças põem em questão nossos conceitos de espaço e território assim como as formas tradicionais de representa-lo e analisa-los,

naturalizadas e essencializadas através dos produtos cartográficos: mapas, atlas, projeções. Trata-se de uma mudança paradigmática que interroga o sentido da própria cartografia, concebida como 'discurso' (Harley, 1995) repleto de ideologias e valores, os quais antecipam, como uma forma de 'poder simbólico' (Bourdieu, 1989), nossa compreensão do mundo, nossa concepção do espaço geográfico.

De agora em diante, o que será apresentado deve ser concebido como os pressupostos que alimentaram as ideias defendidas nesta pesquisa. Pois, ela se sustenta na hipótese de que a questão hoje posta acerca do ensino da Cartografia nas escolas, não se limita a essa ou aquela adequação dos mapas para o bom uso dos sujeitos dantes excluídos do direito de sua aprendizagem.

Trata-se da defesa de que a crise ainda em curso na cartografia contemporânea, e que afeta o ensino aqui tematizado, está muito mais relacionada aos pressupostos geográficos e epistemológicos da própria Cartografia. Para mostrar os meandros e efeitos dessa crise, para cartografia em geral e para educação em particular, utilizaremos algumas referências centrais, tais como: Weceslau Oliveira Jr., Juan Manuel Diez Tetamanti, Henri Acselrad, Jeremy W. Crampton e John Krygier, dentre outros autores.

Segundo Oliveira Jr. (2011), a crise que se instalou no centro da ideia mesma de cartografia, terminou por provocar a emergência de outras abordagens no ensino da Geografia. Diante disso, a possibilidade da existência outras metodologias e pedagogias vêm se mostrando cada vez mais presentes no debate contemporâneo.

A 'crise' em questão está relacionada aos questionamentos acerca dos mapas como formas totalizantes e neutras da representação e projeção espaciais. Trata-se de uma 'crise' paradigmática que põe em questão os produtos cartográficos como visões absolutas da realidade. Por isso, essa 'crise' abre espaço para métricas e parâmetros que vão para além da concepção matemática e euclidiana, as quais determinaram nossa visão do espaço, pondo em discussão o próprio sentido de ensino dos mapas, tendo em vista que agora, para Oliveira Jr.:

Os mapas fazem, (...) parte da ficção que o estado cria, dos discursos de verdade que circulam entre nós. Eles, os mapas estão a nos

educar o pensamento por meio da educação dos olhos para esta ficção uma educação que nos leva a memorizar fronteiras políticas como a única maneira possível de nos movimentarmos – encontramos os lugares , referenciá-los , relacioná-los uns aos outros nas obras cartográficas .(...) é um gesto cultural nada inocente , de apagamento de outras maneiras de imaginar o espaço de relacionar lugares , de estabelecer conexões e ações territoriais que não aquele ancorado nas marcas territoriais implementadas e reguladas pelo estado. (Oliveira Jr., 2011, p. 6).

De acordo com o pensamento do autor, enquanto portadora de uma visão totalizante e normativa do mundo, a tradição cartográfica se desenvolveu como prática que se estabeleceu: por um lado, enquanto movimento de institucionalização e legitimação de uma determinada visão geográfica (hegemônica), por outro lado, como ação em prol do esquecimento e apagamento de outras formas de representação do espaço.

Trata-se de uma ‘crise’ decorrente da progressiva crítica sobre aquela visão do espaço geográfico que o Estado historicamente fez circular entre a sociedade, enquanto prática política, social e cultural, de maneira intencional e institucional, como se fosse uma visão verdadeira (embora fictícia) e inquestionável da nossa espacialidade e territorialidade.

Diante dessas questões, se considerarmos que um dos objetivos da ciência geográfica é nos pôr a refletir sobre o papel do conhecimento geográfico acerca da realidade na qual estamos inseridos. Portanto, a Cartografia Escolar possui enorme relevância nesse propósito, tal como nos faz pensar Josiane Oliveira:

Realizar o ensino de Geografia sob diversos contextos sociais é praticá-la para além do âmbito escolar, constituindo-se ela como uma importante disciplina na educação básica uma vez que seu ensino se caracteriza pela possibilidade de ensinar o aluno a pensar (Oliveira. 2021, p. 50)

Ou seja, pensar nosso próprio espaço, a relação entre pessoas, o lugar e o território, os limites das visões cartográficas tradicionais acerca desses elementos, a necessidade de produzir novas formas de cartografia que inclua e considere a diversidade e pluralidade de dimensões e percepções espaciais.

A Cartografia Social, tal como se verá a seguir, é uma das abordagens contemporâneas que muito tem a nos oferecer para a efetivação do ensino de Geografia crítico e significativo para os diferentes sujeitos (ouvintes, surdos,

deficientes visuais, indígenas, negros, dentre outros) tomando como base a investigação sobre a relação entre poder e as representações sócioespaciais.

No próximo capítulo, como momento de desfecho desse trabalho, defenderemos ser a Cartografia Social uma abordagem que nos serve: tanto para pensar a condição de crise por que passa a cartografia em geral, como para nos fazer pensar a sua inserção no mundo educacional, enquanto conteúdo do ensino de Geografia.

3. CARTOGRAFIA ESCOLAR NO CONTEXTO DA CULTURA SURDA

No capítulo anterior, identificamos uma mudança paradigmática nas concepções de Cartografia Escolar, propostas por autores como Santos Neto (2020), Oliveira Jr. (2012), dentre outros. Tais abordagens foram concebidas como perspectivas ‘alternativas’ ou ‘inclusivas’ no âmbito da educação contemporânea, por desvelarem e discutirem o caráter político e social da cartografia. A seguir, defenderemos a importância da Cartografia Social enquanto abordagem para o ensino de Geografia para as pessoas surdas, inspirados nos argumentos e críticas expostos pelos autores já mencionados, dentre outros (Achselrad, 2008; Diez Tetamanti, 2012; Harley, 2009).

A Cartografia Social, apesar de sua pouca inserção no âmbito da educação brasileira, vem sendo proposta como metodologia para o ensino de Geografia em outros países latino-americanos, a exemplo das experiências desenvolvidas por Juan Manuel Diez Tetamanti, na Argentina. Seguindo as contribuições de Diez Tetamanti, Achselrad e outros autores, as seções a subsequentes tratarão de apresentar essa abordagem cartográfica e suas contribuições para a educação das pessoas surdas.

3.1 Cartografia Social: questões introdutórias

Neste tópico, trataremos do que, para nós, representam os fundamentos e as razões a partir das quais se desenvolveu a Cartografia Social. Cientes da pluralidade de fatores e da complexidade dos contextos de surgimento dessa abordagem, optamos por tratar de dois principais movimentos (ou eventos) relacionados com a sua origem.

O primeiro, diz respeito ao debate e ênfase atribuídos à questão do ‘território’, em especial no Brasil, a partir da contribuição de autores como Henri Achselrad. Desta fonte, trataremos no sub-tópico a seguir, denominado: *A questão territorial e a emergência da Cartografia Social* (3.1.1). Já no sub-tópico intitulado *Geografia Crítica e Cartografia Social* (3.1.2), trataremos da influência da Geografia Crítica em torno da cartografia contemporânea, mais

especificamente a Cartografia Social, a partir de uma breve discussão sobre as ideias de autores como Denis Cosgrove e Brian Harley.

3.1.1 A questão territorial e a emergência da Cartografia Social

Não há um marco exato e definitivo sobre a origem da Cartografia Social. No Brasil, sua referência se dá a partir dos estudos de Henri Acselrad (2010; 2013), especialmente em torno das questões territoriais. Segundo este autor, a origem da Cartografia Social está relacionada à chamada 'virada territorial',²⁷ a partir da década de 1990.

Para Acselrad, a denominada 'cartografia tradicional' se consolidou, no decorrer da história, a partir de uma visão hegemônica sobre o espaço, amparada nos seguintes fins: facilitação da legitimação dos limites territoriais, com vistas a fundar e legitimar o Estado-Nação; 'orientação de rotas' voltadas para garantia de riquezas (naturais); legitimação de uma soberania territorial do Estado, para fins de garantir propriedades; "(...) criação de jurisdições administrativas que facilitassem o controle centralizado sobre os territórios nacionais e seus domínios" (Acselrad, s/d, p. 1); e a realização de zoneamento que "(...) prescrevia utilizações para o território, segundo normas pré-estabelecidas" (Idem, p. 1).

Todas essas finalidades cartográficas, segundo o autor em questão, estavam voltadas para criação e legitimação do Estado, como visão pré-estabelecida e generalizada da relação entre o ser humano e o espaço que habita. Porém, a partir das décadas de 1970 e 1980, no Brasil, deu-se início o debate acerca das consequências ambientais do desenvolvimento produtivo e econômico, provocando uma mudança na concepção da cartografia, assumindo como preocupação também as questões ambientais, exigindo uma nova forma de representar e interpretar o território.

²⁷ Seguindo a definição de Marcelo J. L. de Souza, podemos entender o 'território' como: "(...) um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder" (Souza, 2000 p. 78). Trata-se de discutir não os recursos naturais de um dado espaço, mas, sobretudo, quem controle como controla esse espaço. É este conceito que será adotado de agora em diante, todas as vezes que mencionarmos a ideia de 'território', o que não nos impede, por outro lado, sua ampliação e atualização a partir de outras fontes utilizadas neste estudo.

A ‘ambientalização da cartografia’, no dizer de Acselrad, pôs em questão os métodos e produtores da chamada ‘cartografia tradicional’ (oficial). Progressivamente, o debate sobre as consequências ambientais das atividades produtivas e econômicas nas regiões ainda não exploradas, introduziu um caráter ‘holístico’ na ideia de cartografia por destacar ‘variáveis sociais e geofisiográficas’ dantes não considerados (Achselrad, s/d).²⁸

Partindo dessas mudanças, de acordo com Acselrad (2010), foram dois os fatores principais que impulsionaram o aparecimento de novas abordagens cartográficas e geográficas, das quais surgiu o debate acerca da Cartografia Social: o primeiro, está relacionado à emergência de um novo ‘marco jurídico’ (Achselrad, 2010) em torno das questões territoriais, decorrentes da Convenção 168 da OIT (Organização Internacional do Trabalho), em 2002, como é possível observar nas palavras do próprio autor:

Em 2002, Decreto Legislativo ratificou no Brasil a Convenção 169 da OIT de 1989, que postula a consciência da identidade de povos e comunidades tradicionais como critério “para reconhecimento de direitos de propriedade e de posse sobre terras que tradicionalmente ocupam”, ou seja, das diferenças que os próprios atores sociais considerem significativas, marcadas por critérios de pertencimento (Achselrad, 2010, p. 15).

Tal como exposto, a consideração na Convenção 169 da OIT pelos povos tradicionais, a exemplo dos indígenas e quilombolas, propiciou a demarcação de territórios, considerando os aspectos culturais e identitários característicos desses povos. Por sua vez, essa consideração terminou por influenciar as formas de mapeamento dos territórios, demandando práticas e métodos cartográficos que partissem também do ‘auto-reconhecimento’ dos povos tradicionais no processo de demarcação das terras.

Instaura-se uma mudança na esfera jurídica, com a afirmação de direitos específicos a espaços comuns atribuíveis a índios e quilombolas (arts. 231, 232 e 68 do ADCT) e demais grupos que

²⁸ Como exemplo, Acselrad menciona o Zoneamento Econômico-Ecológico (ZEE) enquanto metodologia cartográfica cujo intuito era garantir no planejamento territorial, ações de preservação do meio ambiente. É importante salientar que, apesar da Constituição de 1988 já estabelecer, no seu artigo 23 e incisos VI e VII, a cooperação dos entes da federação (União, Estado, Município) nas ações de preservação do meio ambiente, é somente através do Decreto nº 4.297/2002 que um dos principais instrumentos que visam realizar essa ação se institui, denominado de Zoneamento Econômico-Ecológico.

tenham formas próprias de expressão e de viver, de criar e fazer (arts. 215 e 216) (Duprat, in Shiriashi, 2007: 21), tendo por base o tripé cultura/identidade/territorialidade, dando visibilidade a novos sujeitos de direito (Acselrad, 2010, p. 15).

O segundo fator diz respeito à questão fundiária, relativa às disputas por terras. Isso, porque a desigualdade social presente no campo, ao se afirmar como preocupação das instituições financiadoras e fiscalizadoras das ações no âmbito econômico e social, nos países em desenvolvimento, a exemplo do Banco Mundial, deu-se através da realização de “(...) levantamentos, mapeamentos e cadastramento, organizando os negócios, reduzindo o caos e fazendo funcionar o mercado de terras” (Rosset apud. Acselrad, 2010, p. 17).

Paralelo e em contraposição a este movimento de mercantilização fundiária, o qual se deu no período referente ao governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), crescia a manifestação do caráter identitário nos processos de zoneamento e mapeamento das terras em disputa por diferentes povos, atribuindo ao planejamento ambiental e territorial uma nova concepção, novos atores e dinâmica:

Sujeitos sociais com existência coletiva, incorporando uma diversidade de situações correspondentes a denominações como seringueiros, quebradeiras de coco, quilombolas, ribeirinhos, castanheiros e pescadores estruturam-se em movimentos que reivindicam reconhecimento de identidades e territorialidades, frente ao avanço da fronteira do agronegócio, dos grandes projetos e do mercado de terras (Acselrad, 2010, p. 19).

Tal como exposto, a consideração pelos aspectos ambientais e a ênfase no caráter político, cultural, identitário, constituintes dos novos sujeitos ‘cartografantes’,²⁹ no dizer de Acselrad (2010), propiciaram a emergência de um novo movimento da cartografia, de cariz social.

²⁹ A consideração sobre esses ‘sujeitos’ aparece de forma enfática durante o seminário sobre Zoneamento Econômico-Ecológico, em outubro de 2000, em Manaus, através do discurso proferido pelo representante do Banco Mundial, Christoph Diewald. Tal como mostra a citação seguir, Diewald expressou a urgência da consideração por diferentes sujeitos na produção cartográfica. Destacou ainda o mencionado representante, o caráter político de qualquer método cartográfico, visto que o território não pode ser concebido de um ponto de vista neutro e puramente ‘físico’, mas realidade constituída por conflitos sociais e pelo poder simbólico sobre o espaço: “A sociedade é caracterizada por conflitos, muitas vezes sobre o uso da terra e seus recursos. A resolução de conflitos sociais se dá através do processo político. O processo técnico de planejamento tem certa tendência de esperar que ele, por si só, possa levar a um consenso, a uma harmonia social sobre o assunto. Certamente pode contribuir para tal. Mas o

Visto essas transformações na definição do território, as concepções tradicionais de cartografia seriam amplamente criticadas pelos limites de sua representação quanto às dimensões política, cultural e social constituintes da noção contemporânea de território. Desta forma, diante dos limites da cartografia tradicional, Acseirard observa as demandas por novas abordagens e métodos cartográficos, a exemplo do 'mapeamento participativo', do 'mapeamento colaborativo' e da 'cartografia insurgente'.³⁰

Apesar de suas especificidades, essas três abordagens compõem, hoje, parte do que vem sendo chamado de Cartografia Social. Na perspectiva apresentada por Acseirad (2010) e outros autores, ela nasce dos fatores anteriormente apresentados, fundamentada, sobretudo, em questões políticas, sociais e identitárias, centrada nas questões territoriais.

Embora reconheçamos a importância da perspectiva apresentada pelo autor em questão, gostaríamos de introduzir outras referências, além das perspectivas apresentadas, no intuito de nos aproximar da concepção que norteia a ideia de Cartografia Escolar para pessoas surdas, enfocada nessa pesquisa.

No entanto, para uma melhor exposição dessa defesa, será preciso falar um pouco mais sobre esta abordagem cartográfica, denominada, de outro modo, por Gisele Girardi (2012), Jeremy Crampton e John Krygier (2008) de 'Cartografia Crítica'. Para os propósitos desta pesquisa, a abordagem em questão corresponde à Cartografia Social. Sendo assim, como segunda matriz dessa abordagem, a denominada Geografia Crítica será considerada enquanto perspectiva que muito influenciou o debate contemporâneo em torno da

zoneamento não deve ignorar a existência de conflitos de interesses como um fato básico social, e terá mais chances de sucesso se for conduzido como um processo de negociação, de resolução de conflitos entre os 'stakeholders'. Parece, inclusive, que deveria começar logo com o diálogo entre os 'stakeholders' sobre os problemas e opções por eles percebidos, e não com as pesquisas e os mapas" (Diewald apud. Acseirad, 2010, p. 4).

³⁰ Respectivamente: o primeiro, trata de um tipo de Cartografia Social que, conduzida por uma instituição ou poder público, convoca a participação efetiva dos sujeitos coletivos para produção cartográfica de um território; o segundo, versa sobre a contribuição pontual (não efetiva) da comunidade no mapeamento do território, conduzido por um órgão ou instituição, com vasto uso de recursos tecnológicos avançados; a terceira é a cartografia que emerge inicialmente das lutas e críticas dos sujeitos coletivos, a partir de uma situação e exigência política e social, valendo-se do uso da cartografia.

Cartografia Social, tendo como fonte o pensamento de Denis Cosgrove e Brian Harley, dentre outros.

3.1.2 Geografia Crítica e Cartografia Social

Pode-se dizer que uma segunda referência à ideia de Cartografia Social que embasa este estudo, origina-se diretamente do debate teórico acerca da Geografia Crítica. Embora a abordagem desenvolvida por Acselrad (2010; 2013) seja tributária desse movimento da Geografia, a segunda 'referência' a qual nos direcionamos se desenvolve, sobretudo, a partir da própria crise de paradigma que a Geografia Crítica produziu, em específico, na teoria cartográfica.

Uma das fontes da Geografia Crítica é atribuída, em geral, ao pensamento de Yves Lacoste, especialmente no seu texto *A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*, de 1976. Em resumo, Lacoste denuncia o caráter ideológico da Geografia, enfocando a dimensão política e social que se faz presente na relação entre os humanos e a Natureza. Denuncia, portanto, a não neutralidade do conhecimento frente aos conflitos existentes na questão do espaço geográfico (Santos, 2004).

O desenvolvimento dessa abordagem, porém, ampliou o elenco das fontes nos estudos da Geografia à medida que surgiram novas perspectivas e enfoques: indo do marxismo à Escola de Frankfurt, conduzida pelas questões políticas, econômicas e sociais; de Michel Foucault a Jacques Derrida, através da inserção da questão do poder, do discurso e da produção de subjetividade, dentre outras.

Tanto a Geografia Crítica como a denominada Geografia Radical, de origem inglesa, nascem na década 1970, colocando no centro do pensamento e debate geográficos a crítica e superação das visões quantitativas, tecnicistas e neutras da representação, análise e interpretação da espacialidade.

De acordo com Jeremy W. Crampton e John Krygier, no texto intitulado *Uma introdução à cartografia crítica*, o caráter 'crítico' da Geografia que surge a partir das décadas de 1970 e 1980, deve ser concebido da seguinte forma:

Primeiro, ela examina as bases de nossos conhecimentos para a formulação de decisões; depois, ela examina a relação entre o poder e o conhecimento a partir de uma perspectiva histórica; em seguida, ela resiste, desafia e, às vezes, descarta nossas categorias de pensamento (Crampton; Krygier, 2008, p. 88).

Segundo a definição dos autores citados, a adjetivação da Geografia como 'crítica' compreende: uma posição inquiridora dos pressupostos do conhecimento geográfico; a consideração da vinculação entre o poder e esse conhecimento no decorrer da história; avaliação e superação de categorias estabelecidas como hegemônicas e universais no âmbito da Geografia. A cartografia não está isenta dessa 'crítica', principalmente por ser um instrumento de materialização de uma determinada visão de mundo, embasada em categorias e concepções geográficas e políticas.

Segundo Crampton e Krygier (2008), a mudança operada pela Geografia Crítica já recebera resquícios das transformações nos métodos cartográficos, já no início do século XX. Pois, a crítica de cartógrafos como Mark Jefferson (1863-1949) sobre o etnocentrismo presente nas projeções de Mercator (século XVI), em meados de 1919, inseriu aspectos dantes não considerados na cartografia, tais como: a cultura, a religião, a língua dos habitantes nas sociedades dos diferentes países.

Todos os mapas de população anteriores, argumentava Jefferson, eram deficientes porque assumiam que os lugares existiam naturalmente antes do ato de mapeamento com fronteiras políticas preexistentes (por exemplo as fronteiras das cidades) (Crampton; Krygier, 2008, p. 101).

Assim compreendido, Jefferson, segundo os autores mencionados, já introduz na cartografia duas ideias fundamentais, caras à Cartografia Social: a primeira, diz respeito a definição do espaço a partir não só dos seus aspectos físicos e naturais, mas também culturais, políticos, sociais, favorecendo à ideia de território; a segunda, corresponde ao reconhecimento do caráter político e econômico do 'ato de mapear', no dizer de Crampton e Krygier (2008).

Por outro lado, segundo ainda esses autores, a influência teórica (mas também prática) da Geografia Crítica no âmbito da cartografia, está relacionada à manifestação de perspectivas cartográficas emergentes. Tais perspectivas, segundo Crampton e Krygier (2008), podem ser encontradas: na apropriação

de outros 'sujeitos' (Acselrad, 2010) pelas práticas cartográficas, a exemplo dos artistas, explorando a dimensão estética do ato cartográfico, como via propiciadora de outras experiências e concepções das espacialidades; na aproximação da cartografia com as experiências espaciais cotidianas dos sujeitos, através do que os autores denominam de 'mapeamento corrente'; na ação de 'contra-mapeamento', como atividade política dos 'sujeitos cartografantes', no dizer de Acselrad (2010), frente às representações e projeções da cartografia oficial, estatal, denominada por Crampton e Krygier de 'mapas como resistência'; do 'hackeamento de mapas' que, segundo estes autores, "(...) oferece toda uma série de capacidades livres e financeiramente acessíveis para combinar conhecimentos especializados de formas sempre renovadas" (Crampton; Krygier, 2008, p. 103).

Ainda segundo Crampton e Krygier, além das práticas anteriormente apresentadas, a popularização dos recursos cartográficos, decorrente dos avanços tecnológicos (Google Earth, GPS, Google Maps, entre outros), vem propiciando a descentralização da atividade de produção de mapas, favorecendo a inserção de novos 'sujeitos cartografantes', além dos especialistas (geógrafos e cartógrafos).

O conjunto dos fatores até aqui apresentados, ou seja: a emergência de novos 'sujeitos' da produção cartográfica (Santos, 2004; Acselrad, 2010); a revisão e crítica dos pressupostos epistemológicos, políticos, culturais e sociais da cartografia; a democratização do acesso e uso dos recursos cartográficos, em decorrência das transformações tecnológicas contemporâneas (Crampton; Krygier, 2008), concorreram para emergência de novas representações e interpretações do espaço, cujos objetivos, produção, linguagem e conteúdo atendem às demandas políticas, culturais e econômicas de diferentes atores, atribuindo um caráter social ao uso da cartografia.

Embora a quantidade das abordagens sobre as mudanças paradigmáticas na Geografia e cartografia seja diversa, gostaríamos de enfatizar duas outras fontes significativas para nossa pesquisa: a primeira, diz respeito ainda aqueles autores cujos estudos se vinculam, direta ou indiretamente, à Cartografia Social; a segunda, embora ainda incipiente no

Brasil, corresponde aos estudos que tratam da importância pedagógica dessa abordagem.

No primeiro grupo das fontes mencionadas, podemos destacar as contribuições de autores como Denis Edmund Cosgrove, Brian Harley, dentre outros. Já o segundo corresponde ao trato direto da Cartografia Social como abordagem pedagógica, tal como aparece nos trabalhos de Diez Tetamanti (2012), a ser melhor apresentado no próximo tópico desse capítulo. Enquanto isso, finalizaremos o presente tópico fazendo algumas considerações sobre as influências de alguns autores no estabelecimento de novas concepções cartográficas, a começar por Denis Cosgrove.

Denis Cosgrove (1948-2008), influente geógrafo inglês, a partir de sua abordagem 'radical' da Geografia Cultural, pôs em suspenso a visão sacralizada dos mapas, como representação fiel da realidade física e humana. Partindo de estudos iconográficos e históricos, Cosgrove refez o sentido da cartografia. Ao pôr em questão a neutralidade política e cultural da 'paisagem', uma de suas principais categorias de análise, o geógrafo inglês retirou a pretensão positivista dos mapas, concebidos como cópias fieis do espaço geográfico.

De acordo com Correia (2011), para Cosgrove: "A paisagem, contudo, não é apenas forma material resultante da ação humana transformando a natureza. É também forma simbólica impregnada de valores" (Correia, 2011, p. 10). Esta visão vem contribuindo para uma compreensão crítica acerca da atividade cartográfica e do seu produto: os mapas. Ela, como aponta Correia (2011), também amplia as dimensões a serem analisadas: indo além dos aspectos físicos ao considerar os elementos simbólicos e culturais na produção cartográfica.

A Cartografia Social encontra aqui uma fonte de grande relevância visto que uma de suas características reside na consideração da diversidade e pluralidade dos atores, como potenciais 'sujeitos cartografantes', e suas especificidades culturais, sociais e subjetivas. Segundo Diez Tetamanti (2012), essa forma de conceber a cartografia, diferente dos modelos tradicionais, aproxima-nos da Cartografia Social, definida como: "(...) uma forma social ou culturalmente distinta de compreender a paisagem e contém informações que

são excluídas dos mapas habituais, que geralmente representam as opiniões dos setores dominantes da sociedade” (Diez Tetamanti, 2012, p. 82).³¹

Por outro lado, a crítica epistemológica que o conceito de cartografia sofre com a emergência dessas novas abordagens, vem propiciando, sobretudo, o desvelamento do teor moral e político, presentes na tradicional cartografia (oficial, estatal). É nesta direção que o pensamento de Brian Harley endossa e necessidade de outras abordagens cartográficas, visto que sua prática sofre uma crítica acerca do seu conteúdo político, social, cultural, que a constitui. Sendo assim, para Harley, como produtos da prática cartográfica:

Os mapas serão considerados como parte integrante da família mais abrangente das imagens carregadas de um juízo de valor, deixando de ser percebidos essencialmente como levantamentos inertes de paisagens morfológicas ou como reflexos passivos do mundo dos objetos” (Harley, 1995, p. 2).

Fugindo de uma visão neutra e puramente técnica, a cartografia proposta por Harley (1995), compreende os mapas como: “(...) um meio de imaginar, articular e estruturar o mundo dos homens” (Harley, 1995, p. 2). Partindo desse entendimento, a Cartografia Social afirma-se como prática que possibilita a realização desse ‘imaginário’, ‘articulação’ e ‘estruturação’ do mundo humano, enquanto processo de emancipação frente às representações impostas pela cartografia oficial.

Partindo da definição harleyniana (1995), a Cartografia Social pode ser pensada como abordagem que propicia a produção de mapas que atendam às necessidades diversas de uma coletividade ou povo, servindo tanto como instrumento *político* (para contrapor-se às representações do espaço e território, impostas por setores hegemônicos da sociedade), como *epistemológico* (para produzir novas representações e conhecimentos acerca do espaço habitado), *axiológico* (para analisar e discutir os valores a serem superados ou defendidos) ou *social-identitário* (no intuito de afirmar e reconhecer as características, condições e fins do grupo ao qual pertencem a estes).

³¹ Tradução livre de: “Constituyen una manera social o culturalmente distinta de entender el paisaje y contienen información que se excluye de los mapas habituales, los cuales representan normalmente los puntos de vista de los sectores dominantes de la sociedad” (Diez Tetamanti, 2012, p. 82).

Partindo do exposto até aqui, se os mapas serviram, até então, como instrumento de controle e vigilância, instaurando o poder do Estado (Harley, 1995), atuando na produção de subjetividades e 'imaginários' cabe às cartografias emergentes, e a Social em particular, servirem de instrumento de resistência e afirmação das identidades, valores e direitos silenciados nas narrativas e representações cartográficas preponderantes.

Tal como mencionamos, a segunda fonte que faz menção à Cartografia Social, corresponde a sua inserção no âmbito da educação. Ela põe a necessidade e urgência de repensar nossas concepções de ensino de Geografia, da formação dos professores que atuam nessa disciplina e do seu papel na formação dos indivíduos.

Levando em consideração os paradigmas emergentes da Geografia e Cartografia contemporâneas, cuja origem remontam ao século XX, faz-se necessário discutir como o ensino de Cartografia Escolar é afetado por essas novas abordagens, particularmente no que se refere à Cartografia Social, cujas bases teóricas e fundamentos buscamos discutir até o presente momento.

3.2 Cartografia Social, 'Cultura Surda' e 'Surdidade'

O objetivo deste tópico é propiciar a mediação e transição do debate em torno da Cartografia Social para a discussão acerca de sua relevância pedagógica, mais especificamente, no âmbito da educação das pessoas surdas. Desta forma, ele foi distribuído em dois principais tópicos.

O primeiro, denominado '*Cultura Surda*' e '*Surdidade*': *elementos para pensar o ensino de Cartografia Escolar para alunos/as surdos/as* (3.2.1), tratará de discutir dois conceitos-chaves para a análise e debate aqui proposto sobre a relação entre Cartografia Social e Educação de Surdos/as. Trata-se de uma breve explanação teórico-conceitual a fim de evitar imprecisões em torno dos significados e importância dessas ideias neste estudo. Já o segundo subtópico, intitulado *Identidade e Educação* (3.2.2), pretende apresentar uma breve discussão acerca da questão da 'identidade' como ideia que vincula Surdidade e Cultura Surda. Já o tópico *Cartografia Social e Ensino de Geografia para Estudantes Surdos/as* (3.2.3), tratará da relação entre

Cartografia Social e as especificidades (socioculturais) dessas pessoas, destacando as potencialidades dessa abordagem da cartografia para o ensino de Geografia.

3.2.1 'Cultura Surda' e 'Surdidade': elementos para pensar o ensino de Cartografia Escolar

Antes de avançarmos para um debate mais específico acerca do vínculo entre Cartografia Social e Educação de 'Surdos/as' (Ladd, 2013), faz-se necessário esclarecer algumas questões relativas aos argumentos que embasam nossa defesa em favor das potencialidades pedagógicas dessa abordagem cartográfica.

Tal como vimos, a Cartografia Social surge mediante a crise da cartografia tradicional, inspirada por dois grandes movimentos: por um lado, o debate acerca da relação entre 'território e identidade' (Acselrad, 2010); por outro lado, as críticas epistemológicas (culturais, ideológicas, políticas) desenvolvidas pela 'perspectiva crítica' da Geografia, em torno das concepções tradicionais e euclidianas da cartografia (Crampton; Krygier, 2008; Harley, 1995).

Essa dupla 'influência' proporcionou à Cartografia Social a condição de se afirmar enquanto forma distinta do uso e concepção da cartografia, como prática e saber produzidos por diferentes sujeitos, além dos especialistas e instituições.

Em primeiro lugar, a Cartografia Social possibilita aos indivíduos a oportunidade de serem, num só tempo, sujeitos e produtores das representações e projeções do espaço que habitam, superando a visão hierárquica e neutra da linguagem cartográfica tradicional. Essa primeira característica pode ser observada a partir das palavras de Juan Manuel Diez Tetamanti, no livro intitulado *Cartografía Social: investigación e intervención* (2012): "Enquanto o mapa tradicional nasce regulado, o social o torna

consensual; enquanto o tradicional é trabalhado verticalmente, o social é horizontal” (Diez Tetamanti, 2012, p. 13).³²

Partindo desse entendimento, a Cartografia Social rompe com a perspectiva cartográfica tradicional que concebe os sujeitos apenas como meros ‘usuários’ de uma noção e interpretação do espaço, desde então: normatizado, concebendo as fronteiras e limites, técnica e ideologicamente estabelecidas, concorrendo para uma naturalização das visões do espaço geográfico.

Por outro lado, ainda segundo Diez Tetamanti (2012), a Cartografia Social se apresenta enquanto abordagem distinta da cartografia tradicional, por considerar como imprescindíveis a identidade e a cultura dos indivíduos e coletividades, no processo de projeção, interpretação e representação espacial.

Seguindo essa perspectiva, de acordo com o autor mencionado, a Cartografia Social se afirma enquanto abordagem que compreende a produção e representação do espaço geográfico enquanto práxis que conjuga diferentes elementos (subjetivos, políticos e culturais), valorizando a ‘singularidade’ das visões espaciais, materializadas e expressas na produção dos mapas:

As Cartografias Sociais aproximam-nos desse jogo de entrada e saída, é preciso sair, reentrar, ‘reterritorializar’ e reconhecer mais e novas singularidades em cada espaço. Desta forma, as Cartografias Sociais facilitam essa entrada e saída que permitem vê-la a partir de diferentes perspectivas e atores (Diez Tetamanti, 2012, p. 23).³³

Essa compreensão acerca do papel e natureza da cartografia nos aproximou de dois principais aspectos discutidos no início desse capítulo, acerca da Cartografia Social (3.1.1 e 3.1.2), referentes a sua consideração pelas dimensões da ‘identidade’ e da ‘cultura’. Essas dimensões se fazem presentes também no debate contemporâneo acerca da educação dos/as surdos/as (Nakagawa, 2012; Perlin, 2016; Skliar, 2016; Strobel, 2008), abrindo

³² Tradução livre de: “Mientras que el mapa tradicional nace normado, el social lo hace consensuado; mientras que el tradicional es obrado de modo vertical, el social es horizontal” (Diez Tetamanti, 2012, p. 13).

³³ Tradução livre de: “Las Cartografías Sociales nos aproximan a ese juego de entrada y salida, es preciso irse, para volver a entrar, «re territorializarse» y reconocer más y nuevas singularidades en cada espacio. De esta manera las Cartografías Sociales facilitan, esa entrada y esa salida que permite verlo desde diferentes perspectivas y actores” (Diez Tetamanti, 2012, p. 23).

uma via de diálogo entre ambos os campos de investigação (Cartografia Social e Educação de Surdos/as).

Sendo assim, tanto na Cartografia Social como no âmbito da educação das pessoas surdas, a relação entre cultura e identidade se apresenta como dois aspectos fundamentais. Por esta razão, a existência desses dois elementos nos temas mencionados servirá de argumento central para darmos continuidade a esta pesquisa, situando-a, assim, num momento decisivo de sua discussão.

A ênfase duplamente atribuída no campo da Cartografia Social, a partir da cultura e da identidade, nos remeteu a dois principais conceitos do debate acerca da educação das pessoas surdas: o primeiro, diz respeito a ideia de 'Cultura Surda', amplamente abordado por diferentes pesquisadores/as, tais como: Karin Strobel (2008), Carlos Skliar (2016), Nídia Regina L. de Sá (2006), Hugo E. I. Nakagawa (2012), dentre outros. O segundo, refere-se ao conceito de 'Surdidade', cunhado por Paddy Ladd (2013), nos aproximando das questões ontológicas e identitárias no concernente a esses sujeitos.

Embora este tópico gire em torno desses dois conceitos, destacando, assim, alguns dos principais pressupostos teórico-conceituais que orientam esta pesquisa, compreendemos que eles não esgotam as possibilidades de tratar a questão da educação no âmbito dessas pessoas. Pois, outras são as vias e conceitos prováveis de nos ajudar a elucidar os dilemas em torno desse tema, a exemplo dos estudos sobre: a língua e a linguagem surdas (Quadros, 1997; Maurício, 2010), identidade e subjetividade (Perlin, 2016; Moura, 2000), política curricular (Lunardi-Lazzarin; Morais, 2016), dentre outros temas.

A começar pelo conceito de 'Surdidade', cunhado por Paddy Ladd, a condição e identidade das pessoas surdas passam a ser concebidas de uma forma peculiar, distintas da tradicional visão em torno desses sujeitos, como meros 'portadores' de uma deficiência: a surdez.

Ladd (2013) denuncia séculos de história da exclusão e violência (física e simbólica) sofrida pelas pessoas surdas perante à imposição e hegemonia da

cultura ouvinte. Contra esta herança nefasta, defende, portanto, o imperativo da superação dessa condição, exposta a ‘partir de sua ‘metáfora do Museu’.³⁴

Ao entrar na divisão, vai ver à sua volta uma ‘serie de artefactos expostos pelos seus curadores – trombetas para os ouvidos do século XVII, aparelhos auditivos do século XX, modelos do ouvido e diagramas das suas partes mais pequenas. Desenhos de crianças Surdas a ser operadas por dignitários do século XVIII que autoproclamavam doutores, fotografias de crianças do século XIX, as suas bocas forçadas a abrir com utensílios de prata para lhes puxarem sons, e de crianças do século XX sob o peso de auscultadores metade do tamanho das suas cabeças (Ladd, 2013, p. 2).

As cenas resumidamente narradas por Ladd, retratam séculos de subalternização, nos quais foram submetidas as pessoas surdas. Ladd nos aponta que esta condição se deu pela negação do reconhecimento da identidade e da cultura surda. Este estado significou, de outra forma, uma enorme (e secular) desestima pelas especificidades dessas pessoas, normatizadas a partir de um único modo de ser: do ouvinte.

Em pleno século XXI, Ladd (2013) desenvolve sua reflexão sobre as peculiaridades (sociais, culturais, epistêmicas) dos sujeitos surdos na tentativa de superar antigas concepções normatizadoras e patologizantes sobre esses indivíduos. É a partir de uma análise crítica sobre a condição histórica das pessoas surdas que elabora o conceito de ‘Surdidade’:

‘Surdidade’ (*Deafhood*), Surdidade não é, todavia, uma condição médica ‘estática’ como surdez. Ao invés, representa um processo – a luta por que passa cada criança Surda, família Surda e adulto Surdo para explicarem a si próprios e aos outros a sua existência no mundo (Ladd, 2013, p. 3).

Amparado numa crítica antropológica sobre as concepções hegemônicas e normatizadoras em torno do ser humano, Ladd (2013) propõe o conceito de Surdidade na tentativa de descolonizar (simbólica e fisicamente) o ‘ser surdo’ diante da cultura ouvinte. A Surdidade seria, portanto, um conceito que nega reducionismos ontológicos, responsáveis pela descaracterização do

³⁴ No início de sua obra *Em busca da Surdidade* (2013), Paddy Ladd se vale de uma exposição metafórica, utilizando-se do cenário de um museu onde deveria ser exposta a violenta história de exclusão e da educação das pessoas surdas, no decorrer dos séculos.

modo de ser dessas pessoas, nadificando suas especificidades culturais, cognitivas, sociais e linguísticas.

A Surdidade atesta que o que temos sido nos últimos 120 anos não é tudo o que somos verdadeiramente. Atesta a existência de um sentido Surdo de ser, tanto do indivíduo como através do coletivo, o qual, como um rio correndo contra uma barragem, não consegue descansar enquanto não encontrar uma maneira de se espalhar por um mar de vida, onde todas as almas humanas são possíveis de descobrir a sua máxima expressão pessoal e de se interpenetrarem uns nos outros (Ladd, 2013, p. 4).³⁵

Porém, este conceito não expressa apenas um modo de ser subjetivo ou individual, mas sobretudo coletivo, na medida em que compreende a existência dos/as surdos/as a partir da partilha de uma ‘visão de mundo’ e resistência contra o Oralismo, ou seja: “As culturas Surdas não são culturas de individualismo, mas sim de coletivismo, um traço que partilham com 70% da população global” (Ladd, 2013, p. 17).

Sendo assim, Surdidade faz referência a uma ‘Maneira Surda’ (*Deaf Way*) de ser, de pensar, de estar e conhecer o mundo, que supera visões estereotipadas, as quais reduzem as pessoas surdas a uma “(...) ausência de, ou mau funcionamento de, uma faculdade física” (Ladd, 2013, p. 16).

Se, como aponta Ladd (2013), o Oralismo³⁶ representou um ‘sistema educacional’ e um modelo pedagógico cujos objetivos eram a negação radical e abrangente da Surdidade, sua herança no contexto atual (a partir de sua propagação, pelas concepções epistemológicas e simbólicas implícitas nos conteúdos e métodos de ensino) deve ser denunciada e debelada, sobretudo, no próprio campo educacional.

³⁵ É importante ressaltar que Paddy Ladd, nascido aos 11 de fevereiro de 1952 (Inglaterra), é um pesquisador surdo que buscou inspiração nos Estudos Culturais, nas teorias Decoloniais, na filosofia heideggeriana e foucaultiana (Ladd, 2013) para produzir o seu já famoso conceito: *Deafhood* (Surdidade), dedicando-se avidamente à pesquisa sobre a cultura surda.

³⁶ Sobre este conceito, vale aqui citar as próprias palavras do autor: “O Oralismo pode ser definido como o sistema educativo imposto às comunidades Surdas em todo o mundo durante os últimos 120 anos, que retirou, do sistema de educação de Surdos, os educadores Surdos, as comunidades Surdas e as suas línguas gestuais. Ao substituí-lo por um sistema exclusivamente conduzido-pelo-Ouvinte, promovendo apenas o uso da fala, da leitura labial e de aparelhos auditivos, e defendendo a total ausência de confraternização entre crianças Surdas e adultos Surdos, eles esperavam remover a ‘necessidade de’ as comunidades Surdas existirem de todo (Ladd, 2013, p. xv).

Diante disso, a Cartografia Social se mostra, dentre as abordagens possíveis no ensino de Cartografia Escolar, como uma das vias didáticas e educativas, capazes de propiciar aos sujeitos Surdos³⁷ (Ladd, 2013) a experiência não ouvintista (dominante) de conceber o espaço geográfico para além das limitações epistêmicas e simbólicas da tradição cartográfica frente às especificidades dos sujeitos Surdos, à sua Surdidade.

Por outro lado, a Cartografia Social possibilita ainda que, no âmbito do ensino de Geografia com pessoas Surdas, a formação desses sujeitos assegure como elemento essencial de sua formação a consideração por sua identidade e cultura. Isso, porque é característico desta abordagem conceber a produção e a concepção cartográficas atentar para estas dimensões (identidade e cultura) no processo e prática de representação e interpretação do espaço geográfico.

Gostaríamos de introduzir como último aspecto desta seção exatamente a dimensão 'cultural', em especial a '*Deaf Way*' (Maneira Surda), tal como a define Ladd (2013), como mais um elemento que assume relevância e papel formativos na Cartografia Social. Sendo assim, concluiremos este tópico com uma breve explanação acerca do conceito de 'cultura surda' a partir de autores como Strobel (2008), Nakagawa (2012), Ladd (2013), dentre outros/as.

De acordo com este último, o conceito de 'cultura surda' foi elaborado na década de 1970 para "(...) dar expressão à crença de que as comunidades surdas possuíam os seus próprios modos de vida mediados através das suas línguas gestuais" (LADD, 2013, p. xiv). No entanto, o registro da experiência cultural dos/as Surdos/as, segundo o autor, remonta a segunda metade do século XIX, com a criação das Escolas Residenciais para pessoas surdas na Inglaterra.

A partir de entrevistas com antigos/as alunos/as dessas Escolas, Ladd (2013) enfatiza o papel social, afetivo e cultural que elas assumiram para a comunidade Surda, despertando discordâncias educacionais de pessoas influentes da sociedade inglesa, a exemplo do cientista, inventor e

³⁷ De agora em diante, grafaremos as palavras referentes aos sujeitos surdos com a primeira letra em caixa alta (ex. Surdo), sinalizando a ênfase dada por Ladd (2013) à ideia de Surdidade.

fonoaudiólogo Alexander Graham Bell (1847-1922).³⁸ A importância dessas instituições para os/as surdos/as daquele período se manifesta nas palavras de um dos seus ex-alunos Raymond Lee:

Os alunos... que iam à casa todos os dias queriam mesmo ficar na escola como os alunos internos. Sentiam-se felizes a comunicar por gestos durante o resto da noite, mas eram forçados a ir para casa. Onde os pais oralistas gesticulavam com os dedos e faziam 'Bá, bá, bá' (forma Surde de gozar com quem falava com eles). E, por dentro, sentiam-se muito arreliados. Quando voltavam no dia seguinte, fartavam-se de gestuar para compensar o tempo perdido (Lee apud. Ladd, 2013, p. 93).

Partindo dessas primeiras considerações, a Cultura Surda emerge como questão que expressa a condição humana do ser Surdo no mundo e, mais especificamente, a ideia que expressa a história da luta e afirmação política e ontológica desses sujeitos, tendo a linguagem como uma de suas principais dimensões.

De acordo com Nídia Regina Limeira de Sá, em *Cultura, poder e educação de surdos* (2006), é a partir do debate sobre esta dimensão (linguagem) como 'elemento signifiante' (Sá, 2006) para boa parte dos *estudos surdos*, que se estabelece o conceito de Cultura Surda. Para a autora, os estudos em torno da Cultura Surda pretendem desconstruir a visão comumente aceita acerca do/a surdo/a como "(...) deficiente, doente e sofredor, e contra a definição da surdez como experiência de uma falta" (Sá, 2006, p. 66).

Em contraposição a esta visão, o debate em torno da Cultura Surda concorre para o reconhecimento dos/as surdos/as como sujeitos portadores de uma identidade política, linguística, histórica, estética e social (Skliar, 2016).³⁹

De acordo com Sá (2006), a identidade Surda não está relacionada a uma deficiência ou déficit auditivo, mas à uma condição linguística e cultural.

³⁸ De acordo com Karin Strobel, em *História da Educação dos Surdos* (2009), entre os anos de 1870 e 1890, Graham Bell foi um ferrenho opositor dessas escolas, sendo favorável ao Oralismo.

³⁹ De acordo com Carlos Skliar, em *A surdez: um olhar sobre as diferenças* (2016), a emergência do tema da Cultura Surda deu origem a um ramo dos Estudos Culturais denominado Estudos Surdos, cuja definição pode ser assim descrita: "Os Estudos Surdos se constituem como um programa de pesquisa em educação, pelo qual as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político" (Skliar, 2016, p. 5).

Sendo assim, as diferenças existentes entre um aluno Surdo e outro ouvinte não é da ordem clínica ou audiológica, mas epistemológica e política (Sá, 2006): “A distinção entre surdos e ouvintes envolve mais que uma questão de audiologia; é uma questão de significado: os conflitos e diferenças que surgem referem-se a formas de ser” (Sá, 2006, p. 67-68).

Do ponto de vista epistemológico, a distinção mencionada se ancora na visão ouvintista da diferença do Surdo como ser ‘patológica’ ou anormal, portanto, incapaz de conhecer e aprender como um ouvinte. Já do ponto de vista político, permanece a histórica visão da incapacidade do Surdo atuar numa esfera pública cuja dinâmica, desde Aristóteles, ampara-se na habilidade do discurso oralizado.

Diante dessas concepções, o conceito de Cultura Surda põe em questão a hierarquia historicamente estabelecida dos ouvintes em relação aos Surdos. Tal como se apresenta neste estudo, a cultura que faz referência às pessoas surdas. A cultura assim concebida, fundamenta-se numa perspectiva dos Estudos Culturais, os quais pretendem:

(...) compreender o funcionamento da cultura, particularmente no mundo moderno: como as produções culturais operam e como as identidades culturais são construídas e organizadas, para indivíduos e grupos, num mundo de comunidades diversas e misturadas” (Culler apud. Strobel, 2008, p. 18).

Sendo assim, falar em Cultura Surda nesta concepção rompe com visões hegemônicas, homogêneas e etnocêntricas do fenômeno cultural, atentando para a diversidade de sua manifestação, considerando a variedade de “(...) jeitos de ser, de fazer, de compreender e de explicar” (Strobel, 2008, p. 18).

Assim, enfatizando muito mais a alteridade e a diferença como horizontes de suas análises, os Estudos Culturais reconduzem o debate em torno da cultura, introduzindo temáticas e dimensões dantes não abordadas ou secundarizadas pelas teorias tradicionais, tais como: a identidade (política, nacional, territorial), questões de gênero e étnicas, dentre outras.

Após partir dessa breve menção em torno do conceito de cultura, na perspectiva dos Estudos Culturais, podemos melhor esclarecer tanto o

significado da 'Cultura Surda' neste trabalho como o seu vínculo com a Cartografia Social. Portanto, seguindo a definição desenvolvida por Strobel, deve-se conceber a Cultura Surda como:

(...) o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modifica-lo a fim de torna-lo acessível e habitável os ajustando com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das 'almas' das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo (Strobel, 2008, p. 24).

A Cultura Surda, portanto, constitui-se enquanto um 'sistema de significados' e práticas (Nakagawa, 2012) que guiam a experiência humana, servindo como horizonte de sua ação e pertença. Segundo Nakagawa, longe de se definir enquanto forma hegemônica ou homogênea de ser, a Cultura Surda deve ser concebida sempre no 'plural' e não ancoradas em estereótipos e generalizações acerca da Surdidade.

Entrelaçadas, Cultura Surda e Surdidade – ou seja, o conjunto das práticas e conteúdos simbólicos (e políticos) que constituem o modo de ser de cada povo e a experiência de toda pessoa surda no mundo –, imprimem na ideia de cultura, ao mesmo tempo, um caráter diversificado e dinâmico. Sendo assim, o conceito de Cultura Surda que orienta esta pesquisa, não pode ser entendida como algo estático, mas, no dizer de Nakagawa: (...) como um processo (com sua lógica e dinâmica própria) que constantemente se configura nas interações dos sujeitos que a partilham (Nakagawa, 2012, p. 48).

Strobel (2008) discorre sobre essas características ao tratar do conteúdo da Cultura Surda a partir da ideia de 'artefatos', inspirada nos Estudos Culturais. Para a autora, segundo esta abordagem, artefatos culturais: "(...) não se referem apenas a materialismos culturais, mas àquilo que na cultura constitui produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo" (Strobel, 2008, p. 37). Sendo assim, são 'artefatos culturais' não só as produções materiais do povo surdo, mas também 'tudo o que se vê e sente', valores, regras.

Vista a complexidade e amplitude desse conceito (Cultura Surda), nos concentraremos, a seguir, na sua dimensão política, simbólica e social. Por

esta razão, não intentamos abarcar o universo temático dessa cultura, impossível de ser abordado no tempo limitado desse estudo.

3.2.2 'Identidade' e Educação

“(...) a surdez é um ‘país’ sem um ‘lugar próprio’. É uma cidadania sem uma origem geográfica” (Owen Wrigley).

O intento desta seção é mostrar como a Cartografia Social se apresenta enquanto ferramenta pedagógica para o ensino de cartografia com pessoas surdas. Esta possibilidade se explicita se considerarmos as principais características dessa abordagem cartográfica e sua relação com duas dimensões fundamentais do modo de ser dos/as surdos/as: a Surdidade e a Cultura Surda.

Na seção anterior, vimos que a ideia de ‘Surdidade’ desenvolvida por Paddy Ladd, denunciara o esquecimento e o apagamento históricos da condição e das especificidades dessas pessoas, perpetuados pelas práticas educativas, fundamentadas na cultura ouvinte. Já o conceito de ‘Cultura Surda’, desenvolvidos por diferentes autores (Sá, 2006; Strobel, 2008; Nakagawa, 2012; Skliar, 2016), nos atenta para o sentido coletivo e comunitário, constituintes da *Deaf Way* (maneira surda) e das identidades desses sujeitos (Ladd, 2013).

Levando em consideração esses conceitos ou aspectos, discutiremos a seguir como a Cartografia Social cumpre papel importante enquanto concepção formativa no âmbito da educação das pessoas surdas. Uma primeira observação neste sentido, diz respeito à questão da ‘identidade’, a qual envolve a relação entre ‘Surdidade’ e ‘Cultura Surda’. Tendo em vista a relevância desse conceito para o que será discutido neste tópico, faremos uma breve consideração acerca do seu significado.

Provisoriamente, podemos definir a ‘identidade’ como produto da dinâmica relação entre sociedade e indivíduo, o qual fornece o sentido de quem somos, nos definindo de diferentes formas, a partir de diversas fontes. No âmbito do povo surdo, esta ‘relação’ se manifesta a partir do vínculo entre ‘Surdidade’ e ‘Cultura Surda’.

No entanto, mediante o fato do conceito de 'identidade' possuir vasta significação, optamos por concebê-lo a partir de uma de suas mais recentes definições. Trata-se da ideia difundida nos Estudos Culturais⁴⁰ de que: dada a superação da concepção de 'identidade' amparada na noção de um 'sujeito unificado', esta vem sendo concebida como resultado das diversidades culturais e políticas, definidas como 'identidades descentradas' (Hall, 2006).

De acordo com Hall (2006), essa 'descentralização' é oriunda da crise da ideia de identidade historicamente pautada: ora num sujeito unificado (essencialista) ora no seu pertencimento a um Estado ou Nação.⁴¹

É importante considerar que o Estado-Nação, amplamente representado pela cartografia tradicional, não só se constituiu enquanto uma das principais fontes identitárias, como também determinou a extinção da diversidade cultural em favor da pretensa homogeneização dos valores, normas e símbolos 'nacionais', sobretudo, a partir da educação:

A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional (Hall, 2006, p. 49).

Esta determinação do Estado acerca da educação, inclusive, não passou despercebida na ênfase dada por Lorenzo Luzuriaga, ao afirmar que "(...) o século XIX foi um contínuo esforço por efetivar a educação do ponto de vista nacional" (Luzuriaga, 1979, p. 180).

As pessoas surdas, enquanto parcela da sociedade que não partilhava muitas dessas qualidades e características sociais e culturais exigidas pelo sistema educacional, como o uso da língua vernácula dos ouvintes por exemplo, tornaram-se apátridas, tal como expressa Owen Wrigley na epígrafe que introduz esta seção.

Diante dessa condição, entendemos que a Geografia Crítica, tal como vimos, ao desconstruir as narrativas sobre a imagem do Estado-Nação, como

⁴⁰ Uma das razões dessa opção, já explícita no tópico anterior, diz respeito ao fato dos Estudos Surdos serem oriundos, tal como nos informa Ladd (2013), dos Estudos Culturais; razão pela qual o conceito de 'identidade' possui relação com as reflexões desenvolvidas por Hall (2006).

⁴¹ Cujas inspiração nos remete ao pensamento do etnólogo e geógrafo alemão Friedrich Ratzel (1844-1904), a partir da ideia de 'solo' (*Boden*) como raiz da identidade de um povo.

entidade com pretensão unificadora e homogeneizadora da identidade de um povo e dos indivíduos, proporcionou a emergência de novas abordagens no ensino de Geografia, as quais põem em questão o caráter excludente e ideológico das imagens e representações produzidas pela cartografia tradicional.

Por outro lado, como nos diz Hall (2006), se no referente à produção de novas identidades, as antigas ‘narrativas’ e ‘representações’ da Nação e do Estado hoje demonstram uma certa incapacidade na pretensão da produção de um ‘macrossujeito’ nacional (homogeneizado simbólico, cultural e politicamente), o ensino da Geografia deve não só considerar esta ‘crise’, como ainda buscar novas abordagens didático-pedagógicas em consonância com a emergência dos diferentes e novos sujeitos (e suas identidades) da educação e do espaço geográfico.

Isso, porque, segundo Hall (2006), a partir do final do século XX, as transformações econômicas, tecnológicas, políticas e culturais, definidas a partir da rubrica da ‘globalização’, afetaram as antigas concepções tanto de sujeito como de identidade. A crise oriunda dessas mudanças alçou os limites e fronteiras temporais e espaciais, respectivamente, para além do domínio estatal e nacional, proporcionando uma nova experiência espaço-temporal, caracterizada pelo fenômeno da ‘globalização’.

De acordo com Hall, esse movimento contribuiu para a fragmentação das “(...) paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais” (Hall, 2006, p. 9). Assim, diante desse contexto, faz-se necessário levantar as seguintes questões: qual a importância da ‘identidade Surda’, aqui constituída pelo vínculo entre Surdidade e Cultura Surda, para pensarmos o ensino de Geografia e, em especial, da Cartografia Escolar? Qual a contribuição da Cartografia Social neste ensino?

Ao tomar essas questões como estímulo para o que trataremos na próxima seção, ou seja, a defesa da Cartografia Social como abordagem para o ensino de Geografia, intentamos retomar o argumento sobre a relação entre as ideias de ‘Surdidade’ e da ‘Cultura Surda’ com os pressupostos epistemológicos, políticos e antropológicos da Cartografia Social.

3.2.3 A Cartografia Social no ensino de Geografia para estudantes surdos/as

Vimos que a cartografia tradicional alimentou e contribuiu para a manutenção de uma representação do espaço, amparada num horizonte ideológico, político e cultural específicos. Produzida a partir de uma ‘visão de mundo’ de carácter predominante, a cartografia até então favoreceu para que esta ‘visão’ (do Estado ou Nação) silenciasse a diversidade de perspectivas sobre o espaço geográfico, assim como a existência da pluralidade das culturas e identidades dos seus indivíduos, no decorrer da história.

Vimos também no tópico anterior que, não obstante essas ‘representações’ do lugar e do território, a Geografia Crítica pôs em questão suas pretensas generalizações e homogeneizações dos povos e indivíduos em decorrência da crise das ‘identidades’ (territoriais, sociais e política) teorizadas e concebidas desde então pela Geografia, Sociologia e Ciência Política, respectivamente (Hall, 2006).

Defendemos nesta seção que, mediante a ‘crise da identidade’ denunciada por Hall (2006), o ensino de Geografia não deve se abster do seu papel formativo e questionador diante das novas relações estabelecidas entre as ‘identidades’ contemporâneas e a produção, interpretação, análise e representação do espaço geográfico. Essa defesa se baseia, mais especificamente, no que foi posto no tópico anterior (3.2.2) acerca da relação entre a ‘identidade Surda’ e a Cartografia Social, cujo vínculo se justifica pelas razões que se seguem.

Em primeiro lugar, a concepção aqui abordada em torno da ‘identidade Surda’ compreende dois principais aspectos já mencionados: a ‘Surdidade’ e a Cultura Surda. A ‘Surdidade’, tal como foi visto, corresponde ao ‘modo-de-ser’ (Ladd, 2013) próprio dessas pessoas, considerando suas especificidades e características. Já a ‘Cultura Surda’ se refere ao conjunto de valores, percepções, simbologias a partir dos quais os sujeitos Surdos constroem a sua identidade.

A inserção desses sujeitos nas diferentes esferas da vida (social, política, cultural, educacional), como consequência do progressivo reconhecimento dos seus direitos – após séculos de exclusão –, coloca em

questão as concepções patológicas e estereotipadas acerca do povo surdo. Por conseguinte, passa a exigir das pessoas ouvintes, assim como das instituições que estas atuam, a devida e necessária atenção acerca das identidades e peculiaridades desses sujeitos.

Em segundo lugar, assim como os povos indígenas e quilombolas, os povos Surdos possuem uma história e cultura próprias, em boa parte 'silenciadas' nos diferentes espaços que participam.⁴² A educação se apresenta como um desses espaços, visto que, em larga medida, as práticas curriculares e didáticas, por exemplo, quase não destinam a necessária atenção para os aspectos cognitivos, simbólicos, sociais e políticos que envolvem a aprendizagem e a condição dos sujeitos Surdos.

Tal como vimos, autores como Mazarollo (2017), Santos Neto (2020), Oliveira (2021), mostraram a partir dos seus estudos como, no âmbito do ensino de Cartografia Escolar para alunos/as surdos, as concepções pedagógicas e epistemológicas tradicionalmente produzidas para ouvintes só reforçam a exclusão desses sujeitos.

Sendo assim, ao mesmo tempo que comungamos com a mesma preocupação dos/as autores/as citados/as, no concernente à educação dos/as alunos/as Surdos/as, acrescentamos ao debate sobre o tema alguns aspectos pouco explorados nestas pesquisas. Por este motivo, a defesa em favor da Cartografia Social que fazemos no presente estudo, propõe-se cumprir este objetivo, a partir dos seguintes argumentos.

A Cartografia Social, como mencionamos, emerge a partir das críticas sobre a hegemonia de uma visão ideológica acerca do espaço, do território. Ao colocar em debate as dimensões e as bases epistemológicas, políticas e sociais da produção cartográfica, a Cartografia Social se apresenta como uma perspectiva de grande relevância para o ensino de Geografia com alunos/as Surdos/as. Isso, porque, tal como vimos, ela põe em evidência a indissociabilidade entre a representação e produção do espaço geográfico (território, lugar) e a identidade dos sujeitos que o habitam.

⁴² Um exemplo disso está na ausência da referência aos sofrimentos e violência por que passaram essas pessoas no decorrer da história, nos conteúdos escolares.

Para as pessoas Surdas, enquanto objeto da exclusão histórica na tematização das questões sócioespaciais, a consideração pelo seu modo-de-ser (Surdidade) e de sua cultura, na construção e representação do espaço geográfico, apresenta-se como uma via original no âmbito dos estudos acerca do ensino de Cartografia Escolar para estes sujeitos.

Entre outros princípios, na medida em que se fundamenta na ‘indissociabilidade’ já mencionada (identidade/representação espacial), a Cartografia Social aparece como perspectiva didático-pedagógica que compreende a prática cartográfica como um ato coletivo e individual – ‘subjetivo e comunitário’ (Diez Tetamanti *et al.*, 2012) –, de entendimento e aprendizagem acerca do espaço, embasado e orientado pelas especificidades, intenções, memórias e saberes dos seus participantes.

Contraopondo-se a visões hierárquicas e homogêneas acerca do espaço, a Cartografia Social propicia para os/as estudantes Surdos/as a experiência de introduzir na prática cartográfica outras formas de representação, projeção e linguagem, próprias da ‘Surdidade’ e da Cultura Surda. Da primeira, insere no Ensino de Cartografia as percepções e significações desses indivíduos, nos seus contextos específicos, além dos aspectos subjetivos. Da segunda, vincula os valores e representações próprias do povo surdo como conteúdo e forma de interpretação do espaço produzido.

Estas observações podem ser melhor explicitadas se, partindo da crítica da Cartografia Social, concebermos a ‘mapa’ enquanto produto metafórico e discursivo, cristalizando e naturalizando as formas de percebermos (nos percebermos no) o espaço, tal como nos mostram a seguir Diez Tetamanti e Escudero (2012), no texto intitulado *Cartografía Social: Herramienta de intervención e investigación social compleja*.

Os mapas não apenas representam o território e o produzem cumprindo a função de familiarizar o sujeito com o meio; o mapa também naturaliza a ordem das relações que lhe são permitidas com o espaço, cumprindo uma função ideológica (Diez Tetamanti *et al.*, 2012, p. 12-13).⁴³

⁴³ Tradução livre de: “Los mapas no sólo representan el territorio y lo producen cumpliendo la función de familiarizar al sujeto con el entorno; el mapa también naturaliza el orden de las relaciones que le son permitidas con el espacio, cumpliendo una función ideológica” (Diez Tetamanti *et al.*, 2012, p. 12-13).

Sendo assim, por cumprir o papel simultâneo de ‘familiarização’ da relação sujeito/espaco e ‘normatização’ dos vínculos que ocorrem (ou devem ocorrer) neste, os mapas, enquanto produtos ‘ideológicos’ de determinadas visões hegemônicas acerca do território, devem ser questionados enquanto objetos que embasam uma ideia de política, de sociedade, do espaço geográfico e do seu ensino.

A Cartografia Social, enquanto abordagem que subverte essa concepção, permite que os sujeitos e coletividades diversas se manifestem e orientem a produção cartográfica no intuito de desconstruir o sentido dos mapas como cosmovisão, deslegitimando sua função colonizadora do imaginário e da percepção espaciais. Desta maneira, uma concepção cartográfica amparada numa perspectiva social, possibilita aos/às alunos/as não só uma visão crítica acerca dos mapas como também a capacidade deles/as próprios/as representarem, debaterem e transformarem o espaço geográfico no qual estão inseridos/as.

A partir do exposto, para o ensino de Cartografia Escolar com pessoas Surdas, esta perspectiva se justifica na medida em que transforma a experiência cartográfica num momento de interação e aproximação das diferentes visões (subjetivas e comunitárias) em torno do espaço geográfico. Uma vez que a Cartografia Social favorece a consideração e participação dos diferentes sujeitos constituintes do próprio espaço geográfico na compreensão e representações desse espaço, deve propiciar, por conseguinte, o estudo da correspondência entre identidades e territórios como relação incontornável nas aulas de Geografia.

Partindo desse entendimento, o povo surdo, assim como os demais povos historicamente perseguidos ou excluídos, deve ser inserido no debate acerca do ‘território’ (um dos conceitos centrais do pensamento geográfico), em particular nas aulas de Cartografia Escolar, uma vez que esses sujeitos são um exemplo de como podemos conceber o sentido (efetivo) desse conceito: território.

Se partirmos da definição de Marcelo J. L. de Souza, de que o ‘território’ pode ser concebido como: “(...) um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder” (Souza, 2000, p. 78), o ‘povo surdo’, entre outros povos,

se afigura como uma amostra histórica de indivíduos que sofreram (e ainda sofrem) um duplo efeito do caráter político (relativo ao poder) do território.

Isto, significa dizer que, se por um lado os povos surdos foram banidos, por um bom tempo, dos espaços decisórios da sociedade (parlamentos, instituições públicas, esferas da produção, da educação e da cultura), por outro lado, e paulatinamente, estes vêm afirmando e lutando em favor dos seus direitos, reconfigurando as forças políticas e sociais que constituem os diferentes territórios.

É essa ‘reconfiguração’ que nos obriga hoje a tratar das questões sócioespaciais como temas relevantes no ensino de Geografia, embasada na progressiva e intensa relação entre as identidades (sociais, políticas e culturais) e a produção e representação do espaço geográfico. A Cartografia Escolar possui, sem sombra de dúvida, valor inquestionável nesta condição.

Seguindo as reflexões de Hall (2006) acerca da relação entre território e ‘crise da identidade’, a Cartografia Social favorece a emergência de diferentes visões acerca do espaço, principalmente aquelas que têm sido ‘silenciadas’ historicamente, como é o caso do povo surdo. Isso, porque na sua linguagem, simbologia e ideologia, a cartografia produzida até então só foi concebida a partir dos parâmetros da percepção e representação característicos da cultura ouvinte.

Desta forma, por ser um tipo de abordagem construída a partir da pluralidade de perspectivas e de sujeitos, a Cartografia Social favorece ao trabalho cartográfico com os/as alunos/as Surdos/as, visto que as diretrizes, normas, linguagem e finalidades da produção cartográfica, são consensualizadas entre os seus participantes.

Por outro lado, a Cartografia Social assume um importante papel educacional devido a outras duas razões: em primeiro lugar, sua dinâmica coincide com o próprio desenvolvimento de aprendizagem dos/as alunos/as ouvintes e surdos/as, na medida em que ela acompanha o processo inacabado de interpretação e compreensão dos sujeitos acerca de sua relação com o espaço; em segundo lugar, a Cartografia Social possui como um dos seus princípios, sua realização a partir dos próprios indivíduos inseridos no espaço,

no intuito de lhes proporcionar uma crítica acerca das narrativas e ideologias em torno dos territórios e lugares que habitam.

Seguindo esse raciocínio, não é outra a concepção apresentada por Diez Tetamanti *et al.* acerca da cartografia e do seu objeto 'sagrado' (o mapa), no trecho seguinte: "O mapa é acompanhador de uma explicação, só alcançável por quem o construiu, constituindo o texto que referencia o problema inicialmente tratado"⁴⁴ (Diez Tetamanti *et al.*, 2012, p. 14).

Por priorizar a ação dos 'sujeitos cartografantes' (Acselrad, 2010) nos processos de análise e representação espaciais (do território e do lugar), a Cartografia Social termina por propiciar e favorecer à 'emancipação territorial' (Diez Tetamanti *et al.*, 2012) desses sujeitos frente às narrativas e visões hegemônicas e totalizantes da nossa relação com o espaço.

Além da ênfase atribuída aos sujeitos, a Cartografia Social concorre para a 'emancipação' mencionada na medida em que os dados que alimentam a produção cartográfica não são exteriores ou alheios ao domínio desses indivíduos (Diez Tetamanti *et al.*, 2012). Isso, porque a produção dessa cartografia: "Acontece no lugar e não fora dele. Nesse sentido, os dados pertencem ao local de onde emanaram e não são compartilhados por meio de sistematizações externas" (Diez Tetamanti *et al.*, 2012, 14).⁴⁵

Isto significa dizer que os dados coletados e utilizados na Cartografia Social, além de oriundos do contexto onde estão inseridos os próprios sujeitos, são ainda debatidos, problematizados, partilhados coletivamente a fim de propiciar o conhecimento e a construção do espaço que habitam.

Portanto, não sendo alienados às informações e fontes que embasam a produção dos mapas sociais, os produtores desse modelo de cartografia retiram de suas experiências, memórias e do próprio lugar no qual residem os elementos essenciais para a produção cartográfica. Assim compreendidas, as fontes cartográficas se aproximam do que nos apontam Diez Tetamanti e

⁴⁴ Tradução livre de: "El mapa es acoacompañador una explicación, sólo realizable por quienes construyeron el mapa, constituyen el texto que referencia el problema tratado inicialmente" (Diez Tetamanti *et al.*, 2012, p. 14).

⁴⁵ Tradução livre de: "Acontece en el lugar y no fuera de él. Em este sentido, los datos pertenecen a al lugar de donde emanaron y no son compartidos mediante sistematizaciones sistematizadas com lo externo" (Diez Tetamanti *et al.*, 2012, p. 14).

outros (2012), na seguinte qualificação e potencialidades dos dados para a Cartografia Social:

Antes, são compartilhados internamente para serem debatidos e acordados diante de um problema "local". A terceirização pode ou não vir depois; o que implica uma introspecção comunitária inicial do espaço e do problema, antes da terceirização, exportação de dados ou publicação (Diez Tetamanti *et al.*, 2012, p. 15).⁴⁶

Desta forma, o conteúdo que possibilita a produção dos mapas numa perspectiva social concorre para consideração da diversidade (multicultural e pluridimensional) de sujeitos, povos e identidades na produção do espaço, concorrendo, assim, para a possibilidade de uma perspectiva 'inclusiva' e sensível às alteridades⁴⁷ no ensino de Geografia.

Por este motivo, a Cartografia Social possibilita uma perspectiva inclusiva do ensino de Cartografia Escolar mais ampla, porém, complexa, na medida em que não se restringe apenas à adaptação da leitura e interpretação cartográficas, facilitada pelo uso da Língua Brasileira de Sinais e demais recursos linguísticos (Mazarollo, 2017; Santos Neto, 2020; Oliveira, 2021).⁴⁸

De outra forma, não se trata apenas do uso dos mapas tradicionais pelas pessoas Surdas a partir de adaptações entre as línguas e os sinais (ou semiótica), mas, para além dessa finalidade, uma contraposição à visão dominante e ideológica historicamente perpetuada sobre nossa concepção e relação com o espaço, naturalizada e legitimada a partir dos mapas.

Trata-se, de outro modo, de uma crítica radical acerca da própria concepção cartográfica, a partir do questionamento em torno dos seus

⁴⁶ Antes, son compartidos en lo interno para ser debatidos y consensuados en presencia de un problema «local». La externalización puede llegar luego, o no; lo que implica una inicial introspección comunitaria del espacio y del problema, anterior a la externalización, exportación de datos o publicación (Diez Tetamanti *et al.*, 2012, p. 15).

⁴⁷ Por 'alteridade' compreendemos aqui o valor ontológico da diferença. Ou seja, implica compreender as diferenças (culturais, simbólicas, antropológicas) como parâmetros e modos-de-ser que interrogam e põem em questão as visões que se pretendem universais e homogeneizadoras da 'identidade' dos indivíduos e dos povos, do ser humano e da sociedade.

⁴⁸ Gostaríamos de enfatizar que, ao propor uma análise centrada nos aspectos sociais, políticos e culturais no âmbito do ensino de Cartografia Escolar para alunos/as surdos/as, não estamos desconsiderando a relevância e contribuições dos trabalhos desenvolvidos pelos autores já mencionados (Mazarollo, 2017; Santos Neto, 2020; Oliveira, 2021) acerca da cartografia para pessoas surdas, a partir, sobretudo, do uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Pelo contrário, propomos aqui apresentar um estudo que visa abordar outras dimensões relevantes para pensarmos este ensino, complementando os enfoques já tratados nas pesquisas mencionadas.

pressupostos: epistemológicos, políticos, sociais, simbólicos e suas implicações no âmbito da educação geográfica e, em especial, no ensino de Cartografia Escolar.

É importante destacar que, seguindo as observações de Diez Tetamanti e outros (2012), a Cartografia Social proporciona ao ensino de Geografia a correlação entre duas noções espaciais, historicamente dissociadas ou desvencilhadas no pensamento cartográfico e, particularmente, no ensino de Cartografia Escolar. Trata-se da histórica dissociação entre as ideias de: ‘território’ e de ‘lugar’.

Já que exploramos nesta seção o vínculo entre a identidade Surda e o território, dando ênfase às implicações dessa relação para o ensino de Geografia, no tópico (3.2.4) a seguir, faremos breves considerações acerca da relevância pedagógica do conceito de ‘lugar’ no ensino de Cartografia Escolar, aproximando-o do debate em torno da ‘Surdidade’ e da contribuição da Cartografia Social. Trata-se de uma pequena discussão sobre o valor educativo do conceito de ‘lugar’ e de sua relação com o ‘modo-de-ser’ das pessoas Surdas, expressa através da ideia de ‘Surdidade’.

3.2.4. ‘Lugar’ e Surdidade no ensino de Geografia a partir da Cartografia Social

A tradição mais remota ensina que, seguindo Aristóteles (384-322 a. C.), o ‘lugar’ pode ser definido como o local natural das coisas. O ‘local’, sendo a direção que um dado ser ou objeto assume (em baixo, em cima, direita ou esquerda), não é senão definido por sua própria característica e natureza (Bollnow, 2008).⁴⁹ Já para o pensamento inspirado nas ideias de Euclides de Alexandria (sec. III a. C.), a ideia de ‘lugar’ é concebida como um ponto qualquer no espaço geometrizado. Dentre essas concepções, por sua enorme relevância, foi a definição euclidiana que influenciou por longa data a noção de ‘lugar’ no pensamento ocidental, em especial na Geografia.

⁴⁹ Segundo Bollnow, é Aristóteles quem, na *Física*, elabora uma das primeiras definições de ‘lugar’, a partir da ideia de ‘direção’: “Mas, na natureza cada direção é individualmente definida. Acima não é alguma direção arbitrária, mas aquela para onde as chamadas e os (corpos) mais leves são carregados. Tampouco é arbitrário o abaixo, pois é o lugar onde se encontram a Terra e os (corpos) mais pesados” (Aristóteles apud. Bollnow, 2008, p. 28). Concepção contestada, séculos depois, por Edward Relph.

Segundo Lisângela K. do Nascimento (2017), até a primeira metade do século XX, a categoria de 'lugar' foi definida, unicamente, como 'localização dos lugares', não levando em consideração os indivíduos neles situados. De acordo com a autora mencionada, o 'lugar' só assumiria novo significado, a partir de 1970, em particular, com o Geografia Humanista, inspirada nas obras de Yu-Fu Tuan.

Segundo esta vertente do pensamento geográfico, o 'lugar' deixa de ser 'algo' localizado a partir de uma interpretação matemática, para ser fruto e dimensão da própria experiência humana. Superando a concepção mecânica e euclidiana de 'lugar', o humanismo geográfico concebe essa categoria como uma 'dimensão do vivido', dada de forma imediata, mas repleta de significação e sentido.

Assim, na perspectiva humanista de inspiração tuaniana, o lugar é "(...) a realidade a ser esclarecida e compreendida sob a perspectiva das pessoas que lhe dão significados" (Tuan apud. Nascimento, 2017, p. 44). O lugar, portanto, representa a vivência espacial mais imediata dos sujeitos.

Diferente do 'território', por ser constituído de valor, afetos e memória, o lugar tanto pode produzir um sentimento de pertencimento e de identidade como pode provocar rejeição e estranhamento dos indivíduos a ele, ou seja, o sentimento de '*topofilia*' e '*topofobia*', respectivamente.

Além de Yu-Fu Tuan, Edward Relph também compreendeu o lugar numa perspectiva humanista (de inspiração fenomenológica e existencial), atribuindo a esta categoria da Geografia um papel fundamental no estudo em torno da experiência espacial, tal como expressa nas palavras do autor em questão:

Lugares são os contextos ou panos de fundo para a intencionalidade definir objetos ou eventos, ou seja, eles podem ser objetos da intenção em seu sentido primordial [...] [pois] toda consciência não é meramente consciência de algo, mas de algo em seu lugar, e [...] esses lugares são definidos geralmente em termos dos objetos e de seus significados (Relph apud. Nascimento, 2017, p. 47).

O lugar, enquanto esfera na qual os indivíduos conhecem e constroem o mundo de forma imediata, no entender de Yu-Fu Tuan, constitui-se não só das experiências subjetivas mais também intersubjetivas, a partir do

estabelecimento de redes de relações e vínculos entre seus habitantes (Nascimento, 2017).

Já para autores como Milton Santos, o 'lugar' extrapola o âmbito da experiência do 'espaço-vivido', concebendo a espacialidade a partir da relação local/global. Nessa concepção, o lugar, apesar de representar a vivência imediata dos sujeitos em relação ao mundo, é por ele definido na sua racionalidade e estrutura. O lugar é, num só tempo, produto social de uma totalidade e a realização única e singular do espaço.

Por ser uma dimensão na qual o mundo é 'percebido empiricamente' (Nascimento, 2017), o lugar assume caráter pragmático, tornando nossa experiência e conhecimento da totalidade e do global possíveis: "O lugar oferece ao movimento do mundo a possibilidade de sua realização mais eficaz. Para se tornar espaço, o mundo depende das virtualidades do lugar" (Santos apud. Nascimento, 2017, p. 56).

Em resumo: se, de acordo com Roberto Lobato Corrêa, a perspectiva humanista concebe o 'lugar' fundamentada na "(...) subjetividade, na intuição, nos sentimentos, na experiência, no simbolismo e na contingência, privilegiando o singular e não o particular ou o universal (...)" (Corrêa, 2000, p. 30), a abordagem da Geografia Crítica, em especial com Milton Santos (1926-2001), entende esta categoria como produto de fatores históricos, culturais e como "(...) uma expressão da globalização" e do mundo (Nascimento, 2017, p. 53).

Partindo do exposto, o 'lugar', como tema do ensino da Geografia, assume uma dupla presença e relevância no âmbito da educação das pessoas surdas, pelas seguintes razões: primeiramente, tal como vimos com Yu-Fu Tuan e Edward Relph (Corrêa, 2000; Nascimento, 2017), o debate em torno do 'lugar' proporciona aos/às alunos/as surdos/as a relação e inserção de suas experiências e percepções espaciais nas aulas que abordassem essa categoria.

Isto quer dizer que, tomando a questão do 'lugar' como objeto de estudo nas aulas de Geografia, seu caráter existencial e fenomênico abriria espaço para uma interpretação não homogênea e totalizante da experiência espacial.

Tal possibilidade denotaria uma abertura do significado dessa 'vivência' enquanto um fenômeno humano e, portanto, plural.

Sendo assim, nesta perspectiva, como não há uma forma universal da 'vivência espacial', as particularidades culturais, simbólicas e epistêmicas de cada indivíduo, assumiriam relevância nos estudos da Geografia. No âmbito das pessoas surdas, tal como vimos, essas particularidades se inscrevem num modo-de-ser próprio, definido por autores como Ladd (2012) a partir da ideia de 'Surdidade'.

A Cartografia Social, crítica das concepções homogeneizadoras e totalizantes da representação espacial, cumpre aqui um importante papel, na medida em que pode servir como proposta didático-pedagógica no ensino de Geografia, pelas razões que já apresentamos no decorrer desse estudo. Pois, sendo o 'lugar' uma categoria que proporciona uma reflexão de grande valor existencial sobre o espaço geográfico, cumpre a Cartografia Escolar proporcionar aos/às alunos/as surdos/as e ouvintes uma visão e uso do mapa que se aproxime desse modo de conceber o espaço geográfico.

Como abordagem cartográfica alternativa, a Cartografia Social, por seu caráter subjetivo e comunitário simultâneos, cumpre aqui um importante papel na medida que supera a concepção positivista da representação do espaço como dado neutro e objetivo, cujo processo de sua produção se desvincula da experiência espacial (imediate e cotidiana) dos indivíduos, a exemplo da ideia de 'lugar'.

Se concebermos o espaço como uma dimensão da existência humana e não um dado externo e dissociado da constituição desta, como pretende a Geografia Tradicional (Corrêa, 2000), a Cartografia Social se afirma como uma abordagem metodológica adequada para o estudo da Geografia, em especial, da categoria 'lugar' como objeto de investigação, por diferentes razões:

Em primeiro lugar, a Cartografia Social se constitui e se justifica a partir da necessidade de estudo e pesquisa acerca das questões sócioespaciais no intuito de superar a visão positivista do espaço, fundada na fragmentação e dissociação dos vínculos entre: o ser humano, a Natureza e a sociedade, na produção do espaço geográfico. Em segundo lugar e por esta razão, a

abordagem cartográfica mencionada coincide com o processo de pesquisa, aprendizagem e ação dos seus autores/participantes.

Ou seja, a Cartografia Social apresenta uma potencial capacidade de instrumentalização de diferentes práticas: *educacional*, servindo ao processo didático-pedagógico na educação geográfica; *científica*, aplicada às pesquisas geográficas acerca do território; *política e social*, enquanto método e instrumento de análise e transformação do espaço.

Do ponto de vista educacional, a Cartografia Social possibilita ao ensino de Cartografia Escolar a inserção de diferentes sujeitos e perspectivas no processo de produção de mapas, contrapondo-se as representações e visões preponderantes do espaço, presente na cartografia tradicional. Tal como já mencionamos, a possibilidade de uma aplicação didática dessa abordagem social na Cartografia Escolar favoreceria a uma maior inclusão dos/as alunos/as surdos/as, pelo reconhecimento da diversidade dos modos-de-ser cuja manifestação estaria implícita na reflexão acerca do 'lugar' e, no caso das pessoas surdas, de sua 'Surdidade'.

Sendo assim, enquanto forma de construção e representação coletiva acerca do espaço, a Cartografia Social é capaz de denunciar a ilusão da neutralidade e objetividade espaciais que fragmenta nossa percepção acerca do 'lugar' e dos vínculos, práticas e valores que este materializa e reproduz para manutenção de uma visão estática e meramente física do espaço.

No concernente às pessoas surdas, a abordagem social da cartografia⁵⁰ mencionada favorece à diversidade da produção cartográfica em todos os seus aspectos: linguísticos, simbólicos, políticos e culturais. Isso, porque a produção do mapa nesta 'abordagem' não é atribuição de especialistas ou técnicos, mas dos próprios atores (alunos/as e professores/as), mediados pelos sentidos que o lugar lhes apresentam, tal como nos mostram Diez Tetamanti e outros, quando afirmam que: "(...) a Cartografia Social propõe a construção de um espaço localmente conhecido e comandado" (Diez Tetamanti *et al.*, 2012, p. 18).⁵¹

⁵⁰ Estamos nos referindo aqui à Cartografia Social.

⁵¹ Tradução livre de: "la Cartografía Social propone la construcción de un espacio conocido y comandado localmente (Diez Tetamanti *et al.*, 2012, p. 18).

A Surdidade, como expressão que aponta para a singularidade do modo-de-ser surdo, encontra nessa perspectiva cartográfica uma via de manifestação. Este fato pode favorecer ao reconhecimento do 'lugar', enquanto objeto de investigação e representação coletivo, cuja reflexão sobre, pode propiciar a aproximação entre seus participantes (alunos/as), despatologizando a diferença historicamente estigmatizada entre a cultura surda e a ouvinte.

Por outro lado, o vínculo da Cartografia Social com a perspectiva crítica da Geografia, tal como vimos no tópico *Geografia Crítica e Cartografia Social* (3.1.2), neste capítulo, aproxima esta abordagem cartográfica de um outro aspecto constituinte da Surdidade: a questão da identidade. A seguir, trataremos um pouco acerca da relação entre o 'lugar' e a 'identidade', discorrendo sobre a relevância da Cartografia Social neste vínculo.

Embora a abordagem humanista possibilite a estes sujeitos a expressão de suas particularidades (culturais, epistêmicas, simbólicas) no processo de aprendizagem, ainda assim, faz-se necessário compreendê-lo (o lugar) como resultado de uma racionalidade e funcionalidade mais ampla. Tal como vimos, para Milton Santos, esse algo 'mais amplo' pode ser definido como 'mundo' ou 'totalidade'.

Nesta perspectiva, os limites dos conteúdos da Geografia ensinada vão além das percepções subjetivas em torno do 'lugar'. Trata-se, portanto, de uma ampliação da vivência e conhecimento espaciais, os quais caminham em direção ao reconhecimento dos determinantes estruturais, econômicos, tecnológicos e ideológicos do espaço-vivido.⁵² Partindo desse entendimento, podemos indagar: quais seriam as implicações dessa forma de abordar o 'lugar' para o âmbito da educação geográfica, em especial para o ensino de Cartografia Escolar?

Para o ensino de Geografia, a diferença estabelecida pela abordagem crítica em torno do conceito de 'lugar', desfaz a visão fragmentada que geralmente se perpetua em torno dessa categoria. Ou seja, de acordo com

⁵² É importante observar que a ideia de que o espaço e, por conseguinte o lugar, cumpririam uma função estabelecida pela totalidade (ou o global), tem inspiração em Henri Lefébvre, segundo o qual, "(...) o espaço desempenha um papel ou uma função decisiva na estruturação de uma totalidade, de uma lógica de um sistema" (Lefébvre apud. Corrêa, 2000, p. 25).

Santos (2005), o 'lugar' não seria um espaço isolado da 'totalidade' (do global), mas a sua própria realização direta, a partir dos seus atores e habitantes.

Segundo o autor mencionado, o espaço não seria consequência das práticas sociais, políticas e econômicas, mas a condição mesma para a sua realização, uma vez que "(...) uma sociedade só se torna concreta através de seu espaço, do espaço que ela produz e, por outro lado, o espaço só é inteligível através da sociedade" (Corrêa, 2000, p. 26).

No que concerne ao ensino de Geografia, esta forma de abordar o 'lugar' desfaz a antiga dicotomia existente entre: o local e o global. Desfaz ainda as narrativas sobre a existência de uma universalidade espacial, na qual o 'lugar' seria um fragmento ou parte subalterna das cosmovisões do espaço geográfico.

No entanto, se retornarmos à questão levantada anteriormente, acerca das 'implicações dessa concepção de lugar para o âmbito da educação geográfica', notadamente para a Cartografia Escolar, é no vínculo entre 'lugar' e 'identidade' que se manifestará a necessidade de uma abordagem social em torno dessa 'categoria'.

Para os sujeitos surdos, este vínculo se faz presente na medida em que, dada a sua condição de histórica exclusão e discriminação acerca de suas especificidades (sua Surdidade), a experiência espacial para com os 'lugares', na maioria dos casos, sempre foi de estranhamento ou desconforto (*topofobia*). Essa condição, quase sempre, está associada à identidade dessas pessoas, no que se refere, sobretudo, ao aspecto linguístico.

Para darmos um exemplo bastante característico da condição de desconforto *topofóbico* desses indivíduos, a própria escola enquanto 'lugar' internamente demarcado pelas identidades e territórios, representa um espaço de permanente resistência e conflitos para os sujeitos surdos.

Não é outro o argumento em favor da educação bilíngue, o qual tenta assegurar as condições de aprendizagem adequadas e condizentes ao modo-de-ser surdo (Surdidade), devido à permanente exclusão desses sujeitos nas escolas denominadas, para 'ouvintes'.

Sendo assim, o espaço escolar aparece como um dos primeiros exemplos de como a relação entre 'identidade' e 'lugar', no âmbito do povo

surdo, assume um caráter problemático sem precedentes. Pois, uma breve análise sobre esta condição nos revela que, por sua especificidade comunicativa e linguística, os/as alunos/as surdos/as possuem uma relação de isolamento e estranheza frente a hegemonia dos valores e padrões dos sujeitos ouvintes que, na maioria das vezes, dominam o ambiente escolar.

Se considerarmos o histórico apresentado por Ana Regina Campello e Patrícia Luiza Ferreira Rezende no artigo intitulado *Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro* (2014), a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, inserida na LDB 9.394/96 como capítulo referente à Educação Bilíngue, não deve ser concebida como realização de um governo, mas, sobretudo, como uma conquista e resultado de décadas de luta histórica do movimento surdo.

O polêmico debate em torno do dilema entre 'escolas bilíngues ou escolas inclusivas' é uma expressão da insatisfação dos movimentos surdos perante à exclusão que estes sofrem nas escolas 'de ouvintes'. Sendo assim, enquanto um dos espaços da vivência dos sujeitos surdos, a escola vem se afirmando enquanto 'lugar' que impõe a esses indivíduos a experiência de negação e 'silenciamento' de sua identidade, por conseguinte, de sua Surdidade.

Para Maura C. Lopes, no livro *Surdez e Educação* (2011), essa condição se dá não só nas relações e vínculos sociais que se desenrolam no interior da própria instituição escolar, mas também nos diferentes aspectos (no currículo, na didática, nos objetivos educacionais, entre outros) que compõem a prática educativa. Para a autora em questão, essa exclusão e silenciamento podem se manifestar a partir das ações daqueles que:

(...) olham para a surdez e para os surdos a partir de uma posição ouvintista (...); olham a surdez como uma falta, um dano, um prejuízo à normalidade ouvinte; olham a surdez como a ausência da fala (...); por conhecerem o surdo como se ele fosse um estranho, um estrangeiro; considerem a surdez uma condição que coloca os surdos em um mundo à parte, às vezes indesejáveis porque desviante (...) (Lopes, 2011, p. 51).

Tal como podemos observar, o espaço escolar para as pessoas surdas está vinculado intrinsecamente a sua condição e identidade. Por esta razão, a

educação geográfica para alunos/as surdos/as não deve se desvencilhar da importância de uma reflexão acerca da dimensão política, social e cultural do espaço. Sendo assim, o ensino de Cartografia Escolar assume aqui enorme responsabilidade, na medida em que se constitui como momento propício para essa reflexão.

Neste sentido, a Cartografia Social se apresenta como abordagem que melhor cumpre essa função reflexiva, pelas razões que já discutimos. Ou seja, levando em consideração a indissociabilidade entre o 'lugar' e a 'identidade' mencionada, no âmbito da experiência escolar dos sujeitos surdos, a Cartografia Social, como prática reflexiva 'comunitária e individual' (Diez Tetamanti *et al.*, 2012), possibilitaria tanto a desconstrução dos estigmas e preconceitos que envolvem a relação dos ouvintes para com os/as surdos/as, como também de uma visão não fragmentada e estática do espaço geográfico, compreendendo sua dinâmica e a diversidade dos seus atores.

Em primeiro lugar, como já vimos, porque esta abordagem cartográfica se desenvolve como um processo de conhecimento, reflexão e aprendizagem coletivo, considerando as diferentes dimensões e perspectivas acerca do espaço geográfico. Em segundo lugar, a Cartografia Social mobiliza um conjunto muito vasto de conhecimentos, informações e dados, oriundos dos sujeitos que dele participam.

Assim, tal como nos mostra Diez Tetamanti e outros (2012), é por esta razão que a Cartografia Social, dentre as diferentes perspectivas cartográficas, apresenta uma grande potencialidade para o ensino de Geografia e, particularmente, para a Cartografia Escolar. Isso, porque, segundo o entendimento dos autores mencionados:

O desenvolvimento da Cartografia Social possibilita, então, a integração de diversos conteúdos curriculares, estratégias pedagógicas, processos de reflexividade e análise e a construção coletiva do conhecimento. Em primeiro lugar, trabalha a partir de aspectos conceituais e metodológicos no quadro dos instrumentos metodológicos da Intervenção Profissional, ponderando as suas potencialidades na perspectiva da investigação-acção participativa e do horizonte de transformação social. Em segundo lugar, a partir das visitas ao bairro e dos registros escritos das observações e entrevistas, realiza-se a experiência de desenhar o mapa do grupo no espaço da oficina. Cada grupo desenha um primeiro mapa,

expressando coletivamente o conhecimento que construiu sobre o território e a área de prática (Diez Tetamanti *et al.*, 2012, p. 62).⁵³

Assim expostos, os argumentos até aqui apresentados em favor da Cartografia Social, enquanto perspectiva didático-pedagógica para o ensino de Geografia, não dão conta de todas as possibilidades educativas dessa importante e emergente vertente cartográfica, razão pela qual toda pesquisa acerca de sua contribuição no campo educacional resulte incompleta.

Apesar dessa condição, Diez Tetamanti e outros (2012) vislumbraram nesta perspectiva cartográfica várias qualidades que favorecem ao campo educacional, tais como: “A natureza criativa e lúdica da atividade possibilita um ambiente descontraído, incentiva o intercâmbio e a conversa e torna visíveis os diferentes pontos de vista que os alunos têm sobre a área abordada” (Diez Tetamanti *et al.*, 2012, p. 63).⁵⁴

Assim, somando os aspectos levantados pelos autores mencionados e os anteriormente discutidos, em resumo, podemos definir como principais potencialidades educativas da Cartografia Social: seu caráter interdisciplinar e a atitude crítica; a construção coletiva do conhecimento; o estímulo ao intercâmbio e interação entre seus participantes/produtores/alunos/as; por aproximar os conteúdos e os métodos de ensino ao cotidiano e aos contextos dos educandos; por propiciar a construção e consideração pelas origens e identidade territorial, cultural, social dos seus atores; pela relevância atribuída à pluralidade (cultural, social, epistêmica, identitária) dos seus sujeitos; por se apresentar como instrumento de reflexão e transformação sócioespacial, dentre outros.

⁵³ Tradução livre de: “El desarrollo de la Cartografía Social entonces, posibilita la integración de diversos contenidos curriculares, estrategias pedagógicas, procesos de reflexividad y análisis y construcción colectiva del conocimiento. En primer lugar, se trabaja a partir de aspectos conceptuales y metodológicos en el marco de los instrumentos metodológicos de la Intervención Profesional, ponderando su potencialidad en la perspectiva de la investigación acción participativa y el horizonte en la transformación social. En segundo lugar, a partir de las recorridas al barrio y los registros escritos de las observaciones y entrevistas, se realiza la experiencia de dibujar el mapa grupal en el espacio de taller. Cada grupo, dibuja un primer mapa, expresando colectivamente los conocimientos que construyeron acerca del territorio y la zona de práctica” (Diez Tetamanti *et al.*, 2012, p. 62).

⁵⁴ El carácter lúdico creativo de la actividad, posibilita un clima distendido, favorece el intercambio y la conversación, hace visible los distintos puntos de vista que los estudiantes tienen respecto de la zona recorrida (Diez Tetamanti *et al.*, 2012, p. 63).

Inspirados nessas possibilidades e potencialidades educacionais da Cartografia Social, atribuiremos à última seção desse capítulo o papel de apresentar e discutir algumas experiências didáticas que se apoiaram nessa abordagem cartográfica como proposta metodológica, a fim de ilustrarmos e exemplificarmos as relações e observações feitas até aqui.

Sendo assim, no tópico seguinte, discutiremos a contribuição da Cartografia Social a partir de dois principais momentos: sobre o aspecto da 'visualidade' e a partir das experiências de um coletivo de geógrafos/as.

3.3 Cartografia Social e Educação Inclusiva: rompendo o silêncio e a invisibilidade

Durante toda essa pesquisa nos detivemos em identificar e discutir os pressupostos teóricos do ensino de Cartografia Escolar que contribuíram para manutenção da exclusão das pessoas surdas no âmbito da educação. Fizemos o mesmo, ainda, com aquelas abordagens que se propuseram a superar essa 'exclusão', amparadas na crítica das concepções tradicionais da cartografia.

Nos três primeiros tópicos desse capítulo (3.1; 3.2; 3.3), procuramos argumentar em favor de uma abordagem teórica para o ensino de Cartografia Escolar, numa perspectiva da educação inclusiva para surdos, defendendo a importância da Cartografia Social e suas potencialidades pedagógicas. Nesta seção nos concentraremos em explorar e discutir essas 'potencialidades' a partir de outros elementos.

Como etapa final desse capítulo, abordaremos a relevância da Cartografia Social no âmbito da educação das pessoas surdas a partir de uma dimensão de enorme relevância, a visualidade, para o ensino de Geografia. Para tanto, procederemos da seguinte forma: no primeiro momento (3.4.1), intitulado *Cartografia Social e Visualidade*, discutiremos sobre a importância da dessa dimensão; no segundo (3.4.2), intitulado *Vencendo a invisibilidade: breves considerações sobre uma experiência de Cartografia Social*, introduziremos alguns exemplos a esse respeito.

3.3.1 Cartografia Social e Visualidade

Tal como vimos nas seções anteriores, a Cartografia Social vem se constituindo como uma abordagem de enorme importância para o ensino de Cartografia Escolar. Embora ainda bastante reduzida, a quantidade de trabalhos e pesquisas (Diez Tentamanti, 2012) quem vêm apontando para o potencial pedagógico dessa abordagem cartográfica, mostra-se mais reduzida ainda ao se tratar do ensino de pessoas surdas.

Na tentativa de contribuir para os estudos em torno do ensino de Cartografia Escolar, no âmbito da educação inclusiva, defendemos a importância de uma abordagem social da cartografia, até aqui discutida. Se nos tópicos anteriores destacamos a consideração dessa perspectiva pelo aspecto da Surdidade (ligada ao aspecto identitário e existencial) e da Cultura Surda (relativa à pertença a uma comunidade e coletividade), no presente tópico, enfatizaremos a relevância da 'visualidade' como elemento primordial nos processos de aprendizagem dos sujeitos surdos.

Pois, seja nos momentos em que se manifesta a Surdidade, relativa ao caráter subjetivo e da existência das pessoas surdas, seja na identificação com a Cultura Surda, ambas as esferas se dão a partir da forma como essas pessoas se comunicam e interagem com o mundo.

De acordo com Marques (1999), a começar pela linguagem, o modo como as pessoas surdas realizam essa interação se dá de forma distinta dos/as ouvintes. Apesar da obviedade dessa afirmação, ela esconde uma complexidade que se situa por trás dessa diferença, quando se vai abordar a especificidade dos processos comunicativos e linguísticos do povo surdo. Para a autora em questão: "O obstáculo sensorial auditivo cria situações comunicativas específicas para o surdo, porém, não o impede de adquirir uma linguagem, nem o desenvolvimento da sua capacidade de representação" (Marques, 1999, p. 38).

Tal 'capacidade' compreende não só o ato de saber fazer uso da língua para surdos/as (Libras), como também, principalmente, pela especificidade cognitiva e simbólica do seu pensamento, distinto dos ouvintes, uma vez que, de acordo com Marques:

(...) tal processo envolve mecanismos mentais, também diferentes daqueles da pessoa ouvinte e, por isso, tornam-se responsáveis pela construção de esquemas de pensamento e estratégias intelectivas que dependem da natureza do desenvolvimento linguístico-cognitivo que lhe é próprio (Marques, 1999, p. 38).

Por essa razão, Marques denomina de ‘pensamento plástico’, a forma como conhecem, as pessoas surdas. Trata-se de uma ênfase não no caráter linguístico da condição desses sujeitos, mas no elemento ‘visual’ que embasa seus processos cognitivos e representacionais. Pois, se, como mostrou McLuhan (1977), a língua alfabética (escrita e verbal) terminou por imprimir no pensamento e representação humanos os traços normativos e sígnicos característicos, os processos de conhecimento dessas pessoas surdas se ancoram na percepção visual.

Enquanto os ouvintes traduzem para a língua alfabética boa parte do conteúdo do seu processo de aprendizagem, a epistemologia surda se baseia, em boa parte, na imagem, portanto, na ‘visualidade’ (Marques, 1999). Assim, enquanto ouvintes se guiam pelo vínculo entre: percepção e linguagem alfabética, para pessoas surdas a imagem percebida se transforma em representação não alfabética, ou seja, “(...) sob uma visão da realidade onde conteúdo e forma são percebidos simultaneamente, porque resultam de um pensamento elaborado por imagens mentais” (Marques, 1999, p. 40).

De acordo com a autora em questão, a dependência cognitiva do/a surdo/a em relação às imagens é dupla, pois é através delas que: tanto consegue expressar seu pensamento, como este (pensamento) é delas dependente. Por esta razão, Marques afirma que a ‘visualidade’ se afirma como habilidade que “(..) confere competência intelectual na expressão do pensamento” (Marques, 1999, p. 42) das pessoas surdas.

Uma vez que a visualidade se constitui enquanto traço característico da epistemologia surda, pode-se aqui indagar quais as implicações dessa característica para o âmbito educacional? Levando em consideração o intuito desta pesquisa, deve-se questionar em que medida essas observações atingem o debate em torno do ensino de Cartografia Escolar com pessoas surdas, foco desse estudo.

Uma vez que a imagem e a visualidade fazem parte do elenco dos elementos constituintes na educação de surdos/as, é importante destacar que, tal como vimos, esses elementos não se restringem apenas ao campo linguístico, resumido à Libras. Pois, tal como nos aponta Lebedeff (2010), à ênfase visual e imagética nesses sujeitos se apresenta nos “(...) apelidos ou nomes visuais, metáforas visuais; imagens visuais; humor visual; definição das marcas do tempo a partir de figuras visuais, entre tantas outras formas de significações” (Lebedeff, 2010, p. 176).

Essa ampla presença da prática e de uma cultura visual no cotidiano e existência das pessoas surdas obriga-nos a considerar que, no âmbito de sua escolarização, o ensino e a aprendizagem de conteúdos curriculares vão além de uma simples tradução (da Língua Portuguesa para a Libras), através da presença do/a intérprete.

No caso do ensino de Cartografia Escolar tal observação se aplica com mais intensidade, visto que a adaptação da linguagem cartográfica para a língua de sinais, proposta por vários estudos, não é suficiente para contemplar os aspectos cognitivos, epistemológicos, simbólico-culturais e políticos presentes nos processos de aprendizagem e interação dessas pessoas.

Tal como vimos nos tópicos anteriores (3.1; 3.2; 3.3), o ensino dos sujeitos surdos deve pôr em questão as concepções de conhecimento, de ensino e aprendizagem levando em consideração suas especificidades. Isso, porque boa parte das teorias educacionais que embasaram os ideais pedagógicos, as concepções metodológicas e didáticas, sempre tomaram como seu principal (e único) sujeito educativo: os ouvintes, falantes e típicos.⁵⁵

Partindo dessas observações, a Cartografia Social, tal como vimos defendendo até o presente momento, continua se mostrando como uma via pedagógica de grande relevância para o ensino de Cartografia Escolar, no contexto dos/as estudantes surdos, pelas seguintes razões:

⁵⁵ Sobre estas considerações, basta consultar qualquer livro de História da Educação ou da Pedagogia para verificar que as teorias da aprendizagem só muito recentemente estão revendo suas bases epistemológicas por levarem (ou terem de levar) em consideração as exigências sobre a inclusão de pessoas: surdas, autistas, com deficiência visual ou qualquer atipicidade em relação aos sujeitos concebidos como típicos da educação (e que o senso comum considera como ‘normal’).

Em primeiro lugar, por ser concebida enquanto abordagem cartográfica que procura ampliar e diversificar as estratégias e linguagens no âmbito da representação e interpretação do espaço e território, a Cartografia Social apresenta um potencial didático e metodológico capaz de favorecer a uma mudança nas bases epistemológicas de uma cartografia que, até o presente momento, beneficia os elementos da cultura ouvinte.

Pois, diferente dos ouvintes, as pessoas surdas, no seu processo cognitivo e de pensamento, já produzem uma conceituação e definição formal, visual e imagética, a partir das quais expressam e interpretam o mundo. Ou seja, enquanto os sujeitos ouvintes necessitam de uma linguagem simbólica e sígnica que viabiliza produção de uma linguagem cartográfica, as pessoas surdas já pensam e concebem o mundo e espaço enquanto imagem (Marques, 1999).

Uma vez que, para as pessoas surdas, o conteúdo não se separa da forma, ou seja, tanto no pensamento como na sua expressão e comunicação (através da linguagem), a forma e o conteúdo são indissociáveis, o ensino de Cartografia Escolar não deve desconsiderar o conteúdo simbólico e imagético já produzido e presente no pensamento dessas pessoas.

Se para Wulf (2013) “(...) as imagens têm um valor em si mesmas, um valor para o qual não há substituto” (Wulf, 2013, p. 22), nos processos cognitivos e de pensamento dos/as surdos/as – constituídos que são pelas imagens e signos –, só encontram sua tradutibilidade numa linguagem que se estrutura e se realiza também como imagem e signo, enquanto prática visual.

Do ponto de vista educacional, essa compreensão acerca do caráter simbólico e visual da formação humana enfrenta sérios dilemas pela ausência da compreensão dos profissionais da educação acerca da necessidade de uma posição em favor da ‘alfabetização da visualidade’, tal como destaca Lebedeff (2010) no trecho a seguir:

[..] a experiência visual dos surdos não tem sido objeto de análise nem tido espaço especial nos projetos de educação e escolarização dos surdos. Esta distância entre discurso (o surdo é sujeito visual) e prática (experiência visual não é privilegiada na escola) pode ser observada tanto na escola para ouvintes com alunos surdos incluídos como nas próprias classes de surdos, seja com professores surdos ou ouvintes (Lebedeff, 2010, p. 176-177).

Em segundo lugar, a Cartografia Social não só representa uma alternativa às especificidades cognitivas e intelectivas dos sujeitos surdos, pelas razões já mencionadas, mas, também e sobretudo, por descentralizar o lugar da autoria cartográfica dos especialistas e técnicos. Essa 'descentralização' não significa, portanto, a desconsideração pela importância da chamada 'cartografia tradicional'.

No entanto, tratando-se do campo educacional, o papel do ensino de Cartografia Escolar, segundo uma perspectiva crítica e social, não seria o de reproduzir uma visão hegemônica do mundo, atribuindo aos/às alunos/as apenas o papel de 'decodificar' a linguagem técnica dos cartógrafos. No caso específico dos sujeitos surdos, perpetuar tal concepção é o mesmo que contribuir para a manutenção de sua histórica exclusão: simbólica, epistêmica, cultural e política, no âmbito do ensino de Geografia.

Em terceiro lugar, diferente da chamada cartografia tradicional, a Cartografia Social já possui em si uma dimensão educativa na medida em que se propõe a servir como processo de conhecimento sobre o espaço e o território. Tal como aponta Diez Tetamanti (2012), a dimensão pedagógica e epistemológica da Cartografia Social visa contribuir para produção de conhecimento a partir de relações educativas estabelecidas entre seus participantes.

Por outro lado, uma vez que esse território e espaço situa a própria prática educativa, ela se torna, por sua vez, objeto de uma cartografia especial. Para Diego Barragán (2016), foi em decorrência dessa demanda cartográfica que surgiu a denominada Cartografia Social Pedagógica (CSP),⁵⁶ oriunda da Cartografia Social. Para Barragán, (2016), CSP cumpre um papel investigativo da própria prática educativa, situada num determinado contexto social, cultural e político, assim como num espaço e território situados. Segundo autor:

A CSP pode ser entendida como uma estratégia de pesquisa e acompanhamento em que, por meio da ação coletiva, os participantes são levados a refletir sobre suas práticas e entendimentos de um problema comum, por meio dos problemas que ocorrem nesse

⁵⁶ De agora em diante, faremos referência à chamada Cartografia Social Pedagógica a partir da sigla: CSP, tal como denominada por Barragán (2016).

território; nesse caso, os territórios relacionados às tensões das práticas de ensino e aprendizagem (Barragán, 2016, p. 256).⁵⁷

Assim concebida, a CSP pode ser realizada tanto como metodologia investigativa acerca de um problema pedagógico, a partir da ação e interação dos seus sujeitos, como pode servir como uma forma de aproximar a prática cartográfica dos processos de aprendizagem e formação dos indivíduos:

A finalidade do CSP vai além da representação gráfica dos territórios onde ocorrem as ações educativas; envolve a vinculação dos participantes na possibilidade de transformação de suas práticas; os laços de cooperação são fortalecidos e a aprendizagem entre pares é fortificada (Barragán, 2016, p. 256).⁵⁸

Para o ensino de alunos/as surdos/as, no âmbito da Cartografia Escolar, a abordagem social da cartografia põe em evidência não só o valor simbólico e sógnico produzidos pelo conhecimento e pensamento desses sujeitos, visto que o que a Cartografia Social propõe é a desconstrução das visões e linguagens cartográficas hegemônicas sobre o espaço e o território. Pelo contrário, a perspectiva social da cartografia busca, durante o processo de aprendizagem e crítica acerca do sentido e papel dessa ciência e conteúdo de ensino, propiciar a desconstrução das visões universalizantes do espaço, do mundo e da identidade pelos sujeitos neles inseridos.

Essas ‘razões’ não esgotam, com certeza, os argumentos que favorecem o uso da Cartografia Social como possibilidade didático-pedagógica no ensino de Geografia. No entanto, elas ilustram os principais motivos que, para essa pesquisa, sustentam a relevância desta como uma via para o ensino de Cartografia Escolar com pessoas surdas.

No entanto, para não nos resumirmos apenas às observações teóricas feitas em favor dessa abordagem cartográfica, no próximo tópico discorreremos sobre o *Kolletiv Orangotango*, como experiência que ilustra o que vimos

⁵⁷ Tradução livre de: “La CSP se puede entender como una estrategia de investigación y acompañamiento en la que, por medio de la acción colectiva, se lleva a los participantes a reflexionar sobre sus prácticas y comprensiones de una problemática común, mediante las problemáticas que acontecen en dicho territorio; en este caso, los territorios relacionados con las tensiones de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje” (Barragán, 2016, p. 256).

⁵⁸ Tradução livre de: “La finalidad de la CSP va más allá de la representación gráfica de los territorios donde acontecen las acciones educativas; implica vincular a los participantes en la posibilidad de transformar sus prácticas; se fortalecen lazos de cooperación y se fortifica el aprendizaje entre pares” (Barragán, 2016, p. 256).

defendendo até aqui, como proposta de ensino cartográfico para os sujeitos surdos.

3.3.2 Vencendo a Invisibilidade: uma experiência de Cartografia Crítica e Social

O *Kolletiv Orangotango* é um grupo constituído por geógrafos críticos, formado por volta do ano de 2000, cujo intento é a divulgação e debate sobre o potencial político e social dos mapas. Para isso, exploram as diferentes formas de sua realização a partir da arte, da ciência e do ativismo. O Kolletiv Orangotango pretende produzir material cartográfico de forma engajada e lúdica para lidar com problemas que envolvem questões territoriais, em relação ao poder, a partir de fins formativos e participativos. Seus propósitos educacionais podem ser observados na página do Kolletiv (<https://orangotango.info/>), tal como se segue:

Vemos nosso trabalho educacional na tradição da educação popular como uma aprendizagem baseada no diálogo que, partindo do ambiente cotidiano concreto, apoia as pessoas no caminho emancipatório em direção a uma reflexão crítica sobre seu próprio ambiente e como transformá-lo (Kolletiv Orangotango, 2000).⁵⁹

Apesar de haver outras experiências e projetos dessa natureza,⁶⁰ optamos pelo *Kolletiv* por este, além vir se dedicando aos estudos e prática de cartografias alternativas por um longo período, vem concentrando sua atuação para fins educativos e para produção científica, artística e política, difundido novas concepções acerca da cartografia e seu potencial educativo, social. Sendo assim, a seguir, utilizaremos algumas das publicações mais conhecidas desse grupo de geógrafos, tais como: *Como organizar uma oficina de*

⁵⁹ Livre tradução de: “Consideramos nuestro trabajo educativo en la tradición de la educación popular como un aprendizaje dialogante que, partiendo del entorno cotidiano concreto, apoya a las personas en el camino emancipativo hacia una reflexión crítica sobre el propio entorno y cómo transformarlo” (Kollektiv Orangotango, 2000).

⁶⁰ Podemos citar como outros exemplos de coletivos, programas, cursos e grupos cujos propósitos incidem no campo da Cartografia Social ou Crítica, vejamos: Coletivo de Geografia Crítica Gladys Armijo (<http://www.geografiacritica.cl/>); Coletivo Nossa BH (<https://nossabh.org.br/>); Programa de Pós-graduação em Cartografia Social e Política da Amazônia (PPGCSPA) (https://www.ccsa.uema.br/?page_id=108).

*Cartografia Coletiva e Crítica?*⁶¹ e *Manual do mapa coletivo: recursos cartográficos críticos para processos territoriais de criação colaborativa*, produzido por Julia Risler e Pablo Ares (2013).

A começar pelo último documento, o *Manual do mapa coletivo*, produzido pelo Kollektiv, propõe-se a servir como subsídio teórico, conceitual e prático para o desenvolvimento das atividades do/no grupo. Como um dos primeiros conteúdos tratados no referido documento, sua definição de cartografia vai contra a concepção tradicional dos mapas, concebido como:

(...) narrativas e cartografias 'oficiais' são aceitas como naturais e inquestionáveis como representações naturais e inquestionáveis, apesar de serem o resultado de resultado dos "olhares interessados" que os poderes hegemônicos lançam sobre os territórios. Estamos nos referindo não apenas àqueles provenientes de atores ou instituições sociais e políticas, mas também ao discurso da mídia de massa e a qualquer outra intervenção que molde a opinião pública e que reforçam crenças naturalizadas e mandatos sociais (Risler; Ares, 2013, p. 5).⁶²

Para Risler e Ares (2013), a popularização e multiplicação de ferramentas de mapeamento (GPS, SIG) vem contribuindo para a crise dos 'grandes relatos' oriundos da cartografia tradicional, homogeneizadora e naturalizadora de uma determinada definição e visão acerca do território e do espaço.

A difusão do seu uso, a partir da década de 1990, por movimentos sociais, ONGs, militantes, proporcionou a produção de outras narrativas e interpretações territoriais, servindo, assim, como instrumento de luta e emancipação, introduzindo novas linguagens e saberes na produção cartográfica alternativa.

Sendo assim, ao invés de ser tratado como discurso oficial de um grupo específico de especialistas (cartógrafos, geógrafos), a cartografia vem se

⁶¹ Sobre o documento mencionado, acessar a página: <https://orangotango.info/wp-content/uploads/2021/02/Manuel-de-Cartographie-Collective-et-Critique.pdf>

⁶² Tradução livre de: "Los relatos y cartografías "oficiales" son aceptados como representaciones naturales e incuestionables pese a ser el resultado de las "miradas interesadas" que los poderes hegemónicos despliegan sobre los territorios. Nos referimos no sólo a las provenientes de actores o instituciones políticas y sociales, sino también al discurso de los medios masivos de comunicación, y toda otra intervención que modele la opinión pública y refuerce las creencias naturalizadas y los mandatos sociales" (Risler; Ares, 2013, p. 5).

tornando uma *práxis*, introduzindo atores e visões de mundo dantes ‘silenciadas’ pelo discurso dominante e oficial sobre o espaço:

Concebemos o ‘mapeamento’ como uma prática, uma ação reflexiva na qual o mapa é apenas uma das ferramentas que facilitam a abordagem e a problematização de territórios sociais, subjetivos e geográficos” (Risler; Ares, 2013, p. 7).⁶³

Assim compreendida, a cartografia defendida pelo *Kollektiv* converge com a concepção que vimos defendendo até aqui. Por esta razão, nos serviremos de suas propostas e atividades como exemplos para ilustrarmos os argumentos apresentados até então.

O primeiro aspecto a ser considerado, diz respeito ao próprio sentido atribuído à cartografia pelo *Kollektiv*. Pois, se atentarmos que historicamente as visões hegemônicas acerca do espaço e territórios produziram ideologias e subjetividades, tomando a educação como via fundamental desse processo, as perspectivas críticas e sociais presentes nos conteúdos e atividades do *Kollektiv* rompem com a herança positivista e euclidiana do espaço.

No entanto, o abandono dessa ‘herança’, de acordo com dois importantes componentes do *Kollektiv*, Paul Schweizer e Orlando Coelho Barbosa (2022), depende da emergência de uma outra prática e concepção cartográfica. Segundo os seus argumentos: “(...) para atender à demanda de representar outras formas de estar no mundo, precisamos fazer uma ruptura com a linguagem visual da cartografia” (Schweizer; Barbosa, 2022, p. 3).

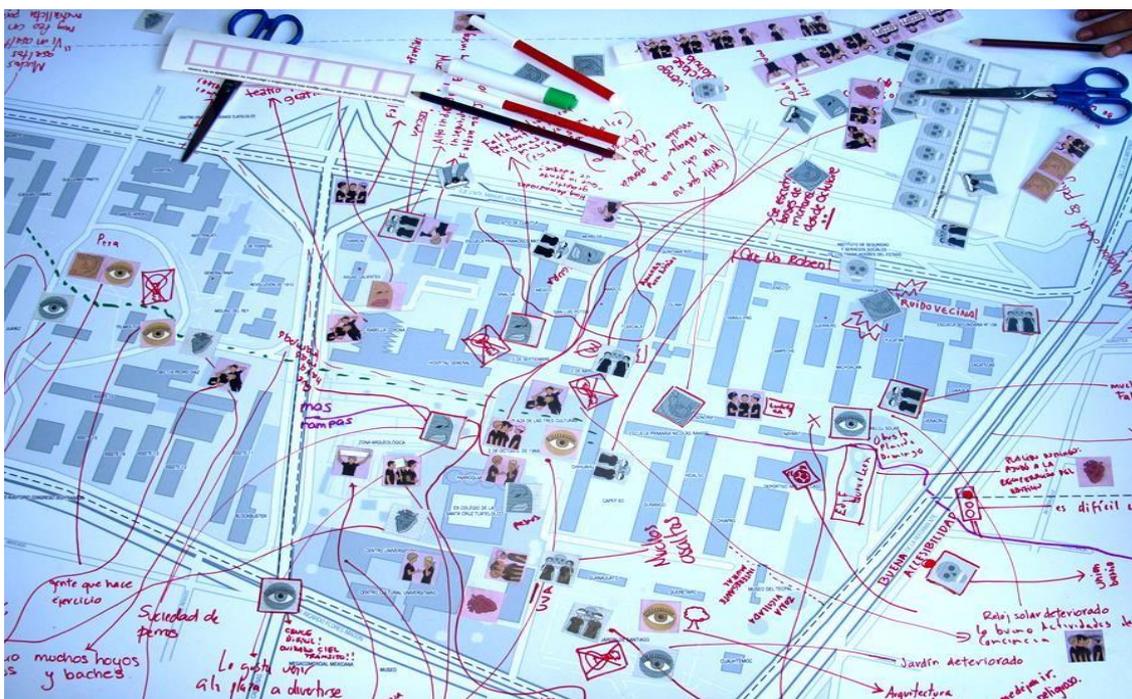
Esse segundo aspecto (da linguagem) possui uma dupla relação com os propósitos aqui defendidos. Pois, eles sugerem, também, uma dupla crítica: por um lado, sobre o papel político que essa (cartografia) assume na sala de aula, enquanto portadora de uma visão predominante e hegemônica sobre mundo; por outro lado, enquanto veiculadora de uma ‘linguagem’ que simboliza e representa essa ‘visão’, sob o domínio de uma determinada categoria de sujeitos (técnicos, especialistas).

Assim compreendidas, ambas as críticas demandam de uma abordagem cartográfica descentralizadora enquanto prática simbólica (a partir de outras

⁶³ Tradução livre de: “Concebimos al “mapeo” como una práctica, una acción de reflexión en la cual el mapa es sólo una de las herramientas que facilita el abordaje y la problematización de territorios sociales, subjetivos, geográficos” (Risler; Ares, 2013, p. 7).

linguagens) e política (realizada por outros atores e ‘sujeitos cartografantes’, no dizer de Acセルrad). Nessa perspectiva, a produção cartográfica desenvolvida pelo/no Kollektiv se realiza enquanto *práxis* na medida em que insere os sujeitos envolvidos no processo de construção e representação do espaço e território, nos quais estão inseridos. Tal produção pode ser aqui exemplificada a partir da figura seguinte:

Figura 07: Mapa Territorial



Fonte: Kollektiv Orangotango (2023)

Tal como se vê, trata-se de um mapa produzido a partir de uma representação já estabelecida sobre o espaço, um mapa que se sobrepõe a uma visão seletiva e métrica, espacialmente definida. As rotas e direções, registradas na cor vermelha, denunciam o rastro da percepção dos sujeitos participantes na produção de uma nova representação do espaço cujo processo se deu a partir da inserção de novos dados e informações acerca do território, coordenados pelos/as geógrafos do Kollektiv.⁶⁴

⁶⁴ Para um melhor esclarecimento sobre as etapas e momentos que corresponderam à produção do mapa em questão, consultar o texto fornecido pelo site do Kollektiv Orangotango no anexo 01 dessa pesquisa.

Essa figura ilustra a feitura de um mapa diferenciado, cuja participação dos 'sujeitos cartografantes' (ACSELRAD, 2010) transformou a prática cartográfica, segundo o Kollektiv, num:

Espaço colaborativo que visa à implantação criativa de pesquisas baseadas no conhecimento e nas experiências cotidianas dos participantes. Por meio do uso de mapas e iconografias, é elaborado um conhecimento situado que visa construir um diagnóstico crítico do território, ponderando os principais problemas e as alternativas organizadas para sua transformação (Kollektiv Orangotango, 2020).⁶⁵

Entretanto, o mapa apresentado na figura 07, mesmo que represente uma experiência de subversão das formas tradicionais de produzir e conceber o mapa, não se separa totalmente da influência cartesiana e euclidiana do espaço por tomar como base e ponto de partida para produção de novas linguagens cartográficas o mapa tradicional que a Cartografia Social critica.

No entanto, tal como podemos observar no relato publicado no site do Kollektiv (ver anexo 01), o principal caráter subversivo e de superação da cartografia tradicional reside, sobretudo, na tentativa de incentivo na manifestação de diferentes perspectivas e produtores de mapas que introduziram novas referências espaciais, linguagens e perspectivas na prática cartográfica.

Apesar de partir de mapas tradicionais, o entendimento dessa proposta, expressa na figura mencionada (figura 07), pode servir de exemplo para o ensino de Cartografia Escolar na medida que tal concepção rompe, num só tempo: com a visão hierarquizada da aprendizagem cartográfica (centrada que está na mera atividade de codificação dos mapas e passividade crítica dos educandos em relação ao significado do conteúdo cartográfico); com a secundarização da atividade simbólica e comunicativa entre esses indivíduos.

Essa forma de se conceber o processo de produção dos mapas, realizada pelo Kollektiv, aproxima-se ainda das críticas que vimos fazendo em torno da especificidade cognitiva e do pensamento das pessoas surdas em

⁶⁵ Tradução livre de: "Espacio colaborativo orientado a desplegar creativamente una investigación sustentada en los saberes y las experiencias cotidianas de lxs participantes. Mediante la utilización de mapas e iconografías, se elabora un conocimiento situado que apunta a construir un diagnóstico crítico del territorio, ponderando las principales problemáticas, y las alternativas organizadas para la transformación de las mismas". Disponível em: <https://iconoclasistas.net/investigacion-territorial/>.

relação ao caráter simbólico e sógnico da atividade cartográfica. Tal preocupação dialoga com os argumentos desenvolvidos por Schweizer e Barbosa (2022), ao afirmarem que “(...) precisamos ampliar o conceito do que é um mapa, para incluir outras epistemologias ou cosmovisões e, assim, tornar a cartografia numa ferramenta para a criação de novos mundos” (Schweizer; Barbosa, 2022, p. 3).

Sendo assim, o que propomos para o ensino de Cartografia Escolar, partindo das contribuições de uma perspectiva social em torno desse campo disciplinar, aparece explícito nas palavras dos autores mencionados, no referente à defesa pela ampliação e diversificação epistemológica da atividade cartográfica, como uma via de inclusão daquelas formas de conhecimento, pensamento e percepção que foram ‘silenciadas’ no decorrer da história da educação, em especial, do ensino de Geografia.

Além desse aspecto epistemológico e cognitivo, podemos observar nas experiências do Kollektiv Oranotango outro elemento de suma importância para a inclusão dos sujeitos surdos no âmbito da Cartografia Escolar. Trata-se do caráter social e político inerentes à Cartografia Social e Crítica. Tal característica põe a cartografia como uma prática tangenciada pela troca de saberes, de transformação social, de interação e reconhecimento da pluralidade e diversidade de perspectivas em torno do espaço e do território.

Por esta razão, segundo Risler e Ares (2013), as cartografias de caráter social e crítico, devem ser concebidas como uma via que se estende para além do uso objetivo e restrito à simples localização e indicação topológica dos lugares. Isso, porque a construção coletiva do mapa, tal como a concebe a Cartografia Social, contém muito mais contribuições para a formação humana que vão para além do sentido instrumental. Segundo os autores citados, o mapa coletivo produzido numa abordagem social da cartografia deve ser concebido como:

(...) uma ‘estratégia adicional’, um ‘meio para’ a reflexão, a socialização do conhecimento e das práticas, a socialização de conhecimentos e práticas, o impulso para a participação coletiva, o trabalho com desconhecidos, a troca de conhecimentos, a disputa de espaços hegemônicos, o impulso à criação e imaginação, a problematização dos nós-chave, a visualização das resistências, o

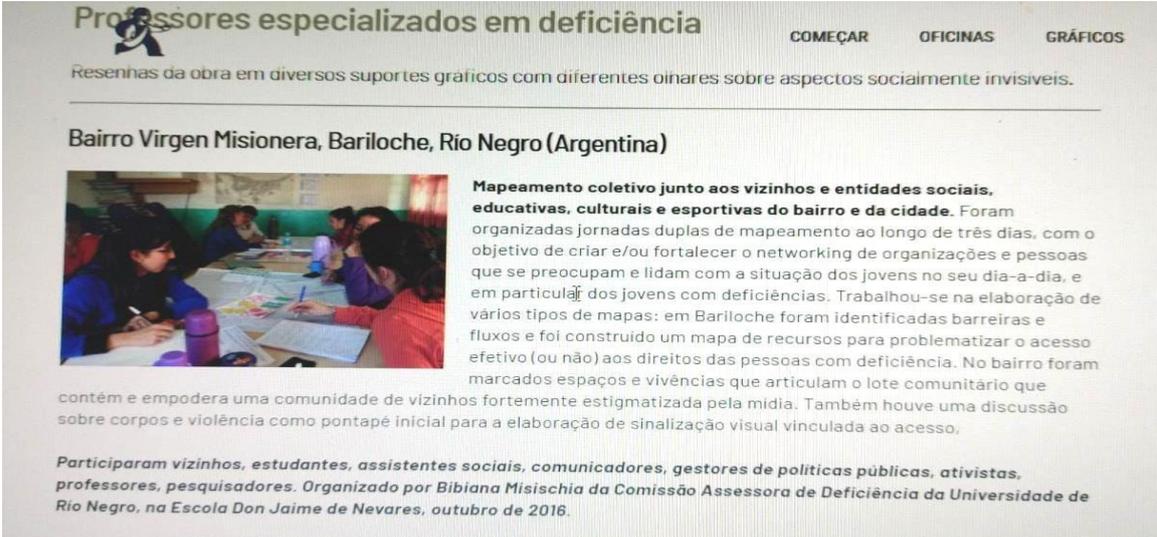
apontamento das relações de poder, entre muitos outros (Risler; Ares, 2013, p. 7).

Partindo dessas observações, dos benefícios que a Cartografia Social pode propiciar para formação, em particular, das pessoas surdas, podemos destacar: a ‘troca de conhecimentos’, o ‘apontamento das relações de poder’. A primeira, por proporcionar um ambiente de discriminação quanto às especificidades epistemológicas entre ouvintes e surdos/as; o segundo, por incentivar o debate acerca da diferenciação que afeta o modo de ser surdo (Surdidade), nos diferentes espaços onde o domínio ouvinte é determinante.

Nesse sentido, a aula de Cartografia Escolar, numa perspectiva social e crítica, serviria para pôr em questão as visões e concepções reprodutoras da desigualdade que, há séculos, alimentam preconceitos. Esses, por sua vez, embasam os fundamentos da hierarquia, historicamente estabelecida: da cultura ouvinte sobre a cultura surda. Partindo dessa condição, o debate em torno da relação entre território, identidade e exclusão só assumiria seu efetivo significado e materialização a partir das abordagens cartográficas discutidas.

Um exemplo da desconstrução dessa desigualdade pode ser encontrado em uma das experiências do Kollektiv aqui abordado, ao transformar como conteúdo da prática cartográfica a problematização, pesquisa e divulgação em torno do tema da acessibilidade das pessoas com alguma deficiência, em Bariloche, Rio Negro (Argentina), em 2016.

Figura 08 – Reportagem Kollektiv



Professores especializados em deficiência COMEÇAR OFICINAS GRÁFICOS

Resenhas da obra em diversos suportes gráficos com diferentes olhares sobre aspectos socialmente invisíveis.

Bairro Virgen Misionera, Bariloche, Rio Negro (Argentina)

Mapeamento coletivo junto aos vizinhos e entidades sociais, educativas, culturais e esportivas do bairro e da cidade. Foram organizadas jornadas duplas de mapeamento ao longo de três dias, com o objetivo de criar e/ou fortalecer o networking de organizações e pessoas que se preocupam e lidam com a situação dos jovens no seu dia-a-dia, e em particular dos jovens com deficiências. Trabalhou-se na elaboração de vários tipos de mapas: em Bariloche foram identificadas barreiras e fluxos e foi construído um mapa de recursos para problematizar o acesso efetivo (ou não) aos direitos das pessoas com deficiência. No bairro foram marcados espaços e vivências que articulam o lote comunitário que contém e empodera uma comunidade de vizinhos fortemente estigmatizada pela mídia. Também houve uma discussão sobre corpos e violência como pontapé inicial para a elaboração de sinalização visual vinculada ao acesso.

Participaram vizinhos, estudantes, assistentes sociais, comunicadores, gestores de políticas públicas, ativistas, professores, pesquisadores. Organizado por Bibiana Misichia da Comissão Assessora de Deficiência da Universidade de Rio Negro, na Escola Don Jaime de Nevaes, outubro de 2016.

Fonte: Kollektiv Orangatango (2023)

Uma das principais observações que podemos fazer a partir desse exemplo, é que as cartografias de caráter social e crítica, por não se resumirem à um conteúdo disciplinar, configuram, mais enfaticamente, enquanto forma e processos para formação humana e transformação de sua condição social, econômica, ambiental e política, no contexto em que se encontram situados/as. Seguindo a compreensão defendida anteriormente por Schweizer e Barbosa (2022), a cartografia amplia o seu sentido e papel na vida dos sujeitos educativos, servindo, também, como instrumento de transformação de sua condição e mundo.

Sendo assim concebida, a Cartografia Social se afirma como abordagem não apenas política, mas também pedagógica, a qual, para os sujeitos surdos, pode se afirmar como uma via de luta em favor da resistência e afirmação de sua condição socioespacial, sua cultura e sua identidade. Por esta razão, a Cartografia Social não pode ser reduzida apenas à produção de mapas, apesar de sua enorme relevância. Isso, porque são as atividades constituintes do processo de produção cartográfica (levantamento de dados, exposição de ideias e hipóteses, debate crítico, proposição de estudos para o constante aprofundamento em torno de uma tema-problema, entre outros) que assume maior relevância na formação humana.

Desta forma, são muito mais as rupturas, superações e novas proposições que resultam da realização da Cartografia Social, os principais benefícios pedagógicos e formativos de sua aplicação no âmbito do ensino de Cartografia Escolar para pessoas surdas. Por exemplo, tal como já foi visto: a ampliação das formas de expressão e significação do espaço e território, dantes realizado exclusivamente pela linguagem técnica e objetivo da cartografia tradicional.

Diferente dessa postura, a Cartografia Social se transforma numa prática simbólica e de representação do espaço, considerando a diversidade linguística e cultural dos sujeitos. Partindo dessa compreensão, os mapas a seguir (Figura 9 e 10) exemplificam as diferentes possibilidades de se produzir uma linguagem cartográfica com vistas a garantir a manifestação de diferentes expressões acerca da espacialidade:

Figura 09 – Mapa Social



Fonte: Kollektiv Orangotango (2023)

A diversidade simbólica e linguística que a Cartografia Social possibilita transforma-a num processo dialógico, capaz de proporcionar a interação e troca de diferentes visões e linguagens na produção cartográfica. Pensando nessa característica, podemos identificar na Figura 9 um exemplo de como um mapa social ou ‘coletivo’ (Risler; Ares, 2013) insere essas linguagens, muitas vezes se sobrepondo às representações de abordagens tradicionais da cartografia, capturando dimensões e aspectos mais amplos e complexos da realidade.

É importante observar que essa riqueza simbólica e de diferentes perspectivas não retira a objetividade dos mapas que a Cartografia Social e Crítica produzem. Pelo contrário, é por se valer de recursos visuais diversos e diferentes simbologias que essa abordagem revela no seu conteúdo os

aspectos subjetivos, afetivos, memoriais e, finalmente, objetivos que embasam a representação do espaço:

O uso desses recursos expande as metodologias de pesquisa participativa e, a partir da incorporação de recursos criativos e visuais, surgem formas ampliadas de compreensão, reflexão e sinalização de vários aspectos da realidade cotidiana, histórica, subjetiva e coletiva. Os participantes utilizam e modificam as ferramentas visuais e os mapas, mas também são incentivados a criar suas próprias formas de representação, seja por meio de imagens, ícones, desenhos, textos, vinhetas ou qualquer outro recurso que possibilite a comunicação (Risler; Ares, 2013, p. 14).⁶⁶

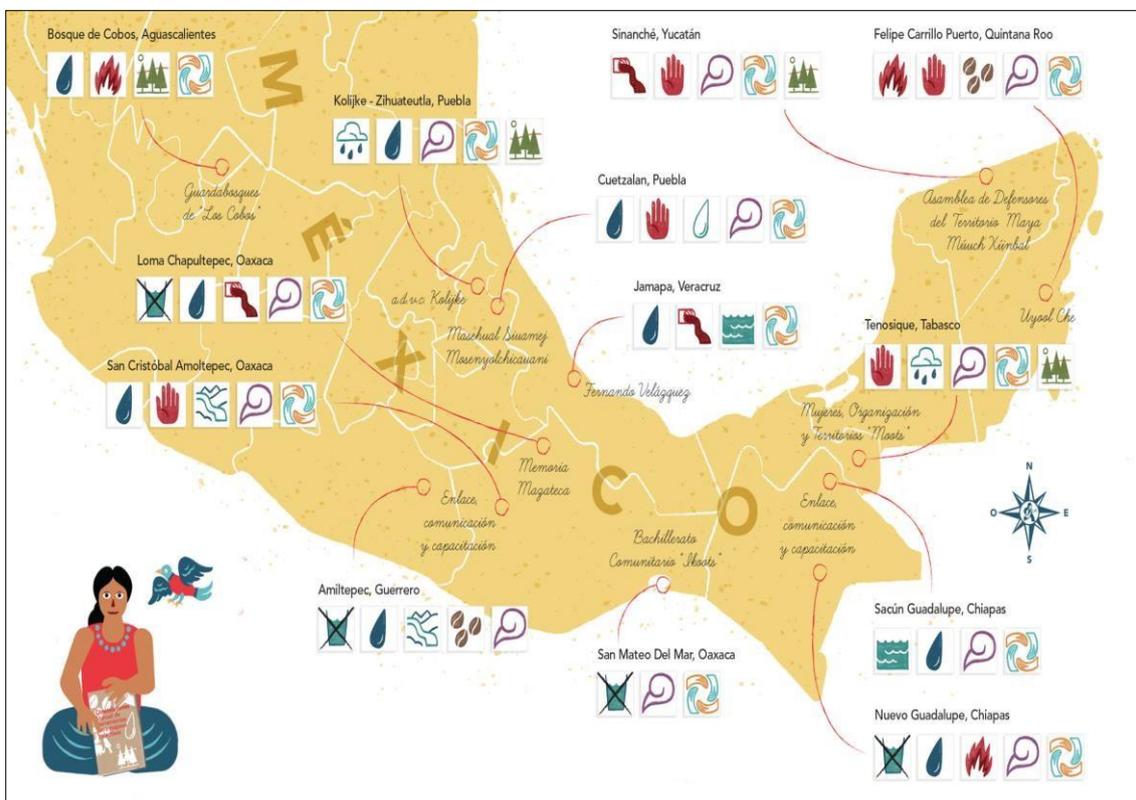
Tal como vimos na seção anterior (3.4.2), as pessoas surdas, cuja capacidade e atividade simbólicas e imagéticas não se estancam durante o processo de conhecimento e de aprendizagem, podem encontrar nessa abordagem cartográfica uma via oportuna para sua participação enquanto sujeitos legítimos da representação e ação cartográfica.

Essa inserção é necessária para que haja mudança diante das visões tradicionais no ensino de Geografia. Assim compreendido, o caráter simbólico que constitui toda a atividade cartográfica, ao ampliar seu repertório representacional sobre o espaço e o território (ver Figura 10), retira da produção dos mapas o ideal hegemônico, não só da unificação de narrativas cartográfica como dos signos e parâmetros de representação espacial.

Tal como será posto no mapa a seguir (do Kollektiv), a multiplicidade das formas que pode assumir a linguagem cartográfica, sobretudo no concernente ao seu caráter simbólico, expressa não apenas um papel funcional da simples nomeação dos eventos ou informações cartográficas. Para além de uma função descritiva, o uso diversificado de diferentes ícones, imagens, desenhos e demais meios linguísticos aplicados nos mapas, abre a possibilidade de, através de diferentes simbologias, recuperar e atribuir à linguagem cartográfica um caráter cultural, imagético, comunicativo e político.

⁶⁶ Tradução livre de: “El uso de estos recursos amplía las metodologías de investigación participativa, y de la incorporación de recursos creativos y visuales surgen formas ampliadas de comprender, reflexionar y señalar diversos aspectos de la realidad cotidiana, histórica, subjetiva y colectiva. Los participantes hacen uso y modifican las herramientas visuales y los mapas, pero también se los alienta a crear sus propias formas de representación, ya sea mediante imágenes, íconos, dibujos, textos, viñetas y cualquier otro recurso que permita la comuni” (Risler; Ares, 2013, p. 14).

Figura 10 – Simbologia Cartográfica



Fonte: Kollektiv Orangotango (2023)

É importante salientar que, além do caráter simbólico e linguístico, os componentes do Kollektiv concebem o momento de produção cartográfica, um processo de partilha de conhecimentos sobre o território, advindos dos seus diferentes participantes. Sendo assim, nessa perspectiva social e crítica, a produção de mapas coincide com o próprio processo de formação.

Entretanto, embora os mapas elaborados pelos atores/autores do Kollektiv sirvam como um instrumento de fundamental importância para o conhecimento e a transformação do espaço no qual estão inseridos, são nas etapas e nos processos necessários para sua produção onde reside seu verdadeiro valor educacional e formativo.

Sendo assim, a Cartografia Social, tanto no âmbito pedagógico como em outras questões e esferas (fundiárias, ambientais, econômicas) nas quais essa abordagem cartográfica é utilizada, se diferencia dos demais modelos de cartografia por enfatizar imensamente muito mais o processo dessa produção,

tal como aparece no manual elaborado pelo Kollektiv, intitulado *Como organizar um workshop de mapeamento?* (2023).

Disponível no site da instituição, esse documento revela outro aspecto importante da concepção de cartografia do Kollektiv, referente ao seu papel pedagógico da instituição. Pois, enquanto o ensino e a aprendizagem desse conteúdo assumem, quase sempre, uma forma expositiva e instrumental, como é o caso da Cartografia Escolar, nas oficinas realizadas pelo Kollektiv assumem as seguintes características:

- A produção cartográfica assume o papel de *práxis*, voltado que está para a capacidade da ação e reflexão dos sujeitos em torno do espaço e do território nos quais estão inseridos;
- O formato das oficinas, diferente da maneira como geralmente é concebida nas escolas, apresenta a cartografia como um ‘processo’ que coincide com a aquisição de habilidades e competências, tanto de caráter técnico como, sobretudo, de caráter político e social;
- As oficinas definidas no documento já mencionado possuem como um dos seus princípios a pesquisa geográfica, estabelecendo, assim, o vínculo entre teoria e prática no ensino de Geografia;
- Por outro lado, a metodologia do estudo e da prática da cartografia no Kollektiv agrega, simultaneamente, a sociabilização dos sujeitos envolvidos entre si e com a comunidade;
- Diante do exposto, pode-se afirmar que é característico da cartografia do Kollektiv transformar os processos de produção cartográfica numa prática de reflexão e crítica acerca das bases epistemológicas e simbólicas contidas nos mapas;
- Embora muitas das experiências cartográficas do Kollektiv utilizem de modelos de mapas de caráter tradicional – a partir de uma noção de espaço euclidiana –, vale destacar a sua busca de superação das visões hegemônicas e universalizantes da nossa relação e experiência espaciais, a partir do exercício da desconstrução dos mapas tradicionais;

- O ensino de Cartografia Escolar poderia tomar como uma de suas tarefas educativas e geográficas, esse 'exercício' para os/as alunos de um modo geral e, em especial, para os sujeitos surdos, pelas razões e argumentos que apresentamos até o momento, acerca da consideração pelas especificidades (epistemológicas, cognitivas, sociais, culturais, políticas) desses sujeitos.

No entendimento dessa pesquisa, tais aspectos atribuiriam uma qualitativa e importante diferença ao ensino de Cartografia Escolar, em particular, com as pessoas surdas. Por essa razão é que entendemos que, se adotada como proposta metodológica e didática para o ensino de cartografia, a Cartografia Social (assim como a Crítica) não poderia prescindir dessas tarefas sem as quais ela perderia o seu sentido de ser.

Levando em consideração as breves observações feitas até o presente momento, tomando como exemplo as experiências cartográficas do Kollektiv Orangotango, é possível defender uma cartografia para pessoas surdas que vá além de uma proposta didática centrada no aspecto linguístico.

Esse aspecto, claro, possui enorme relevância e importância para a educação dos sujeitos surdos. No entanto, tal como procuramos mostrar aqui, será necessária uma abordagem que, além da inserção da Libras no ensino de Cartografia Escolar, se introduza ainda outros aspectos (sociais, epistêmicos, políticos) inerentes ao pensamento, cognição e aprendizagem desses sujeitos.

Destarte, tal como nos dispomos a discutir e apresentar neste capítulo, o ensino de Cartografia Escolar, enquanto etapa essencial da educação geográfica, não pode descuidar de outros aspectos relevantes para a inclusão dos sujeitos surdos no ensino de Geografia. Tal como procuramos defender, são: o caráter cultural, existencial e a identidade (Surdidade) desses sujeitos que, também, devem ser considerados nos processos de formação.

Foi por essas razões que a Cartografia Social emergiu foco desse estudo enquanto uma possível abordagem teórica e metodológica, de enormes potencialidades pedagógicas, atenta à consideração sobre os aspectos culturais, sociais, epistêmicos, políticos e simbólicos, presentes no processo de ensino e de aprendizagem da cartografia.

CONCLUSÃO

No primeiro capítulo deste estudo, intitulado *Educação Inclusiva: sobre a gênese da pesquisa*, mostramos como as pessoas surdas se tornaram objeto permanente de discriminação e exclusão: sociais, culturais, políticas, no decorrer da história. Destacamos o modo como essa condição afetou o direito dessas pessoas no âmbito da educação e, também, como esta reproduziu nas suas práticas e concepções a violenta desconsideração pelas especificidades e identidades dos/as surdos/as, no processo de sua formação.

Discutimos ainda como a negação e exclusão do ‘modo de ser’ dos/as surdos/as ou ‘*deafhood*’, segundo a expressão de Paddy Ladd (2013), materializou-se nas práticas educativas, através da imposição e hegemonia da cultura ouvinte em diferentes aspectos: no currículo, pela negação de conteúdos relacionados à ‘cultura’ desses sujeitos; na didática, devido à desconsideração das especificidades dos seus modos de aprender, pensar e interagir; nos objetivos e finalidades educacionais, por sua subalternização aos ideias de formação dos ouvintes.

Desta forma, vimos que essa histórica condição de exclusão e discriminação dos sujeitos surdos chega até nós, em pleno século XXI, através das limitações das concepções pedagógicas nas diferentes áreas do conhecimento, como é o caso da Geografia. Diante dessa condição, afirmamos que o propósito desse estudo se concentra na crítica acerca do ensino da Cartografia Escolar, mediante as novas abordagens cartográficas que desvelam o papel político e ideológico desempenhado pela cartografia dita ‘tradicional’ ou ‘oficial’ (Acselrad, 2008).

Apesar de alguns avanços, a partir da implementação de públicas, as questões relacionadas aos pressupostos didático-pedagógicos e da própria formação docente vêm deixando a desejar. Por esta razão, introduzimos no corpo dessa pesquisa os primeiros elementos (a cultura surda, a identidade surda) que, para o nosso entendimento, deveriam ser inseridos no debate em torno da educação das pessoas surdas e, particularmente, no ensino de Cartografia Escolar para com esses sujeitos.

Visando aproximar o debate em torno da educação dos/as surdos/a ao campo da Cartografia Escolar, dedicamos o segundo capítulo, sob o título de *Cartografia Escolar: acerca do objeto de estudo*, a esse conteúdo da Geografia. Nele abordamos, em curtas passadas, o desenvolvimento histórico desse componente curricular, explorando as principais e iniciais abordagens didáticas que o definiram na história do ensino de Geografia.

Buscando atualizar os enfoques acerca das concepções sobre o ensino de cartografia, no intento de relacioná-las às demandas de aprendizagem das pessoas surdas, apoiamo-nos nas críticas de autores como Katuta (2020), Castrogiovanni (2000), Rossi (2019), Simião (2011), dentre outros/as autores/as.

Tais obras denunciaram os limites epistemológicos e didáticos da tradição cartográfica ensinadas nas escolas, inspiradas ainda numa concepção euclidiana, cartesiana e positivista do espaço. Das obras analisadas, foi a tese de Murilo Vogt Rossi (2019) que nos forneceu uma ampla e contemporânea visão sobre o Estado da Arte no âmbito da Cartografia Escolar.

Segundo o autor, apesar da renovação paradigmática neste campo da Educação Geográfica, a partir das contribuições de Piaget, Vygotsky, por exemplo, a Cartografia Escolar carecia de uma abordagem sócioespacial e crítica que fosse além dos aspectos cognitivos ou simbólicos considerados no período por ele analisado (séc. XX).

Entretanto, foi a partir dos estudos de autores como Oliveira Júnior (2011), Girardi (2012), entre outros/as, que a pesquisa em torno da Cartografia Escolar ganhou um contorno mais atual, superando os limites e a ausência das dimensões sociais, políticas e ideológicas nas abordagens cartográficas.

Após compreendermos as bases epistemológicas e políticas subjacentes às críticas desses/as autores/as, foi-nos possível aproximar a questão introdutória dessa pesquisa, concernente aos limites das concepções pedagógicas na educação geográfica das pessoas surdas, e novas abordagens da cartografia para pensar o seu ensino para esses sujeitos.

Uma vez situada nossa opção teórica em torno do pensamento cartográfico, seguindo as considerações das obras inspiradas na Geografia Crítica, delimitamos melhor o enfoque do nosso objeto (a contribuição da

Cartografia Social para a Educação Surda) a partir da consideração dos aspectos culturais, identitários e epistêmicos dos sujeitos surdos.

Como último momento desse capítulo, procuramos mapear e analisar as propostas e pesquisas mais relevantes sobre o ensino de Cartografia Escolar para pessoas surdas. No conjunto das obras pesquisadas, enfatizamos os estudos desenvolvidos por Mazarrolo (2017), Santos Neto (2019), Oliveira (2021), entre outros/as.

Estudos pioneiros no campo da Cartografia Escolar para surdos/as, o foco central dessas pesquisas (entre teses e dissertações) pôs no centro do debate da educação geográfica a necessidade da consideração sobre as especificidades linguísticas dessas pessoas e a adequação da cartografia, a partir da tradução e a revisão da dimensão simbólica da linguagem cartográfica.

Após observarmos a forte presença dessa dimensão (linguística) nos objetivos das pesquisas desenvolvidas em torno do vínculo entre ensino de cartografia e educação inclusiva (dos/a surdos/as), elegemos como propósito inicial do nosso trabalho: pensar e discutir sobre uma abordagem cartográfica que considerasse outros aspectos relevantes (cultural, epistêmico, existencial) desses sujeitos.

Dentre as perspectivas cartográficas que melhor atenderam aos nossos propósitos, a Cartografia Social foi a abordagem que melhor se mostrou como via teórica e metodológica para pensar o ensino de Cartografia Escolar no âmbito da educação dos/as surdos/as. Sendo assim, partindo dessa escolha, o terceiro e último capítulo dessa pesquisa intentou aproximar a discussão entre essa abordagem cartográfica e as especificidades culturais e existenciais (Surdidade) das pessoas surdas.

Sendo assim, o capítulo mencionado, cujo o título é *Cartografia Escolar no Contexto da Cultura Surda*, procurou, num primeiro momento, definir e caracterizar a Cartografia Social no intuito de explorar seu potencial pedagógico, confrontando-a com as necessidades de aprendizagem desses sujeitos.

Apoiados nos estudos de Acselrad (2010; 2013), Crampton e Krygier (2008), Correia (2011), Diez Tetamanti (2012), entre outros, traçamos um breve

histórico e perfil da Cartografia Social, destacando duas fontes de sua origem: as relacionadas aos estudos sobre território e questões ambientais, desenvolvida no Brasil por Acselrad (2010; 2013); as influenciadas pela Geografia Crítica, cujas referências vão de Denis Cosgrove a Brian Harley.

Após mapearmos e identificarmos as bases epistemológicas e geográficas da Cartografia Social, foi possível introduzir os elementos das 'Surdidade' e da 'Cultura Surda' como aspectos necessários para pensar a educação desses sujeitos. Para tanto, nos utilizamos dos estudos de Ladd (2013), Strobel (2008), Nakagawa (2012), Perlin (2016), dentre outros/as.

Dentre os temas trabalhados, o conceito de 'Surdidade' desenvolvido por Ladd (2013) foi quem melhor nos possibilitou compreender a complexidade e especificidade do 'modo de ser-surdo' e suas implicações educacionais. Além dessa abordagem, tratamos de investigar a relevância da ideia de 'Cultura Surda' (Sá, 2006; Strobel, 2008; Nakagawa, 2012) como uma segunda dimensão constituinte da existência desses sujeitos.

O vínculo entre os dois tópicos centrais desse estudo (Cartografia Social e Educação dos/as Surdos/as) nos proporcionou, ente outras coisas, estabelecer relações entre aspectos da identidade surda e conceitos fundamentais da Geografia, tais como: o 'lugar' e sua importância para pensar a subjetividade por trás da ideia de Surdidade (Ladd, 2013). Já o conceito de 'território' serviu para elucidar a relação entre os conteúdos da Geografia com a Cultura Surda.

Esses vínculos foram profícuos para esse estudo, na medida em que nos proporcionaram melhor situar a importância da Cartografia Social na formação desses indivíduos. Recuperando elementos centrais da histórica exclusão dos sujeitos surdos, identificamos na Cartografia Social uma abordagem capaz de, não só proporcionar a superação dessa condição na Educação Geográfica, como, sobretudo, por em questão as próprias bases teóricas desse campo do conhecimento.

Porém, além dos aspectos existenciais, contemplados na ideia de Surdidade (Ladd, 2013), e da identidade e territorialidade da condição desses sujeitos, representados no debate em torno da Cultura Surda (Sá, 2006;

Strobel, 2008; Nakagawa, 2012), abordamos ainda o aspecto epistêmico e cognitivo desses sujeitos, relativo à questão da ‘visualidade’.

Como um dos últimos tópicos tratado no capítulo em questão, a ‘visualidade’ como aspecto central do ‘modo de ser-surdo’, lançou-nos em direção ao caráter político e ideológico contido na forma e conteúdo simbólicos dos mapas. Apoiados em autores/as como Marques (1999), observamos que a visualidade das pessoas surdas, diferentes dos ouvintes, não se traduz espontaneamente numa linguagem não visual, como a língua alfabética. Pelo contrário, segundo Marques, na visão desses sujeitos não há separação entre o conteúdo (o objeto existente) e a sua forma (seu modo de aparecer). Diferente dos ouvintes que traduzem a indissociabilidade entre conteúdo e forma através de um meio não visual ou imagético (língua verbal ou escrita).

Essa distinção entre a cultura ouvinte e a cultura surda produziu, por conseguinte, uma diferença de ordem epistêmica e cognitiva, razão pela qual toda e qualquer cartografia, em quanto prática repleta de símbolos e sinais, deve considerar o caráter imagético e visual do pensamento e expressão das pessoas surdas.

Partindo dessa compreensão, defendemos a importância da Cartografia Social na formação cartográfica dos/as surdos/as, uma vez que essa abordagem cartográfica não só possibilita uma múltipla presença de diferentes linguagens e simbologias na produção de mapas como, ainda, compreende de forma diversa tanto a materialidade (no concernente aos recursos utilizados para elaboração dos mapas) como a forma variada de sua representação, a exemplo do uso de: textos escritos, áudios, vídeos, gráficos, encenações, exposições, como formas complementares ou anexas ao produto cartográfico.

Como exemplo de experiências que apontam para essa concepção cartográfica, utilizamos os trabalhos produzidos pelo Kolektiv Oranotango, composto por geógrafos críticos, na tentativa de ilustrar a forma como se daria a atividade cartográfica numa perspectiva social. Dentre os elementos observados, destacamos aqui a ênfase dada pelo Kollektiv ao caráter processual da Cartografia Social e o seu sentido ligado à práxis.

Tendo em vista que o propósito desse estudo não compreendeu a produção de uma proposta metodológica a partir da Cartografia Social,

utilizamos alguns registros cartográficos do Kollektiv na tentativa de extrair dele algumas observações em torno da importância dessa abordagem cartográfica para o ensino de Cartografia Social.

Isso, porque, tratando-se do limite de tempo destinado a uma dissertação, não foi possível desenvolver uma proposta metodológica a partir de dados oriundo da prática educativa, no âmbito do ensino de Geografia. Sendo assim, ao identificar o potencial pedagógico da Cartografia Social no concernente às pessoas surdas, almejamos, numa pesquisa posterior (em nível de doutorado), dar continuidade a esse estudo acrescido de uma robusta comprovação empírica das possibilidades didático-pedagógicas dessa abordagem cartográfica para o ensino de Cartografia Escolar com alunos/as surdos/as.

BIBLIOGRAFIA

ARCHELA, Rosely Sampaio; ARCHELA, Edson. Síntese Cronológica da Cartografia no Brasil. **Portal da Cartografia**. Londrina, v.1, n.1, maio./ago., p. 93-110, 2008. Disponível em:

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/portalcartografia> Acesso em: 04/11/2021.

ACSELRAD, Henri (org.). **Cartografia Social e Dinâmicas Territoriais: marcos para o debate**. Rio de Janeiro: UFRJ, IPPUR, 2010. (Coleção Território, ambiente e conflitos sociais - n. 2).

_____. (org.). **Cartografia Social, Terra e Território**. Rio de Janeiro: UFRJ, IPPUR, 2013. (Coleção Território, ambiente e conflitos sociais - n. 3).

_____. (org.). **Cartografias Sociais e Território**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

_____. (org.). **Sobre os usos sociais da cartografia**. Janeiro: UFRJ, IPPUR, 2008. (Coleção Território, ambiente e conflitos sociais - n. 1).

Disponível em:

<https://conflitosambientaismg.lcc.ufmg.br/wpcontent/uploads/2014/04/ACSELRAD_Henri_-_Sobre_os_usos_sociais_da_cartografia.pdf>. Acesso em: 13/02/2023.

_____. *et al.* (org). **Guia para experiência de Mapeamento comunitário**, Rio de Janeiro, Versão brasileira: ETTERN/IPUR/UFRJ, 2013.

AGUIAR, V. T. B. ; Atlas e Cartografia Escolar no Brasil: início de uma história. In: **VI Colóquio Cartografia para Crianças e Escolares e II Fórum Latinoamericano de Cartografia para Escolares**, Juiz de Fora/MG, v. 1., p. 1-15, 2009.

ALMEIDA, Rosângela Doin; PASSIANI, Elza Yazuko. **O espaço geográfico: Ensino e Representação**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1992.

BARRAGÁN, Diego. Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. **Revista Colombiana de Educación**. n. 70, jul./dez., Universidade Pedagógica Nacional, Bogotá, p. 247-285

BOLIGIAN, Levon; ALMEIDA, Rosângela Doin. A cartografia nos livros didáticos no período de 1824 a 1936 e a história da Geografia Escolar no Brasil. In: ALMEIDA, Rosângela Doin. (org.). **Novos rumos da Cartografia Escolar: currículo, linguagem e tecnologia**. São Paulo: Contexto, 2022. p. 71-90.

BOLLNOW, Otto Friedrich. **O homem e o espaço**. Tradução de Aloísio Leoni Schmid. Curitiba, PR: UFPR, 2008. p. 11-29.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília: MEC; SEF, 1998.

_____. **Decreto nº. 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 12 ago. 2020.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional**, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 24/08/2018.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, Edição Especial, n. 2, p. 71-92, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/6KfHLbL5nN6MdTjtd3FLxpJ/abstract/?lang=pt> Acesso em: 21/07/2021.

CARBALLEDA, Alfredo Juan Manuel. Cartografías e intervención en lo social. In: DIEZ TETAMANTI, Juan Manuel Diez *et al.* **Cartografía Social: investigación e intervención**. Comodoro Rivadavia: Universitaria de la Patagonia, 2012. p. 21-27.

CARVALHO, José Luiz de. **Denis Cosgrove e o desenvolvimento da perspectiva simbólica e iconográfica da paisagem**. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geograficidade/issue/view/Inverno%202017%3ADossi%C3%AA%20Geografia%20Fenomenologia%20e%20Arte>. Acesso em: 27/02/2023.

CASAL, Pe. Manoel Aires de. **Corografia Brasileira**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1945.

CASTELLAR, Sonia M. V. A cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. In: ALMEIDA, Rosângela D. de (Org.). **Novos rumos da cartografia escolar: currículo, linguagem e tecnologia**. São Paulo: Contexto, 2022, p. 121-137.

CASTROGIOVANI, Antônio Carlos. **Apreensão e compreensão do espaço geográfico**. In: _____. (org.). Ensino de geografia, 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 11-81.

CASTÑON, Gustavo. **Introdução à Epistemologia**. São Paulo: EPU, 2007.

CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CORREIA, Roberto Lobato. Denis Cosgrove: a paisagem e as imagens. **Espaço e Cultura**, UERJ, RJ, n. 29, p. 7-21, jan./jun., 2011. Disponível em:

<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/view/3528/2454>. Acesso em: 27/02/2023.

_____. Espaço, um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, Iná Elias de. *et al.* (orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 15-47.

COSGROVE, Denis. E. Em direção a uma Geografia Cultural Radical: problemas e teoria. **Espaço e Cultura**, [S.l.], n. 5, p. 5-29, jun. 2013. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/view/6313/4506>. Acesso em: 27/02/2023.

CRAMPTON, Jeremy W.; KRYGIER, John. Uma introdução à cartografia crítica. In: ACSELRAD, Henri. **Cartografias sociais e território**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008. p. 85-111.

CROMACK, Eliane Maria Polidoro da Costa. Identidade, cultura surda e produção de subjetividades e educação: atravessamentos e implicações sociais. **Psicologia, Ciência e Profissão**. 2004, 24 (4), p. 68-77.

DEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Experiência visual e surdez: discussões sobre a necessidade de uma 'visualidade aplicada'. **Forum**. Instituto Nacional de Educação de Surdos. s/d, p. 13-25. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/download/389/359>. Acesso em: 20/05/2023.

DIEZ TETAMANTI, Juan Manuel. **Cartografía Social: teoría y método**. Estrategias para una eficaz transformación comunitaria. Buenos Aires: Biblos, 2018.

_____; ESCUDERO, Beatriz. **Cartografía Social: investigación e intervención desde las ciencias sociales, métodos y experiencias de aplicación**. Comodoro Rivadavia: Universitaria de la Patagonia, 2012.

_____. *et al.* **Hacia una Geografía Comunitaria: abordajes desde Cartografía Social y sistemas de información geográfica**. Comodoro Rivadavia: Universitaria de la Patagonia, 2014.

FERNANDES, Eulália; RIOS, Kátia Regina. Educação com bilingüismo para crianças surdas. **Revista Intercâmbio**, vol. VII, 1998, p. 13-21.

FERREIRA, Rosana Mendes. **Alfabetização cartográfica no currículo escolar de Geografia: livros didáticos (1970 a 2015)**. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro: UFRJ, 2017.

FINATTO, Roberto Antônio; FARIAS, Maria Isabel. A Cartografia Social como recurso metodológico para o ensino de Geografia: considerações a partir do programa Escola da Terra- Paraná. **Geografia Ensino & Pesquisa**. Santa Maria, v. 25, out./mar., 2021.

- FONSECA, Ricardo Lopes. **Praticando Geografia com alunos surdos e ouvintes**: uma contribuição para o ensino de geografia. Dissertação (Mestrado). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2012.
- FRANCISCHETT, Mafalda N. **A cartografia no ensino de geografia**: a aprendizagem mediada. Tese (Doutorado). Presidente Prudente: Unesp. 2001.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação Brasileira**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- GIRARDI, Gisele. Mapas Alternativos e Educação Geográfica. **Percursos**. Florianópolis, v. 13, n. 02, p. 39-51, jul./dez. 2012.
- GOMES, Marquiana de F. Vilas Boas. Cartografia social e Geografia escolar: aproximações e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Campinas, v. 7, n. 13, p. 97-110, jan./jun., 2017.
- GÜNTHER, Hartmunt. Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: essa é a questão? In: **Psicologia**: teoria e prática. v. 22, n. 2, p. 201-210, mai./ago., 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>. Acesso em: 08/11/2018.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HALLAK, Zulma; BARBERENA, Mariano. Cartografía Social. Herramienta de Intervención Profesional y de aprendizajes en Trabajo Social. In: DIEZ TETAMANTI, Juan Manuel Diez *et al.* **Cartografía Social**: investigación e intervención. Comodoro Rivadavia: Universitaria de la Patagonia, 2012. p. 59-76.
- HARLEY, Brian. Mapas, saber e poder. **Confins** [Online], 5/2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/agosto2011/geografia_a_artigos/6art_mapas_saber_poder.pdf. Acesso em: 26/02/2023.
- JOLY, Fernand. **A Cartografia**. 15. ed. Tradução de Tânia Pellegrini. Campinas: Papyrus, 2013.
- KATUTA, Angela Massumi. A Cartografia Escolar no Movimento da Geografia Crítica: elementos para debates. **Revista GeoSertões**. Unageo-CFP-UFCG. v. 5, n. 10, p. 126-150, jun./dez., 2020 Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/geosertoes/article/view/1524/pdf> Acesso em: 04/02/2021.
- KOLLEKTIV ORANGOTANGO. **Cartographie Collective & Critique**: Mement collectifs de nos territoires du quotidien. Disponível em: <https://orangotango.info/wp-content/uploads/2021/02/Manuel-de-Cartographie-Collective-et-Critique.pdf>. Acesso em: 17/03/2023.

LADD, Paddy. **Em busca da surdidade**. Colonização dos surdos. Colonização dos surdos. Tradução de Mariani Martini. Lisboa: Surd'Universo, 2013. (v. 1).

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Aprendendo a ler 'com outros olhos': relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**. n. 36, p. 175-195, mai./ago., 2010.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e Educação**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LULKIN, S.A. O Discurso moderno na educação dos surdos; práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKILIAR, C. **A surdez**, 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 33-49. (cap. 2).

_____. **O Silêncio disciplinado a invenção dos surdos a partir de representações ouvintes**. 2000. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre: UFRGS, 2009.

LUNARDI-LAZZARIN, Marcia Lise; MORAIS, Mônica Zavacki. Políticas de educação bilíngue para surdos: jogo de disputa no contexto da educação inclusiva brasileira. **Revista Digital de Políticas Linguísticas**. Año 8, p. 38-55, noviembre, 2016.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. Tradução de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 11. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. (col. Atualidades Pedagógicas - v. 59)

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Inclusão Escolar: Caminhos, desafios, perspectivas. In:_____. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011, p.21-41.

MARQUES, Carla Verônica Machado. Visualidade e surdez: a revelação do pensamento plástico. **Espaço**. p. 38-46, dez./1999,. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/309>. Acessado em: 12/05/2023.

MAURICIO, Aline Cristina Lofrese. **Educação e currículo: Fundamentos e Práticas Pedagógicas na Educação de Surdos**. São Paulo: Know How, 2010.

MAZAROLLO, Thiago Rafael. **Sinalizando a cartografia para dar sentido na Geografia para surdos**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2017.

MCLUHAN, Marshall. **A galáxia de Gutenberg**. São Paulo: Nacional, 1977.

MESERLIAN, K. T.; VITALIANO, Célia Regina. Análise sobre a trajetória histórica da educação de surdos. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2009, São Paulo. **Anais eletrônicos**. São Paulo: PUCPR, 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3114_1617.pdf.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia**: pequena história crítica. São Paulo: Annablume, 2021.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo**: caminhos para uma identidade. Caminhos para uma nova identidade. São Paulo: Revinter, 2000.

NAKAGAWA, Hugo Eiji Ibanhes. **Culturas surdas**: o que se vê, o que se ouve. Dissertação (Mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa, 2012.

NASCIMENTO, Lisângela Kati do. **O lugar do lugar no ensino de Geografia**: um estudo em escolas públicas do Vale do Ribeira-SP. São Paulo: *Humanitas*, 2017.

OLIVEIRA, Quintino Martins de; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma. Educação de Surdos no Brasil: um percurso histórico e novas perspectivas. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v.2, n.2, p.173-196, jul./dez., 2017.

OLIVEIRA, Josiane. **O ensino de Geografia para alunos surdos**: a Cartografia Escolar e Inclusiva na construção do conhecimento geográfico. Dissertação (Mestrado). Goiânia: UFG, 2021. 145 f.

OLIVEIRA, Larissa Alves de; MOURA, Jeani Delgado. Ser-no-mundo no ensinar e aprender Geografia: possibilidades para uma educação geográfica humanista e existencial. In: **Geograficidade**. v. 11, n. 2, p. 24-36, 2021.

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de. Grafar o espaço, educar os olhos: rumo a geografias menores. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 17-28, set./dez., 2009.

_____. Mapas em deriva: imaginação e Cartografia Escolar. **Revista Geografares**, n. 12, p. 01-49, jul./2012.

PEREIRA, Magnum Bruno; MENEZES, Priscylla Karoline de. Os desafios com a Cartografia no processo de ensino Aprendizagem de Geografia. **Revista Brasileira de Cartografia**. Rio de Janeiro, n. 69/9, p.1817-1829, nov./dez., 2017.

PERLIN, Gladis T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos. (org.). **Surdez**: um olhar sobre as diferenças. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 51-73.

PLACER, Fernando González. O outro hoje: uma ausência permanente presente. In: LORROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 79-89.

PRADO JUNIOR, Caio. Introdução. In: CASAL, Pe. Manoel Aires de. **Corografia Brasileira**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1945.

PUENTES, Roberto Valdés. A noção de sujeito na concepção da aprendizagem Desenvolvimental: uma aproximação inicial à Teoria da Subjetividade. **Obutchénie**. Uberlândia, MG, v. 3, n. 1, p. 58-87, jan./abr., 2019.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 18. ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Cortez, 2003. (col. Memória da Educação).

RICHTER, Denis. **Raciocínio geográfico e mapas mentais: a leitura espacial do cotidiano por alunos do Ensino Médio**. Tese (Doutorado). Presidente Prudente: Unesp, 2010.

RISLER, Julia; ARES, Pablo. **Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2013.

RODRIGUES, Henrique Carlos. A sala de aula de Surdos como espaço inclusivo: pensando o outro da Educação atual. In: ALMEIDA, Gomes Wolney (org.). **Educação de Surdos: formação, estratégia e prática docente**. Ilhéus, BA: Editus. 2015, p.113-136. Santos – 2).

ROSSI, Murilo Vogt. **A Cartografia Escolar frente à ciência geográfica renovada: uma questão socioespacial**. (Tese) João Pessoa: UFPB, 2019.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SANTOS, Milton. **Da Totalidade ao Lugar**. São Paulo: Edusp, 2005.

_____. **Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica**. 6. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

SANTOS NETO, Pedro Moreira dos. **Cartografia escolar e inclusiva para alunos surdos: mapa-libras em suas mãos**. Goiana: C&A Alfa Comunicação, 2020.

_____. **O mapa e a Língua Brasileira de Sinais (Libras): possibilidades da linguagem cartográfica para construção do pensamento geográfico dos alunos surdos na/da Educação Básica**. Tese (Doutorado). Goiânia: UFG, 2019.

_____; BUENO, Míriam Aparecida. Cartografia Escolar para alunos surdos. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Campinas, v.9, n.17, p. 215-231, jan./ jun., 2019.

SCHWEIZER, Paul; BARBOSA, Orlando Coelho. Descolonizando linguagens cartográficas: a construção de uma cartografia engajada. **Eccos**. Revista Científica, São Paulo, n. 61, p. 1-18, abr./jun., 2022.

SEEMANN, Jörn. Linhas Imaginárias na Cartografia: a invenção do primeiro meridiano. In: **Geograficidade**. A aventura cartográfica. v. 3, n. Especial, p. 111-129, 2013.

SIMIÃO, Helaine Cordeiro Rodrigues. **A linguagem cartográfica no ensino de Geografia**. In: COLÓQUIO DE CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS E ESCOLARES, 7, Vitória. Anais. p. 84-107, 2011.

SKLIAR, C. Bilinguismo e Biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 8, p. 44-57, jun./jul./ago., 1998. Disponível em: <http://projetoedes.org/wp/wp-content/uploads/Carlos-Skliar-1998.pdf> Acesso em: 11/05/2021.

_____. (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de. *et al.* (orgs.) **Geografia: conceitos e temas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

_____. **História da Educação de Surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Salamanca: UNESCO, 1994.

VESENTINI, José William. **Repensando a Geografia Escolar para o Século XXI**. São Paulo: Plêiade, 2009.

WULF, Christoph. **Homo pictor**. Imaginação, ritual e aprendizado mimético no mundo globalizado. Tradução Vinícius Spricigo. São Paulo: Hedra, 2013.

ANEXOS

Anexo 01

Mapeo territorial

Espacio colaborativo orientado a desplegar creativamente una investigación sustentada en los saberes y las experiencias cotidianas de lxs participantes. Mediante la utilización de mapas e iconografías, se elabora un conocimiento situado que apunta a construir un diagnóstico crítico del territorio, ponderando las principales problemáticas, y las alternativas organizadas para la transformación de las mismas.

La práctica del mapeo colectivo se va delineando a partir de los talleres que comenzamos a organizar en diversas provincias argentinas, en el año 2008. De la experiencia con organizaciones e instituciones sociales, políticas, culturales, barriales y estudiantiles, generamos una caja de herramientas a través de la cual impulsamos diversos procesos de coinvestigación, a partir de saberes locales y multidisciplinares.

Para su realización, todos los talleres de mapeo requieren de un diálogo previo y del establecimiento de puntos de consenso con lxs organizadores. Junto a ellxs definimos lo que se quiere mapear, el dónde, el por qué, el con quién/es y el para qué. El recorte territorial puede hacer foco sobre aspectos más micro (como una institución o un conjunto de cuadras de un barrio), intermedios (una ciudad, por ejemplo) o amplios (una región e incluso una mirada sobre el mapa mundi).

Posteriormente identificamos las principales categorías temáticas. Y a partir de esa información, y con la vista puesta en los objetivos a lograr, diseñamos los dispositivos lúdicos y gráficos —orientados a representar y compendiar procesos, u organizar elementos— y en donde la iconografía ocupa un lugar clave, al brindar a lxs participantes el marco de trabajo.

Lxs organizadores deben invitar participantes al taller, de forma abierta y también puntual, para una combinación donde converjan diversas voces y saberes, tanto experienciales como técnicos.

Ya en el espacio de mapeo, y luego de la presentación tanto del taller como de lxs participantes, pasamos al trabajo en pequeños grupos. En general hay dos grandes dimensiones a partir de las cuales agrupamos los dispositivos gráficos, problemáticas territoriales y alternativas transformadoras. Ellas nos permiten brindar un marco general que luego instaura derivaciones de acuerdo a los intereses que vayan surgiendo en el taller. En ese sentido, en este tipo de espacios siempre nos reservamos un margen para la improvisación.

Los mapas resultantes son relatos gráficos y potentes herramientas de comunicación, por esta razón debemos trabajar sobre ellos de manera ordenada y prolija, para que el resultado final sea legible, incluso para personas que no estuvieron en el mapeo. La cantidad de jornadas de trabajo dependerá de lxs organizadores (puede ser una tarde intensa o desplegarse en varios días).

El último día, el taller cierra con una plenaria general donde cada grupo expone al resto lo trabajado. Es un momento de hilar muy fino, tanto para lxs organizadores como para nosotrxs, dinamizadores del proceso. Allí suelen aparecer diversas disputas y desencuentros, que vamos sorteando —sin anular— desde un bordado alrededor de lo común y del horizonte de objetivos al que nos convoca el taller.

Disponível em: <https://iconoclasistas.net/investigacion-territorial/>