

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

EDUARDO PEREIRA DA SILVA

A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA PARA SURDOS SOB A PERSPECTIVA DA TIC QR
CODE NO “MATERIAL DIDÁTICO TEGB”

UBERLÂNDIA/MG

2023

EDUARDO PEREIRA DA SILVA

**A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA PARA SURDOS SOB A PERSPECTIVA DA TIC QR
CODE NO “MATERIAL DIDÁTICO TEGB”**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO) da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de Concentração: Geografia e Gestão do Território.

Linha de pesquisa: Educação Geográfica e Representações Sociais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adrianly de Ávila Melo Sampaio

UBERLÂNDIA/MG

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S586e
2023 Silva, Eduardo Pereira da, 1975-
A educação geográfica para surdos sob a perspectiva da TIC QR
CODE no "Material Didático TEGB" [recurso eletrônico] / Eduardo
Pereira da Silva. - 2023.

Orientadora: Adriany de Ávila Melo Sampaio.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-graduação em Geografia.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.5207>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Geografia. I. Sampaio, Adriany de Ávila Melo, 1972-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em
Geografia. III. Título.

CDU: 910.1

André Carlos Francisco
Bibliotecário Documentalista - CRB-6/3408



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Geografia
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1H, Sala 1H35 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4381/3291-6304 - www.pggeo.ig.ufu.br - posgeo@ufu.br

**ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO**

Programa de Pós-Graduação em:	GEOGRAFIA				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico; Número 540, PPGGEO				
Data:	17 de abril de 2023	Hora de início:	14h:00m	Hora de encerramento:	17h:30m
Matrícula do Discente:	12112GEO012				
Nome do Discente:	EDUARDO PEREIRA DA SILVA				
Título do Trabalho:	A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA PARA SURDOS SOB A PERSPECTIVA DA TIC Qr Code NO MATERIAL DIDÁTICO TEGB				
Área de concentração:	DINÂMICAS TERRITORIAIS E ESTUDOS AMBIENTAIS				
Linha de pesquisa:	EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS				
Projeto de Pesquisa de vinculação:					

Reuniu-se no Anfiteatro [On-line], Campus Santa Mônica [Google Meet], da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em GEOGRAFIA, assim composta: Professores Doutores: Dulce Pereira dos Santos - UNIMONTES - MG; André Luiz Sabino - ESEBA - UFU e Adrianly de Ávila Melo Sampaio - IG/UFU orientador(a) do(a) candidato(a). A Defesa aconteceu de forma remota.

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Adrianly de Ávila Melo Sampaio - IG/UFU, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(as) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Adriany de Avila Melo Sampaio, Professor(a) do Magistério Superior**, em 18/04/2023, às 06:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Dulce Pereira Dos Santos, Usuário Externo**, em 18/04/2023, às 15:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Andre Luiz Sabino, Professor(a) do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico**, em 19/04/2023, às 12:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4344411** e o código CRC **BBD59627**.

AGRADECIMENTOS

Ao findar nesta pesquisa mais uma etapa de minha em vida, percebo o quanto foi gratificante ter escolhido o caminho que me trouxe até aqui. Sinto-me grato por todas as pessoas que estiveram ao meu lado, contribuindo direta ou indiretamente ao longo dessa jornada, desse ciclo que não encerra em si mesmo, mas se configura em uma porta que se abre para um novo começo.

Sou grato a toda minha família – em especial, minha mãe Divina Vitória da Silva –, por todo o carinho e a atenção. São o meu conforto até os dias de hoje. Agradeço ao meu pai, José Pereira da Silva Neto, pelo exemplo de honestidade e ombridade. Ao meu irmão Arnaldo Pereira da Silva que, mesmo distante, sempre se faz presente. À minha irmã Rosana Cristina da Silva, pelo exemplo de força e determinação e à minha irmã caçula, Mônica Cristina da Silva, por todo seu amor e carinho.

Sou grato ainda aos meus filhos, Felipe Gomes Pereira da Silva, Lucas Eduardo Gomes da Silva Pereira e Gustavo Borges Silva, pela alegria que me proporcionam na missão de ser pai.

Agradeço à Professora Adriany de Ávila Melo Sampaio, que me orienta desde a graduação com paciência (e quanta, eu sei!) e carinho. Minha eterna gratidão e admiração!

Aos professores e professoras Maria Beatriz Junqueira Bernardes e Vitor Ribeiro Filho, pelos apontamentos e sugestões na Banca de Qualificação. Ao professor Paulo Sergio de Jesus Oliveira, pela referência e incentivo na construção desta pesquisa. Estendo meu agradecimento a todo o corpo docente do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia.

Aos meus amigos da trajetória discente, em especial: Guilherme Santana, Gaspar Santana, Ana Flávia Oliveira, Ana Lúcia Silva, Herivelton Pires – e tantos outros, os quais não caberiam nessa sessão de agradecimentos.

Agradeço à CAPES pela bolsa de estudo que subsidiou a construção desse trabalho.

Agradeço ainda, e especialmente, a Rosemeire Pereira, minha companheira e confidente, pelas palavras de incentivo nos momentos difíceis, pelas conversas sobre a vida, pela parceria em nossas aventuras pelo mundo e pelo Amor.

SILVA, Eduardo Pereira da. **A educação geográfica para surdos sob a perspectiva da TIC QR Code no "material didático TEGB"**. 2024. 143f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024.

RESUMO

Entender as atuais condições da educação do Surdo perpassa conhecer parte de todo um percurso histórico, refletindo sobre marcos legais, bem como sobre políticas públicas que regem a educação brasileira e, em especial, a educação surda. Para compreender a importância de estudos voltados ao ensino do estudante Surdo, foi feito levantamento de pesquisas que investigaram os processos de ensino e aprendizagem desse estudante. Observou-se que é unânime entre as autoras e os autores pesquisados ser o bilinguismo a melhor forma de educar o Surdo, pois essa perspectiva reconhece a identidade e a cultura surda, contrapondo-se a narrativas clínico-terapêuticas. Tratando do ensino de Geografia para pessoas Surdas, buscou-se, na pesquisa, o reconhecimento cultural e político do indivíduo Surdo, sendo a ciência geográfica uma importante ferramenta de análise dos contextos nos quais este se insere. Partindo do princípio de que o estímulo visual é um dos fatores principais no processo de ensino e aprendizagem do surdo, os esforços tiveram por objetivo elaborar um material didático que tivesse como proposta a educação bilingue. A constituição e apropriação desse conhecimento estiveram baseadas em três principais fundamentos: Libras como L1, português escrito como L2 e o imagético. Esses três elementos, juntos, foram denominados na pesquisa como “Tripé da Educação Geográfica Bilingue” (TEGB). Nesse cenário, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica, sendo apropriada essa metodologia nas reflexões acerca do referencial teórico e do material didático encontrado. Conclui-se, ao fim dos estudos, que o “Material Didático TEGB” pode contribuir de forma significativa para que estudantes Surdos compreendam conceitos geográficos abordados, pois cores e formas, imagens e movimentos escritos em L2 são traduzidos para Libras, viabilizando a adequação do material à identidade desses estudantes. Com o material, foram produzidas novas perspectivas e incentivada a ampliação de conhecimentos e saberes.

PALAVRAS-CHAVE: Material Didático Bilingue. Libras. Inclusão. Imagético.

ABSTRACT

In order to understand the current conditions of Deaf education, it is necessary to explore part of its historical background and reflect on the legal frameworks and public politics that govern Brazilian education, particularly Deaf education. To comprehend the importance of studies focused on the education of Deaf students, research was sought that investigated the processes of teaching and learning for these students. It was observed that there is a consensus among the researched authors that bilingualism is the best approach to educate Deaf individuals, as it recognizes their identity and culture, countering clinical-therapeutic narratives. When it comes to the teaching of Geography to Deaf individuals, cultural and political recognition of the Deaf person was sought, considering that geographic science is an important tool for analyzing the contexts in which they are immersed. Starting from the premise that visual stimulation is one of the key factors in the teaching and learning process, a didactic material was sought that proposed bilingual education. The construction and acquisition of this knowledge were based on three main foundations: Brazilian Sign Language (Libras) as L1, written Portuguese as L2, and the visual component. These three elements together were denominated as the "Bilingual Geographic Education Tripod" - BGEP. Therefore, a Bibliographic Research was adopted as the methodology for the development of this dissertation, employing this method for reflections on the theoretical framework and the didactic material found. It was concluded that the "BGEP Didactic Material" can significantly contribute to Deaf students' understanding of geographic concepts. It brought colors and shapes through images and conveyed movements through videos translated into Libras for each concept written in L2. Thus, it created perspectives and encouraged the expansion of this knowledge.

KEYWORDS: Bilingual Didactic Material. Libras. Inclusion. Visual Component.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Páginas do livro <i>Refugium Infirmorum</i>	26
Figura 2 - Fachada do Instituto Nacional para Jovens Surdos de Paris.....	27
Figura 3 - Pátio do Instituto Nacional para Jovens Surdos de Paris – estátua Charles Michel de L’Epée (1712-1789).....	28
Figura 4 - História Do Professor Huet – Repositório Digital Huet, do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).....	32
Figura 5 - Decreto 10.195/2019.....	38
Figura 6 - Lei nº 10098/2000 traduzida para Libras.....	44
Figura 7 - Lei nº 10.436/2002 traduzida para Libras.....	45
Figura 8 - Decreto 5.626 22/2005 traduzido em Libras.....	46
Figura 9 - Lei nº 11.796/2008 traduzida para Libras.....	47
Figura 10 - Lei 12.319/2010 traduzida para Libras.....	47
Figura 11 - Lei nº 13.055/2014 traduzida para Libras.....	47
Figura 12 - Lei nº 13146/2015 traduzida para Libras.....	50
Figura 13 – BNCC online.....	51
Figura 14 - Lei nº 14191/2021 em Libras.....	52
Figura 15 - Relatório anual Feneis 2002.....	53
Figura 16 - História Educação de Surdos; Idade de Ouro Congresso de Milão Comunicação de surdos; Cultura surda - Repositório Digital Huet, do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).....	54
Figura 17 - Live “Ensino de Geografia e Inclusão”.....	59
Figura 18 – Dissertação “Ensino de Geografia para Estudantes Surdos: concepções e práticas pedagógicas” (Pena, 2012).....	61
Figura 19 – Dissertação “O trabalho de campo em Geografia: múltiplas dimensões espaciais e a escolarização de pessoas surdas” (Fuente, 2012).....	63
Figura 20 - Importância do saneamento básico.....	65
Figura 21 – Avaliação: Libras e português escrito.....	61
Figura 22 – Dissertação “Material Didático de Geografia para Surdos em uma Perspectiva Bilíngue” (Arruda, 2015).....	63

Figura 23 – Dissertação “Ensino de Geografia em Escola para Alunos Surdos: Desafios e Perspectivas para a Aprendizagem” (Reis, 2017).....	69
Figura 24 - Dissertação “Educação Bilíngue e Geografia nas Escolas de Surdos” (Pena, 2018).....	70
Figura 25 - Tese “Educação Bilíngue e Geografia nas Escolas de Surdos” (Pena, 2018).....	82
Figura 26 – Tese “O Mapa e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): possibilidades da linguagem cartográfica para construção do pensamento geográfico dos alunos surdos na/da educação básica” (Santos Neto, 2019).....	84
Figura 27 – Apresentação e construção das Narrativas.....	
Figura 28 – Tese “A Fotogeografia como Recurso Facilitador no Processo de Ensino-Aprendizagem da Geografia para Alunos Surdos” (Fernandes, 2020).....	85
Figura 29 – Exemplos de Cartas Imagens.....	89
Figura 30 – Conhecendo o Sistema Solar.....	90
Figura 31 – Dissertação “Ensino de Geografia para Surdos: Os Jogos no Âmbito dos Materiais Didáticos” (Luz, 2021).....	98
Figura 32 – Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.....	101
Figura 33 - Como funcionam os <i>QR Codes</i>	102
Figura 34 – Mapa Conceitual Transformado em <i>QR Code</i>	102
Figura 35 – Dissertação “Ensino-Aprendizagem de Geografia dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental: dos Mapas Conceituais ao <i>QR Code</i> ” (De Paulo, 2022).....	104
Figura 36 - Ficha Terminológica.....	
Figura 37 – Dissertação “Glossário monolíngue em Língua de Sinais Brasileira: uma importante ferramenta na formação de Guias-Intérpretes Surdos” (Makhoul, 2021).....	105
Figura 38 - Filme “O Milagre de Anne Sullivan”.....	112
Figura 39 - Como criar um <i>QR Code</i>	114
Figura 40 - Relevo na Caixa e sua aplicação.....	115
Figura 41 - Como criar um <i>QR Code</i>	116
Figura 42 - Forma de Relevo “Depressão” - lado A do cartão.....	

Figura 42 - Forma de Relevo “Depressão” - lado B do cartão.....	117
Figura 43 - Forma de Relevo “Montanha” - lado A do cartão.....	118
Figura 44 - Forma de Relevo “Montanha” - lado B do cartão.....	119
Figura 45 - Forma de Relevo “Planalto” – lado A do cartão.....	120
Figura 46 - Forma de Relevo “Planalto” - lado B do cartão.....	121
Figura 47 - Forma de Relevo “Planície” - lado A do cartão.....	122
Figura 48 - Forma de Relevo “Planície” – lado B do cartão.....	123
Figura 49 - Forma de Relevo “Vale” - lado A do cartão.....	124
Figura 50 - Forma de Relevo “Vale” - lado B do cartão.....	126
Figura 51 - Atividade de observação e descrição da paisagem.....	127
Figura 52 - Leitura do QR Code pelo Estudante A.....	128
Figura 53 - Modelando um relevo na caixa.....	128
Figura 54 - Aula com o TEGB.....	128

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Desmatamento na Amazônia Legal em 2017.....	78
Mapa 2 – Desmatamento na Amazônia Legal em 2017 (mapa em Libras).....	80
Mapa 3 – Desmatamento na Amazônia Legal em 2017 (mapa em Visografia).....	81
Mapa 4 – Localização geográfica das Universidade do Quadro 1.....	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos Acadêmicos voltados para a Educação Geográfica Bilingue para o Estudante Surdo.....	92
Quadro 2 - Trabalhos Acadêmicos voltados para a Educação Geográfica Bilingue para o Estudante Surdo, que não foram analisados nesta Dissertação.....	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

CEB - Câmara de Educação Básica

CEEC - Centro Especial Elysio Campos

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CESB - Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro

CF - Constituição Federal

CNE - Conselho Nacional de Educação

CODA - *Child of Deaf Adults*

EBLPE - Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito

EMEBS Helen Keller - Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos “Helen Keller”

EUA - Estados Unidos da América

FENEIDA - Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

IG - Instituto de Geografia

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

ISI - Instituto Santa Inês

L1 - Primeira língua adotada pelo surdo

L2 - Segunda língua adotada pelo surdo

LAGEPOP - Laboratório de Geografia e Educação Popular

LDBEM - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

ONU - Organização das Nações Unidas

PCD - Pessoas com Deficiência

PNE - Plano Nacional da Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PRONINFE - Programa Nacional de Informática Educativa

QR Code - Código de Resposta Rápida

SRM - Sala de Recursos Multifuncional

TEGB - Tripé da Educação Geográfica Bilingue

TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação

TILS - Tradutor e Intérprete da Língua de Sinais

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFPI - Universidade Federal do Piauí

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UNB - Universidade de Brasília

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

UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo

UNINTER – Universidade Internacional

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	17
CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	19
CAPÍTULO 1 – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO SURDO: uma narrativa ouvinte.....	23
1.2 Educação de Surdos no Brasil.....	30
1.3 Marcos legais e políticas da educação brasileira.....	33
1.4 FENEIS e Movimento Surdo.....	52
1.5 A tecnologia digital <i>QR Code</i>	54
CAPÍTULO 2 – REFLEXÕES ACADÊMICAS: ensino de Geografia e educação bilíngue para Surdos.....	57
2.1 Ensino de Geografia para Surdos: pesquisas.....	57
2.2 Dissertações e Teses Acadêmicas.....	59
2.2.2 Escola para Surdos Dulce de Oliveira.....	71
2.2.3 Instituto Santa Inês.....	72
2.2.4 Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito.....	73
2.2.5 Centro Especial Elysio Campos.....	73
2.2.6 Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos “Helen Keller”.....	75
2.2.7 Colégio Seli.....	76
CAPÍTULO 3 – A TIC CÓDIGO DE RESPOSTA RÁPIDA <i>QR CODE</i> : usos e contribuições para o Aprendizado Geográfico de Estudantes Surdos.....	95
3.1 O Atendimento Educacional Especializado (AEE).....	97
3.2 A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).....	98
3.3 A TIC <i>QR Code</i> na Educação Geográfica de Surdos.....	100
3.4 Ensinar Geografia para Pessoas Surdas.....	105
3.5 Estudante Surda para quem o material didático foi elaborado.....	108
3.7 O material didático de Geografia construído para a estudante Surda.....	125
3.8 Aula de Geografia com o Material Didático Específico para Estudante A.....	125

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
---------------------------	-----

APRESENTAÇÃO

Se visitar o passado do Surdo foi importante para compreender sua realidade atual, ao escrever essas palavras, olho para um menino que, em Itapirapuã-GO, na década de 1980, passava as manhãs ajudando o pai na linha do leite antes de ir à escola. Lembro-me ainda da diversão durante a caminhada rumo à escola, usando folhas de mamona como chapéu para proteger do sol; lembro do uniforme usado, uma bermuda caqui e uma camisa branca social com o brasão da Escola Estadual Desor Mário Caiado gravado no bolso da camisa.

Essas são recordações que guardo com muito carinho.

No ano de 1987, eu e minha família nos mudamos para Uberlândia-MG em busca de condições melhores de vida. Nessa cidade, estudei em diversas escolas públicas, até a 7ª Série (atual 8º ano), finalizando Ensino Fundamental por meio de do Ensino Supletivo na rede particular, em meados de 1994. A partir daí, tem-se um hiato de mais de cinco anos fora da escola.

No ano de 2010, e inscrevi-me de forma despretensiosa no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com a intenção de obter a certificação do Ensino Médio. E foi uma surpresa ao saber do resultado: eu havia conseguido proficiência no exame. Em 2013, graduei-me Tecnólogo em Processos Gerenciais, pela Universidade Internacional (UNINTER).

Minha história acadêmica na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) é recente: tem início em 2016, quando – novamente de forma despretensiosa – candidatei-me a uma vaga como portador de diploma, no curso de Geografia. Quando saiu o resultado, informando minha aprovação, minha surpresa foi maior ainda, pois a ideia de cursar uma graduação em uma universidade conceituada como a UFU não era por mim concebida.

O início da graduação em Geografia foi um grande desafio, pois em diversos momentos sofria com o desânimo e a frustração por não compreender de forma significativa o que era ministrado em aula. Questionar o que eu estaria fazendo ali era inevitável. Porém, não sendo de desistir, com dedicação e com o incentivo das pessoas em minha volta, com as orientações dos professores e tantos outros acontecimentos, a caminhada foi agradável (e divertida, até) em todo esse momento de viver a graduação; mesmo que, depois da graduação, as coisas não ficaram exatamente mais fáceis.

Nesse cenário, entregar esta dissertação de Mestrado tem um significado muito especial, alegra-me e me incentiva a prosseguir na jornada que me permite dizer, por experiência própria: a educação faz realmente diferença na vida das pessoas.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Inclusão é um tema recorrente nas discussões sociais e de grande relevância para todas as áreas da vida em sociedade. Na Educação e para os processos educativos, em especial, essa relevância adquire um peso maior, pois as pessoas surdas são uma notória presença social e compõem de maneira significativa os espaços educativos escolares. Nesse contexto, faz-se necessária uma nova abordagem do trabalho com o *diferente*, uma nova visão sobre como educar – especialmente os alunos surdos, no espaço da escola.

A educação no Brasil – um direito fundamental – deveria contribuir para a formação de uma sociedade crítica, ciente dos direitos e deveres estabelecidos pela legislação nacional. Sendo a população instruída por uma educação de qualidade, haveria possivelmente um maior acesso a informações essenciais que direcionassem à qualidade de vida, garantindo-se o cumprimento, por parte do Estado, de direitos transformadores: saúde e bem-estar, moradia digna, melhores condições de trabalho e, foco do presente estudo, um tratamento e atendimento mais adequados para as pessoas com deficiência.

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, a educação é um direito fundamental, o que é reforçado pela Constituição Federal Brasileira de 1988, documento que garante ser a educação um direito de todos e dever do Estado e da família, visando uma formação para a cidadania. No entanto, vale perceber que as leis criadas para a inclusão das Pessoas com Deficiência (PCD) não surgem da boa vontade política, mas acontece por meio de lutas empreendidas por movimentos socialmente organizados – é o caso do movimento surdo no Brasil.

Com pautas de grande relevância e forte atuação junto ao poder público, esse movimento social alcançou grandes vitórias – como na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconheceu a Libras como a primeira língua da comunidade Surda e o Português escrito como segunda língua, uma dentre tantas outras conquistas.

Entretanto, mesmo com a legislação apregoando a inclusão e a permanência do estudante surdo na escola regular, esta não se configura preparada para recebê-lo – em razão de diversos entraves, entre eles os desafios da comunicação, visto que grande parte da comunidade escolar não é proficiente em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e pelo fato de a metodologia utilizada na educação do Surdo partir do

princípio ouvintista¹, o que se revela na escassez de materiais didáticos que possibilitem uma educação bilíngue, não sendo respeitada a natureza da pessoa surda.

É considerando esse contexto que as ideias fundadoras deste estudo tiveram origem, isso durante o Estágio Supervisionado IV da Licenciatura em Geografia cursada pelo autor na Universidade Federal de Uberlândia. Um objetivo, na disciplina, consistia em elaborar um material didático voltado ao ensino de Geografia para estudantes com deficiência que eram assistidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais (SEM), em uma escola estadual urbana em Uberlândia-MG. No estágio, cada estagiário deveria produzir um material didático específico para um aluno.

Ao analisar a lista de alunos da sala do AEE da escola onde foi realizado o estágio, o pesquisador deparou-se com a matrícula da Estudante A², verificando que a aluna não era alfabetizada em Libras e apresentava dificuldades como a escrita na língua portuguesa, sendo evidente a necessidade desta estudante receber uma educação bilíngue – no caso, uma abordagem da Geografia nessa perspectiva. A educação geográfica bilíngue contempla a Libras como primeira Língua (L1) e o português escrito como segunda (L2), respeitando-se a forma natural do Surdo interagir em seu espaço vivido.

A ação a seguir foi elaborar o material segundo esse parâmetro, com o uso de tecnologias da informação e comunicação (TICs) associadas a materiais didáticos, com vista a possibilitar à estudante as abstrações dos conhecimentos adquiridos em sala de aula, realizando conexões com seu cotidiano. Além de possibilitar a comunicação entre Surdos e ouvintes, isso poderia criar vínculos que favoreceriam sua formação.

Pode-se destacar que as dificuldades para produzir esse material surgiram desde o início de sua elaboração, devido ao fato de que os conceitos geográficos nem sempre possuem um sinal específico que os representa, obrigando os professores e os Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) a adaptarem o conteúdo à L2. Em relação aos vídeos sobre o tema, buscar conteúdos sobre as principais formas de

¹ Ouvintismo concerne a um conjunto de representações dos ouvintes a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte (Skliar, 1998).

² O nome da estudante foi omitido por questão de privacidade.

relevo do Brasi na forma de vídeos comprovou, ao longo da pesquisa, uma escassez de materiais voltados ao ensino de Geografia para estudantes Surdos.

Considerando esse contexto, esta pesquisa realizará a discussão deste material geográfico bilíngue, aqui nomeado “Material Didático TEGB” (Tripé da Educação Geográfica Bilíngue), elaborado para a estudante Surda do AEE, especificamente, na SRM.

O Objetivo Geral da dissertação consiste, então, em analisar o “Material Didático TEGB” elaborado com uso de Tecnologia de Informação e Comunicação – especificamente, o código de resposta rápida (*QR Code*) – voltado à educação geográfica de estudantes Surdos. Os objetivos específicos são, assim: a) discutir o referencial teórico sobre: legislação e educação bilíngue para Surdos; ensino de Geografia para Surdos; legislação e funcionamento das salas de AEE e da Sala Regular; material didático; e TIC voltadas ao ensino de Geografia para Surdos; b) Conhecer a realidade vivida pelos alunos e professores do AEE e da Sala Regular, compreendendo suas necessidades em relação a material didático de Geografia.

Com a intenção de alcançar o objetivo proposto, o arcabouço metodológico da pesquisa se dará por meio da pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2002, p. 44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Concordando com Gil (2002), observa-se que as vantagens desse formato de pesquisa viabilizam abranger uma gama mais ampla de fenômenos; No entanto, torna-se necessário um especial cuidado na escolha das fontes, como relatado por Gil (2002, p. 45): “muitas vezes, as fontes secundárias apresentam dados coletados ou processados de forma equivocada. Assim, um trabalho fundamentado nessas fontes tenderá a reproduzir ou mesmo a ampliar esses erros”.

Partindo desse pressuposto, a pesquisa foi dividida em duas etapas. Em um primeiro momento, efetuou-se o levantamento bibliográfico referente à educação dos alunos surdos, destacando-se, nessa etapa, autores como Perlin (2003), Strobel (2008) e Oliveira (2015). Outras bibliografias importantes foram: Fuente (2012), Pena (2012; 2018), Arruda (2015), Reis (2017), Santos Neto (2019), Fernandes (2021), Luz (2021), no que se refere ao ensino de Geografia para estudantes surdos. Sobre a utilização das TICs no ensino, recorreu-se a Moreira (2016) e Gutierrez (2020), dentre outros, além de ter sido efetuado um estudo da legislação vigente acerca do tema.

Em um segundo momento, procedeu-se à análise do “Material Didático TEGB” (elaboração e aplicação para a estudante surda) com o objetivo de avaliar a funcionalidade e a aceitação do novo material. Desse percurso resultou o texto desta dissertação, que foi dividida em três capítulos.

O primeiro capítulo, “HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO SURDO: uma narrativa ouvinte”, apresenta relatos históricos das condições vividas pelo surdo, abordando-se o envolvimento de diversas personalidades na busca da inclusão do surdo por meio da educação ou pela normalização do sujeito surdo. Foram realizadas também análises dos eventos internacionais relativos à educação inclusiva, bem como das leis que regem a educação brasileira – em especial, a educação da pessoa surda.

O segundo capítulo, “REFLEXÕES ACADÊMICAS: ensino de Geografia e educação bilíngue para Surdos”, expõe considerações sobre dissertações e teses que abordaram o ensino de Geografia bilíngue para estudantes Surdos e a produção de materiais didáticos para o auxílio nesse processo.

O terceiro capítulo: “A TIC Código de Resposta Rápida *QR Code*: usos e Contribuições para o Aprendizado Geográfico de Estudantes Surdos”, explana a respeito do “Material Didático TEGB” elaborado para a estudante Surda, apontando seus benefícios para o ensino geográfico bilíngue.

Com o estudo assim proposto, espera-se que esta dissertação possa contribuir de forma significativa para o ensino de Geografia Bilíngue e despertar nos profissionais envolvidos no processo educativo, um interesse pela busca de novos recursos e métodos que valorizem a singularidade visual da pessoa surda.

CAPÍTULO 1

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO SURDO: uma narrativa ouvinte

Para entender as atuais condições da educação do Surdo, torna-se necessário abordar o percurso dessa educação, mesmo sendo impossível resumir em uma seção toda a grandiosidade histórica, o que não se configura intenção neste trabalho. Assim, um breve resgate histórico aqui empenhado serve como base para analisar as ações implementadas, que constituem a atual realidade educacional.

Neste primeiro capítulo será abordado parte de um percurso histórico, acercando os marcos legais e as políticas públicas voltadas à educação brasileira – em especial, à educação surda –, apresentando-se a principal ferramenta em que se baseia esse estudo – o material “TEGB”.

1.1 O caminho

As atuais dificuldades vividas pelas pessoas com deficiência ainda são resquícios de uma longa história diretamente ligada à evolução humana e da sociedade como a conhecemos. Uma sociedade que sempre excluiu (e exclui) as pessoas “diferentes”, considerando-as um fardo que deve ser desconsiderado. Considerando a Antiguidade, assim como confirma Lemos (2009) pouco se sabe sobre o tema, pois deficiência e exclusão social não eram parte de uma discussão ou preocupação na cultura – um ponto pacífico entre historiadores.

Uma referência a pessoas com deficiência (e à exclusão) pode ser encontrada em trechos bíblicos: os sacerdotes não poderiam ter defeitos físicos.

Disse ainda o Senhor a Moisés:

17: Diga a Arão: Pelas suas gerações, nenhum dos seus descendentes que tenha algum defeito poderá aproximar-se para trazer ao seu Deus ofertas de alimento.

18: Nenhum homem que tenha algum defeito poderá aproximar-se: ninguém que seja cego ou aleijado, que tenha o rosto defeituoso ou o corpo deformado;

19: Ninguém que tenha o pé ou a mão defeituosos,

20: Ou que seja corcunda ou anão, ou que tenha qualquer defeito na vista, ou que esteja com feridas purulentas ou com fluxo, ou que tenha testículos defeituosos.

21: Nenhum descendente do sacerdote Arão que tenha qualquer defeito poderá aproximar-se para apresentar ao Senhor ofertas

preparadas no fogo. Tem defeito; não poderá aproximar-se para trazê-las ao seu Deus (Bíblia Levítico 21, 16-21).

Vale dizer, são de grande relevância as discussões sobre a discriminação e exclusão social de grupos distintos – como as pessoas com deficiência e as mulheres, consideradas impuras em período menstrual –, mesmo que não sejam estas o objeto principal de estudo do trabalho. Nesse momento do trabalho, ilustrarão a discussão fatos relevantes e vultos importantes no percurso histórico vivido pelas pessoas Surdas, sendo o foco da discussão a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no ensino de Geografia a estudantes Surdos, os sujeitos centrais da pesquisa

Especificamente em considerando o Surdo, em outra passagem do Velho Testamento bíblico, um diálogo entre Deus e Moises lança luz a como era percebido esse sujeito: “E disse-lhe o Senhor: quem fez a boca do homem? Ou quem fez o mudo, ou o surdo, ou o que vê, ou o cego? Não sou eu, o Senhor” (Bíblia, Êxodo, 4, 11). Ainda no Velho Testamento, tem-se: “Não amaldiçoem o surdo nem ponham pedra de tropeço à frente do cego, mas tema seu Deus” (Bíblia, Levítico, 19, 14). Não ouvindo e nem compreendendo o que acontecia em seu entorno físico, as pessoas surdas eram constantemente submetidas a tratamentos cruéis na sociedade em que viviam, o que também ocorria as pessoas com outros tipos de deficiência, sendo necessária a intervenção “divina” direcionando a percepção das pessoas com deficiência e surdez.

No Novo Testamento, é também possível entrever indícios de como aparece o Surdo no contexto social: “E trouxeram-lhe um surdo, que falava com dificuldades; rogaram-lhe que pusesse mão sobre ele. E tirando-o à parte, de entre a multidão, pôs-lhe os dedos nos ouvidos; e, cuspido tocou-lhe na língua. E levantando os olhos ao céu, suspirou e disse: *Eftaá*; isto é, abre-te. E logo se abriram seus ouvidos, e a prisão da língua se desfez, e falava perfeitamente” (Bíblia, Marcos, 7, 32-35).

Por outro lado, no Egito, uma das civilizações mais antigas a respeito da qual se tem um conhecimento mais amplo, os Surdos recebiam um tratamento privilegiado, sendo considerados enviados dos deuses, pessoas com uma comunicação direta com a divindade. Ainda assim, possuíam uma vida inativa e não eram educados (Strobel, 2009, p. 18). Na China, eram os Surdos jogados ao mar em sacrifício. Na Grécia, eram

considerados incapazes de raciocinar, insensíveis e tidos como um grande incômodo para a sociedade, sendo também sacrificados.

Pode-se observar, então, que o Surdo é colocado entre o acesso ao divino e a dependência em diferentes sociedades, sendo castigado ou abandonado à própria sorte, perdendo até mesmo o direito à vida no sacrifício aos deuses por ser considerado um empecilho em sua comunidade. O Surdo é colocado, então, em uma posição de inferioridade e dependência, seja a uma sociedade que o rejeita ou a algum salvador.

Vale informar, conforme Strobel (2009), que os relatos apresentados são uma extração de várias partes de muitas publicações sobre a história dos Surdos, não significando que de todo sejam verídicos, sendo necessária uma pesquisa mais profunda no sentido de comprovar cada fato histórico registrado. No entanto, pode-se afirmar que, por motivos diversos, diversas personalidades debruçaram sobre a educação dos Surdos no percurso de sua história, valendo-se de várias metodologias de pesquisa que se ancoram na língua de sinais ou no oralismo puro.

Girolamo Cardano (1501-1576), médico e filósofo, reconhecia a habilidade do surdo para a razão, afirmando que “a surdez e a mudez não são o impedimento para desenvolver a aprendizagem e o meio melhor dos surdos de aprender é através da escrita” (Strobel, 2009, p. 18). Nesse estudo, a língua de sinais e escrita com os surdos eram utilizadas.

Pedro Ponce de Leon (1510-1584), monge Beneditino espanhol, estabeleceu a primeira escola para Surdos. Usava como metodologia a dactilologia, a escrita e a oralização em um momento social em que só os surdos que conseguiam falar teriam direito à herança.

Em *Refugium Infirmorum*, obra publicada postumamente, Frei Melchor de Yebra (1526-1586) descreve e ilustra o alfabeto manual em 1593.

El alfabeto manual usado por los sordos en la mayoría de países cuyas lenguas se escriben qui e alfabeto latino se difundió por el mundo a partir de un libro publicado en 1620 por el español Juan de Pablo Bonet, Reduction de las letras y Arte de enseñar a ablar a los mudos. El alfabeto que incluyó qui e n su libro se inspiraba en el recogido 27 años antes por Yebra. Este es el libro que reproduzco qui. Se trata de una joya invalorable en la historia de la sordera (Oviedo, 2007, p. 1).

Na Figura 1, tem-se páginas do “*Refugium Infirmorum*”, que foi publicado no ano de 1593 em Madrid.

Figura 1 - Páginas do livro *Refugium Infirmorum*



Fonte: Oviedo (2007).

Na Espanha, Juan Pablo Bonet (1579-1623) publica “*Reduccion de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*”, em 1620, e esse foi o primeiro livro sobre educação do Surdo no qual discorria a respeito de seu método oral. Bonet utilizava sinais, treinamento da fala e o uso do alfabeto datilologia na educação do Surdo, obtendo grandes resultados com essa metodologia. Defendia também o ensino precoce de alfabeto manual aos Surdos.

Nesse sintético relato histórico é possível perceber resultados satisfatórios no processo de ensino do Surdo trazidos pela utilização de língua de sinais. No entanto, outras correntes propunham formas diferentes de incluir o Surdo por meio da fala, acreditando que a oralidade possuía valor maior em relação às outras formas de comunicação. Exemplo desse entendimento tem-se em Samuel Heinicke (1729-1790), o “Pai do Método Alemão” baseado no oralismo puro, o qual originou as bases da filosofia oralista, que teria futuramente grande impacto na comunidade Surda em todo o mundo, como será visto adiante.

Outra figura de grande importância na história de educação dos Surdos foi o abade Charles Michel de L'Epée (1712-1789). Contatando Surdos em situação de risco que vagavam pelas ruas de Paris, procurou aprender como essas pessoas se comunicavam. O abade realizou os primeiros estudos aprofundados sobre a língua de

sinais e em sua própria casa instruía os Surdos, combinando a língua de sinais à gramática francesa sinalizada, isso denominando “Sinais metódicos”. Todavia, seu trabalho foi muito criticado, em especial por educadores oralistas, entre eles Samuel Heinicke. L’Epée fundou a primeira escola pública para os surdos, o “Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris” e publicou seus achados quanto ao ensino dos surdos e mudos por meio de sinais metódicos.

Figura 2 - Fachada do Instituto Nacional para Jovens Surdos de Paris



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador, 2022.

A obra “A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos” utilizava as regras sintáticas e o alfabeto manual, sendo mais tarde completada por seu sucessor: Roch-Ambroise Sicard (1744-1822). As figuras 2 e 3 apresentam, respectivamente, a fachada e o pátio principal do Instituto Nacional para Jovens Surdos de Paris.

Durante visita ao Instituto, não foi possível explorar o restante de suas instalações em razão das medidas restritivas durante a pandemia da Covid 19, sendo a visita limitada ao pátio principal (Figura 3).

Figura 3 - Pátio do Instituto Nacional para Jovens Surdos de Paris – estátua Charles Michel de L'Epée (1712-1789)



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador, 2022.

Outras correntes, com uma visão totalmente distorcida sobre a surdez, desenvolveram técnicas e práticas – algumas delas extremamente invasivas e desumanas – que mutilavam e levavam à morte de pacientes. É o caso de Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838), médico francês, cirurgião e médico alienista³, que acreditava serem as sensações a base para o conhecimento humano e via na experiência externa a única via para o conhecimento.

Valendo-se dessa concepção, ao se tornar residente do Instituto Nacional de Surdos em Paris, passou a reconhecer o “diferente” como patologia, juntamente com seus pares, e para que o Surdo obtivesse acesso ao conhecimento era necessário a erradicação ou a diminuição da surdez. Assim, na tentativa de descobrir as causas visíveis da surdez, Itard dissecou cadáveres de surdos e realizou estudos com teste cruéis em pessoas surdas vivas: aplicação de cargas elétricas nos ouvidos, perfuração de tímpanos (levando a óbito um paciente surdo), fratura de crânios, infecção intencional em pontos das orelhas e até uso de sanguessugas em áreas internas do ouvido de pacientes. Em meio a essas experiências, publicou artigos

³ Médico que se especializou no diagnóstico e tratamento de pessoas acometidas por doenças mentais. Termo usado até meados do século XVIII.

relatando uma técnica especial de introdução de cateteres no ouvido de pessoas com problemas auditivos, ficando famoso por esse feito em que surge a sonda Itard (Strobel, 2012, p. 35).

Nesse mesmo período histórico, surgem por toda Europa instituições de educação para Surdos nas quais diversas correntes de pensamento desenvolveram metodologias e práticas que eram aplicadas no processo de instrução. Em razão desse crescimento no número de instituições, em 1878 foi organizado em Paris o I Congresso Internacional de Surdos-Mudos. No evento, definiu-se que a melhor metodologia a ser utilizada na educação do Surdo seria a leitura labial e a língua de sinais. Porém, tais definições foram substituídas dois anos depois quando, em 1880, acontece em Milão o II Congresso Mundial de Surdos-Mudos, com participantes que da França, Itália, Grã-Bretanha, EUA, Canadá, Bélgica, Suécia e Rússia. Apenas um Surdo participou do congresso, sem mesmo participar das decisões, como menciona Silva Campos (2014, p.12): “Vale ressaltar que apenas um surdo participou do congresso, mas não teve direito de voto, sendo convidado a se retirar da sala de votação”.

O Congresso de Milão, como ficou conhecido, não teve a intenção de discutir novas metodologias para o ensino da pessoa Surda e sim uma reafirmar o oralismo puro em substituição à língua de sinais. Tal decisão foi um retrocesso histórico, pois proibia a língua de sinais em todos os sentidos, firmando-se em princípios aristotélicos, em um entendimento de que “[...] a fala viva é privilégio do homem, o único e correto veículo do pensamento, a dádiva divina, da qual foi dito verdadeiramente: a fala é a expressão da alma, como a alma é a expressão do pensamento divino” (Strobel, 2012, p. 28).

Nesse sentido, ouvintes discutiram a superioridade da língua oral e suas vantagens em relação a língua de sinais, argumentando que a preferência do Surdo na utilização de gestos para se comunicar prejudicaria o desenvolvimento da fala, chegando a rotular o uso desse sistema como “preguiça de falar”.

No Congresso, as questões abordadas foram:

MÉTODOS

1. Relate as vantagens do Método de Articulação em contraposição ao método de Sinais e vice-versa (sobretudo levando-se em consideração o desenvolvimento mental e ressaltando sua importância no âmbito social).

2. Explique em que consiste o Método 'Oral Puro' e mostre a diferença entre este e o Método 'Combinado'.
3. Defina exatamente o limite entre os chamados Sinais 'Metódicos' e os 'Naturais'.
4. Qual é o meio mais natural e efetivo pelo qual os surdos-mudos poderão adquirir, sem dificuldade, sua própria linguagem?
5. Quando e como a gramática deve ser usada no ensino da linguagem? Deve ser usada a do oralismo ou a de sinais?
6. Quando os alunos deverão fazer uso de manuais ou livros? Em que disciplinas devem ser suprimidos? (INES, 1880, p. 12).

As discussões apresentadas evidenciam a intenção de extinguir a língua de sinais e suas variações, tendo sido as questões discutidas sob o prisma dos ouvintes, não havendo espaço para contrapontos; conseqüentemente, os Surdos foram obrigados a permanecer em uma posição submissa, diversa da que viviam, posto já haverem conquistado uma posição diferenciada na sociedade.

E como resultado das discussões, as seguintes resoluções restaram estabelecidas:

I

O Congresso:

Considerando a incontestável superioridade da linguagem oral sobre a de sinais na reintegração do surdo-mudo à sociedade, permitindo a mais perfeita aquisição de conhecimento,

Declara: Que se deve dar preferência ao Método Oral ao invés do método de sinais para a educação e ensino do surdo-mudo.

II

O Congresso:

Considerando que o uso simultâneo da língua oral e da língua de sinais oferece prejuízo à fala, à leitura labial e à precisão de ideias,

Declara: Que se deve dar preferência ao Método Oral Puro (INES, 1880, p. 14)

O oralismo puro como método foi adotado em diversos países da Europa, acreditando-se que este representaria a melhor forma de ensinar o Surdo. Trata-se de um período obscuro para a comunidade surda, mas que teve sua relevância no processo de ensino e aprendizagem – mesmo com as proibições da utilização da língua de sinais, verificou-se que, inevitavelmente, a comunicação gestual era presente (mesmo que de forma discreta) quando se reuniam dois ou mais Surdos. E sendo uma comunidade, os Surdos em sua maioria sempre preferiram a socialização com seus iguais.

Nas Atas de Milão (2011), em sua resolução VIII, considera-se que: “[...] a aplicação do Método Oral Puro em instituições, nas quais ainda não está completamente implantado, deva ser prudente, gradual e progressiva, caso contrário estará fadada ao fracasso”. A expressão “Fadada ao fracasso” foi um vislumbre do que ocorreria com a imposição da língua oral aos Surdos: foi o que, depois de anos de insistência, perceberam os criadores e incentivadores do método oral puro, tendo sido obrigados a admitir que o método era realmente ineficaz e que a melhor forma de educar os Surdos seria mesmo a língua de sinais.

1.2 Educação de Surdos no Brasil

No Brasil, a visão em relação aos Surdos não era diferente em relação ao resto do mundo: até o final do século XV, eram considerados ineducáveis e, em sua maioria, viviam de forma inativa. Porém, em 1856 chega ao Brasil Ernest Huet, professor surdo, que trouxe da França o alfabeto manual francês:

[...] em 1856, chegou ao Brasil o professor Ernest Huet, Surdo francês que trouxe o alfabeto manual francês e alguns sinais para o Brasil. Os surdos brasileiros, que deviam usar algum sistema de sinais próprio, em contato com a Língua de Sinais Francesa (LFS), produziram a Língua de Sinais Brasileira (Monteiro, 2006, p. 5 *apud* Oliveira, 2018, p.18).

A vinda do professor Huet com seu manual francês foi o divisor de águas na história do ensino do Surdo no Brasil, sendo mudados os rumos da educação um ano após sua chegada. Conforme aponta Oliveira (2018, p. 18), “o ano de 1857 é, sem dúvida, um marco história da comunidade Surda brasileira. Neste ano, no dia 26 de setembro, é fundado o Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro o atual INES”. O QR Code apresentado na Figura 4 apresenta visualmente, e traduzida para Libras, a história do professor Hue. Para acesso, o leitor deve fazer a leitura do código usando um aplicativo de leitura seu dispositivo.

Figura 4 - História Do Professor Huet – Repositório Digital Huet, do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)



Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2022.

A partir desse momento, então, a educação do Surdo no Brasil recebe um novo direcionamento, pois a ideia de que o Surdo não seria capaz de ser instruído aos poucos foi ficando para trás, passando a inclusão educacional e social a serem uma realidade – não uma realidade ideal, mas um avanço de fato em relação ao que se tinha até então.

Alguns anos após sua fundação, a instituição do pesquisador francês apresentou problemas.

Passados alguns anos, no dia 13 de dezembro do ano de 1868, o professor surdo Ernest Huet deixa a direção do Instituto e, no ano seguinte, o Dr. Manoel de Magalhães assume a direção. Durante esse período, o instituto configurava-se como um asilo para surdos (Oliveira, 2015, p. 29).

Podemos perceber que a função do instituto foi distorcida por parte das famílias que ali confiaram seus entes, não pela intenção de instruir para a vivência em sociedade, mas no propósito de tirá-los do convívio familiar e social.

A próxima seção apresentar os marcos legais e as políticas públicas referentes à educação brasileira, bem como eventos internacionais que influenciaram na elaboração de documentos legais.

1.3 Marcos legais e políticas da educação brasileira

A educação do Surdo, percebe-se, é um tema recorrente e de grande relevância. Ante isso, as reivindicações das pessoas Surdas e, posteriormente, do Movimento Surdo, ocasionaram a criação de leis para a implementação do ensino inclusivo nas instituições de ensino, norteadas por ações que auxiliassem no processo de ensino das pessoas com deficiência.

Segundo Pena (2012, p. 55), “uma política de inclusão escolar é imprescindível para que haja a transformação de escola pública brasileira em uma escola mais justa e de qualidade”. Qualidade essa que era o objetivo do enorme esforço empenhado pelos movimentos sociais politicamente organizados, como o Movimento Surdo no Brasil, o que será visto mais adiante.

Abordando-se os marcos legais e políticos referentes à educação do Surdo e documentos internacionais dos quais Brasil é signatário, um dos primeiros documentos legais referentes à educação do Surdo foi o Decreto nº 9.198, de 12 de dezembro de 1911, que aprovou o regulamento do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atual INES:

Art. 1º O Instituto Nacional de Surdos-Mudos tem por fim instruir e educar as crianças de ambos os sexos privadas da audição e da palavra articulada, dando-lhes instrução literária e ensino profissional (Brasil, 1911).

Nos Artigos 6º e 7º, define-se como se dará o ensino no Instituto:

Art. 6º O ensino do instituto será literário e profissional.

Art. 7º O ensino literário compreenderá as seguintes disciplinas: língua portuguesa, com o maior desenvolvimento possível; matemática elementar, com aplicações adequadas às necessidades da vida comum; história e geografia do Brasil; lições de coisas pelo método intuitivo; desenho e modelagem (Brasil, 1911).

No entanto, devido à forte influência do Congresso de Milão, que instituiu o oralismo como forma única de educar o Surdo, o documento deixou claro em seu Artigo 9º: “O método oral puro será adotado no ensino de todas as disciplinas”. No entanto, o fracasso da imposição do método oralista ocorreu em todos os países onde foi implantado e no Brasil não foi diferente. Oliveira (2014) informa que o método oral

puro, adotado em conformidade com o Decreto 9.198 de 1911, Artigo 09, e pelo grande impacto do congresso de Milão, não obteve resultados satisfatórios:

[...] o ano de 1911, o Decreto 9.198, artigo 09, instituíu o método oral puro no ensino das disciplinas. Após três anos de implantação desse método, os resultados não eram satisfatórios. Custódio Martins, diretor do Instituto, solicita ao governo a possibilidade de adaptações de ensino aos surdos (INES, 2014, p. 245).

No percurso da história da educação dos Surdos, diversos documentos foram criados com o intuito de regular e informar como essa educação seria pautada. No entanto, com o ensino dos Surdos centralizado no INES, na cidade do Rio de Janeiro, o atendimento não chegava aos inúmeros estudantes Surdos espalhados pelo país – o que mudou com a posse de Ana Rímoli de Faria Dória⁴, primeira mulher a assumir a direção do INES na década de 1950. Em sua atuação à frente do instituto, duas ações propostas por ela ganham destaque e dão um novo rumo à educação do estudante Surdo: “o primeiro Curso Normal para professores de surdos e a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB)” (Rodrigues; Gontijo, 2017, p. 234).

O Curso Normal para professores de surdos foi criado visando promover a descentralização do ensino no INES. Após formados, os professores voltavam para suas respectivas cidades e para a educação das crianças Surdas espalhadas pelo país.

[...] Ana Rímoli justifica a criação desse curso a partir das estatísticas que indicavam que, em um universo de aproximadamente 40.000 surdos, apenas 1,52% recebiam uma educação sistemática. Além disso, acreditava que o número de surdos cresceria numa proporção de 20% em cada década, acenando para a impossibilidade de o INES atender a todos os alunos surdos espalhados pelo país (Rodrigues; Gontijo, 2017, p. 234).

⁴ Conforme Cardoso e Júnior (2016), “Ana Rímoli de Faria Dória (gestão de 1951 a 1961), primeira mulher a dirigir o Instituto, destacou-se por sua preocupação concernente aos limites e aos desafios dessa modalidade educacional. Esse fato materializou-se não apenas em sua ação profissional no instituto, mas na publicação de várias obras tematizando a educação e a surdez” (Cardoso; Júnior, 2016, p. 2).

A perspectiva de formar professores para atuarem na educação de estudantes Surdos foi de extrema relevância para que o ensino chegasse às diversas instituições no Brasil, tornando possível receber os Surdos e alfabetizá-los.

Outra ação de extrema importância na história da educação do Surdo foi a criação da Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB) por meio do Decreto Federal nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957.

Art. 1º Fica instituída, no Instituto Nacional de Educação de Surdos, do Ministério da Educação e Cultura, a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (C.E.S.B.).

Art. 2º Caberá à Campanha promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência no mais amplo sentido, aos deficientes da audição e da fala, em todo o Território Nacional (Brasil, 1957, n. p.).

Cardoso e Júnior (2016) apontam que a Campanha de 1957, criada em comemoração ao aniversário de 100 anos do INES, tendo como lema “O surdo não é diferente de você, ajude a educá-lo”, foi um importante projeto para alfabetização dos estudantes Surdos do Brasil.

Em 1961 foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 4024/61, primeira lei específica para a educação. Regularizando o sistema educacional, buscava reduzir a centralização no poder federal, dando maior autonomia aos órgãos estaduais, cumprindo assim uma exigência da Constituição Federal de 1934:

Art 150. Compete à União:

Fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país (Brasil, 1934, n. p.).

Mesmo com uma abordagem superficial em relação à educação inclusiva, a Lei 4024/61 é de grande relevância no processo histórico da educação no Brasil, pois constituiu o início da formação do modelo educacional atualmente existente, trazendo em seu bojo, além de outras providências, o direito à educação para as pessoas com deficiência.

TÍTULO X - Da Educação de Excepcionais

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art.89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (Brasil, 1961, n. p.).

A discussão sobre inclusão dos “excepcionais” – como tratava a lei, mesmo que de forme sucinta –, podemos considerar como sendo um avanço no processo de educação das pessoas com deficiência, como tratou Pena (2012, p. 56): “[...] A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/61, a qual reafirma o direito das pessoas com deficiência à educação, enquadrando-se no sistema geral de educação, dentro do possível”.

Na década de 1970, o Brasil passou por um processo de intenso desenvolvimento e expansão da indústria, bem como de abertura econômica do país. O governo federal viabilizou a inúmeras multinacionais, dos mais diversos tipos, se instalarem no Brasil, tendo ocorrido também nesse momento um notável crescimento demográfico como resultado do êxodo rural.

Nesse contexto, foi criada a lei nº 5692/71, que proporcionou mudanças na estrutura do ensino brasileiro, de acordo com Queirós, (2013, p.1): “A lei nº5692/71 modificou a estrutura de ensino do país, na qual o curso primário e o antigo ginásio se tornaram um só curso de 1º grau”.

A lei nº 5692/71, que fixa as diretrizes e bases da do Ensino Fundamental e Médio, define o objetivo geral para a escola comum ou especial como o de proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania (Pena, 2012, p. 56).

O termo “educação e trabalho” é tratado em muitos momentos na respectiva lei, em que a formação humana e o direito das pessoas com deficiência à educação foram mantidos, mesmo que ainda de forma incipiente. Um dos maiores ganhos deste período foi a ampliação do acesso à educação a todo o Primeiro Grau (hoje, 1º ao 8º anos).

Concernente à educação inclusiva, a referida lei traz em seu Artigo 9º o seguinte texto:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971, n. p.).

A descentralização da educação possui seus pontos positivos, pois viabiliza uma maior liberdade para que cada região desenvolva seus projetos educacionais, delegando a responsabilidade de instrução e inclusão da pessoa com deficiência. Pode-se afirmar que as leis 4.024/61 e 5692/71 possuem relevância no processo histórico, pois foram o embrião do modelo educacional que está em vigor atualmente.

Em 1973, por meio do Decreto 72.425, foi instituído no Brasil o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp):

Art. 1º. Fica criado no Ministério da Educação e Cultura o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), Órgão Central de Direção Superior, com a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais.

Parágrafo único. O CENESP gozará de autonomia administrativa e financeira, sendo as suas atividades supervisionadas pela Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura.

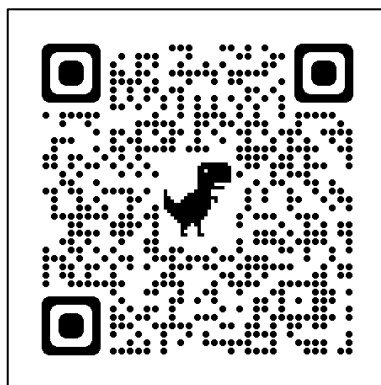
Art. 2º. O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade (Brasil, 1973, n. p.).

Tendo como finalidade a expansão educacional e a inclusão social das pessoas “excepcionais”, termo esse usado no texto da lei, no decorrer dos anos o Cenesp passou por diversas alterações.

No ano de 1986, o Cenesp foi transformado na Secretaria de Educação Especial (Sespe), criada na estrutura básica do Ministério da Educação, em 1990, a Sespe foi extinta e suas atribuições relativas à Educação Especial passaram a ser da Secretaria Nacional de Educação Básica (Seneb). No mesmo ano, foi incluso como órgão dessa Secretaria o Departamento de Educação Supletiva Especial (Dese). No final de 1992, houve uma reorganização dos ministérios, conferindo o reaparecimento da Secretária de Educação Especial (Seesp) (PENA, 2012, p. 56).

As mudanças em órgãos governamentais acontecem com frequência e devido a essas reestruturações, a educação inclusiva adquire uma maior ou menor importância, nesse processo.

Figura 5 - Decreto 10.195/2019



Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2022.

Atualmente, está em vigor o Decreto 10.195, de dezembro de 2019, que remaneja as funções da Secretaria do Ministério da Educação para a Secretaria de Gestão da Secretaria Especial de Desburocratização, Gestão e Governo Digital do Ministério da Economia. O QR Code na Figura 5 direciona o leitor ao documento citado.

Nos anos 1980, a retomada do processo de redemocratização brasileira toma força com o movimento “Diretas Já”.

Movimento Diretas Já (1983-1984) marcou o final do regime militar que foi instaurado no Brasil em 1964 e apoiava a emenda Dante de Oliveira, que tinha como objetivo a eleição direta para presidente em janeiro de 1985. O Movimento teve grandes proporções, reunindo milhões de pessoas em comícios e passeatas (Lopes, 2007, p. 1).

Movimento de cunho social e político, que exigia eleições para a escolha do presidente da república, teve como conquista a primeira eleição em 1989, resultando na eleição de Fernando Collor de Mello.

Para que essas eleições acontecessem, um ano antes, precisamente em outubro de 1988, foi promulgada a Constituição de República Federativa do Brasil, conhecida como a Constituição Cidadã. O documento de grande importância no processo de redemocratização é destacado em “A Constituição Cidadã e a

institucionalização dos espaços de participação social: avanços e desafios” (Vaz *et al.* 2008), lançado em comemoração aos 20 anos da Constituição Federal.

A Constituição Federal de 1988 é um marco na construção da cidadania em nosso país. Um verdadeiro avanço frente às Cartas anteriores. Representa, ao mesmo tempo, um resgate da democracia e dos direitos políticos e uma transformação substantiva na perspectiva de acesso a direitos sociais. numa concepção mais estruturada e integralizada de cidadania, a lei Maior estabeleceu direitos individuais, coletivos, sociais, políticos, e deu nova roupagem ao estado brasileiro para cumprir funções variadas com o objetivo de assegurar direitos, prestar serviços públicos universais, garantir o desenvolvimento nacional, combater desigualdades regionais e sociais (Vaz *et al.* 2008, p. 12).

A Constituição Federal, lei maior do ordenamento jurídico brasileiro, traz em seu texto importantes direitos individuais e sociais, que servem de base para a criação de novas leis, currículos e outros parâmetros. No que se refere à educação, o documento traz em seu Artigo 205: “A educação, é direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 1988, n. p.). Quando se define em lei que a educação é um direito de todos, não se deve fazer distinção das pessoas em idade escolar, o direito deve alcançar todas as camadas sociais, sejam elas da área urbana ou rural, se são indígenas, quilombolas ou ribeirinhas ou outro grupo social. Como atribuição, o Estado deveria atender aos cidadãos de forma plena quanto a esse direito de “todos”, ofertando vagas nas proximidades das residências, garantido o acesso e a permanência nas escolas. Às famílias cabe matricular as crianças em idade escolar, acompanhar, e incentivar o desenvolvimento.

No que tange à Educação Inclusiva, o Artigo 208 no inciso III refere: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, n. p.).

Ao informar que o atendimento seja feito preferencialmente na rede regular de ensino, o Estado busca aqui uma forma de inclusão dessas pessoas, pois, em sua expressiva maioria, os estudantes eram matriculados em escolas especiais, escolas essas com grande relevância no processo do início da inclusão das pessoas com deficiência, constituindo uma tentativa importante de preparar os estudantes para um convívio pleno em sociedade, o que agora deve ser feito na rede regular de ensino.

Ainda na Constituição Federal no artigo 227:

II: criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010) (Brasil, 2010, n. p.).

Tratando não somente da proteção da criança, do adolescente e do jovem, o Artigo coloca como dever do Estado, da família e da sociedade a preparação desses estudantes para o trabalho e para a convivência social. Propondo o acesso a esse direito fundamental, busca-se a eliminação literal das barreiras físicas e das barreiras impostas pela sociedade, a exemplo da discriminação e de uma prévia baixa expectativa em relação nesses estudantes.

Em 1989, ano seguinte à Constituição de 1988, entrou em vigor no Brasil a Lei 7835/1989, assegurando e estabelecendo normas para o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência. Especialmente na área das edificações, normas são propostas com a função de garantir o livre acesso, a funcionalidade das edificações e das vias públicas, evitando e removendo obstáculos nesses locais (Brasil, 1989, n. p.).

Em 1990, ano seguinte, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069/1990, visando à proteção integral da criança e do adolescente. Trouxe em seu Artigo 11, parágrafo 1º: “A criança e o adolescente com deficiência serão atendidos, sem discriminação ou segregação, em suas necessidades gerais de saúde e específicas de habilitação e reabilitação”⁵.

A formulação de leis a respeito da educação inclusiva no Brasil foi influenciada por documentos e tratados internacionais, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em dezembro de 1948; mesmo não tratando diretamente da inclusão educacional, traz em seus Artigos 1º e 2º:

Artigo 1

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Artigo 2

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer

⁵ Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016.

espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (ONU, 1948. n. p.).

Na Declaração dos Direitos Humanos, expressa-se que as pessoas nascem livres e iguais em direitos, e isso trouxe um sentido muito relevante, pois documenta-se a igualdade de todos, sem nenhum tipo de distinção. Valendo-se desse princípio, começaram a surgir os movimentos das Pessoas com Deficiência (PCD), organizados socialmente e investindo na luta e pressão dos estados nacionais, participantes da convenção, com o objetivo de se criar condições amparadas legalmente que valorizassem e priorizassem o acesso das pessoas com deficiência ao lazer, à saúde e, principalmente, à educação.

No que se refere à educação, na cidade Jomtiem, Tailândia, em março de 1990, é emitida a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. A Convenção de Jomtiem, como ficou conhecida, foi primeira de três convenções internacionais que mudaram os rumos da educação nos países signatários. Nessa conferência foram apresentados dados extremamente preocupantes que retratavam a situação em que se encontrava a educação naquele momento. Trazia em seu preâmbulo as seguintes realidades:

- 1: mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
- 2: mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- 3: mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
- 4: mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (UNICEF, 1990, n. p.).

Pena (2012) relata que foi a partir desse documento que se iniciaram os debates sobre a Educação Inclusiva em nível mundial, bem como os países participantes começaram a se organizar para garantir, de fato, o direito de todos frequentarem a educação regular. E diante dessa realidade, na qual milhões de indivíduos não possuíam acesso à educação, na conferência de Jomtiem foram

definidos objetivos como tentativa de melhorar a situação apresentada, se forma que os estados nacionais, por meio de políticas públicas, alcançassem as metas definidas.

Artigo 1: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem
Artigo 2: expandir o enfoque
Artigo 3: universalizar o acesso à educação e promover a equidade
Artigo 4: concentrar a atenção na aprendizagem
Artigo 5: ampliar os meios e o raio de ação da educação básica
Artigo 6: propiciar um ambiente adequado à aprendizagem
Artigo 7: fortalecer as alianças
(UNICEF, 1990, n. p.).

Com os objetivos definidos, o documento foi organizado e assinado por todos os participantes, sendo publicado em todo o mundo com a expectativa de estabelecer globalmente compromissos, de forma a garantir as necessidades básicas educacionais da aprendizagem.

A segunda Conferência de referência para a Educação Inclusiva ocorreu em junho de 1994 na cidade de Salamanca, Espanha. A Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, conhecida como “Declaração de Salamanca”, é uma das principais e mais importantes conferências realizadas no âmbito mundial. A partir desse documento houve uma mudança significativa no horizonte da Educação Especial, pois foram responsabilizados os estados, surgindo, assim, leis em grande parte do mundo que beneficiam e proporcionam o acesso do estudante com deficiência a uma formação cidadã.

No documento, foi reafirmado o direito à educação de todos os indivíduos, nos moldes de como foi definido na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, e relembrando declarações anteriores das Nações Unidas, as quais culminaram na criação das Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidade para as Pessoas com Deficiência, em 1993.

Nota-se o crescente envolvimento dos governos, dos grupos comunitários, de pais e, em especial, dos movimentos politicamente organizados das pessoas com deficiência, na luta tendo em vista a promoção da educação para uma minoria que apresenta necessidades especiais. Tem-se, também, o reconhecimento do envolvimento de governos ativos, agências especializadas e organizações intergovernamentais (UNESCO, 1994).

No Brasil, foi promulgada a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, estabelecendo-se as diretrizes e bases da educação. Principal lei referente à educação, rege a atuação das instituições de ensino públicas e privadas, revisando toda a política nacional relativa à educação, com a integração de União, Estados e Municípios. Posteriormente, criou-se o Plano Nacional de Educação que estabeleceu metas básicas a serem cumpridas, havendo desdobramentos que resultaram em outras normas, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e outros.

A Lei 10098/2000, conhecida como lei de acessibilidade, foi também sancionada com o objetivo de proporcionar a acessibilidade das pessoas com deficiência e com mobilidade reduzida, eliminando todas as formas de obstáculos. Diz seu texto:

Art. 1º Esta Lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação (Brasil, 2000, n. p.).

Para entender a diferenciação entre pessoas com deficiência e com mobilidade reduzida, a própria lei explica que pessoa com deficiência é aquela que possui algum impedimento de natureza física, mental, intelectual ou sensorial e que em interação com algum obstáculo ou barreira que impeça sua acessibilidade, sem que a pessoa esteja em igualdade de condições com as demais pessoas. Já a pessoa com mobilidade reduzida é aquela que, por algum motivo, possui dificuldades em sua locomoção (permanente ou temporária), que reduza sua efetiva mobilidade. Inclui-se nessa categoria idosos, gestantes, lactantes, obesos e pessoas com criança de colo.

A comunicação pode constituir uma das principais barreiras para pessoas com deficiência, no acesso a direitos: trabalho, educação, transporte, cultura, esporte e lazer e, assim sendo, o Artigo 19 da referida lei traz a seguinte abordagem:

Art. 19. Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtitulação, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previstos em regulamento (Brasil, 2000, n. p.).

Atualmente, a utilização desse recurso ainda está muito aquém do ideal. No entanto, lentamente, essa realidade vem se modificando: é possível perceber que, na maioria dos programas televisivos e redes sociais do poder público, há uma janela de Libras, espaço destinado à Língua Brasileira de Sinais que assegura o direito à informação às pessoas surdas.

O QR Code na Figura 6 direciona o leitor ao vídeo da Lei 10098/2000, lei de acessibilidade, traduzida para Libras.

Figura 6 - Lei nº 10098/2000 traduzida para Libras



Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2022.

Em 2001 foi aprovada no Brasil a lei 10172, criando-se o Plano Nacional da Educação (PNE), com base no texto do Artigo 214 da CF. O PNE articulou o sistema nacional de educação, definindo estratégias e metas para assegurar a qualidade do processo educacional.

O parecer do Conselho Nacional de Educação nº 17/2001, apresentado no mesmo ano, trata dos “Desafios para a Educação Especial frente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. No eixo central do documento tem-se a discussão de dois temas de extrema importância: primeiro tema, “A Organização dos Sistemas de Ensino para o Atendimento ao Aluno que Apresenta Necessidades Educacionais Especiais”; segundo tema “A Formação do Professor” (Brasil, 2001). Pena (2012) recomenda a apreciação dos documentos em sua íntegra para que se tenha um maior entendimento sobre os direitos das pessoas com deficiência no âmbito social e escolar, e de forma que os professores possam ter sua formação (re)adequada.

Nesse percurso para inclusão e erradicação das discriminações, os Surdos conquistaram uma importante vitória a aprovação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de

2002, e regulamentada pelo Decreto n. 5626/2005, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão.

A partir dessa lei se minimizaram as críticas e resistência ao direito, previsto Constituição Federal de 1988, na qual se traz como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, inciso IV) (Oliveira, 2015, p. 85).

Além do reconhecimento da Libras como língua com estrutura gramatical própria, diferente do Português, a referida lei traz em seu Artigo 1º sua definição:

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002, n. p.).

A Libras tornar-se língua oficial da comunidade Surda foi uma importante conquista, resultante de anos de luta, além de constituir uma reparação histórica relativa a um período no qual os Surdos eram proibidos de se comunicar utilizando a língua de sinais.

Figura 6 - Lei nº 10.436/2002 traduzida para Libras



Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2022.

Os *QR Codes* nas Figuras 7 e 8, direcionam do leitor ao vídeo da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e ao Decreto 5.626 22, de dezembro de 2005, traduzidos em Libras.

Outro marco importante reside na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ocorrida na cidade de Nova Iorque (EUA) em 2006, que teve como

tema principal “Ninguém fica para trás com a Implementação Total da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”. Em decorrência, foi criada a Resolução 61/106 em 2006, posteriormente ratificada pela Assembleia Geral da ONU, entrando em vigor no mês de dezembro de 2008.

Figura 7 - Decreto 5.626 22/2005 traduzido em Libras



Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2022.

No Brasil, a resolução foi adotada como norma constitucional e com a validação do Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, havendo, assim, um processo de grandes mudanças nas leis sobre inclusão no país, pois por meio dos resultados apresentados ao Comitê da ONU, passou a haver monitoramento das ações.

Entre as leis criadas após a Convenção tem-se a Lei nº 11.796/2008, que institui no Brasil o dia 26 de setembro de cada ano como o Dia Nacional dos Surdos. A Lei nº 12.319/2010, por sua vez, regulamentou a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais. Também a Lei 13.055/2014 comemora no dia 24 de abril de cada ano outro importante reconhecimento: o Dia Nacional da Língua Brasileira de Sinais.

Os *QR Codes* nas figuras 9, 10 e 11 direcionam aos vídeos da Lei nº 11.796/2008, da Lei nº 12.319/2010 e da Lei 13.055/2014, traduzidas em Libras.

Figura 8 - Lei nº 11.796/2008 traduzida para Libras



Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2022.

Figura 10 - Lei nº 12.319/2010 traduzida para Libras



Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2022.

Figura 9 - Lei nº 13.055/2014 traduzida para Libras



Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2022.

No ano de 2014 foi aprovado o novo PNE, por meio da Lei nº13005/2014, que alterou o anterior, o qual esteve em vigor até 2011. Após esse hiato de três anos, o

novo plano traçou novas metas e objetivos para a educação brasileira, tendo como exemplo os incisos da referida lei:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2011, n. p.).

Na discussão da erradicação de todas as formas de discriminação, entende-se que é direito de todos o acesso ao sistema educacional em condições de igualdade dentro de suas respectivas diferenças, o que se revela na legislação e nas transformações ao longo da história.

Em 2015, nesse sentido, surge o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº13146/2015, definida como um dos principais marcos legais no que se refere à inclusão. O documento normatizou práticas para o acesso das pessoas com deficiências aos seus direitos.

A educação dos Surdos, como um dos direitos fundamentais do ser humano, recebeu relevantes contribuições do Estatuto, com importantes diretrizes a serem seguidas e desenvolvidas nas instituições de ensino para a inclusão, permanência e participação desses estudantes no seio da comunidade escolar e em todo o processo de ensino e aprendizagem.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, n. p.).

O estudante Surdo é contemplado pela referida lei em seus incisos:

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação; (Brasil, 2015, n. p.).

O Estatuto representou um grande avanço, pois para cumprir a lei todas as instituições educacionais, públicas e privadas devem desenvolver e realizar ações para que a inclusão da pessoa com deficiência seja efetiva. Todavia, o documento traz em seu capítulo IV parágrafo primeiro:

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do **caput** deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações (Brasil, 2015, n. p.).

Isso desobriga as instituições particulares de ensino a cumprir os seguintes incisos:

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva.

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas (Brasil, 2015, n. p.).

Esse fato revela uma contradição, pois o próprio Artigo 205 da CF versa que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo que sua promoção se dará pelo incentivo e por meio da colaboração da sociedade; assim sendo, o próprio documento desobriga instituições de ensino particulares a incentivarem e colaborarem com a educação e, em especial, com a educação inclusiva.

O QR Code na Figura 12 direciona ao vídeo da Lei nº13146/2015, traduzida para Libras.

Figura 10 - Lei nº 13146/2015 traduzida para Libras



Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2022.

Em 2017, na Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017, foi homologada pelo Ministério da Educação (MEC) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Art. 1- Fica homologado o Parecer CNE/CP n- 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 15 de dezembro de 2017, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica (Brasil, 2017, n. p.).

A BNCC de 2017 é um documento de caráter normativo, define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Tem como intenção equiparar a educação em todo território nacional, promovendo concordância múltipla entre as instituições de ensino – federais, estaduais, municipais e particulares –, garantido o direito de aprendizagem de um conjunto de conhecimentos nas etapas do Ensino Fundamental além de possibilitar a construção de um currículo regionalizado que valorize especificidades, de forma a haver representatividade dentro da escola. O QR Code da Figura 13 direciona o leitor ao documento online da BNCC.

Figura 113 – BNCC online



Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2022.

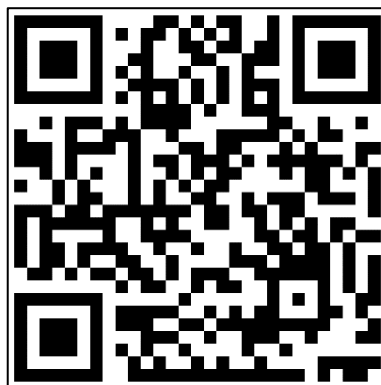
Recentemente, a Lei nº14191/2021, alterou a LDB de 1996, dispondo sobre a modalidade de educação bilíngue de Surdos.

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 (Brasil, 2021, n. p.).

Sendo uma modalidade diferente do ensino tradicional, a Educação Bilíngue é a principal via do estudante Surdo para superação das barreiras que impedem sua inclusão efetiva, visto que essa modalidade de ensino proporciona uma comunicação direta com toda a comunidade escolar.

É uma conquista importante para a comunidade Surda, uma vez que o acréscimo do artigo anteriormente citado, contempla o AEE bilíngue quando necessário. É todo um arcabouço didático com materiais e professores bilíngues com formação e especialização adequadas em nível superior. E ainda proporciona aos Surdos o sentimento de recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura, entre outras questões. O QR Code na Figura 14 direciona o leitor ao vídeo da Lei nº14191/2021, traduzida para Libras.

Figura 14 - Lei nº14191/2021 em Libras



Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2022.

Na seção a seguir será abordada a importância das instituições de apoio ao Movimento Surdo.

1.4 FENEIS e Movimento Surdo

Na análise do percurso histórico, considerando a criação dos marcos legais relativos à educação inclusiva e, em especial, a educação do Surdo, observa-se que as conquistas alcançadas, garantindo os direitos das pessoas com deficiência, não surgiram de uma boa vontade política, decorrem de intensa pressão por parte da sociedade e dos movimentos socialmente organizados com vistas a uma busca pelo reconhecimento pleno da cidadania.

No Brasil, as políticas educacionais para os Surdos resultam de lutas históricas empreendidas pelo movimento social da comunidade Surda brasileira – atualmente, Movimento Surdo. De acordo com Oliveira (2015, p. 28), “os Movimentos Surdos no Brasil são historicamente fomentados pela luta pelo direito ao uso e reconhecimento da língua de sinais, principalmente, no contexto educacional”.

O Movimento Surdo e a Libras surgem diretamente ligados à vinda, ao Brasil, do professor Huet com o alfabeto manual francês, em 1857, bem como à criação do INES e, posteriormente a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS. Esses espaços criados proporcionam discussões e debates direcionados à comunidade Surda.

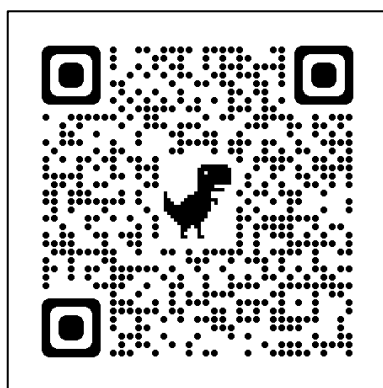
Partindo da ideia de que esses movimentos são politicamente organizados e articulados, as instituições que representam a comunidade surda no Brasil são consideradas espaços para o debate e para o engajamento político dessa parcela da

população. Isso sendo, o Movimento Surdo no Brasil, na defesa da Língua Brasileira de Sinais nasce, de certa forma, no seio das instituições de e para Surdos, a exemplo do INES e da FENEIS (OLIVEIRA, 2015, p. 28). De acordo com o Relatório Anual FENEIS (2002), a criação da instituição foi um avanço na busca pela autonomia da pessoa Surda, respondendo à necessidade de atender a todos os Surdos do país.

Vale dizer, em 1977 havia sido fundada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos – FENEIDA e, no entanto, o Surdo teve sua representatividade suprimida, pois a nova entidade era composta apenas por ouvintes. Em resposta a esse apagamento de representatividade, em 1983 a Comunidade Surda criou a Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos; decorrente de uma grande credibilidade, a Comissão conquista a presidência da FENEIDA, reestruturando o Estatuto da instituição em Assembleia Geral no ano de 1987. A FENEIDA passa, então à Federação Nacional de Educação e Integração (Feneis).

Dessa forma, a Feneis surge com uma finalidade central: assumir, de maneira decisiva, as dificuldades relacionadas à comunicação e a educação que afetavam diretamente a comunidade surda (OLIVEIRA, 2015, p. 36). O QR Code na Figura 15 direciona o leitor ao documento citado.

Figura 15 - Relatório anual Feneis 2002



Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2022.

Oliveira (2015) apresenta a essencialidade do movimento surdo e das principais instituições (INES e FENEIS) na conquista do reconhecimento linguístico e cultural da comunidade surda brasileira, pontuando os desdobramentos das políticas de educação de Surdos no Brasil. A relevante atuação do movimento na busca de uma educação com autonomia para o Surdo atendeu demandas históricas, conquistando a criação e a manutenção de escolas bilíngue, respondendo a uma

preocupação com a evasão e com o restrito sucesso no desempenho escolar de estudantes Surdos. Na próxima seção, tem-se um relato conciso sobre os desdobramentos da utilização das TICs no processo de ensino e aprendizagem.

O *QR Code*, Figura 16, direciona o leitor para um vídeo em Libras do Repositório Digital Huet, do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), contanto de forma sucinta e traduzida para Libras parte da trajetória da educação dos Surdos.

O *QR Code* na Figura 16 tem por objetivo o direcionamento do leitor ao vídeo sobre História da Educação de Surdos do Repositório Digital Huet, do INES traduzido em Libras.

Figura 16 - História Educação de Surdos; Idade de Ouro Congresso de Milão Comunicação de surdos; Cultura surda - Repositório Digital Huet, do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)



Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2022.

1.4 A tecnologia digital *QR Code*

A importância das TICs na educação é uma realidade, principalmente nas últimas décadas. Com o desenvolvimento tecnológico, o acesso às informações acontece de forma rápida e facilitada. No Brasil, esse processo tem origem na década de 1980.

A origem das atividades em informática educativa no Brasil reporta ao ano de 1981, quando foi realizado o I Seminário Nacional de Informática na Educação, patrocinado pelo MEC, SEI e CNPq, sediado na Universidade de Brasília, quando a comunidade acadêmica e científica nacional recomendou a criação de um grupo interministerial para propor subsídios à elaboração de um Programa de Informática na Educação, a realização de novos seminários anuais, a implantação

de centros-piloto em universidades brasileiras voltados para o desenvolvimento de estudos e pesquisas, capazes de subsidiar a futura Política Nacional de Informática na Educação (Brasil, 1994, p.11).

A realização desse evento mostra uma preocupação com a informatização da educação, mesmo em uma época em que os recursos tecnológicos eram de difícil acesso. Poucos anos depois, em 1989, os desdobramentos posteriores ao Seminário subsidiaram a criação do Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE) pelo MEC. Um dos pontos interessantes do programa foi apoiar o desenvolvimento e a utilização das tecnologias de Informática no Ensino Fundamental, Médio, Superior, e na Educação Especial (Brasil, 1989, p. 10).

Nas décadas seguintes, a educação de uma forma geral foi uma das grandes beneficiadas com a evolução das diversas ferramentas tecnológicas, proporcionando aulas mais dinâmicas e atraentes, ampliando contato com a produção do conhecimento. Do ponto de vista teórico, o acesso à *internet* ampliou as formas de aprendizado, possibilitando o rompimento de algumas barreiras do ensino tradicional, sendo possível a criação de redes de socialização e transmissão de conhecimento, o que torna mais dinâmico e interessante o processo de ensino e aprendizagem.

Para a Geografia, as TICs são de fundamental importância no desenvolvimento do pensamento geográfico, pois facilita as conexões entre teoria e a realidade vivida, especialmente no que se refere ao ensino de pessoas com deficiência.

Considerando as diversas tecnologias existentes, optou-se, nesta pesquisa, por realizar um estudo sobre os usos e apropriações da tecnologia *QR Code* como recurso que auxilia na educação geográfica de estudantes Surdos, visto que esse tipo de tecnologia pode ser utilizado para ilustrar, por meio de vídeos e imagens, os conceitos geográficos para os alunos surdos.

Indo ao encontro da natureza visual do aprendizado desses alunos, imagens podem ser utilizadas como facilitadoras no processo de ensino e aprendizagem, pois, havendo materiais didáticos traduzidos em Libras (de Geografia ou qualquer outra disciplina) em repositórios da *internet* e que sejam de livre acesso, com o recurso do *QR Code* torna-se, de especial modo, utilizar esses materiais.

O *QR Code*, abreviação do termo *Quick Response*, foi criado pela empresa Denso Wave, participante do grupo Toyota, no ano de 1994. O código de acesso público tem como principal característica o armazenamento de grandes quantidades

de dados (SOON, 2008). Como aponta Ferreira e Cleophas (2018), o *QR Code* é uma evolução do código de barras (lineares). Devido à sua capacidade de armazenamento de dados, é utilizado por diversos setores do mercado, da indústria e da educação. Como se pode perceber, ao longo deste Capítulo, o *QR Code* foi utilizado como forma de ilustrar as discussões apresentadas. Isso possibilita uma maior interação com o leitor Surdo com o texto.

CAPÍTULO 2

REFLEXÕES ACADÊMICAS: ensino de Geografia e educação bilíngue para Surdos

Compreender a importância de estudos voltados ao ensino do estudante Surdo e conhecer parte do passado de lutas por uma educação que realmente inclua é fundamental como parte de um esforço que subsidie o entendimento no que se refere ao surgimento de leis garantidoras de inclusão e suas aplicabilidades. Esse entendimento expande-se atualmente nos trabalhos de pesquisadores que buscam respostas perguntas sobre a questão da educação surda, as quais ainda se colocam nos estudos sobre o Surdo e sua identidade.

Neste capítulo serão abordados trabalhos concernentes à educação geográfica de estudantes Surdos em uma perspectiva bilíngue e trabalhos que versam sobre a importância da produção de material didático auxiliares na formação desses alunos. A importância de revisitar a história proporciona um breve entendimento de parte do processo da educação dos Surdos. Serão examinados Artigos, Dissertações e Teses com resultados de estudos voltados à temática. Especialmente, a este estudo serão trazidas pesquisas que focam as melhores práticas educacionais para a inclusão e permanência do estudante Surdo no sistema de ensino.

2.1 Ensino de Geografia para Surdos: pesquisas

A Geografia, como ciência, possui um papel importante no que se refere às questões de leitura de mundo a partir do lugar. Callai (2018). considera que a leitura de mundo é fundamental para que os indivíduos vivam em sociedade e exercitem sua cidadania.

Nessa perspectiva, para que o estudante Surdo exerça sua cidadania, sendo respeitada sua condição de Surdo – na qual a visualidade constitui sua forma de ver e ouvir o mundo –, vale entender que sua compreensão do lugar é feita a partir da precoce apresentação da Libras como língua natural (e, só após, o Português escrito). Isso facilita conexões dos conceitos geográficos ao cotidiano, criando o sentimento de pertencimento ao lugar e contribuindo para a formação do Surdo como cidadão.

Nesse sentido reside a importância de uma escola bilíngue, que vai além de uma simples inclusão do Surdo na sociedade – rompe barreiras históricas que sempre segregaram esses estudantes. Em carta aberta enviada ao Ministro da Educação, de acordo com Campello *et al.* (2012, p. 2):

a Libras é a primeira língua da maioria dos surdos brasileiros e não uma língua falada apenas por pessoas “deficientes”. Do ponto de vista da natureza humana não nos falta nada para viver como os ouvintes, se tivermos a língua de sinais como acesso principal de comunicação e via de aprendizado. A postura segregadora não parte de nós, mas dos que não aceitam nossas especificidades e necessidades. Essa postura é tão inaceitável linguisticamente, antropologicamente, filosoficamente, quanto dizer que as línguas dependem das raças ou do clima. Insistimos, portanto, em que as escolas que oferecem um ensino bilíngue para crianças e jovens surdos se baseiem não na deficiência, mas na língua de sinais, uma língua plenamente acessível para todos os que têm a visão como principal via de acesso comunicativo, informacional e instrucional.

A inclusão escolar de estudantes Surdos, em uma perspectiva bilíngue, vai de encontro à sua própria natureza: “A surdez por si só não compromete o processo de ensino e aprendizagem do estudante. Nesse sentido, os estudantes surdos, assim como os ouvintes, precisam ser estimulados para desenvolverem suas capacidades” (Silva, 2021, p. 6). Apresentar a Língua de Sinais ao estudante Surdo desde a infância contribui para um desenvolvimento tanto quanto apresentar os sistemas linguísticos orais aos ouvintes.

É consenso entre os pesquisadores, escolas e comunidade surda, o fato de haver uma restrita literatura sobre o tema da educação desse público, bem como a escassez de material didático auxiliar na formação do Surdo. No relato da professora Mirian Aparecida Bueno⁶, isso é constatado:

Estive em contato com secretarias de educação, de diferentes municípios do interior do Rio Grande do Norte. E algumas das secretárias de educação diziam das dificuldades que as secretarias e as escolas têm enfrentado para atender as demandas dos alunos com

⁶ Palestra *online* realizada para o Grupo Estudo Ensino de Geografia e Inclusão Escolar do Laboratório de Geografia Popular no Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (LAGEPOP-IG-UFU).

características de necessidades inclusivas, e que não existe política, não existe acesso.

O *QR Code* na Figura 16 direciona o leitor ao vídeo da *Live* “Ensino de Geografia e Inclusão”.

Figura 17 - *Live* “Ensino de Geografia e Inclusão”



Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2023.

O relato da pesquisadora mostra que apesar de leis garantindo o acesso e a permanência de estudantes com necessidades diversas de inclusão nas instituições de ensino, na realidade, tais normas não são aplicadas ou são apenas parcialmente implementadas.

Em vista disso, a luta pela inclusão e pela educação bilíngue nas escolas é perene, e parte da comunidade escolar, juntamente com pesquisadores, assume responsabilidade na busca de métodos e práticas que incluam de forma plena o estudante Surdo, além de trazerem para conhecimento da sociedade ações que, de alguma forma, impeçam ou dificultem a inclusão.

2.2 Dissertações e Teses Acadêmicas

Professora de Geografia e do AEE, a pesquisadora Fernanda Santos Pena, em seu trabalho “Ensino de Geografia para Estudantes Surdos: concepções e práticas pedagógicas”, desenvolvido na Universidade Federal de Uberlândia (Pena, 2012), toma por objetivo do trabalho realizar uma análise do ensino de Geografia para estudantes Surdos nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). em escolas

comuns no município de Uberlândia/MG. Na pesquisa, foi possível conhecer metodologias e práticas voltadas à educação dos estudantes surdos, utilizadas pelos professores de Geografia e do AEE, com o apoio dos intérpretes de Libras. Os resultados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas e observações realizadas durante as aulas de Geografia. Pode-se observar, no estudo, o nível da formação dos professores, as metodologias e os materiais didáticos utilizados em sala de aula.

Importa mencionar, a instrumentalização geográfica dos profissionais é imprescindível para que os estudantes Surdos possam criar conexões próprias com o mundo, com seu entorno. Assim sendo, os recursos visuais proporcionam ao estudante um maior entendimento dos conceitos geográficos e, nesse sentido, a pesquisadora observou que, mesmo com a utilização dos recursos disponíveis (mapas, maquetes, *internet*, dentre outros), faz-se necessária uma formação contínua dos profissionais para atuação junto a esses estudantes Surdos. A maioria dos professores não era capacitada e não tinha domínio da Libras, tornando a utilização desses recursos pouco significativa, gerando uma grande dependência do intérprete Libras.

Esses professores não fazem uso da Libras e possuem dependência integral do intérprete para que haja comunicação com o estudante surdo. A relação dos professores de Geografia com os professores do AEE também é deficitária (Pena, 2012, p. 6).

A autora conclui que, ao ser incluído o estudante Surdo em uma sala de aula da escola comum, sendo que grande parte de sua comunidade não possui o domínio da Libras e as práticas educacionais são voltadas para uma hegemonia ouvintista, os estudantes surdos se veem obrigados a adaptar-se. Dessa forma, são eximidas as instituições da responsabilidade de se adequar a esses estudantes, reafirmando:

Caso essa realidade não seja transformada, os estudantes surdos continuarão sendo vítimas de uma cultura ouvintista, a qual privilegia as metodologias direcionadas para estudantes ouvintes. Diante dessa realidade, a comunidade surda defende, cada vez mais, a implementação de escolas bilíngues, as quais possuem o compromisso com o ensino da Libras como língua principal, seguido pela compreensão da Língua Portuguesa escrita (Pena, 2012, p. 170).

O QR Code na Figura 18 direciona o leitor à dissertação “Ensino de Geografia para Estudantes Surdos: concepções e práticas pedagógicas” (Pena, 2012).

Figura 8 – Dissertação “Ensino de Geografia para Estudantes Surdos: concepções e práticas pedagógicas” (Pena, 2012)



Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2023.

O professor de Geografia Adriano Rodrigues de Souza de La Fuente, em sua dissertação “O trabalho de campo em Geografia: múltiplas dimensões espaciais e a escolarização de pessoas surdas” (Fuente, 2012) traz a importância do trabalho de campo para o ensino de Geografia a estudantes Surdos no Ensino Médio, em uma Escola Estadual de Uberlândia/MG.

A inclusão do estudante Surdo na escola comum ao encontro às exigências educacionais atuais definidas pelo programa “Escola para Todos” e o trabalho de Fuente levou em conta as perspectivas de vários sujeitos: os professores de Geografia, os estudantes Surdos e intérpretes de Libras. O estudo apresenta o importante papel do professor como mediador no processo de aquisição do conhecimento geográfico, salientando o papel de propiciar aos estudantes sua própria leitura de mundo. Dentre as diversas metodologias apresentadas pelo pesquisador, o trabalho de campo é percebido como uma ferramenta principal, capaz de fazer a conexão entre o real e conceitual.

Na utilização do Trabalho de Campo, é importante que as atividades possam contribuir para despertar o interesse pelo que se pretende analisar, pesquisar e/ou observar, e não apenas para mostrar a realidade de maneira desconexa, descritiva, sem possibilitar ao aluno a apreciação crítico-reflexiva de determinada observação (Fuente, 2012, p. 48).

O trabalho de campo, como metodologia no processo de ensino, além de proporcionar ao estudante Surdo a materialização dos conceitos apresentados em sala de aula, traz a este uma compreensão significativa do meio em que vive.

Evidenciou-se que a utilização do Trabalho de Campo como metodologia de ensino contribui veementemente para aproximar os alunos da sua escolarização, propiciando construção teórica e espacial e, por conseguinte, servindo como instrumento fundamental na compreensão de si e da realidade em que estão inseridos (Fuente, 2012, p. 144).

O autor evidencia em seu trabalho a difícil realidade vivida pelas instituições de ensino para incluir de forma significativa o estudante Surdo. Trazendo de forma clara a realidade, informa que falta preparação para receber o estudante, pois o desafio vai além do desconhecimento da Libras pela comunidade escolar. Defende-se que se torna necessária uma mudança estrutural no sistema de educação do estado federativo e do governo federal, indo desde currículo, orçamento, salário dos professores, incluindo o PPP da escola, até as didáticas docentes.

Contudo, as contribuições do trabalho mostram que é possível uma mudança de paradigma. Em acordo com relatos dos entrevistados, que apontaram as dificuldades em realizar um trabalho de campo, o autor apresenta uma proposta para facilitar esse tipo de atividade, o “Abecedário do Trabalho de Campo”, que consiste em um tutorial de como executar essas atividades, mesmo sem caráter de receituário, posto que “[...] as potencialidades pedagógicas dos lugares, as especificidades dos alunos envolvidos e os objetivos dos proponentes em questão não são os mesmos” (Fuente, 2012, p. 146).

O autor evidencia ainda que a utilização do Trabalho de Campo como metodologia de ensino aproxima os alunos de sua escolarização e do espaço vivido, proporcionando um autoconhecimento e compreensão da realidade em que vivem. O QR Code da Figura 19 direciona o leitor para a dissertação “O trabalho de campo em Geografia: múltiplas dimensões espaciais e a escolarização de pessoas surdas”, de Adriano Rodrigues de Souza de La Fuente.

Figura 19 – Dissertação “O trabalho de campo em Geografia: múltiplas dimensões espaciais e a escolarização de pessoas surdas” (Fuentes, 2012)



Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2023.

O professor Guilherme de Barros Arruda, em sua dissertação “Material Didático de Geografia para Surdos em uma Perspectiva Bilíngue” (Arruda, 2015) teve como objetivo principal a apresentação de ideias na proposta de um material didático bilíngue de Geografia para estudante Surdo da Educação Básica. Arruda é professor de Geografia “ouvinte” no INES e, no ano de 2010, quando ingressou no Instituto o autor comenta: “Até então nunca havia conhecido uma pessoa surda e pouco sabia em Língua de Sinais” (Arruda, 2015, p. 12). Assim sendo, para atuar com os estudantes Surdos, no mês de janeiro do mesmo ano passou por um curso de Libras intensivo, que durou quatro semanas e, em fevereiro, estava já em sala de aula. Atualmente, o INES exige fluência em Libras para seu quadro de servidores.

E nessa perspectiva, o professor ouvinte não fluente em Libras é incluído no cenário de estudantes Surdos; a comunicação se torna um fator central, de forma que haja um bom relacionamento em sala de aula. Ratifica-se, no estudo, que a inclusão precisa ser implementada de forma holística.

Podemos considerar que na escola bilíngue para surdos se estabelece um processo de inclusão peculiar, no qual o incluído é o professor ouvinte, que se insere neste universo linguístico em que predomina a língua de sinais (Arruda, 2015, p. 12).

Em Arruda (2015), o objetivo do trabalho foi propor a construção de um material didático bilíngue de Geografia, específico para estudantes Surdos, que complementasse a função do livro didático e ainda contemplasse a capacidade visual do Surdo, sendo Libras (L1). a língua materna e o português escrito, a segunda língua

(L2).; uma das ferramentas de auxílio nesse processo seriam as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Para o autor, era certo que, mesmo sem fluência em Libras, seria possível estruturar o conteúdo e apresentá-lo por meio do português escrito. Porém, essa metodologia mostrou-se inviável, uma vez que a maioria dos estudantes Surdos não dominavam leitura e a escrita. “Situação inusitada, para não dizer trágica, professor e alunos que não falam a mesma língua!” (Arruda, 2015, p. 37). Ainda segundo o autor, o início de sua atuação como professor de estudantes Surdos no INES foi intensamente desafiante, dada a inexistência de equipamentos como televisores, *laptops* e outros; praticamente, todo material visual utilizado nas aulas de Geografia demandava ser copiado em papel. A imagem na Figura 19 traz um exemplo de material visual utilizado em sala de aula, na pesquisa.

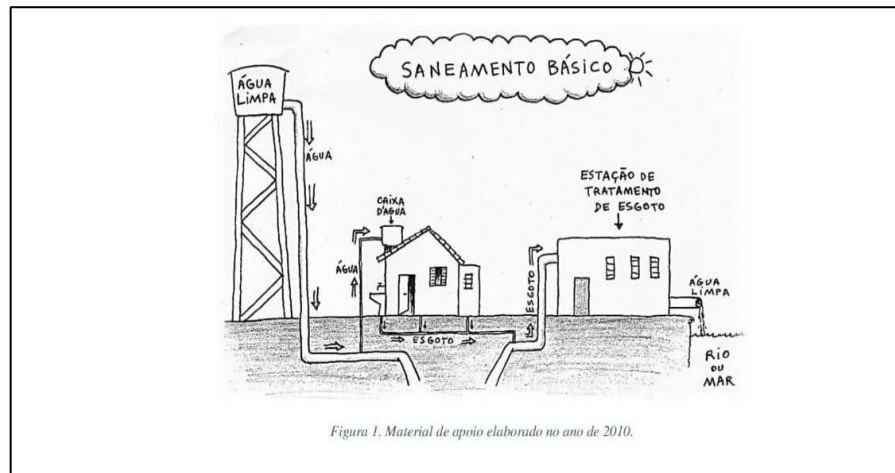
O material visual apresentado (Figura 20) foi utilizado em uma aula sobre as questões relacionadas à urbanização brasileira e aos problemas apresentados por esse processo. A proposta “Surgiu de um desenho feito no quadro para ilustrar o conteúdo copiado pelos alunos em tópicos que explicavam a importância do saneamento básico e os problemas decorrentes de sua ausência” (Arruda, 2015, p. 37).

As imagens são muito importantes no ensino de Geografia para Surdos: além de ilustrar algumas palavras proporcionando o entendimento de orações, ainda traz a atenção do aluno para o contexto apresentado.

Como não conheço um sinal específico para o termo “saneamento básico” em Libras, era necessário contextualizar a expressão, sinalizava mais ou menos da seguinte forma: “grande obra – canos – água limpa – todas as casas – outros canos – água suja – lugar que limpa a água suja” (Arruda, 2015, p. 38).

A singularidade do estudante Surdo, sua capacidade viso-espacial, é um dos principais pontos a serem observados na criação de materiais didáticos específicos, especialmente no que se refere aos conceitos geográficos tais como espaço, paisagem, território e região. Lembrando, a aprendizagem dos conceitos de Geografia pelo estudante Surdo demanda serem estes apresentados de forma visual, podendo haver representação por meio de vídeos, mapas, fotografias ou outros recursos visuais.

Figura 20 - Importância do saneamento básico



Fonte: Arruda (2015).

Outro fato importante levantado pelo autor refere-se à avaliação do estudante Surdo, pois as turmas do INES são muito heterogêneas, constituídas de diversos níveis de fluência em Libras, português escrito e oralização, não sendo possível basear as avaliações somente em um tipo de linguagem.

Figura 21 – Avaliação: Libras e Português escrito

5) A fotografia ao lado mostra o Monte Kilimanjaro na África. Explique como é possível ter neve no alto desta montanha, se o continente africano é tão quente?

6) Explique em libras para o professor: Porque a cidade A fica em um lugar mais seco e a cidade B em um lugar mais úmido.

A seção contém uma fotografia do Monte Kilimanjaro coberto de neve, com girafas no primeiro plano. Abaixo, há um diagrama de uma montanha com duas cidades: 'CIDADE A' no lado seco (sombra) e 'CIDADE B' no lado úmido (chuva). O lado de CIDADE B é rotulado 'VENTO ÚMIDO' e 'MAR'. O lado de CIDADE A é rotulado 'CIDADE A' e 'CIDADE B'. O diagrama também mostra nuvens e um sol no lado de CIDADE A.

Figura 4. Questões de uma avaliação de primeiro ano, 2010.

Fonte: Arruda, 2015

Arruda (2015). apresenta, então, material como uma das primeiras tentativas de realizar a avaliação em Libras. A Figura 21 traz exemplo de avaliação em Libras e português escrito.

A avaliação apresentada mostra exemplo de dois formatos de avaliação. De acordo com o autor, mesmo os estudantes observando as respostas uns dos outros, a memória visual do desenho permitiu que cada um respondesse à questão com seus próprios argumentos, sendo demonstrada a importância da utilização da Libras nos processos avaliativos.

Diante da inexistência de materiais didáticos em Libras, a opção mais sensata é fazer avaliações em língua de sinais, a L1 do aluno surdo. A avaliação pode ser organizada em uma apresentação de slides, com as imagens e pequenos vídeos, sobre os quais se formule questões para que o aluno as desenvolva sinalizando (Arruda, 2015, p. 60).

Em sua pesquisa, o autor defende a criação de materiais didáticos bilíngues (em Libras e português escrito). voltados ao processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos, sem que seja intenção substituir o livro didático. Sugere o estudo que esse material seja disseminado em todas as instituições de ensino e na Formação Continuada dos profissionais que atuam com pessoas Surdas. Ressalta-se que os professores devam possuir domínio da Libras, respeitando-se, assim, a condição visual dos estudantes.

Figura 22 – Dissertação “Material Didático de Geografia para Surdos em uma Perspectiva Bilíngue” (Arruda, 2015)



Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2023.

O QR Code da Figura 22 direciona o leitor para a próxima dissertação (Arruda, 2015). considerada nesse estudo: “Material Didático de Geografia para Surdos em uma Perspectiva Bilíngue” Guilherme de Barros Arruda.

A professora e pesquisadora Célia Ferreira dos Reis, em sua dissertação “Ensino de Geografia em Escola para Alunos Surdos: Desafios e Perspectivas para a Aprendizagem” (Reis, 2017), realizou sua pesquisa na Escola para Surdos Dulce de Oliveira, na cidade de Uberaba-MG, escolhida por ter por base pedagógica o bilinguismo. A autora traz importantes considerações em relação ao sentimento de pertencimento ao lugar e à “comunidade surda”, além do reconhecimento do sujeito Surdo.

A pesquisadora nasceu ouvinte e sofreu perda auditiva. Com a perda, relata ter ficado confusa a respeito da postura que adotaria e, tendo a consciência de que sua condição a colocava como membro da comunidade surda, cursou Libras para que se sentisse pertencente a essa comunidade e compartilhasse a sua língua nessa comunidade. Contudo, para a autora:

Fazer parte da comunidade, não é o mesmo que ser surdo. Pois ser surdo é nascer e vivenciar a experiência de estar sendo surdo, na interação com seus pares, por meio da comunicação, das piadas, brincadeiras e encontros, de uma maneira que só o surdo compartilha culturalmente (Reis, 2017, p. 20).

Considerando esse princípio de reafirmação da identidade surda, as relações sociais, as políticas que emergem em razão da língua e a comunidade da qual fazem parte as pessoas surdas, a Geografia bilíngue se coloca como ferramenta essencial, revelando ao aluno Surdo que está presente em suas vivências, nos vários lugares onde estes se veem. A autora afirma que “o aluno precisa entender que a Geografia está presente nas greves dos professores, nos movimentos sociais, nas reivindicações por melhores condições de vida, no efetivo exercício da democracia” (Reis, 2017, p. 44).

A pesquisa de Reis (2017) apresenta a preocupação da Escola para Surdos Dulce de Oliveira em ensinar a Libras desde o início da Educação Infantil: ao aprender sua língua natural, o estudante passa a ter uma maior segurança na comunicação com os Surdos e ouvintes de seu convívio. A adoção do bilinguismo como metodologia na educação do Surdo – uma inserção na primeira língua – auxilia o aprendizado do

Português escrito como segunda língua, bem como dos demais componentes da matriz curricular da escola.

A autora trata das influências das principais filosofias educacionais para Surdos (Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo) considera em sua discussão as metodologias abordadas pelas filosofias de ensino.

O Oralismo é centrado no desenvolvimento da oralização como método e ensino, leva o Surdo a um aprendizado da “fala” e, assim sendo, trata a surdez como patologia, negando sua identidade na tentativa de inseri-lo na normalidade ouvinte, o que ocasiona atrasos no processo de aprendizagem.

Como o processo do oralismo precisa ser precoce, a criança fica sob a responsabilidade dos pais e profissionais como fonoaudiólogos para decidirem se optam ou não pela língua oral ou a Libras, no entanto, esta última só ganha prioridade no peso das decisões quando já existe algum membro da família que é surdo e que a domina (Reis, 2017, p. 76).

A Comunicação Total, por sua vez, procura abarcar fragmentos da língua oral e da Língua de Sinais, sem levar em conta que a LS é a forma natural de comunicação do Surdo. Submete a LS à gramática oral, criando um português sinalizado. Isso gera problemas de comunicação entre Surdos que se utilizam códigos diferentes.

De tal forma que, esta filosofia demonstra tanto aspectos positivos no que tange a questão de o oralismo deixar de ser o foco principal, mas em contrapartida, os recursos utilizados não podem ser considerados suficiente para substituir a LS, já que esses códigos, segundo a autora trata-se de uma língua artificial, ou seja, o Português sinalizado (Reis, 2017, p. 77).

No Bilinguismo nacional, compreende-se Libras como primeira língua (L1) e português escrito como segunda língua (L2). A autora aborda a importância do Bilinguismo no reconhecimento do ser Surdo por sua condição e não como patologia, mostrando que apresentar a língua de sinais ao indivíduo Surdo na mais tenra idade resulta desenvolver uma melhor interação da criança com o espaço em que vive. “Principalmente no que se refere às interações sociais e educacionais, visto que esta filosofia contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social” (Reis, 2017, p. 78). Assim como a criança ouvinte aprende de forma espontânea o oralismo, a criança Surda aprende facilmente a LS.

A autora conclui que os Surdos defendem um ensino no qual sua singularidade seja valorizada – o que subentende ter acesso à sua língua natural e que haja reconhecimento de sua identidade. A pesquisadora percebeu que é evidente, nas entrevistas de seu estudo, a capacidade de aprendizagem e a vontade de expandir conhecimentos por parte dos estudantes Surdos. Percebeu-se, também, no cotidiano da comunidade escolar, a importância de os colaboradores serem bilíngues, possibilitando uma comunicação direta com o estudante. A pesquisa deixa claro que a escola para surdos permite um contato com o ambiente escolar que respeita o processo de aprendizagem do aluno surdo e, ao mesmo tempo, apoia os familiares, mesmo que se coloquem os desafios de reconhecer e aceitar a pessoa Surda em sua singularidade.

Aceitar a pessoa surda e vê-la em sua diferença é um dos desafios enfrentados atualmente na questão educacional e sociocultural. Conhecer um pouco mais sobre o ensino e aprendizagem do aluno surdo, torna-se condição primordial para que seja possível desenvolver recursos pedagógicos e melhores estratégias, criando novas formas de perceber o aluno e suas potencialidades ensinando e aprendendo juntos (Reis, 2017, p. 166).

O *QR Code* da Figura 23, direciona o leitor à dissertação “Ensino de Geografia em Escola para Alunos Surdos”: Desafios e Perspectivas para a Aprendizagem” (Reis, 2017), de Célia Ferreira dos Reis.

Figura 23 – Dissertação “Ensino de Geografia em Escola para Alunos Surdos: Desafios e Perspectivas para a Aprendizagem” (Reis, 2017)



Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2023.

A professora pesquisadora Fernanda Santos Pena, em sua Tese “Educação Bilíngue e Geografia nas Escolas de Surdos” (Pena, 2028), teve por objetivo realizar análises sobre o ensino de Geografia, testando a hipótese de que nestas escolas o ensino de Geografia para os estudantes Surdos estaria sendo realizado de forma mais significativa. As instituições foram:

- Escola para Surdos Dulce de Oliveira, em Uberaba-MG;
- Instituto Santa Inês, em Belo Horizonte-MG;
- Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito, em Brasília-DF;
- Centro Especial Elysio Campos, em Goiânia-GO;
- Colégio Seli, em São Paulo-SP;
- Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos Helen Keller, em São Paulo-SP.

De acordo com a autora, a importância da educação bilíngue vai além do domínio de duas línguas, proporcionando ao Surdo condições de vivenciar a cultura surda e a cultura ouvinte: “Vivenciar uma condição bicultural implica reconhecimento político da surdez como diferença cultural, a começar pelo direito linguístico de aprender em língua de sinais” (Pena, 2018, p. 57).

O *QR Code* da Figura 24 direciona o leitor ao vídeo do resumo em Libras da Tese.

Figura 24 - Educação Bilíngue e Geografia nas escolas de Surdos (Pena, 2018).



Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2023.

Considerando a Tese de Pena (2018), serão apresentadas aqui as escolas por ela pesquisadas.

2.2.2 Escola para Surdos Dulce de Oliveira

Escola para Surdos Dulce de Oliveira foi criada na década de 1950 em Uberaba-MG com o intuito de promover o ensino para pessoas Surdas, matriculando esses estudantes desde seu surgimento. Por se tratar de uma instituição de ensino sem fins lucrativos é mantida segundo a autora pela:

Associação Dulce de Oliveira de Assistência aos Surdos de Uberaba, provedora de recursos financeiros captados através de sócios contribuintes, convênios e de fontes doadoras diversas. A Prefeitura do Município de Uberaba e o Governo do Estado de Minas Gerais contribuem cedendo profissionais para atuarem na Escola (Pena, 2018, p. 69-70).

A escola sofreu, ao longo do tempo, com as influências do Oralismo que ainda predominava no Brasil, trazendo para a sala de aula um modelo educacional pautado na reabilitação do Surdo tratando sua diferença como patologia. Com o fracasso do Oralismo, a Comunicação Total foi adotada pela escola na tentativa de educar o estudante Surdo. De acordo com Pena (2018), essa prática tinha por lógica a utilização de todos os métodos de comunicação (língua oral, língua sinalizada, língua escrita, gestos e mímicas).

Após um longo período de baixo desempenho escolar do estudante Surdo, em grande parte causado por essa fusão de diversas concepções educacionais, surge o Bilinguismo, no qual a escola assume a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua, rompendo com o modelo clínico-terapêutico de surdez instalado não somente na Escola Dulce de Oliveira, mas também em diversas instituições de ensino por todo o território nacional. Ainda segundo a autora, todos os profissionais atuantes na instituição eram fluentes em Libras e os professores eram qualificados para a atuação de forma efetiva junto aos estudantes Surdos.

A partir das observações e análises documentais realizadas pela pesquisadora, verificou-se que a escola propunha e realizava a Educação Bilíngue em seu espaço escolar. Contava com professores

qualificados, os quais dominavam Libras e possuíam cursos na área da educação de surdos. Todos os funcionários se comunicavam com os estudantes e, durante os intervalos recreativos, discutiam sobre questões pertinentes a eles, procurando solucionar eventuais problemas ou aprimorar as práticas pedagógicas (Pena, 2018, p. 77).

A autora conclui que a proposta da Educação Bilíngue era realizada na instituição e que a escola incentivava a formação continuada dos profissionais, especialmente no que se refere aos conteúdos sobre cultura surda. O enfoque da surdez era social, cultural e político, incluindo o estudante Surdo de forma a ultrapassar os limites dos muros escolares.

2.2.3 Instituto Santa Inês

O Instituto Santa Inês (ISI), em funcionamento desde 1947 na cidade de Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais, consiste em uma instituição sem fins lucrativos de ensino especializado para Surdos, tendo por objetivo uma formação cidadã por meio de ações pedagógicas e do ensino de Artes e demais conhecimentos científicos, capacitando o estudante Surdo a realizar com autonomia sua própria história (Pena, 2018).

Contudo, a proposta pedagógica adotada pelo ISI, de acordo com a pesquisadora, pautava-se na oralização e no português escrito.

Observando os termos utilizados e os objetivos do Instituto, presentes no PPP, nota-se que a proposta pedagógica do mesmo não se adequa àquelas da Educação Bilíngue, pois prevê maior ênfase na oralização e na Língua Portuguesa escrita, sem mencionar a importância da Libras para a formação dos seus estudantes (Pena, 2018, p. 81).

De acordo com Pena (2018), mesmo com a utilização da Libras na comunicação, o ISI se valia majoritariamente do método da Comunicação Total, valorizando a cultura ouvinte. Não havia indícios de que a cultura surda fosse pautada: eram ausentes professores surdos, cursos de Libras, eventos em Libras e outras iniciativas. Outro fato apontado pela pesquisadora informa que o atendimento fonoaudiológico oferecido aos estudantes buscava a oralização do Surdo: “[...] identifica-se que o atendimento estava sendo realizado na perspectiva clínica de

“curar” a surdez, de fazer com que o surdo se tornasse o mais semelhante possível ao ouvinte” (Pena, 2018, p. 86).

A abordagem da Comunicação Total como metodologia de ensino para Surdos utiliza códigos manuais junto à língua falada, criando uma linguagem específica, um “português sinalizado” que não valoriza a cultura do sujeito Surdo.

A pesquisa conclui que, mesmo sob a perspectiva da Comunicação Total, o ISI proporcionou aos estudantes Surdos o convívio entre pares, pois a maioria deles era filho de ouvintes e não tinha contato com usuários da Libras. Outro dado relevante encontrado na pesquisa foi o fato de que todos os professores dominavam a Libras, o que possibilitava o planejamento das atividades considerando a perspectiva do grupo dos estudantes Surdos (Pena, 2018).

2.2.4 Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito

A Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito (EBLPE), localizada em Taguatinga-DF, é uma escola pública de atendimento integral fundada em 2013 pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), em substituição à Escola Classe 21 de Taguatinga, construída em 1968. Ressurge com o objetivo de proporcionar uma educação Bilíngue aos estudantes Surdos da região, priorizando Libras como primeira língua e o Português escrito como segunda língua.

A EBLPE possuía uma estrutura que incentivava e facilitava o bilinguismo. De acordo com a professora pesquisadora, a escola se preocupava em valorizar os estudantes e sua cultura.

A Escola Bilíngue Libras Português-Escrito oferecia espaços variados para o atendimento aos estudantes surdos. Além das salas de aula, as quais possuíam as carteiras organizadas em semicírculo para que os estudantes pudessem visualizar a professora e os colegas quando se comunicavam em Libras, o espaço escolar contava com laboratório de apoio pedagógico visual bilíngue, sala de recursos generalista, sala de recursos bilíngue, sala de leitura, sala de educação linguística precoce, sala de vídeo e sala de informática (Pena, 2018, p. 92).

Segundo a pesquisa, a valorização da identidade e da cultura surda, pode ser observada pelo grande número de cartazes no espaço escolar, pelas exposições de trabalhos e projetos realizados com os estudantes, bem como com o uso da Libras

em todos os espaços e momentos no interior da instituição. Um fato relevante observado foi que a escola não se restringia a matricular somente estudantes Surdos, pois os estudantes ouvintes que tivessem interesse em estudar em uma escola Bilíngue eram também recebidos (Pena, 2018).

Os profissionais possuíam domínio em Libras e cursos na área de educação dos surdos. Não se preocupavam apenas com a comunicação em Libras, mas também com a oferta de momentos culturais e linguísticos que envolvessem os estudantes surdos, exaltando a sua identidade (Pena, 2018, p. 99).

A pesquisadora concluiu que as atividades percebidas, as análises documentais e principalmente os diálogos com os profissionais demonstravam um grande interesse e dedicação no sentido de que, de fato, fosse oferecida uma Educação Bilíngue.

2.2.5 Centro Especial Elysio Campos

O Centro Especial Elysio Campos (CEEC), sediado na Associação dos Surdos de Goiânia (ASG) na área central da cidade, é uma instituição filantrópica sem fins lucrativos com o intuito de proporcionar educação para pessoas surdas.

O projeto implantado pela Associação, em 1992, buscou construir um marco na educação de surdos no estado de Goiás, como sendo a primeira escola com uma proposta educacional especializada no atendimento às pessoas surdas, considerando sua língua, sua cultura, e a Educação Bilíngue (Pena, 2018, p. 99).

Na busca desse objetivo, o CEEC atendia preferencialmente estudantes Surdos e com baixa audição, além de ouvintes filhos de Surdos ou que tivessem parentes Surdos com interesse no aprendizado da Libras: a “[...] Associação dos Surdos de Goiânia desejava ter um ambiente educacional que atendesse não só os seus associados, mas a toda comunidade surda de Goiânia e região metropolitana” (Pena, 2012, p. 101).

Com a intenção de incluir plenamente o estudante Surdo, o CEEC contava com o Projeto de Formação Inicial do Trabalhador, almejando a inserção do aluno no mercado de trabalho com a oferta de cursos técnicos em Corte e Costura, bem como

Marcenaria para os alunos. Segundo a autora, o CEEC dispunha de profissionais qualificados (como, por exemplo, professores que dominavam a Libras, intérpretes e professores Surdos), afirmando uma maior representatividade ante seus estudantes.

Constatou-se que as escolas pesquisadas no estado de Goiás e no Distrito Federal realizam uma educação pautada nos propósitos da Educação Bilíngue para surdos. Ambas apresentam práticas pedagógicas que valorizavam os surdos, sua história, língua, identidade e cultura, sendo espaços importantes de aproximação dos surdos e de resistência política (Pena, 2018, p.106).

Após longos períodos de constante exclusão, o Surdo encontra, nessas instituições, o acolhimento de uma cultura na qual as experiências visuais trazem significado em suas vivências, dentro e fora dos muros das escolas.

2.2.6 Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos “Helen Keller”

A Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos “Helen Keller” (EMEBS Helen Keller), situada em São Paulo, capital, foi criada na década de 1950 e tornou-se um centro de referência no atendimento de estudantes Surdos e com outras deficiências ou comprometimentos associados.

No ano de 2017, possuía 137 alunos matriculados, sendo três alunos surdocegos, dois alunos com laudo médico de Síndrome de Uscher (causadora de surdocegueira), mas com resíduo visual, e 33 alunos com deficiências múltiplas, ou seja, outras deficiências associadas à surdez. Os surdos com outras deficiências ou comprometimentos associados eram atendidos conforme as suas potencialidades e formas de comunicação adequadas às suas necessidades (Pena, 2018, p.109-110).

De acordo com a autora, era privilegiado o ensino para estudantes Surdos. Conforme observado na pesquisa, as aulas eram organizadas em uma perspectiva bilíngue por meio de Libras, imagens e o português escrito. Além disso, eram utilizados pequenos objetos dispostos nas portas das salas para que os estudantes surdocegos pudessem identificar os ambientes por meio do tato (Pena, 2018).

A autora conclui que, de acordo com suas observações, diálogos e análises de documentos, o ensino de Geografia no EMEBS Helen Keller, era baseado nos pressupostos da Educação Bilíngue (Pena, 2018).

2.2.7 Colégio Seli

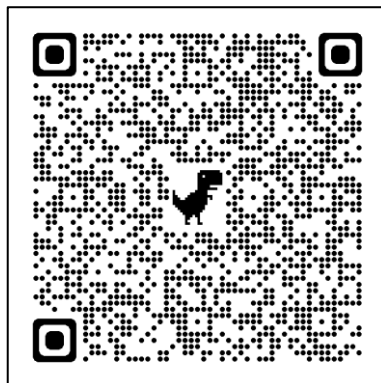
O Instituto Seli era uma organização privada criada em 2002, localizada no bairro do Tatuapé, na cidade de São Paulo, capital. Segundo Pena (2018, p.121). “[...] ofertava serviços diversificados, como: o Colégio Seli (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), Cursos de Libras, Cursos de Extensão, Capacitação e Pós-Graduação”. O Colégio Seli mantinha parcerias com empresas privadas tendo em vista inserir no mercado de trabalho os estudantes do Ensino Médio com mais de 16 anos.

De acordo com as observações da pesquisadora, o Colégio valorizava o ensino bilíngue, pois possuía, em seu quadro profissional, professores Surdos e ouvintes, fluentes em Libras e oferecia cursos na área da educação surda, dentre outros aspectos. Mantinha uma estrutura que valorizava as diferenças de aprendizagem do estudante Surdo, investindo em identificação dos espaços por meio de placas escritas em Português e Libras. Nas salas de aula, as carteiras eram dispostas em semicírculo, facilitando a comunicação em Libras e as feiras culturais. A autora conclui que o Colégio Seli realizava suas atividades no interior de uma perspectiva bilíngue (Pena, 2018).

Em síntese, Pena (2018). conclui, após as análises das escolas apresentadas, que a metodologia mais satisfatória para a educação do Surdo é a Educação Bilíngue, pois essa perspectiva metodológica possibilita e reconhece as diferenças linguísticas e culturais do Surdo, instituindo Libras como língua curricular, o que contrapõe-se às práticas e aos discursos clínicos hegemônico, afirmando o reconhecimento político da Surdez.

O QR Code da Figura 25 direciona o leitor à Tese “Educação Bilíngue e Geografia nas Escolas de Surdos” (Pena, 2018).

Figura 25 - Tese Educação Bilíngue e Geografia nas Escolas de Surdos (Pena, 2018).



Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2023.

O professor pesquisador Pedro Moreira dos Santos Neto, em sua tese intitulada “O Mapa e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): possibilidades da linguagem cartográfica para construção do pensamento geográfico dos alunos surdos na/da educação básica” (Neto, 2019), aborda a importância da criação de metodologias e materiais didáticos para o ensino de Geografia voltado a estudantes Surdos, ressaltando o papel da comunicação na construção do conhecimento individual e coletivo desses estudantes.

O pesquisador desenvolve seu estudo na condição de ser “CODA”, “Acrônimo em língua inglesa para *Child of Deaf Adults* com tradução literal para Crianças de Adultos Surdos, popularmente conhecido no Brasil como: filho ouvinte de pais surdos” (Santos Neto, 2019, p. 34). Nesse contexto, o pesquisador teve como oportunidade vivenciar as dificuldades de comunicação entre a comunidade surda e a ouvinte, bem como a difícil realidade de inserir o Surdo em uma hegemonia ouvintista.

Recordo-me diversas vezes quando tive que deixar de estudar ou trabalhar para acompanhar meus pais em atividades cotidianas que necessitavam da comunicação. Lembro-me também das vezes em que minha mãe chegava em casa chorosa por não conseguir comunicar-se com o médico na leitura dos seus exames ou até mesmo realizar uma simples operação bancária no caixa (Santos Neto, 2019, p. 35).

O autor, ciente de que a comunicação é um dos principais fatores nos quais se baseiam a construção do conhecimento de qualquer sujeito, individual ou coletivo, organizou seu trabalho de forma a abordar a importância da comunicação cartográfica – não somente para o estudante ouvinte, mas em especial para o estudante Surdo. O

estudo partiu da necessidade de construção de um mapa que comunicasse e representasse o espaço geográfico, incluindo o estudante Surdo nas aulas de Geografia.

Os mapas tradicionais são importantes ferramentas no processo de aprendizagem, pois possibilitam aos estudantes o entendimento do espaço, da localização, da orientação, da interpretação de paisagens e outros entendimentos. Todavia, a comunicação e a interpretação ficam incompletas para os alunos surdos, pois as legendas e escalas desse tipo de mapa são escritas em Português, o que não é suficiente para esses alunos, sendo necessária a construção de mapas que tragam legendas em Libras e com Visografia⁷.

Sabe-se que o Surdo finda por desenvolver seu campo visual, suprimindo, em compensação, a audição ausente. Isso facilita a leitura cartográfica, quando viabilizada a partir dos mapas construídos considerando-se especialmente esse fator.

Considerando essa problemática, a construção do mapa como material didático contou com a participação direta dos estudantes Surdos, o que ocorreu por meio das oficinas e acompanhamento das aulas de Geografia. Os alunos foram questionados sobre os elementos que deveriam constar em um mapa para facilitar sua leitura, O que contribuiu para a elaboração do material.

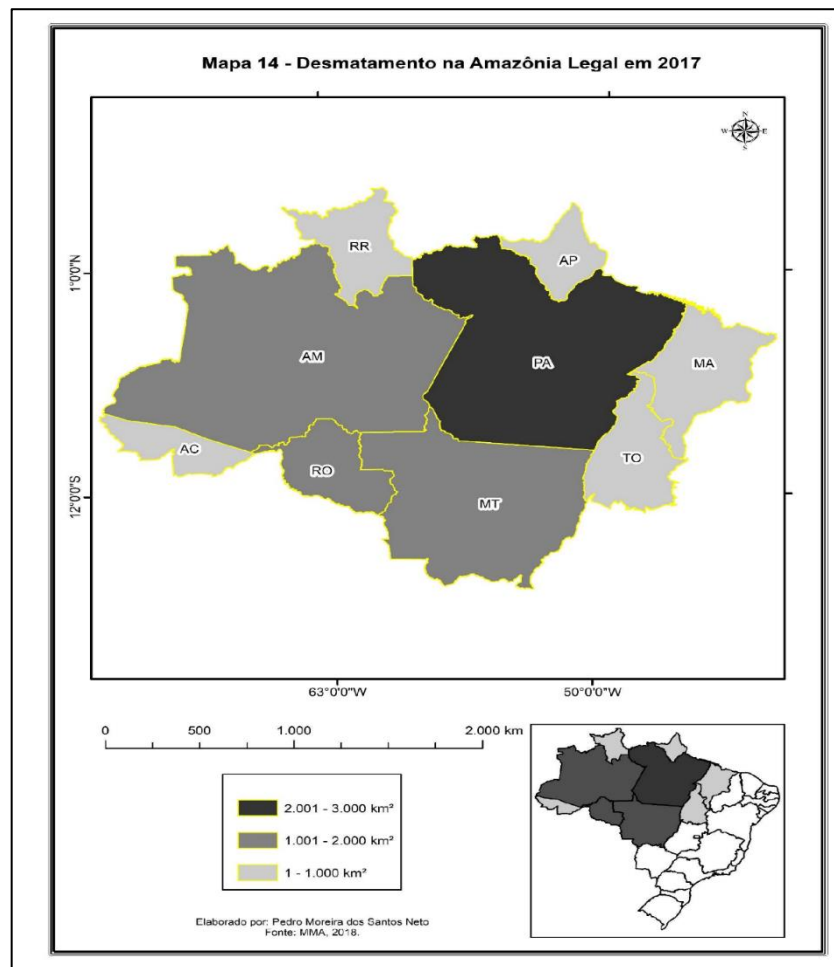
o intuito de identificar, a partir dos alunos surdos, quais eram os elementos cartográficos que deveriam constar no mapa e como este deveria ser elaborado para atender as especificidades linguísticas deles (Santos Neto, 2019, p. 51).

A identificação dos elementos que facilitam a leitura cartográfica aliada a Libras, Visografia e Datilologia, contribuiu para a construção de mapas que atendessem as especificidades linguísticas dos estudantes Surdos.

O Mapa 1 apresenta desmatamento na Amazônia Legal em 2017.

⁷ Uma modalidade de escrita da língua de sinais (Santos Neto, 2018. p. 34).

Mapa 1 - Desmatamento na Amazônia Legal em 2017

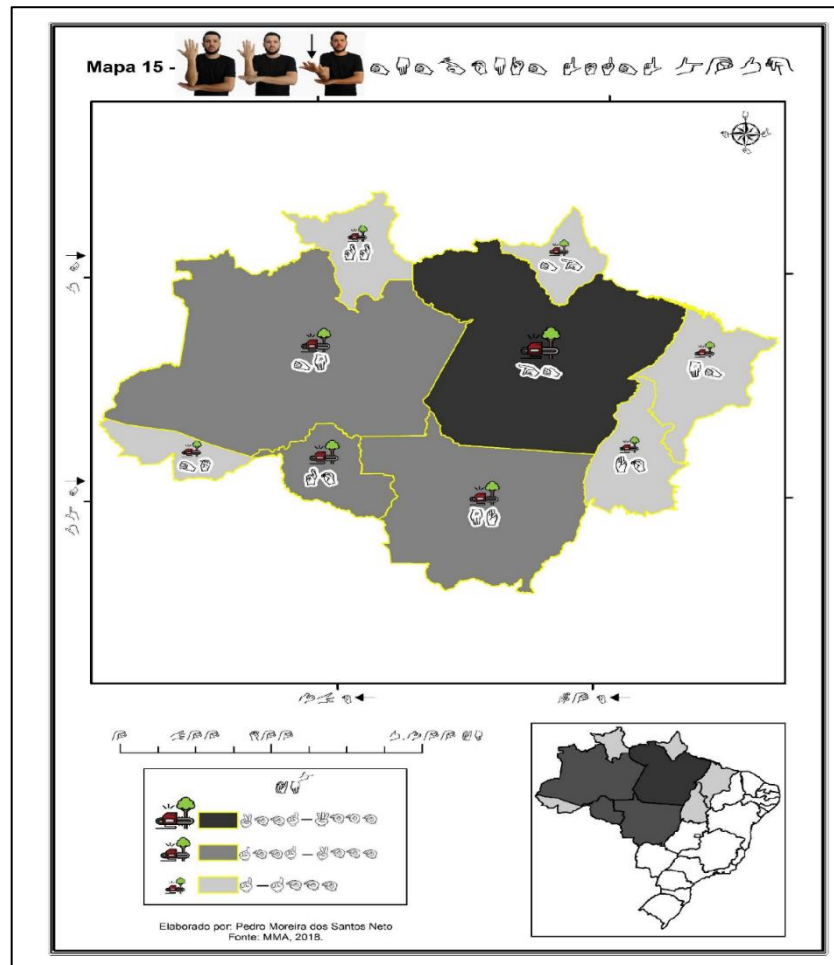


Fonte: Santos Neto (2019).

Segundo o autor, o mapa tradicional apresentado (Figura 25). aponta dados quantitativos sobre o desmatamento da Amazônia Legal no ano de 2017 em três diferentes classificações de cores, sendo apresentado na língua portuguesa. Os mapas apresentados nas figuras 26 e 27, na sequência, apresentam uma linguagem visual que potencializa os elementos gráficos, considerando a língua dos alunos Surdos, incorporando variáveis visuais representadas por elementos iconográficos.

O Mapa 2 representa em Libras o desmatamento na Amazônia Legal de 2017.

Mapa 2 – Desmatamento na Amazônia Legal em 2017 (mapa em Libras)



Fonte: Santos Neto (2019).

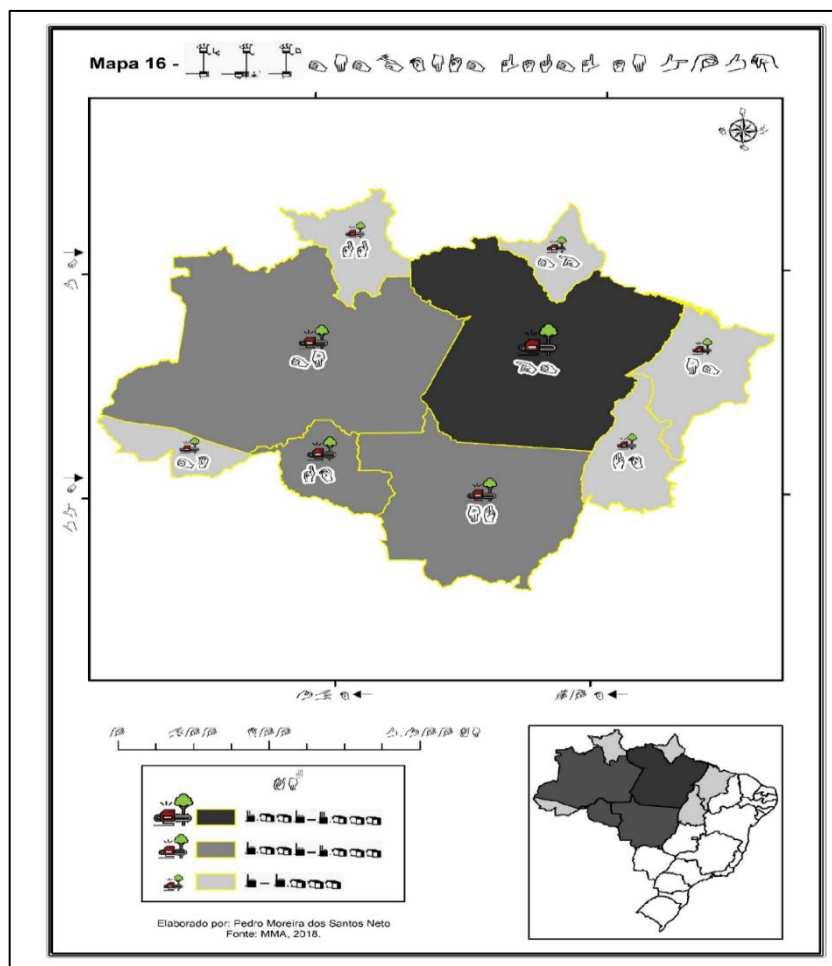
O mapa acima apresenta elementos em Libras na sua composição, além do Português escrito e de símbolos imagéticos, proporcionando uma leitura com maior significado para o estudante Surdo.

Desse modo, incorporamos a variável visual tamanho representada por um elemento icônico “serra elétrica cortando uma árvore”, simbolizando o desmatamento. Para representar os valores das três classes foram utilizados os números quantitativos em Libras e VisoGrafia (Santos Neto, 2019, p. 265).

Devido ao fato de muitos conceitos (geográficos ou de outras ciências). não possuírem sinais ou uma tradução específica em Libras, Santos Neto (2019). apresentou nos títulos dos mapas datilologia, Libras e a visografia: “Amazônia Legal não possui uma tradução específica e optamos por não fazer o uso da tradução literal porque não teria o mesmo sentido (Santos Neto, 2019, p. 265).

O Mapa 1 representa, em Visografia, o mapa do desmatamento na Amazônia Legal de 2017.

Mapa 3 – Desmatamento na Amazônia Legal em 2017 (mapa em Libras)



Fonte: Santos Neto (2017).

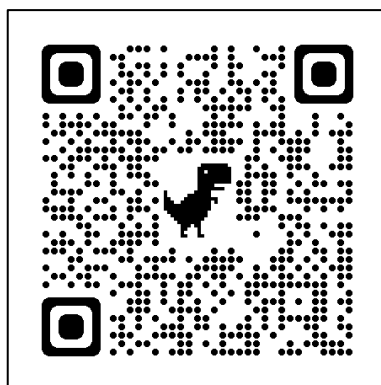
Concordando com o autor que, ao apresentar a Cartografia Escolar Inclusiva como metodologia de ensino e a utilização de mapas específicos para estudantes Surdos como recursos metodológicos (figuras 26 e 27) leva em consideração a língua do sujeito que fará a leitura e a análise do mapa.

A Tese mostra que os estudantes Surdos não possuem nenhum impeditivo cognitivo para aprender, desde que seja respeitada sua singularidade. Além disso, revela a importância da apresentação da língua de sinais desde a mais tenra idade, sendo o bilinguismo utilizado e os materiais didáticos construídos a partir dessa perspectiva. Santos Neto (2019), evidencia que ao se pensar nos estudantes Surdos, é imprescindível entender que a ausência da percepção sensorial auditiva dificulta o

aprendizado da L2, e que essa língua é pautada na oralidade, para o desenvolvimento da escrita.

O QR Code da Figura 25 direciona o leitor a Tese “O Mapa e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): possibilidades da linguagem cartográfica para construção do pensamento geográfico dos alunos surdos na/da educação básica”, de Pedro Moreira dos Santos Neto.

Figura 25 – Tese “O Mapa e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): possibilidades da linguagem cartográfica para construção do pensamento geográfico dos alunos surdos na/da educação básica” (Santos Neto, 2019)



Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2023.

Por sua vez, em sua Tese de Doutorado “A Fotogeografia⁸ como Recurso Facilitador no Processo de Ensino-Aprendizagem da Geografia para Alunos Surdos” (Fernandes, 2020), o professor e pesquisador Jean Volnei Fernandes desenvolveu pesquisa partir de sua atuação como professor de Geografia no Centro de Ensino Fundamental 08 do Gama-DF (CEF 08). Conforme o autor, a pesquisa foi elaborada a partir de suas experiências e vivências como professor ouvinte em sala de aula no CEF 08, “para alunos surdos do 6º ao 9º ano, quando se priorizou a construção do conhecimento a partir deles e para eles” (Fernandes, 2020, p.18).

Com o intuito de alcançar o propósito da pesquisa que segundo o autor:

[...] teve como objetivo central possibilitar ao aluno surdo o desenvolvimento do raciocínio geográfico através da análise e interpretação fotogeográfica, pautada em práticas dialógicas entre professor e aluno, com a função de torná-lo sujeito da aprendizagem (Fernandes, 2020, p. 22).

⁸ O termo “fotogeografia” foi utilizado nesta pesquisa a partir da interpretação e elaboração de narrativas feitas pelos alunos por meio da visualização das imagens “fotos” (Fernandes, 2020).

Como mencionado anteriormente, para muitos professores e pesquisadores o Bilinguismo é a melhor forma de educar o estudante Surdo. Não obstante, faz-se necessária a implementação de metodologias que, além de respeitar a natureza visual desse estudante, tragam significado para o aprendizado. Nessa perspectiva o autor aborda a associação entre transdisciplinaridade, paisagem, fotogeografia e a educação de Surdos.

De acordo com o autor, o ensino de Geografia pautado em recursos imagéticos – denominado pelo pesquisador como “fotogeografia” – com a função de “instrumentalizar os sujeitos da pesquisa com condições mais favoráveis para o desenvolvimento do raciocínio geográfico, [...] devem oportunizar maior autonomia na construção dos conceitos [...]” (Fernades, 2020, p. 22).

Compreendendo a especificidade do estudante Surdo em perceber e interagir em seu espaço vivido meio da visão, o autor apresenta:

[...] nossa pesquisa procura apresentar os elementos que em consonância com a fotogeografia, a paisagem e a educação de surdos sejam capazes de estabelecer o desenvolvimento de uma linguagem visual-motora, na qual ocorra a ressignificação dos espaços vazios em espaços percebidos e vividos, levando-se em consideração os aspectos culturais dos alunos surdos dentro desse universo transdisciplinar (Fernandes, 2020, p. 23).

Propicia-se aos participantes da pesquisa a construção de seus próprios entendimentos a partir das observações de campo e, posteriormente das fotografias, utilizando também conhecimentos e conceitos já adquiridos em outros espaços que não a escola.

Trabalhando a paisagem por meio da fotogeografia, umas das etapas mais importantes nesse formato de pesquisa é o trabalho de campo, que possibilita dar materialidade aos conhecimentos abstratos adquiridos em sala de aula. Ademais, segundo Fernandes (2020), associar a Libras e as análises das paisagens por meio das imagens coletadas no trabalho de campo potencializa o ensino da Geografia para o estudante Surdo.

Na realização dessa etapa do trabalho foram escolhidos pelo autor dois locais de Gama-DF, locais esses reconhecidos e objeto de um sentimento de pertencimento por parte da população dessa região. Fernandes (2020). destaca que os espaços escolhidos para o trabalho de campo são caracterizados por aspectos geográficos: a

presença de Cerrado no Parque Ecológico do Gama, as alterações do espaço percebível causadas pela interação entre o indivíduo e o meio, como na Praça Lourival Bandeira.

Após serem efetuados registros fotográficos pelos estudantes Surdos nos locais escolhidos para o trabalho de campo, foram selecionadas as fotografias que, para o autor, mais se relacionavam à temática geográfica e aos demais conteúdos apresentados em sala de aula. Nessa etapa, o processo teve como característica a comunicação visual/motora, sendo, assim, imprescindível a presença da Técnica Intérprete de Língua de Sinais (TILS), que realizou a tradução Libras/Português e Português/Libras, auxiliando os estudantes Surdos e ouvintes na construção de narrativas próprias a partir de seu olhar fotogeográfico.

Na Figura 26 tem-se a apresentação e a construção das narrativas pelos estudantes Surdos, com o auxílio da TILS.

Figura 26 – Apresentação e construção das Narrativas

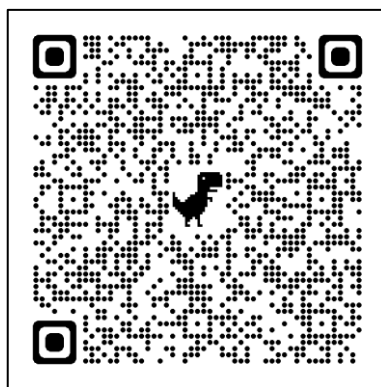


Fonte: Fernandes (2020).

Evidencia-se, pelos resultados obtidos na pesquisa que, devido à natureza visual motora dos estudantes Surdos, o processo de aprendizagem “[...] deve incluir forma, cor e movimento a partir de seu olhar e da sua cultura” (Fernandes, 2020, p. 110), criando-se condições para a construção de um arcabouço teórico geográfico baseado na compreensão e na interpretação dos elementos imagéticos – o que é trabalho da fotogeografia.

O QR Code da Figura 27 direciona o leitor a Tese “A fotogeografia como recurso facilitador no processo de ensino-aprendizagem da Geografia para alunos surdos”, de Jean Volnei Fernandes.

Figura 27 – Tese “A Fotogeografia como Recurso Facilitador no Processo de Ensino-Aprendizagem da Geografia para Alunos Surdos” (Fernandes, 2020)



Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2023.

A partir do contato com a Libras no curso de graduação em Geografia, surgiu para o pesquisador Antuerber Arthur Alves Farias da Luz a ideia de propor novos recursos para ensinar o estudante Surdo, a partir daí, propôs trabalhar a utilização de jogos geográficos educacionais com os estudantes Surdos em sua dissertação, “Ensino de Geografia para Surdos: Os Jogos no Âmbito dos Materiais Didáticos” (Luz, 2021). Diz o pesquisador:

[...] anseio de possibilitar novas metodologias de ensino para que os surdos possam aprender de maneira igualitária, sendo que oportunizar a equidade entre os alunos surdos e ouvintes é o principal objetivo de uma educação inclusiva de fato (Luz, 2021, p. 15).

Na busca por novos recursos que auxiliassem no processo de ensino do estudante Surdo, o autor propõe criar jogos didático-geográficos baseados nas habilidades da BNCC relativas à ciência geográfica.

Reconhecendo a importância da visualidade para o aprendizado do estudante Surdo, o autor elaborou três jogos didáticos baseados em conceitos da ciência geográfica, buscando o alinhamento dos conteúdos à realidade desses estudantes.

Os jogos geográficos inclusivos para surdos apresentam uma estrutura de acordo com a estrutura da BNCC, fazendo que o aluno surdo atinja o seu objetivo na disciplina de Geografia nas habilidades elencadas com cada jogo proposto. Os jogos trazem a Datilologia, a Língua Portuguesa e imagens. Nesse contexto os jogos podem ser jogados por surdos e ouvintes (Luz, 2021, p. 46).

Segundo o autor, a associação entre a língua portuguesa, a datilologia, as imagens e os mapas – contando-se, ainda, com o auxílio do professor bilingue e/ou do TIL – permitiram apresentar sinais, em Libras, referentes aos conceitos apresentados. Os jogos, por sua vez, propiciaram interações entre os estudantes Surdos e ouvintes. Nessa perspectiva, foram desenvolvidos os seguintes jogos: “Viagem pelos Pontos Direcionais”, “Escalonando a Memória” e “Conhecendo o Sistema Solar”.

O primeiro destes, “Viagem pelos Pontos Direcionais”, é um jogo de tabuleiro que, de acordo com Luz (2021), pode ser enquadrado na unidade temática “O sujeito e seu lugar no mundo”, da BNCC, pois a proposta principal do jogo é o aprendizado da orientação espacial e o entendimento da finalidade dos pontos cardeais e colaterais. Participam de dois a quatro jogadores por vez e o objetivo principal do jogo é alcançar a localização descrita na “Carta Objetivo”⁹ de cada jogador, que move seu pino no tabuleiro.

⁹ O QR Code abaixo direciona o leitor a um exemplo de “Carta Objetivo” utilizada no jogo “Viagem pelos Pontos Direcionais”:



O jogo proporciona aos estudantes Surdos (e ouvintes), não somente o aprendizado dos pontos cardeais e colaterais. Luz (2021) informa que os jogadores reconheceram a localização dos bairros da cidade de Cuiabá-MT, que é dividida nos setores Norte, Sul, Leste e Oeste, assimilando o conceito de região. O jogo foi construído utilizando a datilologia¹⁰ – de acordo com o autor, correspondendo à intenção de prender a atenção do jogador.

Dessa forma, o jogo

não traz os sinais das palavras pelo motivo de dificultar o acerto. Já que se colocasse os sinais em Libras ou desenhos ilustrativos dos pontos de orientação, não teria nenhuma dificuldade no jogo (Luz, 2021, p. 73).

O pesquisador ainda relata que o mapa da cidade de Cuiabá é pouco utilizado nas aulas de Geografia, pois nessas aulas são usados com mais frequência mapa-múndi e o mapa do Brasil, sendo o mapa da cidade desconhecido por grande parte dos alunos. O jogo oferece aos estudantes um novo olhar sobre o sentido de pertencimento ao lugar quando estes reconhecem a cidade de suas vivências e a realidades na qual se inserem.

O segundo jogo, “Escalonando a memória”, tem como proposta didática o aprendizado de escala cartográfica por meio de pontos de percepção e memorização. “O jogo permite a compreensão das habilidades: geográficas, cartográficas, matemáticas, lógicas e memorização” (Luz, 2021, p. 76). Proporciona, assim, ao estudante Surdo e ao ouvinte, a compreensão das escalas numéricas e gráficas, bem como suas funções nos mapas. Conforme Luz (2021), o jogo pode ser associado à unidade temática de Matemática do Sexto Ano, concernindo aos Objetos de Conhecimento “Números” e “Aproximação de números para múltiplos de potências de 10”.

O jogo tem uma sequência lógica que: a carta imagem 01 traz um estado do Brasil, a carta imagem 02 traz um país, a carta imagem 03 traz um estado do Brasil, a carta imagem 04 traz uma cidade do Brasil. Essa sequência se repete até a carta imagem 20. O objetivo do jogo é formar pares corretos (Luz, 2021, p. 85).

¹⁰ Castro e Carvalho (2005). definem Datilologia como a forma de soletrar as palavras em Português, no caso do Brasil, utilizando o alfabeto manual e ou os números em Libras, no intuito de proferir nomes de pessoas, nomes de lugares ou nomear o que não possui um sinal definitivo em Libras.

O QR Code da Figura 28 direciona o leitor a exemplos de “Cartas Imagens”.

Figura 28 - Exemplos de Cartas Imagens



Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2023.

No jogo, o professor pode incentivar o estudante a associar o tamanho da escala ao espaço representado, fazendo com que ele assimile os conceitos, relacionando-os ao seu cotidiano. Por exemplo, é possível associar a escala grande à cidade, a escala média a um estado e a escala pequena a um país, e ainda possibilita a explicação do assunto de forma lúdica e didática.

A intenção desse jogo é fazer os estudantes compreenderem que uma escala pequena é 1:10.000.000 por estar sendo dividido 1 por 10 milhões de partes, sendo possível mostrar um país nessa escala. Os alunos devem compreender que uma escala média é 1:1.000.000 por estar sendo dividido 1 por 1 milhão de partes, sendo possível mostrar um estado do Brasil nessa escala. Os discentes devem compreender que uma escala grande é 1:100.000 por estar sendo dividido 1 por 100 mil partes, sendo possível mostrar uma cidade do Brasil nessa escala (Luz, 2021, p. 86).

De acordo com autor, o jogo tinha como propósito apresentar ensinar o uso correto das escalas cartográficas, além de promover a interação entre estudantes Surdos e ouvintes.

O terceiro jogo, “Conhecendo o Sistema Solar”, tem intuito também de promover a interação dos Surdos com os demais estudantes; busca proporcionar aos jogadores sucintos entendimentos em Astronomia, tendo como base o sistema solar e seus planetas. “O jogo permite o conhecimento do sistema solar e o posicionamento dos planetas dentro do sistema solar em relação ao sol” (Luz, 2021, p. 87).

Em relação às temáticas propostas na BNCC, Luz (2021). afirma que o jogo pode fazer parte dos Objetos de Conhecimento de Ciências do Sexto Ano, “Terra e

Universo” e “Forma, estrutura e movimentos da Terra”. Tem relação com Objetos de Conhecimento da Geografia – por exemplo, “Conexões e Escalas”, “Relações entre os componentes físico-naturais”.

Concerne a um jogo de tabuleiro que permite ao professor de Geografia tratar de forma compreensível, junto aos estudantes, as conexões entre os movimentos da Terra e, dentre outros, o conceito de Clima.

O jogo conhecendo o sistema solar apresenta a ordem dos planetas em relação ao sol. É um jogo que apresenta as constelações, o sol, os planetas do sistema solar e ao final mostra fogos que representa a alusão a vitória. O jogo fornece aos estudantes o conhecimento mínimo dos planetas, são representados através de imagens, o jogo traz além das imagens a datilologia e a língua portuguesa (Luz, 2021, p. 88).

O *QR Code* da Figura 29 direciona o leitor ao tabuleiro do jogo “Conhecendo o Sistema Solar”.

Figura 29 - Conhecendo o Sistema Solar



Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2023.

O *QR Code* da Figura 30 direciona o leitor a dissertação “Ensino de Geografia para Surdos: Os Jogos no Âmbito dos Materiais Didáticos”, de Antuerber Arthur Alves Farias da Luz.

Figura 30 – Dissertação “Ensino de Geografia para Surdos: Os Jogos no Âmbito dos Materiais Didáticos” (Luz, 2021)



Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2023.

O pesquisador reconhece que os estudantes Surdos são prejudicados ao serem inseridos em um ambiente majoritariamente ouvinte e por serem obrigados a se adequarem a uma cultura hegemônica ouvintista, apontando que para que o processo de educação seja realmente inclusivo, os materiais didáticos são de suma importância, tanto quanto a preparação dos profissionais envolvidos no cotidiano desses estudantes.

Diante da realidade que se apresenta na análise das Dissertações e Teses, verifica-se a importância da Geografia no processo de ensino do estudante Surdo. A visualidade e o contato direto com os objetos de estudo da ciência geográfica são um dos principais pontos para a educação – não somente dos Surdos, mas também do estudante ouvinte. O aprendizado dos conceitos geográficos favorece o reconhecimento, por parte dos estudantes, de si mesmo como cidadãos, e no espaço em que vivem.

Verificou-se, ainda, nos estudos, a necessidade de uma mudança de paradigma – especialmente nas “escolas comuns” – quanto às suas metodologias e didáticas, as quais são voltadas para o estudante ouvinte, bem como se faz necessária a preparação dos profissionais para atuarem com esses estudantes, como relatado por Pena (2018):

Outro ponto relevante verificado nas escolas comuns é o despreparo dos profissionais, os quais estão realizando práticas pedagógicas de acordo com o modelo ouvinte, não valorizando a Libras nem a cultura e as identidades surdas (Pena, 2018, p. 156).

No contexto das escolas bilíngues, verificou-se a importância de valorizar a cultura e a visualidade do estudante Surdo. As TICs têm um papel de grande relevância, junto aos trabalhos de campo e outros recursos que respeitem a singularidade do Surdo e que auxiliem a mediação do professor bilíngue e do TILS, de modo que esse estudante tenha uma educação de excelência, que proporcione um bom convívio em seu cotidiano na comunidade escolar.

A dicotomia relativa à presença e à ausência do Estado se manifesta nos relatos dos trabalhos analisados e ao longo desta dissertação. É possível observar a presença do Estado na aprovação de leis que obrigam as instituições de ensino a se adequarem aos termos estabelecidos. No entanto, ao mesmo tempo, o Estado mostra-se ausente ao não fornecer condições adequadas para que tais leis sejam efetivamente cumpridas. Essa situação fica evidente na falta de estrutura das instituições de ensino, que prejudica o desenvolvimento dos estudantes Surdos e de outras pessoas com deficiências diversas, não respeitando o ritmo de aprendizado desses alunos. O desrespeito à singularidade acarreta frustrações e, possivelmente, leva à evasão escolar.

Mesmo com as dificuldades apresentadas, verificou-se que, a partir do momento em que o estudante Surdo é inserido no processo por meio de metodologias que respeitem sua natureza, o ensino torna-se eficiente; não somente para o Surdo, pois o estudante ouvinte pode e deve fazer parte do processo, já que a interação entre ouvintes e surdos proporciona o respeito mútuo, construindo o sentimento de pertencimento e coletividade.

Observou-se, nos estudos a importância do reconhecimento do bilinguismo como sendo a melhor forma de educar o Surdo. Essa perspectiva respeita respeitando a identidade e a cultura de parte da comunidade surda. Contrapõe-se, assim, às narrativas clínico-terapêuticas, que trazem em seu discurso a concepção da surdez como “deficiência”, em uma tentativa de normalização do Surdo, diminuindo ou eliminando a surdez tendo em vista a integração dessas pessoas a uma hegemonia ouvintista.

As oito pesquisas apresentadas nessa seção foram escolhidas e analisadas em razão dos temas apresentados, pois versam sobre a importância no ensino de Geografia para Surdos, da Educação Bilíngue e da produção de material didático, assuntos esses que abordam o tema proposto pelo pesquisador desta dissertação.

Além das investigações apresentadas no Quadro 1, foram identificadas outras propostas que convergem à mesma temática (Quadro 2), mas que não foram analisadas nesse momento da pesquisa.

Quadro 1 - Trabalhos Acadêmicos voltados para a Educação Geográfica Bilingue para o Estudante Surdo

Título	Autor	Ano	Nível	Instituição
“Ensino de Geografia para Estudantes Surdos: concepções e práticas pedagógicas”	Fernanda Santos Pena	2012	M	UFU
“O trabalho de campo em Geografia: múltiplas dimensões espaciais e a escolarização de pessoas surdas”	Adriano Rodrigues de Souza de La Fuente	2012	M	UFU
“Material Didático de Geografia para Surdos em uma Perspectiva Bilíngue”	Guilherme de Barros Arruda	2015	M	UFRJ
“Ensino de Geografia em Escola para Alunos Surdos: Desafios e Perspectivas para a Aprendizagem”.	Célia Ferreira dos Reis	2017	M	UFU
“Educação Bilíngue e Geografia na Escolas de Surdos”	Fernanda Santos Pena	2018	D	UFU
“O Mapa e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): possibilidades da linguagem cartográfica para construção do pensamento geográfico dos alunos surdos na/da educação básica”	Pedro Moreira dos Santos Neto	2019	D	UFG
“A fotogeografia como recurso facilitador no processo de ensino-aprendizagem da Geografia para alunos surdos”	Jean Volnei Fernandes	2020	D	UNB
Ensino De Geografia Para Surdos: Os Jogos no Âmbito dos Materiais Didáticos	Antuerber Arthur Alves Farias da Luz	2021	M	UFMT

Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2023.

Nota: M de Mestrado, D de Doutorado.

Quadro 2 - Trabalhos Acadêmicos voltados para a Educação Geográfica Bilingue para o Estudante Surdo, que não foram analisados nesta Dissertação

Título	Autor	Ano	Nível	Instituição
“Os desafios no ensino de Geografia para surdos: estudo etnográfico na casa do silêncio em Teresina- PI”	Juliana de Sousa Silva	2015	M	UFPI
“Sinalizando a cartografia para dar sentido na Geografia para surdos”	Thiago Rafael Mazzarollo	2017	M	UNIOSTE
“A Geografia no processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos: em busca do desenvolvimento de um olhar geográfico para estudante surdo”	Adriano Santos Medeiros	2020	M	UFPB
“O professor bilíngue e o intérprete em Libras no ensino de Geografia”	Ivo Dias Alves	2020	D	UNIFESP
“Ensino do conceito de globalização para surdos: uma proposta de material didático bilíngue de Geografia”	Bárbara Nielsem Brum Ferreira	2021	M	UFF
“O ensino de Geografia para alunos surdos: a cartografia escolar e inclusiva na construção do conhecimento geográfico	Josiane Silva de Oliveira	2021	M	UFG

Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2023.

Nota: M de Mestrado, D de Doutorado.

Imerso na intenção de realizar um estudo sobre o uso da TIC *QR Code* no ensino de Geografia para estudantes Surdos, a próxima sessão analisará tecnologias assistivas nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), e o processo de elaboração, construção e aplicação do material didático para uma estudante na sala do AEE de uma Escola Estadual de Uberlândia-MG.

A Mapa 4 apresenta as posições geográficas das instituições de ensino superior onde foram realizados os trabalhos analisados no Quadro 1.

Mapa 4 – Localização geográfica das Universidade do Quadro 1



Elaboração: Santana (2023).

O mapa a seguir apresenta uma concentração dos trabalhos analisados no Quadro 1, os quais se aproximaram mais do tema desta pesquisa, nas regiões Sudeste e Centro-Oeste do Brasil. No entanto, é importante ressaltar que essa concentração não significa a ausência de trabalhos voltados à educação geográfica bilíngue em outras regiões do território nacional.

CAPÍTULO 3

A TIC CÓDIGO DE RESPOSTA RÁPIDA QR CODE: usos e contribuições para o Aprendizado Geográfico de Estudantes Surdos

Como afirma Sampaio e Sampaio (2017), a exclusão sempre foi muito marcante nas sociedades, ao longo da história

[...] até então as pessoas que não eram consideradas normais tinham o direito apenas a segurança do asilo. Por sua vez, a segurança do asilo foi também um avanço, na medida em que, antes disso, as pessoas “anormais” eram mortas ao nascer ou abandonadas (Sampaio; Sampaio, 2017, p. 19).

Nesse sentido, a conquista da inclusão social torna-se, pelas lutas e desconstruções de estereótipos e preconceitos, um tema recorrente e de grande relevância todas as áreas da sociedade e, em especial na Educação.

Diante dessa realidade, faz-se necessária uma nova abordagem que trabalhe com o diferente, uma nova visão sobre como educar, pois estudantes Surdos estão na sociedade e principalmente nas escolas, hoje consideradas escolas especiais e ou inclusivas.

Na proposta para uma educação bilíngue como a melhor forma de educar o Surdo, a constituição e apropriação desse conhecimento baseiam-se em três principais fundamentos: Libras, português escrito e o imagético, o que aqui é denominado o “Tripé da Educação Geográfica Bilíngue”¹¹ - TEGB.

Vale ressaltar que a maioria dos Surdos são filhos e filhas de pais ouvintes e, nesse cenário, parte desses familiares acreditam em uma normalização dessas crianças por meio de tratamentos clínicos e terapêuticos, tratando a surdez como patologia, vivendo em um processo de negação que impede o acesso da criança Surda a Libras, o que prejudica seu desenvolvimento.

Perlin (1998, p. 21) aborda o caso de pessoas Surdas que vivem esse processo de negação imposto, em sua maioria, pelos próprios familiares. Nessas circunstâncias

¹¹ Para este estudo, o Tripé da Educação Geográfica Bilíngue, TEGB, refere-se à junção da Libras (L1). ao português escrito (L2) e o imagético na construção de recursos didáticos destinados ao ensino de Geografia para estudantes Surdos.

cria-se uma identidade surda reprimida, “seja porque evitada, negada, escondida, porque ridicularizada, ou porque premida pelo estereótipo”.

Há casos de surdos cujas identidades foram escondidas, nunca puderam ou quiseram encontrar-se com outros surdos, conseguiram adentrar-se no saber junto aos ouvintes e há casos de surdos mantidos em cativeiros pela família, alguns surdos se tornaram incapacitados de chegar ao saber ou de decidirem-se por si mesmos (Perlin, 1998, p. 21).

Assim, uma minoria de crianças Surdas, fruto de pais Surdos, possuem maior facilidade no aprendizado do Português escrito devido ao seu contato com a Libras. De acordo com Quadros e Schmiedt (2006), essas crianças são privilegiadas por terem contato com Libras, língua natural ao Surdos, em igual condição com o acesso que as crianças ouvintes tem de sua língua natural, a língua oral-auditiva. No entanto, o ensino da língua portuguesa para os estudantes Surdos ainda segue os pressupostos da maioria ouvintista, pois as metodologias e materiais didáticos são voltados aos estudantes ouvintes, fazendo com que o Surdo seja obrigado a adequar-se a essa realidade.

O ensino do português pressupõe a aquisição da língua de sinais brasileira – “a” língua da criança surda. A língua de sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do português. A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 24).

Ante isso, torna-se necessário criar condições para que essas crianças possam ter acesso a uma educação que promova sua interação com a sociedade. Nesse aspecto, é de extrema importância a mudança nas propostas educacionais e essa mudança vai de encontro a essa necessidade, sendo os materiais didáticos fundamentais ferramentas nesse processo. Ainda, com as TICs torna-se possível proporcionar um ensino mais dinâmico e despertar, no estudante Surdo, o entendimento dos conceitos visualizados em aula, relacionando esses conceitos ao seu cotidiano.

Além de aulas mais interativas, as TIC oportunizam uma gama de benefícios nas dinâmicas pedagógicas.

Tais dispositivos permitem a realização de um uso pedagógico dos mesmos que promova a colaboração, a mobilidade, a participação e a comunicação interpessoal à distância, por meio da Internet. Por sua vez, trata-se de possibilidades que alteram a estrutura tradicional da sala de aula e das formas de ensinar e aprender podendo promover mais do que acesso às informações, promover construção coletiva de saberes juntamente com sujeitos conectados (Moreira, 2016, p. 101).

Modernizar a educação brasileira é uma urgência. Vale dizer, uma inovação do atual modelo não significa ruptura e abandono dos saberes construídos ao longo da história, e sim funciona como ferramenta de auxílio na construção de novos conhecimentos e da compreensão de mundo.

3.1 O Atendimento Educacional Especializado (AEE)

No decorrer dos anos, muitas pessoas com deficiência foram inseridas nas escolas do país, proporcionando a esses estudantes o acesso aos currículos escolares e ao direito à aprendizagem com igualdade de condições, assegurado pela oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

O Brasil assumiu esse compromisso e, por meio do Ministério da Educação, criou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996. Em seu Artigo 4º, coloca que o ensino inclusivo deve seguir os preceitos da Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988). É dever do Estado o acesso à educação escolar pública e à “garantia de Atendimento Educacional Especializado, de forma gratuita aos educandos com necessidades educacionais específicas, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996).

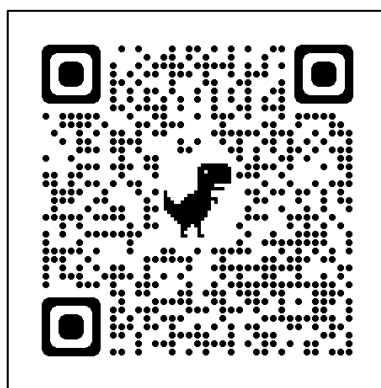
De acordo com Resolução do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica, CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, instituem-se as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de

Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (Brasil, 2009, p .2).

O *QR Code* da Figura 31 direciona o leitor ao documento da Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009.

Figura 31 – Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009



Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2023.

Para o MEC (2008), o serviço do AEE é voltado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O serviço poderá ser ofertado em classes ou escolas, sendo complementar ou suplementar à escolarização daqueles matriculados em classes comuns de ensino regular.

3.2 A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)

Mesmo com avanços e retrocessos na educação inclusiva, a sala do AEE proporciona ao estudante com deficiência um lugar no qual tenha a possibilidade de desenvolver suas experiências de vida, desenvolva a criatividade, adquira conhecimentos e construa um sentimento de pertencimento.

Para esta pesquisa, propôs-se a experiência de produzir um material didático para estudante Surdo que possibilitasse o auxílio no processo do ensino geográfico.

A SRM onde funciona o AEE da Escola Estadual urbana dn cidade Uberlândia-MG, onde foi apresentado o material analisado nesta pesquisa, procura seguir os

princípios da institucionalização estabelecidos pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, que definem diretrizes para o funcionamento do AEE nas instituições de ensino.

A oferta do atendimento educacional especializado - AEE deve constar no Projeto Pedagógico da escola de ensino regular, prevendo na sua organização:

- a. Sala de recursos multifuncional: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- b. Matrícula do aluno no AEE: condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- c. Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; cronograma de atendimento dos alunos;
- d. Professor para o exercício da docência do AEE;
- e. Profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção.
- f. Articulação entre professores do AEE e os do ensino comum.
- g. Redes de apoio: no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE (Brasil, 2008, p. 3).

A aprovação de uma lei que garanta direitos a uma parte da sociedade historicamente excluída é uma vitória, pois normalmente resulta de anos de luta. Mesmo que sua implementação não seja efetiva, pode-se considerar um avanço. No entanto, a realidade da escola – e de grande parte das instituições públicas de ensino brasileira – é de não possuírem recursos suficientes para se adequarem às exigências da Lei. Essa é mais uma de tantas contradições, pois é exigido das escolas espaço físico, mobiliário que atenda estudantes com limitação motora, recursos pedagógicos e equipamentos específicos, além de profissionais capacitados para atuação junto a esses estudantes: tradutor e intérprete de Libras, guia-intérprete¹² e outros que atuem no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção, de acordo com a redação do decreto apresentado

Mesmo sem uma contrapartida efetiva do Estado em prover subsídios que atendam às necessidades reais das SRM, problema esse que é comum entre as

¹² “O guia-intérprete é o profissional que domina diversas formas de comunicação utilizadas pelas pessoas com surdocegueira, podendo fazer interpretação ou transliteração” (Almeida, 2015, p. 54). Transliteração é a substituição das palavras de um idioma para outro.

instituições, os contratempos não impossibilitaram o excelente trabalho realizado com os estudantes do AEE pela Professora S.

Segundo Silva (2019) o espaço da SRM era, de fato, pequeno, porém aconchegante: uma mesa ocupava quase toda a sala e nela eram realizadas as atividades com os estudantes; havia computadores e alguns eram adaptados para os estudantes com problema de visão. Uma observação reside no fato de que a sala era pequena e isso dificultava a locomoção dos estudantes com cadeira de rodas.

Mesmo nesse cenário, o trabalho era realizado de forma eficiente e muito carinhosa, cumprindo sua finalidade de apoiar o desenvolvimento dos estudantes, complementando e suplementando sua formação, com vistas à autonomia na escola e fora dela.

3.3 A TIC *QR Code* na Educação Geográfica de Surdos

Como visto na primeira seção, a *TIC QR Code* já existe desde 1994. Atualmente, o código é de acesso público, tendo por principal característica o armazenamento de grandes quantidades de dados, sendo considerado uma evolução do código com barras lineares. Em razão de sua capacidade de armazenamento de dados, é utilizado por diversos setores do mercado, indústrias e na educação.

Nos últimos anos tem crescido a adoção dos códigos *QR Code* em diversos setores, pois existem inúmeros usos potenciais para esta tecnologia, convergem rapidamente em informações, podem estar associados a um texto interativo, um link para um website, imagem, vídeo, geolocalização, entre tantas outras possibilidades de uso (Cortez, 2019, p. 6).

Atualmente a *Tic QR Code* está presente no cotidiano da maioria das pessoas, seja em um cardápio de restaurante, como forma de pagamento nos estabelecimentos comerciais mesmo para o acesso do WhatsApp Web nos computadores. São vários usos.

O *QR Code* da Figura 32 direciona o leitor ao vídeo do canal TecMundo no YouTube, explicando o funcionamento do *QR Code*.

Figura 32 - Como funcionam os QR Codes



Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2023.

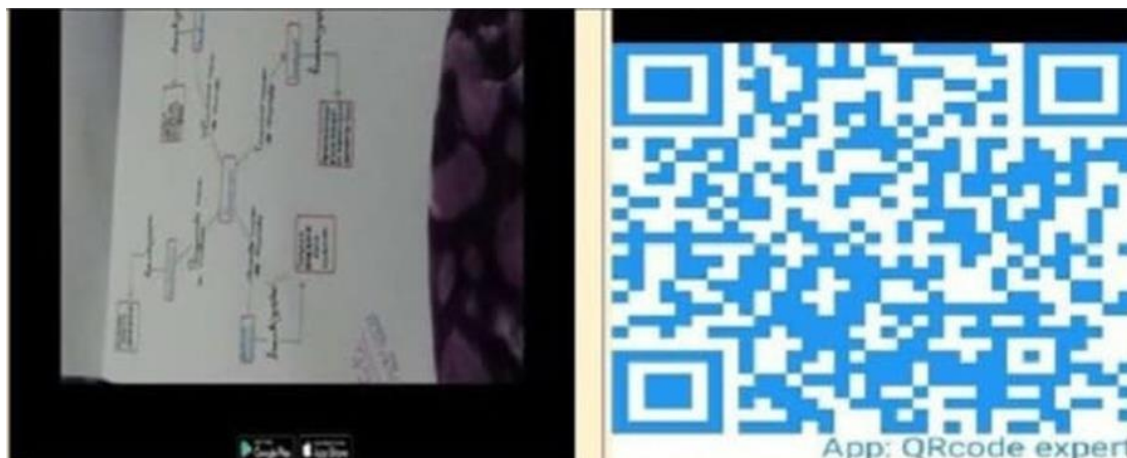
Devido à versatilidade do código, seus usos na educação – em especial, no ensino de Geografia para estudantes Surdos – é uma promissora ferramenta que pode ser usada nas salas do AEE, tanto quanto nas salas comuns, conciliando os conceitos apresentados em português escrito aos sons, imagens e vídeos, facilitando seu entendimento, como nos mostra a professora pesquisadora Marle Rodrigues de Paulo em sua dissertação: “Ensino-Aprendizagem de Geografia dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental: dos Mapas Conceituais ao QR Code” (De Paulo, 2022).

A autora traz como recurso para o ensino de Geografia a utilização de mapas conceituais¹³ e a transformação desses mapas produzidos pelos alunos em códigos QR, proporcionando aos estudantes a familiaridade com as ferramentas: “O Cmap Cloud permite a construção e o compartilhamento de mapas conceituais usando navegadores da *Web* e o compartilhamento desses mapas conceituais com outros usuários” (Paulo, 2022, p. 78), e o aplicativo “QR CODE Expert transforma suas atividades em QR CODE e *link*” (De Paulo, 2022, p. 80).

A Figura 33 apresenta o Mapa Conceitual Transformado em QR Code pelo aplicativo QR CODE Expert.

¹³ “O mapa conceitual é uma construção gráfica de representação que permite a organização do conhecimento por meio de relações hierárquicas e significativas entre conceitos na forma de proposições, ou seja, na interligação entre ideia central e seu significado” (De Paulo, 2022, p. 8).

Figura 33 - Mapa Conceitual Transformado em QR code

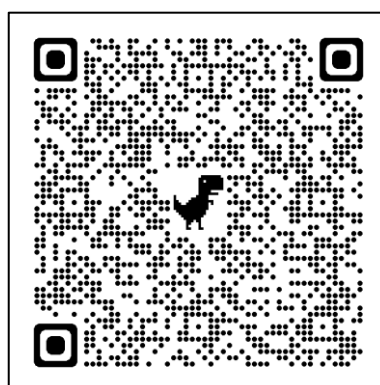


Fonte: De Paulo (2022).

Segundo De Paulo (2022), os estudantes passaram a perceber que a utilidade dos aparelhos celulares vai além da “curtição” nas redes sociais. Ao transformarem as imagens de seus mapas conceituais em *QR Code*, podem armazenar todo material de estudo: sejam de cadernos, apostilas, livros, dentre outros, em equipamentos como o telefone celular ou *tablet*.

O *QR Code* da Figura 34 direciona o leitor à dissertação “Ensino-Aprendizagem de Geografia dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental: dos Mapas Conceituais ao *QR Code*” (Paulo, 2022).

Figura 34 – Dissertação “Ensino-Aprendizagem de Geografia dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental: dos Mapas Conceituais ao *QR Code*” (Paulo, 2022)



Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2023.

A dissertação de Ivonne Azevedo Makhoul com o título “Glossário¹⁴ monolíngue em Língua de Sinais Brasileira: uma importante ferramenta na formação de Guias-Intérpretes Surdos” (Makhoul, 2021) teve como objetivo criar um glossário monolíngue com os sinais-termo do campo da Guia-Interpretação em Libras, buscando criar uma proposta de organização e registro de glossário monolíngue como material de apoio na formação dos Guias-Intérpretes para Surdos Cegos.

A profissão de guia-intérprete ainda é pouco conhecida no Brasil e, no entanto, é devido à mediação desse profissional que os surdocegos tem a possibilidade de serem inseridos no processo educacional, além de terem acessibilidade comunicacional em seu cotidiano.

O profissional guia-intérprete é o instrumento necessário para inclusão de pessoas com surdocegueira adquirida na educação, no trabalho e em atividades sociais, ele é a ponte para as informações e deslocamento de surdocegos para participação ativa na vida social (Almeida, 2015, p.143).

É por intermédio desses profissionais que os surdoscegos interagem com o meio em que vivem, pois a percepção de mundo desses indivíduos se dá pelo tato, olfato e sabores. Diferente do Surdo que interage através da visão e do cego que interage por meio da audição e da fala. A Figura 35 apresenta o exemplo de uma ficha terminológica.

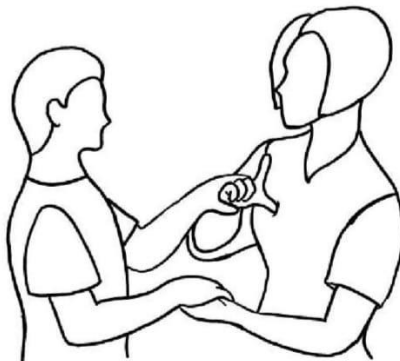
De acordo com a autora, os sinais-termo para a produção do Glossário monolíngue foram organizados em fichas terminológicas em Libras, com a seguinte estrutura:

Makhoul (2021) apresenta o uso do *QR Code* na ficha Terminológica como aperfeiçoamento para o glossário monolíngue, como instrumento de interação do Surdo com o meio acadêmico.

O *QR Code* da Figura 36 direciona o leitor à dissertação “Glossário monolíngue em Língua de Sinais Brasileira: uma importante ferramenta na formação de Guias-Intérpretes Surdos” (Makhoul, 2021).

¹⁴ “Assim, entendemos o glossário como um conjunto de termos da área científica ou técnica, organizado em ordem alfabética ou sistêmica que contém informações importantes para a compreensão dos significados do termo no sistema linguístico social” (Makhoul 2021, p. 48).

Figura 35 - Ficha Terminológica

ORDEM	24	ENTRADA	LIBRAS TÁTIL
ENTRADA e DEFINIÇÃO	LIBRAS		QR CODE
			
ILUSTRAÇÃO ⁶⁴			
			

Fonte: Makhoul (2021).

Como mostrado na primeira seção deste trabalho, na história da educação dos Surdos existem grandes nomes que contribuíram de forma significativa para a inclusão das pessoas Surdas e, entre eles está a educadora Anne Sullivan, que, segundo a “Fundação Anne Sullivan” da cidade de São Caetano do Sul-SP:

Anne Sullivan nasceu em 1866, nos Estados Unidos. Graduiu-se, em 1886, como professora de cegos e continuou a aprofundar seus estudos. Foi uma educadora excepcional, mais conhecida por ter sido a docente de Helen Keller, uma adolescente surda e cega, a quem ensinou por meio da linguagem de sinais, através do tato. Anne Sullivan tinha deficiência visual, havia sido quase cega, recuperando alguns sinais de visão após uma série de cirurgias. A história de Helen Keller cruza-se a de Anne Sullivan através da educação especial (Sullivan, 2012, s/p).

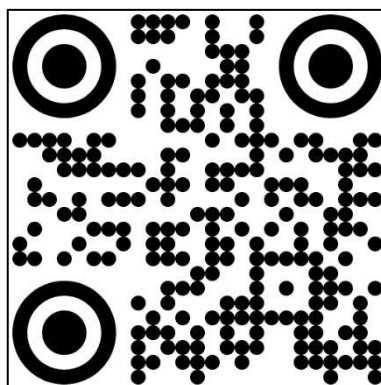
Figura 36 – Dissertação “Glossário monolíngue em Língua de Sinais Brasileira: uma importante ferramenta na formação de Guias-Intérpretes Surdos” (Makhoul, 2021)



Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2023.

Parte da história de Anne Sullivan é contada em filme, gravado em 1962. O *QR Code* da Figura 37 direciona o leitor ao filme “O Milagre de Anne Sullivan” no canal de Eveny Braga do YouTube.

Figura 37 - Filme “O Milagre de Anne Sullivan”



Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2023.

Como foi possível observar, o *QR Code* possui uma infinidade de possibilidades para seu uso, o que contribui positivamente em todo processo de ensino e aprendizagem, visto que essa tecnologia proporciona conexões entre os textos escritos e o audiovisual, dentre outras conexões, trazendo um maior dinamismo para a aula, despertando o interesse dos estudantes para com o aprendizado.

3.4 Ensinar Geografia para pessoas Surdas

Ao se tratar do ensino de Geografia para pessoas Surdas, buscamos aqui o reconhecimento cultural e político do indivíduo Surdo representado no texto pela letra

“S” maiúscula, expressão comumente utilizada na literatura da “American Sign Language” (ASL) e seus usuários; consequentemente considerando o termo “surdo”, com letra minúscula, para referir à condição audiológica de não ser capaz de ouvir (Wilcox; Wilcox, 2005).

Para Perlin (1998), essa visão patológica ou medicalizante referente a surdez física torna-se uma questão totalmente destituída de sentido, tratando de sua representação na alteridade¹⁵. “A surdez física está representada socialmente pelo corpo mutilado e que leva consigo a necessidade da integração, o estereótipo e a normalização” (Perlin, 1998, p. 11).

A Geografia é uma importante ferramenta de análise dos contextos nos quais estão inseridos os Surdos, pois proporciona a esses estudantes o reconhecimento de sua identidade e cultura, oportunizando o contato com outros Surdos. “No caso da geografia, nos esforçamos para, por meio da análise geográfica, oportunizar o conhecimento do mundo, fazendo com que os sujeitos percebam a sua identidade e pertencimento” (Callai, 2016, p.12).

Callai (2012) salienta que a escola é um lugar comum onde se encontram culturas, saberes cotidianos e saberes científicos; ao lidar com diferentes culturas em sala de aula e em todos os espaços escolares, a função da escola vai além de instruir, e a Geografia escolar pode ser uma das principais mediadoras desses encontros e confrontos.

A ciência geográfica pode ser entendida como mediadora entre o vivido e o percebido, em que a apropriação da cultura e os saberes do estudante Surdo possuem relevância na construção de sua identidade e de sua formação como cidadão. “Por este motivo torna-se imprescindível um ensino que trabalhe com a identidade cultural dos alunos e com a valorização das vivências na construção do conhecimento” (Silva, 2019, p. 3).

Strobel (2008) relata que a construção das identidades e o sentimento de pertencimento provém hábitos e costumes e, em vista disso, a cultura surda proporciona a construção das identidades do povo surdo dentro da sociedade.

Perlin (2003, p. 130) alega que, para a construção da subjetividade do Surdo, a cultura surda é o lugar em que ele se reconhece nas múltiplas culturas e identidades, apropriando-se do que possui significado essencial em sua formação como indivíduo:

¹⁵ “Em uma concepção de alteridade, o surdo não é visto de forma subalterna, mas como um sujeito político que se constitui a partir das representações sobre a sua diferença” (Perlin, 1998, p. 7).

“a cultura é uma parte constitutiva do político surdo que por sua vez impõe inclusive os limites culturais”.

Atualmente parte das escolas proporciona ao estudante Surdo a experiência de convívio com duas culturas, “a cultura surda e a cultura ouvinte”. E dentro da proposta da educação bilíngue, essa formação traria ao Surdo as condições de ocupar seu lugar dentro das culturas distintas. Para Pena (2018, p.57), “Vivenciar uma condição bicultural implica reconhecimento político da surdez como diferença cultural, a começar pelo direito linguístico de aprender em língua de sinais”.

Oliveira (2015) destaca que a educação bilíngue para Surdos apresenta uma proposta divergente das já implementadas no país.

A discussão que envolve a educação bilíngue para estudantes surdos, defende o direito da pessoa surda ter acesso ao conhecimento, portanto a processos pedagógicos adequados a suas necessidades, tendo a Libras como língua de instrução, comunicação e avaliação (Oliveira, 2015, p.115-116).

Nesse sentido, a busca por novos recursos pedagógicos para o ensino de Geografia bilíngue para Surdos, possuindo como base o TEGB, parte do princípio em os três sistemas tragam um novo entendimento dos conceitos geográficos – não apenas uma tradução literal do Português para a Libras, e sim o aprendizado de um novo conteúdo, ampliando o conhecimento e possibilitando as conexões no seu cotidiano. “Para que o aluno surdo se desenvolva significativamente no âmbito escolar, é necessário, primordialmente, extinguir o ouvintismo, ou seja, a hegemonia da cultura ouvinte sobre a cultura surda, muito presente nas escolas” (Pena, 2012, p. 93).

A imposição do modelo ouvinte nas escolas imputa aos estudantes Surdos uma baixa expectativa em relação à sua capacidade de desenvolvimento intelectual, gerando preconceitos sobre a identidade e cultura Surdas.

Desse modo, a produção de material didático que auxilie no processo educativo não somente dos Surdos, mas de todas as pessoas com deficiência, é essencial para incluir e manter o estudante na escola, preparando-o para o convívio em sociedade.

É fato que, atualmente, os estudantes são influenciados pelas tecnologias digitais, dada a possibilidade de acesso a uma infinidade de informações por meio dos equipamentos eletrônicos. Desse modo, a *internet* tornou-se uma importante aliada no processo de ensino e seu dinamismo desperta nos usuários a curiosidade para

acessar diferente conteúdos. Essa tecnologia tem a capacidade de deslocar, para sua realidade do estudante Surdo, conceitos e textos escritos na L2, “língua de fronteira”¹⁶, associando-os e comparando com imagens e vídeos, o que proporciona significado à aprendizagem, sendo o professor um mediador no acesso dessas informações.

3.5 Estudante Surda para quem o material didático foi elaborado

De acordo com Silva (2019), a Estudante A, na ocasião, com 22 anos de idade, cursava o 1º ano do Ensino Médio. De acordo com a avaliação clínica terapêutica, apresentava o quadro de deficiência auditiva de classificação CID H 90.5 (perda de audição neurossensorial não especificada).

A surdez não comprometeu por si só o processo de ensino e aprendizagem da estudante; todavia, as dificuldades apresentadas por ela foram um reflexo da não inserção em sua língua “natural” (Libras) nos primeiros anos de vida, o que é uma realidade vivida pela maioria de Surdos com pais ouvintes. Durante o acompanhamento possível de suas atividades, foi observado seu empenho e dedicação.

A Surdez é um país cuja história é rescrita de geração a geração. Isto ocorre em parte por causa da condição de suas línguas nativas, em parte porque mais de 90% das crianças surdas nascem de pais que ouvem e em parte por causa das opressões curiosas e específicas que constituem as histórias dos surdos (Perlin, 1998, p. 20).

Ante essa realidade, foi necessário elaborar um material didático que respeitasse o ritmo de aprendizagem da estudante e que, ao mesmo tempo, dialogasse com o conteúdo programático que estava sendo apresentado na sala comum, da qual a estudante também participava.

Posto isso, foi elaborado um material didático utilizando a TIC *QR Code*, tendo por base TEGB, a qual, em razão de suas funcionalidades, ilustraram os conceitos escritos em Libras pela datilografia e pela L2. Assim, o *QR Code* demonstrou ser uma importante ferramenta de auxílio na educação geográfica da aluna Surda.

¹⁶ “Língua de fronteira, assim denomino ao português, língua escrita que tramita ao meu lado. Não posso dizer que é minha outra língua, pois minha língua é em signos visuais. E desta língua oral utilizo a leitura e a escrita” (Perlin, 2003, p. 16).

3.6 O material didático

O insucesso do estudante Surdo na escola pode ser associado com frequência à falta de metodologias que reafirmem a identidade do ser Surdo e à escassez de materiais didáticos específicos – em especial, materiais que prezem a Libras como primeira língua.

Dessa forma, pensar o material didático para estudantes com deficiência é compreender que se trata de um direito garantido por Lei, como referido na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208, inciso VII.

Art 208: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Brasil, 2016, p. 123-124).

Dessa forma, a produção de material didático para estudantes com deficiência é mais que uma demanda, torna-se um direito garantido por lei.

No tocante ao Surdo, a busca por novas metodologias de ensino e a produção de material didático é uma rotina com qual o professor desses estudantes precisa conviver. Sena (2007) aponta que os trabalhos pedagógicos precisam auxiliar o estudante a ler, interpretar, analisar, reconhecer e contextualizar o espaço geográfico, de modo que possa utilizar em seu cotidiano os conceitos básicos da ciência geográfica.

Partimos do pressuposto de que, para a concepção de conceitos pelos estudantes Surdos, a comunicação é um dos fundamentos mais importantes, pois a maioria dos professores de Geografia não possuem o domínio da Libras e o número de TILS não é suficiente nas instituições de ensino. Nesse caso, a produção de material didático que auxilie os profissionais da educação na comunicação com os Surdos é de extrema relevância, além de ser um direito desses estudantes.

Em verdade encontramos poucas referências que façam análises mais aprofundadas sobre o material didático específico para o aluno surdo, parece que a questão linguística na literatura sobre a educação de surdos recai mais sobre o processo de construção do conhecimento do aluno, as questões de aprendizagem do Português, as relações entre os alunos e os professores e a complexidade do trabalho do intérprete em sala de aula (Arruda, 2015, p. 33).

O acesso ao material didático adequado para a maioria dos estudantes Surdos ainda não contempla suas necessidades, mesmo se tratando de uma previsão legal. Posto isso, para o ensino objetivo de Geografia coloca-se a necessidade da produção de recursos didáticos que integrem mecanismos tecnológicos aliados à língua natural do Surdo, o que garantiria o acesso aos currículos escolares, possibilitando a comunicação visual e facilitando o aprendizado dos Surdos.

Nessa seção do trabalho, abordaremos o processo de elaboração, construção e aplicação do material didático em formato de aula para a estudante Surda. As ideias para esta pesquisa, como dito, surgiram durante o estágio supervisionado no ano de 2019. Durante o estágio, os estudantes-docentes tiveram a oportunidade de selecionar um estudante que recebia atendimento na SRM da escola, permitindo a elaboração de um material específico para atender às necessidades de cada estudante.

Ao analisar a lista de alunos da sala do AEE, da Escola Estadual urbana em Uberlândia - MG, local onde foi realizado o Estágio IV, o pesquisador desta dissertação de Mestrado, constatou a matrícula da Estudante A, com surdez. Verificou-se na ficha de acompanhamento da estudante que ela ainda não era alfabetizada em Libras, e possuía dificuldades no Português escrito.

Escolhida a estudante Surda para a qual o material didático seria construído, nas visitas à escola e o contato com a estudante, surgiram diversos questionamentos: como escolher a estudante adequada? Como elaborar um material didático que pudesse atender às expectativas de todos os envolvidos no processo?

Ensinar Geografia para pessoas com deficiência é um desafio que se dá pelo fato de cada indivíduo ser particular e carregar consigo as mais diversas complexidades, ou seja, as relações de ensino aprendizagem ocorrem de forma peculiar, diferentes das metodologias do ensino regular brasileiro (Santana, 2021, p. 2).

Ao longo do processo de elaboração e construção do material TEGB, as dúvidas foram sendo amenizadas. Isso ocorreu com as leituras específicas sobre a construção de materiais didáticos para estudantes Surdos, assim como estudos sobre o ensino de Geografia para estudantes Surdos. Com essa abordagem, foi possível superar as expectativas dos envolvidos no processo, proporcionando um material didático eficaz e adequado para a estudante Surda.

Sendo um componente curricular obrigatório, os estágios supervisionados têm por finalidade a ambientação do estudante-docente com as vivências da comunidade escolar e suas práticas educativas em campo, aproximando-o da realidade na qual ele atuará como profissional da educação. Os estágios supervisionados são divididos em quatro etapas: Estágios supervisionados I, II, III e IV. O Estágio IV, trouxe o desafio de uma proposta que, até então, tínhamos vivenciados somente no campo teórico e conhecido de forma superficial a prática do cotidiano de uma sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE): o trabalho junto a estudantes com deficiências.

Com o objetivo principal das atividades do Estágio IV foi a elaboração e a produção de materiais didáticos para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem em Geografia dos estudantes, após as análises das fichas dos matriculados no AEE da escola Estadual Urbana, cada estagiário pode desenvolver um material que melhor adaptasse às necessidades educacionais do aluno. O material a ser elaborado deveria abordar o conteúdo que estava sendo apresentado naquele momento, de acordo com o currículo escolar: “As principais formas de relevo do Brasil”.

Um exemplo de material didático elaborado nesse período foi o do estudante-docente Guilherme Henrique Santana, que desenvolveu um material para a estudante que possuía “Síndrome de Louis-Bar¹⁷, cientificamente conhecida como Ataxia-Telangiectasia (AT)” (Santana, 2021, p. 6). Considerando as limitações motoras da estudante, foi criado e desenvolvido o material denominado “Relevo na Caixa”. Conforme apontado por Santana (2021), esse recurso consiste em uma caixa de madeira preenchida com areia, na qual foram modelados os principais tipos de relevo: como planalto, planície, montanha e depressão.

O *QR Code* da Figura 38 direciona o leitor a imagem do material didático “Relevo na Caixa”.

¹⁷ “A síndrome de Louis-Bar é, segundo diversos pesquisadores, uma doença genética rara, hereditária e neurodegenerativa, que com o passar dos anos provoca incapacidades motoras no indivíduo. A doença possui esse nome devido a Louis-Bar, que descreveu a enfermidade em 1941 e apresentou que a mesma se instala na primeira infância”. (SANTANA, 2021, p. 6).

Figura 38 - Relevo na Caixa e sua aplicação



Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2023.

Santana (2021) conclui que a educação contribui para um melhor desenvolvimento do indivíduo e da sociedade e que o material didático elaborado cumpriu positivamente sua função, pois auxiliou a estudante para qual foi desenvolvido, e incluiu também os demais estudantes que frequentavam o AEE, além dos estudantes da sala comum. As experiências do processo foram relatadas no artigo “Relevo na caixa: uma possibilidade de ensino da Geografia para crianças com Síndrome de Louis Bar”, apresentado no “I Congresso Latino-Americano de Ensino de Geografia”, realizado em Santa Maria, Rio Grande do Sul, no ano de 2021.

3.7 O material didático de Geografia construído para a estudante Surda

Ao compreender que a surdez, por si só, não é impeditiva do desenvolvimento cognitivo dos estudantes Surdos, foi planejado um material didático que agregasse o uso de L1, L2 e o imagético no ensino de Geografia, assim cumprindo a exigência de se apresentar as principais formas de relevo do Brasil aos alunos. Pelo fato de a estudante em específico ainda não ser alfabetizada em L1 e L2, foi instigante produzir um recurso funcional e que suprisse suas necessidades referente à disciplina que estava sendo ministrada. Deveria o material ajudar na aprendizagem da Libras e, ainda, contemplar o conteúdo curricular de Geografia.

Com base no princípio de que o estímulo visual desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes Surdos, optou-se por utilizar recursos tecnológicos como premissa para o desenvolvimento do

material. Nesse sentido, foi escolhida a TIC *QR Code* pela capacidade desta TIC em armazenar informações, possibilitando o acesso a diversos tipos de dados, conforme mencionado anteriormente. Com essa tecnologia, foi possível direcionar a Estudante A aos vídeos traduzidos em Libras que abordavam os conceitos de Depressão, Montanha, Planalto, Planície e Vale.

Para a elaboração do material de Geografia para a estudante Surda utilizando o recurso do *QR Code* foi necessário encontrar um vídeo traduzido em Libras do conceito desejado em algum repositório da *internet* – *YouTube*, Dicionário *online* de Libras, e outros. Em sequência, copiou-se o *URL*¹⁸, o endereço eletrônico do vídeo na rede. Com esse endereço, criou-se o *QR Code*. Em diversos *sites* isso é possível de forma gratuita, dentre eles se destaca o qrcofacil.com.

As dificuldades para encontrar vídeos em repositórios da *internet* ratificou o consenso das pesquisas analisadas nesse trabalho: tem-se a expressiva falta ou mesmo inexistência de materiais didáticos que auxiliem na educação do Surdo, especialmente materiais específicos que tratem das principais formas de relevo do Brasil.

O material foi composto por cinco cartões plastificados em tamanho A4, cada um apresentando as formas de relevo (depressão, montanha, planalto, planície e vale). De um lado do cartão, “lado A”, a imagem do relevo e seu conceito de forma resumida escrito em L2. Do outro lado, “lado B”, foi mostrada a mesma imagem, o conceito foi escrito em Datilologia e apresentou-se um *QR Code* que direcionou a estudante Surda a um vídeo explicando, em Libras, o conceito referente. Com essa estrutura, o material contemplou o TEGB.

O *QR Code* da Figura 39 direciona o leitor ao vídeo tutorial do canal JivoChat Brasil, que explica como criar um *QR Code*.

¹⁸ “Uma URL é, basicamente, o endereço virtual de uma página ou website. A sigla tem origem na língua inglesa e significa “Uniform Resource Locator” (Localizador Uniforme de Recursos, em tradução livre)” (Dutra, 2023, s/p).

Figura 39 - Como criar um QR Code



Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2023.

Nos aparelhos celulares e *tablets* é possível baixar diversos tipos de aplicativos capazes de realizar a leitura desses códigos, direcionando o estudante para o vídeo do conceito traduzido em Libras.

Nesse contexto, na elaboração do recurso didático para a estudante Surda, utilizando o recurso do *QR Code*, procurou-se enfatizar a linguagem visual, no intuito de facilitar o entendimento da estudante em razão de suas dificuldades em ambas as línguas, intentando construir um conhecimento geográfico bilingue.

As figuras 40 e 41 exibem a “arte” do “Material Didático TEGB”, no qual é apresentado o relevo “Depressão”, escrito em L1, L2 e sua imagem correspondente. As figuras a seguir que apresentam os cartões correspondem, todas, a parte do “Material Didático TEGB”. O lado A do cartão (Figura 40) apresenta o relevo “Depressão”, com imagem e resumo do conceito escrito em L2.

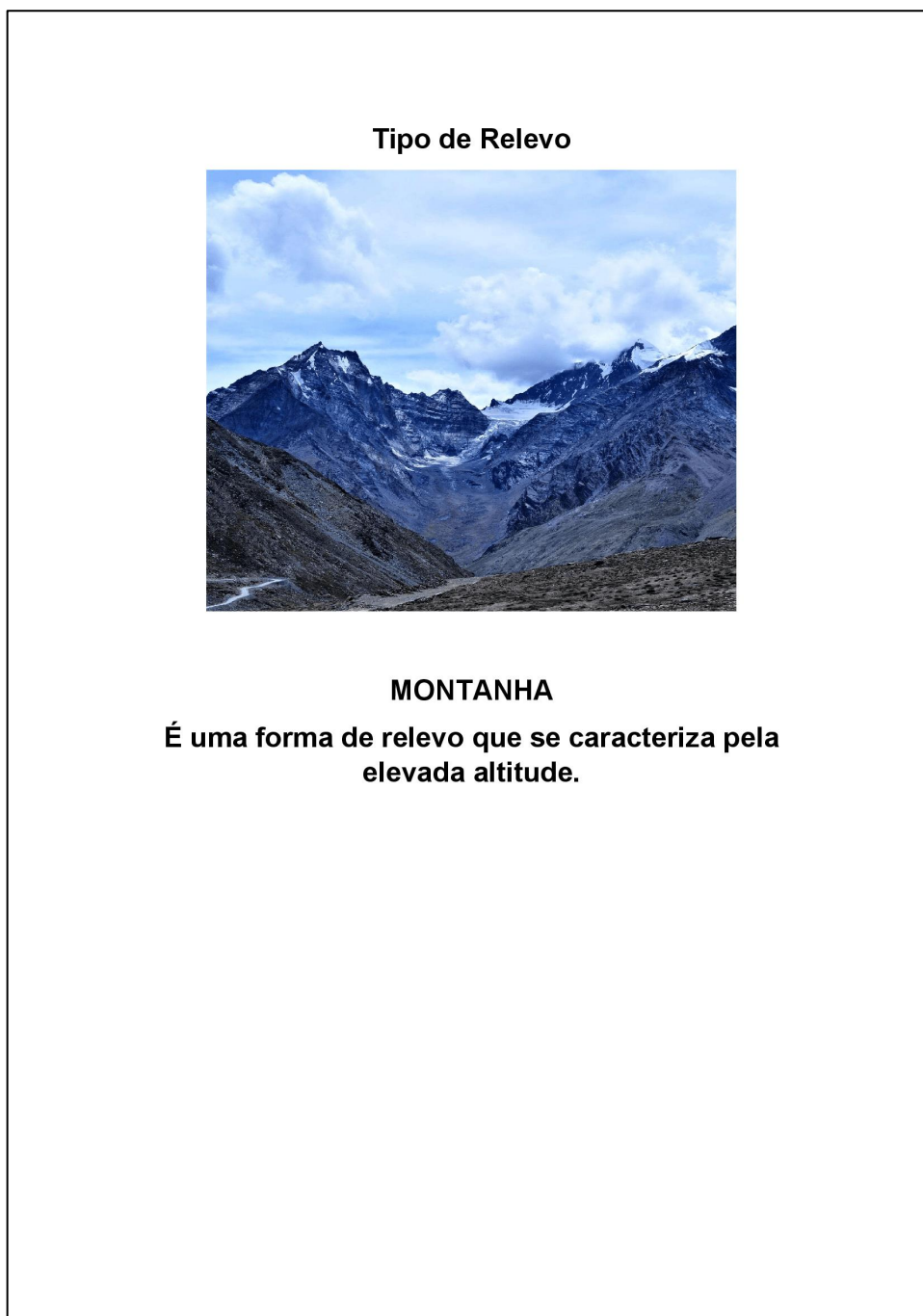
Figura 40 - Forma de Relevo “Depressão” - lado A do cartão



Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2019.

O lado B do cartão (Figura 41) apresenta o relevo “Depressão” com sua respectiva imagem e o resumo do conceito escrito em datilologia. O *QR Code* direciona o estudante para um vídeo com tradução em Libras que ensina o sinal do conceito geográfico.

Figura 42 - Forma de Relevo “Montanha” - lado A do cartão



Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2019.

O lado B do cartão (Figura 43) apresenta o relevo “Montanha”, com imagem que ilustra o relevo, um resumo do conceito escrito em datilologia, a configuração de mão e um *QR Code* que direciona o estudante para um vídeo com tradução em Libras ensinando o sinal do conceito geográfico.

Figura 43 - Forma de Relevo “Montanha” - lado B do cartão



Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2019.

Nas figuras 44 e 45, o relevo é o “Planalto”, escrito em L1 e L2, com imagem que corresponde ao conceito.

Figura 44 - Forma de Relevo “Planalto” – lado A do cartão

Tipo de Relevo



Planalto

Os planaltos, também chamados de platôs, são definidos como áreas mais ou menos planas que apresentam médias altitudes.

Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2019.

Na Figura 44, tem-se “Planalto”, imagem ilustrativa do conceito e um resumo escrito em L2.

As figuras 46 e 47 apresentam o relevo “Planície”, escrito em L1 e L2, com a imagem que corresponde ao conceito.

Figura 46 - Forma de Relevo “Planície” - lado A do cartão



Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2019.

O lado A do cartão na Figura 46 apresenta o relevo “Planície”, com a respectiva imagem que o ilustra, e um resumo do conceito escrito em L2.

O lado B do cartão na Figura 47 apresenta o relevo “Planície”, com imagem que a ilustra e um resumo do conceito de “Planície” escrito em datilologia, contendo ainda

um QR Code que direciona o estudante para um vídeo com tradução em Libras que ensina o sinal do conceito geográfico.

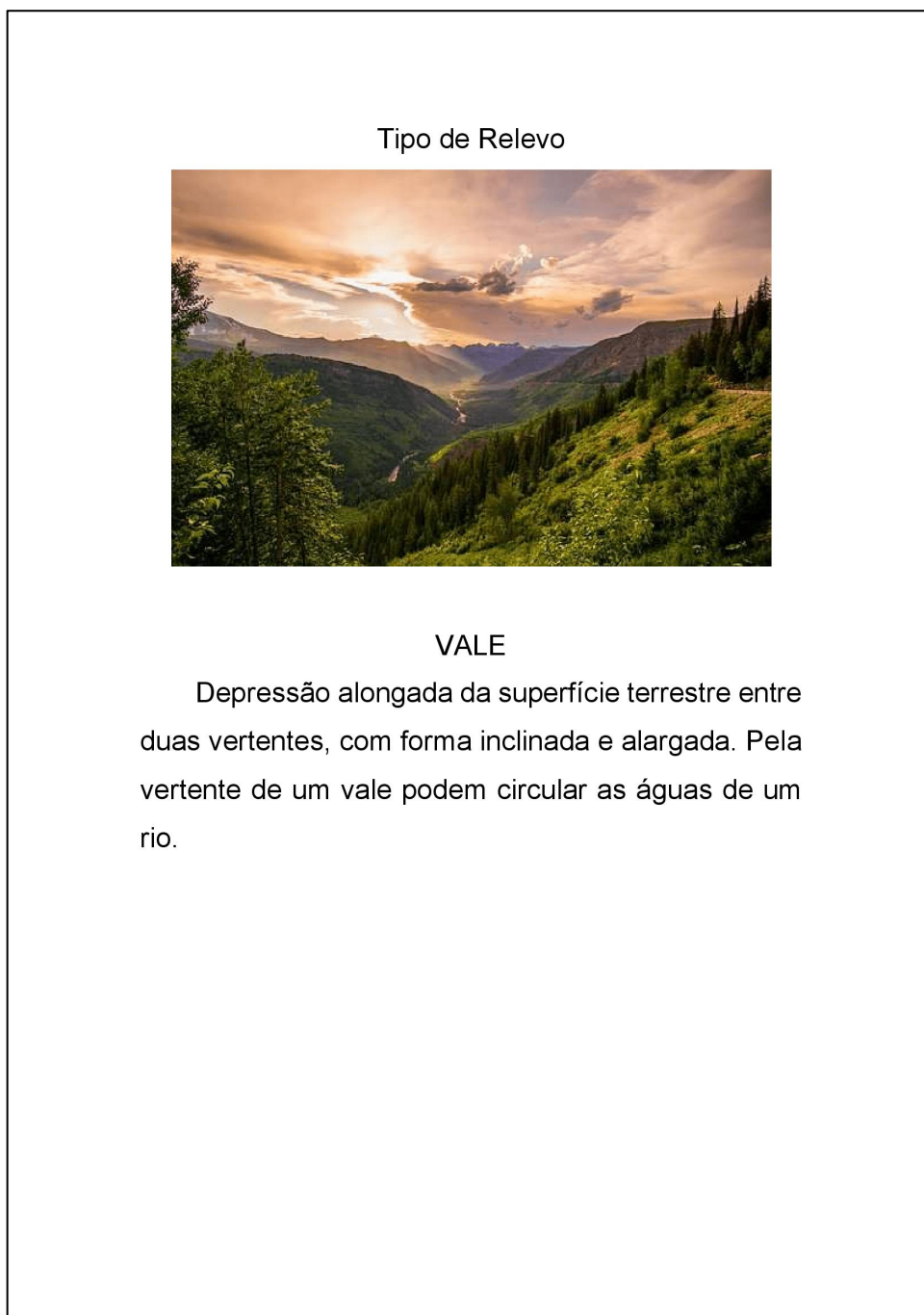
Figura 47 - Forma de Relevo Planície – lado B do cartão



Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2019.

As figuras 48 e 49, por sua vez, apresentam o relevo “Vale”, escrito em L1, L2 e com a imagem que corresponde ao conceito.

Figura 48 - Forma de Relevo Vale - lado A do cartão



Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2019.

O lado A do cartão na Figura 48 apresenta o relevo “Vale”, com sua respectiva ilustração e um resumo do conceito escrito em L2.

O lado B do cartão na Figura 48 apresenta o relevo “Vale”, com imagem ilustrativa e um resumo do conceito escrito em datilologia. O *QR Code* direciona o estudante para um vídeo com tradução em Libras ensinando o sinal do conceito geográfico.

natureza visual da estudante. Além das imagens e da escrita em datilologia, foi possível acessar por meio do *QR Code* os vídeos, traduzidos em Libras, referentes aos conceitos dos relevos apresentados.

Cabe observar que se coloca um contratempo em relação à acessibilidade dos vídeos utilizados no material: alguns vídeos que foram utilizados na construção do “Material Didático TEGB” não estão mais disponíveis para o acesso, o que se deve à velocidade das mudanças tecnológicas desse momento histórico, particularmente no tocante às redes sociais. A esse fato pode-se atribuir diversas conjecturas: o vídeo pode ter sido restrito ou retirado pelo proprietário, pode ter ocorrido mudança da temática dos conteúdos do canal, são várias as possibilidades. Contudo, essa questão não inviabiliza a elaboração deste tipo de Material.

O ideal seria a criação de repositórios institucionais permanentes e de livre acesso ao público em geral, geridos por seus respectivos estados. Nesses repositórios, as aulas traduzidas em Libras estariam sempre disponíveis para utilização. Essa gestão regionalizada levaria em consideração a grande diversidade de sinais, os quais podem variar de um estado para outro, assim como os sotaques presentes em todo o Brasil.

O “Material Didático TEGB” pôde contribuir de forma significativa para o entendimento da estudante sobre as formas de relevo apresentadas: trouxe cores e formas por meio das imagens e movimentos dos vídeos traduzidos em Libras que abordavam cada conceito escrito em L2. Com o material, foi possível produzir perspectivas e incentivar a ampliação dos conhecimentos geográficos da aluna.

3.7 Aula de Geografia com o Material Didático Específico para Estudante A

Para entender às reais dificuldades da Estudante A com L1 e L2, foi preparada uma atividade que identificasse sua capacidade de descrever uma paisagem. Para o exercício, foi impressa uma imagem em folha de papel A4 para que a aluna relatasse em L1 e L2 o que observava.

A Figura 50 apresenta a atividade de observação e descrição da paisagem:

Figura 50 - Atividade de observação e descrição da paisagem

Observe a paisagem abaixo



Descreva a paisagem

Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2022.

A partir dessa atividade, pode-se perceber as dificuldades da estudante com a Língua Portuguesa. Ao fazer a leitura da paisagem, a Estudante A não conseguiu expressar o que era observado, fato esse que pode ser atribuído ao constrangimento inicial da aula e à falta do conhecimento da Libras. Por consequência, a descrição da paisagem na L2 ficou prejudicada. Para o andamento da atividade, foi necessário um direcionamento, respeitando o tempo de aprendizagem da aluna, de modo que ela concluísse a atividade.

Ao finalizar a atividade de observação da paisagem, foi apresentada para a estudante o “Material Didático TEGB”. Antes da utilização do TEGB, foi necessário baixar, em seu celular, um aplicativo que possibilitasse a leitura do *QR Code*. Feito isso, a Estudante A foi orientada sobre a função e utilização do recurso didático. O limitado conhecimento da Libras de ambas as partes não impediu, naquele momento, a comunicação entre os envolvidos na atividade. Lembrando, todas as atividades foram mediadas pela Professora S, da sala do AEE.

A Figura 51 apresenta a leitura do *QR Code*, direcionando a Estudante A para um vídeo em Libras, o qual ensina o sinal relativo ao conceito da imagem.

Figura 51 - Leitura do *QR Code* pela Estudante A



Fonte: acervo pessoal do pesquisador, 2019.

Quando a Estudante A fez a leitura do *QR Code* utilizando o aparelho celular e foi direcionada para o vídeo em Libras, ficou imediatamente surpresa. Ao perceber seu sorriso enquanto assistia e repetia os gestos do vídeo, percebeu-se, naquele instante, que o material didático tinha cumprido sua proposta: possibilitar uma nova forma de aprendizagem de Geografia, além de despertar a curiosidade e prender a atenção nas atividades.

Outro fato observado foi a importância de uma sala de AEE possuir uma diversidade de recursos didáticos, pois um recurso pode complementar o outro, a exemplo do material “Relevo na Caixa” (Santana, 2019). A utilização desse recurso em conjunto com o TEGB possibilitou materializar em modelos (modelagem com areia) os formatos dos relevos observados nas imagens e vídeos, enriquecendo e tornando a aula mais dinâmica.

A Figura 52 apresenta a construção de um modelo de relevo utilizando o recurso “Relevo na Caixa”.

Figura 52 - Modelando um relevo na caixa



Fonte: acervo pessoal do pesquisador, 2019.

A utilização do “Material Didático TEGB” não se restringe à Geografia. Uma vez que existam vídeos traduzidos em Libras de outras áreas e disciplinas em repositórios da *internet*, e que sejam de livre acesso, torna-se possível utilizar esse modelo de recurso didático.

Figura 53 - Aula com o TEGB



Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2022.

De acordo com a perspectiva de ensino de Geografia bilingue, o “Material Didático TEGB”, por possuir um formato digital, funcionou como um atalho para textos e vídeos, associando L1, L2 e imagens. Possibilitou à Estudante A uma ampliação de seu “pensamento geográfico” relativo aos conceitos propostos na atividade. Consideramos, assim, que o recurso didático apresentado constitui um meio de proporcionar aos estudantes trazer abstrações do plano teórico para sua realidade,

tendo-se o professor como mediador entre os saberes científicos e os saberes dos estudantes Surdos.

O *QR Code* da Figura 57 direciona o leitor ao vídeo da aula ministrada para a Estudante A utilizando o “Material Didático TEGB”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente Dissertação buscou analisar o “Material Didático TEGB” elaborado para utilização no ensino de Geografia a uma estudante Surda matriculada na sala do AEE de uma Escola Estadual urbana em Uberlândia-MG.

Para alcançar o objetivo proposto, foi necessário “voltar no tempo” em uma busca de conhecimentos sobre a história do Surdo, uma história que é comumente contada por ouvintes, o que ajuda a compreender o atual modelo educacional que se propõe para a educação do Surdo.

No decorrer do levantamento histórico sobre a vida escolar do Surdo, foi possível conhecer personalidades que contribuíram de forma relevante para o desenvolvimento de métodos, na intenção de educar e incluir socialmente o Surdo. Em outros termos, incluir o Surdo implicou buscar uma normalização, sendo a surdez tratada como uma doença a ser diminuída ou eliminada – isso significando ir desde o reconhecimento dos sinais como melhor forma de educar o Surdo até mesmo sua proibição.

No percurso histórico, o advento da instalação da principal instituição de ensino voltada para a educação do Surdo no Brasil – o atual INES – deu início oficial à formação de uma comunidade acadêmica que se reconheceu na diferença e que lutou por melhores condições de vida para o cidadão Surdo. No entanto, construiu-se somente em 2002 um principal traço da identidade do Surdo Brasileiro, a Língua Brasileiras de Sinais – Libras, reconhecida no país nesse ano.

Foi possível identificar que diversos eventos internacionais, em suas resoluções, subsidiaram a criação de Leis que foram de encontro com os anseios da comunidade surda brasileira. No entanto, a história da educação do Surdo é marcada pela visão ouvintista que, ao longo dos anos, não respeitou de fato o que a comunidade surda desejava. Isso ressalta que conhecer o passado para entender o presente e não repetir metodologias ultrapassadas é, ainda, parte de pensar a história do Surdo.

Convém observar, o autor desta pesquisa buscou – do interior de sua condição de ouvinte, na medida do possível – deslocar-se para a realidade do Surdo, na busca do entendimento sobre recursos de aprendizagem melhores.

Na premissa de estudo de analisar as possibilidades da produção de material didático de Geografia que auxiliasse no processo de ensino e aprendizagem do

estudante Surdo, buscou-se compreender sua natureza e a forma como este interage com o mundo. A perspectiva foi, então, um dos fatores essenciais para a elaboração do “Material Didático TEGB”.

A etapa de revisão bibliográfica, especialmente quanto às Dissertações e Teses, evidenciou que a melhor forma para se educar o Surdo é utilizar, no caso do Brasil, a Libras como primeira língua e o Português escrito como segunda língua, elaborando a perspectiva de uma educação geográfica bilingue.

De todas as leituras, considerando as pesquisas, o que ficou de mais significativo sobre a produção de materiais didático e o ensino de Geografia para Surdos, convergiu na fundamentalidade de se respeitar a forma como os estudantes Surdos interagem com meio. Na jornada de investigação, compreendeu-se que a surdez por si só não é impeditiva para o desenvolvimento acadêmico do estudante; respeitando seu ritmo de aprendizagem, pode-se alcançar, de fato, os objetivos propostos para sua formação.

A interação com outros Surdos, a valorização da cultura Surda e o reconhecimento das múltiplas identidades do Surdo, vale frisar, possibilita ao estudante Surdo a construção do sentimento de pertencimento a uma comunidade e no convívio escolar.

No contexto educacional, é unanimidade entre as pesquisadoras e pesquisadores analisados o reconhecimento da educação bilingue, que tem por premissa a Libras como primeira língua; ainda, que a mesma deve ser apresentada desde a mais tenra idade para que as crianças possam ter um melhor desenvolvimento escolar.

Partindo desse pressuposto, a produção de material didático voltado ao ensino de Geografia para esses estudantes precisa aproveitar a capacidade visual do Surdo, trazendo em sua estrutura elementos referentes aos idiomas L1 e L2, associando imagens aos textos. Isso possibilita que abstrações possam ser trazidas para sua realidade de forma concreta e que as teorias dos ensinamentos em sala de aula possam ser adaptadas para o cotidiano dos alunos Surdos.

Nessa perspectiva, o papel da Geografia na leitura de mundo é uma ferramenta crucial, pois possibilita aos estudantes, em especial ao Surdo, o aprendizado da leitura espacial, o entendimento sobre a formação da sociedade em que vive, além de possibilitar a ele perceber ação da história humana sobre o meio e implicações disso.

Nesse sentido, os materiais didáticos voltados para o ensino da ciência geográfica facilitam esse entendimento.

O “Material Didático TEGB” analisado nessa dissertação contempla, em sua estrutura, condições essenciais ao auxílio dos professores do AEE e dos professores de Geografia da sala comum (vale lembrar que o “Material Didático TEGB” pode ser usado de forma interdisciplinar), pois possibilita um ensino bilíngue para os estudantes Surdos, despertando, ainda, a curiosidade do estudante ouvinte para com a Libras.

Na aula ministrada para a Estudante A com o “Material Didático TEGB” foi possível comprovar sua funcionalidade, uma vez que este possibilitou ao estudante o entendimento das formas de relevo de maneira simples, respeitando sua natureza visual e utilizando, principalmente, a comunicação em Libras.

A junção de L1, L2, imagético e recursos tecnológicos foi potencializada pela utilização da TIC *QR Code*, trazendo cores, formas e movimento, enriquecendo a aula tornando-a mais dinâmica e interessante. Curiosidades emergiram a atenção da estudante foi atraída para as atividades. Posto isso, os resultados obtidos em sala com o “Material Didático TEGB” superaram as expectativas iniciais.

Ficou evidente na pesquisa que, de fato, o professor desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência – principalmente o professor da sala do Atendimento Educacional Especializado) – considerando a responsabilidade que tem, de auxiliar esses estudantes em seu desenvolvimento intelectual e social, buscando superar barreiras que possam prejudicar o progresso de cada um dos estudantes atendidos. No entanto, esses objetivos não são alcançáveis apenas com a formação inicial do professor, que se mostra insuficiente na medida que não aborda especificamente as necessidades dos estudantes do AEE, sendo, portanto, a buscar uma constante especialização um incessante movimento na formação do professor.

Vale ressaltar que, apesar da existência de leis que estabelecem a obrigatoriedade de recursos e condições para o atendimento dos estudantes com deficiência, a realidade encontrada na escola pública estadual mineira que sediou a pesquisa está longe do ideal. Na referida escola, a professora da sala do AEE não possui fluência em Libras e não conta com o apoio de um intérprete de língua de sinais. Essa situação evidencia o expressivo descaso institucional com a educação inclusiva.

Posto esse cenário, pode-se dizer com firmeza que para uma educação geográfica bilíngue de qualidade, a produção de materiais didáticos auxiliares do processo ensino é uma urgência – além de constituir um direito legal.

Não tendo sido pretensão desta pesquisa apresentar uma ferramenta que solucionasse os problemas da educação bilíngue para Surdos, seu resultado apresenta um recurso didático que pode ser utilizado no processo de ensino pelos professores do AEE e, também, da sala comum.

O “Material Didático TEGB” traz em si a possibilidade de romper com o preconceito de tradicionalmente projetar nos estudantes Surdos uma constritora baixa expectativa em relação à sua aprendizagem. O que, na verdade, escamoteia a dura e densamente impactante realidade da falta de recursos adequados ao aprendizado especializado e outras questões importantes de viés político, social, econômico, educacional e cultural que impactam a vida estudantil e social do Surdo, na escola e para a vida.

Da pesquisa, uma crença que perdura: a de que ainda é possível fazer a diferença, desde que considerada a diferença identitária como parte do percurso fazer diferente, viabilizando – exatamente aí – as bases que fundamentam mudanças no rumo dos processos educativos, em um país tão plural e diverso como o país que podemos – com inovação e coletivamente – construir.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Wolney Gomes. **O guia-intérprete e a inclusão da pessoa com surdocegueira**. 2015. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

ALVES, Ivo Dias. **O professor bilíngue e o intérprete em Libras no ensino de Geografia**. 2020. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) - Curso de Educação, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2020.

ARAÚJO NETO, Humberto Meira de. **Estratégias de reconhecimento visual de palavras ortográficas e datilológicas por pessoas surdas: relação entre natureza lexical e fonologia**. 2017. 97 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

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

BASSO, Sabrina Pereira Soares; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Material didático para alunos surdos: A literatura infantil em Libras. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 6, n. 2, nov. 2012. p. 491-512.

BÍBLIA. Levíticos. *In*: BÍBLIA. Português. **Bíblia Online**: Antigo e Novo Testamentos. Disponível em: www.bibliaonline.com.br/acf/lv/21. Acesso em: 05 mar. 2022.

BONI; Paulo César (Org). **Fotografia**: usos, repercussões e reflexões. Londrina: Midiograf, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 1996. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 05 out. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008 – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496p.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 05 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10195.htm#art8. Acesso em: 05 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.198, de 12 de Dezembro de 1911.** Aprova o regulamento para o Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9198-12-dezembro-1911-520039-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 05 ago. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p. ISBN 978-857783-136-4.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica.** Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).** Disponível em: <https://www.gov.br/ines/pt-br>. Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 02 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=4024&ano=1961&ato=339o3YU5keVRVT7a7>. Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 08 out. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE).** SEMTEC: Brasília, 1994.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 2009. Seção 1.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza; PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto; STROBEL, Karin Lilian; STUMPF, Marianne Rossi; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira; MARQUES, Rodrigo Rosso; MIRANDA, Wilson de Oliveira. **Carta aberta ao Ministro da Educação: elaborada pelos sete primeiros doutores Surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e linguística**. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/grupos-de-pesquisa/CARTAABERTADOSDOITORESSURDOSADMINISTROMERCADANTE>. Acesso em: 25 ago. 2022.

CARDOSO, Luana da Luz; HEROLD JÚNIOR, Luana. Educação e surdez na década de 1950 no Brasil: um panorama histórico acerca de Ana Rímoli de Faria Dória. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 68, p. 138-156, jun. 2016.

CAS Curitiba. **Lei Nº 14.191 de 3 de agosto de 2021 | em Libras**. YouTube, 18 ago. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kHyoPHEnk6w&t=18s&ab_channel=CASCuritiba. Acesso em: 25 ago. 2022.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al. **Movimentos para ensinar Geografia – oscilações**. Porto Alegre: Editora Letra1, 2016.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **TIC Educação**: pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras. São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2020.

CORTEZ, Luiz Cláudio dos Santos. Uso pedagógico do QR code em sala de aula. *In*: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR – CONPEF, 9.; CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 4., 2019, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: UEL, 2019. p. 1-14.

CULTURADA SORDA. **El libro “Refugium Infirmorum” (Madrid, 1593), del monje franciscano Fray Melchor de Yebra**. Disponível em: <http://www.cultura-sorda.org/refugium-infirmorum/>. Acesso em: 25 jun. 2022.

FUENTE, Adriano Rodrigues de Souza de la. **O trabalho de campo em Geografia: múltiplas dimensões espaciais e a escolarização de pessoas surdas**. 2012. 161 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

SALAMANCA. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2022.

DELGADO, Isabelle Cahino. **Uma análise estilística da língua brasileira de sinais: variações de seu uso no processo interativo**. 2012. 167 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.
DEON, Alana Rigo; CALLAI, Helena Copetti. A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A GEOGRAFIA COMO POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA. **Revista Contexto & Educação**, [S.l.], v. 33, n. 104, p. 264, 21 fev. 2018.

DINIZ, Eloíza Lima e Souza. **A ESCOLA ALÉM DOS MUROS**: uma análise sobre Estágio Curricular Supervisionado I na formação inicial do professor de Geografia. 2020. 165 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Curso de Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, 2020.

DUTRA, Daniel. **O que é URL?** Entenda o endereço de sites mobile e portais da Internet. **Techtudo**, 2020. Disponível em: www.techtudo.com.br. Acesso em: 23 fev. 2023.

E.U.Li. **Escute um livro**. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCrFq0ZrliUa2RFhC-rRV8EQ>. Acesso em: 25 ago. 2022.

FERNANDES, Jean Volnei. **A fotogeografia como recurso facilitador no processo de ensino-aprendizagem da Geografia para alunos Surdos**. 2020. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

FERREIRA, Bárbara Nielsen Brum. **Ensino do conceito de globalização para surdos**: uma proposta de material didático bilíngue de Geografia. 2021. 137 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Geografia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

FERREIRA, Thiago Vinicius; CLEOPHAS, Maria das Graças. O potencial do aplicativo **QR Code** no ensino de química. **Revista Tecnó Episteme y Didaxis**. Bogotá, p. 1-7, 2018. Número Extraordinário. Disponível em: <https://revistas.upn.edu.co/index.php/TED/issue/view/583>. Acesso em: 23 nov. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2009.

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

GPEGPSHI LAGEPOP IG UFU. **Ensino de Geografia e inclusão**. Miriam Aparecida Bueno e Flávia Gabriela Domingos Silva. YouTube, 14 jun. 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=a2cJvN1-5nY&t=610s&ab_channel=GPEGPSHI-LAGEPOP-IG-UFU. Acesso em: 25 ago. 2022.

GUTIERREZ, Ives Emídio. **O QR Code como ferramenta de comunicação na valorização cultural: estudo intercultural entre as cidades de Bragança (Portugal) e Salvador (Brasil)**. 2020. 86 f. Dissertação (Mestrado em Gestão das Organizações, Ramo de Gestão de Empresas) – Curso de Gestão das Organizações, Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, 2020.

HISTÓRIA DA FUNDAÇÃO MUNICIPAL ANNE SULLIVAN. São Caetano do, 2012. Disponível em: <http://www.annesullivan.com.br/Sobre/Index/1>. Acesso em: 27 fev. 2022.

FUNDAÇÃO ANNE SULLIVAN. **Sobre**. São Caetano do Sul, SP, 2021. Texto adaptado do Serviço de Difusão Cultural da Fundação Pró-Memória de São Caetano do Sul / Revista Raízes, de dezembro de 2012, Edição nº 46. Disponível em: <http://www.annesullivan.com.br/Sobre/Index/1>. Acesso em: 6 ago. 2022.

INES. Atas: Congresso de Milão [de] 1880. Rio de Janeiro: INES, 2011. (Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos, v. 2). Relatório das leituras apresentadas durante o Congresso Internacional de Educação para Surdos, realizado em Milão, de 6 a 11 de setembro de 1880. ISBN 978-85-63240-02-6.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS (INES). **Atas**: Congresso de Milão [de] 1880. Rio de Janeiro: INES, 2011. (Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos).

JMN-LIBRAS JOSIANO. **Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 em LIBRAS**. YouTube, 18 abr. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCrFq0ZrliUa2RFhC-rRV8EQ>. Acesso em: 25 ago. 2022.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa**: um guia prático. Itabuna: Via *Litterarum*, 2010. 89 p.

FUENTE, Adriano Rodrigues de Souza de. **O trabalho de campo em Geografia: múltiplas dimensões espaciais e a escolarização de pessoas surdas**. 2012. 161 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

LOPES, Poliana. O Movimento Diretas Já e a cobertura do Jornal Zero Hora: uma análise a partir da agenda-setting. **Biblioteca online de Ciências da Comunicação**,

Novo Hamburgo, set. 2010. Disponível em: <http://bocc.ubi.pt/pag/lopes-poliana-o-movimento-directas-ja-e-a-cobertura-do-jornal.pdf>. Acesso em: 21 set. 2022.

LUZ, Antuerber Arthur Alves Farias da. **Ensino de Geografia para surdos**: os jogos no âmbito dos materiais didáticos. 2021. 101 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Geografia, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

MAKHOUL, Ivonne Azevedo. Glossário monolíngue em Língua de Sinais Brasileira: uma importante ferramenta na formação de Guias-Intérpretes Surdos. 2021. 137 f., il. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

MAZZAROLLO, Thiago Rafael. **Sinalizando a cartografia para dar sentido na geografia para surdos**. 2017. 170 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2017.

MEDEIROS, Adriano Santos. **A Geografia no processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos**: em busca do desenvolvimento de um olhar geográfico. 2021. 154 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

MELO SAMPAIO, Adrianly de Ávila Melo; SAMPAIO, Antônio Carlos Freire. **Ler o mundo com as mãos**: e ouvir com os olhos. São Paulo: Paco, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao> acesso. Acesso em: 25 ago. 2022.

MONTEIRO, Myrna Sarleno. História dos movimentos dos Surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas-SP, v. 7, n. 2, p. 295-305, 2006.

MOREIRA, Falk Soares Ramos. O uso de sinais-termo como ferramenta conceitual na descrição das estruturas sintáticas para o ensino de bilinguismo para surdos. **The Specialist**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 1-17, 11 maio 2020.

MOREIRA, Patrícia Justo. **TIC na escola contemporânea**: possibilidades para a prática pedagógica educacional na educação básica. 2016. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

OLIVEIRA, Josiane Silva de. **O ensino de Geografia para alunos surdos**: a cartografia escolar e inclusiva na construção do conhecimento geográfico. 2021. 145 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Geografia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

OLIVEIRA, Paulo Sérgio de Jesus. **O movimento surdo e suas repercussões nas políticas educacionais para a escolarização de surdos**. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org>. Acesso em: 22 jan. 2023.

OVIEDO, Alejandro. **El libro Refugium Infirmorum (Madrid, 1593), del monje franciscano Fray Melchor de Yebra: Notas para ubicar al lector**. Berlín, 2007. Disponível em: <http://www.cultura-sorda.eu>. Acesso em: 22 jan. 2022.

PAULO, Marle Rodrigues de. **Ensino-aprendizagem de geografia dos estudantes do 6.º ano do ensino fundamental: dos mapas conceituais ao QR Code**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2022.

PENA, Fernanda Santos. **Educação bilíngue e Geografia nas escolas de Surdos**. 2018. 258 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

PENA, Fernanda Santos. **Ensino de Geografia para Estudantes Surdos: concepções e práticas pedagógicas**. 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

PEREIRA, Adriana Soares *et al.* **Metodologia da pesquisa científica**. Santa Maria: Ufsm, 2018.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. **O ser e o estar sendo Surdos: alteridade, diferença e identidade**. 2003. 158 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

PERLIN, Gladis. **Histórias de vida surda: Identidades em questão**. 1998. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

REIS, Célia Ferreira dos. **Ensino de Geografia em escola para alunos Surdos: Desafios e perspectivas para a aprendizagem**. 2017. 178 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

REIS, Matheus Feliciano dos. Pensamento espacial e pensamento geográfico: da formação de conceitos à prática social geográfica. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 20, p. 28-48, jul./dez., 2020.

RODRIGUES, Tuane Telles. **O jogo digital como recurso didático na alfabetização cartográfica de alunos surdos e deficientes auditivos em Santa Maria, RS/Brasil**. 2019. 139 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Curso de Geografia, Universidade Federal de Santa Maria Centro de Ciências Naturais e Exatas, Santa Maria, 2019.

RODRIGUEZ, Ednalva Gutierrez; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Descentralização da educação de Surdos no Brasil e seus desdobramentos no Espírito Santo. **Educ. Pesq.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 229-243, jan./mar. 2017. DOI <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701154583>. Disponível em: www.scielo.br/j/ep/a/JfGKRF8dVSQP8LsGwvf6YgD/abstract/?lang=pt Acesso em: 08 jan. 2022.

SANTANA, Guilherme Henrique dos Santos. Relevô na caixa: uma possibilidade de ensino da Geografia para crianças com síndrome de Louis Bar. *In*: Congresso Latinoamericano de Ensino de Geografia, 1., 2021, Santa Maria. **Anais do Congresso Latinoamericano de Ensino de Geografia**. Santa Maria: UFSM, 2021. p. 1-13.

SANTOS NETO, Pedro Moreira dos. **O Mapa e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)**: possibilidades da linguagem cartográfica para construção do pensamento geográfico dos alunos Surdos na/da educação básica. 2019.326 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

SILVA, Claudionir Borges da. **Corredores do silêncio**: territórios e territorialidades de resistência da cultura surda. 2014. 199 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SILVA, Eduardo Pereira. O uso da tecnologia da informação e comunicação, código de resposta rápida (QR Code) na educação geográfica para estudantes Surdos. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR EM GEOGRAFIA, 2., 2021. **Anais [...]**. Montes Claros-mg: Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2021. p. 131-140.

SILVA, Juliana de Sousa. **Os desafios no ensino de Geografia para surdos**: Estudo etnográfico na casa do silêncio em Teresina-PI. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Geografia, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

SILVA, Lidia Marques da *et al.* O ENSINO DE GEOGRAFIA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL NO ESPAÇO ESCOLAR. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2020, Fortaleza. **Anais do CONEDU**. Fortaleza: UFC, 2020. p. 1-12.

SKLIAR, Carlos. Bilingüismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos Surdos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 44- 57, maio/ago.1998.

SOARES, Suzana Alves de Souza. **Proposta bilíngue de material didático para ampliação lexical de surdos sinalizantes**. 2021. 105 f. Dissertação (Mestrado em Biologia) - Curso de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

SOON, Tan Jin. QR Code. **Synthesis Journal**, 2008, p. 59-78.

STEYER, Daiana. **“Não tem material didático para surdo; Eu pesquiso a vida inteira”**: impressões de professores de Língua Portuguesa e Inglesa sobre o Ensino e Material Didático para Surdos. 2020. 148 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Curso de Linguística, Unisinos, São Leopoldo, 2020.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. 2008. 176 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 21 jan. 2023.

TEIXEIRA, Valquiria Prates Pereira. **Acessibilidade como fator de equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência na escola**: análise de garantias legais em países da América Latina. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

TV SENADO. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Versão completa em Libras**. YouTube, 20 mar. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4IWxmWRZ9TA&t=807s>. Acesso em: 25 ago. 2022.

VAZ, Flavio Tonelli; MUSSE, Juliano Sander; SANTOS, Rodolfo Fonseca. (Orgs.). **A Constituição Cidadã e a institucionalização dos espaços de participação social**: avanços e desafios. Brasília: AnFiP, 2008, 270 p.

WILCOX, Sherman; WILCOX, Phyllis Perrin. **Aprendendo a ver**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2005.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração, UFSC, 2013.