



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA:
MESTRADO EM GEOGRAFIA

ORLANDO MENEZES DA SILVA

O ENSINO DE GEOGRAFIA ESCOLAR EM LIBRAS NA CIDADE DE RIO
BRANCO/AC:ANÁLISES SOBRE CATEGORIAS GEOGRÁFICAS

RIO BRANCO

2025

ORLANDO MENEZES DA SILVA

**O ENSINO DE GEOGRAFIA ESCOLAR EM LIBRAS NA CIDADE DE RIO
BRANCO/AC:ANÁLISES SOBRE CATEGORIAS GEOGRÁFICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Geografia.

Linha de pesquisa: Território, identidades e trabalho.

Orientador(a): Profa. Dra. Lucilene Ferreira de Almeida.

RIO BRANCO

2025

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

- S586e Silva, Orlando Menezes da, 1985 -
O ensino de geografia escolar em libras na cidade de Rio Branco/AC:
análises sobre categorias geográficas / Orlando Menezes da Silva; orientador:
Profa. Dra. Lucilene Ferreira de Almeida. – 2025.
156 f.: il.; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de
Pós- Graduação, Mestrado em Geografia. Rio Branco, 2025.
Inclui referências bibliográficas.
1. Língua Brasileira de Sinais. 2. Categorias geográficas. 3. Ensino de
Geografia. I. Almeida, Lucilene Ferreira de (orientadora). II. Título.

CDD: 910

Bibliotecário: Uéliton Nascimento Torres CRB-11º/1074.

**O ENSINO DE GEOGRAFIA ESCOLAR EM LIBRAS NA CIDADE DE RIO
BRANCO/AC:ANÁLISES SOBRE CATEGORIAS GEOGRÁFICAS**

ORLANDO MENEZES DA SILVA

Dissertação apresentada à Banca do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Acre - UFAC, como cumprimento das exigências à obtenção do título de Mestre em Geografia.

Banca examinadora:

Dra. Lucilene Ferreira de Almeida
Presidente da banca – orientadora

Dr. Victor Régio da Silva Bento
Examinador interno

Dra. Vivian Gonçalves Louro Vargas
Examinadora externa

“A Cultura é esse padrão de organização, essas formas características de energia humana que podem ser descobertas como reveladoras de si mesmas – dentro de identidades e correspondências inesperadas, assim como as demais práticas sociais. A análise de cultura é, portanto, a tentativa de descobrir a natureza da organização que forma o complexo desses relacionamentos” (Hall, 2009, p. 136).

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação ao meu companheiro e amor (nesses quase 7 anos juntos), Shelton Souza e filhos pets Anne, Emília e Gilbert, que amo como humanos, mesmo sendo pets. Dedico aos meus pais Rubens Soares e Maria das Graças Menezes, razão de minha existência, e aos meus irmãos Angela, Patrícia e Samuel Menezes. Dedico também à minha orientadora Lucilene Almeida, pela confiança, paciência, incentivo, amizade e excelente orientação. Dedico à minha amiga e coordenadora do PPGEU/Ufac Maria de Jesus Morais. Sem o apoio de todos vocês, este trabalho não teria sido possível. À eles, meu muito obrigado! Aos meus irmãos Ana e Marcos Menezes. À minha avó materna Eracele Menezes e meu avô paterno, Chico Vieira, *in memoriam*.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiríssimo lugar, à Deus, pois sem Ele nada é possível.

Agradeço de forma muito especial a minha querida orientadora, a doce, alegre, inspiradora e radiante Lucilene Almeida, por sua decisão e dedicação em me orientar com o tema desta dissertação desde o início, sua paciência e sua confiança em meus processos, por sua amizade, seu carinho e doçura e, claro, pelos primorosos aconselhamentos ao longo da construção deste texto.

Aos professores que compuseram a banca de qualificação, Vivian Vargas e Victor Bento, pela leitura tão cuidadosa e pela discussão tão rica em um momento em que a dissertação ainda era uma colcha de retalhos. Agradeço por também aceitarem fazer parte, agora, da banca da defesa, juntamente com a professora Lucilene, aos quais estendo meus agradecimentos.

Agradeço ao apoio da minha família, em especial do meu companheiro Shelton Souza e nossos filhos pets Anne (felina), Emília e Gilbert (Caninos-humanos) os quais amo de todo coração, juntamente de meus pais Graça Menezes e Rubens Soares, por sempre acreditar em mim, por vibrar por mim e celebrar minhas conquistas, às vezes, até mais que eu mesmo. Amo vocês meus amores, sem vocês minha vida não teria existência.

Paty, minha irmã caçula, a quem eu tenho um carinho muito especial. Aos meus irmãos Ângela e Samuel, com quem sempre falo e a quem sempre desejo o melhor desse mundo.

À minha irmã Raquel e sua família, que mesmo afastados continuam sendo família e a quem um dia me ajudaram muito em vários sentidos, até mesmo a não seguir determinados exemplos de vida.

Aos meus irmãos Ana e Marcos Menezes, in memoriam, sinto muita falta de vocês aqui.

Aos meus avós maternos e paternos in memoriam, em especial à minha avó materna Eracele Menezes, que era nossa fonte de alegrias e realizações.

Às minhas amigas de turma Maida e Aldenisse, que são as que mais tive afinidade de conversar besteiras e reclamar de algumas coisas que não davam certo, parceiras de viagens nos eventos nacionais e locais, pela parceria, amizade sincera e cuidado de tantos anos e, por mais uma vez, se fazerem presentes em um dos grandes momentos da minha vida. Amo vocês.

Aos colegas da turma de 2023, pelas ideias nas aulas compartilhadas.

Aos professores e colegas do PPGEIO, agradeço imensamente a companhia, o acolhimento, as trocas e os lanches compartilhados durante às aulas.

À comunidade surda, especialmente aos alunos e profissionais Surdos do CAS, por me possibilitar um olhar mais amplo sobre as diversas formas de se constituir sujeito no mundo.

À CAPES, por possibilitar esta pesquisa, por meio da bolsa de estudo, que foi muito importante para a minha formação. O investimento em educação, ciência e pesquisa é fundamental para o desenvolvimento de um país.

Aos profissionais do CAS do Município de Rio Branco e do Estado, em especial minha colega de faculdade, Elmara Freitas, que mesmo aos domingos, me tirava do sufoco com alguns esclarecimentos, pelo acolhimento tão gentil, pelas trocas, por me disponibilizarem os dados dos alunos Surdos matriculados.

Aos amigos e amigas, que tanto contribuíram para que essa oportunidade, que já é maravilhosa por si só, se tornasse ainda mais incrível.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ASTILEAC - Associação dos Profissionais Tradutores e Intérpretes do Acre

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAS – Centro de Formação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAS – Estadual – Centro de Apoio ao Surdo da Secretaria Estadual de Educação

CAS – Municipal – Centro de Apoio ao Surdo da Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco - AC

CIL – Central de Interpretação de Libras

CORINES – Coordenação de Registro e Inspeção Escolar

CODA – Child of Deaf Adults – Filhos de pais Surdos (tradução)

CRIE – Centro de Referência e Inovações Educacionais

CRUA – Currículo de Referência Único do Acre

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INES – Instituto Nacional de Educação dos Surdos

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

NTE – Núcleo de Tecnologias Educacionais

OMS – Organização Mundial da Saúde

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

SEE – Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Cultura do Acre

TDD/TS – Telecommunications Device for the Deaf/Telefone para surdos

TILSP – Tradutor intérprete de línguas de sinais e português

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

LISTA DE MAPAS

Mapa 01- ACRE: Municípios com alunos Surdos atendidos pelo CAS – Estadual em 2023.. 78

Mapa 02- ACRE: Distribuição dos profissionais por municípios atendidos pelo CAS – Estadual em 2023..... 75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quantitativo de alunos com deficiência auditiva/surdez matriculados na rede estadual em 2023 – Município de Rio Branco –AC.....	74
Quadro 2: Quantitativo de alunos com deficiência auditiva/surdez matriculados na rede estadual em 2023 - Município de Brasília – AC	75
Quadro 3: Quantitativo de alunos com deficiência auditiva/surdez matriculados na rede estadual em 2023 – Município de Plácido de Castro - AC.....	76
Quadro 4: Quantitativo de alunos com deficiência auditiva/surdez matriculados na rede estadual em 2023 – Município de Xapuri - AC.....	76
Quadro 5: Quantitativo de alunos com deficiência auditiva/surdez matriculados na rede estadual em 2023 – Município de Cruzeiro do Sul - AC	77
Quadro 6: Resumo do quantitativo de alunos com deficiência auditiva/surdez matriculados na rede estadual em 2023.....	78

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Representação de uma paisagem nº01.....	116
Imagem 2: Representação de uma paisagem nº02.....	118
Imagem 3 – Organograma do Processo de Aprendizagem e Formação.....	126

RESUMO

Esta dissertação é resultado de reflexões e pesquisas sobre o ensino de Geografia na Educação Básica em Libras: Categorias geográficas em Rio Branco – AC. A presente dissertação se consubstancia em realizar a análise acerca do Ensino de Geografia na educação básica em libras: categorias geográficas nas escolas de Rio Branco - AC com a presença de alunos Surdos e também por conhecer os profissionais, onde são trabalhadas as categorias geográficas ambiente, espaço, território, região e paisagem. Em relação à proposta teórico metodológica desenvolvida neste trabalho, o estudo é de natureza qualitativa, com aplicação de questionários para os Profissionais TILPS e professores regentes de Geografia de 04 escolas de Rio Branco – AC que estão atuando no ano de 2023 com alunos Surdos ou que em algum momento de seu fazer profissional tiveram alunos Surdos e bibliográfica com base, sobretudo, em autores que discutem o Ensino de Geografia, Ensino de Geografia (Cavalcanti, 2005), Gonçalves (2019), os sujeitos Surdos (Perlin, 2004), Quadros (2002, 2008) e as Categorias Geográficas a alunos Surdos (Landin Neto, 2010), Rodrigues (2023) e Sampaio (2023) entre outros. Após a análise dos questionários aplicados à 4 docentes e à 3 TILSPs, dos 4 professores regentes de Geografia entrevistados, 3 deles já atuaram com a presença de alunos Surdos nos 8º e 9º anos e que para eles o profissional TILSP é de fundamental importância em uma sala de aula com alunos Surdos e que mesmo que seja possível a comunicação entre o professor regente de Geografia e o sujeito Surdo, esse profissional é uma elo a mais e possibilita que o aluno assimile melhor os conteúdos, sobretudo quando se trata das categorias geográficas. Com relação aos 3 TILSPs entrevistados, todas elas estão interpretando nas séries finais do Ensino Fundamental e uma delas no Ensino Médio, haja vista que o aluno que ela acompanhava em 2023 foi para o Ensino médio e ela o seguiu, as demais frisaram acerca da importância que tem a parceria entre o professor regente de Geografia e os profissionais TILSP no planejamento das aulas para as turmas onde estão os alunos Surdos.

Palavras-chave: Língua Brasileira de Sinais. Categorias geográficas. Ensino de Geografia.

ABSTRACT

This dissertation is the result of reflections and research on the teaching of Geography in Basic Education in Libras: Geographic categories in Rio Branco – AC. This dissertation is based on carrying out an analysis of the Teaching of Geography in basic education in Libras: geographic categories of schools in Rio Branco - AC with the presence of Deaf students and also by getting to know the professionals, where the geographic categories of environment, space, territory, region and landscape are worked on. Regarding the theoretical-methodological proposal developed in this work, the study is of a qualitative nature, with the application of questionnaires to TILPS Professionals and Geography teachers from 04 schools in Rio Branco - AC and bibliographical based, above all, on authors who discuss the Teaching of Geography, Teaching of Geography (Cavalcanti, 2005), Gonçalves (2019), Deaf subjects (Perlin, 2004), Quadros (2002, 2008) and Geographic Categories for Deaf students (Landin Neto, 2010), Rodrigues (2023) and Sampaio (2023) among others. After analyzing the questionnaires applied to 4 teachers and 3 TILSPs, of the 4 Geography teachers interviewed, 3 of them had already worked with the presence of Deaf students in the 8th and 9th grades and that for them the TILSP professional is of fundamental importance in a classroom with Deaf students and that even if communication between the Geography teacher and the Deaf subject is possible, this professional is an additional link and allows the student to better assimilate the content, especially when it comes to geographic categories. Regarding the 3 TILSPs interviewed, all of them are interpreting in the final years of Elementary School and one of them in High School, considering that her student from 2023 went to High School and she accompanied him, the others emphasized the importance of the partnership between the Geography teacher and the TILSP professionals in preparing classes for the classes where Deaf students are.

Keywords: Brazilian Sign Language. Geographic Categories. Teaching Geography

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1.GEOGRAFIA COM FOCO EM USUÁRIOS DE LIBRAS - SUJEITO SURDO, QUESTÕES EDUCACIONAIS E AS IDENTIDADES SURDAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: Aspectos descritivos e teóricos.....	23
1 Diferentes olhares na história de Surdos.....	26
1.1 Congresso de Milão como marco na vida dos Surdos.....	27
1.2 Aspectos da trajetória brasileira da história dos Surdos	31
1.2.1 A trajetória acreana dos Surdos: Relatos produzidos por meio do Centro de Formação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS/AC	37
1.2.2 A relação do CAS com o conteúdo estudado em sala	40
1.3 Sujeitos, identidades e culturas surdas	41
1.3.1 Identidades, culturas surdas e o Ensino de Geografia para alunos Surdos.....	46
<u>2.O ENSINO DE GEOGRAFIA A ALUNOS SURDOS: categorias geográficas em foco</u>	52
2.1 As categorias geográficas: espaço, paisagem, lugar, território e região.....	52
2.1.1 A categoria espaço geográfico.....	54
2.1.2 A categoria paisagem	57
2.1.3 A categoria lugar	59
2.1.4 A categoria território	61
2.1.5 A categoria região.....	63
2.2 Geografia, categorias geográficas e ensino para surdos: uma abordagem inclusiva.....	65
2.3 O Ensino de Geografia para Alunos Surdos no Brasil	67
2.4 Alunos surdos atendidos pelo CAS na rede de ensino e a formação dos professores de Geografia do/no Acre	73
2.5 Ensino de geografia: uso de tecnologias ativas para o ensino de categorias geográficas a alunos com surdez	83
3.O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA SURDOS A PARTIR DAS CATEGORIAS GEOGRÁFICAS NOS 8º E 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS DE RIO BRANCO – AC	91
3.1 Identificação dos entrevistados, sua formação inicial e a importância da Geografia.....	95
3.2 Os recursos didáticos utilizados na sala de aula do componente curricular de Geografia pelos professores regentes e sua formação continuada	97

3.3 A experiência desenvolvida pelos docentes com as categorias geográficas	109
3.4 A relação dos TILSP com o trabalho dos professores regentes de Geografia na Educação Básica – 8º e 9º anos: trabalhando com as categorias geográficas	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS	131
APÊNDICE A	140
APÊNDICE B.....	142
APÊNDICE C	148
APÊNDICE D	154
APÊNDICE E.....	155
APÊNDICE F.....	156
APÊNDICE G	157
APÊNDICES	139

INTRODUÇÃO

No ensino de Geografia, assim como em outras áreas do conhecimento, as categorias geográficas constituem a base que dá sentido aos estudos e análises espaciais. Essas categorias vêm sendo cada vez mais utilizadas na sociedade, o que não significa, entretanto, que estejam sendo aplicadas de forma adequada ou compreendidas em sua totalidade, especialmente por determinados grupos, como as pessoas Surdas. Embora existam diversos dispositivos legais que asseguram o direito à educação inclusiva para sujeitos Surdos no Brasil, muitos desses ainda não se concretizaram plenamente. Em grande parte, permanecem restritos ao papel, sem serem efetivamente implementados na prática educacional, o que dificulta o acesso equitativo ao conhecimento e à compreensão dos conceitos geográficos. Lopes (2012, p. 02) coloca uma visão de como essas categorias são vistas por alguns profissionais:

Analisar como tem se dado a utilização dos conceitos e categorias geográficas de análise espacial, bem como os mesmos tem se manifestado é algo que em uma primeira vista parece um pouco trabalhoso, haja vista a enormidade de usos que essas categorias têm tido, e em sua grande maioria sem nenhuma preocupação com seus melhores significados. Em vários casos têm se mostrado algo bastante irresponsável, pois não se tem dado a devida atenção do uso dos termos. Uns utilizam os conceitos e categorias de forma superficiais, outros misturam os sentidos como se os conceitos e as categorias em alguns casos fossem as mesmas coisas ou bem símiles. O certo é que, como por exemplo, que: espaço é espaço e não território. Isso vale, também, para os outros conceitos da ciência geográfica, tais como, lugar, paisagem e território (Lopes, 2012, p. 02).

Essa visão superficial é a mesma visão que é trabalhada com os sujeitos Surdos. O professor regente de geografia, por não ser conhecedor da Libras e por não conseguir uma comunicação direta e efetiva com os alunos com surdez, executa seu plano de aula, muitas vezes sem se quer ter sentado com o profissional TILSP para planejar uma aula, onde o sujeito teria melhores condições de deter tais conteúdos.

Lopes completa ainda que:

[...]queremos mostrar que cada conceito tem seu lugar específico e que fazer essa distinção evoca um respeito de pesquisador com os longos anos de estudos e pesquisas e abstrações que a história do pensamento geográfico teve e tem ao delimitar o escopo de cada categoria geográfica. Assim, faz-se necessário considerarmos a importância da re-análise do espaço, do lugar, da paisagem e do território, com a intenção colocar mais “lenha na fogueira” desse grande debate que vem varando séculos entre as correntes internas da Geografia, bem como de outros campos científicos que usufrui e utilizam as categorias espaciais supramencionadas. Desse modo, estamos colocando cada coisa em seu lugar, isto é, que cada categoria tem seu uso específico e deve ser aplicada para dá conta de interpretar diferentes recortes da realidade sócio-espacial (Lopes, 2012, p.02)

No Estado do Acre, o currículo de geografia, baseia-se na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que é o documento de cunho normativo que define o conjunto orgânico e

progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver, ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preconiza o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2017).

O Currículo de Referência Único do Acre/CRUA (2019) indica que a visão de mundo é que permite a coerência entre as ideias, ou ainda, entre aquilo que concebemos sobre o mundo e que reflete sua importância para o entendimento de nós mesmos, como parte dele. Dessa forma, podemos entender que, estudando geografia é possível compreender não apenas nossa posição geográfica, mas também, de algum modo, nossa atuação no mundo em que vivemos.

Oliveira (1991) discute que existe um renovado interesse pelo estudo da geografia na atualidade, em virtude do processo de aceleração da globalização contemporânea. Os estudos geográficos ganham destaque, uma vez que a geografia é uma das diversas disciplinas que possibilita o acompanhamento das transformações recentes do mundo, de forma integrada. Outros autores como Santos (2023), Callai (1999) enfatizam que, neste período marcado pela técnica, pela ciência e pela informação, é fundamental aprender geografia para compreender nosso lugar no mundo. Qualquer que seja o ponto de vista, as ações convergem para um entendimento de que a área curricular de Geografia pode proporcionar ao aluno a possibilidade de compreender seu presente e pensar o futuro com responsabilidade e compromisso ou, ainda, preocupar-se com o futuro, por meio de uma possível insatisfação com o presente.

Portanto, a Geografia, como área curricular, aborda o espaço no contexto da sociedade que o constrói, a partir de relações com a natureza e de relações entre os diferentes grupos sociais que o compõem – não é possível, segundo Callai (1999), dissociar os problemas do espaço dos problemas humanos e, portanto, das sociedades. Sendo o modo de vida uma dimensão essencial na produção do espaço geográfico em que se faz necessário problematizá-lo na escola, sendo que o modo de viver, de sentir, de trabalhar e de produzir, transformam a natureza. Por que problematizar questões como essas na escola? Segundo Santos (2023, p. 21), o espaço geográfico é “conjunto formado por um sistema de ações e um sistema de objetos, onde os objetos não podem ser separados das ações”, por isso ele o chama de conjunto indissociável. É o espaço que é/foi modificado pelo homem ou sua ação.

Nessa perspectiva, ensinar Geografia é buscar formas de possibilitar condições e formar alunos que aprendam a pensar sobre o espaço, a partir da comparação de relações e interações, semelhanças e diferenças, da análise das relações parte-todo e das contradições que marcam o uso social que fazemos dos processos da natureza. Essa compreensão favorece a formação do pensamento crítico e analítico, estimulando o raciocínio, a partir de diferentes

referenciais ligados ao campo da geografia e de outras áreas do conhecimento. Quando abordamos todas essas colocações, partimos do ponto em que são gerais para todo e qualquer aluno, sem levar em consideração as especificidades que a maioria tem, como, por exemplo, o tratamento da Geografia junto a pessoas com surdez.

A educação escolar vem sendo colocada há tempos como um direito de fundamental importância a cada cidadão brasileiro, mesmo que nem todos tenham acesso a esse direito constitucional. Por isso, é um processo que apresenta desafios em sua construção. Não obstante, vem a pauta das pessoas surdas, que além da dificuldade¹ de aprender não somente a Geografia, têm dificuldades com todos os demais componentes curriculares e em todas as fases da educação básica e, muito mais no ensino superior, por conta de sofrerem preconceitos, sobretudo linguísticos, pois as pessoas surdas, na maioria dos casos, chegam nas escolas conhecendo uma língua, a Língua Brasileira de Sinais, doravante Libras, desconhecida de professores e da maioria do corpo escolar. Nas escolas brasileiras, os alunos ouvintes chegam já falando em português e aprendem a variedade padrão dessa língua por meio de um longo processo educacional, tendo a voz como base da educação. Diferentemente de estudantes ouvintes, os estudantes surdos, por questões fisiológicas advindas da surdez não possuem a aquisição natural da língua portuguesa como os ouvintes, não a tendo como primeira língua e, por isso, a educação pela qual passarão necessita estar em relação à língua que essas pessoas surdas conhecem, no caso, uma língua de sinais².

Atualmente, com a Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002 – conhecida como Lei da Libras –, estudantes surdos têm direito à acessibilidade linguística em escolas por meio de professores bilíngues – profissionais que conhecem a Libras – e de tradutores-intérpretes de línguas de sinais e português/TILSP. A Lei da Libras, juntamente com práticas educacionais inclusivas também advindas da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146, de 6 de julho de 2015), permitiu que as escolas compreendessem que existem diferenças, além das linguísticas, entre pessoas surdas e pessoas ouvintes que precisam ser levadas em

¹ Essa dificuldade ocorre por diferentes fatores, dentre eles temos a falta de difusão da Libras entre os professores dos diversos componentes curriculares, pois muitas licenciaturas não tem a disciplina de Libras em sua grade curricular, mesmo sendo uma exigência do Decreto 5.626/2005; não há sensibilidade dos profissionais em aprender sobre a língua, por diversos fatores e dentre eles podemos citar a própria jornada de trabalho exaustiva desses profissionais. Não podemos pensar ou associar essa dificuldade como sendo uma falha no processo educacional por culpa ou incapacidade do sujeito surdo, mas sim de um sistema que mesmo com vários dispositivos legais é falho em sua execução.

² Muitos alunos surdos chegam à escola sem ter tido contato com a Libras, pois seus familiares são todos ou quase todos ouvintes e usuários apenas de línguas orais auditivas e que muitas vezes, além de desconhecerem a Libras não a aceitam. O contato desse sujeito é feito de outras formas com seus familiares.

consideração nos processos de ensino e de aprendizagem construídos nos espaços escolares e ainda, visa garantir que pessoas com deficiência tenham os mesmos direitos e liberdades que as demais pessoas, permitindo assim, sua inclusão social e cidadania.

Além das diferenças linguísticas, é possível encontrar outras diferenças presentes em sala de aula, que envolvem os alunos surdos, em relação a outros profissionais que se fazem presentes na educação desses sujeitos; dentre esses profissionais, podemos citar o professor regente da sala de aula regular, o profissional do Atendimento Educacional Especializado – AEE – espaço escolar específico a atendimento de pessoas com deficiência – , um profissional de Libras e português, atualmente denominado como Tradutor-intérprete de Língua de Sinais e Português - TILSP ou/e professor bilíngue com nível superior e/ou com formação específica em Libras, por meio do curso superior Licenciatura em Letras-Libras. Juntamente com os alunos surdos, esses profissionais estão inseridos em espaços que, tradicionalmente, são conhecidos por discutir educação por meio das oralidades. No sentido de que os surdos constroem um conjunto de conhecimentos culturais advindos de suas relações com o mundo por meio de línguas de sinais, a escola, por desconhecimento, dificulta o ensino e a aprendizagem de estudantes surdos, tendo em vista, mesmo que com diversos avanços, ainda há dificuldade de as instituições de ensino se relacionarem com pessoas com conhecimentos linguísticos diferenciados da maioria dos estudantes. Desse modo, estudantes surdos, além de apresentarem diferenças linguísticas, apresentam diferenças culturais advindas de suas existências relacionadas a contextos socioculturais produzidos por meio de línguas de sinais, no caso do Brasil, por meio da Libras, e que, portanto, essas diferenças no modo de se relacionar com os espaços são levadas para a sala de aula e que, muitas vezes, são alvo de desconhecimento e, por conseguinte, de preconceito.

A fim de contribuir com as pesquisas sobre a educação de sujeitos surdos no componente curricular Geografia, a proposta da pesquisa-base desta dissertação é desenvolver uma discussão sobre o processo de ensino e de aprendizagem de categorias desenvolvidas no componente curricular de Geografia para estudantes surdos dos anos finais, com destaque nos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental de escolas de Rio Branco - AC. A ideia está centrada em observar e analisar como a Libras é usada por professores regentes de Geografia e TILSPs nas discussões em torno de categorias geográficas com alunos Surdos. Neste contexto, a proposta desta dissertação é observar aulas que envolvem estudantes surdos e profissionais de Libras, com o objetivo de analisar as abordagens sobre conceitos fundamentais da Geografia, como ambiente, espaço, território, região, paisagem, lugar, entre outros. A análise se concentrará nas diferentes formas de interação entre alunos e professores bilíngues/TILSP, buscando

compreender como essas interações contribuem para o alcance dos objetivos pedagógicos e o desenvolvimento das discussões propostas.

A Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS, em 1993, define a Libras como a língua materna dos surdos brasileiros e, como tal, poderá ser aprendida por qualquer pessoa interessada pela comunicação com as comunidades surdas. Como língua, a Libras está composta de todos os componentes pertinentes às línguas orais, como gramática, semântica, pragmática, sintaxe e outros elementos preenchendo, dessa forma, os requisitos científicos para ser considerada como tal. Assim, por ser um sistema linguístico como qualquer língua oral, a Libras permeia as relações socioculturais entre agentes sociais que a usam e, consequentemente, concretiza as características identitárias das comunidades surdas. As identidades são o resultado das práticas sociais, cuja língua(gem) é o elo entre o que se quer produzir e o(s) resultado(s) da produção (Bakhtin, 2016). Neste sentido, entendemos e identificamos, por meio da literatura sobre o assunto (Strobel, 2009, Skliar, 2011, entre outros), que os indivíduos surdos, que vivem em diversas comunidades, ambientes e espaços pelo Brasil têm características socioidentitárias em trânsito. Os agentes sociais dessas comunidades apresentam aspectos identitários não-fixos e que estão em constante diálogo com outras identidades, inclusive, com produção cultural de pessoas ouvintes. Nesse sentido, Strobel (2009) e Skliar (2011) veem as identidades surdas como elementos híbridos, mutáveis e que se inter-relacionam com diversas identidades; ou seja, pode-se falar em identidades surdas, no plural, por essas não serem únicas, mas o resultado de práticas sociais diversas. Assim, muitos surdos não se diferenciam do ouvinte, somente, pela presença ou ausência de audição, mas pela sua produção cultural que, em diálogo constante com ouvintes, detectam diferenças que os constituem enquanto ser que age sobre o mundo. Nesse sentido, as diferenças nos seios das comunidades ou, melhor, na relação entre elas, produzem semelhanças e diferenças sociais que identificam os sujeitos enquanto pertencentes a um ambiente, etnia, comunidade etc.

Em consonância com questões identitárias, Bauman (2005, 2007) entende as identidades como elementos em construção e em inter-relação com diversos aspectos sociais, e para Strobel (2009) e Skliar (2011), as identidades surdas também são incompletas e, por isso, em constante transformações. Nesse sentido, considerando as especificidades linguístico-identitárias das comunidades surdas, esta dissertação versa sobre a análise do ensino de geografia na educação básica em Libras, fazendo uma análise sobre as categorias geográficas. Entendemos que os materiais didáticos para o ensino de línguas modernas e outros componentes curriculares, como a Geografia, por exemplo, são produtos culturais e que, neles, portanto, são refletidas, pela língua(gem), características socioculturais diversas (Scheyerl; Siqueira, 2012); neste íterim, o

ensino de categorias geográficas a sujeitos surdos, cujo objetivo principal é o ensino por meio do uso da Libras é muito importante para a difusão e formação social de pessoas surdas no Brasil, ensino esse que constrói e reproduz identidades sobre as comunidade surdas; comunidades essas que se subsidiam da Libras para as suas práticas sociais.

Desta feita, em cumprimento ao objetivo geral desta dissertação, realizamos uma análise das atividades de ensino na disciplina de Geografia, no que concerne às categorias geográficas, desenvolvidas por professores de Geografia e TILSP, por meio da Libras, dos 8º e 9º anos dos anos finais do Ensino Fundamental em escolas de Rio Branco - AC, com vista a compreender o processo de aprendizagem dos estudantes surdos no contexto escolar no componente curricular Geografia. Além desse objetivo geral, delineamos alguns objetivos específicos, a saber: observar as turmas de 8º e 9º anos dos anos finais do Ensino Fundamental de 04 escolas: a Escola Dr. Mário de Oliveira (Apêndice F), com a professora Adriane Bessa; Escola São João Batista (Apêndice D), com o professor Davyd Edson; a Escola Lindaura Martins Leitão (Apêndice E), com o professor Daniel Amarilha e o Colégio Batista Betel (Apêndice G), com a professora Gabrielly Beatriz, na cidade de Rio Branco - AC que possuem sujeitos surdos matriculados, com a finalidade de compreender, quais os recursos didáticos estão sendo utilizados pelos docentes para o ensino de Geografia a alunos com surdez; identificar e analisar as atividades e materiais didáticos, com foco nas categorias geográficas ambiente, espaço, território, região, paisagem, lugar etc., desenvolvidas pelo professor regente de geografia em conjunto o profissional TILSP a alunos surdos; identificar como as estratégias de ensino e de aprendizagem desenvolvidas pelos professores em conjunto com os profissionais TILSP são eficazes para se chegar aos objetivos propostos no tocante à compreensão das categorias geográficas ambiente, espaço, território, região, paisagem, lugar etc. por parte dos alunos surdos, bem como analisar as estratégias complementares implementadas por esses alunos.

A escolha das escolas se deu dessa forma: onde tínhamos contato com os professores que aceitaram responder a pesquisa posta, pois temos uma certa dificuldade de encontrar profissionais que se sujeitem a responderem pesquisas de cunho acadêmico e por estes estarem atuando nos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental com a presença de alunos Surdos e também por conhecer os profissionais, onde são trabalhadas as categorias geográficas em tela, ao mesmo tempo, temos a questão dos questionamentos de afirmar se a aplicação da metodologia trabalhada pelo professor regente de Geografia é ou não eficaz o que nesse caso, temos duas questões: a primeira é a autonomia do professor de escolher sua metodologia e aplica-la, e a segunda é a questão de que os alunos, sobretudo os Surdos, estão ou não tendo rendimento com

essa metodologia trabalhada, dialogando sempre com esses profissionais e sugerindo metodologias que podem auxiliar no ensino de alunos com surdez, que é obrigação dos profissionais participarem e se atualizarem metodologicamente.

Para se chegar aos objetivos deste trabalho, estruturamos a dissertação da seguinte forma: no Capítulo 1, descrevemos algumas características da geografia com foco em usuários de Libras bem como alguns fatores históricos da educação de surdos no contexto mundial, nacional e local – estado do Acre; a partir desse panorama histórico, é possível refletir sobre a relação entre as identidades surdas em construção e o uso da Libras para o ensino das categorias geográficas a esse público. Assim, subdividimos em seções o capítulo para melhor entendimento, em que na Seção I abordamos sobre o sujeito surdo e as questões educacionais e as identidades surdas, destacando os diferentes olhares na história dos surdos na trajetória mundial, nacional e local; na Seção II, abordamos sobre as categorias geográficas a serem trabalhadas e na Seção III, as metodologias para trabalhar as categorias geográficas por meio da Libras; No Capítulo 2, discutimos aspectos da abordagem teórica que subsidiou a pesquisa que deu origem a este trabalho, analisando, entre outros aspectos: questões teóricas sobre o ensino de Geografia com foco em usuários da Libras, em que na seção I abordamos sobre as reflexões do ensino de geografia para alunos surdos nas escolas brasileiras; na Seção II, sobre a formação dos professores de geografia no/do Acre; na Seção III, sobre a utilização de ferramentas tecnológicas na sala de aula – uso de tecnologias ativas para o ensino de categorias geográficas a alunos com surdez e na seção IV, o ensino de geografia para alunos com surdez: proporcionando o entendimento por meio de ferramentas inclusivas em sala de aula; No Capítulo 3, último capítulo, analisaremos as entrevistas de profissionais em 04 escolas, com a presença de alunos surdos. Esse capítulo foi subdividido em seções em que a Seção I, observamos os recursos didáticos utilizados pelo professor regente do componente curricular de Geografia e sua formação continuada; teremos a identificação dos entrevistados, sua formação inicial e a importância do componente curricular; e veremos a experiência desenvolvida pelos docentes com as categorias geográficas e o contato dos professores de Geografia com alunos Surdos. Na Seção II, observamos a relação dos TILSP com o trabalho dos professores regentes de Geografia na Educação Básica trabalhando com as categorias geográficas.

1

GEOGRAFIA COM FOCO EM USUÁRIOS DE LIBRAS - SUJEITO SURDO, QUESTÕES EDUCACIONAIS E AS IDENTIDADES SURDAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: Aspectos descritivos e teóricos

Neste capítulo, faremos uma descrição de alguns aspectos históricos que norteiam a relação entre o sujeito surdo, aspectos educacionais e produção de identidades entrelaçados ao ensino de Geografia e a pessoas surdas. Assim, veremos que a história de surdos registrada segue várias trajetórias. Para este trabalho, citaremos algumas visões diferenciadas. Por um lado, a história da educação dos surdos, que contém muito do historicismo, ou seja, da história escrita sobre os indivíduos surdos em que se predomina a visão histórica dos agentes detentores do poder e, por conseguinte, construtores da história canônica (Sá, 2004) dos poderosos. Entretanto, diferentemente do historicismo, a História Cultural, mais particularmente os relatos históricos de um determinado grupo social, pretende dar atenção aos indivíduos pertencentes a camadas socialmente desconsideradas. Neste sentido, compreendemos que a história de minorias, que são socialmente excluídas, tem sido invisibilizada. No caso deste trabalho, a história dos sujeitos surdos é negligenciada por se tratar de um grupo que, ainda hoje, apresenta pouca visibilidade social. Por isso, há poucos registros históricos sobre as práticas sociais dos indivíduos surdos e, o que há, é, segundo Sá (2004), reflexo de uma visão do ouvinte sobre o surdo:

Em síntese, a história dos surdos, contada pelos não-surdos, é mais ou menos assim: primeiramente os surdos foram “descobertos” pelos ouvintes, depois eles foram isolados da sociedade para serem “educados” e afinal conseguirem ser como os ouvintes; quando não mais se pôde isolá-los, porque eles começaram a formar grupos que se fortaleciam, tentou-se dispersá-los, para que não criassem guetos (Sá, 2004, p. 3).

Nesse excerto, a autora apresenta uma reflexão sobre as práticas não raras de se tratar os aspectos historiográficos referentes aos surdos e aos ambientes em que estes indivíduos interagem ou quando eram eximidos de liberdade.

Fazendo uma abordagem do que temos sobre o ensino de Geografia a alunos com surdez, nos deparamos com muitos atravessamentos, que permeiam desde falta de informação, à falta de metodologias para enfrentar os desafios do processo de ensino e de aprendizagem em Geografia para estudantes surdos, em classes majoritariamente ouvintes no Brasil. O campo de pesquisa da Geografia é diverso, mas bem específico quando trazemos o debate para a área da inclusão de alunos surdos. Assim, consideramos importante e necessário socializar, e ao mesmo tempo, ampliar as discussões que tratam dessa temática e da importância de temas como o ensino de Geografia e a inclusão, nesse caso, a inclusão de sujeitos surdos, abrangendo práticas pedagógicas que são ou poderiam ser desenvolvidas nas salas de aula e em outros espaços escolares, considerando as múltiplas diferenças que ali existem.

Propomos nesta dissertação relacionar a surdez e o ensino de Geografia para que compreendamos questões de enfrentamento didático para quem não ouve, mas que tem a possibilidade de aprender, se utilizamos de ferramentas adequadas, para ensinar geografia, pois de acordo com Silva (2023, p. 14) “se ocupamos coletivamente o espaço, coletivamente precisamos saber sobre ele” e ainda:

Somos iguais ao sermos diferentes, somos diferentes fazendo encontrar um mundo compartilhado. A Língua de Sinais em si mesmo um universo linguageiro. No Brasil temos a Libras, Língua Brasileira de Sinais, em Portugal, a LGP, Língua Gestual Portuguesa, em Moçambique os surdos falam a LSM, Língua Moçambicana de Sinais – e assim sucessivamente em cada país, mesmo quando compartilham a mesma linguagem oralizada. São línguas completas em sua estrutura distinta das línguas orais. Ora, cada língua é uma forma diferente de compreender e pela tradução, compreender o mundo de formas diferentes. Do mesmo modo, cada paisagem, região, território e nação tem uma geografia específica e comum às demais, e os que pertencem a esses espaços são “falantes” desses espaços: aqui, linguagem e Geografia se encontram e nos confrontam no ensino: não oralizar, mas sinalizar. A oralização foi uma história de violência contra a linguagem dos surdos, bilíngues (Silva, 2023, p. 14).

Nessa perspectiva, vemos que o ensino de Geografia em Libras é uma possibilidade e que a surdez não é um empecilho para a aprendizagem de categorias geográficas. Podemos, desse modo, propor o ensino de geografia dentro de uma perspectiva bilíngue para estudantes surdos, em que possamos utilizar a Língua Portuguesa e a Libras, no caso de estudantes brasileiros, valorizando suas línguas. Mas, para que isso aconteça, o professor de Geografia precisaria aprender a Libras para se comunicar e ensinar o estudante surdo que está presente em suas salas de aula, em que a maioria dos estudantes são ouvintes, ou como já temos em algumas escolas, a presença de um profissional TILSP para dar essa acessibilidade, o que impede algumas interações, pois não temos, nesse último caso, a espontaneidade nos diálogos e nas atividades propostas.

Se partimos do fato de que as aulas de Geografia possuem um leque de conceitos e que teríamos que ter explicado e/ou esses estudantes já teriam de saber esses conceitos, podemos dizer que o aluno surdo vai ter uma perda da aula ensinada, diferentemente de um aluno ouvinte, em que o professor de Geografia facilmente pode oralizar rapidamente vários exemplos para que esse entenda tais conceitos. Nesse caso, a sala de aula inclusiva seria uma classe bilíngue, em que todos pudessem ter o ensino desenvolvido em sua língua. Ou ainda, a língua de ensinamento, poderia ser a língua de sinais, porém, nessa sala poderiam estudar ouvintes que também dominassem a Libras, juntamente com o professor, conforme Sampaio e Sampaio (2023, p. 19) explanam.

A metodologia bilíngue parte da perspectiva da pessoa surda e impacta positivamente na desenvoltura dos estudantes, o que pode ser visto em pesquisas como a de Pena e Sampaio (2013) que contatou a qualidade das aulas de Geografia e a diferença na aprendizagem dos estudantes surdos, e:

Evidenciou como as Escolas de Surdos na perspectiva bilíngue se diferem da escola convencional nos requisitos da forma da aprendizagem, permitindo que os estudantes se sintam incluídos o tempo todo. Estas escolas são fruto de lutas e resistência por parte do Movimento Surdo e que sempre encontraram barreiras, em especial no momento atual em que as políticas de inclusão defendem a matrícula dos estudantes surdos na escola comum.

Na escola bilíngue, a LIBRAS é a primeira língua e o português escrito a segunda língua, nela há intenso reconhecimento da cultura surda e as propostas educacionais são todas bilíngues. Os professores que delas participam são proficientes em Libras, mas, é fundamental a presença de professores surdos e atividades culturais para que a identidade surda seja valorizada.

[...] o uso de imagens no ensino de geografia representa um amplo leque de possibilidades e é bastante aconselhável: pode-se fazer uso de fotos, gravuras, desenhos, mapas, bem como elaborar maquetes. (Pena; Sampaio, 2013, p. 218).

Em relação à importância das escolas bilíngues no nosso país, sabemos de poucas cidades como São Paulo e Brasília, nas redes municipais e estaduais que possuem escolas nesse sentido. O que seria ideal em todo o país para que a inclusão de alunos surdos ocorresse da forma inclusiva, o que faz com que a maioria dos professores e alunos ouvintes não valorize as culturas surdas, o que perceberemos na continuidade desta dissertação.

Nesse sentido, vale ressaltar o que diz Rêgo e Malysz (2013):

A escola deve possibilitar situações para que o educando desenvolva a sua autonomia, adquirindo criticidade para se posicionar diante dos desafios. Essa interação nas aulas possibilita aos alunos desenvolverem seu pensamento crítico e reflexivo. Somente através de uma educação crítica, que problematize a própria realidade, será possível vencer as dificuldades existentes na compreensão do ensino de Geografia e o ensino e a aprendizagem de Geografia deverão ocorrer de forma prazerosa para os alunos e professores, para que ambos futuramente possam exercer a cidadania (Rêgo; Malysz, 2013, p. 13).

Com isso, podemos inferir que com o uso de metodologias inclusivas aos alunos surdos, assim como com os ouvintes, teríamos a possibilidade de pensar o mundo que está ao nosso redor e interpretar as relações dos diferentes componentes da Geografia com aulas dinâmicas e que despertem interesse e que tragam possibilidades para trabalhar temas escolares e ainda contribuir com a formação autônoma dos estudantes e fazer com que os alunos possam se posicionar com relação a problemas que envolvem toda sociedade na qual os estudantes estão inseridos, visto, por exemplo, a luta que temos dos sujeitos surdos por direitos básicos que abordaremos a seguir.

1 Diferentes olhares na história de surdos

Tendo em vista os diferentes momentos pelos quais passaram os sujeitos surdos que se configuram, principalmente, em estados de silenciamento e invisibilidade social, nesta seção, apresentamos algumas características historiográficas dos surdos, baseando-nos em Perlin (2003) a saber: o Historicismo/História hegemônica e a História Cultural.

O Historicismo é a perspectiva teórica segundo a qual cada período da história tem crenças e valores únicos, devendo cada fenômeno ser entendido por meio do seu contexto histórico; no caso de história de surdos, é a valorização do ponto de vista do colonizador. Em relação aos surdos, segundo Perlin (2003), a definição de historicismo está relacionada à história concebida pelo colonizador, no caso, o ouvinte. Nessa perspectiva, uma criança surda saudável, a partir de uma perspectiva histórico-médica é tida como “deficiente” ao ser avaliada, e passa a ser considerada uma “pessoa portadora³” de uma enfermidade baseada no grau de surdez; a partir desse diagnóstico, em que uma característica passa a ser considerada uma doença, especialistas começam a desenvolver procedimentos clínico-terapêuticos para sanar o que consideram como malefícios oriundos de um estado “anormal” de conduta e de vivência.

Por conseguinte, a História Cultural se configura como uma proposta de análise que alia antropologia e história. No caso dos surdos, a partir de uma perspectiva da História Cultural, há uma valorização da trajetória dos sujeitos surdos, em que eles são os produtores de sua própria história. Assim, a História Cultural é o resultado de lutas dos movimentos sociais,

³ O termo "pessoa portadora de deficiência" (PPD) caiu em desuso e não deve ser mais usado. O termo correto é "pessoa com deficiência" ou "PcD".

sobretudo do movimento surdo, por direitos e valorização cultural, procurando não ter uma tendência em priorizar apenas os fatos vivenciados pelos educadores ouvintes, que, historicamente, tornou-se uma história das instituições escolares e das metodologias ouvintistas de ensino.

Neste sentido, a produção cultural surda é valorizada, como relatos, depoimentos, fatos vivenciados e pontos de vista do povo surdo, misturando-se a acontecimentos e ações, organizadas por associações, federações, escolas e movimentos de surdos que são desconhecidas pela grande maioria das pessoas. Alguns exemplos de produtos culturais dos surdos que são analisados e observados pela História Cultural: Piadas e contação de histórias; Artes surdas; Teatro com expressão visual e corporal; Comportamentos; Pedagogia surda; Artefatos tecnológicos em casas e escolas de surdos: despertadores vibradores, TDD/TS, celulares com torpedos, *closed caption*⁴, campainhas com luz, babás sinalizadoras etc.

Os surdos, durante muito tempo, lutaram para conseguir o direito ao reconhecimento de suas identidades e culturas. Foram diversas batalhas travadas contra a sociedade envolvente, instituições religiosas, governamentais e, em alguns casos, até mesmo, contra familiares. As “comunidades”⁵ surdas, em busca de visibilidade social, começaram a entender que as suas práticas culturais as caracterizavam, marcando, promovendo e produzindo suas identidades (Strobel, 2009). Contemporaneamente, há muitos debates em torno da relação entre as “comunidades” surdas e as culturas produzidas por ouvintes (Strobel, 2009; Skliar, 2011).

Em se tratando da Libras, das culturas e da produção de identidades surdas, vemos que tem crescido o interesse da sociedade ouvinte em conhecer a língua da comunidade surda, que de acordo com a Lei n.º 10.436/2002 (Brasil, 2012a), estabelece a Libras como um meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas.

1.1 Congresso de Milão como marco na vida dos Surdos

4 Em português pode ser traduzido literalmente como legenda oculta, sendo um sistema de legenda para que pessoas surdas e deficientes auditivos possam acompanhar programas televisivos.

5 Por o termo comunidade apresentar diversas concepções (como Comunidade de Fala em Sociolinguística, por exemplo, (Labov, 2008), optamos por usar a palavra comunidade entre aspas (“comunidade”) por entendermos que, ao usar este termo, não estamos fazendo referência, exatamente, a um espaço ou ambiente em que vivam os indivíduos Surdos, mas a diferentes momentos em que haja interação social entre sujeitos Surdos e não Surdos. “Comunidade”, portanto, trata-se de uma concepção teórica e política que visa, entre outras coisas, a promoção de direitos e visibilidade social.

Na tentativa de institucionalizar o impedimento do uso de línguas de sinais e, consequentemente, sobrepor a oralidade a indivíduos Surdos, surgiu, em 1880, o Congresso de Milão, considerado um momento histórico da educação que teve uma repercussão de grande impacto na vida e na educação dos grupos Surdos no mundo inteiro. Esse encontro foi, segundo Lane (1997, p. 110), “ardilosamente arranjado para produzir o efeito desejado” que era a aprovação de resoluções que institucionalizassem o oralismo e, consequentemente, impedissem o uso de língua de sinais em ambientes educacionais, por exemplo. Nessa medida, com a finalidade de que fossem aprovadas as resoluções, proibiram educadores Surdos de participar (embora um deles tenha conseguido entrar no espaço em que o Congresso estava ocorrendo) e os congressistas foram majoritariamente italianos e franceses. Esse evento foi realizado, patrocinado e conduzido por muitos especialistas ouvintistas, todos defensores do oralismo puro. A principal proposta do Congresso foi a proibição de todos os gestos, advogando que “dada a inquestionável superioridade da fala sobre o gesto para a reintegração dos Surdos na sociedade e na aprendizagem da Língua, deveria preferir-se o método oral ao dos gestos” (Moore, 1980 *apud* Rondal, 1991, p. 405). Todos votaram a favor destas resoluções, exceto os participantes americanos. Portugal foi um dos países que aceitou essas determinações.

Um dos representantes oralistas mais influente nesse Congresso foi Alexander Graham Bell que estava envolvido com o movimento eugenista⁶. Ele defendia, entre outras ideias, a superioridade genética das pessoas ouvintes em relação às pessoas Surdas. Nessa perspectiva, Bell considerava um risco pessoas ouvintes casarem com Surdos congênitos ou casarem com ouvintes com parentes Surdos, pois poderiam ocorrer nascimentos de crianças surdas em várias gerações:

[...] se estas pessoas casassem e alguns dos seus filhos casassem com Surdos congênitos, e se os filhos destes fizessem o mesmo, e assim sucessivamente, a proporção de crianças surdas nascidas de tais casamentos cresceria de geração em geração, até uma fase em que praticamente todos os seus filhos nasceriam Surdos (Lane, 1997, p. 193).

As posições de Bell sofreram reações de alguns estudiosos participantes do evento. Dentre os principais opositoristas estavam presentes Edward Miner Gallaudet (1837- 1917) que declarou, com veemência, sua posição contrária ao método oral e, além disso, defendeu a

⁶ Proposta de selecionar indivíduos, a partir de suas características genéticas. Assim, uns grupos são considerados “melhores” geneticamente do que outros.

“Língua Gestual” (Moore e Moore, 1991). Nesse sentido, assume um papel a contra mão das correntes a favor da educação de Surdos em uma perspectiva oralista dominantes no Congresso de Milão.

Os únicos países contrários à proibição do uso de línguas de sinais foram os Estados Unidos e a Grã-Bretanha, justamente por terem professores Surdos, mas as suas ‘vozes’ não foram ouvidas, e sim, excluídas do direito de votar.

As oito resoluções discutidas e aprovadas durante o Congresso de Milão, seguidas de “recomendações” foram, de acordo com Vagula (2014, p. 124 e 125):

Definição 1: Considerando em exceção de preferência de sinais do que de fala ao integrar o surdo-mudo⁷ à sociedade, e em dar-lhe um conhecimento melhor da língua, declara: “Que o método oral deve ser preferido do que a de língua de sinais para o ensino e na educação dos surdos-mudos”.

Definição 2: Considerando que o uso simultâneo da fala e de língua de sinais tem a desvantagem de prejudicar a fala, a leitura labial e a precisão das ideias, declara: “Que o método oral puro deve ser preferido”.

Definição 3: Considerando que um grande número de surdos-mudos não está recebendo os benefícios da educação, e que esta circunstância é devida à ineficácia das famílias e das instituições, recomenda: “Que os governos tomem as medidas necessárias para que todos os surdos-mudos possam receber educação”.

Definição 4: Considerando-se que o ensino ao surdo oralizado pelo Método Oral Puro deve se assemelhar tanto quanto possível ao ensino daqueles que ouvem e falam, declara:

“a) Que o meio mais natural e mais eficaz através do qual o surdo oralizado pode adquirir o conhecimento da língua é o método “intuitivo”, o qual consiste em expressar-se primeiramente pela fala, e em seguida através da escrita, os objetos e os fatos que são colocados diante dos olhos dos alunos.

b) Que no período inicial, ou maternal, o surdo-mudo deve ser conduzido à observação de formas gramaticais por meio de exemplos e de exercícios práticos, e no segundo período ele deve receber auxílio para deduzir as regras gramaticais a partir dos exemplos, expressadas com o máximo de simplicidade e clareza.

c) Que os livros escritos com palavras e em formas linguísticas familiares aos alunos estejam sempre acessíveis”.

Definição 5: Considerando-se a carência de livros elementares o suficiente para auxiliar no desenvolvimento gradual e progressivo da língua, recomenda: “Que os professores do sistema oral devem se dedicar à publicação de obras especiais sobre o assunto”.

Definição 6: Considerando-se os resultados obtidos por meio de várias pesquisas realizadas a respeito de surdos-mudos de todas as idades e condições que haviam se evadido da escola há muito tempo, e que quando tinham de responder a perguntas sobre diversos assuntos, responderam corretamente, com clareza de articulação suficiente e conseguiram ler os lábios de seus interlocutores com grande facilidade, declara:

⁷ A expressão "surdo-mudo" é incorreta e deve ser evitada. A mudez é uma deficiência separada da surdez, e a maioria dos Surdos têm as cordas vocais em funcionamento. A surdez afeta a fala, mas isso não significa que a pessoa seja muda. A mudez é uma deficiência que ocorre quando a pessoa não usa os órgãos e regiões emissores de sons. O termo "surdo-mudo" é considerado pejorativo pela comunidade surda, que luta por respeito e por leis que garantam a assistência necessária. Alguns termos corretos para se referir a pessoas com deficiência auditiva são: Pessoa surda, Pessoa com deficiência auditiva, Deficiente Auditivo.

“a) Que os surdos-mudos ensinados pelo método oral puro não se esquecem, após ter deixado a escola, os conhecimentos que lá adquiriram, mas os desenvolvem continuamente através das conversações e da leitura, quando estas são facilitadas.

b) Que em sua conversação com pessoas ouvintes, os surdos-mudos fazem uso exclusivo da fala.

c) Que a fala e a leitura labial, muito longe de terem sido abandonadas, são desenvolvidas através de prática.

Definição 7: Considerando-se que o ensino de surdos-mudos através da fala tem exigências peculiares; considerando-se também que a experiência dos professores de surdos-mudos é quase unânime, declara:

“a) Que a idade mais favorável para admitir uma criança surda na escola é entre oito e dez anos.

b) Que o período letivo deve ter ao menos sete anos; mas preferencialmente oito anos.

c) Que nenhum professor pode ensinar um grupo de mais de dez crianças no método oral puro.

Definição 8: Considerando-se que a aplicação do método oral puro nas instituições onde ele ainda não está em pleno funcionamento deva ser - para evitar um fracasso do contrário inevitável - prudente, gradual, progressiva recomenda:

“a) Que os alunos com ingresso recente nas escolas devam formar um grupo em si, onde o ensino poderia ser ministrado através da fala.

b) Que estes alunos devam absolutamente ser separados de outros alunos que tiveram defasagem no ensino através da fala, e cuja educação será finalizada através de sinais.

c) Que um novo grupo oralizado seja estabelecido todos os anos, e que todos os alunos antigos que foram ensinados por sinais terminem sua educação (Vagula, 2014, p. 124 e 125).

Descritas as definições acima, entendemos que, em decorrência do número de profissionais ouvintistas presentes no Congresso, o oralismo saiu como método a ser usado nos ambientes de educação surda; assim, demonstrou-se, por meio da aderência dos congressistas presentes, o advento do oralismo puro, pois na composição do Congresso havia maioria de profissionais ouvintes e que eram a favor dos métodos de educação baseados no oralismo, decidindo contra a educação de surdos com base nas línguas de sinais. Depois do congresso, a maioria dos países adotou rapidamente o método oral nas escolas para surdos, proibindo oficialmente as línguas de sinais, acarretando a queda do número de profissionais surdos envolvidos na educação de surdos. Na década de 1960, nos Estados Unidos, havia somente 12% de professores surdos, assim como no resto do mundo. Em consequência disso, a qualidade da educação dos surdos diminuiu e as crianças surdas saíam das escolas com qualificações inferiores e habilidades sociais limitadas, o que ocorre ainda hoje. A partir do Congresso do Milão (na verdade, até antes dele), começou-se uma longa e sofrida batalha do *povo surdo*⁸ e

⁸ Chamamos de Povo Surdo o grupo de pessoas surdas que compartilham costumes, tradições e história, e que se reconhecem como pertencentes a uma mesma peculiaridade. Segundo Strobel (2009), “dependendo do contexto da história em que os povos surdos estão inseridos, existem diferentes “olhares” de como se interpreta uma história. A forma parcial dos registros dos vários pesquisadores mostra-nos sua preocupação em nos apresentar a história de surdos numa visão limitada que focalizam, na maior parte, os esforços de tornar os sujeitos surdos de acordo com os modelos ouvintes oferecendo “curas” para as suas “audições” danificadas. O povo surdo já existia, voltando muito mais no tempo, centenas de gerações antes de vocês desenvolverem conhecimentos e

de profissionais surdos para defender o direito linguístico e cultural das “comunidades surdas”, a partir dos movimentos sociais e associações de surdos que se uniram na busca e efetivação de seus direitos.

Portanto, o congresso de Milão representou um marco de exclusão na história da educação dos surdos, institucionalizando o oralismo e restringindo o uso das línguas de sinais. Essa medida impactou negativamente a qualidade da educação e as oportunidades sociais das pessoas surdas, além de desconsiderar suas identidades culturais e linguísticas. Contudo, apesar das dificuldades impostas, o povo surdo organizou movimentos sociais para reivindicar seus direitos linguísticos e culturais, reafirmando sua resistência. Como destaca Strobel (2009), o povo surdo é formado por indivíduos que compartilham uma visão de mundo construída pela percepção visual e que constroem suas identidades em comunidade, junto a familiares, intérpretes e aliados ouvintes que compartilham dos mesmos objetivos. Essa união tem sido fundamental para superar as barreiras impostas historicamente, reforçando a relevância do respeito à diversidade linguística e cultural para uma educação verdadeiramente inclusiva.

1.2 Aspectos da trajetória brasileira da história dos surdos

Em se tratando do Brasil, pesquisadores como Goldfeld (2002) relata que em 1855 chegou no Brasil o professor surdo francês Hernest Huet, trazido pelo imperador D. Pedro II, para iniciar um trabalho de educação de duas crianças surdas. Goldfeld relata que em 1857, tivemos a fundação do Instituto Nacional de Surdos-mudos, que atualmente é o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, com sede na cidade do Rio de Janeiro e que utilizava a língua de sinais (Goldfeld, 2002, p. 32-45).

Oliveira (2011, p. 57), reporta que no ano de 1911, no Brasil, o INES, que seguia a tendência mundial, estabeleceu o *Oralismo puro*⁹ em todas as disciplinas, mas a língua de sinais conseguiu sobreviver até o ano de 1957, quando a diretora Ana Rímola de Faria Doria proibiu a língua de sinais oficialmente em sala de aula. Vale ressaltar que mesmo com todas as proibições, a língua de sinais sempre foi utilizada pelos alunos nos pátios e nos corredores da

realizarem transformações que produziram a comunidade surda. No entanto, tem muito mais que ainda precisa ser aprimorado e criado, e para essa tarefa é de importância fundamental o conhecimento do passado, o saber histórico. Esta conquista, a memória viva que define o nosso presente, fornecerá artefatos culturais que permitirão alterar para melhor o mundo do povo surdo”.

⁹ Movimento que defendia que os surdos deveriam ser educados apenas por meio da língua oral, e não da língua de sinais. O movimento foi oficializado no II Congresso Internacional de Educadores, em Milão, em 1880.

escola. Assim, temos a filosofia oralista como aquela que tem como objetivo integrar a criança surda na comunidade de ouvintes, oferecendo condições de desenvolver a língua oral (no nosso caso, a Língua Portuguesa).

Já no final da década de 1970, a *Comunicação Total*¹⁰ chega ao Brasil. A educadora Ivete Vasconcelos, da Universidade de Gallaudet, nos deixa essa nova filosofia de comunicação que tinha como principal preocupação os processos comunicativos entre os surdos e surdos, e entre os surdos e ouvintes, além de se preocupar também, com a aprendizagem da língua oral pela criança surda. Essa filosofia, diferentemente da filosofia Oralista, acreditava que somente o aprendizado da língua oralizável não assegurava o pleno desenvolvimento da criança surda. Um ponto negativo da Comunicação Total é o fato de que nela usavam a língua oral e a sinalização ao mesmo tempo, sendo que a estrutura das línguas de sinais, que são diferentes das estruturas das línguas orais não era respeitada. Um outro fator de grande relevância da filosofia da Comunicação Total e todas as filosofias educacionais é o fato de ela defender a utilização de qualquer recurso linguístico, qual seja a língua de sinais, a língua oral ou códigos manuais, para facilitar a comunicação com as pessoas surdas. De acordo com Oliveira (2018, p. 4), os estudos de Stokoe (1960) que elevou o *status* linguístico das línguas de sinais:

Foi Willian Stokoe (1960) que elevou o status linguísticos das línguas de sinais, demonstrando que se pode dividir um sinal em três partes ou parâmetros fonológicos, que posteriormente provou-se que eram cinco, a saber: configuração de mãos, movimento, ponto de articulação ou locação, orientação de mão e expressões não manuais, esta última será o objeto de nossa análise (Oliveira, 2018, p. 4).

Por fim, uma década depois, em 1980, por meio de pesquisas da professora-linguista, Lucinda Ferreira Brito, sobre a Língua Brasileira de Sinais, começa a *Filosofia Bilíngue ou bilinguismo*¹¹. Essa tem como foco básico dizer que o surdo tem que ser bilíngue, em que se deve ter uma língua materna, no caso dos surdos brasileiros, a Libras, e como segunda língua, a língua oficial do Brasil, no caso, a Língua Portuguesa. A língua, oral-auditiva ou espaço-visual, proporciona a comunicação e favorece a organização do pensamento. A surdez afeta o principal meio de comunicação entre as pessoas, inviabilizando o acesso à língua oral-auditiva, logo, as formas de comunicação de pessoas surdas têm-se estruturado por meio das línguas de

¹⁰ Filosofia que visa a garantir a comunicação entre pessoas com e sem surdez, através do uso de diversos recursos, como a língua de sinais, a oralização, a leitura labial, a escrita e recursos visuais ou táteis.

¹¹ Abordagem educacional que defende que a pessoa surda deve adquirir a língua de sinais como língua materna e a língua oficial do país como segunda língua. O bilinguismo é mais do que o uso de duas línguas, pois implica em mudanças no sistema educacional para surdos.

sinais, que é natural e que possui estruturas próprias diferentes das línguas oralizáveis (Fernandes, 1998).

Em se tratando de dispositivos legais, em agosto de 2021, foi sancionada a Lei nº 14.191 que “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos”. Que em seu capítulo V-A, traz as seguintes informações:

DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS:

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue 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, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

§ 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida.

§ 3º O disposto no caput deste artigo será efetivado sem prejuízo das prerrogativas de matrícula em escolas e classes regulares, de acordo com o que decidir o estudante ou, no que couber, seus pais ou responsáveis, e das garantias previstas na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que incluem, para os surdos oralizados, o acesso a tecnologias assistivas.

Art. 60-B. Além do disposto no art. 59 desta Lei, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior.

Parágrafo único. Nos processos de contratação e de avaliação periódica dos professores a que se refere o caput deste artigo serão ouvidas as entidades representativas das pessoas surdas.” (Brasil, 2001)

Nesse sentido, Pimenta (2001), ator surdo, afirma que:

A surdez deve ser reconhecida como apenas mais um aspecto das infinitas possibilidades da diversidade humana, pois ser Surdo não é melhor ou pior do que ser ouvinte é apenas diferente. Eu nasci Surdo e, como só se perde aquilo que se tem, nunca perdi a audição, pois nunca a tive. Eu tenho direito de viver assim e o mundo tem o dever de aceitar minha diferença (Pimenta, 2001, p. 24).

Crianças ouvintes e surdas adquirem espontaneamente a linguagem, apesar de crianças ouvintes e surdas serem biologicamente iguais, se a criança surda não for devidamente exposta à aquisição da Libras ou a outras línguas de sinais, torna-se extremamente difícil produzi-la, assim como uma criança ouvinte não irá falar se não for exposta a uma língua oral-auditiva. Na área biológica, a surdez é relacionada à patologia dando-lhe o caráter de doença a ser tratada. De acordo com essa abordagem, o déficit sensorial nos surdos é real e todos os esforços para

evitá-lo e preveni-lo devem ser implementados. De acordo com Bueno (1999), homogeneizar diferenças de grupos minoritários como, por exemplo, o embranquecimento das populações negras, a eliminação de características como a homossexualidade ou os olhos “puxados” das etnias orientais deve ser evitado, e a surdez (no caso de pessoas surdas), pois representa uma visão incompatível com as diferenças e com a construção da democracia. A perda auditiva existe e dificilmente é reversível, portanto, é preciso encontrar formas democráticas de conviver com os surdos.

A surdez, de acordo com Russo e Santos (1989), pode ser definida por um déficit sensorial e sugere a redução ou ausência da capacidade para ouvir determinados sons, devido a fatores que afetam as orelhas externas, médias e/ou internas. As perdas auditivas podem ser classificadas de acordo com o local da lesão, o grau da perda auditiva, época em que ocorreu e a origem. Segundo Bess e Humes (1998), as perdas auditivas determinam diminuição da capacidade auditiva em diferentes graus de intensidade, podendo ser de caráter transitório ou definitivo e estacionário ou progressivo. Temos assim surdez congênita, aquelas que ocorreram antes ou durante o nascimento e adquiridas, as que aconteceram após o nascimento. De acordo com Russo e Santos (1989), no que se refere ao desenvolvimento de linguagem, surdez congênita é aquela que antecede ao aparecimento das primeiras palavras.

A falta de domínio de uma língua priva o sujeito de participar do “burburinho” do cotidiano, que vai construindo as várias vozes ao longo do tempo. Ao mesmo tempo a falta de compreensão pelo profissional de saúde quanto à linguagem utilizada pelo sujeito surdo o priva de manifestar suas necessidades. A relação do sujeito com a língua é que vai produzir a diferença, portanto, o vínculo do surdo com a língua de sinais vai ser determinante, imperioso, essencial, única possibilidade de ele vir a assumir uma posição discursiva que não se reduza à mera reprodução, que permita inferir, modificar, produzir, criar o novo. A Libras se torna uma ferramenta de empoderamento que permite ao surdo maior mobilidade e fluidez nas formações discursivas, como também fornece subsídios que o ajudam na constituição de suas identidades frente as imposições (culturais e outras) do ouvinte.

Kezio (2016, p. 0203) afirma que:

Muitos surdos que enfrentam problema na escrita e leitura da língua oral provêm desta prática pedagógica onde a repetitividade é considerada aspecto essencial no aprendizado de pessoas surdas, sendo essas práticas educacionais causadoras de muitos fracassos educacionais. Mas, a realidade do fracasso escolar é o resultado de equívocos que reforçam o condicionamento do surdo a superar a deficiência e ser igual ao ouvinte baseando-se sempre no ser deficiente e incapaz de viver no mundo se não igualar-se ao ouvinte e falante. O problema se agrava, pois a escola não percebe que isso esteja acontecendo, vem ignorando o caminho que o aprendiz percorre até chegar

ao ato de escrever. A escola vem enfatizando o processo da escrita, desassociado do processo de compreensão da palavra impressa, ou seja, da leitura. A consequência é que alunos são limitados a reproduções de significados (Kezio, 2016, p. 02-03).

Kezio (2016, p. 05-06) explica mais detalhadamente cada um dos momentos em que os sujeitos Surdos viveram por muitos anos, e que resultaram no que hoje é definido de Bilinguismo, iniciado com o Oralismo, depois com a Comunicação Total e segue até o Bilinguismo:

Ao decidirem abolir a Língua de Sinais na Educação de Surdos se deu a concepção que os sinais não tinham valores linguísticos na qual não passavam de mímicas, e que essa necessitava ser evitada estabelecendo então, que todas as disciplinas escolares fossem repassadas através da Língua Oral. Para o Oralismo, surdez é uma deficiência que necessita ser minimizada, visando que o surdo viva e seja igual ao ouvinte. A fim de atingir sua meta os oralistas trabalham com um conjunto de especialistas médicos e terapêuticos, tais como, neurologistas, fonoaudiólogos, psicólogos e otorrinolaringologistas, aproveitando resíduos auditivos caso existam, (por meio do aparelho). O Método Oralista tornou-se dominante e, conseqüentemente, a educação Oral apoderou-se, expulsando do meio educacional os professores surdos e banindo a Língua de Sinais que fora considerada uma ameaça para Oralização (Kezio, 2016, p. 05-06).

Dessa Filosofia Oralista: Sales; et al, (2004, p. 55-56) afirmam que:

A metodologia é pautada no ensino de palavras e tais atitudes respaldam-se na alegação de que o surdo tem dificuldade de abstração. Aprender a falar tem um peso maior do que aprender a ler e a escrever. Assim, o surdo é considerado como deficiente auditivo que deve ser curado, corrigido e recuperado (Sales; et al, 2004, p. 55-56).

A surdez não é uma deficiência que precisa de cura para que o sujeito possa aprender, o que precisa ser feito é darmos condições metodológicas e capacitar os profissionais que atuam com esses alunos para que eles tenham suas individualidades respeitadas. O processo de educação de sujeitos Surdos dentro desta perspectiva oralista não era eficaz e nem tampouco suficiente para o bom aprendizado dos sujeitos em tela. O Método Oral deu muita ênfase na escrita de forma mecânica e o aluno Surdo era condicionado à repetições sucessivas e exaustivas de textos, o ensino de surdos através desse método não deu conta da demanda de necessidades por eles apresentadas, formando alunos com baixa compreensão na leitura e na escrita devido ao vocabulário reduzido e a maioria desses alunos teve um processo de fala ilegível.

Já a Comunicação Total, como salienta Kezio (2016, p. 7-8), teve início nos anos 1970 e 1980 em muitos países:

Nos anos Setenta e Oitenta, a Comunicação Total foi utilizada por muitos países. Utilizando de vários artifícios, essa Filosofia Educacional, tem como objetivo integrar o surdo na sociedade ouvinte, acreditando que ele terá uma boa comunicação seja através da fala, sinais ou escrita. E quando comparada ao Oralismo, por meio de estudos e avaliações chegaram à conclusão de que os surdos obtiveram melhor desempenho na compreensão e comunicação, apesar das dificuldades em expressar os sentimentos e ideias. Acredita-se que para o surdo obter uma leitura e uma escrita satisfatória, necessitará de diversos artifícios para chegar a uma boa comunicação na língua de seu país. Preocupada com a comunicação de surdos com surdos, surdos com ouvintes e com a aprendizagem da língua oral, que é considerada por esta Filosofia, de grande relevância para o desenvolvimento dos aspectos sociais, cognitivos e emocionais, defende também, a utilização de recursos espaço viso-manuais. Essa visão postula a valorização de abordagens, alternativas, que permitam ao surdo trocar ideias, sentimentos e informações com ouvintes. A Comunicação Total possui objetivos básicos, o de facilitar a integração do surdo com o meio, e fornecer condições adequadas para o seu bom desenvolvimento psicolinguístico (Kezio, 2016, p. 07-08).

Na Comunicação Total se utiliza muito o alfabeto manual¹² para se chegar a uma comunicação com os ouvintes, também conhecido como datilologia. A sua difusão gera, entre muitos ouvintes, a pressuposição de que o alfabeto é a própria Língua de Sinais, mas esse é apenas um suplemento dessa língua, que sua função é a soletração de nomes, siglas, aqui no Brasil possui 27 (vinte e sete) configurações, incluindo as letras k, w, y, e também o ç. Kazlowski, (2000, p.89) afirma:

Alfabeto Datilológico (ou alfabeto manual): é um sistema gestual em que cada letra do alfabeto escrito corresponde a uma configuração particular da mão e dos dedos. Esse sistema utiliza, na realidade, uma escrita no espaço. Quando queremos “escrever” uma palavra, a mão realiza as configurações que correspondem às letras das palavras de forma sequencial (Kaslowski, 2000, p. 89).

Os seguidores da Comunicação Total veem o surdo de forma diferente do oralismo, não como um portador de uma patologia de ordem médica e que deveria ser eliminada, mas sim como uma pessoa normal, permitido assim a aquisição e o desenvolvimento normais da linguagem, afirmando que tudo e qualquer meio que façam o sujeito Surdo aprender é de importância, inclusive, as línguas de sinais. Essa Filosofia, segundo Kezio (2016, p.08) relata que “o uso de todos os meios que possam facilitar a comunicação é necessário, desde a fala, passando por todos os sistemas artificiais, até a Língua de Sinais, que possibilita a abertura de canais para as diversas formas de comunicação existentes até os dias atuais”.

¹² O alfabeto em Libras, ou alfabeto manual, é um recurso das Línguas de Sinais, que utiliza as mãos para representar as letras do alfabeto escrito (abecedário). Cada letra é representada por uma configuração de mão.

Já no Bilinguismo vemos o sujeito Surdo de forma diferente do Oralismo e da Comunicação Total. Aqui o Surdo não necessita almejar uma vida igual à do ouvinte, podendo assumir sua surdez formando uma comunidade, com cultura e língua. “A origem do Bilinguismo se dá pela insatisfação de surdos com a proibição da língua de sinais e a mobilização de diversas comunidades em prol do uso dessa língua” (Kezio, 2016, p. 10), aliado aos estudos linguísticos comprovando o status dessa língua. Utilizando a surdez para denominar um grupo linguístico e cultural, e para denominar um grupo por condição física e falta de audição. Ele ainda frisa que:

O Bilinguismo tem como foco principal os Surdos atendendo-os em sua língua, cultura e aceitando sua forma de agir e pensar. Quando se fala de Bilinguismo no campo da educação de surdos, relata-se à existência de duas línguas nesse ambiente, ou seja, a Língua Oral dos ouvintes, no caso do Brasil, o Português Brasileiro e a Língua de Sinais no caso dos surdos do Brasil a LIBRAS (Kezio, 2016, p. 10).

Pereira, (2000, p. 104) afirma sobre os estudos realizados por Ferreira Brito:

[...] o português escrito pode ser plenamente adquirido pelo surdo, se a metodologia recorrer a estratégias visuais, essencialmente a LIBRAS, não enfatizando a relação letra-som, e se essas estratégias forem similares àquelas utilizadas no ensino de segunda língua ou língua estrangeira. Acrescenta que a fala tem papel fundamental no processo de aquisição da escrita, mas apenas no que diz respeito à estruturação dos conceitos e das ideias, sendo, pois, perfeitamente possível substituí-la pela LIBRAS, que na realidade, nada mais é do que a fala dessa modalidade gestual-visual da língua (Pereira, 2000, p. 104).

Conclui-se que as línguas de sinais são ferramentas decisivas na elaboração das formações discursivas dos surdos e a compreensão do seu discurso pelos profissionais da área de saúde propicia um melhor entendimento da constituição das identidades dos surdos, dos sinais e dos sintomas por eles apresentados, pontos fundamentais para uma melhor qualidade dos serviços prestados.

1.2.1 A trajetória acreana dos surdos: Relatos produzidos por meio do Centro de Formação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS/AC

No estado do Acre, o atendimento a pessoas com surdez começou a receber uma atenção mais sistemática por parte do poder público com a implementação de políticas educacionais inclusivas e programas voltados para a garantia de direitos linguísticos e culturais. Esse movimento foi impulsionado por legislações nacionais, que reforçam o direito à educação

bilíngue, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a língua natural da comunidade surda e o português como segunda língua. A partir dessas iniciativas, o Acre passou a adotar medidas que buscam assegurar o acesso a uma educação de qualidade, respeitando as especificidades da pessoa surda e promovendo sua plena integração à sociedade.

Segundo Sene (2018, p. 23), o Centro de Formação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS/AC foi “criado em 5 de fevereiro de 2005, com o intuito de Promover Inclusão Escolar e Social das pessoas surdas do Estado do Acre”. Quem procura o CAS é atendido de forma cordial pela então coordenadora e por toda a equipe de apoio do centro, funcionava no prédio do CRIE – Centro de Referência e Inovações Educacionais, que foi idealizado pela Secretaria de Estado de Educação e Esporte (SEE) (Sene, 2018, p. 23), inicialmente funcionava no antigo e desativado Shopping de Rio Branco, Mira Shopping, depois migrou para a rua Omar Sabino de Paula, nº 650, Bairro Estação Experimental, em frente à Delegacia Central de Flagrantes e atualmente encontra-se na Estrada Alberto Torres, nº 825 – Conjunto Mariano – Rio Branco – Acre.

O CRIE é um projeto da Diretoria de Inovação da SEE que se propõe trabalhar com as novas tecnologias educacionais, assim como proporcionar espaços para realizações de formações continuadas para os profissionais da rede pública de educação. O local abrigava a Coordenação de Registro e Inspeção Escolar (CORINES); o Centro de Formação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS); o Atendimento Educacional Especializado (AEE); o Núcleo de Tecnologias Educacionais (NTE); a Coordenação de Ensino Superior e Educação a Distância (CES); a Coordenação de educação para os Direitos Humanos; a Cidadania e Diversidade e a Coordenação de Apoio Psicopedagógico, todos esses órgãos estão em diferentes localidades nas instituições que fazem parte da Secretaria de Educação do Estado.

Especificamente o CAS/ACRE tem por objetivo socializar a política de inclusão escolar/social, disseminar informações sobre a educação dos surdos, das pessoas surdas, dos deficientes auditivos e dos surdo-cegos, o uso e o ensino da Libras e propiciar a formação continuada de professores, tradutores-intérpretes e guias-intérpretes para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos da rede pública de ensino. Dentre as atividades desenvolvidas pelo centro de apoio ao surdo temos as seguintes: *Curso de Libras* – o curso de Libras que o CAS estadual oferece é para pessoas e profissionais da área ou não e que vai desde o básico, passa pelo intermediário e termina com o avançado. Nessa formação, há formações aos profissionais por meio do curso de metodologia de Libras e as formações continuadas no caso de professores e tradutores-intérpretes que já atuam na área; *Curso de Metodologia da*

Libras – São metodologias utilizadas nas formações dos cursos da rede estadual, como palestras, contação de histórias nas escolas da rede pública de ensino por meio do uso de imagens e de contação de piadas para interação na sala de aula, para que a criança surda se sinta acolhida.

Formação Continuada para professores e tradutores-intérpretes de Libras – é a formação em que os professores e tradutores-intérpretes que já atuam na área em uma das diversas escolas da rede estadual passam por cursos de formação para atuarem de “forma adequada” ou “atualizada” nos espaços em que as pessoas surdas se encontram. Essa formação não serve apenas para as pessoas que atuam nas escolas, mas sim, para todos os profissionais do CAS que atuam com pessoas surdas nas mais variadas instituições públicas.

Apoio e monitora de tradutores-intérpretes nas escolas – Esse apoio e monitoramento dos tradutores-intérpretes é realizado pelo CAS – estadual para ver como está sendo desenvolvido o trabalho desse profissional, se está de acordo com as orientações do CAS, caso contrário o profissional é indicado para a formação continuada.

Oferecimento de cursos de Libras no interior do estado – Os cursos de Libras no interior do estado ocorrem da mesma forma que os da capital. É ofertado o curso de Libras desde o Básico ao Avançado para professores da área, para tradutores-intérpretes e para a comunidade em geral que queiram fazer o curso.

Oficina de Libras nas escolas - com o objetivo de oferecer aos alunos surdos e ouvintes das escolas inclusivas de 1º ao 5º ano da zona rural e de 6º ao 9º ano e Ensino Médio na zona urbana, o ensino da Libras, enquanto língua e sistema de comunicação, facilitando a integração social no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos, ocorre nas escolas da rede pública estadual em horários diversos.

Central de Interpretação de Libras – CIL – é uma rede que funciona no mesmo espaço do CAS estadual que era coordenado por um profissional surdo, atualmente não é mais. Na CIL são recebidas todas as reclamações pertinentes a melhorias dos serviços prestados pelo CAS. Essa rede recebe ainda solicitações de serviços específicos (tradutor-intérprete ou outros) dentre outras, por exemplo: uma pessoa surda precisa de atendimento em um órgão público e nesse órgão não há profissional tradutor-intérprete, esse surdo procura o CIL e realiza a solicitação do profissional para acompanhá-lo na situação em específico, para que haja a comunicação da pessoa surda com o local em que se precisa ir para solucionar seu problema de comunicação. Tem parceria com o CAS, Associação dos Profissionais Tradutores e Intérpretes do Acre - ASTILEAC e Ufac.

Logo, a atuação do CAS/AC, juntamente com o curso de Libras da Universidade Federal do Acre (Ufac), fortalece ainda mais a rede de apoio e inclusão das pessoas surdas no

estado. O curso de Libras da Ufac, voltado para a formação de professores, tradutores-intérpretes e demais profissionais da área, é de grande importância e complementa as ações do CAS, promovendo uma abordagem sistemática e contínua para a disseminação e ensino da Língua Brasileira de Sinais. O curso de Libras da Ufac, em sintonia com os programas do CAS, contribui para a formação de uma geração de profissionais capacitados, que não apenas compreendem a importância da Libras como um meio legal de expressão e comunicação, mas também possuem as habilidades necessárias para atuar em diferentes contextos, seja na educação, na saúde, ou em outros serviços públicos. Assim, tanto o CAS/AC quanto a Ufac desempenham papéis complementares e essenciais na promoção da inclusão educacional e social das pessoas surdas, garantindo acesso ao conhecimento e à comunicação em diversas esferas da vida pública e acadêmica.

Com a articulação dessas ações, o Acre demonstra um esforço contínuo e integrado para promover a plena cidadania das pessoas surdas, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva, onde as barreiras de comunicação são reduzidas e os direitos são respeitados de forma efetiva.

1.2.2 A relação do CAS com o conteúdo estudado em sala

A Lei n.º 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Libras e outras providências sobre essa língua, em seu Artigo 2º, assim especifica:

Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. (Brasil, 2002).

Vemos que o CAS proporciona, com suas mais diversas e variadas atividades que desenvolve ao longo de sua criação, desde o ano de 2005, a difusão da Libras, oportunizando formações que levem maior comunicação para não ouvintes. O Decreto n.º 5.626 de 22 de dezembro de 2005 regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Libras, e o Art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Esse decreto reconhece a pessoa surda como usuária da Libras como disciplina curricular, sobre a formação do professor de Libras e tradutor-intérprete de Libras, uso e difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, da formação do tradutor-intérprete de Libras - língua portuguesa, da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, do papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços

públicos, no apoio, no uso e na difusão da Libras, dentre outras providências. É através desses dispositivos legais que os sujeitos Surdos devem lutar para que na sala de aula regular tenha sempre a permanência do TILSP, ou que na ausência deste, o professor do componente curricular tenha, pelo menos, uma formação mínima que permita a comunicação entre ouvintes e Surdos, sem esse direito básico, não tem como existir relação de comunicação do aluno Surdo com o professor regente e tampouco com os demais alunos ouvintes de maneira efetivamente clara, não haverá uma relação de aprendizagem de conteúdos na sala de aula que não há inclusão, a não ser a relação de exclusão do sujeito.

1.3 Sujeitos, identidades e culturas surdas

A formação cultural e identitária dos surdos está ligada diretamente às práticas linguísticas. No entanto, historicamente, o acesso a uma língua de sinais, como também aos diferentes conhecimentos advindos da educação formal, foi negado ao público surdo por esse ser considerado incapacitado a aprender, sobretudo, aprender um sistema linguístico. Os surdos, durante séculos, lutaram para conseguir o direito à educação, bem como o reconhecimento de suas próprias identidades e culturas. Foram diversas batalhas travadas contra a sociedade, instituições religiosas, governamentais e, alguns casos, até mesmo familiares.

Apesar da exclusão do indivíduo surdo nos diferentes ambientes de aprendizagem relacionados à educação formal, as comunidades surdas, independentemente da exclusão social, foram se desenvolvendo, mostrando que a população dessas comunidades apresentava traços (sócio)linguísticos significativos que possibilitaram a organização de um grupo socialmente constituído. Assim, por se tratar de um grupo social, os surdos construíram marcas identitárias próprias que estão em relação às culturas ouvintes majoritárias. Dessa forma, por ser uma minoria social e linguística, produziram identidades a partir de uma constante luta por direitos (Felipe; Monteiro, 2007).

Segundos os estudos de Ferreira-Brito (1995), seguido dos estudos de Quadros (2008), no Brasil, o resultado desta busca por visibilidade social resultou no reconhecimento institucional da Libras como a língua natural das pessoas surdas. Embora a Libras já fosse sinalizada por surdos, o seu estatuto de língua não era reconhecido. A possibilidade de se ter a Libras como uma das línguas produzidas no Brasil, permitiu, ainda mais, o empoderamento das comunidades surdas, dando a elas visibilidade frente a possíveis políticas linguísticas em território brasileiro. Inevitavelmente, a legalidade da Libras produziu ou intensificou

identidades surdas construídas em diferentes processos e ambientes, principalmente quando é oficializada como língua pela Lei n.º 10.436/2002.

Cada um de nós possui identidades pessoais e culturais; mesmo sendo seres com diferentes graus de subjetividade em relação a várias representatividades socioculturais, nos inserimos em diferentes espaços sociais, marcando de diferentes formas nossas identidades que estão em constante (re)construção e diálogo com outras identidades. Em referência às subjetividades socialmente criadas, promovendo a formação de identidades heterogêneas (Bauman, 2005, 2007; Moita Lopes, 2006), compreendemos que somos seres únicos, por temos características singulares e muito particulares que nos constituem como indivíduos; contudo, ao mesmo tempo, estamos inseridos em ambientes culturais em que compartilhamos ideias, pensamentos, conceitos, sentimentos, dúvidas e reflexões, (re)construindo, dessa forma, as nossas representações de mundo.

No caso dos atores sociais surdos, o debate em torno do processo de construção de identidades surdas é amplo. Durante muito tempo, indivíduos surdos lutaram para conseguir o direito à educação, bem como o reconhecimento de suas próprias identidades e culturas. Foram diversas batalhas travadas contra a sociedade, instituições religiosas, governamentais e, em alguns casos, até familiares (Silva, 1986).

Bauman (2005), ao discutir a relevância política das identidades, propõe que a questão também está ligada ao colapso do Estado de bem-estar social e ao posterior crescimento da sensação de insegurança, com a “corrosão do caráter” que a insegurança e a flexibilidade no local de trabalho têm provocado na sociedade. Estão criadas as condições para o esvaziamento das instituições democráticas e para a privatização da esfera pública, em que todos vociferam suas próprias justificativas sem jamais conseguir produzir efeito sobre a injustiça e a falta de liberdade existentes no mundo moderno. Nessa perspectiva, em consonância com as reflexões resultantes dos Estudos Culturais (Bauman, 2005, 2007; Hall, 2014), das pesquisas de caráter linguístico-discursivas na abordagem da linha francesa do discurso (Foucault, 1984, 1996; Orlandi, 1992) e das correntes teóricas da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006), identidades, sobretudo, as identidades e culturas próprias dos surdos se (re)constroem em práticas sociais, permeadas pela linguagem, desenvolvidas em situações de interação entre surdos-surdos/surdos-ouvintes e em ambientes sociais diversos. Desta feita, o questionamento referente à existência de identidades surdas faz sentido, já que a literatura sobre o tema (Bauman, 2005, 2007; Gesser, 2006; Moita Lopes, 2010; Quadros, 2002) aborda a possibilidade de identidades em trânsito, de múltiplas formações, em estado de transitoriedade e, por

consequente, fragmentadas, deixando de lado a visão de identidade, no singular, que cristaliza a ideia purista e essencialista de produção cultural.

Segundo Quadros (2002, p. 10), os surdos têm características culturais que marcam seu jeito de ver, de sentir e de se relacionar com o mundo, e as culturas das pessoas surdas que são visuais, traduzindo-se no visual. Todavia, não se pode criar o mito de que o surdo não compartilha de outras culturas como, por exemplo, das culturas ouvintes, não os tornando menos surdo. Como qualquer identidade influenciada por subjetividades em relação com outras (Bauman, 2005), as identidades surdas passam, constantemente, por diversas (re)significações. Ainda em relação ao caráter transitório, fragmentário e (re)significante das identidades surdas, Gesser (2009, p. 18) afirma que, mais importante do que se enfatizar o termo “uma”, deve-se fortalecer a palavra “própria”, no sentido de que essa afirmação seja percebida pela maioria ouvinte para que o surdo não seja excluído. Não existe uma batalha para saber qual identidade e cultura que se destaca, mas sim o reconhecimento de um povo com diferentes culturas e identidades em relação umas com as outras.

Nesse sentido, percebemos que o surdo apresenta diferentes identidades, e que estas são carregadas de complexidade e diversidade. E que por isso, não é estável, mas está em constante mudança. Podemos perceber que cada surdo apresenta identidades próprias e isso tem sido reconhecido pelo ouvinte que tem demonstrado interesse em conhecer as identidades e culturas surdas. Para Gesser (2009, p.29), é preciso “[...] mudar as visões usuais para reconhecerem a existência de várias culturas, de compreenderem os diferentes espaços culturais obtidos pelos povos diferentes.” Daí a importância de se conceber que qualquer indivíduo, sendo ele ouvinte ou surdo, possui características que marcam a construção de uma cultura própria. Os surdos ratificam sua cultura ao partilharem suas vivências e sua língua. Um exemplo disso é quando oferecem cursos para ouvintes, que por sua vez demonstram interesse em conhecer a cultura do outro. Desta forma o surdo divulga sua identidade e sua cultura, que estão sempre em processo de (re)construção. Como enfatiza Perlin (2001)

Os surdos não podem ser um grupo de identidade homogênea. Há que se respeitar as diferentes identidades. Em todo caso para a construção destas identidades impera sempre a identidade cultural, ou seja, a identidade surda como ponto de partida para identificar as outras identidades surdas. Esta identidade se caracteriza também como identidade política pois está no centro das produções culturais (Perlin, 2001, p. 32).

Nesta perspectiva, vemos que as identidades não são produzidas isoladamente, mas se (re)produzem na interação com o outro, sendo este, surdo ou ouvinte. Pois é a partir da

linguagem e da identidade que dimensionamos os elementos fundamentais de uma cultura (Strobel, 2018). De acordo com Perlin (2004):

[...] As identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com a maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural, também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menos-valia social (Perlin, 2004, p. 32).

Strobel (2018) considera as culturas como elementos de transformação do ser, de percepção, da forma de ver diferente, não como algo homogêneo, mas de vida social que implica jeitos de ser, de fazer, de compreender e de explicar na diversidade. O homem tem a capacidade de se adaptar ao meio em que vive e isso é possível por meio das culturas que partilham com o outro. Assim é possível modificar o ambiente que está inserido e, assim, produzir-se suas identidades.

Da mesma forma, um ser humano, em contato com seu espaço cultural, reage, cresce e desenvolve sua identidade, isto significa que os cultivos que fazemos são coletivos e não isolados. A cultura não vem pronta; daí porque ela sempre se modifica e se atualiza, expressando claramente que não surge com o homem sozinho e sim das produções coletivas que decorrem do desenvolvimento cultural experimentado por suas gerações passadas (Strobel, 2018, p. 23).

As identidades são (re)construídas a partir dos diferentes papéis que exercemos socialmente em diversas esferas da sociedade. As identidades são mutáveis, por isso podemos dizer que não há uma identidade surda, mas identidades surdas, no plural, e que essas permeiam as diversas identidades (re)construídas pelos indivíduos surdos ou ouvintes, que estão em constante contato na sociedade. Essa relação com o social constitui as identidades e produz a cultura do indivíduo. No tocante ao sujeito surdo, sua identidade se (re)constrói a partir de sua concepção visual, como salienta Strobel (2018, p. 29),

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o 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 do povo surdo (Strobel, 2018, p. 29).

Dessa forma, as culturas surdas mostram a vivência dos surdos, suas conversas, os aprendizados adquiridos na vivência com o outro, suas produções, suas crenças, suas lutas na busca de visibilidade política e social e sua forma de entender o mundo e de viver nele, sendo

necessário aos que não fazem parte das comunidades surdas, mas que tem interesse em conhecer essa cultura, a vivência com tais comunidades. Eis o motivo pelo qual muitos ouvintes têm procurado os cursos para aprender a Libras, pois, o que durante muito tempo foi motivo de exclusão, pelo processo de imposição cultural ouvinte (Strobel, 2018, p. 120), hoje é motivo de união e aprimoramento cultural. A língua une as comunidades surdas e ouvintes. Assim como o surdo faz uso de duas línguas, a de sinais em sua comunidade e a escrita para integrar-se à comunidade ouvinte, os ouvintes se tornam alunos de cursos para aprender as línguas de sinais e integrar-se nas comunidades surdas, além de fazer uso de sua língua oral. Como assegura Strobel (2018, p. 136):

Considerando que o povo surdo necessita de duas línguas: a língua de sinais na comunicação entre seus idênticos e da segunda língua para se integrar à comunidade ouvinte, essa colocação reflete a ideia de uma relação intercultural, pois o povo surdo pode se aproximar da cultura ouvinte como uma opção e ter uma relação de trocas e compartilhamento de ambas as culturas, procurando respeitar as suas diferenças.

[...]

Os sujeitos “ouvintes”, que podem ser os alunos de cursos de língua de sinais, família, professores de inclusão, professores bilíngues, intérpretes, amigos e outros, são encorajados a ver o mundo dos surdos através dos seus olhos como uma cultura diferente (Strobel, 2018, p. 136).

Dessa forma, fica nítida uma (re)construção de identidades que interagem com outras identidades, que partilham saberes e vivências que caracterizam os indivíduos em sua totalidade. As identidades refletem a consciência de si mesmo, advém das relações linguísticas intersubjetivas, de comunicações linguísticas e experiências sociais, sendo um processo ativo (Doron; Parot, 2001). Assim, as identidades de uma comunidade são concebidas dinamicamente no espaço das relações sociais em um processo contínuo de (re)construção, baseado nas diferenças culturais, na capacidade do homem de se relacionar com o seu semelhante.

Além disso, a comunidade surda, muitas vezes, reconstrói sua percepção e uso do espaço físico e social, dada sua experiência particular de comunicação e interação. A forma como os espaços urbanos ou escolares são utilizados pode ser diferente dependendo das necessidades comunicativas e de acessibilidade. Por exemplo, espaços adaptados para surdos, com sinalização visual ou tecnologia assistiva, permitem uma melhor integração, influenciando diretamente a maneira como esses indivíduos percebem e interagem com o ambiente ao seu redor.

A identidade surda também se constrói a partir da interação com a sociedade ou da percepção social que a sociedade tem do surdo. Em uma sociedade que muitas vezes encara o

surdo como alguém que precisa de adaptação ou superação, essa percepção pode criar barreiras no processo de inclusão. No entanto, ao construir uma identidade forte e culturalmente enraizada na língua de sinais e nas práticas sociais, os surdos podem redefinir essas percepções, criando uma relação mais afirmativa com o espaço social. A percepção de identidade e comunidade, portanto, não só se baseia em características físicas, mas também em como os indivíduos percebem e são percebidos no espaço social.

Portanto, a interação entre os surdos e as demais comunidades (ou entre diferentes grupos surdos) é uma construção que depende da acessibilidade e da inclusão. Espaços públicos e privados adaptados, além de políticas de inclusão e respeito à língua de sinais, podem fortalecer a interação socioespacial. Por exemplo, em contextos urbanos, a presença de espaços culturais específicos para a comunidade surda – como centros culturais ou escolas bilíngues – não só promove a identidade, mas também incentiva a interação e a troca de experiências, o que contribui para uma maior apropriação do espaço coletivo.

1.3.1 Identidades, culturas surdas e o Ensino de Geografia para alunos surdos

Durante muito tempo, o surdo foi privado de se comunicar em sua língua natural. A sinalização era vista como um “código secreto”, pois era usada às escondidas, devido sua proibição. Gesser (2009) aponta algumas implicações para essa proibição. De acordo com a autora, a proibição de uso de línguas de sinais decorre de áreas sociais, políticas, educacionais, psicológicas e linguísticas. A proibição que perdurou por longos anos não foi motivo de banir a língua, pois onde houver dois surdos sinalizando, a língua continuará viva. Como relata Gesser (2009):

Essa é a ironia da tentativa desenfreada de coibir seu uso: o agrupamento nos internatos que pregavam o oralismo a todo custo serviu para os surdos se identificarem como pares constituintes de um grupo, passando a usar, disseminar e reforçar um eventual sentimento de valorização dos sinais e da identidade cultural surda (Gesser, 2009, p. 26).

Os surdos foram estereotipados como selvagens ao terem sua língua comparada com a comunicação dos chimpanzés (Gesser, 2009, p. 26). De acordo com Lane (1984, p. 77), uma das questões filosóficas do Iluminismo era a visão que “o que nos tornaria humanos”, o que reflete na questão do surdo. Sendo o surdo visto como um ser sem língua e tão pouco se comunica, não poderia ser considerado humano. Gallo (2022, p. 142) apud Lane (1984, p. 77) diz que:

[...] de Aristóteles a Descartes, a resposta era consensual: falar uma língua. A autora coloca que, mesmo que fosse consensual, ‘as crianças surdas e selvagens’ eram, todavia, um complicador, já que os surdos eram pensados como sem língua e as crianças-fera invisivelmente mudas (Gallo, 2002, p. 142).

Contudo, todos os termos pejorativos vividos pelos surdos em seu processo comunicativo não foram motivos de desistência das pessoas surdas e de suas comunidades que buscavam visibilidades política e social, fazendo valer seus direitos e o reconhecimento de suas identidades e culturas. Pois língua de sinais é uma língua como qualquer língua oral, como afirma Gesser (2009):

Linguisticamente, pode-se afirmar que a língua de sinais é língua porque apresenta características presentes em outras línguas naturais e, essencialmente, porque é humana.

[...]

A língua de sinais, como já vimos, tem uma gramática própria e se apresenta estruturada em todos os níveis, como as línguas orais: fonológico, morfológico, sintático e semântico. Além disso, podemos encontrar nela outras características: a produtividade/criatividade, a flexibilidade, a descontinuidade e a arbitrariedade (Gesser, 2009, p. 27).

Nesse sentido, pode-se “Aprender a língua de sinais, fazer parte das comunidades surdas, estar em contato com o mundo dos surdos” (Gesser, 2009, p. 49), o que possibilita a compreensão de questões que envolvem as culturas e as identidades surdas que embora sendo próprias dos surdos, são permeados por múltiplas identidades e culturas (Gesser, 2006). Como todos os indivíduos, o surdo tem características culturais próprias que marcam sua maneira de ver, sentir e se relacionar com o mundo, mas isso não quer dizer que não partilham de culturas intermediadas por línguas orais, que não se reconheçam na produção de outras identidades.

Gesser (2009, p. 54) compartilha Certeau (1995, p. 233) onde o autor afirma que “a cultura é, gostemos ou não, flexível; ela é produtiva, dinâmica, aberta plural e está em constante transformação, pois é construída situacionalmente em tempos e lugares particulares.” Isso mostra que embora tenhamos uma cultura própria, somos perpassados e atravessados por outras culturas que temos contato:

Pensar o surdo no singular, com uma identidade e uma cultura surda, é apagar a diversidade e o multiculturalismo que distingue o surdo negro da surda mulher, do surdo cego, do surdo índio, de surdo cadeirante, do surdo homossexual, do surdo oralizado, do surdo de lares ouvintes, do surdo de zonas rurais [...] (Gesser, 2009, p. 55).

Reconhecendo o surdo como um povo, constituído por comunidades e, portanto, com uma língua própria, o ouvinte manifestou interesse em conhecer essa língua que caracteriza

identidades e culturas heterogêneas do povo surdo em relação com outras identidades e culturas, inclusive com ouvintes, que mantêm contato. É notória a necessidade da interação entre surdos e ouvintes, além da vontade do surdo de manter uma conversa com o ouvinte e isso só é possível por meio da língua, do conhecimento da língua de sinais. Essa necessidade de manter comunicação, que perpassa as barreiras linguísticas, conforme relatado a seguir:

De qualquer forma, o elo que aproxima os ouvintes e surdos é o da língua de sinais, e desde sempre ela foi banida e rejeitada. Muitos pais a rejeitam porque não sabem como lidar com os seus filhos; são vítimas, da mesma forma que alguns educadores. Todavia, se algo há para ser mudado, é a prática do distanciamento entre pais/professores ouvintes e seus filhos/alunos surdos provocada pelo medo e pelo desconhecimento da surdez (Gesser, 2009, p. 80).

Dedicar-se ao aprendizado de uma outra língua, significa conhecer as identidades e as culturas de um povo. No tocante às culturas surdas, essas retratam as vidas dos sujeitos surdos, seus modos de viver e formas de ver o mundo, de transformá-lo de maneira que se adeque às suas vidas. Como já vimos anteriormente, seria importante que os estudantes surdos aprendessem em classes bilíngues, em que teriam os conteúdos em sua primeira língua, a Libras e em português escrito, o que entraria como segunda língua. Mas como ensinar Geografia em Libras? Essa pergunta dificilmente será respondida por um professor veterano de Geografia, pois dificilmente ele será um professor bilíngue, que domina a Libras e a Geografia. Tal desafio evidencia problemas que adentram os espaços formais de ensino. A escola como um desses espaços, lida com diferentes culturas, diferentes participantes do processo de ensino e aprendizado, e, nesse sentido, não está preparada para atender às especificidades dos alunos ouvintes, quem dirá dos alunos surdos. Essas visões de ensino, inclusivo e bilíngue geram desconfortos entre os profissionais que ensinam não somente Geografia, mas qualquer um dos componentes curriculares.

Ensinar geografia não vem sendo uma tarefa fácil para docentes de salas de aula regulares que não tem alunos com deficiência, e quando estes se deparam com a inserção do aluno surdo na turma, nos deparamos com um desafio que nem sempre é possível superar. Ao pensarmos no ensino de Geografia para alunos com surdez, podemos pensar que o simples fato de o professor regente ter o apoio de um profissional TILSP já resolve a situação para os dois lados, primeiro, o lado do professor de Geografia que não conhece a Libras, e segundo, o lado do aluno que não ouve, e que logo, tem dificuldade de interação direta com o professor regente. Acreditamos que a presença de um tradutor-intérprete para fazer essa ponte comunicativa durante um ou dois horários de aula de Geografia já será o suficiente, mas veremos que não é o bastante. A questão é complexa. Temos alunos saindo do Ensino Fundamental para o Ensino

Médio, dentro da própria educação básica sem ter construído um conjunto de aprendizagens e conteúdos específicos da Geografia que são primordiais para seguir a vida escolar e cidadã. Essas faltas ou perdas de elementos básicos que envolvem questões de aprendizagem e conteúdos específicos levam esses indivíduos a não entrarem na vida acadêmica por falta de acompanhamento nos estudos basilares, isso estou colocando somente a situação de crianças e jovens surdos, imaginem se compararmos com outras deficiências? Logo constataremos que as perdas podem ser drásticas.

Pena *et al.* (2023, p.14) colocam que “a surdez é uma vizinhança que nos provoca”. Com essa afirmação, podemos perceber que os surdos estão cada vez mais presentes na sociedade. Eles estão em todos os espaços e isso é uma vitória muito grande, visto tudo que já vimos sobre a história desse público. Relacionar surdez ao ensino de Geografia nos faz refletir sobre a compreensão das trocas que o enfrentamento didático pode provocar e que pode ser importante para esse público, pois pode trazer uma troca para ambos os lados, tanto para nós enquanto professores de Geografia, quanto para os alunos surdos. Pena *et al.* (2023) sugerem ainda que:

Os surdos são plenos em seu mundo sem ruído, mas, no contato entre eles e quem ouve, precisamos fazer encontrar nossas línguas, relacionar nossa linguagem (e a percepção sempre impossível de plenitude, como ali lembrou Jung), e por isso, do mesmo modo que imaginamos instrumentos científicos que ampliam nossa visão, nossa fala e o nosso movimento, precisamos imaginar instrumentos didáticos para que o ensino de geografia não seja único, exclusivo, mas democrático e inclusivo (Pena *et al.*, 2023, p. 14).

Os surdos são sujeitos que não ouvem, logo, se relacionam com outras línguas orais de forma diferente da dos ouvintes, mas podemos evidenciar estratégias de Ensino de Geografia que possam dar oportunidades inclusivas de eles aprenderem concernente ao componente curricular de Geografia, isso sendo professores mais inclusivos, observando as particularidades de nossos alunos, sobretudo quando tivermos alunos surdos em nossa sala de aula regular.

Castellar e Vilhena (2022, p. 1) afirmam que “de tempos em tempos, temos afirmado que há um vácuo entre as mudanças que ocorreram na geografia acadêmica e na escolar[...]. [...] o mesmo ocorre entre a maneira como os alunos relacionam o conhecimento na sala de aula”. A nossa própria realidade nacional com relação ao ensino de Geografia ainda está pautada pelo professor, em sua grande maioria, com o uso do livro didático nos mais variados discursos provenientes da mídia, o que é insuficiente para o ensino do componente escolar em questão. No Acre, o currículo de Geografia apresenta desafios significativos para os professores, principalmente devido à sua densidade, à grande quantidade de alunos por turma e à diversidade de turmas atendidas por um único docente. Além disso, a carga horária limitada e os turnos

variados dificultam a aplicação de métodos inovadores e a continuidade do aprendizado. Esses desafios se agravam com questões estruturais, como a falta de recursos didáticos e de capacitação contínua para os professores.

Os problemas relacionados às informações em relação ao ensino dessa disciplina a estudantes surdos se intensificam, o que eles têm aprendido na sala de aula, visto que muitos professores de Geografia não possuem conhecimento das línguas de sinais e, para tal, dependem de um tradutor-intérprete. Nessa abordagem, Castellar e Vilhena (2022) afirmam que:

Nessa direção, devemos considerar o que queremos ensinar e como vamos ensinar. Daí, quando entendermos o conhecimento que ensinamos, a sua função social e os princípios epistemológicos da geografia, realizaremos uma organização curricular mais articulada com a didática. Por isso temos que ter clareza dos aportes no campo da didática da geografia e considerar os núcleos conceituais que serão trabalhados com os alunos (Castellar; Vilhena, 2022, p 4).

Assim, o professor de Geografia da sala de aula regular deve levar em consideração o que quer ensinar e como vai ensinar não somente para os alunos ouvintes, mas sobretudo para os alunos surdos no seu planejamento escolar, observando e interagindo com o profissional TILSP na escolha dos conteúdos que trabalhará nas suas aulas cotidianas. Esses profissionais podem, ao organizar os conteúdos, pensar sobre os desafios que podem enfrentar, imaginar como será a aula tanto para os alunos surdos, quanto para os alunos ouvintes. Esses procedimentos serão a base de todas as ideias que serão concretizadas ou não, além de pensar em recursos outros, sejam tecnologias ou mesmo o uso de um simples mapa ou ainda algum trabalho de campo.

Nesse sentido, fazemos a seguinte indagação para pensarmos qual seria o compromisso do professor de Geografia, bem como do profissional TILSP na contribuição no Ensino de Geografia para alunos com surdez: Quais metodologias estão sendo utilizadas para que os alunos aprendam Geografia na Educação Básica, sobretudo nos 8º e 9º anos finais do Ensino Fundamental e, está sendo realizado em parceria com o TILSP que acompanha o aluno surdo, ou mesmo o professor da sala do Atendimento Educacional Especializado/AEE, em casos em que não se tem o TILSP? Castrogiovanni (2017) nos ajuda a pensar sobre essa indagação:

[...] independentemente da disciplina trabalhada: ouvir os alunos, sistematizar suas falas, criar e estimular as polêmicas e as dúvidas, textualizar as dúvidas e conclusões elaboradas procurando sempre surpreendê-los. Provocar surpresas que estimulem a paixão pelo aprender, paixão em discutir com o grupo e pensar em novas formas de organização de nosso espaço e nossa sociedade que visem a um mundo com mais justiça e pluralidade (Castrogiovanni, 2017, p. 117).

Apesar de Castrogiovanni não estar se referindo especificamente ao estudante surdo, podemos conjecturar a importância que tem o trabalho do professor de Geografia a alunos surdos, de ser sempre planejado em conjunto com o TILSP, no caso de salas de aula com alunos surdos, mas também a importância que tem de se ouvir – no caso de visualizar suas sinalizações – dos/os alunos, de surpreendê-los tirando as dúvidas que ficam no desenvolver das aulas, o que vamos ver a seguir nos próximos capítulos quando abordaremos sobre o ensino de Geografia a alunos surdos.

É importante ressaltar, que a relação entre o ensino de Geografia e a libras ainda é pouco explorada no contexto educacional do Acre, o que representa um desafio adicional para os professores. Embora existam referências sobre a importância de incluir libras no processo de ensino-aprendizagem, poucos materiais didáticos e recursos pedagógicos abordam diretamente a aplicação de Geografia utilizando essa língua.

Neste capítulo, abordamos a importância de uma abordagem inclusiva no ensino de Geografia para alunos surdos, destacando a relevância de considerar as especificidades linguísticas e culturais dessa comunidade. A análise histórica da trajetória dos surdos, desde marcos como o Congresso de Milão até a realidade acreana, evidencia a evolução das práticas educacionais e a crescente valorização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no ambiente escolar. Além disso, discutimos como as identidades e culturas surdas influenciam o aprendizado e como o ensino de Geografia deve ser adaptado para respeitar e incorporar essas identidades.

A integração de LIBRAS no ensino de Geografia é um ponto crucial, pois não se trata apenas de traduzir conteúdos, mas de criar um ambiente de aprendizagem que reconheça e valorize a língua e a cultura surdas. A inclusão de surdos na educação geográfica exige a utilização de recursos didáticos acessíveis, práticas pedagógicas adaptadas e uma reflexão crítica sobre a construção do conhecimento geográfico, que deve levar em consideração as perspectivas dos alunos surdos e suas experiências. A trajetória dos surdos, especialmente a vivência local no Acre e a atuação do CAS/AC, exemplifica como a educação para surdos tem avançado, mas ainda enfrenta desafios que exigem constante aprimoramento.

Portanto, é necessário que o ensino de Geografia se comprometa com a inclusão plena, não apenas oferecendo conteúdos acessíveis, mas também promovendo um espaço onde os alunos surdos possam se reconhecer em sua totalidade, com suas identidades e culturas, garantindo um aprendizado significativo e transformador.

2

O ENSINO DE GEOGRAFIA A ALUNOS SURDOS: categorias geográficas em foco

Neste capítulo, faremos uma análise de trabalhos acadêmicos disponíveis sobre o ensino de Geografia para pessoas Surdas, considerando que, pelo menos com base em nossas práticas como docentes de Geografia, a preocupação com o ensino dos conteúdos desse componente curricular para pessoas surdas é recente, particularmente, no que se refere a categorias geográficas que são comuns de serem estudadas em salas de aulas, tais como: espaço, paisagem, lugar, território e região. A ideia de se refletir, a partir de trabalhos existentes sobre essas categorias geográficas, está relacionada à nossa preocupação em se pensar como professores e tradutores-intérpretes de Libras dialogam com estudantes surdos no que se refere a abordagens teóricas concernentes aos conceitos de espaço, paisagem, lugar, território e região, no sentido de que, como já dito, são elementos que fazem parte do currículo-base do componente curricular Geografia e, portanto, plenamente estudados nessas disciplinas nos anos finais do Ensino Fundamental.

Assim, tendo como base estudos acadêmicos existentes, para este Capítulo 2, propusemos uma análise de como os geógrafos-professores e tradutores-intérpretes de Libras estão abordando as categorias geográficas mencionadas no contexto de sala de aula em que há estudantes surdos para que, no Capítulo 3, apresentemos a nossa análise com dados produzidos durante a pesquisa-base desta dissertação.

2.1 As categorias geográficas: espaço, paisagem, lugar, território e região

O ensino de Geografia, ao longo do tempo, tem enfrentado a necessidade de adaptar-se às transformações da sociedade e às demandas de uma educação inclusiva. Neste sentido, Ribeiro e Santos (2021) colocam que o número de alunos com deficiência tem crescido no país, ou mesmo esse público vem sendo percebido e respeitado através do cumprimento dos dispositivos legais e não seria diferente aqui no Estado do Acre:

No âmbito das reflexões e produções sobre o ensino de Geografia e a educação geográfica, não se pode deixar de pensar no contexto da diversidade e da diferença tão presentes no cotidiano escolar contemporâneo. Sabe-se que, embora em ritmo lento, têm sido evidenciados avanços significativos nas políticas voltadas à inclusão de grupos historicamente excluídos. Isso tem propiciado um acentuado aumento nas matrículas de alunos com deficiência física, sensorial, intelectual; com transtorno do espectro autista (TEA), altas habilidades, dentre outras singularidades.

Entretanto, como um reflexo social, a instituição escolar tem sua cultura pautada em práticas seletivas e excludentes e, em consequência disso, tem segregado uma parcela considerável da população, principalmente, dos estudantes que não se enquadram no padrão socialmente aceito. Então, estes, muitas vezes, mesmo inseridos na escola, continuam excluídos, é o que se costuma chamar de inclusão marginal, a exemplo dos alunos com deficiências (Ribeiro; Santos, 2021, p. 6).

Essa realidade destacada pelas autoras sobre o que chamam de inclusão marginal, é observada no ensino de Geografia no que se refere a estudantes com surdez nas escolas brasileiras, especialmente nas escolas do Acre, quando temos o profissional TILSP inserido nas salas de aula de ensino regular para apenas servir de instrumento de tradução do português para a Libras e não para auxiliar o professor do componente curricular de Geografia nas suas execuções de aulas no decorrer no ano letivo em vigência.

Construir um olhar sobre o ensino de Geografia é um desafio quando se trata em abordar sobre o ensino das categorias geográficas, pois não é tarefa fácil formular contribuições na geografia escolar, colocando em pauta reflexões e críticas na prática docente. Nesse sentido, nosso objetivo é fazer uma releitura sobre o ensino das categorias geográficas com base em estudos que apontam essas possibilidades no ensino de Geografia, apontando aqui apenas as categorias espaço, paisagem, lugar, território e região a alunos com surdez. Nesse primeiro momento, são apresentadas apenas de forma contextual as categorias já citadas e que serão, no terceiro capítulo desta dissertação, uma das ferramentas de base para identificação de como os alunos surdos estão estudando esses conceitos a partir de cada uma delas nas aulas de geografia nos anos finais do Ensino Fundamental.

O ensino das categorias geográficas no componente curricular de Geografia desempenha um papel central na formação do pensamento espacial crítico dos estudantes. No entanto, é possível observar que o modo como essas categorias são abordadas na prática pedagógica vem se transformando, especialmente diante das demandas de uma educação mais inclusiva e contextualizada. Entre essas mudanças, destaca-se a necessidade de pensar a Geografia não apenas como uma disciplina descritiva, mas como uma área capaz de promover reflexões sobre o papel dos sujeitos no espaço e nas estruturas sociais. Nesse cenário, torna-se essencial considerar as especificidades dos estudantes Surdos, assegurando que o processo de ensino-aprendizagem das categorias geográficas contemple suas particularidades linguísticas e

culturais, respeitando diferentes escalas de análise — local, regional e global — e garantindo o acesso efetivo ao conhecimento geográfico.

No ensino de geografia, referindo-se as escolas fundamental e médio, passam atualmente por uma fase de intensas reformulações. Aliás, o sistema escolar em geral está sendo repensado e construído. Um dos grandes desafios nesse novo século diz respeito ao papel da escola na Sociedade: as suas relações com a cidadania, que também se redefini com a globalização e com a criação expansiva de novos direitos: das mulheres, das crianças e idosos, de minorias étnicas ou de orientação sexual, e um ambiente sadio etc.- e com o mercado de trabalho, exatamente quais tipos de potencialidades (raciocínio lógico, sociabilidade, inteligência emocional, inteligência, criatividade, espírito crítico etc.) se deve procurar desenvolver nos educandos, que tipo de relação deve manter com as comunidades, nas quais existe e das quais é parte integrante (Vesentini, 2007, p.7-8).

Desta forma, com base na colocação do autor, verificamos que na atualidade as transformações ocorridas no espaço geográfico, à geografia enquanto ciência assumiu o papel importante segundo (Cavalcante, 2005 p.16), “A geografia defronta-se, assim, com a tarefa de entender o espaço geográfico num contexto bastante complexo”. Dessa forma o ensino de geografia nas escolas torna-se complexo, sobretudo quando temos que realizar adaptações do ensino de geografia em português para a Libras, trabalho este que é realizado pelos profissionais TILSP em parceria com os professores de ensino regular.

2.1.1 A categoria espaço geográfico

A categoria espaço geográfico, de acordo com Azevedo e Elicher (2023), é um problema que existe desde que a Geografia se efetivou como ciência. Para esses autores: “desde que surgiu como ciência, a Geografia enfrentou muitos problemas conceituais e epistemológicos, os quais se deram até mesmo com relação ao seu próprio objeto de estudo, que é o espaço geográfico” (Azevedo; Elicher, 2023, p.14). Nesse sentido, a perspectiva de espaço é fundamental para a compreensão da própria existência do homem e de como ele se relaciona a espaços naturais e, que, por conseguinte, são modificados por ele. Hoje temos a geografia como uma ciência social e com objetivo de contribuir para o entendimento do mundo atual e assim como a categoria paisagem, o espaço geográfico é trabalhado no 6º ano do ensino fundamental.

Cardozo e Queiroz (2019), ao analisarem a produção de metodologias ativas para o ensino de Geografia a pessoas surdas, afirmam que o espaço geográfico é dinâmico e, por meio dele, constroem-se as ações humanas, ações essas que são responsáveis pela construção de vários outros conceitos geográficos como lugar, o território e a paisagem, por exemplo.

O espaço sempre esteve centrado na geografia? A essa pergunta, Santos (2004) afirma que “durante muito tempo, a Geografia se viu viúva do espaço, sua epistemologia voltada para estudos naturalistas da escola tradicional e estatísticos da escola teórica-quantitativa”.

Percebemos que a Geografia não possuía um objeto próprio de estudo, foi bastante desprezada e por muito tempo nem era vista como uma ciência, apenas sintetizava conhecimentos de outras ciências.

Todavia, a partir de 1970, a chamada Geografia Crítica foi crescendo e os geógrafos começaram a manifestar estudos que se voltaram a compreender a inter-relação entre os elementos naturais e sociais, e nesse sentido, o homem era tido como o principal ator dessa integração, tendo em vista suas vivências e suas produções no espaço. Assim, a Geografia passou a ter um objeto para estudar. O espaço geográfico traz a ideia de articulação entre a natureza e a sociedade, de um lado a Geografia vai trabalhar com os elementos naturais e, de outro, vai verificar a forma como a sociedade vai interagir, administrar e interferir nos sistemas naturais. Logo, o espaço geográfico vai ser o resultado do processo de transformação do ambiente natural e essa categoria vai se realizar por meio da apropriação que o homem faz, produz e transforma a natureza.

Por essa razão, Santos (2004) afirma que:

O espaço deve ser considerado como um conjunto de relações realizadas através de funções e formas que se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente. Isto é, o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que estão acontecendo diante dos nossos olhos e que manifestam através de processos e funções (Santos, 2004, p. 153).

Mais uma vez o espaço vai ser entendido como um campo de forças, em que a aceleração não se dará de forma igual, o que nos leva ao entendimento do porquê o desenvolvimento espacial não se desenvolve igualitariamente em todos os lugares, visto que a ação humana na relação homem-meio, vai construir e modificar, e principalmente, o homem vai viver nesse espaço.

Uma outra vertente colocada por Santos (1997) é que o espaço deve ser encarado como uma totalidade, o que o autor chama de “elementos do espaço” e que Paula (2022) com base em Santos diz que:

[...] elementos são categorias (ou subcategorias) presentes em uma determinada totalidade e que, embora possa existir uma certa variação em suas características, permanecem presentes nessa totalidade mesmo com o passar do tempo [...].
[...] os elementos que compõem o espaço sofrem alterações no decorrer do tempo [...] (Paula, 2022, p. 23).

Nesse sentido, para entendermos o espaço, temos que compreender como se dá a apropriação dessa categoria pelos homens, haja vista que esse processo de organização espacial,

que os homens distribuem-se pelo espaço dando sentido aos arranjos econômicos, políticos e valores culturais e sociais e que são construídos ao longo da história, que vão dar sentido a esse conceito, cabendo assim o entendimento de que compreender esses aspectos não é tarefa somente da Geografia, mas sim das diversas ciências, conforme afirma Santos (2004), “a relativa autonomia de cada disciplina só pode ser encontrada dentro do sistema de ciências cuja coerência é dada pela própria unidade do objeto de estudo que é a sociedade total”.

Assim, ainda de acordo com Azevedo e Elicher (2023):

A Geografia torna-se responsável por analisar, principalmente, o espaço geográfico, para assim, compreender a realidade humana. Dada a dinâmica do espaço geográfico, esta constitui uma categoria central da geografia, pois concebe o meio como influenciador das ações do sujeito, sendo estes, responsáveis pela construção de outros conceitos da Geografia como, por exemplo, o lugar, o território e a paisagem (Azevedo; Elicher, 2023, p.82).

Tais questões nos leva a entender que nem sempre o espaço foi uma categoria central da Geografia, mas que ele é de uma importância significativa para o ensino de Geografia na educação básica, visto que é por meio dele que podemos compreender o mundo no qual vivemos e que essa compreensão não está relacionada apenas à área da Geografia, mas sim, em todas as demais áreas das ciências humanas e naturais, o que nos leva a pensar que, assim como pessoas ouvintes, falantes de português que podem ouvir os professores de Geografia fazendo discussões sobre a categoria espaço, as pessoas surdas também têm o direito de passar pelas mesmas discussões, no sentido de que essas pessoas, também, constroem e se relacionam com os espaços nos quais estão inseridos. Contudo, diferentemente das pessoas ouvintes, para as pessoas surdas, por usarem uma língua visuoespacial, no caso do Brasil a já comentada Libras, as noções de espaços que criam estão diretamente relacionadas à língua que sinalizam e às suas existências construídas por meio de não percepção de sons.

Como os estudantes ouvintes, que são capazes de construir abstrações e entender que a categoria espaço perpassa uma noção abstrata construída por estudiosos, dentre eles geógrafos, os alunos surdos também são capazes de construir modelos abstratos, mas, para tal, a noção de espaço para uma pessoa surda tem de estar atrelada a algo concreto, palpável e, de sobremaneira, visual, considerando que a língua que usam é fundamentalmente visuoespacial. A própria noção de língua “visuoespacial” já traz embutida a noção de espaço, o que mostra como essa categoria é fundamentalmente importante para um sinalizante e, por isso, o professor de Geografia, bem como o tradutor-intérprete que o auxilia, necessitam de compreensão de como as pessoas surdas refletem sobre os espaços nos quais constroem suas sociabilidades.

2.1.2 A categoria paisagem

A categoria paisagem é o segundo termo que propomos apresentar como categoria de análise da Geografia. Alguns a definem como sendo uma porção do espaço geográfico e que conseguimos distinguir por meio dos sentidos humanos (a visão, a audição, o olfato, o tato e o paladar) em um determinado lugar e momento. Se se considerar pessoas surdas, a audição é um elemento que não é utilizado para a construção de perspectiva de paisagem, tendo outros sentidos para a produção de sentidos em torno de ideias de paisagem. Por isso, sentidos como olfato, tato, paladar e, sobretudo, a visão são elementos fundamentais a serem explorados pelos professores de Geografia e tradutores-intérpretes para que os estudantes surdos possam construir noções abstratas de paisagem e, a partir disso, refletir sobre as paisagens nas quais estão inseridos.

Ainda segundo o conceito de paisagem, Resendahl e Corrêa (2001, p. 15) afirmam que até o século XVIII, a paisagem era sinônimo de pintura. Assim foi na mediação com a arte que o sítio (o lugar) adquiriu estatuto de paisagem. Essa perspectiva é tida até hoje como sendo uma verdade, logo, ao se problematizar esse conceito, sabemos que paisagem é muito mais do que uma pintura, pois a própria paisagem urbana, por exemplo, não está centrada ao que podemos ver, mas está nos sons mais diversos que podemos ouvir – o que vale para pessoas ouvintes e não para pessoas surdas que, para tal, usaram outros sentidos como a visão –, nos odores e nos próprios movimentos que estão implícitos àquela paisagem e que podem ser modificados instantaneamente, pois não é apenas algo construído (estático).

Se partimos de Salgadeiro (2001), veremos que:

A descoberta da paisagem feita através da pintura no ocidente revela um novo interesse pela natureza, um posicionamento diferente das pessoas face ao seu ambiente e uma ruptura com a visão do mundo dominada pelas explicações teológicas[...].

A fruição da natureza como espetáculo estético, implícita à invenção da paisagem, implica o afastamento entre o sujeito e o objeto de contemplação (a natureza) (Salgadeiro, 2001, p. 39).

Para Serpa (2021), vamos visualizar o termo paisagem como:

[...] surgido no século XIV nos Países Baixos, pode ser a chave para o desenvolvimento desta Geografia Humana dos espaços vividos, se assumida como “porta de entrada” para uma abordagem fenomenológica e ontológica da realidade e do mundo na contemporaneidade. A paisagem é o mais operacional dos conceitos à disposição dos geógrafos para levantamentos empíricos, oferecendo-se como *Ser-com*

concreto, como uma categoria que proporciona o diálogo entre os diferentes subcampos da Geografia (Serpa, 2021, p. 32).

Assim, segundo Serpa (2021) “a paisagem vai se revelar não só como intermundo, interseção de experiências e sensações”, ela vai também se revelar por meio de nossa imaginação, daquilo que nós imaginamos. É exatamente nessa percepção que Milton Santos explica que a fenomenologia aparece como “instrumento fundamental dentro da Geografia. Através das coisas, dos objetos. Isso é, da configuração geográfica” (Santos, 1996, p. 28-29).

Essa abordagem de paisagem de Santos é importante se pensarmos em como pessoas surdas, por exemplo, podem conjecturar a imagem de paisagens que, nas sociedades contemporâneas são repletas de ruídos dos mais variados possíveis, desde o canto de um pássaro, a um barulho estridente de um carro em movimento, além de máquinas ligadas na produção de uma rua, por exemplo. Para pessoas ouvintes, esses sons são constituintes de paisagens, talvez, de espaços urbanos ou o que se configurou chamar de ambiente urbano. Parece que estamos acostumados a relacionar barulho com cidade. Contudo, as pessoas surdas, que estão nos mesmos espaços urbanos que nós (em ambientes rurais também e nos mais variados espaços) imaginam paisagens, criam as paisagens e se constituem nelas para elaborar e reelaborar suas próprias existências. Nesse sentido, nos perguntamos, como o professor de Geografia pode ajudar o aluno surdo a refletir sobre as paisagens e esse professor entender como essas pessoas sinalizantes produzem paisagens por meio de língua de sinais? Essa questão não é fácil de responder, mas problematizá-la, a nosso ver, se faz necessária para que a categoria paisagem, um dos pilares dos estudos geográficos, façam sentido para sujeitos surdos, e isso deve ocorrer durante o ensino da geografia no primeiro ano do ensino fundamental II, ou seja, no 6º ano.

Ainda abordando o conceito de paisagem tendo advindo de uma ideia central e de uma realidade visível, sobretudo para alunos surdos e com um foco campo de transformações socioambientais, Santos (1996) explica que:

A paisagem é um conjunto heterogêneo de formas naturais e artificiais; é formada por frações de ambas, seja quanto ao tamanho, volume, cor, utilidade, ou por qualquer outro critério. A paisagem é sempre heterogênea. A vida em sociedade supõe uma multiplicidade de funções e quanto maior o número destas, maior a diversidade de formas e de atores. Quanto mais complexa a vida social, tanto mais nos distanciamos de um mundo natural e nos endereçamos a um mundo artificial. (Santos. 1996, p. 65).

Para os estudantes surdos que partem do sentido mais visual, tem certas limitações diferente dos alunos ouvintes, pois somente podem analisar a categoria paisagem da perspectiva visual.

2.1.3 A categoria lugar

O lugar para Nascimento Junior e Silva (2019) é uma categoria da Geografia que trata do recorte do espaço geográfico conhecido e habitado pelo ser humano. Assim, o lugar vai envolver uma série de significados pelo ser humano: vai ser o lugar em que nascemos, em que estudamos, o lugar no qual moramos e em tantos outros lugares quanto imaginamos. A ideia de lugar se constitui em um conceito que expressa a dimensão da nossa vida social e que é afetada pelas condições do desenvolvimento do período histórico que, embora seja conteúdo da primeira fase do Ensino Fundamental, discute-se mais profundamente nas aulas de Geografia a partir do 6º ano no Ensino Fundamental II na Educação Básica.

De acordo com Carlos (2007) o lugar é:

[...] a porção do espaço apropriável para a vida - apropriada através do corpo - dos sentidos - dos passos de seus moradores, é o bairro, é a praça, é a rua[...].
 [...] o lugar é, em sua essência, produção humana, visto que se reproduz na relação entre o espaço e sociedade, o que significa criação, estabelecimento de uma identidade [...]. O sujeito pertence ao lugar como este pertence a ele, pois a produção do lugar se liga indissociavelmente à produção da vida (Carlos, 2007, p. 26).

De acordo com o excerto de Fani, observamos que o lugar também pode ser compreendido por meio do corpo. A corpo como elemento de marcação de lugar, se se considerar o território (se também considerar-se lugar como uma categoria concreta), faz sentido para pessoas surdas, considerando que todas as performances corporais dos surdos são utilizadas para que se insiram nos meios sociais e, desse modo, produzam sociabilidades.

Nessa mesma perspectiva, Rodrigues (1996) dialoga com Fani (2007) quando se refere a lugar enquanto uma categoria filosófica:

[...] não se trata de uma construção objetiva, mas de algo que só existe do ponto de vista do sujeito que o experimenta. É dotado de concretude porque é particular, único, opondo-se ao universal, de conteúdo abstrato, porque desprovido de essência. Assim, o lugar é o referencial da experiência vivida, pleno de significado; enquanto o espaço é global é algo distante, que se tem notícia, correspondendo a uma abstração. O espaço pode transformar-se em lugar, na medida em que adquire personalidade, torna-se vivido. A percepção e o intelecto através da experiência vivida e compartilhada, constroem o lugar na subjetividade e na intersubjetividade (Rodrigues, 1996, p. 76).

Por isso que temos uma definição e delimitação que seria facultada aos sujeitos ouvintes e aos sujeitos surdos, sobretudo se refletirmos sobre a perspectiva de comunidades surdas como

lugares que não se tratam de espaços concretos específicos, mas elementos abstratos que marcam posições sociais de quem se utiliza de uma língua de sinais e compartilham de elementos culturais próprios, assim dão significado ao lugar de forma individual ou coletiva.

Gonçalves (2019, p. 09) faz um estudo sobre lugar analisando as representações de lugar no cotidiano dos alunos do 6º ano, em que a categoria lugar representa:

[...] o lugar de vivência e o percurso da casa até a escola no cotidiano do aluno é possível perceber que o mesmo demonstrou através do mapa mental os elementos existentes no seu lugar de vivência e durante o percurso para chegar à escola; a sua residência localiza-se na principal via de acesso, uma estrada que liga os principais lugares ao entorno do aluno.

É possível perceber que o aluno busca representar o seu espaço vivido impondo sobre ele o sentimento de pertencimento, em que o lugar ganha significado simbólico e onde as relações de identidade se constroem a partir da vivência. Dessa forma, a leitura da realidade é valiosa na visão do aluno, visto que através deste o mesmo realizou o exercício da observação e da percepção da existência de variados elementos naturais e culturais que são produzidos e articulados por diferentes interesses sociais (Gonçalves, 2019, p. 09).

O autor utiliza de elementos cartográficos por meio de desenhos elaborados pelos estudantes para exemplificar a representação do lugar de vivência e o percurso do estudante até a escola, facilitando que esse compreenda a importância de se situar e compreender sobre o lugar que conhece e o lugar em que está que é de fundamental importância. Esse e outros exemplos podem ser utilizados para o ensino desta categoria geográfica a estudantes com surdez, observando se os estudantes conseguem representar os elementos que estão no seu contexto de produção de relações sociais, mostrando conhecimento e afinho com o lugar, pois para Santos (2000, p. 112), o lugar é um mundo cheio de significados: “Os lugares são, pois, o mundo, que eles reproduzem de modos específicos, individuais, diversos, Eles são singulares, mas também são globais, manifestações da totalidade mundo, da qual são formas particulares” (Santos, 2000, p. 112).

Santos discute que os lugares têm pesos que devemos considerar e que carregam sentimentos e interesses dos estudantes de forma individual e coletiva, e ainda, uma carga identitária de cada estudante, visto que cada um dos alunos reside nos mais diversificados lugares. No sentido de se pensar que a categoria lugar tem relação com identidades, é importante que o professor de Geografia, que tenha alunos surdos, reflita sobre como esses estudantes, que usam línguas de sinais, compreendem os lugares em que estão inseridos, sobretudo discutindo a noção de comunidade surda, pois os surdos, pelo menos entre os estudiosos, reconhecem essa categoria abstrata de estar no mundo, portanto, também se configurando como uma categoria existencial para as pessoas surdas.

2.1.4 A categoria território

A categoria território, de uma forma bem genérica, é uma categoria geográfica que vai representar um espaço delimitado por ações que envolvem poder. Aplicam-se ao território termos como fronteiras, divisas e limites, que serão formas espaciais que definirão um determinado recorte especial. Vemos na prática essa definição quando observamos, por exemplo, o mapa político mundial. Na história do pensamento geográfico, o território começou a ser discutido no contexto da Geografia Clássica, com destaque para os estudos do geógrafo clássico alemão Ratzel (1844-1904). Todavia, as análises acerca dessa dimensão do espaço foram substancialmente intensificadas com as abordagens que vêm sendo realizadas no âmbito da Geografia Crítica – corrente da história do pensamento geográfico colocada em tela desde a década de 1970.

Nesse sentido, voltando com a perspectiva de comunidades surdas, muitas pessoas as confundem como sendo a luta das pessoas surdas por um território concreto específico. Mas não se trata disso. A perspectiva de Comunidades Surdas, a nosso ver, tem mais relação com a perspectiva abstrata de lugar, enquanto um espaço de inter-relação linguístico-identitárias, do que com um território com limites e divisas limitadas.

Santos (1996) promove uma reflexão em torno da ideia de território como a “expressão das relações econômicas e sociais” que, por sua vez, implica em levar em conta que “é o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele objeto da análise social”. Dessa forma, temos não somente um conceito isolado, mas perspectivas territoriais como as dos surdos, por exemplo, por meio da ideia de comunidades surdas¹³ como uma categoria de estudo para entendermos o espaço geográfico.

Trazendo uma outra perspectiva, ainda nos pressupostos de Santos (1996), Paula (2022) coloca que:

Atualmente, é muito comum também o território ser abordado quase sempre como uma base física e delimitada por fronteiras sobre a qual um Estado exerce soberania. Tal concepção está presente, inclusive, nos livros didáticos de Geografia utilizados no Ensino Básico [...] (Paula, 2022, p. 28).

¹³ Comunidades Surdas - grupo de pessoas que compartilham a experiência da surdez, e que se reconhecem como pertencentes a uma cultura e identidade próprias. A comunidade surda é composta por pessoas surdas, intérpretes de Libras e CODAs (filhos ouvintes de pais surdos). A comunidade surda luta por inclusão social, igualdade de oportunidades e respeito. Para isso, é importante combater preconceitos e estereótipos, e garantir a acessibilidade em Libras (Quadros, 2002).

E por fim, dialogando com Machado e *et al.* (2005, p. 90-91)), que não reduzem o território apenas à sua “dimensão jurídico-administrativa, de áreas geográficas delimitadas e controladas pelo Estado”. Eles entendem que o território:

É também produto de processos concomitantes de dominação ou apropriação do espaço físico por agentes não-estatais. Nota-se que os processos de controle (jurídico/político/administrativo), dominação (econômica-social) e apropriação (cultural-simbólica) do espaço geográfico sempre são coincidentes em seus limites e propósitos (Machado e *et al.*, 2005, p. 90-91).

Assim, segundo os autores, a territorialização desses processos se dá de forma hierárquica (de cima para baixo) e como exemplo temos a ação intencional do Estado, como também, por meio das práticas da significação do espaço efetivamente vivido e representado pelas comunidades (de baixo para cima).

Para Corrêa (1998), os conceitos de espaço e território não são sinônimos, apesar de alguns autores considerarem que eles têm o mesmo significado. Para nós, ao contrário, o território é uma dimensão concreta de análise do espaço geográfico, sendo, portanto, sinônimo de espaço habitado ou produzido pelos homens, por meio de relações de poder e de produção, que também possui um caráter abstrato que, assim, permite que insiramos a perspectiva de comunidade surda como um lugar/espaço/território constituído por relações linguístico-identitárias. Refletindo a partir da ideia de comunidade surda, Souza, embora não esteja discutindo as relações sociais permeadas por pessoas surdas, afirma que:

o território surge [...] como o espaço concreto em si (com seus atributos naturais e socialmente construídos), que é apropriado, ocupado por um grupo social. A ocupação do território é vista como algo gerador de raízes e identidade: um grupo não pode mais ser compreendido sem o seu território, no sentido de que a identidade sócio-cultural das pessoas estaria inarredavelmente ligada aos atributos do espaço concreto - natureza, patrimônio arquitetônico, paisagem (Souza, 1995, p. 84).

Haesbaert (2004a) assevera que, desde a sua origem, o território é caracterizado por ser, ao mesmo tempo, material e simbólico, pois, genealogicamente, o termo está vinculado tanto a terra-territorium quanto a terreo-territor (terror, aterrorizar). Isso significa que o território tem íntima ligação com a dominação (jurídico-política) do solo e com a inspiração do terror em relação àqueles que não são possuidores de terras. Além disso, pode-se afirmar que quem usufrui do território tem uma identificação positiva e, assim, efetiva a apropriação do espaço.

Assim, o ensino sobre a categoria geográfica “território” acontece nos dois anos finais do Ensino Fundamental II, a saber, 8º e 9º ano. De modo geral, a abordagem de tais conceitos deve possibilitar a compreensão do espaço local conectado a escalas mais amplas – até a global, por meio da observação e/ou do estudo de situações existentes em variadas e conectadas escalas geográficas.

2.1.5 A categoria região

Região é uma categoria que é utilizada na análise geográfica e também na prática cotidiana devido a ser uma forma de classificação usual de marcação política de território e de espaço. Além disso, os elementos que compõem essa categoria são conteúdos do 7º ano do Ensino Fundamental, período da educação básica em que se discute sobre a regionalização do Brasil.

Com base em Gomes (1995), o termo região vem o latim *régio* que significa unidade político-territorial em que se dividia o Império Romano:

Alguns filósofos interpretam a emergência desse conceito como uma necessidade de um momento histórico em que, pela primeira vez, surge, de forma ampla, a relação entre a centralização do poder em um local e a extensão dele sobre uma área de grande diversidade social, cultural e espacial (Gomes, 1995, p. 49).

Ainda segundo o autor, com o fim do Império Romano, o conceito de região ganhou uma nova definição, visto que surgiram os feudos e trouxeram suas fragmentações regionais e o seu poder espacial autônomo durante a Idade Média e a igreja vem reforçando o mesmo ideal nessa época, utilizando-se dos tecidos regionais e estabelecendo sua hegemonia administrativa.

Porém, ao tratar da categoria geográfica de região, na perspectiva do ensino de Geografia é importante conceituar região e regionalização de forma a explicar para os alunos os objetivos da divisão regional colocada pelo IBGE, os quais servem de parâmetros para a questão político-administrativa do país, que existem outras formas de regionalização. Que Rêgo e Malysz (2013) colocam da seguinte forma:

O aluno tem o primeiro contato com o termo no Ensino Fundamental, porém necessitando de discussão, aprofundamento e “encanto” pedagógico. Para chamar a atenção e despertar o interesse pelo estudo das regiões, o professor necessita apresentar de forma inovadora o conteúdo para não tornar a aula cansativa e entediante. Pois este conteúdo fará parte da vivência do aluno, porque esta palavra “região” é bastante utilizada no cotidiano das pessoas, por exemplo; é comum as pessoas fazerem referência da região onde nasceram ou onde foram criadas. Mas para o aprendizado da palavra região e seus significados, é necessário fazer alguns questionamentos;

como podemos definir uma região? Qual a importância e o significado da região nos estudos geográficos? (Rêgo; Malysz, 2013, p. 7).

A divisão regional do Brasil, em uma perspectiva geográfico-política, por exemplo, é composta por cinco regiões, com base na divisão administrativa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE. No caso do estado do Acre, que segundo essa classificação está localizado na região norte, compõe-se de um dos estados no qual está organizada a regionalização construída sobre o que se entende por região norte. Para Cavalcanti (2003), os estudantes que chegam no 7º ano do Ensino Fundamental já têm um conhecimento sobre a forma padrão de regionalização do Brasil em que a sua própria localização como indivíduo precisa ser explorada, considerando a divisão geográfico-política brasileira.

Nesse sentido, tanto os estudantes surdos quanto os ouvintes precisam ser vistos como sujeitos que constroem ativamente significados sobre os conceitos de "região" e "Brasil", relacionando-os a suas vivências locais. Para isso, o ensino deve partir de exemplos próximos à realidade dos alunos, como a organização espacial da cidade onde vivem. No caso de Rio Branco, a divisão de bairros oferece um exemplo prático que pode ser explorado pedagogicamente para conectar a teoria geográfica com a realidade cotidiana.

Por exemplo, a região da Baixada do Sol, atualmente composta por bairros como João Eduardo I e II (divididos pela Rua Campo Grande), Bahia Nova e Velha, Plácido de Castro, entre outros, ilustra como a espacialização ocorre na prática. Além disso, regiões como o São Francisco, que abrange bairros como Vitória, Mutambo, Eldorado, Chico Mendes e Panorama, ajudam a demonstrar que a noção de "região" também se aplica a divisões internas nas cidades, refletindo aspectos históricos, culturais e sociais.

Para os estudantes surdos, a compreensão dessa espacialização requer estratégias específicas, como o uso de mapas visuais interativos, vídeos em Libras e atividades práticas que conectem o conceito de regionalização às suas vivências diárias. Por exemplo, eles podem identificar no mapa o bairro onde moram, discutir as características que o diferenciam de outros bairros e compreender como esses espaços se organizam dentro da cidade.

Ao trabalhar com exemplos locais, como os bairros de Rio Branco, o ensino de Geografia ganha relevância, pois relaciona os conceitos de escala regional e nacional com o espaço vivido pelos estudantes. Essa abordagem permite que os alunos surdos desenvolvam uma visão mais clara de como as divisões espaciais influenciam suas vidas cotidianas, ao mesmo tempo que constrói uma base sólida para a compreensão de categorias geográficas mais amplas, como território e região.

Esse tipo de compreensão de espaço delimitado para a cidade de Rio Branco, a nosso ver, precisa ser discutida em sala de aula por meio de materiais didáticos concretos e visuais, considerando alunos surdos, tendo em vista que são estudantes que lidam com uma língua visuoespacial, as atividades de localização de região necessitam ser vistas pelos estudantes e, conseqüentemente, concretas em que os níveis de abstração sobre as categorias já aqui discutidas vão, paulatinamente, sendo discutidas em seus diferentes níveis.

2.2 Geografia, categorias geográficas e ensino para surdos: uma abordagem inclusiva

O ensino de Geografia, enquanto componente curricular que busca desenvolver uma leitura crítica do mundo, apresenta um enorme potencial para formar cidadãos capazes de compreender e intervir nas dinâmicas sociais e espaciais. Essa disciplina, ao articular as relações humanas com o meio físico e suas transformações, assume também a responsabilidade de promover uma educação inclusiva, especialmente quando destinada a estudantes surdos. Nesse contexto, o desafio é integrar as categorias geográficas ao processo de ensino de maneira que elas sejam acessíveis, relevantes e alinhadas às especificidades linguísticas e culturais dessa comunidade. Por meio de práticas pedagógicas que utilizem recursos visuais, táteis e tecnológicos, mediadas pela Língua Brasileira de Sinais, é possível estabelecer uma relação significativa entre o conhecimento geográfico e a experiência sensorial e cultural dos surdos.

A educação de surdos exige uma abordagem que privilegie a visualidade como principal canal de comunicação. A Libras, como língua de instrução, é essencial para garantir que os conceitos sejam compreendidos de forma plena e significativa. Ao abordar as categorias geográficas, como espaço, território, paisagem, lugar e região, é importante pensar em estratégias que conectem esses conteúdos com as vivências cotidianas dos alunos surdos, utilizando métodos que priorizem a exploração sensorial e a interação visual. Por exemplo, o conceito de espaço pode ser trabalhado por meio de mapas interativos que representem a organização do território e suas dinâmicas sociais, enquanto a ideia de território pode ser explorada por meio de materiais tridimensionais ou dramatizações que ajudem a ilustrar relações de poder e controle. Essas estratégias não apenas facilitam a compreensão dos conteúdos, mas também ajudam os alunos a reconhecer sua inserção e participação nos processos sociais e espaciais que os cercam.

A paisagem, por sua vez, oferece um campo riquíssimo para explorar a percepção visual, elemento central na comunicação e aprendizagem dos surdos. Fotografias, vídeos e atividades

de observação direta podem ser utilizados para estimular a análise crítica das paisagens naturais e culturais, incentivando os alunos a refletirem sobre as mudanças ambientais e urbanas que moldam seu entorno. O lugar, enquanto espaço de vivência e afeto, pode ser trabalhado por meio de narrativas pessoais em Libras, que permitam aos estudantes compartilhar suas histórias e conexões com os ambientes que frequentam. Esse exercício não apenas fortalece o vínculo dos alunos com o conteúdo, mas também promove uma reflexão sobre a importância dos lugares em suas vidas e na construção de suas identidades.

Já a regionalização, enquanto prática de organizar o espaço para fins de análise, pode ser abordada de forma lúdica e interativa. Atividades que utilizem mapas coloridos, quebra-cabeças regionais ou ferramentas digitais são particularmente eficazes para simplificar os critérios de divisão espacial, como características econômicas, culturais ou naturais. As geotecnologias desempenham um papel central nesse processo, oferecendo recursos que combinam a linguagem visual com interatividade. Aplicativos como o Google Earth, adaptados com sinalizações em Libras ou legendas explicativas, podem ser utilizados para explorar temas como fronteiras, densidade populacional ou características ambientais de diferentes regiões. Essas ferramentas não apenas tornam o aprendizado mais dinâmico, mas também permitem que os alunos desenvolvam habilidades tecnológicas que serão úteis em suas vidas acadêmicas e profissionais.

A integração desses recursos no ensino de Geografia depende, porém, da formação e da sensibilidade dos educadores. É indispensável que os professores sejam fluentes em Libras e possuam um conhecimento aprofundado das categorias geográficas, de modo a mediar o aprendizado de forma clara e eficaz. Além disso, é fundamental que as escolas disponham de materiais didáticos adaptados, como vídeos legendados, animações e mapas táteis, que permitam aos alunos surdos acessar o conteúdo de diferentes maneiras. Essas adaptações não apenas atendem às necessidades dos surdos, mas também enriquecem o processo de ensino para todos os alunos, ao valorizar a diversidade e promover uma abordagem inclusiva da educação.

Ao relacionar o ensino de Geografia, as categorias geográficas e a educação de surdos, estamos não apenas adaptando conteúdos, mas ampliando as possibilidades de formação cidadã desses alunos. A compreensão do espaço geográfico, mediada por práticas pedagógicas inclusivas, permite aos estudantes surdos reconhecerem sua participação ativa na sociedade e desenvolverem uma visão crítica sobre as dinâmicas que moldam o mundo. Dessa forma, o ensino de Geografia se torna uma ferramenta poderosa de inclusão social, que contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos tenham acesso ao conhecimento e às oportunidades de aprendizado.

2.3 O Ensino de Geografia para Alunos Surdos no Brasil

No que se refere às práticas dos professores de Geografia no Brasil, temos a relatar a que a sociedade destaca esse campo profissional, ou particularmente o profissional professor de Geografia:

[...] um grande desafio. O país tem vivido uma situação singular no campo da profissão docente experimentando, nas últimas décadas, uma grande redução no número de pessoas que se matriculam em cursos superiores voltados à formação de professores[...]. E há ainda aqueles graduandos que não concluem o curso superior[...] ou que após formados não atuam no magistério da escola básica[...].

No âmbito específico da formação do profissional de Geografia, soma-se a estas condições outro fator: a limitada possibilidade de inserção no mercado de trabalho fora do magistério. Para além da importância e validade destas considerações, defendemos a ideia de que estes fatores compõem um imaginário, construído ao longo do tempo, sobre a profissão do geógrafo e, em particular, do professor de Geografia na escola básica brasileira (Rodrigues, 2023, p. 21).

Discutir sobre o ensino de Geografia nos dias atuais para alunos surdos não é algo fácil de se fazer e é tarefa árdua e quando se faz um recorte no Ensino Médio, vemos que as escolas intensificam seus esforços no ensino dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Quando direcionamos ao ensino de Geografia a pessoa surda é vista pelos profissionais sem condições de compreensão do que é discutido na disciplina, entendendo o sujeito surdo como incapaz. Contudo, se esse sujeito for visto a partir de seus direitos legais, é possível as dificuldades que sua condição de surdo o coloca como entrave. Assim, falar do ensino de Geografia para sujeitos surdos é falar de condições de aulas com o uso de metodologias que em línguas visuoespaciais, pois o que o surdo não consegue é ouvir, mas ele usa dos demais sentidos para deter conhecimento tal qual o aluno ouvinte. Daí, a importância de se ter em uma sala de aula o acompanhamento do profissional TILSP para se realizar a tradução-interpretação da língua oroauditiva (no caso do Brasil, o uso da língua portuguesa) para a Libras, no caso dos alunos surdos brasileiros ou, em casos mais raros, o professor de Geografia conhecer a língua de sinais e, assim, ensinar os conteúdos por meio dessa língua. Para os professores de Geografia, bem como outros professores, que têm problemas de trabalhar com estudantes surdos, Sampaio e *et al.* (2023) afirmam que toda a humanidade, sobretudo no mundo ocidental, tem problema em lidar com o diferente:

Inicialmente houve rejeição com infanticídio e depois com isolamento. Matar ou esconder foram reações comuns em diversas partes do mundo, e em alguns lugares

foram usadas leis para organizar as cidades e justificar o extermínio daqueles que não se adequavam ao “normal” que fora instituído. A reação negativa e até violenta sobre as pessoas surdas ocorreu em diversas situações e lugares, mas também foi motivo de dúvida e de investigação. Por muito tempo houve uma desconfiança se a pessoa realmente não poderia ser treinada para ouvir e falar, e esporadicamente existiram situações em que foram deixadas para sobreviverem. A história humana é marcada pela desconfiança do que é diferente, o que ainda permanece (Sampaio *et al.*, 2023, p. 15).

Percebemos que até os dias atuais os surdos passam ainda por problemas linguísticos que são causados por partes dos ouvintes, quando os deixamos esquecidos em uma sala de aula sem um TILSP, quando não adaptamos materiais com mais utilização de imagens e menos textos para que ele possa, de fato, acompanhar as aulas de Geografia ou qualquer outro componente curricular com mais inclusão. É nesse sentido que coloco os sujeitos surdos como parte desse grupo de pessoas que se destacam por suas diferenças e singularidades, pois essa condição de não ouvinte vai exigir de uma terceira pessoa, e por que terceira e não segunda, porque a segunda pessoa seria o professor do componente de Geografia, que na maioria das vezes, não sabe ou não tem como explicar conteúdo em português oralizado e ao mesmo tempo em Libras, sinalizando. Isso faz com que o sujeito surdo dependa desse terceiro ator, que é o profissional TILSP que é quem fará a mediação entre os ouvintes e o aluno surdo. Esse profissional que é quem escuta, em um movimento de compreensão e de outras habilidades e intermediará esse processo de ensino-aprendizagem do sujeito surdo.

Ainda segundo Sampaio *et al.* (2023, p. 16), é válido que a “compreensão de que as pessoas surdas são diferentes, e não ‘deficientes’ é atual, e que não foi tranquila ao longo do progresso social no mundo”. Os surdos sofreram por décadas até que conseguiram ser vistos como sujeitos pela sociedade. Foram anos de lutas e batalhas com avanços e regressos que fizeram com que a luta desses sujeitos tomasse visibilidade em todo o mundo.

Para amenizar todos esses males que por anos deixaram os surdos à margem do que temos como inclusão, existem propostas de ensino de Geografia para estudantes surdos em uma perspectiva bilíngue, em que para alguns teóricos, esse tipo de ensino vem valorizando a língua de sinais, haja vista que, no Brasil, a Libras é a língua materna da maioria dos sujeitos surdos, já era a língua de muitos surdos antes da Lei n.º 10.436 de 2002. Em 2002 foi reconhecida legalmente e entrou em vigor. Com este dispositivo legal temos o reconhecimento da Libras como língua e dessa forma o ensino do português é entendido como segunda língua desse sujeito. Essa questão nos leva a refletir sobre o professor de Geografia, assim como os professores dos demais componentes curriculares, precisariam saber a Libras para se comunicar com seus alunos surdos, o que sabemos que não ocorre em nosso país, pois todas as licenciaturas

têm a disciplina obrigatória de Libras com 60 horas, o que não é uma carga horária suficiente para que esse profissional aprenda a língua para ensinar sujeitos surdos. Essas especificidades fazem com que tanto o professor de Geografia, quanto o aluno surdo dependam da terceira pessoa que já citei acima, o TILSP. Nesse entendimento Sampaio e *et al.* (2023) afirmam que:

Se comunicar e ser entendido, assim como explicar o conteúdo e ser compreendido são processos, e nem sempre são simples, pois durante uma aula de geografia várias palavras estão carregadas de conceitos, o que exige dos estudantes alguns entendimentos anteriores.

Pensando na escola, observa-se que o sistema de ensino, como está organizado, não permite algumas questões, como por exemplo, a existência do ensino de Libras para todos na Educação Básica e no Ensino Superior, o que permitiria mais pessoas utilizando a língua[...]

Por sua parte, os intérpretes, que fazem toda a tradução das aulas para os estudantes surdos, ficam somente em sala de aula, durante as aulas, ou seja, não há horário específico para que o professor e intérprete possam trocar informações, organizar e planejar juntos, nem no momento da avaliação e menos ainda no acompanhamento dos estudantes surdos (Sampaio *et al.*, 2023, p. 18).

Assim, podemos perceber que toda a organização e o planejamento, tradicionalmente nas aulas de Geografia, não levam em consideração as especificidades do sujeito surdo e, logo, em todas os demais componentes curriculares. Quando a relação entre estudantes surdos e profissionais da educação acontece é em decorrência de profissionais que se esforçam mais que suas atribuições contratuais e levam em consideração as particularidades de seus sujeitos para ensinar os componentes curriculares correspondentes, visto que temos as leis que regem sobre essas questões, mas que não são colocadas em prática.

Vale ressaltar que o profissional TILSP não é o professor da disciplina de Geografia ou qualquer outra, muitas vezes não têm formação superior e, mesmo com essas particularidades, muitos professores transferem a responsabilidade de entendimento da matéria por conta desse profissional para que ele explique. Consideramos essa ação um equívoco, pois esse não possui habilidades ou uma formação específica para ensinar Geografia ou qualquer outro componente curricular, somente a habilidade de traduzir uma aula orauditiva para o formato visuoespacial, por meio da Libras. As escolhas metodológicas e de recursos por parte do professor são muito importantes para esse processo de ensino-aprendizagem, principalmente para os alunos surdos.

Toda essa troca de responsabilidades ou obrigações fazem com que o sujeito surdo saia em desvantagem com relação aos ouvintes, pois muitas das explicações, ele perde. O mais coerente seria o professor de Geografia explicar todo o conteúdo abordado, esperar o TILSP fazer toda a tradução-interpretação para o sujeito surdo e perguntar se ele compreendeu tudo o que foi abordado e esperar que esse sujeito surdo se manifeste para que toda a explicação e entendimento fossem sanados ali durante a aula que está sendo trabalhada. Esse tempo seria o

ideal para que fossem elucidadas todas as incertezas. De repente, nem o profissional TILSP conseguiu entender o que o professor de Geografia quis falar, pode ser que ele precisasse ser mais claro nas suas explicações. Mas, infelizmente, de forma geral, o modelo de escolas que temos é o modelo ouvinte e não modelos de escolas bilíngues, pois colocar um TILSP em uma sala de aula, não significa que a escola já é bilíngue.

Para Sampaio *et al.* (2023), “a sala ideal deveria ser bilíngue, e a língua de ensinamento, a língua de sinais”. Concordamos que essas salas bilíngues seriam ideais, mas pelo que vemos na educação brasileira hoje estamos muito longe dessa questão que é primordial para os sujeitos surdos se tornarem realidade, pois a Libras é uma língua nova que ainda precisa ser entendida por muitos estudantes surdos. A Lei nº 14.191/2021 mais uma vez se aplica que fora colocado quando diz em seu Artigo 78-A e 79-C:

Art. 78-A - Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura;

II - garantir aos surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas.”

“Art. 79-C. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação bilíngue e intercultural às comunidades surdas, com desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com participação das comunidades surdas, de instituições de ensino superior e de entidades representativas das pessoas surdas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos no Plano Nacional de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas socioculturais dos surdos e a Língua Brasileira de Sinais;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação bilíngue escolar dos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas;

III - desenvolver currículos, métodos, formação e programas específicos, neles incluídos os conteúdos culturais correspondentes aos surdos;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático bilíngue, específico e diferenciado.

§ 3º Na educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas efetivar-se-á mediante a oferta de ensino bilíngue e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (Brasil, 2021, p.3).

No imaginário social, citado por Rodrigues (2023), no início desta seção, vemos em falas de alunos e de pais que veem que seus filhos encontram dificuldades de entender temas discutidos em sala de aula com relação ao ensino e à aprendizagem e Geografia, nesta dissertação refletimos sobre a presença dos alunos surdos em sala de aulas que terão contato com o componente curricular Geografia. Por isso, para a compreensão de como as categorias

geográficas em discussão nesta dissertação serão refletidas em sala de aula, faz-se necessário entender quantos alunos surdos estão situados no estado do Acre, dados que aqui serão expostos por meio de informações obtidas na Secretaria Estadual de Educação, por meio do Centro de Apoio ao Surdo/CAS – Estadual. Podemos perceber nas falas dos alunos e de seus pais o desconhecimento com relação ao dispositivo legal que dão total direito a reivindicações para melhoria do ensino dos sujeitos surdos no nosso país.

A Geografia desempenha um papel essencial na compreensão da organização e das transformações do espaço, sendo um estudo que deve começar já nos primeiros anos do ensino fundamental. Essa disciplina abrange diversos elementos da natureza e da sociedade, exigindo análise e reflexão para entender as interações dinâmicas entre esses componentes.

Sua maior contribuição na Educação Básica é promover o desenvolvimento do pensamento espacial, incentivando o raciocínio geográfico para interpretar e representar o mundo em constante transformação, estabelecendo conexões entre aspectos naturais e sociais. Para alcançar esse objetivo, é fundamental garantir a assimilação de conceitos que permitam o domínio de conhecimentos factuais — aqueles vinculados a eventos observáveis e localizáveis no tempo e no espaço — e que favoreçam o exercício pleno da cidadania. (Brasil, 2018).

Logo, os alunos surdos podem iniciar sua construção de conhecimento com o auxílio de recursos visuais que representem o espaço, baseando-se em elementos familiares. Esse processo utiliza ferramentas visioespaciais para explorar os conteúdos previstos no currículo escolar.

As metodologias pedagógicas são fundamentais tanto para o desenvolvimento dos professores quanto para a aprendizagem dos estudantes. A linguagem, nesse cenário, desempenha um papel vital na aquisição de novos conhecimentos, especialmente para crianças surdas que estão começando a explorar diferentes temas. A Geografia, quando inserida no cotidiano escolar, possibilita a conexão com situações práticas do dia a dia, o que, introduzido nos primeiros anos, pode facilitar a compreensão de conceitos mais complexos no futuro e sua relação com outros conteúdos.

Apesar disso, é essencial enfrentar as limitações que surgem nesse processo. É importante ajudar o aluno surdo a perceber que as dificuldades fazem parte do aprendizado de todos, variando apenas na forma como cada um se comunica. Para os professores, reorganizar métodos, adaptar estratégias e reduzir barreiras são etapas necessárias para garantir um ensino mais acessível e eficiente. (Lima et al., 2017, p. 9)

Ao se trabalhar Geografia em uma turma inclusiva, o professor deve se reinventar a cada aula, visto que esses alunos apresentam maiores dificuldades em relação ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, a fim de tornar as aulas mais proveitosas. Os recursos

didático-pedagógicos podem ser criados por eles próprios, como jogos de quebra cabeça e maquete abordando a matéria estudada. Então, o professor deve adotar estratégias direcionadas ao desenvolvimento dos alunos surdos, observando atentamente os sinais que eles demonstram, como falta de atenção ou dificuldade em atender chamados. É essencial investigar as causas dessas situações, garantindo que intervenções pedagógicas sejam eficazes. Além disso, é fundamental criar práticas que incentivem a participação, a curiosidade, o questionamento e o desejo de aprender, promovendo a interação social entre alunos surdos e ouvintes.

Recursos como mapas, maquetes, fotografias, filmes adaptados e jogos são ferramentas indispensáveis no ensino de Geografia. Esses materiais auxiliam na assimilação de conceitos abstratos, facilitando o aprendizado sobre o espaço geográfico para todos os alunos, sejam eles surdos ou ouvintes, e contribuindo para um processo educativo mais inclusivo. (Lima, 2020)

Portanto, os desafios enfrentados pelos professores de Geografia no Brasil, especialmente quando lidam com estudantes surdos, são múltiplos e exigem uma adaptação tanto do conteúdo quanto das metodologias de ensino. A formação de professores de Geografia, de maneira geral, já enfrenta obstáculos significativos, como a diminuição no número de matriculados nos cursos de licenciatura e a escassez de profissionais que se dedicam ao magistério da educação básica. Isso é ainda mais agravado quando se trata de ensinar alunos com necessidades educacionais especiais, como os estudantes surdos.

Para os alunos surdos, a barreira mais visível é a comunicação. A maioria dos professores de Geografia não tem conhecimento da Libras, o que dificulta a transmissão dos conteúdos de forma eficaz. Muitas vezes, a ausência de um profissional especializado, o TILSP (Tradutor e Intérprete de Libras e Língua Portuguesa), nas salas de aula, coloca o aluno surdo em uma situação de vulnerabilidade, já que ele depende da tradução dos conteúdos para poder compreendê-los. Isso limita as oportunidades de aprendizado e muitas vezes deixa o aluno com dificuldades para acessar o conteúdo de forma completa, como seus colegas ouvintes.

Outro grande desafio é a falta de materiais adaptados que atendam às necessidades dos alunos surdos, como textos em Libras ou recursos didáticos visuais mais interativos. Além disso, os professores de Geografia, assim como de outras disciplinas, precisam ajustar suas práticas pedagógicas para incluir o surdo de maneira efetiva, adotando estratégias que possibilitem a compreensão plena do conteúdo sem sobrecarregar o aluno com exigências desnecessárias.

A segregação dos alunos surdos, muitas vezes, ocorre devido à falta de um modelo bilíngue nas escolas, o que impede o pleno desenvolvimento da educação desses estudantes. A presença de um TILSP pode ajudar, mas ele não substitui a necessidade de um ensino que seja, de fato, acessível e compreensível para todos os alunos surdos. Portanto, a capacitação dos

professores de Geografia, a adoção de metodologias inclusivas e a implementação de um currículo bilíngue são aspectos essenciais para superar esses desafios e garantir uma educação mais equitativa para os estudantes surdos no Brasil.

2.4 Alunos surdos atendidos pelo CAS na rede de ensino e a formação dos professores de Geografia do/no Acre

Por meio do Departamento de Educação Especial, da Diretoria de Ensino, órgão ligado à Secretaria Municipal de Educação (SEME) em Rio Branco – Acre, foram solicitados via ofício ao Centro de Apoio ao Surdo – Municipal, dados sobre os alunos surdos matriculados no primeiro segmento da educação básica, durante o ano letivo de 2023. O quantitativo de alunos surdos em Rio Branco é de 18 alunos surdos matriculados na rede de ensino. Em relação ao quantitativo de profissionais que atendem aos alunos com surdez, obtivemos a seguinte resposta: o quantitativo de profissionais que atendem os alunos com surdez é de 27 profissionais, considerando que esses profissionais são professores-bilíngues e professores de Libras, tendo em vista que na prefeitura não há TILSPs.

Esses 27 profissionais no município de Rio Branco são compostos por dois tipos de profissionais que atuam na área de Libras nas mais diversas escolas que possuem alunos com surdez: o professor-bilíngue, profissional esse que atua diretamente com os alunos com surdez e que professores bilíngues ou professores de Libras ficam diretamente nas salas de aula em que o aluno surdo está matriculado. Esse profissional é quem vai alfabetizar o aluno surdo em Libras, caso o aluno não conheça, e em português como segunda língua. O perfil profissional desse professor bilíngue é composto de uma formação em Pedagogia ou em qualquer Licenciatura com pós-graduação Lato-Sensu em Libras ou em Educação Inclusiva ou Especial e/ou graduados em Letras-Libras por instituição de ensino superior com especialização ou não na área de educação inclusiva/especial. A jornada de trabalho desse profissional é de 25 horas/aula semanal; o outro perfil profissional é o do professor de Libras, esse profissional tem a mesma formação do professor-bilíngue, o que muda é a jornada de trabalho que é de 40 horas/aula semanal, bem como o público, pois esse profissional atenderá todos os alunos das escolas que estará lotado, além de atuar com oficina de Libras, por exemplo, para ensinar as crianças surdas e ouvintes sobre a Libras nas escolas que são atendidas pela SEME.

No que diz respeito às escolas de responsabilidade do estado, na cidade de Rio Branco, por meio do Departamento de Educação Especial, da Diretoria de Ensino, setor ligado à Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esportes (SEE) em Rio Branco – Acre, foram solicitados dados via ofício ao Centro de Apoio ao Surdo – CAS - Estadual, em que obtivemos as seguintes informações, do ano letivo de 2023: em Rio Branco há um total de 33 escolas estaduais com alunos surdos matriculados e que têm ou não acompanhamento de profissionais TILSPs que fazem o acompanhamento desses alunos. Nas escolas há um total de 49 alunos surdos, o que significa que há escolas com mais de um aluno surdo.

Com relação aos anos/série desses alunos que são atendidos pelo CAS-estadual, durante o ano letivo de 2023, temos alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I, alunos do 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II, alunos do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio no ensino regular, e ainda, alunos dos Ensinos Fundamental II e Médio que estão matriculados no Centro de Educação de Jovens e adultos – CEJA, sendo acompanhados por profissionais de Libras. Essas informações estão organizadas no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1: Quantitativo de alunos com deficiência auditiva/surdez matriculados na rede estadual em 2023 – Município de Rio Branco – AC

ESCOLA	Nº DE ALUNOS	Nº DE PROFISSIONAIS
Profa. Ester Maia de Oliveira	1	1 profissional TILSP
Frei Heitor Maria Turini	1	1 profissional TILSP
Frei André Maria Ficareli	1	1 profissional TILSP
Raimunda Silva Pará	1	1 profissional TILSP
Márcio Bestene Koury	1	1 profissional TILSP
Colégio Militar Dom Pedro II	4	4 profissionais TILSP
Paulo Freire	1	1 profissional TILSP
Anita Garibaldi	1	1 profissional TILSP
José Rodrigues Leite	1	1 profissional TILSP
Leôncio de Carvalho	1	1 profissional TILSP
João Mariano	1	1 profissional TILSP
Georgete Eluan Kalume	1	1 profissional TILSP
Dr. Pimentel Gomes	1	1 profissional TILSP
Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA	5	5 profissionais TILSP
Barão do Rio Branco – CEBRB	1	1 profissional TILSP
Clínio Brandão	1	1 profissional TILSP
Mario de Oliveira	1	1 profissional TILSP
João Calvino	1	1 profissional TILSP

Francisco Salgado Filho	1	1 profissional TILSP
Theodolina Falcão Macedo	1	1 profissional TILSP
Henrique Lima	1	1 profissional TILSP
Marilda Gouveia Viana	1	1 profissional TILSP
Maria Raimunda Balbino	1	1 profissional TILSP
Raimundo Hermínio de Melo	1	1 profissional TILSP
Colégio Militar Tiradentes	2	2 profissionais TILSP
João Paulo I	1	1 profissional TILSP
Marina Vicente Gomes	1	1 profissional TILSP
Berta Vieira de Andrade	5	4 profissionais TILSP
Pedro Martinello	3	3 profissionais TILSP
Padre Carlos Casavecchia	2	2 profissionais TILSP
Djalma Teles Galdino	1	1 profissional TILSP
Clícia Gadelha	1	1 profissional TILSP
Total:	47 alunos	46 profissionais

Fonte: CAS – Estadual/SEE, 2023 - Adaptado pelo autor.

É válido justificar a apresentação exclusiva do quadro da rede estadual. A escolha por destacar o quadro estadual pode ser explicada por sua representatividade em termos de políticas educacionais voltadas para o ensino de Geografia, especialmente no que se refere à inclusão de alunos surdos. Além disso, a rede estadual geralmente dispõe de maior número de escolas, alunos e iniciativas que permitem traçar um panorama mais amplo e comparativo, que complementa os dados municipais já apresentados.

Ao longo do levantamento dos dados aqui apresentados, identificou-se desencontros entre o número de alunos informado pelo CAS – estadual, porém, especificamos os dados que foram entregues nas informações que podemos encontrar no anexo desta dissertação.

Mesmo não tendo relação direta com os anos em foco, que são objeto direto desta pesquisa (8º e 9º anos) do Ensino Fundamental, recebemos informações dos demais municípios em que o CAS – estadual, que realiza atendimento a alunos Surdos. Em relação ao município de Brasileia, foram informados que há 4 alunos surdos. Esses alunos estão distribuídos em 3 escolas e nas seguintes séries: 2 alunos surdos no 9º ano do Ensino Fundamental e 2 alunos do Ensino Médio, nas 1ª e 2ª séries, conforme podemos observar no Quadro 2 abaixo:

Quadro 2: Quantitativo de alunos com deficiência auditiva/surdez matriculados na rede estadual em 2023 – Município de Brasileia - AC

ESCOLA	Nº DE ALUNOS	Nº DE PROFISSIONAIS
--------	--------------	---------------------

Cel. Manoel Fontenele de Castro	2	1 profissional TILSP
Kairala José Kairala	1	1 profissional TILSP
Valéria Bispo Sabala	1	1 profissional TILSP
Total	4	3 profissionais

Fonte: CAS – Estadual/SEE, 2023 - Adaptado pelo autor.

No município de Plácido de Castro, há registro de apenas 1 aluno surdo cursando a 8º ano do Ensino Fundamental II, no ensino regular. O aluno desse município estava matriculado na escola Antonio dos Reis Azevedo abaixo especificada, conforme podemos observar no Quadro 3 abaixo:

Quadro 3: Quantitativo de alunos com deficiência auditiva/surdez matriculados na rede estadual em 2023 – Município de Plácido de Castro – AC

ESCOLA	Nº DE ALUNOS	Nº DE PROFISSIONAIS
Antonio dos Reis Azevedo	1	1 profissional TILSP
	1	1 profissional

Fonte: CAS – Estadual/SEE, 2023 - Adaptado pelo autor.

No que se refere ao município de Xapuri, estão matriculados 2 alunos surdos, sendo 1 no 5º ano do Ensino Fundamental I e 1 no 9º ano do Ensino Fundamental II, ambos no ensino regular. Conforme podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 4: Quantitativo de alunos com deficiência auditiva/surdez matriculados na rede estadual em 2023 – Município de Xapuri - AC

ESCOLA	Nº DE ALUNOS	Nº DE PROFISSIONAIS
Plácido de Castro	1	1 profissional TILSP
Anthero Soares Bezerra	1	1 profissional TILSP
	2	2 profissionais

Fonte: CAS – Estadual/SEE, 2023 - Adaptado pelo autor.

Finalizando os municípios que o CAS – Estadual atendeu em 2023, há Cruzeiro do Sul que tem 30 alunos surdos matriculados nas escolas estaduais, sendo que esses estão distribuídos da seguinte forma: 4 alunos surdos no 5º ano, porém sem acompanhamento de profissional TILSP, desses, 2 são alunos de escolas indígenas; 2 alunos surdos no 6º ano, os 2 sem acompanhamento de profissional TILSP; 2 alunos surdos no 7º ano, os 2 sem acompanhamento de profissional TILSP; 6 alunos surdos no 8º ano, sendo que desses apenas 1 não tem acompanhamento de profissional TILSP; 1 aluno surdo matriculado no 9º ano que também não

tem acompanhamento de profissional TILSP; 3 alunos surdos no 1º ano (não sabemos se é Ensino Fundamental ou Médio, pois a planilha não especifica), o que sabemos é que apenas 1 deles tem acompanhamento de profissional TILSP; 7 alunos surdos no 2º ano (não sabemos se é Ensino Fundamental ou Médio, pois a planilha não especifica), todos recebendo acompanhamento do profissional TILSP; 2 alunos surdos no 3º ano (não sabemos se é Ensino Fundamental ou Médio, pois a planilha não especifica), sendo que 1 deles não tem acompanhamento de profissional TILSP; temos ainda 1 aluno surdo matriculado no que a planilha denomina de PROG. U, aluno este que não tem acompanhamento de profissional TILSP e 1 aluno surdo matriculado na série IV Médio que também não tem acompanhamento de profissional TILSP. Conforme podemos observar no Quadro 5 abaixo:

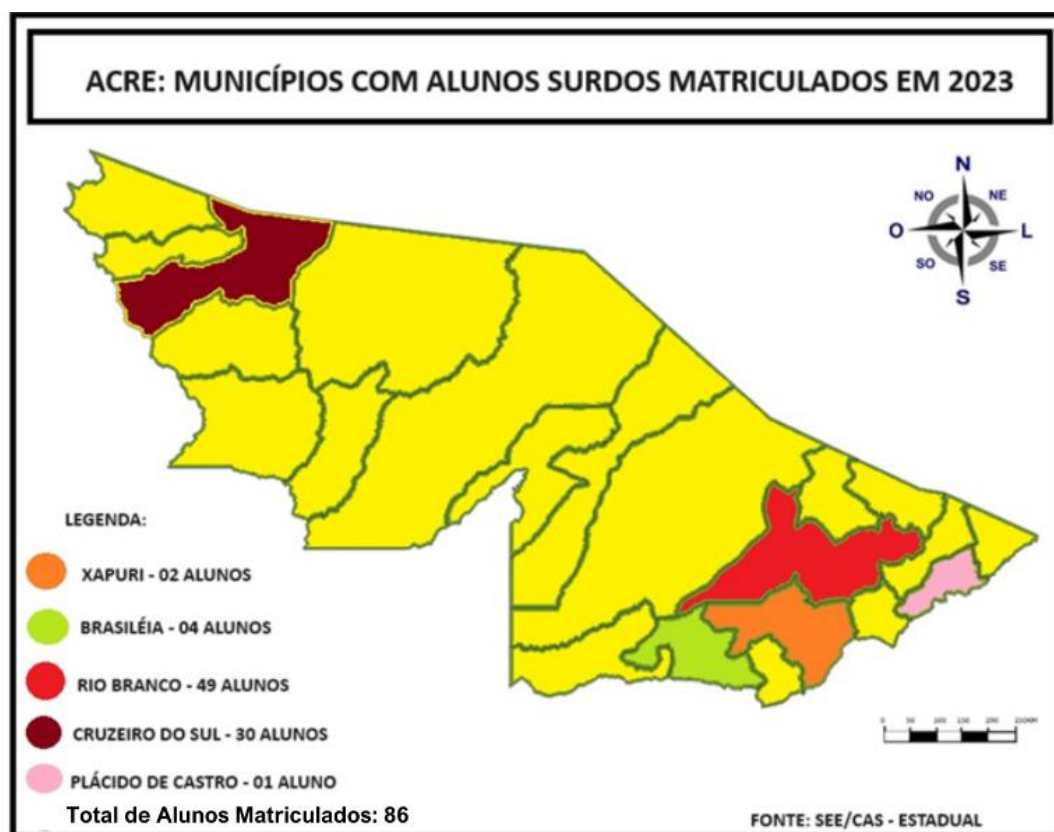
Quadro 5: Quantitativo de alunos com deficiência auditiva/surdez matriculados na rede estadual em 2023
– Município de Cruzeiro do Sul – AC

ESCOLA	Nº DE ALUNOS	Nº DE PROFISSIONAIS
Absolon Moreira	3	1 profissional TILSP
Cívico Militar Madre Adelgundes Becker	2	1 profissional TILSP
Colégio Cristão Cruzeiro	1	Nenhum TILSP
Comandante Braz de Aguiar	9	9 profissionais TILSP
Dom Henrique Ruth	1	1 profissional TILSP
Dr. Valério Caldas de Magalhães	1	Nenhum TILSP
Governador Hugo Carneiro	1	Nenhum TILSP
Humberto de Campos	1	Nenhum TILSP
Indígena Tamãkayã	4	Nenhum TILSP
Marcílio Nunes Ribeiro II	1	1 profissional TILSP
Presidente Tancredo de Almeida Neves	1	Nenhum TILSP
Presbiteriana	1	1 profissional TILSP
Professor Flodoardo Cabral	1	Nenhum TILSP
São José	2	Nenhum TILSP
Visconde do Rio Branco	1	1 profissional TILSP
Total	30	15 profissionais

Fonte: CAS – Estadual/SEE, 2023 - Adaptado pelo autor.

A partir das informações e quadros anteriormente apresentados, obtivemos os seguintes dados correspondentes a alunos surdos matriculados no estado do Acre no ano de 2023, conforme descrito no Mapa abaixo:

Mapa 1: Acre – Municípios com alunos surdos atendidos pelo CAS/Estadual em 2023



Fonte: Produzido pelo autor (2024).

Assim, o Estado do Acre tem 86 alunos com deficiência auditiva/surdez matriculados na rede estadual no ano de 2023 e um total de 70 profissionais TILSPs que realizam o acompanhamento desses discentes, que estão distribuídos na capital do estado e em mais 4 cidades acrianas, conforme o Quadro 6 a seguir:

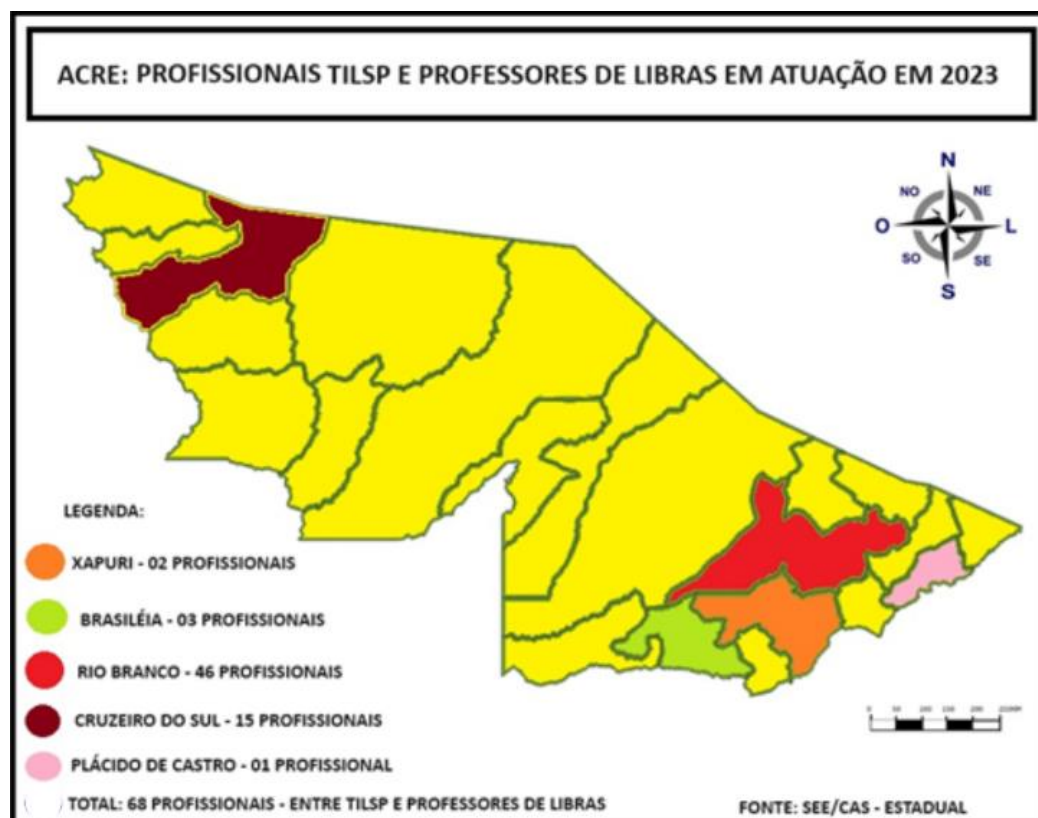
Quadro 6: Resumo do quantitativo de alunos com deficiência auditiva/surdez matriculados na rede estadual em 2023

MUNICÍPIO	Nº DE ALUNOS	Nº DE PROFISSIONAIS
RIO BRANCO	49 alunos	46 profissionais TILSP
BRASILÉIA	4 alunos	3 profissionais TILSP
PLÁCIDO DE CASTRO	1 aluno	1 profissional TILSP
XAPURI	2 alunos	2 profissionais TILSP
CRUZEIRO DO SUL	30 alunos	15 profissionais TILSP
TOTAL	86 alunos	67 profissionais

Fonte: CAS – Estadual/SEE, 2023 - Adaptado pelo autor.

Entendemos que existem diferenças na formação dos profissionais TILSP, lotados no CAS – Municipal, junto a SEME, da formação dos TILSP que fazem parte da rede estadual. Os profissionais da SEME são professores que atuam na realização de confecção de materiais didáticos que servem como subsídios para os profissionais TILSP das variadas escolas do Município de Rio Branco, onde os alunos surdos estudam. Esses profissionais têm formação em Letras-Libras, pedagogia ou qualquer licenciatura em áreas afins e, obrigatoriamente, tem de ter uma pós-graduação Lato Sensu em Libras para poderem exercer a função de professores de Libras ou bilíngues na rede Municipal. Já os profissionais TILSP ou professores de Libras, que são do quadro do CAS – Estadual, portanto, lotados nas escolas estaduais, em sua grande maioria, tem apenas Ensino Médio completo, com cursos na área de Tradução e Interpretação de Libras/português. Quando profissionais de nível superior, podem ter licenciatura em qualquer área com especialização Lato Sensu em Libras. A carga horária desses profissionais é de 25 horas/aula, podendo chegar a 50 horas/aula para profissionais que possuem mais de um contrato de trabalho. Podemos observar a distribuição desses profissionais nos municípios do Acre a seguir no Mapa 2:

Mapa 02: Acre – Distribuição dos profissionais por municípios atendidos pelo CAS/Estadual em 2023:



Fonte: Produzido pelo autor (2024).

Vale ressaltar que a grande maioria desses profissionais são do quadro provisório, tanto no município de Rio Branco como em todos os demais municípios que o CAS – Estadual atende na rede estadual de ensino. Eles se valem das mais variadas jornadas de precarização do trabalho.

Conforme salienta Quadros (2008), o TILSP é fruto de diversas reivindicações de pessoas da comunidade surda, o que anteriormente estava ligado somente através de contextos religiosos, comunitários e assistencialistas conforme o relato a seguir:

Nessa época, os intérpretes não tinham o status profissional que hoje possuem, mas muito daqueles intérpretes que atuavam nesses espaços se tornaram, ao longo dos anos, líderes da categoria e, atualmente, participam do cenário nacional enquanto articuladores do movimento em busca da profissionalização desse grupo, como membros e presidentes das associações de intérpretes de Língua de Sinais no país (Quadros, 2008, p.153).

Assim, tanto no Estado do Acre, como em todo o país, tivemos a presença de estudantes surdos, que tiveram a acessibilidade nas aulas de professores ouvintes e que não detinham conhecimento linguístico da Libras, mas que desde então se comprometeram em realizar adaptações, juntamente com os profissionais TILSP, para que os sujeitos surdos tivessem a garantia do entendimento dos conteúdos nas diversas salas de aula do Brasil, e no Acre não foi diferente, desde o encerramento da Escola de Surdos, conhecida como CEES – Centro Educacional de Estudantes Surdos, quando esses alunos foram incluídos nas salas de aulas regulares de ensino. Agora temos o acesso linguístico aos alunos surdos estabelecido em todas as escolas atendidas pelo CAS em sua concretude? Não, apesar de muitos esforços, sabemos que a efetivação das políticas públicas no Brasil acontece de forma lenta e que esse processo ainda não é feito por todos os profissionais. Ainda temos alunos surdos que mesmo com a disponibilização dos profissionais, continuam sem ter acesso linguístico como determinam as leis de inclusão do Brasil.

Com relação à formação de professores, podemos dizer que a sala de aula é um ambiente muito heterogêneo, cheio de diferenças, e essas diferenças não estão somente ligadas aos alunos, mas também, aos professores. Alunos surdos, se comunicam por meio da Libras, diferente de alunos ouvintes que utilizam a língua portuguesa em suas variedades linguísticas. Nesse caso, ensinar geografia em uma classe com uma variedade linguística é um desafio enorme que o profissional de geografia tem que se adaptar. O lugar para que essas adaptações sejam discutidas seriam nas formações continuadas, o que não acontece de fato. Essas formações servem apenas para trabalhar com alunos ditos “normais” que são os ouvintes. E a formação continuada para

o professor trabalhar com alunos surdos, onde ela ocorre? Temos essa falta de acessibilidade para este profissional.

Menezes e Nascimento (2011) destacam a falta de comunicação que vem a se tornar uma barreira entre o professor de geografia e o aluno surdo, essa é apenas uma das barreiras que temos sobre o ensino de geografia para estudantes surdos:

Na sala de aula, ensinando a disciplina de geografia com e para alunos surdos (as) a comunicação é mediada pelo Português e a Libras e, em grande medida, os usuários (as), professor (a) e aluno (a), não compartilham o mesmo significado linguístico, dificultando a compreensão de conceitos[...] (Menezes; Nascimento, 2011, p. 322).

Com isso percebemos que a comunicação entre o professor de geografia e o aluno surdo é uma barreira e que muitas vezes, se não todas, esses profissionais não estão preparados, e nem recebem formação para tratarem com essa realidade escolar em específico. Geralmente esses professores, quase em sua totalidade, não receberam formação em área da educação de surdos, a exemplo das grades das muitas licenciaturas, o que eles recebem é uma formação que aborda todas as deficiências, e nem tiveram Libras como disciplina optativa, muito menos obrigatória, como deveria ser hoje em todas as licenciaturas, desde o Decreto 5.626 de 2005.

Seria uma alternativa por parte das Secretarias Estaduais de Educação de todo o país, a oferta de cursos de formação continuada na área de Libras, o que ofereceria condições dos professores de geografia e demais áreas terem a possibilidade de aprenderem e se comunicarem diretamente com seus alunos com surdez, pois não tendo essa acessibilidade de aprender sobre a Libras fica essa lacuna que gera dificuldade de comunicação entre professor e os estudantes surdos. Assim, Cavalcante (2017) coloca que o “domínio da ciência geográfica é importante para o professor, mas não é o suficiente”, pois de acordo com Landin Neto e Barbosa (2010) “é preciso aprender a realidade dos estudantes e ser um agente que possa contribuir para a transformação da realidade destes”.

Tratando-se da formação inicial de professores de Geografia no Acre, o curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Acre foi criado no final da década de 1970, após a divisão do curso de Estudos Sociais. Sua estrutura inicial, fundamentada no Parecer nº 412/1962, incluía 2.700 horas em dois ciclos: básico (compreensão da ciência geográfica) e profissional (formação pedagógica). Em 1990, o curso passou a ter 2.880 horas, com quatro semestres comuns ao bacharelado e outros voltados à licenciatura. Em 2006, ocorreu uma reformulação curricular com ênfase em prática pedagógica e estágio supervisionado. Novas mudanças em 2008, no âmbito do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, resultaram em outro Projeto Pedagógico Curricular (PPC), alinhado à legislações como a LDB (Lei nº 9.394/1996)

e resoluções do Conselho Nacional de Educação. Em 2014, um novo PPC foi implementado, permanecendo vigente até hoje.

Atualmente, o curso tem duração de 4 anos, com uma turma anual de 50 vagas no turno da manhã. A formação é estruturada em áreas como Geografia Humana, Física, Regional, do Brasil, Ensino e Sociedade-Natureza. A formação inicial de professores de Geografia na Universidade Federal do Acre desempenha um papel crucial na preparação de profissionais para atuar no ensino, especialmente em um contexto rico e desafiador como o da Amazônia. Contudo, ao analisar o Projeto Pedagógico atual do curso de Licenciatura em Geografia da UFAC, verifica-se uma lacuna significativa em relação à inclusão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no processo formativo.

O curso oferece apenas uma disciplina específica sobre libras: *Língua Brasileira de Sinais (CELA745)*, ministrada no sexto período, com uma carga horária de 60 horas. A ementa desta disciplina inclui a utilização instrumental da libras em contextos reais de comunicação com a pessoa surda, bem como noções sobre os aspectos sintáticos, morfológicos e fonológicos dessa língua. Também aborda os fundamentos legais do ensino de libras. Apesar da importância dessa inserção, a oferta limitada de apenas uma disciplina e sua carga horária restrita indicam que o curso não proporciona uma formação robusta ou suficiente para desenvolver uma real proficiência na língua.

Com base na experiência de egresso do curso, além dessa disciplina, não há outras oportunidades significativas de contato com a libras durante a formação inicial. Essa limitação pode dificultar a familiarização dos futuros professores com a comunicação efetiva com alunos surdos ou com deficiência auditiva, considerando que 60 horas não são suficientes para alcançar um domínio consistente da língua ou para explorar sua aplicabilidade em contextos pedagógicos.

Essa lacuna na formação ressalta a necessidade de uma maior atenção à inclusão e acessibilidade no currículo do curso, visando preparar os futuros professores para atender de forma mais eficaz às demandas de uma educação verdadeiramente inclusiva, especialmente em um contexto regional onde a diversidade cultural e social é marcante. Tendo em vista, que a falta de uma formação mais abrangente pode criar obstáculos no processo educacional, comprometendo a capacidade dos professores de atender de forma adequada às necessidades específicas dos alunos surdos.

Para enfrentar esses desafios, é fundamental ampliar a carga horária dedicada à disciplina de libras nos cursos de licenciatura, permitindo que os futuros docentes adquiram um domínio mais sólido da língua. Além disso, é indispensável implementar atividades práticas,

como oficinas, estágios e interações diretas com comunidades surdas, o que facilitaria uma compreensão mais profunda das realidades enfrentadas por essas pessoas e fortaleceria as habilidades dos professores para lidar com situações concretas de ensino inclusivo. Também é importante integrar a perspectiva inclusiva em outras disciplinas da formação docente, promovendo reflexões que abranjam diferentes contextos educacionais e fomentem práticas pedagógicas mais acessíveis.

Portanto, uma formação docente que contemple a inclusão e a acessibilidade de maneira ampla é indispensável para transformar as escolas em espaços mais democráticos e acolhedores. Professores devidamente preparados tornam-se agentes fundamentais na construção de uma sociedade mais justa, em que todas as pessoas, independentemente de suas condições, tenham pleno acesso ao conhecimento e às oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional.

2.5 Ensino de geografia: uso de tecnologias ativas para o ensino de categorias geográficas a alunos com surdez

Pretendemos apresentar aqui algumas sugestões de metodologias de ensino de geografia capazes de atingir as tecnologias ativas para ensinar aos alunos no processo de ensino-aprendizagem, tendo o aluno surdo como sujeito-ação dentro da perspectiva das ferramentas que temos nas escolas de Rio Branco.

Segundo Menezes e Vasconcelos (2019), ao tratar da geografia ativa no ensino fundamental, o século XXI impõe à educação o desafio de transmitir saberes e habilidades práticas que sejam evolutivos e estejam alinhados à civilização contemporânea, estabelecendo as bases para as competências do futuro.

Isso pudemos vivenciar durante o período da pandemia da COVID-19 (que durou de 2020 a 2023) em todo o mundo, onde nós professores, tivemos que nos adaptar a uma realidade totalmente diferente da que costumamos utilizar em sala de aula. Nos adaptamos de forma rápida a utilizar ferramentas tecnológicas que jamais pensamos em manusear em tempo hábil:

A educação do presente tempo cria um ambiente propício para o desenvolvimento de competências e habilidades sócio emocionais e impede as pessoas de submergir nas ondas da informação, que invadem os locais públicos e privados e as levam a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos.

À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e extremamente agitado e, ao mesmo tempo, uma bússola que permita navegar através dele. E nesse contexto, o papel do professor não é ser espelho, e sim, uma janela para os alunos (Menezes; Vasconcelos, 2019, p 1).

Neste sentido, os professores têm um papel muito importante dentro do processo ensino-aprendizagem pois são eles quem vão reconhecer os posicionamentos críticos e pessoais dos alunos de acordo com suas próprias vivências dentro da sala de aula, fato este que a pandemia retirou com o ensino remoto. Os autores colocam ainda que “uma nova concepção ampliada de educação deveria fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e de fortalecer o potencial criativo dos alunos” (Menezes; Vasconcelos, 2019, p. 01). Para que isso ocorresse, no caso dos professores com aulas remotas, eles precisaram se adaptar ao mundo digital, desconhecido por muitos de nossos docentes e alunos no Estado do Acre, o que pode ter contribuído para que os índices de rendimento da educação básica possam ter diminuído.

Por outro lado, a pandemia não trouxe apenas mazelas dentro do contexto educacional, trouxe oportunidades e fez com que os sistemas de ensino tenham se apropriado de ferramentas, através do uso da tecnologia da informação, o que enriquece o processo de ensino, fazendo com que os professores colocassem em evidência o uso da internet para conseguirem dar suas aulas, mesmo que através de aplicativos como Whatsapp e Meet e tantos outros, que mesmo já existindo, foram mais evidenciados e sua utilização foi colocada em prática durante a Pandemia da COVID – 19 e seguem nos anos atuais como veremos a seguir.

Atualmente os professores de geografia possuem instrumentos riquíssimos que são capazes de facilitar a explicação de muitos conteúdos geográficos de forma mais facilitada e eficaz, podemos citar a plataforma *Google for Education*, que Schneiders e Cyrne (2017) dizem que:

[...] é gerenciado por uma plataforma conhecida como “G Suíte”, a partir da qual são definidos os aplicativos a serem disponibilizados aos usuários, definidas as permissões de acesso, os domínios para e-mails, grupos, sites e blogs, configurações dos chromebooks e outras configurações de interesse da instituição de ensino, tanto para as funções administrativas quanto acadêmicas (Schneiders; Cyrne, 2017, p 11).

Nos dias atuais, os professores contam com algumas ferramentas, lembrando que muitas dessas aqui citadas, se não todas, já existiam bem antes da pandemia, eram menos utilizadas e que agora os auxiliam nessa perspectiva. Mesmo com a falta de habilidade da maioria, as tecnologias estão cada vez mais dispostas de forma livre e gratuita, em sua maioria para que, estes e outros profissionais que precisarem, as utilizem no processo de ensino-aprendizagem.

Para além das tecnologias de informação que temos disponíveis, como já citamos, é necessário o reconhecimento de que a metodologia utilizada antigamente na prática de ensino-aprendizagem que era, e ainda é adotada, sobretudo nas escolas públicas brasileiras no século

XX, necessitam ser atualizadas para podermos pensar uma nova educação básica. Quando visualizamos, a particularidade dos alunos com surdez, o uso dessas tecnologias ativas, se tornam cada vez mais necessárias pois vão auxiliar esses sujeitos a desenvolverem suas aptidões e capacidades de comunicação que mais limitadas que as dos alunos ouvintes, se for utilizado apenas o português, visto que esses sujeitos têm uma percepção maior no campo visual, desta forma é importante que não somente haja mudanças nas práticas docentes, mas também nas práticas discentes.

No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem no século XXI, além da problematização da realidade e do que ficou conhecido como inovador, busca-se ainda novas perspectivas para o presente que é marcado por muitas mutações e um futuro incerto.

Com relação às políticas públicas voltadas para a educação no Brasil, podemos citar a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, especificamente no que se refere ao ensino de Geografia nos anos finais do ensino fundamental, em que esse documento explica o papel tanto da escola quanto o do professor quando diz que:

É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente da cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre os professores e estudantes (BNCC, 2018).

Percebemos assim, que a BNCC vem destacando o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, e para que possamos saber estar cada vez mais integrados com as informações que estão a cada dia à nossa disposição com o avanço das tecnologias, podendo atuar com mais responsabilidade e discernindo contextos culturais e digitais.

Nos anos finais do ensino fundamental, a BNCC propõe o ensino de geografia da seguinte forma:

É preciso que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre o uso do espaço em diferentes situações geográficas regidas por normas e leis historicamente instituídas, compreendendo a transformação do espaço em território usado – espaço da ação concreta e das relações desiguais de poder, considerando também o espaço virtual proporcionado pela rede mundial de computadores e das geotecnologias. Desenvolvendo a análise em diferentes escalas, espera-se que os estudantes demonstrem capacidade não apenas de visualização, mas que relacionem e entendam espacialmente os fatos e fenômenos, os objetos técnicos e o ordenamento do território usado (BNCC, 2018).

Essa ampliação dos conhecimentos pode se dar utilizando as tecnologias ativas, despertando o interesse dos alunos através de seu uso na sala de aula e em pesquisas diversas que os estudantes possam vir a realizar.

Com relação a aplicação dessas metodologias ativas de aprendizagem e da informação na sala de aula, o professor deve começar indicando através de seus planejamentos, pois esses planejamentos serão o ponto chave do desenvolvimento de seu trabalho docente. A ação do professor de Geografia com o objetivo de alcançar outros objetivos de aprendizagem devem prever atividades que relacionem os assuntos que ele irá abordar em sala de aula com o uso das tecnologias ou como estas podem nos ajudar. Também é importante que as escolas possam ser dotadas de tais tecnologias como preveem os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs:

A presença de aparato tecnológico na sala de aula não garante mudanças na forma de ensinar e aprender. A tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores. (Brasil, 1998, p 140).

Importante ressaltar que a maioria das escolas da rede pública não dispõe dessas tecnologias ativas, o que dificulta que o professor possa colocar em prática esse processo. Muitas das escolas não possuem sequer um laboratório de informática, quando possuem, os equipamentos estão em um estado decadente e/ou bem defasados do que seria o ideal para seu uso.

Mas afinal, tecnologias ativas de aprendizagem poderíamos trabalhar com os alunos surdos no ensino de geografia? Vamos nos nortear pelo estudo elaborado por Menezes e Vasconcelos (2019), onde os autores citam cinco exemplos de práticas educacionais que auxiliaram os estudantes com surdez: 1) Flipped Classroom (sala de aula invertida); 2) Peer Instruction (Instrução por pares); 3) Problem Based Learning - PBL (Aprendizado baseado em problemas); 4) Pense, Parelhe e Compartilhe - PPC; e 5) Blended Learning (Ensino híbrido).

As atividades propostas foram implementadas, checadas e avaliadas pelos próprios estudantes do Colégio Coesi, situado na cidade de Aracaju / SE. É importante destacar que a inserção tecnológica e o uso de metodologias ativas de aprendizagem sejam prerrogativas da Proposta Político Pedagógica das escolas, a fim de obter condições técnicas e financeiras para uso dos recursos humanos e tecnológicos necessários para o desenvolvimento de uma “Geografia Ativa de Aprendizagem”.

Metodologias Ativas de Aprendizagem inserem o tema: “como o estudante pode aprender mais e melhor” no centro da discussão do processo ensino-aprendizagem, e dessa forma, o coloca como protagonista no desenvolvimento das competências necessárias para o mercado e para a academia. Propõem mudanças no cenário da educação tradicional considerando a observação e apropriação do espaço de aprendizagem, a relação aluno professor, assim como o papel desempenhado por cada um, e demais elementos que compõem esse contexto.

Tendo como base as séries finais do ensino fundamental (6º, 7º e 8º anos), foi planejado todo o conjunto de atividades didáticas e de desenvolvimento de liderança para o ano letivo de 2018. A componente curricular da Geografia é fundamental para o desenvolvimento da cidadania e respeito ao meio ambiente (Menezes; Vasconcelos, 2019, p. 10).

Aqui podemos ter uma ideia de que na escola mencionada, os alunos são valorizados e incentivados a desenvolverem competências que são essenciais ao seu futuro, desde as aulas de robótica até as disciplinas que possuem mais teoria como a Geografia, por exemplo.

Percebemos assim, que o uso das tecnologias ativas podem ser uma forma de ensinar geografia para os alunos surdos e que podemos utilizar ferramentas tecnológicas como, por exemplo, o aplicativo Google Earth para ensinar a dinâmica do espaço geográfico, fazendo com que esse aluno que tem em seu dia a dia a dinâmica visual-espacial possa localizar seu local de moradia, sua escola, seu bairro, sua cidade, entre outros, simplesmente disponibilizando sua localização na sala de aula virtual do google.

Podemos trabalhar orientação e localização, utilizando o celular conectado à internet (Aplicativo GPS) e bússola para que os alunos possam identificar os pontos cardeais; trabalhar a cartografia, utilizando postagens na plataforma Blogger, disponibilizadas na sala de aula virtual google, assim como podemos ensinar qualquer outro conteúdo.

As metodologias ativas, combinadas com a Geografia e as Geotecnologias, podem transformar o ensino de Geografia para alunos surdos, utilizando recursos visuais, interativos e acessíveis que promovem autonomia e participação ativa. Por exemplo, mapas interativos, como os disponibilizados pelo Google Earth, podem ser utilizados para que os estudantes explorem diferentes aspectos geográficos, como relevo, clima ou densidade populacional. Para garantir a acessibilidade, esses mapas podem ser acompanhados de vídeos explicativos em Libras e legendas claras, facilitando a compreensão. Outro exemplo é a criação de croquis colaborativos em ferramentas digitais, como tablets ou lousas interativas, onde os alunos representem sua comunidade com símbolos visuais e legendas. A comunicação entre os participantes pode ser auxiliada por intérpretes de Libras ou por aplicativos de tradução, garantindo a inclusão de todos no processo.

A análise de imagens de satélite também é uma estratégia poderosa. Os alunos podem explorar mudanças ambientais em diferentes períodos utilizando dados do INPE, por exemplo. Nesse caso, as mudanças podem ser destacadas com gráficos coloridos e explicações em libras, ajudando os estudantes a interpretar as transformações espaciais de forma acessível. Outro recurso inovador é a Realidade Aumentada (RA), que permite aos alunos explorar formações geográficas ou áreas de preservação ambiental por meio de aplicativos que projetam paisagens

tridimensionais. A experiência pode ser enriquecida com vídeos explicativos em libras e legendas descritivas que detalhem as informações apresentadas.

Os jogos educativos também são eficazes, permitindo que os alunos participem de desafios que envolvam a interpretação ou criação de mapas temáticos. Um jogo pode apresentar um mapa climático onde os alunos precisam identificar padrões ou solucionar problemas ambientais, com tutoriais em libras e indicadores visuais para facilitar o entendimento. Além disso, o uso de QR codes é outra ferramenta interessante no ensino de Geografia para surdos. Os professores podem criar materiais didáticos com QR codes que, ao serem escaneados, direcionam os alunos a vídeos em Libras, mapas interativos ou conteúdos multimodais. Por exemplo, ao estudar a bacia amazônica, os estudantes poderiam acessar, por meio do QR code, um vídeo explicativo em Libras detalhando as características físicas e econômicas dessa região, complementado por imagens e dados interativos.

Essas estratégias combinam acessibilidade e inovação, permitindo que os alunos surdos sejam protagonistas no aprendizado de Geografia. Ao integrar ferramentas digitais com recursos específicos para acessibilidade, como libras, legendas e estímulos visuais, o ensino se torna mais inclusivo, dinâmico e significativo, promovendo um aprendizado mais rico e completo.

Além disso, a sala de aula invertida, enquanto possibilidade no Ensino de Geografia tem por objeto viabilizar um ensino significativo, o que permitirá ao aluno estar no centro do processo de ensino e aprendizagem.

Com a pandemia da Covid-19 como coloca Costa e Santos (2021), o “Ensino de Geografia buscou práticas educacionais com o intuito de validar de forma mais clara uma aprendizagem ativa, a qual possibilitasse a centralidade do estudante nesse processo”. O que para Moran (2018), o contexto chama uma atenção para que se compreenda sobre a aprendizagem ativa:

A aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida. Esses avanços realizam-se por diversas trilhas com movimentos, tempos e desenhos diferentes, que integram como mosaicos dinâmicos, com diversas ênfases, cores e sínteses, frutos das interações pessoais, sociais e culturais que estamos inseridos (Moran, 2018, p. 2).

Já Berbel (2011) em corroboração vai dizer que:

As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos

estudos, entre outras (Berbel, 2011, p. 28).

Ainda é destacado por Moraes e Castelar (2018) que:

O que se deve considerar quando se trabalha com aprendizagem ativa é que há uma série de aquisições a serem feitas pelos alunos e professores, aprendizagens que vão além de conceitos a serem adquiridos. Nesse sentido, interessa a aquisição, por parte dos alunos, de estratégias, habilidades, valores, capacidade, por exemplo, de analisar, sintetizar, entre outras (Moraes; Castelar, 2018, p. 424-425).

Em síntese, temos o professor como sendo o profissional que atuará como mediador desse processo de aprendizagem ativa (seja qualquer uma das citadas acima: Sala de Aula Invertida, Instrução de Pares, Aprendizado Baseado em Problemas, o Pense, Partilhe e Compartilhe e o Ensino Híbrido) e que deve buscar outros meios que possibilitem o pensamento crítico dos alunos, o que vai permitir que esta saia da rotina e se enxergue como protagonista do processo de ensino e aprendizagem.

Haja vista, a utilização de metodologias ativas nas aulas de Geografia para surdos desempenha um papel crucial na promoção da inclusão e no estímulo ao aprendizado significativo. Para os alunos surdos, que têm a visão como canal sensorial primário, recursos visuais e interativos são indispensáveis para garantir a compreensão e a participação ativa nas atividades escolares. ferramentas como mapas interativos, jogos educativos, realidade aumentada e QR Codes adaptados com libras e legendas proporcionam um ambiente de aprendizado acessível, permitindo que esses estudantes interajam com os conteúdos geográficos de maneira autônoma e engajante.

Essa abordagem é importante porque reconhece as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda, rompendo barreiras tradicionais no ensino. Ao utilizar recursos acessíveis e inovadores, os professores conseguem reduzir a dependência de mediadores, e ampliam as possibilidades de participação direta dos alunos no processo de aprendizagem. Além disso, essas práticas valorizam a diversidade e promovem o sentimento de pertencimento, mostrando aos estudantes surdos que suas necessidades são consideradas e respeitadas.

A integração dessas tecnologias no ensino de Geografia também contribui para o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas. Os alunos são incentivados a analisar dados, tomar decisões e resolver problemas, o que fortalece sua autonomia e os prepara para enfrentar desafios acadêmicos e sociais. Em um contexto mais amplo, essas estratégias ajudam a combater desigualdades educacionais, garantindo que os estudantes surdos tenham acesso a uma educação de qualidade e equitativa, alinhada às suas necessidades e potencialidades.

Ao longo deste capítulo, destacamos que o ensino de Geografia para alunos surdos é fundamental, especialmente no que diz respeito ao trabalho com as categorias geográficas. Essa abordagem não se limita apenas ao público-alvo desta dissertação, mas também reforça a importância da formação continuada de professores que atuam no componente curricular de Geografia. Além disso, o uso de metodologias ativas e tecnologias educacionais pode facilitar o processo de ensino e aprendizagem desses estudantes. Essa hipótese será analisada de forma mais detalhada na próxima etapa da pesquisa, a partir da aplicação de questionários que servirão de base para a construção do capítulo 3 desta dissertação.

A análise realizada neste capítulo revelou que o ensino de Geografia para pessoas surdas é uma área de pesquisa ainda em desenvolvimento, refletindo uma preocupação recente, mas crescente, entre geógrafos-professores e tradutores-intérpretes de Libras. Os estudos acadêmicos revisados destacam a complexidade de abordar categorias geográficas como espaço, paisagem, lugar, território e região no contexto educacional inclusivo, especialmente considerando a necessidade de adaptar conceitos abstratos a estratégias visuais e acessíveis. Essas categorias, fundamentais para o currículo de Geografia, representam desafios significativos quando trabalhadas em salas de aula com estudantes surdos, devido às especificidades linguísticas e culturais dessa comunidade.

A formação inicial de professores, nesse contexto, emerge como um ponto crítico, tendo em vista, as lacunas na formação de professores para lidar com a diversidade linguística e comunicacional, o que impacta diretamente a qualidade das abordagens teóricas e práticas no ensino de Geografia para surdos. A ausência de conteúdos voltados para a inclusão e para o uso de Libras nos cursos de licenciatura em Geografia dificulta a construção de práticas pedagógicas mais eficazes. Além disso, os tradutores-intérpretes de Libras enfrentam desafios na tradução de conceitos geográficos, que frequentemente exigem uma articulação cuidadosa entre linguagem visual e terminologia técnica, muitas vezes inexistente na Libras.

Diante disso, este capítulo reforça a necessidade de repensar a formação docente, priorizando a inclusão de conteúdos que capacitem professores a trabalhar de maneira integrada com intérpretes e a utilizar metodologias ativas e recursos acessíveis. Além disso, evidencia a urgência de aprofundar a pesquisa acadêmica nessa área, a fim de oferecer subsídios teóricos e práticos que melhorem o ensino de Geografia para estudantes surdos. No capítulo seguinte, apresentaremos os dados da pesquisa realizada, buscando ampliar as reflexões iniciadas aqui e propor caminhos que contribuam para um ensino mais equitativo e inclusivo.

3

O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA SURDOS A PARTIR DAS CATEGORIAS GEOGRÁFICAS NOS 8º E 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS DE RIO BRANCO – AC

Nesta etapa final, serão apresentadas as análises, observações e reflexões baseadas nos dados obtidos a partir dos questionários aplicados junto aos Tradutores e Intérpretes de Libras (TILSP) (Veja apêndice B) e professores regentes de Geografia (Veja apêndice C) em escolas de Rio Branco – AC. Essa investigação tem como objetivo compreender como as categorias geográficas – espaço, paisagem, lugar, território e região – são trabalhadas no ensino de Geografia para alunos surdos, considerando as práticas pedagógicas, as estratégias de acessibilidade e os desafios enfrentados por esses profissionais.

Esse estudo é relevante porque contribui para o fortalecimento de práticas inclusivas no ensino de Geografia, oferecendo subsídios teóricos e práticos que podem orientar tanto a formação inicial de professores quanto a atuação de TILSP nas salas de aula. Ao identificar as dificuldades e os avanços nesse contexto, a pesquisa busca propor caminhos que melhorem a interação entre professores, intérpretes e estudantes surdos, garantindo que os conteúdos geográficos sejam acessíveis e significativos para todos. Assim, os resultados desta análise têm potencial para contribuir diretamente para a qualificação do ensino de Geografia, promovendo maior equidade e inclusão educacional.

A metodologia se deu através de entrevistas que foram aplicadas de forma online, compreendendo os meses de julho a setembro de 2024 (sendo que os professores e TILSP responderam através de questionários pelo google formulários, compreendendo os meses de agosto a outubro de 2024). Esses questionários foram divididos em dois tipos ou categorias: o questionário de entrevista do professor regente de Geografia e o questionário do profissional TILSP. Após a aplicação dos questionários, foi realizada a análise desses materiais e sistematizados conforme podemos ver na descrição a seguir. A seleção dos participantes da pesquisa foi reali-

zada com base em critérios específicos. Para os professores regentes de Geografia, foram considerados aqueles que atuam nos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental em escolas de Rio Branco – AC e que têm experiência no ensino para alunos surdos. No caso dos profissionais TILSP, priorizou-se aqueles que desempenham suas funções nessas mesmas instituições e que possuem contato direto com alunos surdos durante as aulas de Geografia. Após a coleta dos dados, os materiais foram analisados e sistematizados para identificar padrões, desafios e estratégias adotadas pelos participantes, conforme será descrito nas seções seguintes.

A pesquisa foi realizada com três professores de Geografia que atuam em escolas públicas. O objetivo principal foi investigar como esses profissionais percebem o ensino da disciplina de Geografia na Educação Básica, sua experiência com alunos surdos e as adaptações pedagógicas utilizadas para promover a inclusão. O questionário aplicado abordou diferentes aspectos da prática docente, divididos em seis categorias de análise, conforme descrito a seguir.

Formação Acadêmica e Experiência Docente: A primeira categoria buscou identificar o perfil acadêmico e profissional dos participantes, levantando informações sobre sua formação inicial, pós-graduação, origem e histórico educacional. Os professores responderam perguntas sobre sua formação em Licenciatura em Geografia ou em outras áreas, se possuem especialização e se concluíram a formação em escolas públicas. Além disso, a categoria incluiu questões sobre a naturalidade dos participantes e sua identificação de gênero.

Essa etapa foi importante para entender o contexto profissional dos professores e sua trajetória acadêmica, o que pode influenciar suas práticas pedagógicas.

Percepção sobre o Ensino de Geografia na Educação Básica: Nesta categoria, foram exploradas as opiniões dos professores sobre a relevância da Geografia para a formação dos alunos. Eles foram questionados se acreditam que a disciplina fornece mecanismos para a formação crítica dos estudantes e se consideram importante que os alunos compreendam o mundo em que vivem. As perguntas abordaram ainda a dificuldade que os alunos podem ter em entender conceitos geográficos, como "espaço físico" e "espaço social", e a capacidade da disciplina de fomentar o pensamento crítico.

Inclusão e Ensino para Alunos Surdos: A terceira categoria visou identificar se os professores já tiveram contato com alunos surdos e como eles adaptam suas práticas pedagógicas para atender a esse público. Também se buscou saber se os professores conhecem a Língua Brasileira de Sinais e se já trabalharam com intérpretes em sala de aula.

Os participantes relataram suas experiências com o ensino de Geografia para alunos surdos, destacando os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas. Além disso, foram questionados sobre como avaliam o papel dos intérpretes durante as aulas.

Estratégias de Ensino das Categorias Geográficas para Alunos Surdos: A quarta categoria focou nas adaptações feitas pelos professores para explicar conceitos geográficos fundamentais, como "paisagem", "região" e "território", para alunos surdos. Os professores foram convidados a descrever estratégias específicas para ensinar esses conteúdos de forma que os estudantes com deficiência auditiva pudessem compreendê-los, mesmo na ausência de um intérprete em sala de aula.

Essa categoria buscou evidenciar práticas pedagógicas inclusivas que podem ser adotadas para melhorar o ensino de Geografia para alunos com surdez.

Avaliação da Prática Docente: Nesta categoria, os professores avaliaram suas próprias práticas pedagógicas e o suporte oferecido pela escola para atender alunos com necessidades específicas. Eles responderam se há uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola em que trabalham e se o profissional responsável por esse espaço realiza um planejamento conjunto com os professores.

Essa análise permitiu compreender como os professores percebem suas atividades e se consideram que conseguem adaptar as práticas de ensino de forma adequada para atender alunos com deficiência.

Formação Continuada em Libras: Por fim, a sexta categoria abordou se os professores já receberam formação continuada ou aperfeiçoamento para trabalhar com alunos surdos. Eles foram questionados sobre quais formações realizaram, quem ofertou essas capacitações e se houve participação da Secretaria de Educação nesse processo.

Essa categoria é essencial para avaliar se os professores estão sendo preparados para atuar em contextos inclusivos, especialmente com alunos que necessitam de recursos específicos, como Libras.

O formulário de pesquisa do apêndice B foi aplicado a intérpretes de Libras que atuam em aulas de Geografia na Educação Básica. O objetivo principal foi compreender as percepções, experiências e desafios desses profissionais na tradução de conceitos geográficos para alunos com surdez. A análise das respostas foi organizada em cinco categorias principais, detalhadas a seguir.

Perfil Acadêmico e Profissional do Intérprete: Nesta categoria, buscou-se levantar informações sobre a formação acadêmica e trajetória profissional dos intérpretes participantes da pesquisa. Essa categoria permite traçar o perfil dos intérpretes que atuam nas aulas de Geografia e identificar como suas formações influenciam sua prática profissional.

Percepções sobre o Ensino de Geografia e Inclusão de Alunos Surdos: Essa categoria explorou como os intérpretes percebem a disciplina de Geografia na Educação Básica

e sua relevância para a formação dos alunos. Também foi analisado se os intérpretes consideram que o ensino da Geografia contribui para a compreensão crítica do mundo por parte dos estudantes. Além disso, buscou-se entender se os intérpretes já participaram de aulas de Geografia e quais desafios enfrentaram ao traduzir conceitos geográficos complexos, como "espaço físico" e "espaço social", para alunos surdos.

Tradução de Conceitos Geográficos para Libras: Nesta categoria, o foco foi nas estratégias utilizadas pelos intérpretes para traduzir conceitos geográficos fundamentais, como "espaço", "paisagem", "região" e "território". Os participantes foram questionados se já interpretaram esses termos em sala de aula e como explicam essas categorias para alunos surdos. A pesquisa também buscou analisar se os intérpretes encontram dificuldades em traduzir os conceitos geográficos e como avaliam suas próprias práticas de sinalização durante as aulas de Geografia.

Uso de Recursos Visuais no Ensino de Geografia para Alunos Surdos: Essa categoria buscou entender como os intérpretes utilizam recursos visuais para facilitar a compreensão de conceitos geográficos pelos alunos surdos. Os participantes foram questionados sobre como explicariam imagens e mapas, além de como traduziriam informações como "o espaço geográfico é o resultado de relações socioespaciais" usando apenas imagens. A pesquisa também analisou se os mapas utilizados em sala de aula contribuem para a tradução dos conteúdos e se facilitam a compreensão pelos alunos com surdez.

Avaliação da Prática do Intérprete e Relação com o Professor de Geografia: Essa categoria analisou como os intérpretes avaliam sua própria sinalização e o trabalho conjunto com os professores de Geografia. Buscou-se compreender se os intérpretes conseguem entender as atividades desenvolvidas pelos professores e transmitir os conteúdos para os alunos surdos com clareza e eficiência. Os participantes também foram questionados sobre a qualidade das atividades propostas pelos professores e se consideram essas tarefas adequadas para os alunos com surdez.

O formulário TILSP permitiu analisar as práticas de tradução e interpretação na disciplina de Geografia, destacando os desafios enfrentados pelos intérpretes de Libras. A pesquisa revelou a necessidade de formação continuada, uso de recursos visuais adequados e colaboração entre professores e intérpretes para promover a inclusão de alunos surdos nas aulas de Geografia. Essas análises são fundamentais para a melhoria das práticas pedagógicas e para garantir que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento geográfico de forma justa e eficaz.

3.1 Identificação dos entrevistados, sua formação inicial e a importância da Geografia

Após aplicação do questionário do professor, percebemos os seguintes aspectos com relação às suas identificações e formações: todos os entrevistados possuem graduação em Licenciatura em Geografia, dois deles não possuem especialização nenhuma e dois deles possuem pós-graduação, sendo um em Educação Inclusiva e o outro em Educação Inclusiva e Especial. Todos nasceram e se criaram no Estado do Acre e estudaram em escola pública durante suas formações. Com relação à questão de gênero, entrevistamos dois professores e duas professoras. Todos atuam na rede estadual de educação do Acre, sendo que dois são professores permanentes e dois provisórios.

Quando perguntados sobre a visão de cada um sobre a disciplina de Geografia na educação básica e se essa fornece condições/elementos suficientes para a formação do ser humano de forma geral, apenas um dos quatro entrevistados respondeu que sim, porém os demais tiveram respostas diferentes. A Professora B acredita que é precária essa formação e colocou da seguinte forma: “Precária. A falta de materiais didáticos e de apoio em geral, prejudica a aprendizagem do aluno em sua formação, sendo que a Geografia tem campos de estudos muitos diversos a serem abordados dentro da física e das humanas”. O Professor C acredita que suficiente em parte e o quarto disse ser parcial quando possui o apoio de outras disciplinas. Perguntamos ainda como eles avaliam a importância da disciplina de Geografia para a formação de sujeitos críticos, escolhendo um de grau de “muito importante, pouco importante, boa, regular, ruim ou muito ruim”. Todos avaliam que a disciplina é “muito importante”. A professora A disse acreditar ser muito importante por que “[...]ajuda os alunos a compreender a relação dinâmica entre humanos e os ambientes, facilitando a gestão de recursos e o planejamento de ações futuras”. A Professora B acredita ser muito importante porque “é a partir dos conhecimentos em Geografia que os alunos aprendem a se posicionar politicamente, culturalmente e socialmente. Além disso, também aprende como agir em diferentes situações dentro da sociedade. A professora C disse que é muito importante “pois contribui para a formação cidadã, mostrando a realidade do mundo que vivemos” e o professor D somente acredita ser muito importante e não justificou a resposta.

A crítica sobre a falta de materiais didáticos adequados reflete diretamente no ensino de Geografia para alunos surdos. Rodrigues et al. (2018) enfatizam que os recursos didáticos desempenham um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem, pois tornam as aulas mais criativas, interativas, participativas, lúdicas e atraentes. Esses recursos não apenas facilitam a compreensão dos conteúdos, mas também despertam maior interesse nos alunos. Além disso,

reconhecem que a absorção dos assuntos varia entre os alunos, sendo que alguns podem enfrentar dificuldades. Nesse contexto, os recursos didáticos ajudam a relacionar teoria e prática, aproximando os conteúdos da realidade e auxiliando o professor a ministrar aulas mais eficazes.

Logo, materiais adaptados como vídeos com libras, mapas interativos acessíveis e recursos visuais de qualidade, são essenciais para incluir os alunos surdos no processo de aprendizagem. A ausência desses recursos didáticos tem um impacto ainda mais profundo e negativo no ensino de alunos surdos, devido às suas necessidades específicas de acessibilidade e comunicação. Sem materiais adaptados, esses estudantes enfrentam barreiras significativas para compreender e se engajar com os conteúdos. A falta de recursos específicos para alunos surdos dificulta a transmissão de informações de forma clara e inclusiva, agravando as desigualdades educacionais. Esses alunos dependem de estratégias visuais e sensoriais para acessar o aprendizado, e a ausência dessas ferramentas pode deixá-los excluídos das interações em sala de aula, reduzindo suas oportunidades de participar ativamente.

Além disso, a carência de recursos impossibilita a personalização do ensino, que é essencial para garantir que os alunos surdos compreendam a relação entre teoria e prática, fundamental em disciplinas como Geografia. Isso pode resultar em lacunas de conhecimento e na perda de uma formação crítica, prejudicando seu desenvolvimento acadêmico e social. Em suma, a falta de recursos didáticos adaptados compromete a equidade no processo de ensino-aprendizagem, reforçando barreiras históricas e estruturais que limitam o acesso pleno à educação para alunos surdos.

Outro aspecto importante mencionado pelos entrevistados é a formação de professores para atender as demandas específicas de alunos surdos. Embora a especialização em Educação Inclusiva seja um avanço, ela nem sempre aborda, de forma aprofundada, questões específicas como o ensino de libras ou estratégias pedagógicas voltadas à superação de barreiras linguísticas. Isso é preocupante porque a comunicação efetiva é essencial no processo de ensino-aprendizagem. Para alunos surdos, as barreiras linguísticas não se limitam à compreensão do conteúdo em si, mas também afetam a interação com professores e colegas. A ausência de formação específica em Libras entre os docentes compromete o acesso equitativo ao ensino, dificultando a construção do conhecimento em disciplinas como Geografia, que muitas vezes envolve conceitos abstratos e terminologia técnica. Esse cenário destaca a necessidade de políticas educacionais que priorizem a formação continuada de professores em áreas como Libras, metodologias bilíngues e uso de recursos tecnológicos que facilitem a comunicação. Além disso, a inclusão efetiva demanda materiais didáticos adaptados, intérpretes de Libras e a conscientização de toda a comunidade escolar sobre as necessidades dessa população. A

Educação Inclusiva deve ir além de intenções e títulos; ela requer práticas que realmente promovam o aprendizado e a integração dos alunos em suas especificidades.

Além disso, a abordagem interdisciplinar se torna um elemento-chave nesse processo. A integração da Geografia com outras disciplinas amplia as possibilidades de aprendizado ao conectar conceitos por meio de diferentes linguagens e ferramentas. Para alunos surdos, estratégias interdisciplinares que utilizam Libras, mídias visuais e tecnologias assistivas não apenas tornam os conteúdos mais acessíveis, mas também promovem uma compreensão mais aprofundada e contextualizada. Essa abordagem ajuda a criar um ambiente de ensino mais inclusivo, dinâmico e colaborativo, fortalecendo o vínculo entre professores, intérpretes e alunos e assegurando que a educação seja efetivamente transformadora para todos os estudantes.

3.2 Os recursos didáticos utilizados na sala de aula do componente curricular de Geografia pelos professores regentes e sua formação continuada

Atualmente, o principal apoio para o professor regente que não possui conhecimento em Libras é o trabalho colaborativo com o profissional Tradutor e Intérprete de Libras (TILSP). Dos professores entrevistados somente um deles respondeu que não realizou trabalho com a presença de intérpretes em sala de aula ou em espaços educativos e os demais sinalizaram que foi muito positiva a experiência de trabalho com esse profissional. A professora A relata que foi possível realizar a apresentação do trabalho e ainda, executar jogos de revisão com o aluno Surdo. Já A professora B disse que mesmo com a parceria que teve com o profissional TILSP, a surdez não era impedimento para que a aluna Surda aprendesse também com os demais alunos e a professora C explanou que nos 9º anos, com trabalho de seminários tiveram a participação do aluno Surdo e de seu profissional TILSP.

Quando perguntados sobre como eles fazem para adaptar materiais e ou conteúdos do componente curricular de Geografia com o profissional TILSP para os alunos surdos, todos os professores responderam que a parceria com esse profissional é muito importante para que haja comunicação entre os ouvintes e Surdos. A professora A diz que “a primeira coisa que eu fiz foi conversar com a professora (TILSP) que acompanhava o aluno. Pois a mesma já sabia quais eram as dificuldades, então a partir daí pude pensar em algo para o aluno”. A professora B disse: “Adapto com muitas imagens e mapas, trabalhando o campo visual do aluno(a). Além disso, palavras-chave na língua portuguesa permitia com que as perguntas sejam mais objetivas e simples de compreender”. A adaptação com uso de imagens é uma ferramenta didática muito rica para o aluno Surdo que é mais visoespacial. Como estudo de Beluggi *et al* (1989) apud

Quadros *et al* (2009, p. 04-05) colocam que a divisão da organização cerebral do ser humano ocorre da seguinte forma:

[...] estudos sobre a organização cerebral indicam que o hemisfério esquerdo é o responsável pelo processamento de informações linguísticas no modo auditivo-oral e que esta capacidade de analisar os sons é determinante para este hemisfério ser o responsável pela linguagem. Já o hemisfério direito é o responsável pelo processamento visual-espacial. Com base no exposto acima, é possível questionarmos se o hemisfério esquerdo é restrito para a língua falada ou se é a base de uma representação abstrata da forma linguística, independente da modalidade. Além disso, as mudanças que a experiência linguística causa na percepção dos sons e dos movimentos sugere que o uso da linguagem deve provocar grandes efeitos na organização cerebral, inclusive que esta deve ser diferente para as línguas de sinais e para as línguas faladas. Então, a pergunta que se faz é: Qual a relação existente entre os hemisférios cerebrais e a língua de sinais? Uma das formas de se aprofundar as especificidades de cada hemisfério é através do estudo dos distúrbios da linguagem causados por lesão no cérebro, devido a um AVC (acidente vascular cerebral) ou a um trauma. Os danos causados no hemisfério esquerdo podem gerar transtornos na linguagem oral (afasia), enquanto os danos causados no hemisfério direito normalmente não têm efeito sobre o uso da linguagem, mas causam dificuldades na percepção espacial, sugerindo então que esta seja uma especificidade deste hemisfério (Quadros, R. *et al*, 2009, p. 04-05).

A terceira professora regente volta a frisar pela parceria com o profissional TILSP com as adaptações adequadas ao nível de cada aluno(a) e a quarta, além de dar enfoque na parceria acrescenta que o profissional TILSP expondo os conteúdos através da tradução da língua mais utilizada pelo aluno Surdo, a Libras, facilita ainda mais o processo de aprendizagem, ela diz que “reuniria com o profissional expondo os conteúdos e pedindo ajuda sobre como facilitar a aprendizagem”, cita.

Quando perguntados se somente o recurso didático de uso de imagem ou vídeo com legenda seria possível fazer com que o aluno Surdo compreendesse qualquer conteúdo, todos os professores concordam que somente a utilização desse recurso não é uma forma concreta de fazer com que o aluno Surdo compreenda qualquer conteúdo, pois a primeira diz que “ter uma pessoa para auxílio de interpretação na aula é fundamental para assimilação de algumas situações” e é esse apoio linguístico do profissional TILSP que um professor regente que não conhece a Libras precisa dentro de uma sala de aula regular. Dessa forma poderá ocorrer esclarecimentos de forma simultânea, é o que coloca a segunda professora com mais clareza “o intérprete (TILSP) se faz necessário, pois ele pode traduzir diferentes exemplos que o professor pode expressar em sala de aula na Libras”. A professora C coloca que “é necessário o intérprete (TILSP) para facilitar a compreensão dos mesmos” e a quarta professora coloca um exemplo tão importante como todas as demais para a comunicação “a explicação do conteúdo é de extrema importância, visto que nos slides e vídeos, mesmo colocando a legenda nas imagens, o aluno precisa de um apoio para compreender a imagem”.

A colaboração entre o professor regente e o Tradutor e Intérprete de Libras emerge como um ponto fundamental para garantir a inclusão e a aprendizagem efetiva do aluno surdo. A parceria com o TILSP é destacada por todos os professores como essencial para a comunicação entre alunos ouvintes e surdos. A professora A, ao mencionar a conversa com o TILSP sobre as dificuldades do aluno, reflete uma abordagem colaborativa e personalizada, que é uma prática recomendada na educação inclusiva.

A professora B, ao adaptar materiais com foco no campo visual, faz uso de uma estratégia cognitiva que explora o modo de processamento visual-espacial do cérebro, especialmente importante para alunos surdos. Isso reflete a importância de adequar o ensino às características cognitivas do aluno, como proposto por autores como Vygotsky e Piaget, que defendem a aprendizagem contextualizada e mediada. O uso exclusivo de recursos didáticos como imagens ou vídeos com legenda é questionado por todas as professoras, que apontam a insuficiência desse recurso para garantir uma compreensão profunda do conteúdo. A necessidade de um apoio linguístico adicional, como o intérprete, para traduzir exemplos e esclarecer imagens, reflete a importância do suporte contínuo na construção do conhecimento. O diálogo com os autores de educação inclusiva, como Mantoan (2003), que enfatizam a importância de uma abordagem integrada e multissensorial, pode ser inserido aqui. A interação com o TILSP é uma extensão do princípio de que o aluno surdo precisa de mais do que adaptações visuais para alcançar uma aprendizagem plena.

A análise das respostas das professoras mostra que, apesar das adaptações feitas com o uso de recursos visuais, o trabalho colaborativo com o TILSP é visto como imprescindível para a plena compreensão do conteúdo pelos alunos surdos. Isso reafirma a importância da mediação linguística e do conhecimento das especificidades cognitivas e cerebrais dos alunos surdos no planejamento de estratégias pedagógicas. As práticas mencionadas estão em consonância com a literatura sobre educação inclusiva, que enfatiza a necessidade de abordagens colaborativas e adaptativas para atender às diversidades cognitivas dos alunos.

Quando questionados sobre quais recursos didáticos poderiam ser utilizados e sobre como trabalhariam as categorias geográficas com alunos Surdos nas aulas de Geografia tivemos as seguintes respostas: Na categoria paisagem, o primeiro professor disse que já trabalha com essa categoria utilizando imagens para explicar o conteúdo ao alunos ouvintes, pois com essa metodologia é mais fácil a compreensão dos alunos e no caso dos alunos Surdos, além do uso de imagens, se faz necessário o uso de legendas e a presença do profissional TILSP e que até mesmo aprender a Libras é muito importante para ensinar o conceito em questão. A professora B diz que não consegue explicar o conceito sem o auxílio do profissional TILSP.

A professora C diz que consegue explicar apenas utilizando imagens e a quarta professora diz que sempre pede auxílio do TILSP e busca auxílio na internet para conseguir transmitir tal informação.

Ao abordar a experiência visual na surdez, Skliar (2012, p. 28) destaca que as potencialidades e capacidades visuais dos surdos não devem ser compreendidas apenas em relação ao sistema linguístico da língua de sinais. A surdez é uma experiência visual e isso implica que todos os mecanismos de processamento de informações, assim como as formas de compreender o universo ao redor, são construídos como experiência visual.

Dessa forma, a construção do conhecimento geográfico pelos estudantes surdos deve ser guiada pela sensibilidade visual, que, processada mentalmente, alcançará o nível da percepção. Assim, o ensino de Geografia, além de ser mediado pela língua de sinais, precisa valorizar a visualidade presente nos próprios objetos de estudo da disciplina.

Perguntamos aos professores que tipo de recurso didático eles usariam ou dariam como sugestão para facilitar o entendimento do aluno Surdo em diferentes categorias de conteúdo, como Região, Território, Paisagem e Lugar.

A professora A disse que com a utilização de ferramentas como mapas, imagens e textos adaptados é possível ensinar essas categorias geográficas. A professora B disse que além de imagens e mapas, a utilização de exemplos dentro da realidade local do aluno é muito importante. A professora C professor diz que como sugestão para o aluno entender o tema ele poderia utilizar um sistema de cores distintas e uma legenda informativa. Na categoria geográfica território, os professores disseram que a melhor forma de ensinar esse conteúdo para os alunos com surdez é utilizando mapas, imagens e textos adaptativos, utilizando a realidade local do aluno Surdo, utilizando imagens com delimitação de fronteiras e com atividades adaptadas com textos que expliquem o conteúdo de forma muito clara.

A análise das respostas dos docentes sobre as categorias geográficas abordada nos anos finais do Ensino Fundamental, confirma que, apesar de sua relevância e potencial formativo, trabalhar com essa categoria não é uma tarefa simples, conforme mencionado pelas professoras e professores. Em relação a categoria "espaço" é possível observar que ela se desdobra em diferentes aspectos, como espaço físico, social, político e econômico, que exigem abordagens diferenciadas, estratégias didáticas variadas e adaptações conforme o ano escolar.

A análise das respostas das docentes revela que, apesar da relevância da categoria geográfica "espaço" no currículo de Geografia, existem desafios na sua abordagem, tanto em termos conceituais quanto metodológicos. A docente A, por exemplo, relata que já trabalhou com a categoria "espaço" no 6º e no 8º ano, abordando "paisagem" e "território"

respectivamente, e reconhece a importância desses conceitos para a compreensão de como os espaços são organizados e percebidos. A docente B também mencionou trabalhar com essa categoria desde o 6º ano e no Ensino Médio, destacando a relação entre as transformações do espaço natural e a importância de compreendê-las para entender a realidade atual. Já a docente C, ao abordar o "espaço" no 6º ano, destacou que esse conceito é de suma importância para os alunos, pois permite compreender as transformações do espaço natural, sendo fundamental para entender a realidade de forma mais ampla.

Esses relatos confirmam que o ensino da categoria "espaço" é uma tarefa complexa, mas essencial para os alunos, já que proporciona uma visão mais crítica e ampla do mundo ao redor.

Quando questionadas sobre a importância dessa compreensão para os estudantes, todas as docentes concordaram sobre a relevância de se entender as múltiplas dimensões do "espaço". A professora A enfatizou que entender as relações políticas, econômicas e ambientais é crucial para formar cidadãos críticos. A docente B complementou dizendo que esse conhecimento também ajuda a diminuir a desinformação e estimula a pesquisa. Já a professora C, por sua vez, destacou que essa compreensão permite aos alunos se situarem na sociedade em diversos aspectos, o que é essencial para a formação de uma consciência crítica.

Essas perspectivas reforçam a ideia de que trabalhar com a categoria "espaço" ajuda os alunos a se tornarem mais conscientes das questões sociais e ambientais que os afetam, além de desenvolver habilidades para analisar criticamente o mundo em que vivem.

Quanto à temática do espaço físico e social, as respostas das docentes também evidenciam diferentes abordagens. A professora A relatou que, em sua experiência, os alunos conseguiram assimilar bem as características de ambas as categorias, o que sugere que, para essa turma, o ensino foi eficaz. A docente B, por sua vez, mencionou que a complexidade do tema a levou a buscar formas mais simples de explicar as diferenças entre espaço físico e social, visto que os alunos apresentaram dificuldades iniciais. A professora C, ao trabalhar a segregação espacial no 8º ano, introduziu uma discussão sobre as guerras que formaram o território europeu, o que mostra uma abordagem histórica e complexa, enriquecendo a compreensão dos alunos sobre as dinâmicas espaciais.

Quando questionadas sobre a facilidade de ensinar a categoria "espaço", as docentes apresentaram diferentes perspectivas. A professora A afirmou que, de maneira geral, o conceito de espaço é bem compreendido pelos alunos, embora eles encontrem dificuldades quando o assunto é aprofundado, especialmente ao tratar de questões político-sociais. A docente B, por outro lado, mencionou que os alunos, inicialmente, associam "espaço" à camada externa da atmosfera, mas que, com o tempo, conseguem expandir esse entendimento para um conceito

mais geográfico e amplo. A professora C destacou que a maior dificuldade dos alunos está em analisar as transformações do espaço, um desafio que exige um maior esforço para se compreender as mudanças ocorridas no espaço geográfico. A docente D, embora não tenha dado uma resposta direta sobre o ensino da categoria, pontuou que a dificuldade varia conforme as características individuais de cada aluno.

Essas respostas indicam que a categoria "espaço" apresenta desafios diversos, desde a compreensão do conceito mais simples até a análise das transformações do espaço, o que exige dos docentes estratégias diferenciadas.

Em relação ao uso de recursos didáticos, todas as docentes mencionaram o uso de vídeos, imagens e mapas para trabalhar com as categorias geográficas. No entanto, essas ferramentas não eram adaptadas para atender especificamente às necessidades dos alunos surdos, o que pode ter dificultado o pleno acesso ao conteúdo. A ausência de legendas e tradução em Libras nos vídeos, por exemplo, pode ter limitado a compreensão dos alunos surdos sobre os conteúdos abordados. Isso destaca a necessidade de se adaptar os materiais pedagógicos para garantir a inclusão plena desses alunos.

Haja visto, é possível observar que o profissional TILSP é muito importante na execução do trabalho do professor regente de Geografia, que não conhece a Libras, ele é responsável por fazer a tradução simultânea do português falado para a Libras e vice-versa, além de auxiliar o professor com a adaptação dos materiais. Dos quatro professores entrevistados de escolas de Rio Branco – AC, perguntamos como esses professores avaliam a sinalização do TILSP durante as aulas e se eles conseguem observar se o aluno Surdo está conseguindo ou se conseguiu acompanhar a aula, apenas um dos professores entrevistados não teve aluno Surdo em suas turmas e os demais explicam suas experiências de forma muito eficaz, o primeiro relata que “sempre reserva um momento da aula para o aluno Surdo fazer uma assimilação do conteúdo e muitas vezes pergunta coisas simples para checar se ele estava assimilando realmente o que foi trabalhado em sala de aula”. O segundo relata que a sinalização do TILSP é “muito boa e que através das observações da interpretação e também das expressões faciais do próprio aluno consegue saber se ele está assimilando ou não a aula” e o último tem o relato similar ao segundo, coloca que “é possível observar a compreensão ou não na expressão do aluno Surdo”. Por isso que antes investigarmos como o aluno surdo visualiza as questões da Geografia, é extremamente necessário conhecer sobre a história da comunidade surda, além de anular a ideia de que as Línguas de Sinais não apresentam as mesmas complexidades e funcionalidades das Línguas Orais. Ao estudar este contexto “encontramos os vários estereótipos negativos acerca de surdos, tais como o mudo, deficiente, anormal, doente e outros” cita Strobel (2007, p.23).

Norberto (2017, p. 14) aborda da seguinte forma a relação do Ensino de Geografia a alunos Surdos:

Ainda não se tem conhecimento de pesquisas detalhadas sobre os resultados de aprendizagem das disciplinas escolares cursadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais, incluídos em turmas comuns. A respeito do ensino de Geografia para os alunos surdos, as bibliografias encontradas no decorrer deste estudo abordavam questões como: escolha de uma pedagogia adaptada ao estudante surdo, uso de recursos didáticos adequados, dificuldades enfrentadas pelos na Educação Inclusiva, entre outras questões direcionadas à prática de ensino. [...] Contudo, não é esse o intuito deste trabalho, o qual tem por objetivo investigar como o aluno surdo compreende os conteúdos geográficos. Esse questionamento será melhor analisado depois da pesquisa presencial realizada no ambiente escolar. Apesar disso, é preciso refletir sobre as demandas do atual sistema educacional e os desafios do ensino de Geografia[...] (Norberto, 2017, p. 14-15).

Compreender como os alunos surdos conhecem e compreendem os conteúdos relacionados às categorias geográficas, como espaço, paisagem, território, lugar e região, é uma questão desafiadora e essencial no ensino de Geografia. Apesar da importância da parceria entre o professor regente e o profissional TILSP para facilitar esse processo, é preciso que as categorias geográficas sejam abordadas de forma específica e cuidadosa, considerando as particularidades dessa temática no contexto de alunos surdos. Logo, a compreensão das categorias geográficas por alunos surdos pode ocorrer por meio de estratégias pedagógicas que valorizem a comunicação visual, a contextualização prática e o uso de recursos tecnológicos. Esse processo exige uma abordagem interdisciplinar entre o professor de Geografia e o profissional TILSP, garantindo que o conteúdo seja acessível e significativo.

Quando a ênfase recai unicamente na mediação linguística, há o risco de os conceitos centrais da Geografia serem tratados de maneira genérica, o que dilui a relevância dessas categorias enquanto objeto de ensino.

Para Fernandes (2016, p.108),

O ensino de geografia para alunos surdos deve valorizar a construção do conhecimento a partir de interações entre professor – conteúdo – aluno, valorizando o conhecimento prévio que o aluno traz consigo, sobretudo aquele relacionado a seu espaço de vivência, capacitando-o para ir além do senso comum, promovendo efetivamente a construção e aquisição do conhecimento. Assim, não há como continuar com práticas que privilegiam somente a memorização e as repetições. (Fernandes, 2016, p.108)

Assim, ao pensar a Geografia para estudantes surdos, é fundamental incorporar o cotidiano desses alunos à sala de aula, priorizando o aprendizado por meio de outros sentidos, especialmente a visão, em vez da audição. Esse enfoque é frequentemente adotado pelos professores, que utilizam imagens como recurso principal durante as aulas

É possível perceber com base nas respostas dos entrevistados que os recursos didáticos desempenham um papel fundamental no processo de ensino e aprendizado, especialmente no caso dos alunos surdos. Os entrevistados destacam que, para esses estudantes, a adaptação do ensino é essencial, pois é necessário valorizar os sentidos predominantes, como a visão e o tato, uma vez que a audição não é uma via de aprendizagem. No contexto do ensino de Geografia, esses recursos se tornam ainda mais relevantes para garantir que os conteúdos, como conceitos espaciais e ambientais, sejam transmitidos de forma acessível e eficaz, proporcionando uma experiência de aprendizado inclusiva e significativa.

Para os alunos surdos, a utilização de recursos visuais como mapas, gráficos, imagens e vídeos é fundamental. O uso de mapas físicos e temáticos, por exemplo, facilita a compreensão de conceitos como localização, regiões e relações espaciais. Além disso, a tecnologia pode ser aliada nesse processo, com o uso de aplicativos interativos e mapas digitais, que permitem ao aluno explorar e manipular dados geográficos de forma visual. Vídeos e animações, quando legendados ou acompanhados de interpretação em Língua Brasileira de Sinais, são outros recursos importantes, pois ajudam a ilustrar fenômenos geográficos, como o ciclo da água ou a formação do relevo, garantindo que o aluno surdo tenha uma explicação clara e objetiva.

O ensino de Geografia também pode ser enriquecido com o uso de modelos físicos e maquetes, que permitem aos alunos uma experiência tátil e visual ao mesmo tempo. Por exemplo, ao construir uma maquete de uma bacia hidrográfica, o aluno pode compreender melhor a dinâmica dos rios, a relação entre relevo e clima, ou os impactos ambientais. Além disso, cartazes coloridos com informações visuais, como gráficos sobre clima ou tabelas de dados econômicos, organizam o conteúdo de maneira clara e acessível, facilitando a assimilação dos conceitos.

A Língua de Sinais também é uma ferramenta essencial nesse contexto, funcionando como uma ponte entre o conteúdo e a compreensão do aluno surdo. O ensino de Geografia, além de ser mediado pela Língua de Sinais, deve incorporar a visualidade que a disciplina oferece, usando imagens e representações gráficas para facilitar o entendimento. Dessa forma, os recursos didáticos ajudam a construir uma experiência de aprendizado rica, que não depende da audição, mas sim de uma combinação de estímulos visuais e táteis, promovendo uma educação inclusiva e eficaz para alunos surdos.

As dificuldades de comunicação dos alunos surdos em salas de aula regulares são amplamente reconhecidas, mas é necessário ir além desse diagnóstico. A carência de intérpretes qualificados e a sobrecarga de demandas sobre os profissionais TILSP são questões importantes, como aponta Lacerda (2006), que destaca a insuficiência de formação específica desses

profissionais. No entanto, o verdadeiro desafio está em superar a ideia de que a sinalização por si só é suficiente para garantir a aprendizagem plena dos conceitos geográficos. A compreensão de categorias como espaço e território exige estratégias didáticas que integrem elementos visuais, contextos concretos e ferramentas tecnológicas que permitam aos alunos surdos construir significados de forma ativa e contextualizada.

Portanto, a inclusão no ensino de Geografia não se limita à presença de intérpretes, mas envolve uma abordagem pedagógica intencional, que priorize o desenvolvimento de materiais e práticas adaptadas às necessidades e características dos alunos surdos. Isso requer que professores regentes compreendam as especificidades das categorias geográficas e, junto com os TILSP, explorem maneiras de tornar esses conceitos acessíveis e significativos. Só assim será possível garantir que a Geografia desempenhe seu papel na formação de sujeitos críticos e capazes de atuar de maneira consciente no espaço social e político.

Ainda em Norberto (2017, p. 39), a autora explica de forma mais clara como se deu sua experiência com ensino de Geografia a alunos Surdos:

Nas turmas de educação inclusiva, os resultados expostos na observação das aulas e com a aplicação da atividade elaborada pela graduanda provou que, neste caso, a compreensão da Geografia pelo aluno surdo é desenvolvida através da relação com o intérprete. A utilização excessiva do Português escrito e a realização de atividades não adaptadas podem comprometer a assimilação dos saberes geográficos. [...] a interação estabelecida entre o aluno surdo e o intérprete é fundamental para o entendimento das temáticas, e que o professor ouvinte deve ter consciência das necessidades educacionais do estudante. Contudo, o aluno surdo que é ensinado por um professor surdo, e que se relaciona com indivíduos que compartilham da cultura surda, apresentará uma maior facilidade de socialização e se sentirá a vontade para expor suas ideias (Norberto, 2017, p.39).

Percebe-se que para ensinar Geografia precisamos da parceira com o profissional TILSP e da utilização da língua portuguesa de forma escrita para fazermos as adaptações das aulas, além do uso das imagens e mapas quando o tema se refere às categorias geográficas. A relação entre o aluno Surdo e o TILSP é fundamental, bem como se o professor regente é um professor Surdo, o aluno terá maior entendimento e socialização no aprender e na exposição das ideias, diferente de quando o professor regente é um ouvinte.

Um ponto muito importante e que foi colocado no questionário de entrevista é uma autoavaliação dos professores regentes. Perguntamos como esses profissionais avaliam suas atividades enquanto professores regentes de Geografia e se eles conseguem explicar com facilidade cada atividade planejada e desenvolvida na sala de aula e pedimos que relatassem suas experiências. Alguns dos entrevistados deram respostas curtas e se esquivaram de fazer uma autoanálise mais profunda, apesar de que todos os quatro entrevistados avaliem que

conseguem explicar com facilidade àquilo que planejam. O primeiro colocou apenas que “até momento sim”, ou seja, está conseguindo. O segundo foi mais detalhista: “Boas. A maior parte do conteúdo expresse grande facilidade em explicar, com algumas exceções voltadas a alguns conteúdos, pois quanto mais complexo ele é, mais exige do aluno conhecimentos prévios de conteúdos das séries anteriores, onde a maioria não aprendeu ou sequer se lembra de ter estudado. Exemplo: como falar sobre a América e seus aspectos políticos, sociais, naturais e econômicos quando o aluno não aprendeu lá no 6º ano que América é um continente, segundo maior do mundo em extensão territorial, único que possui suas terras de norte a sul. Então sempre tenho que está começando do ponto inicial”. O terceiro diz que “sim, consigo explicar as atividades sem dificuldades. Sempre início as atividades utilizando as experiências dos alunos para facilitar a compreensão” e o quarto e último “acredito que há muito o que melhorar, no decorrer do tempo com a experiência, as aulas vão se adaptando, percebendo coisas que não funcionaram”.

Assim como as professoras relatam em suas respostas, há muito o que fazer para que possamos melhorar o ensino por parte dos professores regentes de Geografia à alunos Surdos, não podemos deixar de citar a questão das formações continuadas para esses profissionais, onde na atualidade, somente quem recebe essa formação para atuar com alunos com deficiência são os profissionais TILSP e professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), os professores regentes ficam à margem dessas formações que seriam cruciais para melhorarem suas aulas. Vale ressaltar ainda que no questionário, perguntamos se algum desses professores já atuaram nas salas de aula do AEE e como resposta, nenhum deles atuou, o que reforça ainda mais a questão da inclusão dos professores regentes nas formações dadas aos profissionais da educação especial. As formações continuadas seriam mais eficazes se abrangessem todos os professores e não somente como é posto atualmente. As escolas onde a pesquisa foi aplicada possuem sala de AEE e todos os alunos Surdos são atendidos em contraturno pelo profissional especializado.

Outro dado importante que obtivemos dos professores regentes de Geografia foi a questão de que se na escola onde eles trabalham, o profissional do AEE planeja junto com todos os professores regentes de todos os componentes curriculares e se esses profissionais sugerem possibilidades para auxiliar os alunos Surdos: dois professores responderam que não tem esse auxílio do profissional do AEE. Um relata que não sabe informar e apenas um profissional disse que sim, que o profissional planeja junto com todos os professores e dá o suporte necessário para atendimento a alunos com deficiência.

A formação dos professores de Geografia no Estado do Acre é ofertada pela Universidade Federal do Acre, de forma presencial. Estudos de Almeida (2021) colocam que:

Em Rio Branco/AC a Universidade Federal do Acre é a principal responsável pela oferta do curso de Licenciatura em Geografia. Anualmente, são ofertadas 50 vagas para a formação de professores desta área, no entanto nos últimos anos a porcentagem de alunos formados se aproxima de apenas 55% do número total de ingressantes no curso. Dos formados, aptos para o exercício docente na área de Geografia (dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) [...].

Além da Ufac, única universidade pública no estado, há a atuação, segundo dados do portal E-mec de 15 faculdades particulares que ofertam vagas em cursos de Licenciatura em Geografia. Além da oferta de vagas para o curso de Licenciatura em Geografia pela Ufac, a oferta pelo setor privado se dá apenas na modalidade a distância. A única faculdade privada que ofertava o curso na modalidade presencial, a Faculdade de Educação Acriana Euclides da Cunha, teve o curso, que existia desde o ano de 2009, extinto nos últimos anos. Além do curso regular, no Campus da Ufac em Rio Branco, esta universidade através de programas especiais para formação de professores, em parceria entre os entes federativos, tem ofertado ao longo das últimas décadas formação inicial para professores já atuantes da rede pública de ensino, entre eles, o curso de Geografia Licenciatura. As últimas turmas formadas fora da sede da instituição foram a de Cruzeiro do Sul, no ano de 2018, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e em Sena Madureira, em 2019, pelo Programa de Interiorização (Almeida, 2021, p. 9-10).

Esses dados são importantes de serem citados, pois podemos perceber que além da formação inicial, ofertada em grande parte pela Universidade Federal do Acre, as demais formações que esses professores teriam, deveriam ser pela Secretaria de Estado de Educação do Acre, bem como a formação/aperfeiçoamento para trabalhar com alunos Surdos, por exemplo. Nesse sentido, quando perguntamos aos professores se eles receberam ou se estão recebendo essas formações continuadas e quem está ofertando, tivemos as seguintes respostas: o primeiro relata que “até o momento não tive a formação para alunos Surdos”. O segundo diz que “sim, algumas que teve oferecidas pela Secretaria de Educação, onde sugeriam algumas atividades adaptadas para esse público”. O terceiro relata que não teve formação continuada, assim como o quarto professor que coloca que “não recebi formação adequada para lidar com estudantes Surdos”.

A formação continuada é fundamental para fortalecer o trabalho com alunos surdos, especialmente considerando as lacunas presentes na formação inicial dos professores, principalmente os que atuam na área de Geografia. Embora a formação inicial seja importante, muitas vezes ela não oferece uma preparação específica para o atendimento de alunos surdos, ou a adaptação do conteúdo curricular para suas necessidades. Por isso, a formação continuada se torna um pilar essencial para capacitar os professores a lidar com as especificidades dessa demanda. Primeiramente, a formação continuada pode oferecer aos professores de Geografia um maior entendimento sobre as características da surdez e as diferentes formas de

comunicação, além de possibilitar o domínio de estratégias pedagógicas mais eficazes para o ensino de alunos surdos. Cursos voltados para a educação inclusiva e para o uso de recursos didáticos adaptados são essenciais. A utilização de mapas táteis, imagens, vídeos com legendas, aplicativos interativos e outras tecnologias assistivas, por exemplo, pode ser abordada na formação continuada, fornecendo aos professores as ferramentas necessárias para adaptar o conteúdo geográfico de maneira acessível.

Outro ponto importante é a capacitação sobre a importância da visualidade no ensino de Geografia para alunos surdos. A formação continuada pode orientar os professores sobre como explorar os aspectos visuais da Geografia, como o uso de mapas, gráficos, diagramas e representações gráficas de fenômenos naturais, que são essenciais para o entendimento do espaço geográfico. Além disso, o treinamento para o uso adequado da libras na sala de aula é crucial, visto que a língua de sinais é uma das principais formas de comunicação para alunos surdos e deve ser integrada ao ensino de Geografia para promover uma comunicação efetiva.

Como aborda Baiense et al (2023)

São inúmeros os caminhos para alcançar uma qualificação adequada, porém o mais importante é o contato efetivo com a língua e toda a sua cultura. Para ocorrer esse contato, o professor precisará fazer cursos de extensão, formações continuadas, participar de palestras, rodas de conversas, ter contato com pessoas e professores surdos e muitos outros momentos. E é claro que tudo isso irá colaborar para o crescimento profissional do professor, e o contato direto é o primeiro passo para a aquisição do conhecimento dessa língua (Baiense, et al, 2023. p. 4)

Ademais, a formação continuada permite que os professores compartilhem experiências e boas práticas, trocando ideias sobre as melhores estratégias de ensino, recursos didáticos eficazes e abordagens inclusivas que possam ser aplicadas no cotidiano escolar. Isso fortalece a prática pedagógica e promove a reflexão contínua sobre a melhoria da qualidade do ensino, criando um ambiente mais inclusivo e eficiente para todos os alunos, independentemente de suas especificidades. Em suma, a formação continuada é um elemento essencial para suprir as ausências da formação inicial, capacitando os professores para atender de maneira eficaz as necessidades educacionais de alunos surdos no ensino de Geografia. Ela possibilita o desenvolvimento de habilidades práticas e teóricas que permitem a adaptação do conteúdo, a utilização de recursos didáticos adequados e o estabelecimento de uma comunicação mais eficiente na sala de aula.

3.3 A experiência desenvolvida pelos docentes com as categorias geográficas

A questão apresentada aos participantes da pesquisa foi relacionada à experiência dos professores com a Língua Brasileira de Sinais focando especialmente no contato com alunos surdos e a utilização de intérpretes durante as aulas. A pesquisa buscou entender o grau de familiaridade dos docentes com a língua de sinais e como isso impacta a dinâmica da sala de aula, além das percepções sobre a interação com alunos surdos sem a presença de um intérprete. Dos professores entrevistados, todos afirmaram conhecer ou já ter tido contato com a LIBRAS. Um dos professores relatou sua experiência em 2023, quando teve a oportunidade de trabalhar com um aluno surdo. Ele compartilhou a seguinte experiência:

“Que no ano de 2023 tive a oportunidade de trabalhar com um aluno surdo. O aluno possuía uma intérprete nas aulas que auxiliava o mesmo. Embora eu não possuía uma formação adequada para o diálogo, foi possível em grande parte ter conversas com o mesmo sem a intérprete ao lado. Embora o contato com aluno tivesse ocorrido no meu trabalho como docente, tive uma boa experiência com o ocorrido e sempre vou lembrar do mesmo pois era um excelente aluno”

A professora B relatou que a aluna em questão era do 9º ano, tinha uma intérprete de Libras, toda a explicação e também as perguntas e dúvidas da aluna eram feitas por ela. E que aproveitou também para praticar alguns sinais em libras para se comunicar a aluna. Ela compreendia bem a língua portuguesa e não teve dificuldades em adaptar atividades e avaliações para ela. A Professora C relatou que teve algumas experiências no decorrer dos anos, o ensino se torna um desafio pois os alunos que tivera contato não eram alfabetizados e apresentaram muitas dificuldades.

Ainda perguntamos como seria ensinar conteúdos de Geografia a alunos com surdez, A professora A relatou que, com o auxílio da intérprete, foi possível ensinar todos os conteúdos de Geografia de maneira homogênea para os alunos da sala. Essa resposta sugere que a presença de um intérprete de LIBRAS é fundamental para garantir que os alunos surdos tenham o mesmo acesso ao conteúdo que os demais estudantes. A professora destaca a importância da adaptação do ensino e a colaboração com o profissional intérprete, o que permitiu a abordagem de uma disciplina complexa como a Geografia de maneira inclusiva e eficaz. Essa experiência revela que a colaboração interdisciplinar pode ser um ponto-chave para o sucesso da inclusão escolar.

A professora B, por sua vez, compartilhou que, inicialmente, ficou preocupada com a adaptação ao ensino de Geografia para alunos surdos, mas que, com o tempo, essa preocupação foi se dissipando à medida que ela se acostumava com a situação. A experiência de adaptação mencionada pela professora B é um reflexo de um processo natural de aprendizagem e ajuste,

tanto para o docente quanto para o aluno. Isso sugere que, com a prática e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas, os professores podem superar as dificuldades iniciais e se sentir mais seguros no processo de ensino. A preocupação inicial também destaca a importância de oferecer suporte adequado para os professores, como capacitação contínua e orientação sobre práticas pedagógicas inclusivas.

A professora C expressou uma visão mais crítica sobre os desafios do ensino de Geografia para alunos surdos, afirmando que "passar conhecimentos geográficos é um desafio na realidade da inclusão de hoje". Essa resposta pode indicar uma percepção de que a inclusão escolar ainda enfrenta obstáculos significativos, especialmente quando se trata de disciplinas mais complexas como Geografia. A professora pode estar se referindo à falta de recursos adequados ou à dificuldade de encontrar metodologias específicas que atendam às necessidades de alunos surdos em disciplinas de conteúdo denso e abstrato, como a Geografia. Essa visão destaca a necessidade urgente de mais recursos pedagógicos e capacitação para os professores, de modo que eles possam ensinar de forma eficaz, atendendo às diversas necessidades dos alunos com deficiência auditiva/Surdos.

Diante das entrevistas, é possível observar que os professores trabalham as categorias geográficas de forma adaptada à realidade dos alunos no geral. Contudo, no caso de alunos surdos, destacam-se estratégias específicas que facilitam a inclusão e a compreensão dos conceitos. Uma das práticas mais recorrentes relatadas é o ensino colaborativo com o apoio de intérpretes de Libras, que asseguram uma comunicação eficiente e permitem que os conteúdos geográficos sejam acessíveis. Além disso, os professores fazem amplo uso de recursos visuais e multimodais, como mapas, gráficos, fotos, vídeos legendados ou com interpretação em Libras, e até maquetes e modelos tridimensionais, que ajudam a tornar conceitos abstratos mais concretos e compreensíveis.

Outro aspecto importante é a adaptação dos conteúdos à realidade dos alunos, utilizando exemplos locais, como os espaços urbanos e rurais próximos à escola, para abordar conceitos como território e segregação espacial. Essa prática torna os conteúdos mais próximos das vivências dos alunos, facilitando sua assimilação. Além disso, os professores relatam a aplicação de atividades práticas e interativas, como trabalhos de campo e a construção de mapas e croquis, que promovem uma maior interação com os conceitos geográficos e ajudam os alunos surdos a visualizar o que está sendo ensinado.

O uso de tecnologias assistivas também é uma estratégia destacada, com a utilização de softwares educativos, aplicativos interativos e recursos como a realidade aumentada. Vídeos educativos com legendas e interpretação em Libras são ferramentas didáticas frequentemente

empregadas para facilitar o ensino. Temas mais complexos, como as transformações do espaço e a segregação espacial, são abordados com o auxílio de linhas do tempo, simulações e histórias visuais, que tornam o conteúdo mais compreensível e interessante para os alunos. Por fim, professores ressaltam a importância de ensinar as categorias geográficas para desenvolver a visão crítica dos alunos, especialmente no caso dos alunos surdos, ampliando sua compreensão sobre as relações políticas, econômicas, sociais e ambientais. Essas estratégias demonstram um esforço em promover um ensino inclusivo e significativo, valorizando tanto a acessibilidade quanto o potencial crítico dos alunos no entendimento do espaço geográfico e suas transformações.

É possível ainda, utilizar os seguintes recursos para ensinar categorias geográficas aos alunos surdos. Para a categoria de espaço geográfico, pode-se propor uma aula que explore as transformações do espaço urbano e rural, utilizando mapas históricos e contemporâneos da cidade ou região. Os alunos podem observar e comparar as mudanças, com o auxílio de ferramentas como maquetes tridimensionais, mapas interativos projetados em softwares como Google Earth, e explicações em Libras para facilitar a compreensão. Já para a categoria de lugar, atividades podem envolver a criação de croquis ou desenhos do bairro onde os alunos vivem, destacando elementos significativos como praças, escolas e outros espaços de convivência, seguidos de debates mediados por intérpretes, com apoio de cartazes e aplicativos de desenho digital.

Na categoria de paisagem, uma aula prática pode ser desenvolvida em um espaço externo, como um parque ou praça, onde os alunos registram elementos naturais e artificiais da paisagem por meio de fotos ou desenhos. Posteriormente, essas imagens podem ser analisadas em sala, utilizando vídeos e infográficos explicativos em Libras. Para a categoria de território, o tema pode girar em torno de conflitos territoriais, exemplificados com casos reais como as disputas de terras indígenas ou conflitos internacionais. O uso de mapas temáticos, animações explicativas e materiais táteis como relevos e miniaturas podem ajudar na compreensão. Por fim, na categoria de região, os alunos podem ser divididos em grupos para pesquisar sobre as características das regiões brasileiras, utilizando recursos visuais como maquetes táteis que representem vegetação, relevo e hidrografia, além de jogos didáticos que associem imagens e informações sobre cada região. Essas estratégias, ao combinar métodos visuais, atividades práticas e tecnologias acessíveis, promovem a inclusão e possibilitam que os alunos surdos se apropriem dos conceitos geográficos de maneira significativa e participativa.

3.4 A relação dos TILSP com o trabalho dos professores regentes de Geografia na Educação Básica – 8º e 9º anos: trabalhando com as categorias geográficas

Segundo Reclus (2014, p. 15 -26) diz que “pensar o ensino de Geografia na Educação Básica é compreender e analisar as concepções teórico-metodológicas presentes na prática docente e nos documentos oficiais, bem como na constituição da disciplina escolar”. Alicerçada na teoria crítica da formação de sujeitos, a Educação Escolar é considerada meio para a vivência de crianças e jovens, de forma que o conhecimento acumulado historicamente pela humanidade possa dialogar com as mediações internas dos sujeitos e o conhecimento geográfico possa ampliar leituras de mundo. A disciplina Ensino de Geografia na Educação Básica, em especial nos 8º e 9º anos, cria condições para análise da relação entre os conhecimentos geográficos, as metodologias do ensino e as teorias pedagógicas tendo a práxis como fundamento nas práticas educativas. A construção de conceitos em uma perspectiva histórico-cultural, a integração dos conhecimentos cotidianos, escolares e científicos, a análise dos elementos do ensino - como o currículo, a aula, a atividade e a avaliação - e as diferentes linguagens e representação cartográfica constituem a prática docente na contemporaneidade.

Após aplicação do questionário dos TILSP, foram observados os seguintes aspectos relacionados às identificações e formações dos profissionais entrevistados. A amostra foi composta exclusivamente por docentes do sexo feminino, todas com graduação em áreas como Licenciatura em Letras Libras e História. Essas áreas refletem a formação dos professores que atuam no ensino de alunos com diferentes necessidades educacionais, como surdez e outras deficiências. já atuam há mais de 5 anos como TILSP, uma é efetiva e duas são de contrato provisório. Em relação à naturalidade, todas as profissionais são naturais do estado do Acre a seleção dos participantes seguiu os critérios de atuação no ensino fundamental, com experiência no trabalho com alunos surdos ou com necessidades educativas especiais, o que lhes confere uma experiência relevante para os temas abordados no estudo.

Ao perguntarmos sobre a visão das profissionais com a disciplina de geografia na educação básica e se ela fornece mecanismos suficientes para formação do ser humano de uma forma geral, sobretudo ao aluno Surdo A primeira profissional (TILSP A) ressalta a importância de demonstrar, por meio da Geografia, conceitos como as diferenças climáticas e os fusos horários. Sua resposta indica uma visão didática e de contextualização, sugerindo que a disciplina permite aos alunos perceberem as variações no espaço geográfico de forma prática, mesmo para alunos surdos. Sua abordagem reflete uma tentativa de tornar os conceitos

geográficos acessíveis, destacando elementos fundamentais da Geografia, como o relevo e o clima, em sua relação com os aspectos cotidianos, o que facilita a compreensão dos alunos.

A segunda entrevistada (TILSP B) afirma que a Geografia, assim como qualquer outra disciplina, possui sua importância na formação do ser humano. Essa visão corrobora a ideia de que a Geografia tem um papel integrador no processo educacional, sendo uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento intelectual e crítico do estudante. A resposta sugere que, para essa profissional, a disciplina não é apenas um conteúdo isolado, mas parte de uma construção mais ampla da formação do aluno, visando ao entendimento das relações humanas e do espaço.

A terceira profissional (TILSP C) amplia a visão da Geografia como um campo de formação integral, argumentando que a disciplina é essencial não apenas para os alunos surdos, mas para todos os alunos, pois promove a compreensão das interações entre sociedade e espaço. Sua resposta destaca o papel inclusivo da Geografia, sugerindo que a disciplina pode ser um veículo poderoso para a construção de um pensamento crítico e reflexivo sobre o mundo, algo que é essencial para a formação do aluno como cidadão. Ela reconhece a Geografia como uma ferramenta que transcende o ensino de conteúdos, ajudando na construção de uma percepção mais ampla da realidade social e espacial.

Das três profissionais entrevistadas, apenas uma delas não está mais interpretando na disciplina de Geografia, mas estava há 5 anos, segundo ela o primeiro motivo foi a mudança do aluno de escola, e conseqüentemente de turno, de forma que foi impossível continuar como intérprete dele, pois no colégio que ele foi cursar o Ensino Médio, só funciona no período matutino, e ela já está lotada no turno da manhã como regente. O outro motivo são os encerramentos constantes dos contratos temporários, haja vista que o Estado, por não ter plano de cargos e carreias para o ensino especial, ainda não realizou concurso efetivo para essa área.

A primeira profissional (TILSP A) enfatiza a importância de utilizar recursos visuais, como imagens, para auxiliar na interpretação das aulas de Geografia. Sua resposta revela uma preocupação em tornar o conteúdo mais acessível, sugerindo que as diferenças espaciais podem ser mais bem compreendidas através de imagens que ilustrem as variações geográficas. A abordagem visual é uma estratégia eficaz para alunos surdos, permitindo que eles visualizem as informações de maneira concreta e associem os conceitos geográficos a representações visuais que facilitam a compreensão.

A segunda profissional (TILSP B) amplia a reflexão ao relacionar a interpretação da Geografia com a sua integração com outras disciplinas, como História e Ciências. Ela destaca que a Geografia, por ser uma disciplina interligada com outros campos do saber, deve ser

interpretada adequadamente para garantir que os alunos surdos não fiquem desinformados ou prejudicados em seu aprendizado. Sua resposta sugere uma visão holística da educação, onde a interpretação das aulas de Geografia não deve se restringir a um único conteúdo, mas sim ser integrada com outras áreas do conhecimento para enriquecer a formação do aluno surdo, garantindo sua plena inclusão e acesso à informação.

A terceira profissional (TILSP C) reforçou o direito do aluno à acessibilidade em todas as áreas do conhecimento, e não apenas na Geografia. Ela coloca a interpretação como uma prática essencial para garantir que todos os alunos, incluindo os surdos, tenham um aprendizado de qualidade. Sua resposta aponta para uma perspectiva inclusiva mais ampla, onde a interpretação não é apenas uma ferramenta pedagógica, mas um direito do aluno, essencial para o seu pleno desenvolvimento educacional. Além disso, ela sugere que a interpretação deve ser uma prática presente em todas as disciplinas, não limitando sua importância à Geografia, mas estendendo-a a todo o currículo escolar.

Quando perguntadas sobre a interpretação da categoria "espaço", todas as profissionais afirmaram já terem abordado essa temática com os alunos surdos.

TILSP A: A primeira profissional não complementou sua resposta, apenas mencionando que já interpretou a categoria "espaço". Isso sugere que a abordagem foi realizada de forma prática e direta, mas sem grandes explicações sobre o conceito e suas diferentes dimensões.

TILSP B: A segunda profissional detalhou sua resposta, afirmando que “o espaço contempla todo o ambiente em que estamos inseridos”. Esta resposta revela uma compreensão ampliada do conceito de espaço, que não se limita apenas ao espaço físico, mas também abrange o ambiente social e cultural em que estamos inseridos. A menção ao "ambiente" sugere uma abordagem mais integradora e conectada com a vivência cotidiana dos alunos.

TILSP C: A terceira profissional afirmou que compreende o significado da categoria "espaço" e que já a interpretou em suas aulas de Geografia. A resposta não demonstra por si só, confiança e clareza no entendimento da categoria, indicando que a profissional não só não domina o conceito, mas também já o utilizou com os alunos surdos, possivelmente em diversas situações de ensino, mesmo ainda não tendo o domínio desejado na área.

Sobre a importância de compreender o mundo em que vivemos, as respostas foram as seguintes: TILSP A: destacou que “é importante compreendermos o mundo que vivemos, sabemos sobre o passado para entendermos o presente e cuidar do futuro”. Esta resposta sugere uma abordagem histórica e reflexiva, reconhecendo que a Geografia nos permite fazer conexões entre o passado, o presente e o futuro, oferecendo um entendimento mais amplo sobre o mundo.

TILSP B: afirmou que “sem dúvidas, para conviver é importante compreender o mundo em que vivemos, para cuidar, explorar e fazer uso consciente desse espaço”. Ela enfatiza a responsabilidade que temos sobre o espaço em que vivemos, sugerindo que a compreensão geográfica permite uma convivência mais harmônica e sustentável, com foco na conscientização ambiental.

TILSP C: vê a compreensão do mundo como fundamental para o desenvolvimento político e social, afirmando que “compreender é o primeiro passo para se posicionar e atuar como agentes conscientes e transformadores”. Sua resposta reflete uma visão crítica da Geografia, em que o conhecimento do espaço e das relações sociais permite a ação transformadora e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Em relação ao espaço físico e social, as profissionais apresentaram as seguintes respostas: TILSP A: relatou que, para que o aluno entendesse o conteúdo, usou várias imagens, mas destacou que isso não foi suficiente para uma compreensão plena. Isso indica que, embora a utilização de imagens seja importante, ela sozinha não é suficiente para garantir que os alunos surdos compreendam integralmente o conceito de espaço. A resposta sugere que ela está ciente da necessidade de diversificar os recursos e abordagens didáticas.

A segunda profissional (TILSP B): não relatou experiência sobre a interpretação do espaço físico e social, o que pode indicar uma lacuna na sua prática pedagógica ou uma falta de recursos específicos para tratar o tema com alunos surdos.

A terceira profissional (TILSP C): por outro lado, forneceu uma resposta detalhada. Ela explicou que, ao trabalhar como intérprete, promove constantemente a acessibilidade comunicativa entre surdos e ouvintes, enfatizando o papel essencial do intérprete na mediação da comunicação e compreensão do espaço social. Ela também apontou que, no caso do espaço físico e geográfico, os recursos visuais dos livros didáticos muitas vezes não atendem às necessidades dos alunos surdos, sendo necessário adaptar o conteúdo e utilizar materiais mais acessíveis. A profissional destacou a importância de um trabalho colaborativo com os professores regentes para garantir a plena participação dos alunos surdos nas aulas, reconhecendo a necessidade de uma abordagem diferenciada.

Por fim, questionamos se as profissionais acreditam que a categoria "espaço" não é uma tarefa fácil de ser analisada pelos alunos surdos.

A primeira profissional (TILSP A) afirmou que não é fácil, pois o conceito de "espaço" se divide em várias categorias e, muitas vezes, o aluno não conhece os sinais em Libras para os termos geográficos. Essa dificuldade aponta para a ausência de uma terminologia geográfica estabelecida em Libras, o que pode dificultar a compreensão dos alunos surdos. A falta de sinais

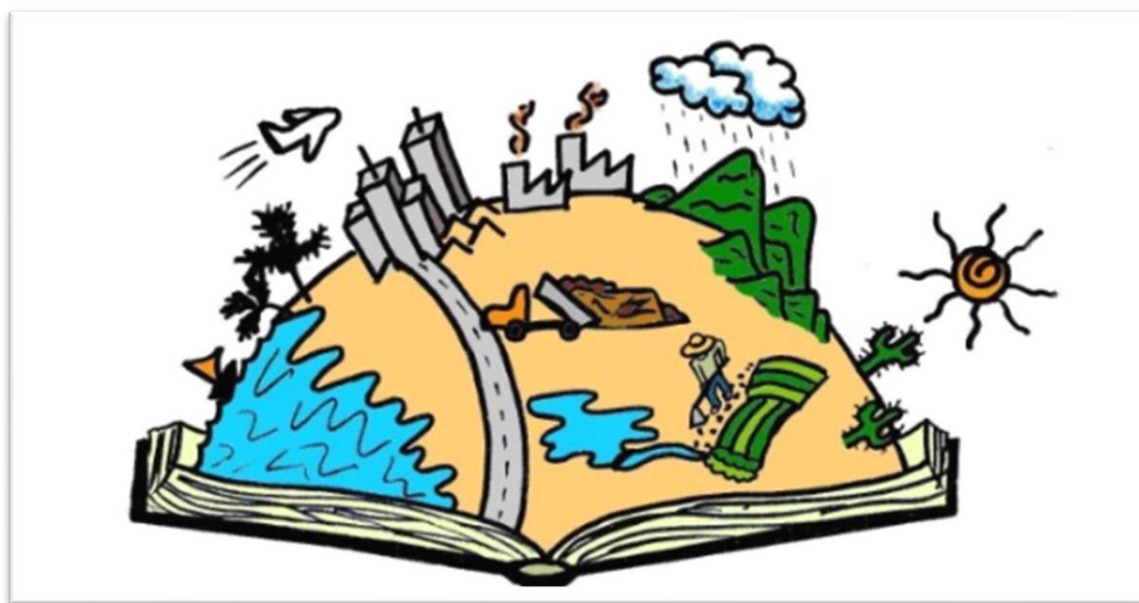
convencionados para conceitos geográficos representa um desafio significativo na interpretação de temas como o espaço.

A segunda profissional (TILSP B) concordou que a tarefa não é fácil, destacando que o conceito de espaço engloba aspectos físicos e espaciais, o que exige uma significação adequada para que o aluno surdo compreenda. Ela reconhece a necessidade de adaptação e tradução do conteúdo para garantir que o aluno surdo tenha acesso ao conhecimento de maneira plena.

A terceira profissional (TILSP C) também reconheceu que, em certa medida, a análise do espaço pode ser desafiadora, mas destacou que a Geografia, por lidar com muitos recursos visuais, oferece boas oportunidades para o aprendizado dos alunos surdos. Ela acredita que, como os alunos surdos vivenciam constantemente o espaço social, essa experiência cotidiana pode facilitar sua compreensão do espaço social, embora o espaço físico, como o espaço geográfico, exija um trabalho mais cuidadoso e adaptado.

Para trabalharmos a categoria paisagem, utilizamos a imagem a seguir para fazer as perguntas:

Imagem 1 – Representação de uma paisagem – n° 01



Fonte: google imagens, adaptação do autor, 2024

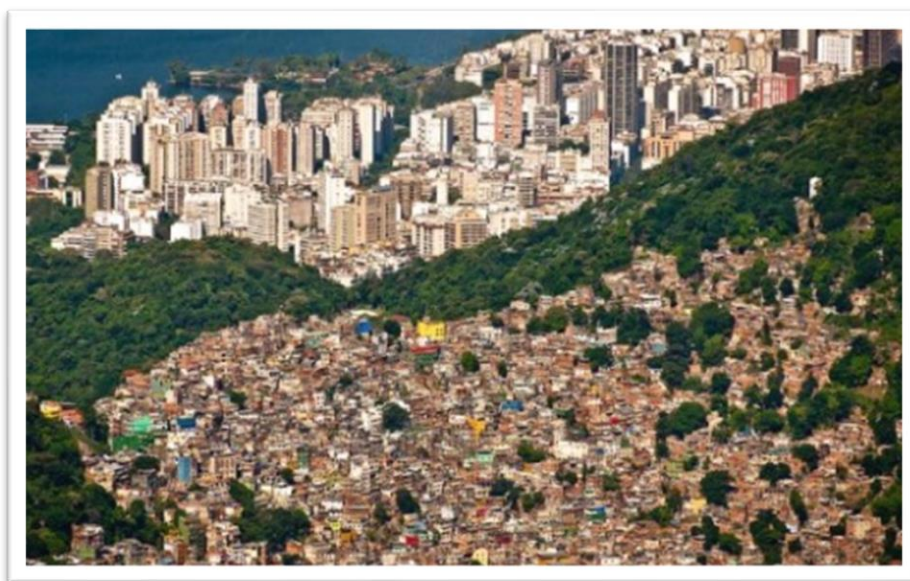
Perguntamos como as profissionais explicariam a imagem acima para o aluno Surdo. A TILSP A disse que “Existe paisagem natural e paisagem que o homem modificou, cidade urbana e rural, que alguns lugares podem chover e outras pode estar fazendo sol”. A TILSP B disse que explicaria da seguinte forma “que vamos estudar o planeta que vivemos e todos seus

aspectos existentes, ações do homem na natureza e elementos próprios da natureza”. E a TILSP C foi mais precisa ao dizer que “antes, precisamos entender que a imagem não é tudo, e fora de um contexto é difícil para o intérprete explicar, haja vista que não ministramos aula, mas interpretamos a aula de um professor. Porém a imagem pode servir para mostra as ações humanas sobre o meio em que vivemos”.

As respostas das profissionais revelam diferentes níveis de compreensão sobre como adaptar a explicação para esse público. A TILSP A oferece uma explicação generalista, mencionando elementos básicos da paisagem, como áreas naturais e modificadas, zonas urbanas e rurais, e variações climáticas. No entanto, sua abordagem não contempla estratégias específicas para facilitar a compreensão do aluno surdo, como o uso de recursos visuais detalhados e contextualizados. Já TILSP B amplia o discurso ao incluir a relação entre as ações humanas e os aspectos naturais, mas sua abordagem permanece abstrata e desconectada de práticas pedagógicas inclusivas. Por outro lado, a TILSP C apresenta uma reflexão mais técnica, destacando o papel do intérprete e a importância do contexto na interpretação de imagens, mas sem explorar como o professor pode estruturar a aula para garantir que o conteúdo seja acessível.

Essa análise demonstra que a explicação de conceitos geográficos para alunos surdos não deve se limitar à tradução de informações para Libras, mas deve considerar as especificidades da aprendizagem visual e a necessidade de adaptação dos materiais. Imagens isoladas ou explicações abstratas podem dificultar a compreensão, uma vez que os alunos surdos dependem de descrições visuais detalhadas e da contextualização para construir o significado. Além disso, o papel do intérprete é fundamental, mas ele depende diretamente da qualidade do conteúdo apresentado pelo professor. Assim, é essencial que o professor planeje a aula de forma que as imagens, exemplos e explicações sejam bem definidos, detalhados e adequados às necessidades desse público. As implicações para o ensino apontam para a necessidade de capacitação e planejamento conjunto entre professores e intérpretes. A ausência dessa colaboração pode gerar barreiras para o aprendizado do aluno surdo, especialmente em disciplinas como Geografia, que dependem de conceitos visuais e interativos. É crucial que os profissionais envolvidos no ensino sejam preparados para trabalhar com recursos pedagógicos inclusivos e explorem ferramentas tecnológicas. Portanto, o ensino inclusivo não é apenas uma questão de traduzir, mas de integrar recursos, metodologias e práticas que considerem a especificidade dos diferentes públicos na sala de aula.

Perguntamos como as TILSP traduziriam a seguinte informação: “o espaço geográfico é o resultado de relações socioespaciais que acontecem nele”. Somente com a imagem a seguir é possível fazer essa relação/explicação ao aluno surdo?

Imagem 2 – Representação de uma paisagem – n° 02

Fonte: google imagens, adaptação do autor, 2024

A TILSP A aborda que “Sim, explicaria que um lado existe pobreza, violência, sem tratamento de água e esgoto, enquanto no outro lado tem segurança, pessoas com condições para sobreviver, tem infraestrutura”. A TILSP B respondeu que “explicaria que o espaço geográfico é o resultado das ações do homem no mundo em que vivemos e mostraria a imagem, ela facilitaria a compreensão do aluno Surdo”. E a TILSP C e última disse o seguinte “eu traduziria que as "interações sociais transformam o espaço geográfico", já que as transformações do espaço são resultado das relações sociais em determinado ambiente ao longo do tempo. Apesar da imagem não ser tudo como eu já falei, nesse caso, é possível explicar para o aluno que o espaço geográfico está em constante transformação, e é modificado pelas interações humanas que acontece nele”.

A análise das respostas das TILSP revela diferentes formas de abordar o conceito de espaço geográfico e suas transformações para alunos surdos. A primeira resposta evidencia uma tentativa de contextualizar a desigualdade socioespacial, mas apresenta uma explicação simplista que, embora mencione aspectos importantes, como infraestrutura e pobreza, não explora o conceito central das relações socioespaciais e sua influência no espaço geográfico. Evidenciar a violência, certamente associada a favela, sem apresentar outras dimensões de uma organização social, configurada midiaticamente como este local, da violência, tráfico e pobreza e não também como espaço de pessoas trabalhadoras, da ação de movimentos sociais e artísticos,

entre outros, imprime uma conotação de leitura espacial limitada. Além disso, a explicação não reflete estratégias específicas para facilitar o entendimento de alunos surdos, como o uso de elementos visuais detalhados ou relações mais claras entre a imagem e o conceito.

A segunda resposta sugere que a imagem é suficiente para facilitar a compreensão do conceito por alunos surdos, ao associá-la às ações humanas sobre o espaço. No entanto, essa abordagem subestima a complexidade do conceito de espaço geográfico, que requer mais do que uma imagem para ser plenamente entendido. A simples exibição da imagem, sem explicações aprofundadas ou contextualizadas, pode não ser suficiente para garantir que o aluno surdo compreenda o caráter relacional e dinâmico do espaço geográfico.

A terceira resposta se destaca por apresentar uma explicação mais próxima do conceito teórico, ao mencionar as interações sociais que transformam o espaço geográfico ao longo do tempo. Essa abordagem reflete maior consciência sobre a complexidade do tema e a necessidade de explorar o conceito em conjunto com a imagem. Contudo, o profissional também reconhece que a imagem, por si só, não é suficiente para ensinar o conceito de forma eficaz, apontando para a importância do papel do professor na mediação do conteúdo.

Essa análise implica diretamente no ensino para alunos surdos ao destacar a necessidade de metodologias específicas que combinem recursos visuais, estratégias de ensino inclusivas e uma linguagem acessível para garantir a compreensão de conceitos abstratos. Embora a imagem possa ser um recurso importante, ela deve ser acompanhada de explicações detalhadas e contextualizadas, especialmente quando o público depende de informações visuais para construir o conhecimento. No caso do espaço geográfico, a mediação do professor e a colaboração com a TILSP são indispensáveis para relacionar elementos da imagem às dinâmicas sociais e espaciais.

Além disso, a análise aponta para a necessidade de capacitação dos professores e intérpretes para trabalhar de forma conjunta e planejada. O ensino para alunos surdos exige um esforço integrado que vá além da tradução literal, incorporando metodologias ativas e práticas pedagógicas que possibilitem a construção do conhecimento de forma significativa. A ausência de planejamento e de estratégias adaptadas pode limitar o aprendizado do aluno surdo, comprometendo a compreensão de conceitos fundamentais como o de espaço geográfico. Portanto, é essencial que tanto professores quanto intérpretes estejam preparados para explorar o potencial educativo de recursos visuais, ampliando a acessibilidade e a eficácia do ensino.

Com relação a categoria paisagem, perguntamos como as TILSP explicariam sobre essa categoria geográfica nas aulas de geografia para o aluno com surdez? As respostas foram bem satisfatórias. A primeira disse que “Lugar bonito que homem não modificou, que existe

montanhas”. A segunda disse que “explicaria que no espaço (mundo) existem as paisagens naturais que não necessita da ação humana e que tem a paisagem modificada, que é tudo aquilo que é criado pelo homem, no caso da imagem mostrava a imagem e significava a explicar da paisagem”. A terceira colocou que “a explicação, como eu já falei, vai depender de como é conduzida a aula dos professores regentes, no caso, o regente de Geografia, haja vista que não cabe ao intérprete, o papel do ensino. Entretanto se eu fosse professora de Geografia começaria explicando o conceito de paisagem, deixando claro para o aluno que paisagem é tudo que nos rodeia como elementos culturais (os balões) e naturais (montanhas sem a ação humana, árvores, mar e céu”.

Com relação à categoria região, questionamos se as TILSP já haviam trabalhado essa categoria geográfica nas aulas de Geografia e de que forma o mapa do Brasil, dividido em cinco regiões, poderia ser utilizado como uma ferramenta de apoio para essa tradução. As respostas apresentadas evidenciam práticas diferenciadas, mas também revelam limitações que precisam ser consideradas para garantir uma aprendizagem efetiva por parte dos alunos surdos.

A TILSP A afirmou que apresentou “a imagem de cada região e o sinal que utilizamos para se referir a cada uma”. Essa resposta sugere um enfoque inicial no reconhecimento visual e na atribuição de sinais para cada região, o que pode facilitar a memorização dos nomes das regiões brasileiras pelos alunos surdos. No entanto, essa abordagem parece carecer de uma maior exploração das características que diferenciam cada região, como aspectos econômicos, culturais, climáticos e sociais, que são fundamentais para a compreensão da categoria geográfica em questão. Sem esse aprofundamento, o aluno pode ficar restrito a uma identificação superficial, sem estabelecer conexões mais significativas com o conceito de região, pois essa abordagem deve ser feita pelo professor, não pelo intérprete. Repassar ao intérprete a responsabilidade de explicar conceitos sobre os quais ele pode não ter conhecimento compromete o processo de ensino aprendizagem do surdo.

A TILSP B destacou que utilizou as cores do mapa para nomear e situar as regiões. Esse recurso visual é importante, especialmente para alunos surdos, que se beneficiam de informações visuais no processo de aprendizagem. Contudo, limitar a explicação ao reconhecimento das cores pode não ser suficiente para que o aluno desenvolva uma compreensão crítica sobre as especificidades de cada região e as relações socioespaciais que as constituem. É necessário que o mapa seja utilizado como um ponto de partida para discussões mais amplas, que permitam ao aluno relacionar as cores com as particularidades de cada região, como suas dinâmicas econômicas, sociais e ambientais.

Por fim, a terceira TILSP C apresentou uma resposta mais elaborada, destacando que o mapa oferece ferramentas suficientes para que o aluno surdo tenha ganhos significativos em seu processo de aprendizagem. Essa TILSP mencionou que o mapa está dividido em regiões, possui cores vibrantes que chamam atenção e inclui elementos como legenda, título, fonte e pontos cardeais. Essa resposta é relevante porque reconhece que o mapa vai além de um simples recurso visual; ele é um instrumento que pode ajudar o aluno surdo a localizar e identificar as regiões, além de compreender sua organização espacial.

Contudo, é importante ressaltar que, para que o mapa realmente contribua para o aprendizado significativo dos alunos surdos, ele precisa ser trabalhado de forma contextualizada e crítica. Não basta apenas identificar as regiões e seus nomes; é preciso explorar suas especificidades e como elas se relacionam com o espaço geográfico como um todo. O mapa pode ser um facilitador, mas depende da mediação pedagógica para que os alunos surdos desenvolvam uma compreensão mais ampla e aprofundada da categoria região.

As respostas das TILSP revelam que há potencial de aprendizado, mas também mostram que, muitas vezes, o ensino ainda se limita a uma abordagem descritiva e pouco crítica. O desafio, portanto, é garantir que o uso de mapas e outros recursos visuais seja acompanhado de práticas pedagógicas que promovam reflexões sobre as características e dinâmicas das regiões, permitindo que os alunos surdos compreendam o conceito de região de forma mais integrada e significativa.

Finalizando as perguntas sobre as categorias geográficas, questionamos às TILSP se elas trabalhariam o conceito de território nas aulas de Geografia para alunos com surdez. As respostas evidenciam diferentes níveis de compreensão da categoria e mostram como essa abordagem ainda precisa ser aprofundada para que o conceito de território, com suas múltiplas dimensões, seja plenamente assimilado pelos estudantes surdos.

A TILSP A limitou-se a sinalizar que “sim”, indicando que trabalharia o conceito, mas sem explicitar como faria isso. Essa resposta sugere uma ausência de clareza metodológica ou uma falta de recursos que poderiam facilitar a tradução desse conceito para o aluno surdo. Além disso, a simplicidade da resposta pode indicar uma visão superficial sobre a complexidade do conceito de território, que envolve não apenas delimitações físicas, mas também relações de poder, identidade e pertencimento.

TILSP B trouxe um avanço importante ao afirmar que “o aluno surdo, assim como o ouvinte, precisa entender e conhecer o território do qual faz parte”. Essa fala reconhece a necessidade de incluir o estudante surdo em discussões sobre o espaço vivido e as relações que ele estabelece com seu entorno. No entanto, a resposta ainda carece de uma abordagem crítica

e didática mais clara sobre como o conceito seria apresentado nas aulas pelo professor regente, especialmente considerando as especificidades da comunicação com alunos surdos.

Por fim, a TILSP C apresentou a resposta mais elaborada e crítica, destacando que, devido à complexidade do conceito, a abordagem dependeria do contexto e do tipo de território em questão. Essa resposta mostra que a TILSP compreende que o território pode ser analisado em diversas dimensões — políticas, sociais, culturais e econômicas — e que sua tradução para o aluno surdo precisa ser ajustada conforme o tema abordado. A menção ao território político como parte do conceito de Estado-Nação é relevante, pois sugere que o mapa político pode ser utilizado como um recurso visual para ajudar na compreensão desse conceito.

Se faz necessário ressaltar que diferentemente das categorias região e espaço geográfico, nas quais o uso de mapas e imagens foi mencionado como um recurso pedagógico, não houve menção ao uso de imagens ou mapas para trabalhar a categoria território. Essa ausência pode é um indicativo de que o conceito de território é percebido como algo mais abstrato e complexo, o que dificulta sua tradução para o aluno surdo. Enquanto as categorias como região e espaço geográfico são frequentemente representadas por cores, divisões e legendas em mapas, o conceito de território envolve relações simbólicas e políticas que não são tão facilmente representáveis de forma visual.

Isso revela uma lacuna pedagógica, a falta de recursos visuais específicos para explicar o conceito de território pode limitar o entendimento dos alunos surdos, que dependem amplamente de estímulos visuais para a construção do conhecimento. É necessário, portanto, desenvolver materiais visuais e atividades práticas que ajudem a traduzir o conceito de território, destacando suas múltiplas dimensões desde a delimitação política até as relações de poder e identidade que o constituem.

Por fim, realizando uma autoavaliação, perguntamos para as TILSP como elas avaliam suas sinalizações enquanto profissionais intérprete durante as aulas de geografia. A TILSP A disse que considera média, pois utiliza muita imagem. A TILSP B se considera regular, mas não disse porquê e a última TILSP C disse que se avalia como fluente, sem explicar o porquê.

As respostas indicam que há uma variação significativa no nível de preparo das TILSP para lidar com os desafios do ensino de Geografia. Essa variação pode impactar diretamente o aprendizado dos alunos surdos, de várias formas. Quando as TILSP não se sentem plenamente seguras ou preparadas, o risco é que as sinalizações sejam feitas de maneira superficial ou simplificada, o que pode prejudicar a compreensão dos alunos surdos. Por exemplo, conceitos como espaço geográfico, território e região exigem precisão terminológica e contextualização,

o que pode não ser alcançado se a intérprete não tiver clareza sobre como transmitir esses conceitos de forma visual e contextualizada.

As respostas das TILSP sugerem uma carência de formação continuada específica voltada para a interpretação de conceitos técnicos da Geografia. Sem essa formação, a tradução pode se limitar a descrições básicas ou ao uso de imagens que não garantem, por si só, a construção de significados mais profundos pelos alunos surdos.

Por fim, também mostram que a autorreflexão das TILSP sobre suas práticas ainda é limitada. A falta de justificativas mais aprofundadas nas autoavaliações revela que as intérpretes podem não estar analisando suas práticas de forma crítica. Isso é preocupante, pois a capacidade de refletir sobre o próprio trabalho e identificar áreas de melhoria é fundamental para garantir que a mediação pedagógica seja realmente eficaz.

Ainda perguntamos se elas conseguem entender com facilidade as atividades desenvolvidas pelo(a) professor(a) e transmitir as aulas para o aluno surdo somente em Libras. A primeira disse que não consegue, mas que sempre procura mais informações para facilitar a interpretação e passar para o aluno Surdo com clareza. A segunda disse que às vezes e a última disse que sim e que “todos os alunos que eu acompanho têm a interpretação integral das aulas em Libras, a única exceção foi o último aluno do qual eu fui intérprete, pois por ele ser um surdo com implante coclear, a família dele optou pelo estímulo a oralidade, mas não rejeitou a Libras”.

Para finalizar as perguntas às TILSP, perguntamos como elas avaliam as atividades do(a) professor(a) de geografia. Se elas conseguem entender com facilidade cada atividade desenvolvida e interpretar com facilidade para o aluno Surdo. A TILSP A disse que “depende do professor. Tem professores que facilita o assunto mostrando várias imagens referentes ao assunto, mas tem outros que fica somente em texto sem imagens”. A TILSP B disse que “a geografia por tratar de espaço muitas vezes necessita de apoio pedagógico, recursos para trazer do abstrato para o real” e a terceira e última TILSP C disse que “nem sempre, mas não gostaria de entrar mérito do julgamento dos meus pares. Eu diria que por falta do entendimento da cultura surda, alguns colegas ainda precisam melhorar suas atividades, como por exemplo: reforçar o uso dos recursos visuais, disponibilizar atividades com comandos claros e diretos e adequar a atividade ao tempo para que ela seja exitosa”.

A análise das respostas fornecidas pelas Tradutoras e Intérpretes de Libras revela importantes aspectos sobre o papel da interpretação nas aulas de Geografia para alunos surdos e as implicações pedagógicas dessa prática. Ao abordar as categorias, percebe-se variações significativas na compreensão dos conceitos e nas estratégias utilizadas para sua transmissão em Libras, com reflexos diretos no processo de ensino-aprendizagem.

Sobre a categoria paisagem, as respostas das TILSP indicam diferentes abordagens interpretativas. A primeira resposta simplifica o conceito ao descrevê-lo como “lugar bonito que o homem não modificou, que existe montanhas”. Essa explicação é limitadora, pois não abrange a complexidade do conceito, que inclui tanto elementos naturais quanto culturais. A segunda resposta apresenta maior profundidade ao diferenciar paisagens naturais, que não necessitam da ação humana, e paisagens modificadas, criadas pelo homem. Essa diferenciação é essencial para uma compreensão mais ampla, mas ainda carece de exemplos concretos. Já a terceira resposta demonstra maior entendimento conceitual, articulando elementos naturais e culturais, como montanhas, árvores, mar e elementos culturais como balões. No entanto, essa última resposta também destaca que o papel do intérprete está condicionado à condução do professor regente, o que evidencia a necessidade de formação e planejamento adequados para ambos os profissionais.

Essas abordagens implicam diretamente no ensino para alunos surdos. A explicação limitada pode levar a uma compreensão fragmentada do conceito de paisagem, enquanto explicações mais detalhadas e contextualizadas podem enriquecer o aprendizado. O uso de recursos visuais e a exploração de exemplos concretos são cruciais para tornar o conceito acessível e significativo.

Quanto à categoria região, as respostas indicam que as TILSP valorizam o uso de mapas como ferramentas de apoio. A primeira intérprete menciona a utilização de sinais específicos para nomear as regiões, enquanto a segunda destaca a associação das regiões às cores presentes no mapa para facilitar a compreensão. A terceira resposta, mais detalhada, enfatiza que os mapas fornecem ferramentas significativas, como cores vibrantes, legenda, título e pontos cardeais, que contribuem para o processo de aprendizagem do aluno surdo. Essa abordagem é especialmente relevante, pois reconhece a importância de elementos visuais e organizacionais na promoção de uma aprendizagem inclusiva.

No entanto, também é evidente que o sucesso dessa abordagem depende da forma como os professores integram os recursos didáticos nas aulas. A utilização de mapas pode ser potencializada com atividades que explorem a relação entre as regiões e aspectos socioeconômicos ou culturais, promovendo uma compreensão mais contextualizada e interativa.

Em relação à categoria território, as respostas demonstram uma compreensão mais geral, mas também apontam para a necessidade de contextualização. A primeira intérprete apenas sinaliza que trabalha com o conceito, enquanto a segunda enfatiza que é fundamental que o aluno surdo compreenda o território do qual faz parte. A terceira resposta, mais reflexiva,

ressalta que a abordagem depende do tipo de território em questão, como o território político, que é essencial para a compreensão do conceito de Estado-Nação.

Essa abordagem mais elaborada demonstra uma preocupação em explorar a complexidade do conceito, mas também evidencia a necessidade de exemplos concretos e contextualizados. Sem esses elementos, pode ser desafiador para o aluno surdo compreender as múltiplas dimensões do conceito de território, que envolve relações de poder, identidade e controle.

As autoavaliações das TILSP sobre suas próprias sinalizações também revelam informações importantes. Enquanto uma das intérpretes considera seu desempenho como médio devido ao uso intensivo de imagens, outra se avalia como regular sem justificar sua resposta, e a terceira se julga fluente sem fornecer critérios. Essa diversidade de avaliações sugere a ausência de um padrão claro para medir a qualidade da interpretação, o que pode impactar na consistência do ensino para alunos surdos.

Ademais, as dificuldades relatadas por algumas intérpretes em compreender e transmitir as atividades dos professores reforçam a necessidade de maior articulação entre professores e intérpretes. A ausência de clareza nos comandos ou a falta de recursos visuais compromete a eficácia do ensino. Uma das intérpretes destaca a importância de trazer o abstrato para o real, enquanto outra aponta que a cultura surda ainda é pouco compreendida por alguns professores, sugerindo melhorias como o reforço no uso de recursos visuais e atividades com comandos claros e adequados ao tempo disponível.

As implicações dessas observações no ensino de alunos surdos são significativas. O sucesso do ensino não depende apenas da tradução do conteúdo para Libras, mas também da integração de práticas pedagógicas inclusivas. Isso inclui explicações contextualizadas, uso de recursos visuais, exemplos concretos e atividades adaptadas às necessidades dos alunos. A colaboração entre professores e intérpretes é essencial para superar barreiras comunicativas e garantir que os alunos surdos tenham acesso pleno ao conteúdo e possam interagir de forma significativa com os conceitos geográficos.

Por fim, para garantir a melhoria efetiva no ensino para alunos surdos, é imprescindível a adoção de uma abordagem educacional robusta, que contemple dois pilares fundamentais: uma formação inicial sólida em Libras e um programa consistente de formação continuada para professores e profissionais da educação. Isso assegura não apenas o domínio da língua, mas também a sensibilização e o preparo necessários para lidar com as especificidades do ensino inclusivo.

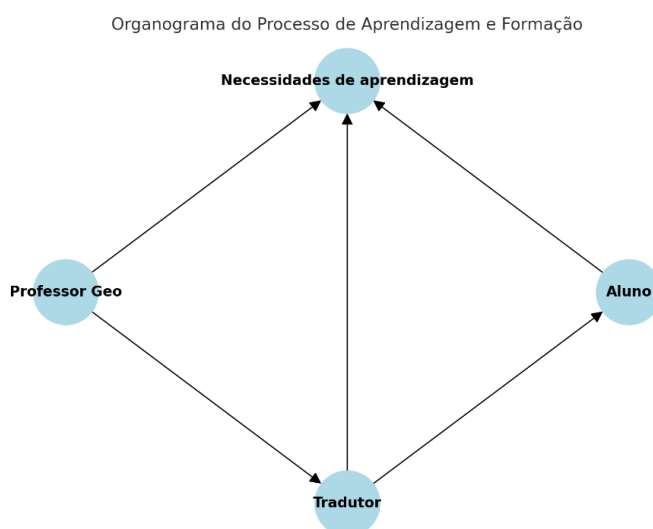
A presença do intérprete de Libras na sala de aula desempenha um papel essencial nesse contexto, servindo como mediador linguístico entre professores, alunos surdos e colegas ouvintes, garantindo a acessibilidade ao conteúdo. No entanto, o intérprete deve ser visto como um complemento ao ensino e não como um substituto do preparo docente em Libras.

Além disso, é crucial a utilização de recursos didáticos adequados e metodologias ativas e assertivas que favoreçam a participação ativa do aluno surdo no processo de ensino-aprendizagem. Tecnologias assistivas, materiais visuais, vídeos com interpretação em Libras, jogos educativos e estratégias como a gamificação podem tornar o ensino mais dinâmico e inclusivo. As metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas (PBL) ou o ensino híbrido, permitem que o aluno participe de maneira mais significativa, desenvolvendo sua autonomia e engajamento.

Assim, a combinação de formação docente, suporte de intérpretes, e práticas pedagógicas inclusivas é essencial para promover a equidade educacional e o pleno desenvolvimento dos alunos surdos. Por fim, é fundamental reconhecer que o ensino inclusivo exige formação contínua para professores e intérpretes, além de um planejamento pedagógico que valorize a diversidade de aprendizados e promova o protagonismo dos alunos surdos. Apenas assim será possível construir um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo, que respeite as especificidades culturais e linguísticas dos alunos surdos e contribua para seu desenvolvimento pleno.

Abaixo, é apresentado um organograma que tem como objetivo resumir de forma simples o que foi abordado neste capítulo.

Imagem 3 – Organograma do Processo de Aprendizagem e Formação



Elaborado pelo autor (2024)

O organograma apresentado busca ilustrar o processo de aprendizagem e formação envolvendo três principais atores: o professor de Geografia, o aluno e o TILSP. Cada um desses elementos desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento, sendo como "necessidades de aprendizagem" o elemento central que orienta e conecta suas interações. Este modelo destaca a interdependência entre os sujeitos do processo educativo e reflete como as demandas educacionais são traduzidas em ações e estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de competência. Por fim, o capítulo demonstra que a interação entre o professor, o aluno e o tradutor são mediados pelas necessidades de aprendizagem, que orientam tanto as práticas pedagógicas quanto a adaptação dos conteúdos. Nesse contexto, o professor desempenha o papel de mediador e articulador, enquanto o TILSP possibilita a transformação das necessidades em abordagens compreensíveis e adequadas aos alunos. A centralidade das necessidades de aprendizagem reforça a importância de identificar e atender essas demandas.

Por fim, o aluno, enquanto sujeito ativo do processo educativo, traz suas demandas específicas e contribui para a construção do conhecimento por meio de suas interações e reflexões. A centralidade das necessidades de aprendizagem demonstra que o foco principal deve ser na personalização e no atendimento dessas demandas, promovendo

Dessa forma, reforçamos a importância de práticas pedagógicas reflexivas, adaptáveis e colaborativas, especialmente em um campo tão sonoro como o ensino de Geografia. Essa abordagem integrada tem o potencial de contribuir para a formação de professores mais preparados e alunos mais engajados, fortalecendo a qualidade do processo educacional como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos capítulos nos permitiu entender um pouco da complexidade do trabalho dos professores regentes de Geografia, dos profissionais TILSP, bem como a dificuldade que é realizar um bom trabalho com pessoas com deficiências, imagino aqui o sujeito Surdo por uma visão clínica que o faz diferente dos demais alunos, ditos “normais”.

Podemos perceber a falta que as escolas públicas tem de profissionais capacitados para lidar com as diferenças educacionais, sobretudo a surdez. Como faz falta professores bilíngues (de qualquer componente curricular com formação em Libras) para ensinar sujeitos Surdos e também a compreenderem suas angústias e inquietações durante uma aula, nesse caso de Geografia, em sala de aula regular.

Um fator problema que muito importante colocar aqui é a questão da difusão da Libras, bem como da Cultura Surda, o pouco conhecimento por parte de professores regentes, bem como dos demais alunos da sala de aula regular pode dificultar o ensino. Durante a interpretação do profissional TILSP, a falta de informação acerca da questão visoespacial do sujeito Surdo pode levar os demais alunos e até o professor regente a passarem na frente do profissional que estar interpretando e isso pode quebrar informações e fazer com que o aluno Surdo adquira somente parte de determinada explicação.

Portanto, a análise realizada nos capítulos destaca de forma clara e contundente a complexidade do trabalho dos professores regentes de Geografia e dos profissionais Tradutores e Intérpretes de Libras (TILSP) no ensino regular. Esses profissionais enfrentam desafios diários ao tentar proporcionar um ensino de qualidade que atenda às especificidades dos alunos Surdos. O contexto revela tanto as barreiras estruturais quanto as pedagógicas que limitam a inclusão efetiva desses estudantes, evidenciando uma necessidade urgente de intervenções em diferentes níveis do sistema educacional.

Para alcançar uma educação inclusiva de fato, é imprescindível que a formação inicial de professores inclua Libras como um componente obrigatório, não apenas como uma disciplina isolada, mas como parte integrada à formação pedagógica dos futuros educadores. Essa inclusão deve abranger tantos aspectos técnicos, relacionados à gramática e ao uso da língua, quanto aspectos culturais, ligados à identidade surda e à sua relação com o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, é necessário que as licenciaturas, especialmente em áreas como Geografia, promovam atividades práticas que estimulem os futuros professores a aplicar Libras em situações reais de sala de aula.

Contudo, a formação inicial, por si só, não é suficiente para atender às demandas crescentes da educação inclusiva. O campo educacional está em constante transformação, exigindo que os professores participem de uma formação continuada robusta e sistemática, que os capacite a lidar com novas abordagens, recursos didáticos e avanços tecnológicos. Essa formação deve incluir o aprimoramento contínuo em Libras, estratégias pedagógicas específicas para alunos Surdos e a criação de materiais adaptados. O objetivo principal deve ser capacitar os professores para criar um ambiente de ensino bilíngue, onde tanto o português quanto a Libras seja utilizado de forma complementar e inclusiva.

Uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos professores e pelos TILSP é a falta de materiais didáticos adaptados que atendam às necessidades dos alunos Surdos, especialmente em disciplinas como Geografia, que frequentemente utilizam conceitos abstratos e representações simbólicas, como mapas e gráficos. A ausência de materiais específicos dificulta ainda mais a compreensão desses conteúdos, que são transmitidos em português e traduzidos simultaneamente para Libras pelos intérpretes. No entanto, essa tradução nem sempre garante que o aluno compreenda plenamente o que foi ensinado, principalmente quando há lacunas na adaptação dos recursos didáticos.

Para superar essa barreira, é essencial que as escolas e o governo invistam no desenvolvimento de recursos visuais e interativos que respeitem a natureza visuoespacial dos alunos Surdos. Materiais como vídeos com interpretação em Libras, mapas táteis, infográficos interativos e jogos digitais podem tornar o ensino mais dinâmico e acessível. Metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e a gamificação, também são ferramentas poderosas para estimular a participação e o engajamento dos alunos. Essas metodologias permitem que o estudante Surdo seja protagonista de seu aprendizado, desenvolvendo não apenas competências cognitivas, mas também habilidades sociais e comunicativas.

Além das questões pedagógicas, os desafios estruturais também desempenham um papel significativo no processo de inclusão. A superlotação das salas de aula é um problema recorrente que impacta negativamente o aprendizado, especialmente para os alunos Surdos, que dependem de um ambiente visualmente organizado e acessível para acompanhar as aulas. A interação com os TILSP e a visualização de recursos visuais são frequentemente prejudicadas quando há muitos alunos em uma mesma sala, comprometendo a concentração e a absorção do conteúdo.

Outro problema crítico é a falta de difusão da Libras e da cultura surda entre professores, colegas e a comunidade escolar. O desconhecimento acerca das especificidades dos alunos Surdos pode gerar atitudes e práticas que dificultam a inclusão. Por exemplo, a falta de

conscientização sobre a necessidade de manter um campo visual desobstruído pode levar professores e alunos a interromperem a comunicação entre o intérprete e o estudante Surdo, prejudicando a transmissão de informações. Nesse contexto, é essencial implementar programas de sensibilização e formação sobre a cultura surda, promovendo um ambiente mais acolhedor e respeitoso.

A parceria entre os professores regentes e os TILSP é fundamental para o sucesso do ensino inclusivo. Essa relação precisa ser baseada em diálogo constante e colaboração mútua, permitindo que ambos compartilhem estratégias e ajustem práticas pedagógicas conforme as necessidades dos alunos. Observou-se que, mesmo diante de limitações de tempo e recursos, muitos profissionais mantêm uma interação positiva, o que é crucial para a construção de um ensino mais qualificado. No entanto, as condições de trabalho, que muitas vezes precisam atender a várias escolas para cumprir sua carga horária, representam um obstáculo significativo para o planejamento conjunto e a implementação de estratégias pedagógicas mais eficazes. É necessário repensar a alocação desses profissionais, garantindo que eles possam dedicar mais tempo a cada escola e estabelecer uma parceria mais sólida com os professores regentes.

Por fim, para enfrentar os desafios mencionados, é necessário adotar um conjunto de medidas integradas que contemplem, em primeiro lugar, o investimento na formação inicial e continuada de todos os profissionais envolvidos no ensino inclusivo. A redução do número de alunos por sala de aula também é uma medida essencial, pois cria um ambiente mais propício ao aprendizado visuoespacial, permitindo maior interação entre os alunos e os profissionais.

Outro ponto crucial é a promoção da cultura surda e da Libras na escola, por meio de programas de sensibilização voltados para professores, alunos e toda a comunidade escolar. Esse processo contribui para que todos compreendam melhor as especificidades da educação dos Surdos e a importância de um ambiente inclusivo. O fortalecimento da interação entre os professores regentes e os TILSP também deve ser prioridade, com a alocação de tempo e recursos que possibilitem o planejamento colaborativo e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes. A implementação dessas medidas resultará na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, que respeite as especificidades dos alunos Surdos e garanta uma aprendizagem significativa e equitativa para todos. Essa transformação não é apenas um dever legal e ético, mas também um passo essencial para promover a equidade e a justiça social no sistema educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ACRE. Currículo de Referência Único do Acre: Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes. **Série de cadernos de orientação curricular**: Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental – Caderno 1 – Geografia, Rio Branco – AC, 2019.
- AFONSO, Carlos. **Reflexões sobre a surdez**. Porto: Gailivro, 2008.
- ALMEIDA, Lucilene Ferreira de. **A formação inicial do professor de Geografia em exercício**: elementos sobre a formação e prática no Estado do Acre. Anais do XIV Encontro Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia. Editora Realize, 2021.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BAUMAN, Z. **Tempos Líquidos**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007. Trad. Carlos Alberto Medeiros.
- BELLUGI, U. *et al.* Language, modality and the brain. Trends in neurociences – reviews – TINS, vol. 12 n° 10, p. 380-388, 1989 IN: QUADROS, R. *et al.* **Língua Brasileira de Sinais I**. Florianópolis: UFSC, p. 04-05, 2009.
- BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- BRASIL, **LEI Nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências, Brasília, DF, abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm> Acesso em 23 de maio de 2018. Ed. da UFSC, 2009.
- BRASIL, **LEI Nº 14.191 de 03 de agosto de 2001**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF, agosto de 2001. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm> Acesso em 13 de outubro de 2024.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Educação é base. Brasília: MEC, 2017.
- BAIENSE, Joyce Karolina Ribeiro; MACHADO, Lucyenne Matos da Costa Vieira; SILVA, Rafael Monteiro da. A importância da formação docente para a Educação de Surdos nos

ambientes educacionais. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, nº 20, 30 de maio de 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/20/a-importancia-da-formacao-docente-para-a-educacao-de-surdos-nos-ambientes-educacionais>. Acesso em 10/12/2024.

CALLAI, Helena Copetti e AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de. **A licenciatura de Geografia e a articulação com a Educação Básica**, In CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos [et al]. Geografia em sala de aula: práticas e reflexões 2.ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS/AGB, Sessão Porto Alegre, 1999, p. 187 a 193.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O Lugar no/do mundo**. São Paulo: Labur, 2007.

CASTELLAR, Sônia (Org.); VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. Coleção ideias em ação. São Paulo: Cengage Learning, 2022.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.); CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 12 ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O Trabalho do professor de geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano escolar. In: ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; VALADÃO, Roberto Célio; GAUDIO, Rogata Soares Del; SOUZA, Carla Juscélia de Oliveira (Orgs.). **Conhecimentos da Geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica**. Belo Horizonte, IGC, 2017, p. 100-123.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. 7 a ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

CORREIA, R. L. Territorialidade e corporação: um exemplo. In: SANTOS, M.; SOUZA, M. A. A.; SILVEIRA, M. L. (Org.) Território, Globalização e fragmentação. São Paulo: Hucitec, 1998.

COSTA, M. C. S.; SANTOS, M. F. P. **A sala de aula invertida enquanto possibilidade no ensino de Geografia**. IN: Anais do XIV Enanpege. Editora Realize, Edição online, 2021.

DE CERTEAU, M. **A cultura no plural**. Campinas: Papirus. 1995.

DORON, Roland; PAROT, Françoise. **Dicionário de Psicologia**. São Paulo: Ática, 2001.

DONATO, Richard. **Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom**. In Lantolf, James P. Sociocultural Theory and Second Language Learning. Oxford: Oxford University Press. 2000. p. 27-50.

FELIPE, T. A. **Libras em Contexto: Curso Básico: Livro do aluno**. 6 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

FELIPE, T. A. **Libras em Contexto: Curso Básico: Livro do Professor**. Tanya A Felipe e Myrna Sarleno Monteiro. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 6ª ed. 2007.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Por uma gramática de língua de sinais**. Tempo Brasileiro. UFRJ. Rio de Janeiro, 1995.

FERNANDES, Jean Volnei. Inclusão: ensino de Geografia para alunos surdos, com um olhar sobre a paisagem a partir de uma visão freireana. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, Vol. 20 (2016), n.3, p. 107-114. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/21068> Acesso em: 10/12/2024

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Nietzsche a genealogia e a história**. In. Microfísica do Poder. (org) Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

GALLO, Solange Maria Leda. **Surdos no Digital**: A dimensão discursiva da Libras em espaços enunciados informatizados. Tese de doutorado da Universidade Federal de Santa Catarina. Palhoça, 2022.

GESSER, A. **Do patológico ao cultural na surdez**: para além de um e de outro ou por uma reflexão crítica dos paradigmas. Trabalho em linguística Aplicada, 2008.

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

GESSER, A. **“Um olho no professor surdo e outro na caneta”**: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. Tese de doutorado inédita, Campinas: Unicamp, 2006.

GESSER, A. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender a LIBRAS. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, C.F. **O estudo da Categoria Lugar**: Uma possibilidade para aprender Geografia no Ensino Fundamental. Anais do VI Congresso Nacional de Educação, 2019.

GOMES, P. C. C. **O conceito de região e sua discussão**. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C.C. & CORRÊA, R. L. (Orgs.) Geografia: Conceitos e teorias. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

HAESBAERT, R. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. In: HEIDRICH, A.; COSTA, B.; PIRES, C.; UEDA, V. (Org.) **A emergência da multiterritorialidade**: a resignificação da relação do humano com o espaço. Canoas/Porto Alegre: Editora ULBRA, Editora da UFRGS, 2004a.

HALL, S. **A identidade Cultural na Pós-modernidade**. 12ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2014.

KOSLOWSKI, L. **O Modelo Bilíngue/Bicultural na Educação do Surdo**. In: Anais do Seminário: Surdez: Desafios Para o Próximo Milênio. Palestras. Rio de Janeiro: INES, 2000.

KEZIO, Gerison Fernandes Lopes. Oralismo, comunicação total e bilinguismo: propostas educacionais e o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita de surdos. Anais do I Colóquio internacional de letras da UFMA, São Luiz, 2016.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos: O que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência.** Campinas: Cad. Cedes, vol. 26, n.º 69, p. 163-184, 2006.

LANDIN NETO, F. O.; BARBOSA, M. E. S.. **O ensino de geografia na educação básica: uma análise da relação entre a formação do docente e sua atuação na Geografia escolar.** Geosaberes, v. 1, n. 2, p. 160-179, dez. 2010.

LANE, H. **A máscara da benevolência.** A comunidade Surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget. 1997.

LEFFA, V. J. **Metodologia do ensino de línguas.** In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LOPES, Jecson Girão. As especialidades de análise do espaço, paisagem e território na Geografia. Revista Geografia, ensino e pesquisa. Vol. 16, n.º 02, p. 23 -30, maio/agosto, UFSM, 2012.

LOPES, L. P. M (ORG). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

LIMA Gustavo da Silva et al. **O Lúdico no Ensino de Geografia, para o melhor aprendizado para os alunos surdos.** NUEDIS - Nucleo de Estudos em Diversidade e Inclusão de Surdos, p. 466-485, 06 de junho de 2017.

MACHADO, L. et al. O desenvolvimento da faixa de fronteira: Uma proposta conceitual metodológica. IN. OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de. (Org.). **Territórios sem limites: Estudos sobre fronteira.** Editora: UFMS. Campo Grande, 2005.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MENEZES, A. M. B.; NASCIMENTO, C. M. T. **Linguagem Cartográfica no ensino de surdos: compreendendo o espaço Geográfico.** In: GOMES, Gerarda Neiva Cardins; NASCIMENTO, Juliana de Brito Marques do (Orgs.). Experiências Exitosas em Educação Bilíngue para Surdos. Fortaleza: SEDUC, p. 321-326, 2011

MOITA LOPES L.P. **Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero.** Trab. linguist. apl. vol.49 no.2 Campinas July/Dec. 2010.

MOORES, Donald e Meadow- Orlands, Kathryn (ed.) (1990). **Educational and Developmental Aspects of Deafness.** Washington: Gallaudet University Press.

MORAES, Jerusa Vilhena de; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **Metodologias ativas para o ensino de Geografia**: um estudo centrado em jogo. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Espanha, v. 17, n. 2, p. 422-436. 2018.

MORAN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, A. de S.; MORALES, O. E. T. (org.). Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens (Mídias contemporâneas, 2). Ponta Grossa: UEPG/ PROEX, 2018.

NASCIMENTO JR. F. C.; SILVA, D. B. **As vicissitudes de lugar**: enlaces entre o espaço vivido e a mundialização. IN.QUEIROZ, Edileuza Dias de; CARDOSO, Cristiane. (Org.). Trilhas geográficas: múltiplas possibilidades para o ensino de geografia. 1 ed. Curitiba: Appris: 2019.

NORBERTO, Livia Thais Costa. **Geografia**: como os alunos surdos a compreendem? Trabalho de Conclusão de Curso. UFMG. Belo Horizonte, 2017.

OLIVEIRA, A. U. **Integrar para não entregar**: políticas públicas e amazônia. Campinas: Papirus, 1991.

OLIVEIRA, Liliane Assumpção. **Fundamentos Históricos, Biológicos e legais da Surdez**. Editora IESDE Brasil S.A. Curitiba, 2011.

ORLANDI, E.P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 3 ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

PAULA, I. S. **O ensino de geografia escolar**: as categorias geográficas e os espaços de vivência em Rio Branco - Acre. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Acre. Programa de Pós-graduação em Geografia, Rio Branco, 2022.

PEDROSA, Geceilma Oliveira. **Relatório Final**. Mapeamento do Parâmetro Fonológico Expressão Facial na Língua de Sinais Brasileira. Universidade Federal do Amazonas. Departamento de Apoio à Pesquisa. PIBIC, Manaus, 2018.

PEREIRA, M. C. da C.; **Aquisição de Língua Portuguesa por Aprendizes Surdos**. In: Anais do Seminário: Surdez: Desafios Para o Próximo Milênio. Mesa redonda. Rio de Janeiro: INES, 2000.

PENA et al. **Geografia para surdos**: reflexões teórico-práticas. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2023.

PENA, F.; SAMPAIO, A. A. M. **Ensino e aprendizagem de Geografia para a Educação Inclusiva de Surdos**. In: _____, Adrianly de Ávila Melo; SAMPAIO, Carlos Freire; Ler o Mundo com as mãos e ouvir com os olhos: Reflexão sobre o Ensino de Geografia em tempos de inclusão. Uberaba, MG, 2013.

PERLIN, G; R. M. QUADROS. **Educação de Surdos em Escola Inclusiva?** N Revista Espaço. 1997. THOMAS, Margaret. Theories of second language acquisition: three sides, three angles, three points. Second Language Research, v. 21 (4): p. 393-414, 2005. (Review article).

PERLIN, G.. **O lugar da cultura surda**. In: LOPES Maura Corcini; THOMA, Adriana da Silva (Org.). A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2004.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete da língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial – Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

QUADROS, R. M. (org.). **Estudos surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

RAMOS, A. A. L. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos**. Vol. 2 - caminhos para a prática pedagógica, Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, 2004.

RECLUS, E. **O ensino de Geografia**. In: RECLUS, E.; KROPOTKIN, P. Escritos sobre Educação e Geografia. Tradução de Rodrigo Rosa da Silva, Guilherme Amaral e Adriano Skoda. São Paulo: Biblioteca Terra Livre. P. 15-26, 2014.

RÊGO, N. J. F. MALYSZ, S. T. A. **A construção do conceito de região no ensino de Geografia**. Anais. V Encontro Interdisciplinar de Educação. Campo Mourão: FACILCAM, 2013.

RIBEIRO, S. L.; SANTOS, J.O. Revista Brasileira de Educação em Geografia: **Ensino de Geografia no Contexto da Diversidade e da Inclusão Educacional**. Campinas, v. 11, nº21, p. 05 – 23, jan/dez., 2021.

ROSENDAHL, Z.; CORRÊA, R. (Org.). Paisagem, Imaginário e Espaço. Editora: UERJ, Rio de Janeiro, 2001.

RODRIGUES, R. **O professor de geografia e suas práticas**. Rio de Janeiro: Ed Consequência, 2023.

RODRIGUES, Rosicleide da Silva Felix; LIMA, Maria Eloyza Pontes; NASCIMENTO, Edijane Targino; NASCIMENTO, Willames Domingos do; LIMA, Neuma Nascimento de. **A importância do uso de recurso didático para o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Biologia**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Campus Cabedelo.

RODRIGUES, A. **“Lugar, não-lugar e realidade virtual no turismo globalizado”**. Revista do Departamento de Geografia. São Paulo: Departamento de Geografia, FFLCH/USP, p. 73-78, 1996.

RONDAL, J.; SILVA, X. (org) (1991). **Transtornos del lenguaje 2 tartamudez, sordera, retraso mental, autismo**. Barcelona: Ediciones Paidós

SACKS, O. (1998). **Vendo vozes** – uma viagem ao mundo dos Surdos. São Paulo: Companhia das Letras.

SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo; SAMPAIO, Antonio Carlos Freire. **Ensino de geografia para estudantes surdos: desafios presentes**. In: SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo; DE LA FUENTE, Adriano R.; PENA, Fernanda Santos (Orgs.) Geografia para surdos: reflexões teórico-práticas. Curitiba: CRV, 2023.

SANTOS, Milton. **A natureza do Espaço: Técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. **Os novos mundos da geografia**. Cadernos de Geociências. Salvador, n. 5, p. 21-23, dez. 1996b.

SANTOS, Milton. **Por uma globalização: do pensamento único a consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Milton. **A natureza do Espaço: Técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2023.

SALGUEIRO, Teresa Barata. **Paisagem e Geografia**. In: Finisterra, XXXVI, 72, 2001, pp. 37-53. Disponível em: http://www.ceg.ul.pt/finisterra/numeros/2001-72/72_04.pdf. Acessado em: 06/02/2024.

SALLES, H. M. M. L. et al. **Educação de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a Prática Pedagógica**. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. 2v. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima; FAULSTICH, Enilde; CARVALHO, Orlene Lúcia; SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S (ORG). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012.

SCHNEIDERS, Luis Antonio; CYRNE, Carlos Cândido da Silva. **Tecnologia Educacional e rentabilidade: O impacto do programa google apps for education na Univates**. 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1812003?show=full>>

SERPA, Angelo. **Por uma geografia dos espaços vividos: geografia e fenomenologia**. 1ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

SILVA, O. M. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1986.

SENE, L.S.; SILVA, O.M. **A (re)construção de sentidos sobre o sujeito Surdo e a comunidade surda no livro didático “Libras em contexto”**. Monografia do Curso de licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Acre, 2018.

SILVA, Jeane Medeiros. **Prefácio: à surdez e seu ensino geográfico**. In: SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo; DE LA FUENTE, Adriano R.; PENA, Fernanda Santos (Orgs.) Geografia para surdos: reflexões teórico-práticas. Curitiba: CRV, 2023.

- SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 5.ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998
- SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. (org). Porto Alegre: Mediação, 2001.
- SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- SOUZA, M. J. L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (Org.), **Geografia**: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 77-116.
- STROBEL; Karin Lilian. **História dos surdos**: Representações mascaradas das identidades surdas. In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (Orgs.). Estudos Surdos II. Série Pesquisa. Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul, p. 18-37, 2007.
- STROBEL, Karin. **História de educação dos Surdos**. Licenciatura em Letras Libras na modalidade a distância. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.
- STROBEL, Karen. **As imagens do outro sobre a cultura surda** / Karin Strobel. 4. ed. 1. reimp. – Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2018.
- SWAIN, M. **The output hypothesis and beyond**: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: Lantolf, J. (org) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press, 2000. p. 97-114.
- TARONE, E. **Still wrestling with ‘context’ in interlanguage theory**. Annual Review of Applied Linguistics, vol. 20, p. 182-198, 2000.
- VAGULA, Edilaine. **Educação inclusiva e língua brasileira de sinais**/Edilaine Vagula, Sandra Cristina Malzinoti Vedoato – Londrina: UNOPAR, 2014.
- VESENTINI, J. W. (org). **O Ensino de Geografia no Século XXI**. Campinas/SP. Papirus, 2007.

APÊNDICES

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- Formulário de Pesquisa: TILSP;
- Formulário de Pesquisa: Professor regente de Geografia;
- Dados coletados juntos aos CAS (Município de Rio Branco e Estado);
- Formulários respondidos dos professores;
- Formulários respondidos dos TILSP;
- Imagens das escolas que participaram da pesquisa.

APÊNDICE A
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada "**O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM LIBRAS: CATEGORIAS GEOGRÁFICAS EM FOCO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**". Os participantes deste estudo serão professores da educação básica, alunos surdos e profissionais tradutores e intérpretes de Libras nas escolas da rede pública de 6º ao 9º ano.

A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo.

O objetivo desta pesquisa é analisar como os alunos com surdez estão entendendo os conteúdos trabalhados no componente de geografia, mais especificamente, as categorias geográficas, e tem como justificativa à medida que se mostra de relevante valor acadêmico e social, pois temos muitos estudantes surdos nas salas de aulas regulares e muitos não dispõem do profissional tradutor intérprete de Libras para dar acessibilidade entre o professor regular e o aluno surdo.

Se o(a) Sr.(a) aceitar participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação são os seguintes: questionário estruturado com perguntas, ocupacionais e sobre o ensino de geografia com foco em alunos surdos, a respeito das atitudes, instrumentos e métodos utilizados para ministrar e avaliar suas aulas remotas, além dos desafios, aceitação, satisfação, expectativas e outras percepções com o ensino de geografia. O número de questões totais pode variar de 15 a 30 questões, dependendo de suas respostas ao decorrer do questionário.

Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. No nosso estudo, os possíveis riscos ou desconfortos decorrentes da participação na pesquisa são sentimentos desagradáveis e receio de exposição de suas respostas pessoais. Caso alguma destas possibilidades ocorra você poderá optar pela suspensão imediata do preenchimento. Tais riscos serão minimizados pelo esclarecimento prévio do objetivo e conteúdo do questionário, leitura deste documento onde constam todas as suas garantias, formato online de resposta em que não há exposição direta a outra pessoa e a possibilidade de escolha do momento e local de preferência para enviar suas respostas. Contudo, esta pesquisa também pode trazer benefícios. O (a) Senhor(a) deve ainda saber que suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, ou seja, em nenhum momento será solicitada sua identificação. Quando for necessário exemplificação, sua

privacidade será assegurada. Os dados coletados poderão ser analisados em conjunto a outros bancos de dados e poderão ter seus resultados divulgados em eventos, revistas e/ou trabalhos científicos.

Caso desista de participar durante o preenchimento do questionário e antes de finalizá-lo, os seus dados não serão registrados, enviados e nem recebidos pelo pesquisador e serão apagados ou descartados. Caso tenha finalizado o preenchimento do formulário com suas respostas e decida desistir da participação deverá informar o pesquisador desta decisão e este descartará os seus dados recebidos sem nenhuma penalização. Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso o(a) Sr.(a) decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo ao atendimento que você recebe ou que possa vir a receber na instituição.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa e o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos. Também o (a) senhor (a) deve saber que os benefícios e vantagens em participar são indiretos, proporcionando retorno social através da publicação dos resultados da pesquisa em periódicos científicos com informações que possam auxiliar as práticas das atividades de ensino atuais e futuras e consequentemente influenciar o ensino superior.

Você poderá tirar suas dúvidas ou obter qualquer outra informação sobre o projeto, questões e sua participação a qualquer momento que desejar. Todos os procedimentos serão realizados pelo pesquisador abaixo identificado:

Orlando Menezes da Silva, pelo telefone (68 99235-3131), e/ou pelo e-mail
(orlando.silva@sou.ufac.br)

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Assinatura do participante ou responsável

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPEG
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - CFCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - PPGeo

FORMULÁRIO DE PESQUISA – TILSP**QUESTÕES A SEREM RESPONDIDAS**

1. Qual a sua formação?

☐ Licenciatura em Geografia

☐ outras formações:

2. Possui pós-graduação (especialização em alguma área)? Se sim, qual?

3. É natural do Acre? Se não, responda de onde é natural?

☐ sim ☐ não:

4. Com relação ao seu gênero, você é do gênero:

☐ Masculino ☐ Feminino ☐ outro, especifique:

5. Estudou em escola pública durante toda sua formação?

☐ sim ☐ não:

6. Qual sua visão com relação à disciplina de geografia na educação básica. Ela fornece mecanismos suficientes para formação do ser humano de uma forma geral?

7. Você interpreta na disciplina de geografia na educação básica?

☐ Sim ☐ Não

Se você não, qual foi o motivo?

8. Como você avalia a importância de interpretar as aulas na disciplina de geografia na Educação Básica?

- () Muito bom
() Bom
() Regular
() Ruim
() Muito ruim

Observações:

9. Com relação a categoria espaço, você sabe o que é, já interpretou sobre essa categoria geográfica nas aulas de geografia?



- () Sim () Não

Observações:

10. Você acredita que seja importante compreendermos o mundo em que vivemos?

- () Sim () Não

Se sim, faça suas considerações:

11. Você já interpretou sobre o que é espaço físico ou espaço social para o aluno que você faz acompanhamento?

() Sim () Não

Se sim, faça suas considerações:

12. Você acredita que a categoria espaço não é uma tarefa fácil de ser analisada pelo aluno surdo? POR QUÊ?

() Sim () Não

Faça suas considerações:

13. Como você explicaria a imagem abaixo para o aluno surdo?



Se sim, faça suas considerações e explique de que forma você explicaria esse conteúdo ao aluno surdo:

14. Como você traduziria a seguinte informação: “o espaço geográfico é o resultado de relações socioespaciais que acontecem nele”?

Somente com a imagem a seguir é possível fazer essa relação/explicação ao aluno surdo?

Faça suas observações:

15. Com relação a categoria paisagem, como você explicaria sobre essa categoria geográfica nas aulas de geografia para o aluno com surdez?

Observações:

16. Com relação a categoria região, você já interpretou sobre essa categoria geográfica nas aulas de geografia? Observe o mapa do Brasil, dividido em 5 regiões.



Ele fornece alguma ferramenta que auxilie nessa possível tradução?

() Sim () Não

Observações:

17.Com relação a categoria território, você interpretaria sobre essa categoria geográfica nas aulas de geografia para o aluno com surdez?

() Sim () Não

Observações:

18. Como você avalia sua sinalização enquanto profissional intérprete durante as aulas de geografia?

() Muito ruim

() Ruim

() Regular

() Bom

() Muito bom

Observações:

19. Você consegue entender com facilidade as atividades desenvolvidas pelo(a) professor(a) e transmitir as aulas para o aluno surdo somente em Libras?

() sim () Não

Relate sua experiência:

20. Como você avalia as atividades do(a) professor(a) de geografia? Você consegue entender com facilidade cada atividade desenvolvida e interpretar com facilidade para o aluno surdo?

- () Muito ruim
() Ruim
() Regular
() Bom
() Muito bom

Observações:

CASO QUEIRA, DEIXE AQUI SUA SUGESTÃO E COMENTÁRIOS.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPEG
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - CFCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - PPGeo

FORMULÁRIO DE PESQUISA – PROFESSOR REGENTE DE GEOGRAFIA
QUESTÕES A SEREM RESPONDIDAS

1. Qual a sua formação?

☐ Licenciatura em Geografia

☐ outras formações:

2. Possui pós-graduação (especialização em alguma área)? Se sim, qual?

3. É natural do Acre? Se não, responda de onde é natural?

☐ sim ☐ não:

Com relação ao seu gênero, você é do gênero:

☐ Masculino ☐ Feminino ☐ outro, especifique:

4. Estou em escola pública durante toda sua formação?

☐ sim ☐ não:

5. Qual sua visão com relação à disciplina de geografia na educação básica. Ela fornece mecanismos suficientes para formação do ser humano de uma forma geral?

6. Como você avalia a importância da disciplina de geografia na Educação Básica para a formação de sujeitos críticos? Escolha uma alternativa e discorra o porquê nas observações.

☐ Muito importante

☐ Pouco importante

☐ Boa

☐ Regular

☐ Ruim

☐ Muito ruim

Observações:

7. Com relação a categoria espaço, você já trabalhou sobre essa categoria geográfica nas aulas de geografia? Se sim, em que ano? Discorra nas observações.

() Sim () Não

Observações:

8. Você acredita que seja importante compreendermos o mundo em que vivemos? E os alunos, qual a importância deles terem essa compreensão?

Se sim, faça suas considerações:

9. Você já ensinou sobre o que é espaço físico ou espaço social na disciplina de geografia?

() Sim () Não

Se sim, faça suas considerações:

10. Você acredita que a categoria espaço não é uma tarefa fácil de ser analisada pelos alunos? Por quê?

() Sim () Não

Faça suas considerações:

11. Você conhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras?

() sim () Não

11. Já teve contato com alunos surdos através do ensino de geografia?

() sim () Não

Se sim, relate essa experiência:

12. Como é ensinar conteúdos de geografia a alunos com surdez? Relate sua experiência.

13. Você já realizou algum trabalho com a presença de intérprete em sala de aula ou outros espaços educativos?

() Sim () Não

Se sim, faça suas considerações

14. Como você faz ou faria para adaptar materiais ou os conteúdos do componente curricular de geografia com o profissional da área de Libras (intérprete) para os alunos surdos?

15. Na sua opinião, somente com o uso de imagem ou vídeo com legenda é possível fazer com que o aluno surdo compreenda qualquer conteúdo?

() Sim () Não

Observações:

16. Com relação à paisagem, como você explicaria sobre essa categoria geográfica nas aulas de geografia para um aluno com surdez, conseguiria pensar numa estratégia sem a ajuda do intérprete? Se sim, qual seria sua estratégia?

Faça suas observações:

17. Com relação a categoria região, que adaptação você faria ou daria como sugestão para que o aluno surdo tivesse facilidade de entendimento?

Faça suas observações:

18. Com relação a categoria território, como você explicaria sobre essa categoria geográfica nas aulas de geografia para o aluno com surdez?

Faça suas observações:

19. Se você teve ou tem intérprete em sala de aula, como você avalia a sinalização desse profissional durante as aulas de geografia? Você consegue observar se o aluno surdo está conseguindo acompanhar as aulas?

- () Muito ruim
- () Ruim
- () Regular
- () Bom
- () Muito bom

Observações:

3. Como você avalia suas atividades enquanto professor(a) de geografia? Você consegue explicar com facilidade cada atividade desenvolvida na sala de aula?

() Muito ruim

() Ruim

() Regular

() Bom

() Muito bom

Observações:

21. Na escola onde você trabalha tem sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE?

() sim ()

Em caso positivo, tem profissional fazendo acompanhamento dos alunos?

22. Em caso afirmativo da questão 21, esse profissional planeja juntos com todos os professores da escola e sugere possibilidades para auxiliar os alunos com deficiências?

23. Você recebeu ou recebe formação/aperfeiçoamento para trabalhar com alunos surdos? Se sim, quais são essas formações e quem oferta?

24. Em caso positivo na questão 23, essa formação/aperfeiçoamento é por parte da Secretaria de Educação?

CASO QUEIRA, DEIXE AQUI SUA SUGESTÃO E COMENTÁRIOS.

APÊNDICE D**ESCOLA SÃO JOÃO BATISTA**

APÊNDICE E**ESCOLA LINDAURA MARTINS LEITÃO**

APÊNDICE F**ESCOLA DR. MÁRIO DE OLIVEIRA**

APÊNDICE G**COLÉGIO BATISTA BETEL**