



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

THABATA FONSECA DE OLIVEIRA

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO COM ALUNOS SURDOS NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

RIO DE JANEIRO

2019

THABATA FONSECA DE OLIVEIRA

**A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO COM ALUNOS SURDOS
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

LINHA DE PESQUISA: INCLUSÃO, ÉTICA E INTERCULTURALIDADE

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Celeste Azulay Kelman

RIO DE JANEIRO

2019

048c Oliveira, Thabata Fonseca de
A construção do conhecimento geográfico com
alunos surdos nos anos iniciais do Ensino
Fundamental / Thabata Fonseca de Oliveira. -- Rio
de Janeiro, 2019.
250 f.

Orientadora: Celeste Azulay Kelman.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2019.

1. Educação de Surdos. 2. Ensino de Geografia. 3.
Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 4. Teoria
histórico-cultural. I. Kelman, Celeste Azulay,
orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada “A construção do conhecimento geográfico com alunos surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.”

Doutorando(a): THABATA FONSECA DE OLIVEIRA

Orientado(a) pelo(a): **Prof(a). Dr(a). Celeste Azulay Kelman (UFRJ)**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 28 de maio de 2019.

Banca Examinadora:

Presidente:

Prof(a). Dr(a). Celeste Azulay Kelman (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Ana Ivenicki (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Maria Vitoria Campos Mamede Maia (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Jader Janer Moreira Lopes (UFJF)

Prof(a). Dr(a). Wilma Favorito (INES)

*À Clara, que antes mesmo de nascer,
acompanhou a trajetória final desta tese,
mobilizando o melhor de mim.*

AGRADECIMENTOS

O percurso do doutorado envolve diversos caminhos, muitos deles que precisam ser percorridos dentro de nós mesmos. Agradeço, primeiramente, a Deus, não somente por me permitir concluir este trabalho, mas também por ser transformada ao longo do processo de estudo e pesquisa. Certamente, há um crescimento acadêmico e intelectual nesta trajetória, mas fui abençoada, concomitantemente, em aprofundamento espiritual no decorrer destes anos, o que considere fundamental para que esta jornada se cumprisse de modo mais harmonioso.

Agradeço também ao meu marido, Pedro. A pessoa que mais ouviu sobre esta tese, em todas as etapas de elaboração. Obrigada pelo apoio de sempre, pela paciência nos momentos incertos da pesquisa, por me auxiliar em todas as partes tecnológicas que o trabalho envolveu e, principalmente, por ter sido meu maior companheiro neste percurso. Te amo!

Também sou grata à minha família: minha mãe Lúcia, meu pai Clóvis e minha irmã Ivia e cunhado Gustavo. Vocês em minha vida constituem um grande suporte e apoio para qualquer empreitada que eu possa realizar. Obrigada pelas vezes que me escutaram falar sobre a tese, a pesquisa e as dores e delícias que envolvem uma investigação acadêmica. Amo vocês!

E o que dizer do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez (GEPeSS/UFRJ) e pessoas muito queridas, que conheci e venho conhecendo desde o ano de 2014? Foram anos de muito trabalho e estudo nesta equipe, mas também de amizade e parceria, com colegas mestrandos, doutorandos e colaboradores. Meu agradecimento a todas as pessoas que compõe este grupo (todas mesmo!!), em especial àquelas que tive maior contato ao longo dos últimos anos, por compartilharmos as vivências da pós-graduação e a vida: Aline Lima, Aline Scovino, Francine Fontainha, Juliana Eiras, Larissa Brito, Letícia Peçanha, Mônica Campello, Paulo Assumpção, Rachel Brum e Raffaella Lupetina. Um agradecimento especial à Adriana Lopes, Mariana Castro e Renata Costa pelas contribuições no que diz respeito à interpretação – no processo de escrita e finalização da tese, bem como no dia da defesa.

Também agradeço, especialmente, à professora Celeste Azulay Kelman, coordenadora do GEPeSS e minha orientadora no doutorado. Desde 2014, sempre tive uma excelente acolhida de sua parte, ao entrar no grupo. Em 2016, com o ingresso no curso de doutorado, estreitamos os laços e pudemos estabelecer uma grande parceria de estudo e trabalho nesses últimos anos. Obrigada pela confiança depositada em mim em vários projetos, pela escuta aberta e disponibilidade em orientar-me nos percursos da pesquisa. Sua forma de compartilhar conhecimento é horizontal e democrática, o que nos conduz à autonomia e crescimento acadêmico.

Não posso deixar de agradecer aos queridos professores em contato comigo no decorrer deste doutorado, que muito contribuíram no delineamento desta tese, seja por meio das disciplinas realizadas ou participação nas bancas do exame especial e qualificação: Ana Ivenicki, Maria das Graças Arruda, Maria Vitória Mamede Maia, Jader Janer e Wilma Favorito.

Outro agradecimento importante, que merece estar presente aqui, é ao Instituto Nacional de Educação de Surdos, meu local de trabalho, desde o ano de 2010. A licença concedida para a realização deste doutorado foi de extrema importância nesta trajetória, bem como a permissão para realização da pesquisa empírica, durante cerca de 1 ano, nas dependências do instituto. Aproveito para demonstrar a minha imensa gratidão a todos os alunos e professores que participaram da pesquisa – os quais não posso mencionar o nome por questões éticas. Agradeço a acolhida de toda a equipe do SEF-1, local de realização da investigação, com quem pude além de pesquisar, compartilhar ideias, projetos e também construir amizades.

Aos meus amigos, de mais longa data do INES – Aline Fernanda, Amanda Ribeiro, Daniele Oliveira, Denis de Barros, Jaqueline Cosendey, Marise Porto e Rossana Rocha -, que acompanharam mais de perto esta trajetória, muito obrigada! Sou grata ainda aos colegas da equipe de Geografia, que se reorganizaram na minha ausência e sempre me incentivaram no processo de pesquisa: Altair Guimarães, Fábio Pereira, Fabrício Ribeiro, Gilson Rebouças e Guilherme Arruda.

Há ainda aqueles amigos que conhecemos no decorrer de trajetórias acadêmicas anteriores, mas que, de alguma forma, compartilharam e auxiliaram em momentos desta pesquisa e da escrita da tese: Juliana Luquez, Juliana Nascimento, Gustavo Prieto, Mariana Bruno e Wanderson Barreto. A Geografia nos uniu e nossas amizades transcendem a vida acadêmica.

A todos os meus amigos, que por ventura não estão citados aqui, meu muito obrigada!

Por último, mas não menos importante: obrigada minha filha Clara! Vida que ainda está sendo gerada dentro de mim, mas que acompanhou os últimos sete meses do meu doutorado. Você já tem sido inspiração em nossas vidas! Concluir esta tese a sua espera trouxe mais paz e felicidade para este momento. Te amo!

RESUMO

OLIVEIRA, Thabata Fonseca de. A construção do conhecimento geográfico com alunos surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Esta tese tem como objetivo compreender as particularidades pedagógicas que envolvem a construção do conhecimento geográfico com alunos surdos, no primeiro segmento do Ensino Fundamental, em um contexto bilíngue. Fomos mobilizadas pelas seguintes questões: Quais percepções trazem os alunos surdos acerca de seus espaços em aulas de Geografia? De que forma as estratégias pedagógicas, pautadas na visualidade, podem participar na facilitação da construção de conceitos? O ensino de Geografia, realizado por meio da língua de sinais, abarca quais particularidades? Propomo-nos ainda, nesse estudo, a analisar, discutir e desenvolver metodologias e práticas que pudessem atender às especificidades do aprendizado de Geografia, nessa etapa de escolarização. A base teórica da investigação pautou-se na teoria histórico-cultural de Vigotski, uma vez que por meio dela compreendemos as relações que envolvem o desenvolvimento humano e a aprendizagem, em particular da pessoa surda. Também nos aproximamos de autores que discutem o ensino de Geografia nos anos iniciais (CALLAI, 2005, 2014; CAVALCANTI, 2008; GONÇALVES; LOPES, 2008; LOPES; GONÇALVES; LIMA, 2015). Dialogamos ainda com as reflexões do campo da Geografia da Infância (LOPES; VASCONCELOS, 2006; LOPES, 2012; 2013) uma vez considerada que a construção de conhecimento na escola compreende as relações e percepções que as crianças desenvolvem com/no espaço. Para realização desta investigação, baseamo-nos em uma metodologia de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa – ação (THIOLLENT, 2011), sendo o campo empírico de pesquisa o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), situado no município do Rio de Janeiro. Os procedimentos para a construção das informações foram: observação de aulas regulares do 1º ao 4º ano, realização de grupo focal com docentes e desenvolvimento da Oficina de Geografia com duas turmas do 5º ano, ao longo do ano de 2018. Os resultados apontam que os alunos surdos, principalmente as crianças, trazem relatos, em sala de aula, acerca do espaço vivido por meio da corporeidade e que a precariedade comunicativa nas interações extraescolares pode originar especificidades no processo de leitura de mundo de tais alunos. Identificamos ainda as (não) relações que os estudantes estabelecem com objetos cartográficos tradicionais, indicando a necessidade de se refletir sobre diferentes cartografias na educação de surdos. Os registros de vídeos gerados nas sessões da Oficina de Geografia permitiram a análise microgenética (GÓES, 2000; KELMAN; BRANCO, 2004) de diversos episódios interativos

que revelaram a cooperação espontânea dos alunos surdos nos processos de instrução, assim como os materiais - por nós elaborados – e as estratégias comunicativas que favoreceram a construção de significados geográficos em sala de aula. Concluimos que as diversas atividades engendradas foram ricas em vivências, ampliando experiências (com o espaço geográfico, com novos meios semióticos e interações estabelecidas), o que pode ter possibilitado a geração de neoformações, do ponto de vista psicológico e cognitivo.

Palavras-chave: Educação de Surdos; Ensino de Geografia, Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Teoria histórico-cultural.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Thabata Fonseca de. A construção do conhecimento geográfico com alunos surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

This thesis aims to understand the pedagogical peculiarities that involve the construction of geographical knowledge with deaf students, in the first segment of Elementary School, in a bilingual context. We were mobilized by the following questions: What perceptions do deaf students bring to their spaces in Geography classes? In what way can pedagogical strategies, based on visuality, participate in facilitating the construction of concepts? The teaching of Geography, carried out through sign language, covers what particularities? We also propose, in this study, to analyze, discuss and develop methodologies and practices that could meet the specificities of Geography learning, during this stage of schooling. The theoretical basis of the investigation was based on the historical-cultural theory of Vygotsky, since through it we understand the relations that involve the human development and the learning, in particular of the deaf person. We also approach authors who discuss the teaching of Geography in the initial years (CALLAI, 2005, 2014, CAVALCANTI, 2008, GONÇALVES, LOPES, 2008, LOPES, GONÇALVES, LIMA, 2015). We have also discussed the field of Geography of Childhood (LOPES, VASCONCELOS, 2006; LOPES, 2012; 2013) once it is considered that the construction of knowledge in the school comprehends the relationships and perceptions that children develop with / in space. To conduct this research, we are based on a methodology of qualitative approach, of the type research-action (THIOLLENT, 2011), the empirical field of research being the National Institute of Education of the Deaf (INES), located in the city of Rio de Janeiro. The procedures for the construction of the information were: observation of regular classes from the 1st to 4th year, realization of a focus group with teachers and development of the Geography Workshop with two groups of the 5th year, throughout 2018. The results point out that deaf students, especially children, report in the classroom about the space lived through corporeity and that the precariousness of extracurricular interactions can give rise to specificities in the process of reading the world of such students. We also identify the (non) relations that students establish with traditional cartographic objects, indicating the need to reflect on different cartographies in the education of the deaf. The video recordings generated in the sessions of the Geography Workshop allowed the microgenetic analysis (GÓES, 2000; KELMAN; BRANCO, 2004) of several interactive episodes that revealed the spontaneous cooperation of the deaf students in the educational processes, as well as the materials - for us

elaborated - and the communicative strategies that favored the construction of geographical meanings in the classroom. We conclude that the various engendered activities were rich in experiences, expanding experiences (with geographical space, with new semiotic means and established interactions), which may have enabled the generation of neoformations from the psychological and cognitive point of view.

Keywords: Education of the Deaf; Teaching of Geography, Early Years of Elementary School; Historical-cultural theory.

RESUMO EM LIBRAS



Resumo em Libras - Tese "A construção do conhecimento geográfico com alunos surdos"

Link: <https://youtu.be/9QzhGzic9s>

Tradutora Intérprete de Libras e Língua Portuguesa: Renata dos Santos Costa

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Modelo dos Círculos Concêntricos	53
Figura 2. Parâmetros dos sinais definidos por Stokoe.....	60
Figura 3. Configurações de mãos	61
Figura 4. Trecho de exercício realizado no 9º ano do E.F. em turma de estudantes surdos.....	66
Figura 5. Organograma sobre economia capitalista e problemas ambientais.....	70
Figura 6. Reprodução do sistema reprodutor feminino por meio do corpo.....	71
Figura 7. Prédio do SEF – 1/INES	75
Figura 8. Desenho elaborado por alunos surdos do 2º ano do E.F.	97
Figura 9. Slide apresentado para a turma do 2º ano.	98
Figura 10. Sinal de NATURAL.....	101
Figura 11. Sinal de NORMAL	102
Figura 12. Sinal de CONSTRUÇÃO.....	103
Figura 13. Sinal de OBRA.....	103
Figura 14. Sinal de MODIFICAR/MODIFICAÇÃO/TRANSFORMAÇÃO	104
Figura 15. Mapa do uso do solo do município do Rio de Janeiro trabalhado com os alunos do 4º ano.	109
Figura 16. Habilidades e Competências destacadas pelos docentes.....	127
Figura 17. Mapa mental elaborado por Daniel e utilizado para a construção da legenda coletiva.....	145
Figura 18. Legenda coletiva elaborada pela turma A.	146
Figura 19. Mapa mental de Mariana e Mateus.	150
Figura 20. Mapa mental de Bernardo.	150
Figura 21. Legenda coletiva criada para o mapa de Bernardo.	151
Figura 22. Jogo Quiz Geográfico.	163
Figura 23. Classificador V em Libras.....	169
Figura 24. Fluxograma Imagético elaborado em conjunto entre alunos e professoras.	185
Figura 25. Mapa do uso do solo do estado do Rio de Janeiro com legenda de imagens.....	190

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Número de trabalhos relacionados à temática “Ensino de Geografia e Surdez”	24
Quadro 2. Quantidade de alunos matriculados no INES no ano de 2018	74
Quadro 3. Procedimentos metodológicos e período de realização	76
Quadro 4. Quantitativo de horas/aulas acompanhadas na etapa de observação	78
Quadro 5. Tempo de gravação das Oficinas de Geografia	82
Quadro 6. Número de alunos das turmas observadas	85
Quadro 7. Variação de idade alunos e idade média das turmas	86
Quadro 8. Informações básicas dos professores participantes do grupo focal	87
Quadro 9. Procedimentos metodológicos e organização dos resultados	90
Quadro 10. Atividades desenvolvidas e recursos utilizados nas sessões da Oficina de Geografia	131
Quadro 11. Episódios selecionados na categoria Cooperação entre Pares	138
Quadro 12. Episódios selecionados na categoria “Os meios semióticos e organização social nos processos de instrução”	157

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APADA - Associação de Pais e Amigos dos Deficientes da Audição
ASL - American Sign Language
BTDC - Banco de Teses e Dissertações da Capes
CAP/INES - Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos
CAAF - Centro de Atendimento Alternativo Florescer
CBEE - Congresso Brasileiro de Educação Especial
CBMEE - Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial
CM - Configuração de Mão
DEBASI - Departamento de Educação Básica
DESU - Departamento de Ensino Superior
EF - Ensino Fundamental
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EM - Ensino Médio
GEPeSS - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez
INEA - Instituto Estadual do Ambiente
INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos
L - Locação
L1 - primeira língua
L2 - segunda língua
LAL - Língua Alvo
Libras - Língua Brasileira de Sinais
LN - Língua Nativa
LP - Língua Portuguesa
M - Movimento
NUPEGS - Núcleo de Pesquisa e Ensino de Geografia para Surdos
O - Orientação da palma da mão
PA - Ponto de Articulação
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP - Projeto Político Pedagógico
RJ - Rio de Janeiro
SEF – 1 - Serviço de Ensino Fundamental 1
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFF - Universidade Federal Fluminense

ZDI - Zona de Desenvolvimento Iminente

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	17
INTRODUÇÃO.....	19
- Objetivos.....	21
- Metodologia e aporte teórico.....	22
- Justificativa.....	23
- Estrutura da Tese.....	28
1. A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL NA COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	30
1.1 Desenvolvimento humano e mediação semiótica.....	30
1.2 A surdez na teoria histórico-cultural.....	34
1.3 Mecanismo de compensação.....	36
1.4 Instrução e desenvolvimento.....	38
1.5 Desenvolvimento dos Conceitos.....	41
2. A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	45
2.1 Criança e espaço: diálogos com a Geografia da Infância.....	48
2.2 Geografia nos anos iniciais: perspectivas de ensino e construção de conhecimento.....	50
2.3 Interação e semiótica na construção do conhecimento geográfico com alunos surdos: entre línguas (bilinguismo) e o signo imagético.....	56
2.3.1 A Libras como L1.....	58
2.3.2 Português escrito como L2.....	63
2.3.3 A imagem como signo.....	66
3. PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	72
3.1 Natureza da Pesquisa.....	72
3.2 Campo empírico.....	74
3.3 Procedimentos e instrumentos.....	76
3.4 Questões éticas da pesquisa.....	84
3.5 Os sujeitos da pesquisa.....	85
3.6 Procedimentos e organização dos resultados.....	90
4. ADENTRANDO NO CAMPO DE PESQUISA: REFLEXÕES POR MEIO DA OBSERVAÇÃO.....	92
4.1 Corporeidade e imagens na elaboração de relatos.....	92
4.2 Sinais e construção de sentidos em Geografia.....	99

4.3 Cartografia e alunos surdos: relações (não) construídas pela segunda língua	105
5. CONSIDERAÇÕES DOCENTES SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA COM ALUNOS SURDOS NOS ANOS INICIAIS	112
5.1 Língua e Comunicação	112
5.2 Práticas Pedagógicas e Currículo	118
5.3 Potencialidades para aprendizagem geográfica	125
5.4 Possibilidades para Oficina de Geografia	127
6. OFICINAS DE GEOGRAFIA: DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE MICROGENÉTICA	129
6.1 Categoria 1 - Cooperação entre Pares	137
6.1.1 Auxílio na construção de relatos	138
6.1.2 Auxílio no processo de apropriação do signo linguístico	140
6.1.3 Interações na elaboração de representações do espaço	146
6.1.4 Interações para o entendimento de representações do espaço.....	152
6.2 Categoria 2 – Os meios semióticos e organização social no processo de instrução	157
6.2.1 O trabalho de campo	158
6.2.2 Quiz do Espaço Geográfico.....	163
6.2.3 Fluxograma Imagético.....	179
6.2.4 Mapa com legenda de imagens	189
CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
REFERÊNCIAS	204
APÊNDICES	218
ANEXOS	250

APRESENTAÇÃO

“Quando você decidiu que queria trabalhar com alunos surdos?” Ouvi esta indagação de graduandos em Geografia, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ao conceder uma entrevista, solicitada por eles, no primeiro semestre de 2018. Respondi que essa escolha não havia acontecido de forma intencional, mas que foi um encaminhamento profissional que, atualmente, me trazia muita satisfação.

Em 2008, concluí minha licenciatura em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Em pouco tempo, já estava em sala de aula na rede estadual do Rio de Janeiro lecionando para turmas do Ensino Médio. Identificava-me com o ofício, com a relação que estabelecia com os alunos, mas as condições de trabalho eram precárias, infelizmente. No entanto, não tinha a intenção inicial de me desligar da rede estadual. No segundo semestre de 2009, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) abriu edital de concurso para docentes e técnicos, em diversas áreas. Decidi dedicar-me àquele processo seletivo, ainda sem saber muito bem de todas as particularidades com as quais iria me deparar na prática em sala de aula. Fui aprovada e convocada, ingressando em maio de 2010 como professora efetiva do quadro funcional do Instituto.

Iniciou-se aí uma nova etapa, o contato com uma nova língua e com a alteridade surda. Contatos esses que não havia tido em momentos anteriores de minha trajetória. Não possuí, durante minha formação acadêmica, disciplinas que abordassem sobre educação especial, tampouco educação de surdos. A disciplina de Libras - Língua Brasileira de Sinais -, atualmente obrigatória em cursos de pedagogia, licenciaturas e fonoaudiologia – pelo Decreto 5626/2005, também não integrou a minha grade curricular. Então, assim que recebi a notícia da convocação, procurei meios de aprender a Libras. Inicialmente, com aula particular semanal com um professor surdo, e, em seguida, realização do curso básico de Libras¹.

Nos primeiros anos de atuação no INES, vivenciei os conflitos de ensinar em uma língua que ainda não tinha proficiência, sem o conforto linguístico necessário para dialogar, trazer nuances e explicar os assuntos da Geografia. Nesse período, pude contar com o auxílio de assistentes educacionais surdos² em algumas aulas, interação de fundamental importância para

¹ Os primeiros convocados do concurso receberam durante o mês de janeiro de 2010 uma formação básica sobre os aspectos da Educação de Surdos e um curso intensivo de Libras (1º módulo). Minha convocação ocorreu pela exoneração de um professor, já passado o período de formação inicial. Deste modo, não tive acesso às primeiras palestras e cursos que foram oferecidos aos docentes convocados anteriormente.

² Os assistentes educacionais eram profissionais surdos, modelo de língua e identidade, com Ensino Médio concluído, que atuavam com o professor ouvinte em sala de aula, em horários determinados, favorecendo a interlocução adequada (FLORES, 2005).

começar a compreender as especificidades existentes na educação de surdos e suscitar reflexões da minha prática nesse contexto.

Com o passar dos anos e contato quase diário com os estudantes surdos, percebi a melhora na minha proficiência em Libras, fato que colaborava para o aprofundamento dos assuntos discutidos e um aumento da mútua compreensão nas aulas. Esse processo acontecia concomitantemente à realização do meu Mestrado em Geografia, cuja pesquisa se constituía no campo da Geografia Urbana. Apesar de gostar das investigações que realizava, desejava e sentia uma grande necessidade, desde essa época, de articular as minhas práticas pedagógicas às discussões acadêmicas das áreas da educação de surdos e língua de sinais. Finalizado o mestrado, ingressei no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez (GEPeSS), na Faculdade de Educação da UFRJ, fundado e coordenado pela professora Dra. Celeste Azulay Kelman.

As leituras, discussões e interações com os integrantes do grupo muito me auxiliaram a compreender e, por vezes, ressignificar minhas abordagens pedagógicas. Também encontrei embasamentos teóricos elucidativos para questões que trazia da sala de aula. Desse modo, a minha atuação no ensino de Geografia para surdos, a partir daí, seguiu um constante movimento reflexivo entre prática e teoria.

Na busca por maiores aprofundamentos, cursei, como ouvinte, no Programa de Pós-Graduação em Educação, a disciplina Pensamento e Linguagem, ministrada pela professora Celeste Azulay Kelman. Ao longo desse semestre, entrei em contato com a teoria histórico-cultural e percebi as importantes contribuições que os escritos de Vigotski possuíam para a compreensão do desenvolvimento humano, em particular da pessoa surda. As reflexões sobre língua e linguagem, reportavam-me às fases mais tenras da criança surda, fato que também direcionou o meu olhar para outras etapas de escolarização, anteriores ao segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio, tradicional campo de atuação do professor de Geografia.

Nesse mesmo período, fazia leituras paralelas acerca do ensino de Geografia nos anos iniciais. Encantei-me pela temática e percebi, por meio da minha prática com alunos surdos, o quão necessário seria o entrecruzamento destas discussões com aquelas que realizávamos na educação de surdos. Desde então, fui movida a compreender quais são as especificidades que envolvem a construção do conhecimento geográfico com alunos surdos nos anos iniciais. E como, por meio desta compreensão, podemos aperfeiçoar o processo de instrução de nesta etapa de escolarização.

As páginas seguintes vão tratar sobre essa “aventura” acadêmica e pedagógica!

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o processo de ensino – aprendizagem com alunos surdos tem ganhado relevância em estudos acadêmicos. De certo modo, a perspectiva da inclusão educacional propiciou o contato de um número maior de professores com estudantes surdos, o que leva a questionamentos acerca das práticas pedagógicas mais apropriadas. De acordo com Ramos e Zaniolo (2014), tais investigações acadêmicas têm abordado, com mais frequência, a interface da educação de surdos com as áreas de Língua Portuguesa, Língua de Sinais, Matemática e Ciências da Natureza.

Cada campo disciplinar resguarda conceitos e aspectos específicos, despertando o interesse do docente, no contato com alunos surdos, em compreender as singularidades que podem se estabelecer na relação destes estudantes com o conhecimento abordado. É o caso desta tese que se configura a partir da minha experiência e prática docente com alunos surdos, como professora de Geografia, no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)³, situado na cidade do Rio de Janeiro.

O INES possui como orientação em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) a educação bilíngue. Assim, o nosso trabalho inscreve-se em um contexto escolar onde a língua de sinais, no caso brasileiro, a Libras⁴, é considerada a primeira língua (L1) do sujeito surdo, sendo esta também a língua de instrução em sala de aula. A língua portuguesa, por sua vez, nas modalidades de leitura e escrita, é entendida enquanto segunda língua (L2) desses alunos.

No entanto, a construção de práticas bilíngues para estudantes surdos não se limita apenas à utilização de duas línguas (Libras e Língua Portuguesa) nos contextos de ensino. Temos buscado compreender, conforme apontam Lacerda, Santos e Caetano (2013, p. 185), que “ser professor de alunos surdos significa considerar suas singularidades de apreensão e construção de sentidos”. Tais singularidades baseiam-se, principalmente, na experiência visual desses sujeitos. Esta prática pedagógica “envolve também o reconhecimento dos aspectos

³O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) foi fundado no período do Segundo Reinado, através da iniciativa do surdo francês E. Huet. Desde 1996, o INES é considerado oficialmente Centro Nacional de Referência na área da Surdez, possuindo como missão institucional a divulgação e desenvolvimento científico nesta área. Desse modo, promove fóruns, publicações, seminários, pesquisas, assessorias e distribuição de material em todo o território nacional. No Colégio de Aplicação são oferecidos a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O Departamento de Ensino Superior (DESU) forma profissionais surdos e ouvintes no Curso Bilíngue de Pedagogia e conta também com dois cursos de pós-graduação lato-sensu.

⁴Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002).

didáticos e metodológicos adaptados à cultura surda e à língua de sinais” (CAMPOS, 2013, p. 53).

Deste modo, alinhamo-nos a uma visão socioantropológica da surdez, que busca romper com a visão de deficiência e patologia vinculada aos surdos e à educação que lhes é destinada. Na perspectiva socioantropológica, a surdez é vista como uma diferença política e cultural, “situada nos discursos e práticas associadas às minorias linguísticas e culturais, constituidoras de culturas e identidades surdas, a partir de uma forma diferente de perceber o mundo, o das experiências visuais” (COUTINHO, 2015, p. 35). Nesse sentido, entende-se a surdez como uma experiência visual “e isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual” (SKLIAR, 2012, p. 28).

Ao longo dos anos de experiência no INES, foi comum encontrar, nas aulas de Geografia, alunos que, mesmo cursando séries mais avançadas, não conseguiam estabelecer as relações necessárias na interpretação dos conceitos e conteúdos desta disciplina. Certamente, há muitas variáveis que influenciam nesse fenômeno, tal como a aquisição tardia de língua, que interfere no desenvolvimento da linguagem e na sua função organizadora do pensamento (GOLDFELD, 2012; LURIA; YUDOVICH, 1987; VYGOTSKY, 2012). Todavia, nesta pesquisa queremos também articular tal questão a um debate vigente e importante no campo do ensino da Geografia, que consiste na relevância dessa disciplina nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com Rigonato (2007), é nessa fase de escolarização que se deve “propiciar ao educando conhecer, desenvolver o espírito investigativo e, também, estabelecer sua comunicação corporal, afetiva e social com os elementos do espaço geográfico” (p. 2). De modo semelhante, Fontanella (2007), baseando-se em Callai (1991), aponta que a questão central do ensino da Geografia, nos anos iniciais, é promover a compreensão do aluno acerca do seu viver, “entendendo a sociedade em que vive, conhecendo o espaço que está sendo construído por essa sociedade, e o tempo em que vivemos” (p. 25)

Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Geografia para o primeiro segmento do Ensino Fundamental orientam que os “procedimentos que fazem parte dos métodos de operar a Geografia” (BRASIL, 1998, p. 87) sejam apresentados aos alunos nos anos iniciais. Tais procedimentos abarcariam as habilidades de observar, descrever, comparar e construir explicações sobre o espaço geográfico.

Tais discussões demonstram que uma formação geográfica para o educando envolve, necessariamente, o ensino nos anos iniciais. Faz-se necessário, então, voltar os olhares para esta

fase de escolarização, a fim de compreender o processo e as particularidades que se desdobram na constituição do saber geográfico pelos alunos. No caso do nosso estudo, tais investigações tornam-se ainda mais indispensáveis, à medida que as associamos a um contexto de educação de surdos e de bilinguismo.

A partir das considerações realizadas acima e da nossa prática, emerge a questão principal da nossa investigação:

- Quais especificidades pedagógicas envolvem a construção de conhecimentos geográficos, no primeiro segmento do Ensino Fundamental, com os alunos surdos, em um contexto bilíngue?

Considerando a particularidade linguística, a experiência visual de mundo dos surdos, bem como que a construção de conhecimento se realiza de forma coletiva e relacional entre os sujeitos, outras questões desdobram-se da pergunta inicial:

- Quais percepções trazem os alunos surdos acerca de seus espaços em aulas de Geografia?
- De que forma as estratégias pedagógicas, pautadas na visualidade, podem participar na facilitação da construção de conceitos?
- O ensino de Geografia, realizado por meio da língua de sinais, abarca quais particularidades?

Visando responder aos questionamentos destacados na introdução desta tese, elaboramos os objetivos da pesquisa.

- Objetivos

Enquanto **objetivo geral**, definimos:

- Compreender as particularidades pedagógicas que envolvem a construção do conhecimento geográfico com os alunos surdos, no primeiro segmento do Ensino Fundamental, em um contexto bilíngue.

Este principal objetivo se desdobra nos **objetivos específicos**:

- a. Analisar o processo de construção de conceitos geográficos pelos alunos surdos, que envolve a percepção dos mesmos acerca do espaço.
- b. Investigar a língua de sinais e a função da imagem no processo de construção de conhecimento desses estudantes;
- c. Analisar, discutir e desenvolver metodologias e práticas que possam atender às especificidades do aprendizado de Geografia, nessa etapa de escolarização.

- Metodologia e aporte teórico

Com base nos objetivos propostos, desenvolvemos a investigação, ao longo dos anos de 2017 e 2018, no Colégio de Aplicação do INES, em turmas do primeiro segmento do Ensino Fundamental. A pesquisa, de natureza qualitativa, desenvolveu-se nos moldes da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), utilizando-se de três procedimentos para construção das informações: observação (GIL, 2008; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; NETO, 2002) de aulas regulares, grupo focal (BARBOUR, 2009; BAUER; GASKEL, 2017; GATTI, 2005) com docentes e a realização da Oficina de Geografia em duas turmas do 5º ano, com posterior análise microgenética (GÓES, 2000a; KELMAN; BRANCO, 2004) das interações entre alunos surdos e professores. A análise microgenética trata-se de uma forma de construção de dados que exige a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, registrados por meio de videogravação (GÓES, 2000a). De acordo com esta autora, tal análise procura minúcias indiciais no funcionamento dos sujeitos, nas relações intersubjetivas e condições sociais da situação, de modo a explorar transformações nos sujeitos e as relações entre microeventos e o contexto cultural. Para isso, deve ser realizado um relato minucioso dos acontecimentos, que precisam ser transcritos a partir dos registros de vídeo.

Como aporte teórico, nos fundamentamos na teoria histórico-cultural de Vigotski e seguidores (VIGOTSKI, 1929/1989; 1931/1939; 1924/1939; 1929/2000; 2010; 2012), a fim de compreendermos as relações que envolvem o desenvolvimento humano e aprendizagem, em particular da pessoa surda. A partir desta opção teórica, nos debruçamos sobre autores que discutem o ensino de Geografia e este nos anos iniciais, em perspectivas que se aproximem da histórico – cultural (CALLAI, 2005, 2014; CAVALCANTI, 2008; GONÇALVES; LOPES, 2008; LOPES; GONÇALVES; LIMA, 2015). Nesse contexto, também dialogamos com as reflexões do campo da Geografia da Infância (LOPES; VASCONCELOS, 2006; LOPES, 2012;

2013) uma vez considerada que a construção de conhecimento na escola envolve as relações e percepções que as crianças desenvolvem com o espaço.

- Justificativa

A realização desse estudo possui algumas justificativas. Tais motivações relacionam-se à importância de se realizar reflexões sobre ensino de Geografia para surdos no atual contexto de inclusão educacional; a necessidade de maior integração pedagógica dentro da Instituição pesquisada; e as lacunas ainda existentes no campo de conhecimento. Com a atual conjuntura de promoção à inclusão escolar, o número de docentes que entram em contato com alunos surdos, na rede regular de ensino, torna-se crescente a cada dia. Sendo assim, é necessário que pesquisas sejam empreendidas no sentido de compreender as especificidades que envolvem o desenvolvimento e aprendizado do conhecimento geográfico por esses alunos, bem como refletir sobre as estratégias de se ensinar Geografia para surdos, numa perspectiva de alfabetização geográfica, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Buscamos, assim, com esse estudo, contribuir para a prática pedagógica de professores que atuam diretamente com tais estudantes, seja na educação especial ou educação inclusiva.

Essa pesquisa justifica-se ainda em âmbito institucional. Há a necessidade de se estabelecer no INES articulações entre os diferentes segmentos que compõem o ensino básico. É preciso que os olhares, tanto dos professores dos anos iniciais quanto dos docentes com formação específica na disciplina, se entrecruzem para refletir sobre o currículo e elaboração de metodologias que propiciem o desenvolvimento de habilidades geográficas pelo educando surdo. Isso consiste em uma demanda real, tendo em vista que o setor responsável pelo primeiro segmento tem buscado realizar articulações com professores de Geografia, na tentativa de refletir conjuntamente sobre o ensino desta disciplina nos anos iniciais. Visamos ainda que este trabalho contribua no sentido de promover uma ação continuada, como a criação de uma oficina de Geografia para o primeiro segmento do Ensino Fundamental do INES.

Embora já existam alguns trabalhos que envolvam o ensino de Geografia para Surdos, ainda há lacunas no desenvolvimento de análises e discussões sobre a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em um contexto de educação de surdos e de bilinguismo. A fim de identificar o que vem sendo produzido em relação à temática ensino de Geografia e Surdez, realizamos um levantamento, em 2016, em seis bases de dados, a saber: Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BTDC), a biblioteca eletrônica SciELO, Revista Brasileira de Educação em Geografia, Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE), Anais

do Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial (CBMEE) e Anais do Congresso Nacional e Internacional do INES. Vale lembrar que os Anais pesquisados são correspondentes às publicações do período de 2010-2016.

QUADRO 1. NÚMERO DE TRABALHOS RELACIONADOS À TEMÁTICA “ENSINO DE GEOGRAFIA E SURDEZ”

FONTE	Busca com os descritores: “Geografia” “surdo” “surdez”	Refinamento da busca a partir da leitura dos resumos das teses/dissertações/artigos
Banco de Teses e Dissertações da Capes (BTDC)	19	9
SciELO	0	0
Revista Brasileira de Educação em Geografia	1	1
Anais do INES (2010 – 2016)	2	2
Anais do CBEE (2010 – 2016)	0	0
Anais do CBMEE (2011 e 2013) ⁵	1	1
Total	22	12

Fonte: elaborado pela autora

Conforme evidenciado no quadro acima, não localizamos nenhum trabalho relacionado à temática do ensino de Geografia para surdos na base do Scielo e nos anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE). Assim, primeiramente, apresentaremos as contribuições dos trabalhos do BTDC. Em seguida, abordaremos os artigos encontrados no Congresso do INES, CBMEE e Revista Brasileira de Educação em Geografia.

Em busca no banco de teses e dissertações da Capes (BTDC), com o descritor “Geografia” & “surdo”||“surdez”||“surdos”, obtivemos um primeiro resultado, com 19 trabalhos. Porém, ao realizarmos a leitura dos resumos das teses e dissertações sugeridas, evidenciamos que apenas nove trabalhos se relacionavam à temática do ensino de Geografia para surdos. As demais obras envolviam pesquisas sobre espacialidades e territorialização da população surda e investigações sobre aspectos gerais da educação de surdos, sem nenhuma particularidade no campo de ensino da Geografia. Dentre os nove trabalhos que abordaram a temática desejada – ensino de geografia para surdos –, todos são dissertações, desenvolvidos, principalmente, em programas de pós-graduação em Geografia (Apêndice 1).

⁵ O Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial não foi realizado no ano de 2015.

Ao analisarmos os objetivos das dissertações, foi possível identificar o tipo diferenciado das pesquisas realizadas. Constatamos que três investigações empreendidas (PENA, 2012; ANDRADE, 2013; SILVA, 2015) possuíam, principalmente, natureza **avaliativa**, ou seja, buscaram analisar a inclusão do aluno em escolas regulares ou o trabalho específico numa escola especial, as práticas pedagógicas desenvolvidas e a aprendizagem geográfica de alunos surdos. As pesquisas das outras seis dissertações (SILVA, 2003; SILVA, 2008; FUENTE, 2012; FONSECA, 2012; FERNANDES, 2015; ARRUDA, 2015) apresentaram natureza **propositiva**, uma vez que os autores desenvolveram ou refletiram acerca de possibilidades pedagógicas para o ensino de Geografia no âmbito da surdez.

Pena (2012) investigou o ensino de Geografia para alunos do 6º ao 9º ano – Ensino Fundamental - da rede regular de Uberlândia (MG), concluindo que a maioria dos professores dessa disciplina não é capacitada para o trabalho com alunos surdos, havendo dependência integral dos intérpretes para a comunicação com estes estudantes. Andrade (2013), em pesquisa realizada numa escola polo para surdos em São José – SC, buscou averiguar como se dá a inclusão de alunos surdos em aulas de Geografia, analisando turmas regulares com estudantes surdos inseridos (7º e 8º ano do E.F e 3º ano do E.M) e uma classe especial formada por apenas alunos surdos (2º ano do E.M). Os resultados da pesquisa revelaram que a educação geográfica seria mais eficaz na classe especial bilíngue do que na sala inclusiva, pela valorização da língua de sinais, uso de estratégias imagéticas e melhor comunicação entre os pares surdos.

Silva (2015), por sua vez, realizou uma investigação em uma escola especial para surdos em Teresina, cujo objetivo principal foi analisar as práticas pedagógicas, nas aulas de Geografia. A autora acompanhou aulas do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), e constatou que a escola especial atendia parcialmente às particularidades de aprendizagem do aluno surdo. A pesquisadora destacou que a fluência e a condução das aulas em língua de sinais não eram suficientes para que o ensino de Geografia fosse satisfatório; sendo necessários o desenvolvimento dos conteúdos curriculares da disciplina e a apropriação de estratégias e recursos que valorizassem o espaço-visual.

A dissertação de Silva (2003), dentre outras importantes discussões, apresentou atividades didáticas de Geografia para alunos surdos, do segundo segmento do Ensino Fundamental, com objetivo de servir de reflexão na construção de metodologias para o ensino da língua escrita, partindo de recursos visuais. Silva (2008), por sua vez, baseada em suas vivências como professora de uma escola especial para surdos, em Canoas – RS, refletiu, em sua dissertação, sobre experiências pedagógicas realizadas com alunos surdos, na modalidade da EJA. A pesquisadora buscou valorizar as questões e interesses dos alunos surdos no processo

de ensino – aprendizagem, sendo que uma das principais temáticas abordadas em tais práticas pedagógicas foi o trânsito e suas relações no cotidiano.

Fuente (2012) refletiu sobre o Trabalho de Campo no processo de ensino e aprendizagem em Geografia para o aluno surdo, no âmbito do Ensino Médio. A pesquisa, que foi realizada em uma escola pública estadual de Uberlândia/MG, partiu da “importância da Geografia, evidenciando o trabalho de campo como metodologia visuo-espacial no ensino dos conteúdos aos alunos surdos” (FUENTE, 2012, p. 143). A dissertação de Fonseca (2013) visou aplicar diferentes metodologias em sala de aula com alunos surdos e ouvintes, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, a fim de averiguar eficácia das possibilidades pedagógicas. Sendo assim, o autor sugeriu 16 materiais e práticas pedagógicas no ensino de Geografia: a) brincadeiras e jogos; b) charges, tiras e quadrinhos; c) desenhos; d) filmes e vídeos; e) globo terrestre; f) gráficos, tabelas e quadros; g) imagens e fotos; h) internet e computadores; i) jornais e revistas; j) literatura; k) mapas e atlas; l) maquetes; m) música; n) pinturas; o) saída de campo; p) seminário. Fonseca (2013) ressaltou a necessidade da presença do intérprete em todas as atividades propostas e fez ressalvas na aplicação de algumas atividades para os estudantes surdos.

Fernandes (2015) objetivou buscar mecanismos facilitadores do processo de ensino – aprendizagem de alunos surdos, no que se refere às questões da educação ambiental. O autor, em sua pesquisa, realizou entrevistas semiestruturadas com os alunos surdos, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública no Gama – DF. Posteriormente, trabalhou com documentário e saídas de campo. Finalizando a discussão sobre as dissertações, Arruda (2015) elaborou uma proposta de material didático bilíngue de Geografia específico para o estudante surdo do ensino básico, pautado em aportes teóricos da Linguística, do Multiculturalismo e dos Estudos da Imagem. Pensando-se no desenvolvimento de um “livro didático” bilíngue, foram discutidas algumas possibilidades técnicas e estéticas para esta empreitada. Assim, Arruda (2015, p. 83) destacou a necessidade de o livro didático bilíngue ser desenvolvido em base digital, que pudesse acomodar vídeos. Além disso, o autor apontou a importância de um trabalho técnico de computação gráfica na apresentação estética do material.

Na Revista Brasileira de Educação Geográfica, encontramos o artigo de Almeida, Rocha e Peixoto (2013) que relata e discute “experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado II, acerca de como vem se efetivando a educação Inclusiva, numa perspectiva centrada no aluno surdo e na caracterização do ensino de Geografia” (p. 98). O campo empírico dessa experiência consistiu em uma escola pública de Maceió, em que foi realizada a observação participante em aulas de Geografia, numa turma de 5º ano do Ensino Fundamental. A partir das observações,

as autoras concluíram haver problemas e desafios “nos aspectos que envolvem a relação entre professor, alunos ouvintes, surdos e intérprete, nos quesitos ensino-aprendizagem, metodologias de ensino e práticas pedagógicas” (ALMEIDA; ROCHA; PEIXOTO, 2013, p. 116). As autoras desenvolveram nessa turma um jogo geográfico visual e interativo, composto por quebra-cabeças dos estados brasileiros, aliados a perguntas e respostas entre equipes. Tal recurso favoreceu uma melhor interação entre alunos surdos e ouvintes, mostrando-se também uma estratégia mais significativa para aprendizagem geográfica de alunos surdos.

Em levantamento realizado nos anais do Congresso Nacional e Internacional do INES, publicados nos últimos seis anos, identificamos apenas dois trabalhos na área de interesse. Oliveira e Arruda (2011) apresentaram a proposta de criação do Núcleo de Pesquisa e Ensino de Geografia para Surdos (NUPEGS), inserido no âmbito do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Dentre os principais objetivos da criação deste núcleo, os autores destacaram o “desenvolvimento de material didático específico para alunos surdos, a investigação do emprego das novas tecnologias visuais no ensino de geografia para surdos” (OLIVEIRA; ARRUDA, 2011, p. 253). Atualmente, há uma iniciativa de desenvolvimento de material didático bilíngue de Geografia para surdos, em base digital e com participação de um professor surdo. O projeto iniciou-se focalizando com os conteúdos relacionados ao sexto ano do Ensino Fundamental.

Ferreira e Mesquita (2013), por sua vez, relataram uma investigação realizada em uma escola de ensino médio e fundamental ligada à secretaria estadual de educação na cidade de Belém/PA. Os autores constataram que a escola não assumia a prerrogativa da surdez como diferença, havendo ainda muitas reivindicações dos alunos surdos, no tocante à melhoria das práticas de ensino destinadas a estes estudantes. Assim, Ferreira e Mesquita (2013, p. 470) sugeriram a utilização de mais recursos visuais, para “ajudar na fixação de conteúdos e vocábulos novos, trazer através da visão um maior contato com a informação, o que possibilita a capacidade de formar conceitos científicos”.

Por fim, nos Anais do Congresso Brasileiro Multidisciplinar, encontramos apenas um trabalho que abordou o ensino de Geografia para surdos. Porém, o enfoque desse artigo esteve no uso de recursos visuais no ensino de ciências humanas como um todo, em turmas do ensino fundamental e médio de uma escola pública de Londrina. Feliciano et al (2013) relataram sobre a utilização de imagens em aulas de Geografia e Sociologia, explicitando também a necessidade de processos dialógicos em Libras, com o docente, para o estabelecimento de uma boa compreensão dos conceitos por parte dos alunos surdos.

Portanto, percebemos importantes contribuições, nos últimos anos, nas pesquisas e propostas didático-pedagógicas para o ensino de Geografia com alunos surdos. Todavia, nesse levantamento, não encontramos trabalhos que abordassem, de modo aprofundado, discussões sobre aspectos da construção de conhecimentos e significados em Geografia, bem como o desenvolvimento de habilidades geográficas de crianças surdas. A dissertação de Silva (2015) trouxe algumas reflexões acerca da Geografia nos anos iniciais, porém em um contexto de Educação de Jovens e Adultos surdos – que não seria o nosso enfoque. O artigo de Almeida, Rocha e Peixoto (2013) apresentou observações e práticas em uma turma do primeiro segmento do ensino fundamental, com alunos surdos inseridos, mas não se propôs, necessariamente, a investigar as particularidades na produção de conhecimento geográfico dos estudantes surdos, nessa etapa de escolarização. Sendo assim, evidenciamos uma lacuna nesse campo de pesquisa, em relação ao qual pretendemos contribuir por meio da nossa investigação.

- Estrutura da Tese

A estrutura principal da nossa tese está organizada em seis capítulos. No primeiro capítulo, debruçamo-nos sobre os aportes da teoria histórico-cultural, no intuito de fundamentar a compreensão acerca do desenvolvimento humano e aprendizagem dos alunos surdos. Por meio desses pressupostos, discutimos que a gênese do desenvolvimento humano está ancorada nas relações sociais e o signo participa como importante elemento do processo de internalização das experiências do plano intersíquico para o intrapsíquico. Buscamos ainda nesse capítulo, os referenciais trazidos por Vigotski para discutir a surdez e os mecanismos de compensação construídos socialmente. Por fim, refletimos sobre alguns aportes que o pesquisador russo propôs em relação à instrução na escola e ao mecanismo de construção de conceitos.

No segundo capítulo, procuramos refletir sobre a construção do conhecimento geográfico nos anos iniciais, articulando-o ao contexto da educação de surdos. Para isso, dialogamos com diversos autores que discutem o ensino de Geografia e a relação criança-espaco, em perspectiva aproximada da histórico-cultural. Por entendermos que a construção do conhecimento geográfico com alunos surdos envolve meios semióticos diferenciados, discorreremos também sobre o papel sógnico da língua de sinais, da Língua Portuguesa escrita e da imagem, na interação e constituição de significados pelos alunos surdos.

O terceiro capítulo apresenta os percursos metodológicos desta investigação, abordando a natureza da pesquisa, o campo empírico, os procedimentos e instrumentos utilizados, bem como os sujeitos que participaram deste estudo. Ao apresentarmos os procedimentos –

observação, grupo focal e Oficina Geográfica – também apontamos a metodologia de análise dos dados realizada em cada uma destas etapas.

O quarto, quinto e sexto capítulo trazem os resultados e discussões construídos no decorrer do processo de pesquisa. O quarto capítulo, organizado em três eixos de discussão, aborda as impressões constituídas por meio da etapa de observação de aulas regulares de Geografia, no primeiro segmento do Ensino Fundamental do INES. Tais eixos envolvem interações e a mediação semiótica na construção de sentidos e conhecimentos em contexto de educação de surdos. O quinto capítulo procura evidenciar a experiência dos professores participantes do grupo focal, acerca dos processos de ensino-aprendizagem de Geografia com alunos surdos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessa discussão, dialogamos com as falas dos professores, refletindo sobre especificidades na educação geográfica de estudantes surdos.

O sexto capítulo, por sua vez, apresenta os resultados, análises e reflexões de situações ocorridas ao longo das sessões da Oficina de Geografia com as duas turmas do 5º ano. A partir da averiguação das gravações registradas, escolhemos diversos episódios interativos, sendo empreendida a análise microgenética para apreciação dos fenômenos. Organizamos tais discussões em duas grandes categorias interpretativas: “Cooperação entre pares” e “Os meios semióticos e organização social no processo de instrução”. Nesta última categoria, foi possível verificar ainda alguns dos materiais e estratégias empreendidos na Oficina de Geografia, bem como a relação dos estudantes com tais práticas.

As considerações finais retomam o percurso da pesquisa, examinam as respostas aos objetivos propostos inicialmente, destacam as limitações do trabalho, apontam para possibilidades de pesquisas futuras, bem como a intenção da continuidade do trabalho pedagógico/investigativo dentro do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

1. A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL NA COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Assumimos os referenciais da psicologia histórico-cultural como paradigma norteador desta tese. Tais postulados ajudam-nos a pensar importantes pontos da investigação, tais como: a) as relações que envolvem o desenvolvimento humano, em particular dos surdos; e b) como se dão os processos de construção de conhecimento. Por meio do entendimento destes dois aspectos, em que o segundo está diretamente relacionado ao primeiro, pretendemos delinear caminhos interpretativos e de intervenção em nosso objeto de estudo: a construção do conhecimento geográfico com alunos surdos nos anos iniciais do ensino fundamental.

1.1 Desenvolvimento humano e mediação semiótica

A psicologia histórico-cultural surgiu na antiga União Soviética, na segunda década do século XX, tendo como principal precursor Lev Semionovich Vigotski (1986-1934). Tais estudos, acerca do desenvolvimento humano, constituíram-se no contexto pós-revolucionário de 1917, em que “todos os esforços deveriam estar voltados para as tarefas postas na ordem do dia pela Revolução” (PRESTES, 2010, p. 31), ou seja, na construção de uma sociedade socialista. Assim sendo, os estudos de Vigotski e colaboradores, fundamentaram-se no materialismo histórico-dialético de Karl Marx e Friederich Engels, trazendo uma nova abordagem para a psicologia da época. Sabel (2006, p. 96, grifo nosso) afirma que para Vigotski a psicologia é

materialista na medida em que levar em conta a materialidade de seu objeto, bem como a necessidade de estar conectada eticamente com a vida real; será **histórica** na medida em que considerar o seu objeto – homem – como produto de processos históricos; e será **dialética** na medida em que considerar e explicar dialeticamente este mesmo objeto: o homem é constituído pelas circunstâncias, ao mesmo tempo em que também as constitui.

A partir desta ótica, tem-se o postulado fundamental para o entendimento do desenvolvimento humano: “a investigação de funções psíquicas superiores em seu desenvolvimento nos convence de que essas funções têm uma origem social tanto na filogênese quanto na ontogênese” (VIGOTSKI, 1931/1989, p. 173, tradução nossa). Em outras palavras, as funções psíquicas superiores, tais como pensamento conceitual, linguagem racional, memória lógica, atenção voluntária, dentre outros, desenvolvem-se, seja na perspectiva de evolução da espécie (filogênese) como no desenvolvimento do indivíduo (ontogênese), por meio das relações sociais.

Aprofundando esta afirmação na abordagem sobre o desenvolvimento, Vigotski (1931/1989, p. 174, tradução nossa) assinala que

[...] a estrutura e a formação das funções superiores da atividade psíquica se realizam no processo de desenvolvimento social da criança, no processo de sua inter-relação e de sua colaboração com o meio social circundante. [...] a observação do desenvolvimento das funções superiores demonstra que a estrutura de cada uma delas está estritamente subordinada à mesma regularidade, a saber: cada função psíquica superior se manifesta duas vezes no processo de desenvolvimento comportamental; no início como uma função do comportamento coletivo, como uma forma de colaboração ou interação, como um meio de adaptação social, isto é, como uma categoria interpsicológica e depois, pela segunda vez, como um modo de comportamento individual da criança, como um meio de adaptação pessoal, como um processo interno de comportamento, ou seja, uma categoria intrapsicológica.

Conforme exposto acima, Vigotski defende que o processo de desenvolvimento ocorre, primeiramente, na esfera interpsíquica, ou seja, na interação do sujeito com o meio social e, posteriormente, na esfera intrapsíquica, individual. Isso significa que as funções psicológicas superiores antes de constituírem funções da pessoa foram “outrora relação real entre pessoas” (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 25). Assim, esta teoria contrapõe-se às diferentes versões do biologismo e do naturalismo em psicologia, sustentando a natureza social-cultural do homem, cujo desenvolvimento envolve a apropriação das características humanas e da produção cultural (PINO, 1993, p. 17).

De acordo com os pressupostos da teoria histórico-cultural, a internalização das vivências do plano interpsíquico para o intrapsíquico se dá pela **mediação semiótica**, ou seja, por meio de **signos**, dentre os quais a língua constitui o principal sistema. Pino (1993, p. 22), analisando a teoria de Vigotski, destaca a complexidade do processo de internalização, ressaltando que o sujeito exerce um papel ativo, reconstruindo internamente suas experiências sociais, reafirmando a natureza semiótica desse processo.

Não se trata, tampouco, de uma operação de simples transferência de práticas e conteúdos culturais do plano social ou externo para o plano individual ou interno, como pode deixar entender o conceito de internalização. Trata-se, ao contrário, de uma operação complexa de re-constituição (reprodução-criação) em e pela criança de algo já construído pelo gênero humano e que define a história dos homens. Uma questão importante é saber qual é a natureza desse processo e como ele funciona. As análises de Vygotsky e outros autores apontam no sentido de que se trata de um processo de *natureza semiótica*.

Ao abordar a questão da mediação, Vigotski realiza uma comparação entre os conceitos de ferramenta e signo. Na concepção vigotskiana, ambos possuem uma função mediadora. No entanto, a ferramenta é direcionada para uma atividade externa ao homem, medeia a ação do homem sobre objetos, no intuito de modificar a natureza. O signo, por sua vez, é o meio que o

homem usa para influenciar psicologicamente, seja em seu próprio comportamento, seja no de outros; é um meio para a sua atividade interior, direcionada para dominar o ser humano. Assim sendo, o signo é orientado para dentro. Apesar dessa importante diferenciação, Vigotski afirma, numa perspectiva dialética, que há uma relação estreita entre o domínio da natureza (mediado por instrumentos) e o domínio da conduta (mediado por signos), uma vez que “a transformação da natureza pelo homem implica também a transformação de sua própria natureza” (VIGOTSKI, 1931/2000, p. 93, tradução nossa).

Sobre a importância do signo no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Vigotski (1931/2000, p. 128, tradução nossa) destaca que “a função do signo consiste, acima de tudo, em modificar algo na reação ou no comportamento do próprio homem, [...] proporcionando-nos uma nova orientação ou reestruturar a operação psíquica”. O autor afirma ainda que “a base estrutural das formas culturais de comportamento é a atividade mediadora, o uso de signos externos como um meio para o desenvolvimento do comportamento” (VIGOTSKI, 1931/2000, p. 153, tradução nossa).

Pino (1995) afirma que não há em Vigotski uma teoria semiótica propriamente dita, mas ideias a respeito do signo, em particular o linguístico (a palavra). Vigotski debruçou-se, principalmente, no estudo do signo linguístico e nas modificações produzidas nas esferas psíquicas humanas, a partir da apropriação deste sistema. No pensamento vigotskiano, o acesso a esses signos “transforma completamente a atividade prática da criança, dando origem às formas humanas de atividade, tanto prática (técnica) quanto abstrata (científica)” (PINO, 1993, p. 20).

O autor destaca ainda que para Vigotski, o signo é uma unidade triádica, tal como propõe Pierce. Deste modo, o signo linguístico seria composto “da palavra ou som (realidade física), do referente (aquilo, material ou não, a que a palavra se refere) e do significado (aspecto sobre o qual a palavra se refere ao referente)” (PINO, 1995, p. 38). Uma das importantes contribuições de Vigotski esteve em atribuir ao **significado da palavra** o elo entre a fala e o pensamento.

A palavra sempre se refere não apenas a um objeto isolado, mas a um grupo inteiro ou a uma classe inteira de objetos. Em virtude disso, cada palavra é uma generalização encoberta; qualquer palavra já se generaliza e, do ponto de vista psicológico, o significado de uma palavra é antes de tudo uma generalização. Mas uma generalização, como podemos ver facilmente, é um extraordinário ato verbal de pensamento, que reflete a realidade de um modo completamente diferente do que as sensações e percepções imediatas fazem. (VIGOTSKI, 2012, p. 18, tradução nossa).

Pino (1993, p. 20) salienta que apesar das outras formas semióticas – para além do signo linguístico - ocuparem um espaço reduzido nas obras de Vigotski, isso não sugere que ele as

ignore ou que lhes tenha atribuído uma função marginal. Esta afirmativa abre caminhos interpretativos em nossa pesquisa, uma vez que os signos imagéticos, assumem importância singular nos processos de internalização dos sujeitos surdos, como veremos adiante.

Os pressupostos apresentados até aqui permitem-nos dizer que o desenvolvimento do indivíduo se relaciona diretamente ao meio social em que este se encontra e às **condições** de comunicação e interação com este meio, envolvendo também o acesso ao sistema sógnico de uma língua. Luria, colaborador de Vigotski, juntamente com Yudovich (1987, p. 10, grifo nosso) assinala que “a atividade mental humana desenvolve-se em condições **de perfeita comunicação com o meio**”. De acordo com os autores, a criança adquirirá com os adultos a experiência de muitas gerações, assim “a forma básica do desenvolvimento mental passa a ser a aquisição de experiências de outros, mediante a prática conjunta e a **linguagem**” (idem).

Esta discussão torna-se fundamental quando pensamos no desenvolvimento das funções psicológicas superiores de crianças surdas. É sabido que há um panorama heterogêneo das trajetórias de aquisição de língua, e conseqüentemente da comunicação e interação, vivenciadas por essas crianças. Conforme destaca Moura (2013, p. 13)

Para muitos, é necessário a estimulação auditiva por meio de aparelhos de amplificação sonora e um trabalho que possibilite o desenvolvimento da linguagem oral e da fala. Para outros, a fala não é importante para o surdo, e a criança surda deveria ser exposta à Língua de Sinais o mais precocemente possível, sendo a língua majoritária, aquela usada pela população, introduzida por meio da escrita. Ainda existem aqueles que consideram que o melhor seria que as crianças surdas pudessem ter como primeira língua a língua de sinais, em segundo lugar a língua oral e posteriormente a língua escrita.

As possibilidades citadas por Moura, como a oralização, o aprendizado da língua de sinais ou ambos irão depender da escolha da família, bem como dos locais de socialização e contextos escolares. No entanto, há ainda aquelas crianças que não vivenciam, de modo pleno, nenhum tipo de estímulo. Goldfeld (2002), fundamentada nos estudos de Vigotski, chama atenção para os efeitos na constituição do pensamento e linguagem de crianças surdas que não possuem comunicações e interações sociais qualitativas através de uma língua estruturada.

Não tendo acesso a uma língua estruturada, a qualidade e a quantidade de informações e assuntos abordados são muito inferiores àqueles que os indivíduos ouvintes, em sua maioria, recebem e trocam. Os surdos, nessas condições, só conseguem expressar e compreender assuntos do aqui e agora. Para falar de situações passadas, lugares diferentes e, principalmente, sobre assuntos abstratos é quase impossível – se realmente não o for (p. 62).

Por outro lado, as crianças surdas, filhas de pais surdos, poderão adquirir a língua de forma espontânea, através da comunicação e interações que serão estabelecidas desde cedo. No entanto, a maioria das crianças que nascem ou adquirem a surdez, na infância, são filhas de pais ouvintes (QUADROS, 2012), não ocorrendo com frequência a aprendizagem da língua de sinais pelos familiares. Nestas condições, trazemos a indagação de Vigotski (1929/2000, p. 29): “Como o coletivo cria nesta ou naquela criança as funções superiores?”

Conforme foi abordado, o panorama linguístico e de interação social pode ser bem diferenciado entre as crianças surdas, revelando distintas relações criança-meio. Tal fato remonta ao conceito **perejivanie**, traduzido como vivência (PRESTES, 2010). Este conceito sugere que a situação social e as especificidades da criança formam uma unidade, numa perspectiva monista. No entanto, como bem pondera Vigotski (2010a, p. 684, grifo nosso), “não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, **o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro**”. Desse modo, enfatiza-se também o papel ativo do sujeito nesse processo.

Vigotski (*ibidem*, p. 686) define melhor o conceito, afirmando que

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento.

Pensando ainda por meio do conceito de vivência, vale destacar o espaço geográfico como também integrante do desenvolvimento humano. Alguns autores têm compreendido o espaço enquanto dimensão da situação social de desenvolvimento (LOPES, COSTA, AMORIM, 2016), uma vez que “os lugares e suas paisagens oferecem elementos da cultura com os quais são constituídas as histórias coletivas e individuais do mundo” (COSTA, 2016, p. 45). Portanto, as espacialidades das crianças surdas de nossa pesquisa também compõem suas subjetividades, influenciando em suas construções de conhecimento.

1.2 A surdez na teoria histórico-cultural

No decorrer de sua curta - mas profícua - trajetória acadêmica e profissional, Vigotski realizou pesquisas e escreveu acerca das crianças com deficiência, buscando propor uma

educação adequada a elas. Tais contribuições podem ser encontradas na obra *Fundamentos de Defectologia* (VIGOTSKI, 1989), que consiste em “uma coletânea de textos tratando de assuntos diversos acerca do ensino, do desenvolvimento e das características de pessoas com deficiência” (CENCI, 2015, p. 1). Vigotski concedeu especial atenção às crianças surdas, temática que aparece em muitos dos textos publicados (VIGOTSKI, 1924/1989; 1925/1989; 1930/1989; 1931/1989).

Conforme verifica-se abaixo, Vigotski, em 1924, já se preocupava com a problemática questão de comunicação dos surdos e suas implicações a nível de desenvolvimento ontogenético.

A surdo-mudez do homem resulta em uma desgraça incomensuravelmente maior do que a cegueira, porque a surdo-mudez o isola do relacionamento com as pessoas. A mudez na privação do homem de fala, separa-o da experiência social, exclui-o da comunicação geral. A surdo-mudez é um defeito, por excelência, social (1924/1989, p. 66, tradução nossa).

Vigotski afirmava que a surdez não constituía uma anormalidade para a criança surda, até que esta entrasse em contato com outras pessoas. A partir daí, a deficiência começa a ser sentida como resultado da experiência social refletida na própria criança. Para o autor, o acometimento das funções orgânicas, tal como a falta de audição, traduz uma deficiência primária. Todavia, secundariamente, surgem as consequências sociais da deficiência, com possibilidade de acentuar e consolidar ainda mais o acometimento biológico. “Essas limitações secundárias, portanto, são mediadas socialmente, remetendo ao fato de o universo cultural estar construído em função de um padrão de normalidade que, por sua vez, cria barreiras [...] para a participação social e cultural da pessoa com deficiência” (NUERNBEG, 2008, p. 309).

No início de seus escritos sobre a surdez, Vigotski acreditava que a solução para enfrentamento das dificuldades interacionais do sujeito surdo com o seu meio estaria no desenvolvimento da fala: “o primeiro problema da surdopedagogia consiste em devolver aos surdos-mudos a fala” (idem). Sendo assim, era defensor da estimulação da língua oral nos processos pedagógicos. O autor considerava que apenas o uso da mímica (modo de se referir à língua de sinais na época) pelos surdos não seria suficiente para desenvolver conceitos e representações abstratas. Tal postura também é observada na publicação do ano de 1925, “Princípios da educação social das crianças surda-mudas”, em que aborda métodos para o ensino da língua oral à criança surda como principal via de desenvolvimento.

Entretanto, Vigotski modificou sua opinião no decorrer de seus estudos, ponderando a importância da língua de sinais e reconhecendo-a como legítima forma de comunicação entre

os surdos. Isso fica claro em 1931, quando fez uma crítica à forma como práticas de oralização vinham sendo realizadas:

a criança surda-muda aprende a pronunciar as palavras, mas não aprende a falar, a usar a linguagem como meio de comunicação e de pensamento. É por isso que, a par da linguagem formada artificialmente, a criança usa com mais gosto a linguagem mímica própria para ela, que cumpre todas as funções vitais da linguagem para ela [...] a mímica é uma linguagem verdadeira em toda a riqueza de sua importância funcional e a pronúncia oral de palavras formadas artificialmente é desprovida da riqueza vital e é apenas uma cópia sem vida da linguagem viva (VIGOTSKI, 1931/1989, p.190).

Como caminho de superação das dificuldades na formação de estudantes surdos, Vigotski sugeriu a poliglossia, prezando diversas vias no desenvolvimento da linguagem da criança surda. Assim, destacou a necessidade de rever as teorias e práticas tradicionalmente empregadas na educação dos surdos, de modo que fossem considerados diferentes tipos de linguagem da criança surda, tais como a língua de sinais e a língua escrita. A língua oral deveria continuar sendo trabalhada no processo educacional, a partir de um contexto vivo e significativo. Logo, Vigotski passa a advogar em função de uma educação de surdos pautada na complementariedade dos diferentes métodos, em que a língua oral e língua de sinais seriam aliadas no processo educacional.

1.3 Mecanismo de compensação

Vigotski também trouxe uma importante contribuição ao refletir sobre os mecanismos de compensação no contexto das pessoas com deficiência.

[...] o desenvolvimento afetado pela deficiência constitui um processo criador (orgânico e psicológico) de construção e reconstrução da personalidade da criança, com base na reorganização de todas as funções de adaptação, de formação de novos processos, isto é, superestruturadores, substitutos e equilibradores, originados pela deficiência, e o surgimento de novos caminhos de rodeio para o desenvolvimento. O mundo das novas e diversas formas e vias de desenvolvimento é descoberto em face da defectologia (VIGOTSKI, 1929/1989, p. 7, tradução nossa).

Assim, o psicólogo sugere que a deficiência em si não limitaria o desenvolvimento, uma vez que este poderia se realizar por outras vias, por caminhos de rodeio que superem obstáculos e criem possibilidades para a compensação. Contudo, Vigotski sinaliza que a **compensação** não deve ser entendida como um simples mecanismo biológico de substituição de funções orgânicas acometidas por outras. O autor pondera ser ingênuo este pensamento. Em uma base materialista - dialética, afirma que a compensação teria um caráter social, consistindo numa reação do

sujeito perante o “defeito secundário”, ou seja, as barreiras provocadas pela inadequação do meio, que não se organiza em função das pessoas com desenvolvimento atípico. Deste modo, “a compensação é de ordem cultural. O foco sai da deficiência e passa para as **possibilidades construídas no social**, que são capazes de promover mudanças nas esferas psíquicas do sujeito com deficiência” (BARCA, 2017, p. 59, grifo nosso).

Buzar (2009, p. 49), pautada nos aportes de Vigotski, sintetiza que a compensação seria “a capacidade criativa de encontrar outros meios para alcançar os mesmos objetivos que as demais pessoas”, sendo as pressões sociais a mola propulsora desse mecanismo. Esta autora também apresenta interessantes reflexões ao relacionar este postulado de Vigotski à condição da surdez, sugerindo que o mecanismo de compensação dos surdos estaria no estabelecimento de uma relação mais visual com o mundo.

Dessa forma, a compensação nas pessoas surdas se estrutura a partir das barreiras sociais encontradas diante da dificuldade de falar oralmente e de ouvir como as demais pessoas, desenvolvendo uma capacidade visual para entender e interagir no mundo. O exemplo mais contundente desse desenvolvimento por meio de uma via visual é a língua de sinais que se processa em um canal visuo-espacial e foi criada pelos surdos com o objetivo de atingir a comunicação (BUZAR, 2009, p. 49-50).

Campello (2008, p. 87), pesquisadora surda, corrobora com a perspectiva de uma singularidade visual dos surdos, destacando que estes “criam estratégias para lidar com os indícios visuais do som interpretando estes indícios pelo contexto em que se encontram”. Assim, exemplifica a visualidade do surdo quando sentem as nuvens prenunciando a chuva, percebendo que algo vai cair e imaginando o barulho que pode causar, quando um carro vai chocar com outro. A autora pondera que são os “sons” imaginários que substituem o “não poder ouvir”. Destaca que, “em contrapartida, a ausência é substituída pela visão, que é condicionada de acordo com a percepção visual que vai sendo construída no e do mundo” (*Ibidem*, p. 88).

Considerando a ótica dos caminhos de rodeio e mecanismos de compensação, alguns comentários de Vigotski nos inspiram a refletir as especificidades atreladas à educação de surdos. De acordo com o psicólogo, “toda a particularidade em sua educação se limita apenas à substituição de umas vias por outras para a formação das conexões condicionadas. *Repito mais uma vez: o princípio e o mecanismo psicológico da educação aqui são os mesmos que na criança normal*” (VIGOTSKI, 1925/1989, p. 90, tradução nossa). Nessa sentença, o autor pondera que os objetivos educacionais são os mesmos para as crianças com desenvolvimento atípico, no entanto é preciso que o meio social escolar se organize em função de favorecer a construção de conhecimento que se dará por vias específicas.

Essa afirmativa fica clara no trecho abaixo:

É verdade que a criança cega ou surda do ponto de vista da pedagogia pode, em princípio, ser equiparada à criança normal; mas ela alcança tudo o que a criança normal alcança de outra maneira, de outra forma, por outros meios. Para o pedagogo é muito importante conhecer precisamente a peculiaridade da via pela qual faz-se necessário conduzir esta criança (VIGOTSKI, 1924/1989, p.36, tradução nossa)

Temos compreendido, junto com alguns autores (BUZAR, 2009; CAMPELLO, 2008; QUADROS, 2012; SKLIAR, 2012), que a surdez envolve uma experiência visual de mundo. Afirmamos isso acima, quando nos referimos aos caminhos de rodeio e mecanismos de compensação dos surdos, no enfrentamento dos obstáculos sociais relacionados à audição. Então, organizar um ambiente pedagógico que propicie o desenvolvimento acadêmico destes alunos compreende, dentre outros aspectos, em prezar pela visualidade na mediação semiótica que se dá na escola e também em propiciar o acesso à língua de sinais pelas crianças pequenas.

Os pressupostos discutidos até aqui permitem-nos refletir que os signos visuais – incluindo a língua de sinais – assumem grande relevância no processo de internalização das vivências do plano intersíquico para o plano intrapsíquico dos sujeitos surdos. Em outras palavras, a construção das funções psicológicas superiores – que envolve os mecanismos de significação e construção de conceitos - abarcará uma mediação que ocorre, em grande parte, por signos imagéticos. Este argumento nos levará a discutir, mais a frente deste trabalho, a importância da pedagogia visual - baseada em uma semiótica imagética - no processo educacional de alunos surdos. Entender que a compensação também resulta de possibilidades engendradas pelo meio social “instiga a educação a criar oportunidades para que a compensação social efetivamente se realize de modo planejado e objetivo, promovendo o processo de apropriação cultural por parte do educando” (NUERNBERG, 2008, p. 309).

1.4 Instrução e desenvolvimento

No livro *Psicologia Pedagógica*, elaborado na década de 20, Vigotski inicia reflexões sobre o papel do ambiente social e sobre a relação entre instrução e desenvolvimento (PRESTES, 2010). Nessa obra, o autor afirma que toda a educação tem um caráter indubitavelmente social, possuindo influência no desenvolvimento humano. Entretanto, salienta que não é possível educar diretamente o outro, produzindo mudanças em um organismo alheio. Para Vigotski, a criança se educa. “Em seu corpo, e não em qualquer outro lugar, transcorre a luta decisiva das diferentes influências que definem seu comportamento por muitos anos” (VIGOTSKI, s / d, p. 144, tradução nossa).

Nesse sentido, Vigotski critica uma educação baseada no pressuposto de que o professor é “tudo” e o aluno é “nada”. Destaca que a experiência pessoal do aluno constitui a base principal de trabalho e que a educação deve estar organizada para que o estudante eduque a si mesmo, a partir de suas relações com o meio e com os signos aí presentes. Educar, para Vigotski, significa ir além da percepção, pressupõe estabelecer novos raciocínios, elaborando também novas formas de comportamento.

Esta visão, no entanto, não exclui ou diminui a importância do professor no processo educacional. Vigotski afirma que, à medida que a experiência do aluno está condicionada ao meio social, cabe ao professor o importante papel de organizar e regular este meio. Para o psicólogo, “basta que se modifique este meio para que imediatamente o comportamento do homem também mude. [...] aqui, o meio social determina a elaboração do comportamento” (VIGOTSKI, s / d, p.156, tradução nossa).

Vigotski destaca que o meio social – conjunto das relações humanas - não é estático, possui uma plasticidade, consistindo no recurso mais flexível da educação. Assim, a partir de novas combinações de elementos, o homem cria novas formas e configurações do meio social. Por isso,

o professor tem um papel ativo no processo de formação: modelar e configurar os elementos do meio para que estes realizem o objetivo que busca. Portanto, o processo educacional acaba por ser trilateralmente ativo: o aluno é ativo, o professor é ativo e ativo é o meio existente entre eles. Por isso, é incorreto pensar no processo educacional como um processo pacífico, sem altos e baixos. Ao contrário, sua natureza psicológica descobre que é uma luta muito complexa, na qual estão envolvidos milhares das forças mais complicadas e heterogêneas, o que constitui um processo dinâmico, ativo e dialético que se assemelha ao processo evolutivo de crescimento. Nada lento, é um processo a saltos e revolucionário, de combates incessantes entre o homem e o mundo (VIGOTSKI, s / d, p.165, tradução nossa)

A citação acima aponta, além da importância do docente no processo educativo, o caráter ativo, dialético e revolucionário na construção de conhecimento. As discussões de Vigotski acerca da relevância do meio social na educação também remontam às reflexões que realizamos no tópico anterior. Deste modo, o ensino de Geografia para surdos não pode prescindir de uma organização consciente do meio de instrução, privilegiando os aspectos semióticos que favoreçam os processos de significação do conhecimento, considerando os caminhos de rodeio e mecanismos de compensação.

Na década de 30, a abordagem de Vigotski acerca da educação e desenvolvimento começa a enfatizar o papel central da cooperação entre os sujeitos. É nesse contexto que aparece

um dos principais conceitos de Vigotski: **Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI)**.⁶ De acordo com Vigotski (2004, p. 379 *apud* PRESTES, 2010, p. 173), a Zona de Desenvolvimento Iminente (*Zona Blijaichego Razvitia*) consiste na

[...] distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com a ajuda de problemas que a criança resolve sob a orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes.
(...) A zona *blijaichego razvitia* define as funções ainda não amadurecidas, mas que se encontram em processo de amadurecimento, as funções que amadurecerão amanhã, que estão hoje em estado embrionário.

Assim, ao esclarecer o conceito, Prestes (2010) realça que a Zona de Desenvolvimento Iminente não é criada por nada e tampouco se relaciona a processos de aquisição ou assimilação, mas sim com a revelação das funções que ainda não amadureceram, mas que se encontram em vias de maturação. Tais funções, no futuro, podem passar para um nível de desenvolvimento atual. A importância desse conceito foi destacada por Vigotski, salientando que o estado de desenvolvimento da criança não se determina somente pelas funções já desenvolvidas.

Assim como o jardineiro que quer determinar o estado de seu jardim se equivocaria em tentar valorizá-lo apenas pelos frutos maduros das macieiras, já que também deve levar em conta as árvores que estão amadurecendo, o psicólogo, ao avaliar o estado de desenvolvimento, deve obrigatoriamente levar em consideração não apenas as funções já maduras, mas também aquelas que estão amadurecendo, não apenas o nível atual, mas também a área de desenvolvimento iminente (2012, p.353, tradução nossa)

Apesar de não estar vinculado, necessariamente, ao contexto do ensino formal, Vigotski (2010b) relacionou o conceito de ZDI à instrução, afirmando que esta deve “ajustar-se não ao nível do desenvolvimento atual, mas à zona de desenvolvimento iminente” (p. 265). Posto isso, o autor afirma que, na escola, a criança não se instrui pelo que já sabe fazer sozinha, mas sim pelo que ainda não sabe fazer, mas está ao seu alcance com a colaboração e orientação do professor.

Esta discussão remete ao conceito *obutchenie*, traduzido por Prestes (2010) como **instrução**. *Obutchenie* consiste em uma atividade – guia, atividade essa que gera desenvolvimento. Tal como sinalizamos, Vigotski (2010b, p. 281) destaca que “a instrução somente é instrução autêntica quando está à frente do desenvolvimento”, não se baseando

⁶ A escolha por esse termo está relacionada às ponderações realizadas por Prestes (2010) quando investigou as traduções, em português, de obras de Vigotski que circulam no Brasil. A autora, por meio do seu conhecimento da língua russa, sugeriu que a tradução de *Zona Blijaichego Razvitia* fosse Zona de Desenvolvimento Iminente. Desse modo apontou que o termo Zona de Desenvolvimento Proximal, presente em diversas publicações brasileiras, trazia equívocos em sua interpretação.

somente nas funções já desenvolvidas pelos estudantes. Prestes (2010), ao analisar o conceito *Obutchenie*, assinala ainda que esta instrução pressupõe uma atividade que considere o conteúdo e as relações concretas da pessoa com o mundo, ou seja, as vivências dos estudantes.

A instrução, de acordo com os pressupostos da teoria histórico-cultural, deve ser entendida como um processo, que envolve um princípio de colaboração. Segundo Prestes (2010, p. 188) a instrução abarca uma “atividade autônoma da criança, que é orientada por adultos ou colegas e pressupõe, portanto, a participação ativa da criança no sentido de apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana”. Deste modo, como já afirmou Vigotski (s/d), o aluno educa-se por si próprio, sendo a instrução a atividade que contém nela mesma os elementos que promovem o desenvolvimento. De acordo com Prestes (*ibidem.* p. 185), tal atividade, no sentido do termo *perejivanie*, é rica em vivências – ou seja, ampliam as experiências dos alunos – gerando neoformações.

Estas considerações remetem às discussões já realizadas acerca da mediação semiótica. As relações humanas são mediadas por signos, assim como ocorre nas atividades escolares. Deste modo,

na escola, a operação com signos constitui-se também por formas semióticas de cooperação e colaboração entre as pessoas. Atividades simbólicas compartilhadas têm forte impacto no desenvolvimento psicológico, na elaboração de conhecimentos e na formação social da personalidade (PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, p. 61).

Portanto, quando Vigotski aponta a importância do meio no processo pedagógico, ele se refere a todas as formas sógnicas e simbólicas presentes - inclusive na instrução - que vão mediar os processos psicológicos na construção de conhecimento. Outro importante ponto discutido por Vigotski, que envolve a educação formal, corresponde à formação e desenvolvimento dos conceitos. Assunto este que será discutido a seguir.

1.5 Desenvolvimento dos Conceitos

Na década de 30, Vigotski também empreendeu investigações acerca das formações dos conceitos em crianças, atentando para o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos. Estes últimos receberam especial atenção do pesquisador, que argumentou:

A questão do desenvolvimento de conceitos científicos em idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de enorme importância, que pode até ser transcendental do ponto de vista das tarefas que a escola deve enfrentar no que diz respeito ao ensino do sistema de conhecimento científico à criança (VIGOTSKI, 2012, p.265, tradução nossa)

Segundo Vigotski, o desenvolvimento dos conceitos científicos se dá no processo educativo, onde ocorre a cooperação entre professor e aluno. No seio desta interação, as funções psicológicas superiores da criança se desenvolvem por meio da ajuda e participação do adulto, ou seja, pela instrução. Para Vigotski, a formação dos conceitos científicos abarca um processo interno complexo, que inclui a compreensão paulatina de uma nova palavra - a partir de uma vaga representação da mesma -, seguido pela utilização dessa palavra pela própria criança e chegando ao elo final, em que acontece uma efetiva assimilação. Assim, Vigotski afirma que quando uma criança identifica pela primeira vez o significado de uma palavra, não se finaliza o desenvolvimento do conceito, pelo contrário, o processo apenas está se iniciando.

Vigotski destaca que “o processo de desenvolvimento dos conceitos ou dos significados das palavras requer o desenvolvimento de toda uma série de funções (a direção voluntária da atenção, a memória lógica, a abstração, a comparação e a distinção)” (2012, p. 271, tradução nossa). Por isso, ressalta que todos esses complexos processos psicológicos não podem ser aprendidos por memorização ou simplesmente ensinados e assimilados. Nesse sentido, o autor alega ser infrutíferos os métodos escolares que envolvem uma tentativa de transmissão impositiva dos conceitos já elaborados aos alunos, uma vez que, nesses casos, não há uma construção conceitual, somente uma assimilação não reflexiva de palavras, em um uso maior da memória do que do pensamento.

Criticando esta prática, Vigotski assinala que a educação deve trabalhar com os conhecimentos vivos e não por métodos que transcorram por esquemas verbais mortos e sem sentido aos estudantes. Tais métodos foram e são empregados, na educação de surdos pautadas no modelo oralista ao longo do século XX – cujas práticas basearam-se demasiadamente na memória -, bem como em algumas das atuais classes inclusivas com alunos surdos, onde o professor utiliza-se da fonética como verdade universal e absoluta para aprendizagem ou quando é realizada apenas a datilologia⁷ de uma palavra, pelo intérprete, na perspectiva de que o aluno surdo entenderá o conceito.

Vigotski aponta para as relações que envolvem os conceitos científicos e os espontâneos. Conforme vimos, os conceitos científicos desenvolvem-se no processo educativo, por meio da cooperação adulto-criança. Os conceitos espontâneos, por sua vez, se originam na própria experiência da criança e não por um processo de instrução formal. Vigotski sinalizou o

⁷ A datilologia consiste no uso do alfabeto manual para soletrar, manualmente, as palavras originalmente da língua portuguesa. Lança-se mão do alfabeto manual para soletrar nomes próprios de pessoas ou lugares, siglas e vocabulário que ainda não seja existente em línguas de sinais, ou seja, que não tenha um sinal próprio (GESSER, 2009).

vínculo entre os dois tipos de conceitos, uma vez que, como afirmou Nébias (1999, p. 136), a partir do pressuposto histórico-cultural, é necessário que o “conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que o conceito científico correspondente seja internalizado (por ex. conceitos históricos dependem da utilização de passado nos acontecimentos cotidianos)”. Nesse sentido, os conceitos científicos dependem e se constroem por meio dos conceitos cotidianos.

No entanto, Vigotski salienta que o desenvolvimento dos conceitos científicos percorre um caminho oposto ao desenvolvimento dos conceitos espontâneos. Pensando esquematicamente, o psicólogo sugere que o conceito espontâneo se forma, em termos psicológicos, “de baixo para cima”, ou seja, das propriedades mais elementares e inferiores às propriedades superiores. Por outro lado, a direção do desenvolvimento dos conceitos científicos ocorreria, segundo pensamento vigotskiano, “de cima para baixo”, partindo das propriedades mais complexas e superiores para as propriedades mais elementares. Esta diferença na constituição dos conceitos científicos e espontâneos estaria relacionada com a distinta relação estabelecida com o objeto. Sobre esse aspecto Vigotski (2012, p. 374-375, tradução nossa) explica que

A primeira aparição do conceito espontâneo está, frequentemente, relacionada ao contato direto da criança com diferentes coisas, certamente, com coisas que ao mesmo tempo adultos explicam, mas, contudo, com coisas vivas e reais. E somente através de um prolongado desenvolvimento a criança torna-se consciente do objeto, torna-se consciente do conceito em si e opera abstratamente com ele. A aparência do conceito científico, ao contrário, não começa com o encontro direto com as coisas, mas com uma relação mediada em direção ao objeto. Se no primeiro caso a criança vai da coisa para o conceito, aqui ele, frequentemente, precisa seguir o caminho oposto, do conceito para a coisa.

Assim, os conceitos espontâneos surgem da relação direta da criança com o objeto, ou seja, da realidade concreta ao desenvolvimento da abstração sobre este objeto. A formação dos conceitos científicos, por sua vez, parte não do objeto em si, mas da realidade abstrata de seu significado, para, posteriormente, chegar ao plano concreto.

Nébias (1996, p. 134) sistematizou algumas das contribuições de Vigotski no tocante à dinâmica de formação dos conceitos:

a percepção e a linguagem são indispensáveis à formação de conceitos; a percepção das diferenças ocorre mais cedo do que a das semelhanças porque esta exige uma estrutura de generalização e de conceitualização mais avançada; o desenvolvimento dos processos que resultam na formação de conceitos começa na infância, mas as funções intelectuais que formam a base psicológica do processo de formação de conceitos amadurece e se desenvolve somente na adolescência; a formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas (atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para

comparar e diferenciar) tomam parte; os conceitos novos e mais elevados transformam o significado dos conceitos inferiores.

Portanto, essas considerações são importantes quando refletimos acerca do nosso objeto de estudo. Tomemos como base a primeira afirmativa: “a percepção e a linguagem são indispensáveis à formação de conceitos”. Tendo em vista a especificidade dos alunos pesquisados, indagamo-nos: Haveria uma percepção do espaço diferenciada pelos alunos surdos, considerando-se a experiência visual com o mundo? Quais particularidades podem estar presentes em um processo de construção conceitual em que a língua de sinais, de modalidade visuo-gestual, consiste no principal signo linguístico da comunicação?

Além destas questões, também nos chama atenção a importância dos conceitos espontâneos para a construção dos conceitos científicos, no ambiente escolar. Desse modo, perguntamo-nos, novamente: Como a vivência dos alunos surdos, que remontam o meio social e geográfico, influem na construção dos seus conceitos? Estas indagações juntam-se àquelas apresentadas inicialmente, neste trabalho, na busca pela compreensão das especificidades na construção do conhecimento geográfico com alunos surdos.

2. A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Conforme abordado, optamos pelas reflexões teóricas da perspectiva histórico-cultural para auxiliar-nos na investigação. Assim, as discussões que se referem à construção do conhecimento geográfico e as especificidades desse processo no primeiro segmento do Ensino Fundamental também serão realizadas por meio de autores que não se distanciam de tais pressupostos. Vale lembrar que, nos últimos anos, a temática do ensino-aprendizagem da Geografia nos anos iniciais tem se baseado, principalmente, nos referenciais teóricos de Piaget. Nesse sentido, é importante trazer algumas considerações a respeito das formulações desenvolvidas por esse autor, a fim de construirmos uma dialética e justificarmos a nossa escolha paradigmática pela teoria histórico-cultural.

Piaget (1896-1980) apresenta um enfoque diferenciado de Vigotski, uma vez que para Piaget “apesar de essenciais, os fatores sociais não são primordiais para o desenvolvimento humano” (COSTA, 2016, p. 42). Os estudos do psicólogo suíço pautam-se em um viés genético/biológico e universalista, considerando que o desenvolvimento infantil ocorre por meio de estágios - sensório motor, pré-operatório, operatório concreto e estágio formal.

De acordo com o autor, no estágio sensório motor (0 a 2 anos) a inteligência é prática, sendo as noções de tempo e espaço construídas pela ação, no contato direto e imediato com o meio. A segunda etapa, pré-operatório (2 a 7 anos), é marcada pela emergência da função simbólica, que surge com o desenvolvimento da linguagem. No entanto, apesar das transformações no pensamento, Piaget considera que a criança, nessa fase, é egocêntrica, uma vez que ainda possui a tendência de relacionar a ela todos os acontecimentos. No estágio operatório-concreto (7 a 11 anos), a criança perde a característica egocêntrica, já desenvolve diversas noções, mas ainda depende do mundo concreto para a abstração. Por último, na fase operatório-formal (12 anos em diante), ocorre o mais elevado desenvolvimento das estruturas cognitivas da criança, sendo esta capaz de chegar à abstração total e a resolver, por meio da lógica, problemas de diversas ordens.

Tais formulações embasam também estudos e considerações a respeito das relações que as crianças estabelecem com os espaços (PIAGET; INHELDER, 1993). Nessa ótica, entende-se que “a construção da noção de espaço requer uma longa preparação e está associada à liberação progressiva e gradual do egocentrismo” (CASTROGIOVANNI, 2014, p. 14). Assim,

Piaget e Inhelder (1993) distinguem fases pelas quais a criança passaria no desenvolvimento das noções espaciais: relações espaciais topológicas, relações projetivas e relações euclidianas. As relações topológicas consistiriam nas primeiras a serem construídas pelas crianças, envolvendo as relações de vizinhança, separação, ordem ou sucessão, fechamento e continuidade. As relações projetivas se estabelecem em função do ponto de vista do observador, sendo as noções de direita e esquerda, em cima e embaixo, frente e atrás, fundamentais nesse tipo de relação. As relações euclidianas, por sua vez, permitem situar os objetos em relação aos outros. Sobre tais postulados de Piaget, Lopes (2013, p. 288) sintetiza:

As relações topológicas e projetivas são construídas pela criança no sentido de se situar no espaço e se relacionar com o meio, assegurando maior segurança em seus deslocamentos. Esses conceitos – dentro, acima, à direita, perto, fora, e outros – são essenciais para a etapa posterior. As relações euclidianas permitem fazer localizações utilizando eixos fora do corpo da criança.

Deste modo, a forma de apreensão espacial da criança também seguiria três etapas essenciais - correlacionadas às relações espaciais supracitadas: a etapa do espaço vivido, espaço percebido e a do espaço concebido (CASTROGIOVANNI, 2014). O espaço vivido consiste no espaço físico, onde a criança o experiencia através da locomoção e movimento. A partir do movimento, a criança começaria a apreender o espaço, passando este a ser percebido. Nessa fase, “começa a surgir o ‘distanciamento’ da criança em relação ao espaço vivido. [...] Começa (a criança) a analisar o espaço não apenas através do movimento, mas já através da observação” (*ibidem*, p. 20). O espaço concebido envolve a abstração, sendo que esta apreensão ocorreria por volta dos 12 anos de idade. Nesse momento, “a criança passa do conhecimento espacial corporal, para o formado pelos sentidos e, então, para um conhecimento espacial construído pela reflexão” (*idem*).

Apesar das contribuições das teorias piagetianas terem fundamento e lógica, concordamos com algumas críticas que são tecidas a elas. Lopes (2008, p. 76) salienta que estes pressupostos, por estarem baseados em um caminho único em que todos deveriam percorrer para sistematização da construção de sua inserção espacial, mantiveram as crianças “deslocadas de seus contextos culturais e de seus pares, e também afastadas dos momentos de organização e produção dos espaços em que vivem e, historicamente, negligenciaram suas linguagens espaciais”.

Nessa perspectiva, Rogoff (2005), referindo-se não somente aos postulados de Piaget, questiona o caráter universalista dos estudos sobre desenvolvimento humano, sinalizando que estes têm se pautado, principalmente, em pesquisas realizadas nas comunidades de classe média

originárias da Europa e da América do Norte, generalizando seus resultados para todas as pessoas. Nesse sentido, a autora afirma que “uma abordagem cultural observa que comunidades culturais distintas podem esperar que as crianças desenvolvam atividades em momentos muito diferentes durante a infância ou se surpreender com os ‘calendários’ de desenvolvimento de outras comunidades” (p. 10).

Ao refletir acerca do desenvolvimento das crianças surdas, compartilhamos da mesma crítica dos autores em relação ao universalismo das pesquisas piagetianas. Além das especificidades linguísticas, entendemos que os alunos surdos, enquanto sujeitos, são constituídos por experiências sociais, culturais e geográficas diversas. Tais experiências envolvem para alguns, por exemplo, a participação em uma comunidade surda e o compartilhamento da língua de sinais em um ambiente escolar e extraescolar. Já para outros estudantes, as vivências podem revelar isolamento social, entrave linguístico familiar e precárias comunicações com o mundo. Além destes aspectos, mais específicos da surdez, existem diferenças relativas a classes sociais, locais de origem e moradia, dentre outras, que favorecem a composição de um verdadeiro hibridismo cultural e identitário. Tendo em vista esse heterogêneo panorama, como podemos afirmar que as crianças se desenvolverão de forma similar e na mesma temporalidade?

Assim, para pensar a construção do conhecimento geográfico, em uma perspectiva histórico-cultural, levaremos em conta três apontamentos que julgamos fundamentais: a) as crianças/alunos possuem experiências geográficas, sendo assim, estas práticas sociais devem ser consideradas como conhecimento válido no espaço escolar (LOPES, GONÇALVES, LIMA, 2015); b) a Geografia, enquanto ciência, possui um escopo teórico e vocabulário próprio que auxiliam na compreensão e interpretação do espaço geográfico (CAVALCANTI, 2005); e c) a construção de conhecimentos geográficos, no ambiente escolar, realiza-se de forma coletiva, como fruto das interações entre sujeitos (alunos e professores) ativos. Tais interações, em um contexto bilíngue para surdos, envolvem operações com signos e formas simbólicas diferenciadas.

O primeiro ponto orienta-nos a considerar as contribuições dos estudos da Geografia da Infância, que enfatiza as lógicas infantis e o protagonismo das crianças no espaço. Pautados no conceito de vivência (*perejivane*) de Vigotski, tais estudos têm destacado também que criança e espaço constituem uma unidade vivencial. Assim, uma construção de conhecimento geográfico, que seja significativa aos alunos, abarca, necessariamente as subjetividades da relação destes com o espaço.

A segunda afirmativa direciona-nos a refletir sobre procedimentos a serem trabalhados com as crianças nos anos iniciais, a fim de contribuir no desenvolvimento de habilidades para a compreensão do espaço geográfico. Vale destacar que o segundo ponto não anula o primeiro. Existe aqui uma tentativa de articulação dessas duas perspectivas. Em consonância, Cavalcanti (2005, p. 198) salienta que os alunos já possuem conhecimentos geográficos originados de sua relação direta e cotidiana com o espaço em que vivem, mas “o desenvolvimento de um raciocínio espacial conceitual pelos alunos depende, embora não exclusivamente, de uma relação intersubjetiva no contexto escolar e de uma mediação semiótica”.

Por fim, o terceiro aspecto remonta ao princípio de colaboração, proposto por Vigotski, no processo de desenvolvimento. Tal como discutimos no capítulo anterior, a instrução envolve a participação ativa da criança na apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana, por meio da orientação de adultos ou colegas (PRESTES, 2010). Deste modo, a construção de conhecimento ocorre na interação, sendo os processos sociais ressignificados pelos sujeitos envolvidos na atividade. Esta interação é mediada por variados sistemas sócio-culturais. A nossa intenção é destacar alguns aspectos semióticos específicos na educação de surdos, em um contexto bilíngue, tais como a língua de sinais, o português enquanto segunda língua e o papel que a imagem pode ter na significação do conhecimento.

Pretendemos, a seguir, aprofundar os três pontos apresentados, na tentativa de refletir, em uma perspectiva de complementariedade, os processos que podem envolver a construção de conhecimentos geográficos pelos alunos surdos.

2.1 Criança e espaço: diálogos com a Geografia da Infância

O estudo das crianças pelo viés geográfico começou a ser realizado, com mais intensidade, a partir da década de 1970/80. Lopes (2013) aponta que com a emergência da Geografia Humanista, abre-se um caminho para os estudos das crianças e suas relações espaciais. A Geografia Humanista “procura um entendimento do mundo humano através das relações das pessoas com a natureza, do seu comportamento geográfico bem como dos seus sentimentos e ideias a respeito do espaço e do lugar” (TUAN; 1982, p. 143)

Conforme aponta Tuan (1982), para esta vertente da ciência geográfica importa compreender as múltiplas relações estabelecidas entre as pessoas e seus lugares, bem como as percepções destas acerca dos seus espaços vividos. Nessa perspectiva, as crianças também se revelaram como sujeitos espaciais passíveis de investigação. Deste modo, os primeiros

trabalhos que envolveram crianças e seus espaços originaram-se a partir da Geografia Humanista (LOPES, 2013; LOPES; COSTA; AMORIM, 2016).

Mais recentemente, veio a constituir-se o campo da Geografia da Infância, que compõe e dialoga com as correntes dos Novos Estudos da Criança e da Infância⁸. Nessa ótica, as crianças são vistas como construtoras de espaços, sendo capazes de percebê-los, representá-los e transformá-los. A concepção de infância presente nesse campo de estudos remete ao protagonismo infantil, em que as crianças são atores sociais, produtores de culturas e de geografias. Sendo assim, concepções de infância baseadas na incompletude da criança e no não reconhecimento destas como sujeitos ativos são refutadas por essa corrente.

Segundo Lopes e Vasconcellos (2006, p. 122), o objeto de estudo da Geografia da Infância consiste na

compreensão da infância em seus diferentes contextos, ou seja, como os arranjos sociais, culturais, produzem as infâncias em seus diferentes espaços e tempos e como as crianças ao se apropriarem dessas dimensões sociais, as reconfiguram, as reconstroem, e ao se criarem, criam suas diferentes geografias.

Em outro trecho, os autores evidenciam o aspecto dialético presente na relação criança-espaço, uma vez que apontam o espaço enquanto dimensão que também contribui na conformação das diferentes infâncias: “associando-se feixes culturais que estabelecem o que é ser criança e **incorporando o espaço como um deles**, os diferentes grupos elaboram lugares onde as crianças podem viver suas infâncias e construir suas territorialidades” (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p. 117, grifo nosso).

Nesse sentido, as crianças não apenas produzem os espaços, mas também são ‘produzidas’ por ele, à medida que suas infâncias são influenciadas pelas condições socioespaciais dos lugares em que se encontram. Isto é, há uma pluralidade de infâncias, pois há uma pluralidade de lugares conformados por distintos aspectos simbólicos e materiais, sendo estes sociais, culturais, econômicos e também naturais.

As condições materiais e simbólicas de produção de existência das crianças são bastante diferenciadas. Não podemos falar da existência de uma única cultura própria das crianças, mas sim de culturas infantis, caracterizando desse modo a pluralidade que lhes é inerente. Essa pluralidade se estabelece no entrelaçamento da produção da infância e da produção do lugar. **Toda criança é criança de um lugar**. Do mesmo modo, toda criança é criança em algum lugar. Ou seja, existe na produção das culturas infantis uma ancoragem territorial que não apenas emoldura o contexto no qual se

⁸ Os aportes conceituais dos Novos Estudos da Criança e da Infância, que incluem a Sociologia da Infância, debates na Filosofia e na Antropologia, dentre outras áreas, têm influenciado inúmeras pesquisas nos últimos anos. De acordo com Barbosa (2014), estas linhas apresentam uma reflexão crítica acerca das produções sobre infância já existentes, trazendo uma reconfiguração nas investigações com crianças, por meio de novos procedimentos de pesquisa e novas conceitualizações disciplinares.

edifica a infância, mas, para além disso, oferece o próprio substrato material a produção da existência. Esse processo faz emergir junto à ideia de culturas infantis a existência de territorialidades infantis que são a base da produção dessa cultura. (idem, 2006, p.110-111, grifo nosso)

Pensar nos modos como as infâncias constituem-se ao redor do mundo, faz-nos compreender melhor esse pressuposto. Ser criança no Brasil é diferente de ser criança na Alemanha, por exemplo. Mas não é preciso fazer comparações com distâncias geográficas tão grandes. Dentro de uma própria cidade, há distintas geografias, e as crianças, que vivenciam diferentes contextos socioespaciais, se diferenciarão em suas formas de ser e estar no espaço.

Lopes (2012, p. 221), refletindo a partir de elementos da teoria histórico-cultural, afirma que existe “um meio/contexto geográfico ofertado que se modificaria a cada momento para a criança, em suas diferentes idades, e existe uma criança que se encontra com esse meio/contexto geográfico, não num processo de interação mecânica [...] mas num uno”. Portanto, nas palavras do autor, “a criança não está no espaço, não está no território, não está no lugar, não está na paisagem; ela é o espaço, ela é o território, ela é o lugar, é a paisagem, é uma unidade vivencial” (idem).

Amorim e Costa (2015, p. 118) refletem que “ao construir sua geografia da infância (LOPES e VASCONCELOS, 2005), olhando o mundo através do outro, a criança ensina e aprende partilhando interações, construindo intenções em comum o que pressupõe a intersubjetivação (FICHTNER, 2010)”. Os autores ponderam ainda que nisto consiste uma relação semiótica em que a criança se relaciona consigo mesma, orientando seu comportamento pela sua própria ação e ação do outro.

Portanto, numa interface entre a geografia da infância e a geografia escolar, que será discutida a seguir, concordamos com os autores supracitados (*ibidem*, p. 125) quando preconizam uma “geografia escolar que considere todos os seus sujeitos, os seus mundos, aprendendo com eles, como um espaço de reflexão e construção de conhecimentos, constituídas também pela experiência geográfica das crianças”.

2.2 Geografia nos anos iniciais: perspectivas de ensino e construção de conhecimento

Assumindo os pressupostos discutidos anteriormente, como pensar o ensino de Geografia para crianças, mais precisamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Esta indagação provoca-nos porque há possibilidade de se criar um embate entre concepções de infância, ou seja, **a criança protagonista** (tal como visto no tópico anterior) *versus* **a criança como vir-a-ser**, uma vez que o meio escolar é tradicionalmente marcado por um viés

desenvolvimentista. No entanto, considerações mais recentes de Prout (2010) direcionam para a superação das dualidades nas abordagens sobre a infância. A proposta do autor é que se “busque o que é comum a cada um desses polos, de forma a não excluir um ou outro, nem tampouco buscar um caminho do meio, mas, antes um discurso híbrido” (LOPES; COSTA; AMORIM, 2016, p. 242). Nessa perspectiva, tentaremos associar a concepção de criança e sua relação com espaço, pensada por meio da Geografia da Infância, com alguns aportes do ensino de Geografia nos anos iniciais.

Um ponto articulador dessa discussão consiste em compreender as experiências dos alunos como integrantes dos processos de construção de conhecimento que ocorre na escola. O principal objetivo do ensino de Geografia, por sua vez, é proporcionar a compreensão do espaço geográfico. Mas de qual espaço estamos tratando? Esse espaço geográfico abarca também a vida e as relações das crianças. Isso nos leva a refutar um ensino tradicional da Geografia, em que os elementos estudados são desconexos da realidade dos estudantes. Resende (1989, p. 84) já alertava que “se o espaço não é encarado como algo em que o homem (o aluno) está inserido, natureza que ele próprio ajuda a moldar, a verdade geográfica do indivíduo se perde, e a geografia torna-se alheia a ele”.

Deste modo, o conceito de lugar mostra-se fundamental nesta etapa de escolarização. “O lugar é a porção do espaço apropriável para a vida — apropriada através do corpo — dos sentidos — dos passos de seus moradores, é o bairro, é a praça, é a rua” (CARLOS, 2007, p. 17). O conceito de lugar compreende também a identidade, “um sentimento de pertinência com o qual um indivíduo vai se identificando, vai construindo familiaridade, afetividade” (CAVALCANTI, 2005, p. 50). No entanto, conforme aponta Straforini (2001, p. 56), “com a globalização e o avanço técnico, científico e informacional, o lugar não pode ser entendido como uma categoria ou uma entidade que se encerra em si”, mas sim como uma articulação do local com o global.

Gonçalves e Lopes (2008, p. 47) salientam que “o ensino de Geografia, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, deve se preocupar em possibilitar uma leitura de mundo, a partir da análise vivida e percebida pelo educando”. Nessa perspectiva de construção do conhecimento, as experiências e vivências da criança e a sua relação com o ambiente extraescolar são constituintes do processo de significação dos conteúdos geográficos e de suas práticas de letramento. Callai (2005) sugere que o trabalho também pode se organizar em vista das questões e problemas presentes nos locais dos estudantes. A autora ressalta que “é a partir de tais problemas que devem ser feitas a leitura, a representação, e que deve ser instigada a curiosidade para avançar na investigação e compreender o que ocorre” (p. 234).

Em meio a discussão, vale esclarecer que, de nossa parte, a ênfase das relações entre criança e espaço vivido, na construção do conhecimento geográfico, não se relaciona com os referenciais piagetianos. Dizemos isso pois é recorrente, na literatura da área, a sugestão de que o estudo do lugar seja o ponto de partida, uma vez que as crianças estariam no estágio operatório-concreto, entendendo-se que o distante, o longínquo e o global seriam muito abstratos para o trabalho com estudantes na faixa etária de sete a dez anos (STRAFORINI, 2001, p. 48). Em contrapartida, recorreremos aqui ao conceito de lugar refletindo, principalmente, por meio dos postulados vigotskianos, quando aponta que a instrução pressupõe atividades que considerem o conteúdo e as relações concretas da pessoa com o mundo (PRESTES, 2010) e também aos aportes da Geografia da Infância, que trazem a ideia da relação de “unidade” entre crianças e seus lugares.

É importante também atentar-nos às contribuições de Paganelli (2015, p. 23) ao pensar sobre a ‘vida social’ como objeto privilegiado de estudo nos anos iniciais. Paganelli defende esta perspectiva “por não dissociar a vida do aluno da sociedade em que ele vive, possibilitar com base no conhecimento e reflexão sobre os lugares de vivência da criança a não dissociação do mundo atual e do tempo presente de um processo histórico-cultural do qual a criança participa”. Assim, a autora destaca três noções fundamentais a serem trabalhadas nessa etapa de escolarização: grupos, espaços e tempos sociais.

No trabalho com a noção de grupo, a criança “inicia o reconhecimento da identidade, da individualidade pessoal e de grupo, uma identificação do físico-perceptivo ao estético-moral-cultural (o juízo sobre si e do (s) outro (s) na análise das relações que qualificam os indivíduos nos diferentes grupos sociais” (*ibidem*, p. 23-24). A noção de espaço social, por sua vez, compreende a construção da consciência de um corpo espacial, que se produz e produz o espaço. Paganelli destaca que tal abordagem permite atingir leituras e interpretações das representações visuais, gráficas e conceituais dos espaços socialmente produzidos, o que envolve construção de uma compreensão acerca da prática espacial dos grupos, da sociedade atual e do passado. No que diz respeito à iniciação à leitura dos tempos sociais, a autora salienta que esta se realiza “por meio da análise de diferentes ritmos sociais, apropriados aos ritmos cíclicos da natureza, de épocas vividas, rememorizadas pelos relatos, depoimentos, documentos (escritos, desenhados, fotografados, pintados, filmados), restituindo a presença-ausência, presente passado de um tempo produzido” (*ibidem*, p. 24).

Considerar as práticas sociais das crianças como construtoras do conhecimento escolar envolve também a problematização de um método tradicional de se ensinar Geografia nos anos iniciais: o modelo dos círculos concêntricos. Nessa lógica, os conteúdos são abordados em uma

sequência, do mais simples e próximo, ao mais distante, ou seja, estuda-se a criança partindo do “eu”, e segue-se uma sequência gradativa de temas geradores; família, escola, rua, bairro, cidade, município, estado, país (GONÇALVES; LOPES, 2008).

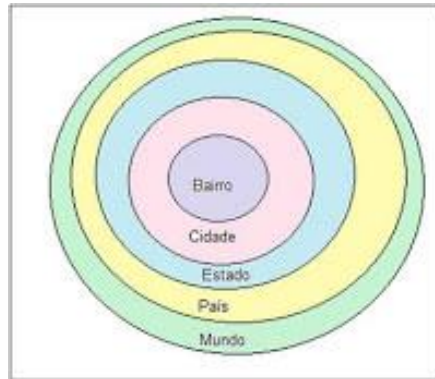


Figura 1. Modelo dos Círculos Concêntricos

Fonte: <https://petpedufba.wordpress.com/2013/04/12/proposta-didatica/>

Concordamos com Braga (1999) quando salienta que o próximo para a criança não consiste, necessariamente, no entorno, mas no espaço onde ela já construiu significados. Então, trabalhar os conteúdos guiando-se, apenas, pelos círculos concêntricos, revela uma negligência da verdadeira condição socioespacial das crianças e das possibilidades de construir conhecimento de forma mais significativa. Nesse sentido, Costa (2016, p. 80) sinaliza ainda que é “cada vez mais comum as crianças terem contato com elementos de lugares fisicamente distantes, mas simbolicamente mais presentes em suas vidas do que lugares contíguos, fisicamente próximos”. Além disso, destaca que

a escola é um espaço privilegiado de encontro entre as crianças, que levam consigo o mundo e seus lugares vivenciados por meio dos saberes constituídos cotidianamente e os apresentam aos demais. Sobretudo, por meio da fala, um instrumento psicológico que preenche a escola com as vivências não somente das crianças, mas também dos adultos, aproximando as suas leituras de mundo e possibilitando-lhes acessar os lugares advindos dos diferentes discursos e que não necessariamente são fisicamente próximos (idem).

O modelo dos círculos concêntricos mostra-se problemático também por contribuir para a construção de uma compreensão segregada do espaço geográfico. Straforini (2001, p. 50) afirma que “não há como conceber o mundo linearmente, estudando as partes: casa, rua, bairro, cidade, estado, país, continente separadamente para depois juntá-los, formando assim o mundo”. Segundo Callai e Callai (1995) o problema não consiste em partir do “eu”, mas na fragmentação dos espaços que se sucedem, passando estes a serem compreendidos

isoladamente, como se tudo se explicasse naquele lugar. Esta lógica não permite a compreensão das relações local – global que se fazem na escala do lugar. Deste modo, o ensino de Geografia deve proporcionar que as crianças possam relacionar-se também com outros lugares mais distantes e aos poucos compreendê-los (MARQUES, 2009).

O papel social da escola envolve uma instrumentalização do saber. No caso da Geografia, alguns autores (CALLAI, 2005; 2014; GONÇALVES; LOPES, 2008) têm apontado a necessidade de que no primeiro segmento do Ensino Fundamental inicie-se uma alfabetização espacial e geográfica, ou seja, um processo de desenvolvimento de competências e habilidades para ‘ler e escrever’ o espaço. A leitura do espaço consistiria na compreensão deste para além das aparências e baseia-se na capacidade de apreender os processos relacionais entre sociedade - natureza que originam as formas visíveis e a organização espacial. Como afirmam Alves e Souza (2015, p. 282), “é a partir da leitura dos significados do espaço e do que eles expressam que são estabelecidos os problemas, representações e curiosidades para compreender como ele ocorre e constitui”.

Em consonância com a discussão realizada até aqui, Lopes, Gonçalves e Lima (2015, p.191) destacam que a alfabetização geográfica aponta para a intencionalidade de inserir “no cotidiano escolar conceitos geográficos como espaço, território, lugar e paisagem e em diálogo com a Geografia vivida das crianças, possam permitir outras leituras do mundo habitado e construído”. Nesse sentido, os autores defendem uma alfabetização geográfica que se realize de forma prazerosa e dinâmica, que trabalhe concomitantemente conceitos e habilidades geográficas, numa perspectiva que preze a potencialidade dos sujeitos envolvidos na construção de conhecimento. Isso significa reconhecermo-nos como “pessoas capazes de interferir na construção da sociedade e no fazer histórico-geográfico” (*ibidem*, p. 199).

Callai (2014, p. 98) sugere procedimentos "para dar conta de realizar a análise geográfica de determinados lugares". Seriam eles: a observação, a descrição, a comparação, correlação e estabelecimento de conclusões acerca do espaço geográfico. Silva e Braga (2001), em visão semelhante, salientam que é necessário oferecer condições para que o aluno adquira noções básicas sobre o espaço. Essas noções passariam por habilidades procedimentais, conceituais e atitudinais.

Ler o espaço exige do aluno o domínio de procedimentos, como, a **observação, a descrição, a interpretação; de noções conceituais, a exemplo de sociedade, natureza, lugar, paisagem, território. Escrever** aqui significa desenhar, representar através de símbolos, os elementos que existem no espaço (SILVA; BRAGA, 2001, p. 122-123. grifo nosso).

As mesmas autoras, ao discutirem sobre a alfabetização geográfica assinalam também que

Ler e escrever em Geografia não exige, necessariamente, o domínio da leitura e a escrita das letras. [...] Ao chegarem à escola, mesmo as crianças menores (em termos de faixa etária) trazem consigo uma visão do lugar em que vivem e são capazes de expressar (oralmente ou representando) esse entendimento. Fazer leituras dos seus espaços cotidianos, representarem ou falarem sobre eles não estão, necessariamente, na dependência do domínio da grafia e de leitura das letras.

Cavalcanti (2005), em uma discussão mais ampla, compreende que a inclusão da Geografia, como uma matéria escolar, contribui para o desenvolvimento de capacidades e habilidades do aluno, uma vez que “lida com conhecimentos sobre o espaço, visando ao raciocínio espacial, necessário ao exercício da cidadania” (p. 48). A autora destaca ainda que a formação de conceitos consiste em uma das formas de contribuir para o desenvolvimento do raciocínio espacial. Seguindo os pressupostos de Vigotski, Cavalcanti destaca que os conceitos não são ensinados e nem se formam por transferência direta de conteúdos. “Trata-se de processos de construção de instrumentos simbólicos que ajudam na relação do sujeito com o mundo, operando mediações entre as representações cotidianas desse sujeito e a realidade objetiva” (idem). Assim, tal como já assinalado por autores supracitados, Cavalcanti destaca a importância do trabalho com os conceitos geográficos, como lugar, paisagem, região e território, uma vez que constituem importantes categorias de análise para o raciocínio geográfico.

Em uma abordagem didática acerca dos conceitos geográficos, Haesbaert (2014, p. 113) define que há, no interior da geografia, “uma constelação ou sistema de conceitos que, sob o pano de fundo da categoria espaço, ordenam-se e reordenam-se constantemente a partir das problemáticas sociais que enfrentamos e das bases teórico-filosóficas que acionamos para respondê-las”. Em outras palavras, o autor compreende o espaço como uma categoria central da ciência geográfica e os outros conceitos, por sua vez, consistem em um olhar mais “focalizado” para propriedades/dimensões específicas do espaço geográfico.

Assim, quando enfatizamos ou focalizamos sobretudo questões ligadas às relações de poder que compõe este **espaço**, estamos de alguma forma, nos referindo ao espaço como **território**. Já quando colocamos o nosso foco sobre a ótica espacial das relações sociais que envolvem questões de caráter mais simbólico, cultural, estaremos trabalhando com conceitos como “**paisagem**” – que, nitidamente, hoje, prioriza o campo das ‘representações’ – ou como “**lugar**”[...] acaba sempre respondendo questões que se manifestam em torno dos processos de construção identitária. Sem dúvida, finalmente, se destacamos questões de ordem “ecológica” ou mais estritamente ligadas às relações sociedade – natureza, o conceito de **ambiente** ou **meio ambiente** é aquele que terá uma posição preponderante (HAESBAERT, 2014, p. 118, grifo nosso).

As colocações de Haesbaert mostram-se importantes em nossa pesquisa, uma vez que o trabalho com conceitos geográficos na escola exige a compreensão epistemológica dos mesmos, por parte dos docentes. Temos, assim, uma relevante questão a ser considerada para um processo de alfabetização geográfica satisfatório.

Em concordância com Cavalcanti (2005), Callai (2014) sinaliza que a construção desses conceitos, pelos alunos, não deve ocorrer por meio de transmissão direta ou “decorebas”. A autora afirma que este processo não é linear, “nem de treinos, mas de construção pelos alunos de conhecimentos novos, na busca do entendimento das suas próprias vivências, considerando os saberes que trazem consigo e desvendando as explicações sobre o lugar” (p.88).

Estas considerações vão ao encontro das teorias desenvolvidas por Vigotski a respeito dos conceitos espontâneos e conceitos científicos. Conforme discutido, os conceitos espontâneos são adquiridos na experiência do cotidiano e os conceitos científicos desenvolvem-se a partir da explicação oferecida pela escola e sua construção é mediada por outros conceitos, entre eles o espontâneo. Desse modo, a construção dos conceitos científicos em Geografia envolverá os conceitos espontâneos dos educandos e também uma metodologia dialógica em sala de aula. O processo de interação entre alunos – professores e alunos – alunos precisa estar garantido em práticas pedagógicas que viabilizem a interlocução e as trocas entre os sujeitos. Somente nesta configuração é possível mediar, instigar, desenvolver e aprimorar a capacidade dos estudantes em pensar o espaço, o que levará a constituírem-se como sujeitos críticos no mundo.

No entanto, conforme temos apontado, a interação com alunos surdos, no meio escolar, envolve aspectos específicos, principalmente no que diz respeito aos meios semióticos presentes na comunicação e no processo de ensino-aprendizagem. Estas particularidades serão discutidas a seguir.

2.3 Interação e semiótica na construção do conhecimento geográfico com alunos surdos: entre línguas (bilinguismo) e o signo imagético

A nossa pesquisa realiza-se em um contexto de educação bilíngue para surdos. Entretanto, vale esclarecer que o bilinguismo dos surdos se caracteriza de modo diferenciado. Ao discutirem sobre o assunto, Silva, Kelman e Salles (2011) apontam aspectos sociais e cognitivos imbricados nesse processo. Primeiramente, as autoras ressaltam que, em geral, existem mitos envolvendo o bilinguismo. O principal mito estaria relacionado à concepção de

que para ser bilíngue deve haver domínio pleno, por parte do sujeito, de mais de uma língua. Assim, enfatizam que há diferentes tipos de bilinguismo que são definidos pelas condições em que se verifica o contato de línguas na comunidade linguística e também pelos fatores que determinam o acesso ao sistema linguístico pelo aprendiz. Os dois tipos principais de bilinguismo seriam (SILVA; KELMAN; SALLES, 2011): a) o indivíduo detém mais de uma primeira língua (L1), configurando o bilinguismo total; b) o indivíduo detém uma primeira língua (L1) e uma segunda língua (L2), o que implica em graus de proficiência diferentes e manifestações da interlíngua, ou seja, transferência da estrutura da L1 no processo de aquisição da L2.

De acordo com as autoras, o bilinguismo dos surdos relaciona-se à segunda situação, possuindo ainda outros aspectos particulares. O primeiro consiste no envolvimento de duas línguas de modalidades diferentes, a língua de sinais (L1), de modalidade visuo-espacial, e o português (L2, no caso do Brasil), de modalidade oral-auditiva. Além disso, as autoras apontam as precárias condições de socialização da pessoa surda como fatores que acarretam um acesso limitado a ambos os sistemas linguísticos – a Libras e o Português. “Os surdos são majoritariamente, filhos de pais ouvintes – o que tem consequências decisivas para o acesso à língua de sinais e para o convívio com a comunidade surda. Disso decorrem as complexas questões que cercam a socialização das pessoas surdas” (SILVA, KELMAN, SALLES, 2011, p. 66).

Com essa mesma preocupação, Quadros (2010) ressalta que crianças surdas precisam ter acesso à língua de sinais, com sinalizantes fluentes dessa língua, desde a tenra idade, a fim de que desenvolvam a linguagem em um período semelhante às crianças ouvintes. A autora também reforça a perspectiva de que o contexto bilíngue do surdo é atípico, tendo em vista que abarca duas modalidades diferentes da língua. Nesse sentido, pondera que “descobrir os laços de tais cruzamentos e das fronteiras que são estabelecidas é desafiador tanto para surdos como para ouvintes envolvidos” (p. 31).

Fernandes e Correia (2010), ao considerar que o bilinguismo para surdos se apresenta como a diretriz dos modelos educacionais, refletem sobre o que significa, em termos sócio-linguísticos, entender a língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua do surdo. Assim, destacam a importância

do estudo da natureza da língua de sinais como sistema simbólico específico para o indivíduo surdo, que, através de signos, de natureza gestual, espacial e visual, melhor traduzem os processos de percepção e apreensão da experiência da criança surda, desprovida da capacidade de escutar os sons da linguagem verbal articulada e aprendê-la de forma natural, ou melhor, através de processos de aquisição próprios a um

ouvinte. **A língua de sinais é o sistema mediador da criança surda por excelência**, e a semiose é o conceito que melhor descreve essa atividade de mediação entre as percepções e sua transformação em conceitos mentais. Em uma perspectiva semiótica, **a língua de sinais deve ser observada não apenas como uma língua de uma minoria linguística, mas por sua natureza e peculiaridades de estruturação e representação que são próprias de um sistema significativo distinto da linguagem verbal articulada.** [...]. Podemos dizer que defender o bilinguismo é, sobretudo, defender o uso natural de dois sistemas distintos de linguagem que estruturam formas diferentes de pensamento, que transformam as experiências em cognições, atividades fundamentais ao desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança surda (FERNANDES; CORREIA, 2012, p. 23, grifo nosso).

Os autores destacam a necessidade de se olhar para a relação do surdo com a Língua de Sinais e Língua Portuguesa numa perspectiva semiótica. A semiótica “é a ciência dos signos e dos processos significativos (semiose) na natureza e na cultura” (NÖTH, 1995, p. 17). A semiose seria, de acordo com a visão de Peirce (CP, 5. 484 *apud* NÖTH, 1995, p. 66), “o processo no qual o signo tem um efeito cognitivo no intérprete”. Como destacado no primeiro capítulo desta tese, Vigotski não se debruçou sobre uma teoria semiótica propriamente dita, mas sim em ideias a respeito do signo (PINO, 1995), todavia suas ideias se aproximam do que é trazido por Pierce, o que já nos orienta quanto às análises que pretendemos desenvolver.

Estas considerações são importantes quando pensamos na construção de conhecimento geográfico com alunos surdos, em um contexto escolar bilíngue. No INES, lócus de nossa pesquisa, a Libras – primeira língua da maioria dos surdos – é a língua de instrução, principal forma de comunicação e interação entre professores e alunos. O português, enquanto segunda língua, é trabalhado em sua modalidade escrita. Assim, duas línguas, ou seja, dois sistemas simbólicos circulam e participam dos processos de significação dos conceitos e conhecimentos da Geografia. Tendo em vista este contexto, é importante elucidar as especificidades da Libras e do português escrito para o surdo, uma vez que atuam de forma semiótica na relação dos alunos surdos com o mundo e com o conhecimento sistematizado.

2.3.1 A Libras como L1

Afirmar que a língua de sinais consiste, em geral, na primeira língua da maioria dos surdos significa entender que esta língua emerge de forma espontânea a partir do contato com falantes nativos, “assim como acontece a aquisição de quaisquer outras línguas por outros falantes de outros grupos sociais” (QUADROS, 2012, p. 30). Tendo adquirido a língua de

sinais, no espaço natural em que vive, a criança surda pode vir a se constituir como ser da linguagem (MOURA, 2013) e significar sua relação com o meio⁹.

Apesar dessa legítima constatação, há ainda alguns mitos em torno das línguas de sinais. Harrison (2013) destaca três estereótipos constantemente observados: a) as línguas de sinais seriam um conjunto de gestos, mímicas e teatralização, sem condições de expressar conceitos abstratos; b) as línguas de sinais seriam versões sinalizadas das línguas orais; e c) a língua de sinais teria caráter universal, ou seja, em todos os países e lugares do mundo haveria um único sistema de comunicação entre os surdos.

Esclarecendo estes três pontos, a autora enfatiza que “as línguas de sinais permitem o mesmo grau de abstração alcançado pelas línguas orais” (HARRISON, 2013, p. 27). Vale lembrar que esse status já foi reconhecido desde a década de 1960, quando o linguista americano Willian Stokoe comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína (GÓES; CAMPOS, 2013). Em relação a estas línguas serem versões sinalizadas de línguas orais, Harrison (idem) explica que as línguas de sinais são autônomas, possuindo uma estrutura linguística diversa, visuo-espacial, ou seja, distinta das línguas de caráter oral.

Sobre a última ideia equivocada, a autora supracitada salienta que “como qualquer língua, as línguas de sinais são geradas pelas comunidades de surdos no interior da cultura de cada país e se diferenciam entre si, assim como os diferentes povos têm seus idiomas, costumes e manifestações culturais próprias” (*ibidem*, p. 28). Deste modo, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) poderá consistir na língua espontânea de um surdo aqui no Brasil – quando este começa a conviver com outros falantes -, diferentemente de um surdo americano, que terá contato com a American Sign Language (ASL), e assim por diante nos diferentes países. Sobre esse assunto, Gesser (2009, p. 12) destaca que no mito da universalidade da língua de sinais “está também implícita uma tendência a simplificar a riqueza linguística, sugerindo que talvez para os surdos fosse mais fácil se todos usassem uma língua única, uniforme”.

Nesse sentido, Gesser (idem) salienta que as línguas de sinais possuem gramática própria. Destaca que Willian Stokoe, ao estudar a ASL, a nível fonológico e morfológico, evidenciou três parâmetros que constituem os sinais, sendo estes a *configuração de mão* (CM), o *ponto de articulação* (PA) ou *locação* (L); e o *movimento* (M).

⁹ Vale lembrar que há crianças que começam a desenvolver a linguagem via Língua Portuguesa. Góes (2000b) atenta a esse fato ao trazer as discussões de Behares e Peluso (1997), quando afirmam que a linguagem oral da mãe pode ter um papel estruturante na formação da criança, produzindo a inserção da criança surda no mundo simbólico.

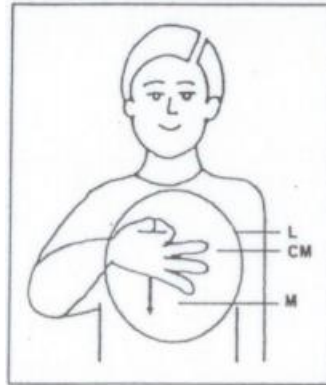


Figura 2. Parâmetros dos sinais definidos por Stokoe.
Fonte: GESSER (2009)

Ainda de acordo com Gesser (idem), na década de 70, um quarto parâmetro fonológico, *a orientação da palma da mão (O)*, foi descrito por outros linguistas americanos. Deste modo, “um significado em Libras pode ser, então, criado a partir dos parâmetros formacionais: configuração da mão, movimento, locação de mão/ponto de articulação, orientação da mão e expressão não manual” (GÓES; CAMPOS, 2013, p. 74).

A configuração de mão (CM) diz respeito ao desenho da mão no momento da articulação de um sinal, “isto é, se a mão está aberta, se está aberta com os cinco dedos separados ou se está com os cinco dedos fechados, se a mão está totalmente fechada ou se está apenas com o indicador apontado, por exemplo” (DIAS, 2015, p. 96). Em uma das tabelas mais recentes, organizada pelo grupo de pesquisa do curso de Libras do INES, são apontadas a existência de 79 configurações de mão.

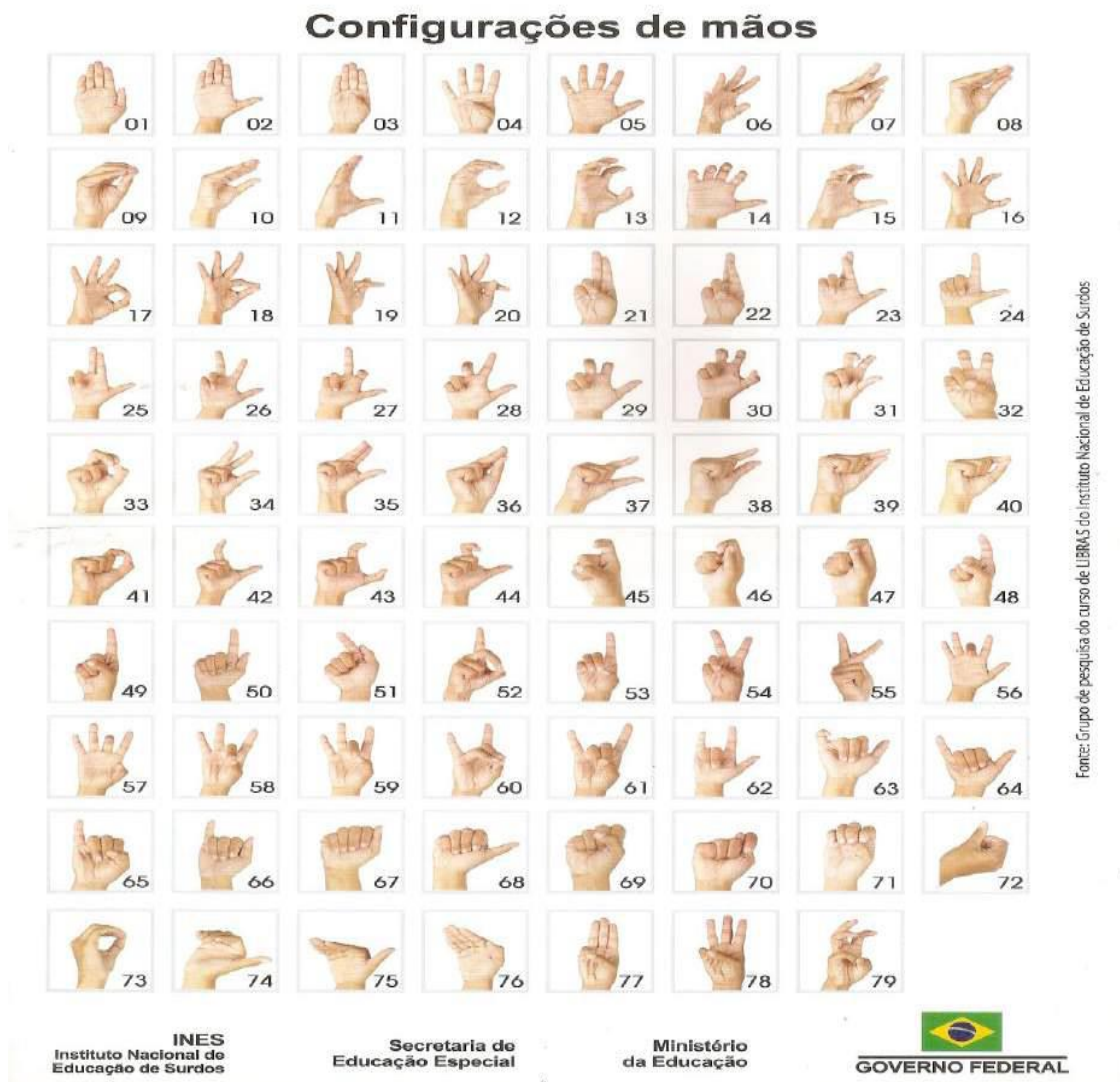


Figura 3. Configurações de mãos
Fonte: INES/MEC

A locação (L) ou ponto de articulação (PA) de mão consiste na área do corpo ou espaço à frente onde os sinais podem ser articulados. Deste modo, “para articular um sinal usa-se alguma região do corpo, que pode ser a cabeça, o tronco, braços, ombros ou mãos, ou ainda um espaço neutro relativamente distante do corpo” (*ibidem*, p. 76). Já o movimento (M) está relacionado ao deslocamento das mãos que se realiza na formação de um sinal. A orientação da palma da mão (OP), por sua vez, é considerado um parâmetro secundário. No entanto, Quadros e Karnop (2004) destacam que este parâmetro possui traço distintivo, colaborando para a determinação do sinal de acordo com a direção que a palma da mão estiver orientada - para cima, para baixo, para a esquerda, para a direita, na direção do corpo ou para frente. A expressão não manual corresponde aos movimentos do tronco e da face. “Assim, a movimentação da

cabeça, da boca, dos olhos e das sobrancelhas são marcadores fundamentais nas línguas de sinais” (DIAS, 2015, p. 98).

Dentre outras propriedades que envolvem as línguas de caráter espaçovisual, podemos citar a simultaneidade e a existência de uma sintaxe espacial (QUADROS; KARNOP, 2004). Sobre a simultaneidade, Albres (2013) indica que, diferentemente das línguas orais, em que o padrão é linear, e uma palavra só pode ser dita após a outra, nas línguas de sinais, as mãos, a face e os membros do corpo participam da comunicação indicando diferentes significados ao mesmo tempo. A autora destaca que nem toda enunciação em Libras é simultânea. A estrutura linear também se faz presente em várias setenças das línguas de sinais. A simultaneidade seria bastante comum em gêneros narrativos e descritivos e o maior uso dessa propriedade pode ser interpretado como maior nível de proficiência na língua.

A sintaxe espacial, por sua vez, refere-se “às propriedades estruturais da língua de sinais que fazem uso do espaço à frente do sinalizador a fim de representar entidades não presentes e suas relações” (ALBRES, 2013, p. 106). Esse espaço de sinalização ocorre em função do sinalizador, havendo diversos mecanismos que estabelecem os elementos de que se quer abordar no espaço de sinalização. De acordo com Quadros e Karnopp (2004), alguns desses mecanismos seriam: fazer um sinal em um local particular; direcionar a cabeça, olhos ou o corpo, para uma localização onde já se convencionou situar anteriormente um referente; usar a apontação antes de se produzir um sinal específico, dentre outros.

Temos considerado estas questões e buscado compreender (OLIVEIRA; KELMAN, 2016) que a interação e construção de conhecimento geográfico, em uma sala de aula bilíngue, envolve a reflexão e incorporação, por parte dos docentes, da estrutura da Libras, bem como das propriedades específicas de uma língua visuo-espacial. Isso se faz necessário, uma vez que a Libras sendo a L1 da maioria dos alunos surdos, constitui o principal sistema semiótico que atuará na mediação entre as esferas intersíquicas e intrapsíquicas desses estudantes. Manter-nos presos aos padrões das línguas orais, desconsiderando as particularidades de uma língua visuo-espacial, pode acarretar em problemas comunicacionais entre professores ouvintes e alunos surdos, inviabilizando a colaboração e a construção de significados. Também foi por nós apontado (idem) que explorar a visualidade da Libras, tal como a sua sintaxe espacial, favorece explicações de processos geográficos com alunos surdos dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, principalmente aqueles relacionados à interrelações de fenômenos e conceitos mais abstratos.

Vale lembrar que o trabalho com alunos dos anos iniciais resguarda aspectos específicos quanto à aquisição linguística. Como grande parte das crianças surdas são filhas de pais

ouvintes, alguns alunos chegam à escola sem o conhecimento da Libras ou com defasagem no vocabulário. Estes aspectos devem ser observados uma vez que “através da aquisição de um sistema simbólico, como é o da língua, o ser humano descobre novas formas de pensamento, transformando sua concepção de mundo” (FERNANDES; CORREIA, 2012, p. 18). Posto isso, o educador precisa considerar as especificidades nas interações com as crianças que ainda não dominam nenhum código linguístico, uma vez que “sem a primeira língua, tanto o acesso à segunda língua como aos demais conhecimentos veiculados na escola podem ficar bastante comprometidos” (COUTINHO, 2015, p. 116).

2.3.2 Português escrito como L2

Investigar as relações e significações em torno dos saberes geográficos, no primeiro segmento do Ensino Fundamental, nos põe em contato com o momento do aprendizado formal da língua portuguesa escrita. Contudo, é importante destacar que a relação estabelecida pelo surdo com o português se distingue de um aluno ouvinte. Gesser (2009, p. 56) afirma que o “fato de a escrita ter uma relação fônica com a língua oral, pode e de fato estabelece, outro desafio para o surdo: reconhecer uma realidade fônica que não lhe é familiar acusticamente”. Nessa mesma perspectiva, Kelman (2011, p. 5) assinala que “enquanto sua língua natural ocorre na modalidade espaço-visual, a L2 ocorre em modalidade oral-auditiva, o que dificulta mais ainda o processo”. Desse modo, a autora esclarece que “para a criança surda, cada palavra é percebida visualmente e não pela fonética” (*ibidem*, p. 6).

Fernandes (s/d) evidencia que a alfabetização, enquanto apenas decodificação de códigos, contraria a natureza do processo de aquisição de língua escrita pelos surdos, uma vez que pressupõe a habilidade de reconhecer letras e sons. Desse modo, os surdos estariam prejudicados por processos de alfabetização não significativos, pois partem do princípio da oralidade. Ao tratar sobre o tema, Pereira (2014) também problematiza o ensino tradicional e sistemático do português para surdos, tendo em vista que este resultaria em uma aprendizagem mecânica, não favorecendo reflexões sobre o funcionamento de uma segunda língua.

Visando ao aprendizado da Língua Portuguesa, o professor iniciava com a exposição dos alunos surdos as palavras e prosseguia com a utilização destas palavras em estruturas frasais, primeiramente simples e depois cada vez mais longas e morfossintaticamente mais complexas. Por meio de cópias, ditados, exercícios de repetição e de substituição de elementos da frase, esperava-se que os alunos memorizassem as estruturas frasais trabalhadas e as usassem. Quando eram apresentados textos, os mesmos eram curtos, com vocabulário e estruturas frasais adaptados pelo professor ao nível linguístico dos alunos (p. 146).

Em contraposição a tais tipos de práticas, Fernandes (s/d) sugere que a aquisição da língua portuguesa escrita, pelos alunos surdos, seja realizada em uma perspectiva de letramento. Este processo envolve a mediação da língua de sinais e a imersão dos alunos em práticas significativas na atribuição de sentido às palavras. Deste modo, destaca que o letramento em português na educação de surdos envolve, primeiramente, o devido desenvolvimento da Libras enquanto primeira língua da criança surda. Assim, o aprendizado de uma segunda língua, no caso o português, será mediado pelas experiências, sentidos e significados em sua língua materna.

No entanto, diante da aquisição da Libras, que não ocorre precocemente em grande parte das crianças surdas a autora afirma haver um paradoxo na educação linguística de alunos surdos. Isto porque “chegam à escola sem língua materna, são obrigados a aprender uma ‘segunda língua’ que possui uma natureza ambígua: é, ao mesmo tempo, objeto de conhecimento e elemento mediador no processo de apropriação dos demais conteúdos escolares pelos surdos” (FERNANDES, s/d, p. 8). Deste modo, a escola deve constituir-se em um espaço linguístico ímpar, pois normalmente é o primeiro lugar em que a criança surda entra em contato com a língua brasileira de sinais (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 22).

Formagio e Lacerda (2016), baseadas nos pressupostos vigotskianos, enfatizam que a aprendizagem de outra língua depende da maturidade na primeira língua, de desenvolver uma fala interna organizadora do pensamento. Lodi (2013), também por meio dos mesmos pressupostos teóricos, reflete que o processo de aquisição de uma L2 envolve ter como ponto de partida os repertórios semânticos da L1. Entretanto, destaca que a L2 também influenciará o desenvolvimento da L1, pois o contato com a Língua Portuguesa como L2 “possibilita à criança pensar tanto nas formas da língua quanto nos fenômenos da mesma, permitindo que ela utilize a palavra de forma mais consciente, como instrumento do pensamento e como expressão de um conceito” (p. 173).

A aquisição de uma segunda língua, na perspectiva de letramento, envolve práticas significativas, que abarquem a motivação dos estudantes. Quadros e Schmiedt (2006) assinalam que o professor pode organizar as atividades de leitura em consonância com os interesses das crianças. “A criança surda precisa saber por que e para que vai ler. O assunto escolhido como temática na leitura vai variar de acordo com as atividades e interesses dos alunos. Instigar nos alunos, durante a leitura, a curiosidade pelo desenrolar dos fatos no texto é fundamental” (p.41).

Outro importante ponto mencionado por Formagio e Lacerda (2016, p.) consiste no fato de que “os professores que ensinam a linguagem escrita para surdos devem estar preparados

para reconhecer em seus textos as estruturas que surgem do contato entre línguas”. Sobre este aspecto, Kelman (2011, p. 6) destaca que “a escrita espontânea inicial seria uma mistura das duas línguas: escreve como sinaliza”. Isso ocorre por um fenômeno denominado *interlíngua*¹⁰, que seria “a língua de transição do aluno entre a língua nativa (LN) e a língua-alvo (LAL) em determinada altura de aprendizagem” (BROCHADO, 2006, p. 288). Nesse contexto, “cabe ao professor entender e respeitar essa fase de aprendizado da língua portuguesa” (KELMAN, 2011, p. 6), orientando aos estudantes quais aspectos, em suas produções escritas, referem-se à interlíngua.

Quadros e Schmiedt (2006) ponderam, por meio dos referenciais de Brochado (2003), que a segunda língua apresentará vários estágios de interlíngua. As autoras afirmam que

estes estágios da interlíngua apresentam características de um sistema linguístico com regras próprias e vai em direção à segunda língua. A interlíngua não é caótica e desorganizada, mas apresenta sim hipóteses e regras que começam a delinear uma outra língua que já não é mais a primeira língua daquele que está no processo de aquisição da segunda língua. (p. 34)

Deste modo, não há como desconsiderar tais aspectos em nossa pesquisa. Pensar na construção do conhecimento geográfico com surdos implica em compreender as características de leitura e escrita deste alunado, bem como as manifestações da interlíngua, inclusive nas aulas de Geografia. Como pondera Lodi (2013), os conhecimentos de outras disciplinas, em todos os níveis de ensino, envolvem necessariamente a língua portuguesa escrita. Desse modo, o aprendizado de palavras e vocabulários pelo estudante surdo também ocorre no contato com os saberes específicos de cada área. Por isso, as reflexões acerca da aquisição da L2 necessitam ser realizadas por todos os docentes que atuam na educação de surdos e não somente por aqueles responsáveis por ensinar a Língua Portuguesa.

A seguir, trazemos o exemplo de um simples exercício realizado com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental¹¹, após algumas aulas discutindo a relação sociedade-natureza e as questões ambientais que se desdobram dessa interface.

¹⁰ Conceito criado por Selinker (1972 *apud* BROCHADO, 2006, p. 288) que consiste em “gramáticas mentais provisórias que o aprendiz vai construindo no percurso de seu desenvolvimento até atingir a competência em L2”.

¹¹ Aula ocorrida no ano de 2014, no Colégio de Aplicação do INES, no exercício docente da autora dessa tese.

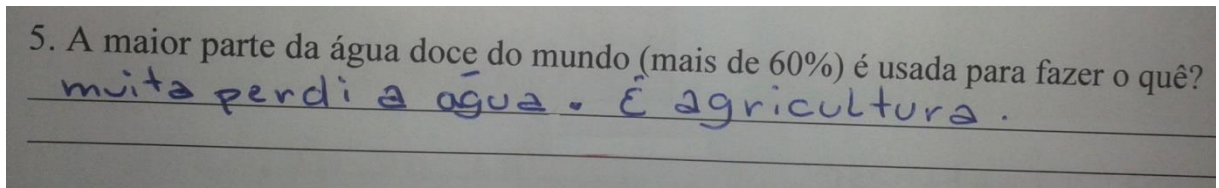


Figura 4. Trecho de exercício realizado no 9º ano do E.F. em turma de estudantes surdos.
Fonte: Acervo pessoal

Na organização frasal, é possível notar a transposição de diversos aspectos da Libras na resposta solicitada em Língua Portuguesa. No entanto, ainda que a resolução do exercício não se enquadre no padrão formal do português, é possível perceber que o estudante demonstrou conhecimento a respeito da temática em Geografia. O aluno não apontou somente a agricultura como atividade em que mais se utiliza os recursos hídricos, como também destacou o desperdício que ocorre nessa prática. Vale lembrar ainda que a palavra ‘agricultura’ não era conhecida pela maioria dos estudantes surdos anteriormente às aulas que abordaram o conteúdo. Já havia o domínio do sinal e o conhecimento do significado, construído na primeira língua. Contudo, foi preciso introduzir este vocábulo em Língua Portuguesa, de modo que a palavra também pudesse exercer sua função sígnica na construção do conceito.

Pensando na complexa relação entre o desenvolvimento da escrita nos anos iniciais e o processo de alfabetização geográfica, recorreremos às discussões de Callai (2005). A autora não se atenta aos aspectos específicos do letramento de alunos surdos, mas abre caminhos, para que possamos articular alguns pressupostos. Callai reflete sobre a possibilidade de aprender a ler a palavra exercitando a leitura do mundo, de modo que a alfabetização possa ocorrer de modo mais significativo. Posto isso, destaca que a criança ao chegar à escola, vai aprender a ler as palavras, “mas qual o significado destas, se não forem para compreender mais e melhor o próprio mundo?” (p. 233). Encontra-se aí um interessante vínculo para se pensar a aquisição de L2 pelos surdos e o ensino de Geografia. Em um ambiente de aprendizagem dialógico, as relações dos alunos com o espaço vivido podem se tornar alvo das suas próprias práticas de letramento.

2.3.3 A imagem como signo

Além das duas línguas, Libras e Português, que se articulam na construção de conhecimentos com alunos surdos, queremos destacar também o papel da imagem nesse

processo¹². Como já discutido em capítulo anterior, corroboramos com o pressuposto de uma singularidade visuo-espacial dos surdos (BUZAR, 2009), pensada por meio das teorias vigotskianas de *compensação* e *caminhos de rodeio* e também pela perspectiva socioantropológica da surdez. Desse modo, tem valor a afirmação de Campello (2008, p. 87, grifo nosso) quando salienta que, no caso dos surdos, “a visualidade contribuirá, de maneira fundamental, para a construção de **sentidos e significados**”.

A autora, apoiada em Vigotski, destaca que o sentido se refere “à dimensão particular, singularizada pelas histórias de cada sujeito pelo processo de apropriação individual dos significados” (idem). O significado, por sua vez, estaria relacionado ao que está coletivizado, permeando a relação do sujeito com o mundo, que é mediada por signos culturais. Tratando-se dos surdos, Campello refere-se a essa mediação utilizando o termo “signos não-auditivos”. Considerando a especificidade visual dos sujeitos surdos, as reflexões acerca da imagem enquanto signo não-auditivo/visual mostram-se pertinentes, uma vez pensada a atuação desta nos processos de mediação semiótica dos surdos com o mundo.

Santaella e Nöth (2015) destacam que o mundo das imagens se divide em dois domínios: o das representações visuais e das imagens da mente. De acordo com os autores, as representações visuais relacionam-se aos desenhos, fotografias, pinturas, gravuras, imagens televisivas, cinematográficas, etc, constituindo objetos materiais. As imagens da mente, em contrapartida, “aparecem como visões, fantasias, imaginações, esquemas, modelos ou, em geral, como representações mentais. Ambos os domínios da imagem não existem separados, pois estão inextricavelmente ligados já na sua gênese” (p. 15). Assim, ponderam que “não há imagens como representações visuais que não tenham surgido de imagens na mente daqueles que as produzem, do mesmo modo que não há imagens mentais que não tenham alguma origem no mundo concreto dos objetos visuais” (idem). O conceito de signo é apontado pelos autores como unificador destes dois domínios da imagem, ou seja, o lado perceptível e o lado mental.

Santaella e Nöth (2015, p. 40), realizam uma discussão acerca da semiose imagética ao destacarem a constituição da imagem como um signo, explicando: “partindo de um modelo triádico de signo, o signo de imagem se constitui de um significante visual (*representamen* para Peirce), que remete a um objeto de referência ausente e evoca no observador um significado

¹² É válido destacar que a Libras, em sua modalidade visuo-espacial, se comporta como um signo linguístico imagético. A abordagem isolada da Libras no subcapítulo 2.3.1 *Libras como L1* se deu pela necessidade didática de separar os tópicos para discussão. Abordaremos, ao final deste subcapítulo, por meio das considerações de Campello (2008), a língua de sinais pensada como “imagem” nos processos pedagógicos com alunos surdos.

(interpretante) ou uma ideia do objeto”. Assim, se daria o efeito semiótico - processo no qual o signo tem um efeito cognitivo no intérprete – por meio das imagens.

Kelman, Martins e Taveira (2012, p. 4590, grifos nossos) afirmam que a teoria da semiótica imagética pode ser utilizada no entendimento de como os alunos surdos aprendem:

Enquanto o olho examina as imagens, o pensamento vai sendo constituído, em uma relação de interdependência. A semiótica imagética traduz um conceito (significado) em imagem. Da mesma maneira que Vygotsky (1993) já havia evidenciado a estreita relação entre palavra e pensamento, a contribuição de Peirce nos faz compreender melhor essa relação entre olho e pensamento, característica marcante da criança surda. A conclusão que se extrai desses fundamentos teóricos revela a necessidade do ensino para surdos ser baseado na **pedagogia visual**, com muitos recursos imagéticos.

Sobre a pedagogia visual, Buzar (2009, p. 102) destaca que esta “baseia-se no fato de que para além do desenvolvimento verbal e gráfico, exigência de toda a escola, amplie-se metodologicamente o uso de uma linguagem imagética”. Nesse sentido, Reily (2004, p. 27) aponta que “a linguagem visual é um veículo sígnico da mesma forma que a escrita, a música ou a linguagem oral. Como instrumento ela pode veicular conhecimento de alta ou baixa qualidade”. Assim, atenta que ao selecionar material pedagógico ilustrado, é preciso que o docente considere e avalie criticamente as imagens. A autora afirma ainda que “não basta acrescentar imagens aleatoriamente ao conteúdo verbal durante o trabalho pedagógico. O educador precisa selecionar imagens com o mesmo cuidado que utiliza ao buscar textos instigantes e de boa qualidade” (p. 27-28). Tratando desse recurso especialmente na educação de surdos, Reily (2003, p. 164) afirma que cabe aos professores, envolvidos nesse contexto, “refletir mais sobre o papel da imagem na apropriação de conhecimento”, uma vez considerado o valor semiótico e a função da imagem como instrumento mediador da aprendizagem.

Arruda (2015), ao pensar sobre a elaboração de material didático bilíngue de Geografia para surdos, destaca importantes aspectos referentes ao uso da imagem. O autor afirma que “grande parte dos conteúdos que trabalham os conceitos de espaço, paisagem, território e região, são extremamente visuais, permitindo exemplificações por meio de mapas, ilustrações, fotografias e vídeos” (p. 50). Nesse sentido, vale trazer os apontamentos de Novaes (2011), pesquisador da temática sobre imagem e ensino de Geografia. O autor, baseado nas considerações de Gurán (2000), destacou dois caminhos pelos quais a imagem pode ser pensada em aulas de Geografia: imagem ‘para contar’ e imagem ‘para descobrir’. Assim, exemplificou:

Quando um etnógrafo "registra" um ritual indígena ou um geógrafo "registra" as paisagens em um trabalho de campo, essas imagens são geralmente

utilizadas "para contar", aparecendo como "signos verdadeiros do que foi fotografado" (ROSE, 2003, p. 214). Já quando um antropólogo mostra a foto de uma mão cheia de calos para discutir os significados do trabalho com um grupo de camponeses, ou quando um geógrafo analisa um mapa imperial como um símbolo de poder e apropriação territorial, essas imagens são necessariamente "interpretadas", utilizadas "para descobrir" as seletividades envolvidas no seu processo de produção e difusão. (NOVAES, 2011, p. 10)

Novaes (2011, p. 17) reconhece a pertinência da utilização das imagens para 'contar', no entanto, sugere uma postura mais "reflexiva e crítica com relação às imagens, delegando um novo espaço para as representações pictóricas na difusão do conhecimento geográfico". Pensando em aulas de Geografia para surdos, onde a relação "olho-pensamento" é mais acentuada, os recursos imagéticos podem ser explorados dos mais diferentes modos a fim de favorecer a construção de conhecimento por parte dos alunos.

As abordagens acerca de uma pedagogia visual também atentam para a intencionalidade na disposição das palavras em Língua Portuguesa. Desse modo, Reily (2004, p. 35) afirma que "na hibridização dos sistemas sígnicos, a organização visual das palavras no espaço, o que chamamos de diagramação, também pode contribuir para a compreensão das relações pretendidas, servindo como instrumento de raciocínio e pensamento". De acordo com a autora, é possível organizar textos verbais, por meio de agrupamentos, que permitam a percepção do leitor quanto às relações abstratas pretendidas. Assim, Reily (idem) salienta que tais informações visuais podem ser organizadas de modo a indicar: relações de causalidade; hierarquia; relações de subordinação; comparação (diferença e semelhança); relações de partes que compõe um todo; classes e categorias; sequência de ocorrência no tempo; ocorrências contíguas, relacionadas ou aleatórias; substratos, camadas ou base; aleatoriedade; padrões e sistemas.

Esta metodologia, em aulas com alunos surdos, apresenta-se como interessante opção para a discussão e sistematização de conhecimentos, uma vez que privilegia a visualidade dos estudantes ao trazermos informações em Língua Portuguesa (L2). Em nossa prática docente com surdos, já utilizamos este recurso no intuito de refletir acerca dos problemas ambientais gerados pela dinâmica do mundo capitalista (fig. 5). Afirmar, simplesmente, que os modos de vida e economia da sociedade capitalista originam a problemática ambiental em larga escala pode ser um tanto abstrato para os estudantes, sejam estes surdos ou ouvintes. Optamos então por destrinchar estas relações de causalidade a partir da visualidade, inserindo também imagens na diagramação.

No organograma, evidenciamos algumas características da dinâmica capitalista, tal como a sociedade de consumo e o desenvolvimento das atividades econômicas em larga escala.

A essas práticas e atividades relacionamos os impactos ambientais gerados por elas: aumento do lixo, aumento da poluição do ar, desmatamentos e queimadas, uso excessivo de fontes não renováveis para a geração de energia, bem como a maciça utilização da água nas grandes áreas de agricultura. Este organograma foi elaborado, primeiramente, no quadro em sala de aula, com a participação dos estudantes, que foram estimulados a refletir sobre a relação de causalidade entre as atividades e os problemas ambientais. Posteriormente, sistematizamos no papel o organograma construído, sendo distribuído aos alunos como material de estudo complementar.

Ainda que seja composto por termos em Língua Portuguesa, o arranjo das palavras, juntamente com as imagens, favoreceu uma compreensão visual das relações que queríamos abordar. Na dialogia, percebemos que a resposta dos alunos foi muito positiva a esse recurso.

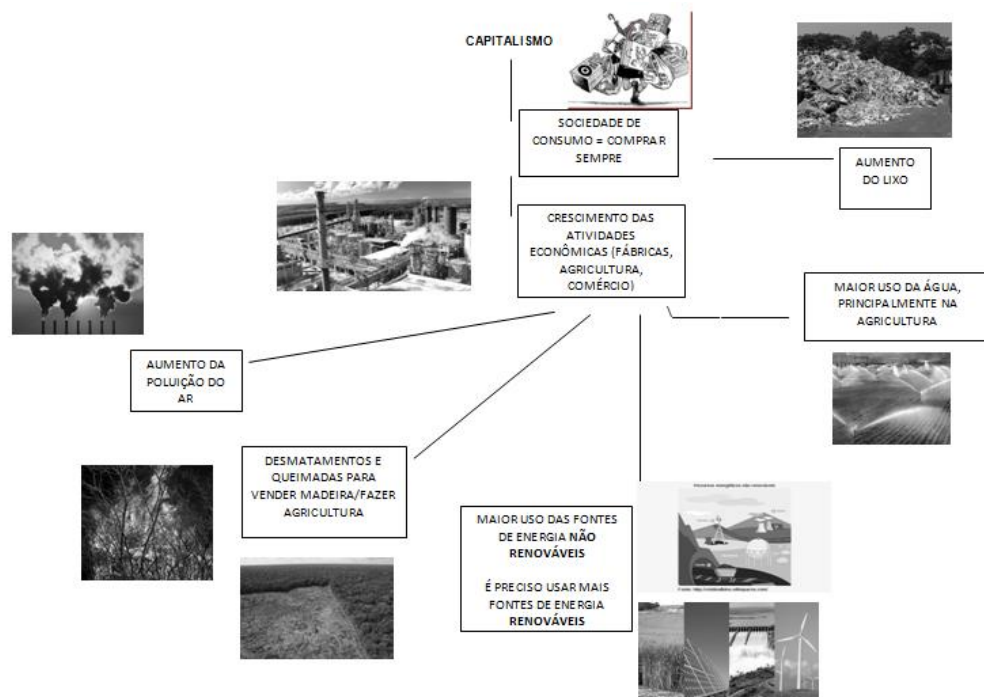


Figura 5. Organograma sobre economia capitalista e problemas ambientais

Fonte: arquivo pessoal

Ainda abordando sobre uma pedagogia visual, Campello (2007, p. 130) destaca que na educação de surdos esta “inclui a Língua de Sinais como um dos recursos dentro da comunicação e da educação”. Para a pesquisadora surda, a semiose imagética, nesse contexto, envolve também a imagem em língua de sinais, onde seria possível transportar signos, desenhos ou figuras para a L1 dos surdos utilizando corpos, braços, pernas, mãos, dedos, pés, expressões faciais. Campello demonstra um exemplo disso, ao relatar a explicação de uma professora surda

sobre um conteúdo de Ciências, em que todo o corpo foi utilizado para representar o sistema reprodutor da mulher (fig. 6) e o processo de fecundação:

A mão esquerda ou direita solta um óvulo, que vai percorrendo o antebraço e os dois, óvulo e espermatozóide, cruzam-se e vão descendo até o tronco, que na figura representa o “saco vaginal” e se fixam no útero. Algumas semanas depois, o embrião começa a crescer e, mostrando o tronco vai crescendo, engordando para fora, gerando uma criança dentro dele.



Figura 6. Reprodução do sistema reprodutor feminino por meio do corpo.
Fonte: Campello (2007, p. 105)

As considerações realizadas até o momento, que envolvem o desenvolvimento de uma pedagogia visual, por meio do uso dos mais variados tipos de imagens nas aulas, diagramação do texto em português e exploração da visualidade da Libras, são de grande relevância para a nossa pesquisa. Entretanto, não encontramos, até o momento, estudos que abarquem estas questões no ensino de Geografia para alunos surdos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por isso, conforme consta nos objetivos deste trabalho, esta pesquisa buscará compreender a função da imagem, por meio de uma semiótica imagética, na construção de sentidos e significados, bem como de conhecimentos em aulas de Geografia com estudantes surdos nesta etapa de escolaridade.

3. PERCURSOS METODOLÓGICOS

3.1 Natureza da Pesquisa

Esta pesquisa possui natureza qualitativa e busca fundamentar-se em aportes histórico-culturais acerca do método de investigação. Freitas (2010) destaca que Vigotski apontou a necessidade de uma metodologia diferenciada para a pesquisa nas ciências humanas, visando uma abordagem dialética. O psicólogo russo compreendeu a tarefa da pesquisa como um estudo do “fenômeno em seu processo vivo e não como um objeto estático, portanto em sua historicidade” (*ibidem*, p. 16). Vigotski considera “importante a descrição dos fenômenos que revela seu aspecto exterior, o fenótipo, mas procura um aprofundamento maior da questão ao dizer que esta se completa com a compreensão de seu aspecto interior, de seu genótipo” (FREITAS, 2002, p. 27-28). Assim, a pesquisa qualitativa, em uma abordagem histórico-cultural, deve transcorrer para além da descrição, focando na explicação dos fenômenos, buscando relações, causas e mudanças (FREITAS, 2010).

Fundamentado em tais pressupostos, González Rey (2002) afirma que a pesquisa qualitativa envolve a produção de conhecimento científico em uma natureza construtivo – interpretativa. Desse modo, o autor considera que o processo de produção de conhecimento é interativo, no qual o pesquisador detém papel fundamental através de sua comunicação e dialogicidade com os sujeitos pesquisados. Em consonância, Chizzotti (1991) afirma que a pesquisa qualitativa é marcada pelas seguintes características: imersão do pesquisador nas circunstâncias e contexto da pesquisa, envolvendo o mergulho nos sentidos e emoções; o reconhecimento dos atores sociais como sujeitos que produzem conhecimentos e práticas; os resultados são fruto de um trabalho coletivo resultante da dinâmica entre pesquisador e pesquisado; e todos os fenômenos são aceitos como igualmente importantes e preciosos. Ivenicki e Canen (2016) também destacam que na pesquisa qualitativa ocorre uma abordagem indutiva, ou seja, sem necessidade de partir de hipóteses pré-definidas, “ao contrário, o pesquisador pode partir de observações mais livres, deixando que hipóteses e ideias emergjam à medida em que se realiza o trabalho de pesquisa” (*ibidem*, p. 11).

Portanto, assumimos a abordagem qualitativa em nossa investigação, uma vez que os fenômenos pesquisados são complexos, podendo ser analisados somente por meio da valorização das ações dos sujeitos, observação e de técnicas abertas, dialógicas e construtivas. Também não definimos hipóteses *a priori* acerca do objeto de estudo. Fomos a campo com o

intuito de desvelar os processos de construção de conhecimento geográfico dos alunos surdos ao lado destes e de seus professores.

Como metodologia específica para o estudo, definimos a pesquisa – ação (THIOLLENT, 2011), tendo em vista a necessidade de estar em campo com os sujeitos pesquisados, avaliando e identificando particularidades, mas também propondo sugestões que possam ser incorporadas à prática pedagógica no ensino de Geografia com crianças e alunos surdos dos anos iniciais. A pesquisa-ação

é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20)

O autor complementa afirmando que na “pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (*ibidem*, p. 22). Na pesquisa – ação é necessário ainda haver dois objetivos de investigação, que devem estar interligados: os objetivos de pesquisa e os objetivos de ação (THIOLLENT, 2011). O primeiro objetivo visa obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentando o conhecimento sobre determinadas situações. O objetivo de ação, por sua vez, relaciona-se à contribuição com levantamento de soluções e propostas de ação para o problema considerado central na pesquisa. O autor salienta que, de modo geral, “considera-se que com maior conhecimento, a ação é melhor conduzida” (p. 24).

A nossa pesquisa organizou-se com base nesse pressuposto, buscando-se primeiramente maior entendimento das particularidades da aprendizagem do aluno surdo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no ensino de Geografia. Tais conhecimentos nos auxiliaram a pensar em práticas pedagógicas para a educação geográfica destes estudantes. Deste modo, como bem afirma Engel (2000, p. 181), a pesquisa-ação é “uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta”.

Articulamos, assim, as bases da pesquisa-ação, com os pressupostos da pesquisa histórico-cultural. Nessa perspectiva, o pesquisador integra a própria situação de pesquisa, não havendo a neutralidade. “Sua ação e também os efeitos que propicia constituem elementos de análise” (FREITAS, 2002, p. 25). Logo, pesquisador e pesquisados são ativos, interagem, refletem, aprendem e se resignificam no processo de pesquisa (*idem*).

Posto isso, apresentaremos no subcapítulo 3.3 um conjunto de procedimentos realizados para construção das informações da pesquisa, que nos permitiram atuar de modo dialógico com

os sujeitos investigados, a fim de desvelar importantes processos nas relações de ensino - aprendizagem da Geografia e também desenvolver caminhos para esta prática.

3.2 Campo empírico

A pesquisa teve como campo empírico o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), situado na cidade do Rio de Janeiro. A escolha pelo lócus de investigação relaciona-se ao objetivo do projeto, que visa compreender os processos de construção de conhecimento geográfico, num contexto **bilíngue de ensino para surdos**. O INES, nesse sentido, se adequa à proposta da pesquisa, uma vez que possui um Colégio de Aplicação (CAP/INES) apenas para surdos, que oferece aos alunos

o ensino regular numa proposta bilíngue, sendo a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – considerada a primeira língua e a língua de instrução no currículo da instituição e a Língua Portuguesa como segunda língua, nas modalidades de leitura e escrita.¹³

Além disso, o CAP/INES consiste no local de atuação profissional da pesquisadora, que pretendeu, a partir da realização da pesquisa, contribuir no desenvolvimento do trabalho pedagógico do Colégio, bem como na integração entre os setores do primeiro e segundo segmento do Ensino Fundamental. O CAP/INES está sob responsabilidade do Departamento de Educação Básica – DEBASI e compreende os segmentos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O público atendido é constituído por crianças, adolescentes e adultos surdos, nos turnos diurno, vespertino e noturno. Os surdos adultos que cursam do 1º ao 5º ano estão matriculados no SEF – N, setor que funciona no horário noturno. Há ainda o Centro de Atendimento Alternativo Florescer – CAAF, onde são desenvolvidos trabalhos com alunos surdos com deficiências múltiplas, de modo individualizado. Ao total, o CAP/INES atendia, em 2018, 425 alunos:

QUADRO 2. QUANTIDADE DE ALUNOS MATRICULADOS NO INES NO ANO DE 2018

SEGMENTO	NÚMERO DE ALUNOS
Atendimento Individual	13
Educação Infantil	48
Ensino Fundamental	267

¹³ Fonte: <http://www.ines.gov.br/colégio-de-aplicacao>
Acesso em 03 abril 2017.

Ensino Médio	97
Total	425

Fonte: INES

A pesquisa ocorreu no primeiro segmento do Ensino Fundamental do CAP/INES, denominado Serviço de Ensino Fundamental 1 - SEF 1, entre os meses de setembro/2017 a agosto/2018. O SEF 1 possui turmas do 1º ao 5º ano, distribuídas no turno da manhã e da tarde, em que estão matriculados crianças e adolescentes surdos. A grade curricular do segmento é composta pelas disciplinas de Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Artes e Libras. Para as turmas do 1º, 2º e 3º ano, ocorre ainda atendimento fonoaudiológico individual. No SEF1, também são desenvolvidos projetos como a Oficina de Matemática, Oficina de Leitura e o Espaço de Ciências.



Figura 7. Prédio do SEF – 1/INES

Fonte: arquivo pessoal

Estipulamos enquanto sujeitos principais da pesquisa os estudantes surdos atendidos nesse setor. Conforme será explicitado, alguns professores do SEF 1 também participaram de nossa investigação, auxiliando-nos a compreender e identificar os processos que envolvem a construção de conhecimentos geográficos com alunos surdos e refletindo possibilidades para o ensino de Geografia nos anos iniciais.

3.3 Procedimentos e instrumentos

O percurso empírico da pesquisa aconteceu por meio de três procedimentos. Estes foram pensados no intuito de realizarmos a triangulação de perspectivas, que consiste na utilização de “no mínimo três instrumentos de coleta de dados, ou três perspectivas diferentes” (IVENICKI; CANEN, 2016, p. 29) no processo da investigação. De acordo com os autores, a triangulação constitui um dos importantes critérios de rigor na pesquisa qualitativa. Baseados em Denzin e Lincoln (2006), Ivenicki e Canen (2016, p. 29) afirmam ainda que a triangulação representa uma “tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão”. Sendo assim, os três procedimentos escolhidos para a realização de nossa pesquisa foram:

- a) a observação de aulas de Geografia regulares, nos anos iniciais do Ensino Fundamental do INES;
- b) a realização de sessão de grupo focal com professores regentes de turmas do primeiro segmento do Ensino Fundamental do INES;
- c) a criação e realização da Oficina de Geografia, coordenada pela professora – pesquisadora, com participação de uma professora do primeiro segmento e colaboração de uma professora surda.

QUADRO 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E PERÍODO DE REALIZAÇÃO

Procedimentos metodológicos da pesquisa	Período de Realização
Observação de aulas regulares no SEF -1	Setembro a dezembro de 2017
Grupo Focal com professores do SEF- 1	Novembro de 2017
Oficina de Geografia com duas turmas do 5º ano	Março a setembro de 2018

Fonte: elaborado pela autora

Importante destacar que, antes de iniciar os procedimentos de investigação, o projeto de pesquisa foi apresentado a todos os professores do SEF 1 do INES, em agosto de 2017, em uma reunião com duração de 1 hora.

a) Observação

Como procedimento inicial, foram observadas um total de 90 horas/aulas, de 45 minutos cada, em quatro turmas diferentes: 1º, 2º, 3º e 4º ano do Ensino Fundamental (ver quadro 2), distribuídas nos dois turnos (manhã e tarde), durante os meses de setembro, outubro, novembro

e dezembro de 2017. Nesse período, ficou acordado, entre a pesquisadora e os professores das turmas, que a observação teria 3h/a semanais em cada turma pesquisada. Nessas aulas, os docentes se organizaram para desenvolver os conteúdos relacionados ao currículo de Geografia. Importante relatar que não estivemos presentes em nenhuma turma de 5º ano, tendo em vista que escolheríamos uma das turmas observadas para a realização da Oficina de Geografia, no ano de 2018. Os estudantes do 5º ano, por sua vez, passariam para o segundo segmento do Ensino Fundamental no ano seguinte, invalidando o acompanhamento.

As observações de aulas regulares foram realizadas no intuito de obter **pistas** acerca das especificidades existentes na construção do conhecimento em Geografia com alunos surdos, em distintas fases dos anos iniciais. Por meio das observações também buscamos refletir sobre particularidades pedagógicas envolvidas nesse processo. Segundo Gil (2008), a observação constitui elemento fundamental para a pesquisa e apresenta como principal vantagem a percepção direta dos fenômenos, sem qualquer intermediação. Lüdke e André (1986) também corroboram com a importância desta técnica nas pesquisas qualitativas, destacando que a observação direta permite ainda a percepção das perspectivas dos sujeitos investigados.

Outro importante ponto destacado pelas autoras, no tocante à técnica da observação, consiste na definição do grau de envolvimento e participação do observador na realidade investigada. Lüdke e André (*ibidem*) ressaltam que pode acontecer do pesquisador começar o trabalho como um espectador e tornar-se gradualmente um participante. No entanto, assinalam que também é possível ocorrer o contrário, havendo “uma imersão total na fase inicial do estudo e um distanciamento gradativo nas fases subsequentes” (p. 28).

A nossa observação transcorreu de modo semelhante à primeira opção apontada por Lüdke e André. Por se tratar da primeira etapa da pesquisa, iniciamos com uma postura de maior observação, no entanto, o próprio método de pesquisa-ação escolhido direcionou-nos a momentos de conversas com alunos e professores, bem como realização de atividades pedagógicas, em algumas turmas, no último mês de observação, configurando-se como uma observação participante. Neto (2002, p. 59) assinala que “a técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos”. O autor também salienta que por fazer parte do ambiente de observação, é estabelecida uma relação face-face entre pesquisador e pesquisados. Nesse processo, o pesquisador, “ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto” (*idem*).

QUADRO 4. QUANTITATIVO DE HORAS/AULAS ACOMPANHADAS NA ETAPA DE OBSERVAÇÃO

Turma	Hora/aula¹⁴
1º ano (turno: tarde)	18 h/a
2º ano (turno: manhã)	30 h/a
3º ano (turno: tarde)	18 h/a
4º ano (turno: manhã)	24h/a
Total	90h/a

Fonte: elaboração da autora

Para o registro, utilizamos dois instrumentos: o Protocolo de Observação de Interação e Atividades (KELMAN, 2005), que constitui o anexo 1 desta tese, e o caderno de campo. O Protocolo foi utilizado na sala de aula, a fim de registrar o desenvolvimento das aulas e a interação entre alunos, professores e pesquisadora. Em momentos posteriores, em casa ou no próprio local de pesquisa, alguns acontecimentos anotados no protocolo foram aprofundados em caderno de campo, onde puderam ser mais detalhados. Optamos por realizar o registro desta forma, tendo em vista a dificuldade de se fazer anotações pormenorizadas, no momento em que estávamos em interação com os sujeitos pesquisados.

Cabe destacar uma dúvida que tivemos para o registro dos diálogos em Libras, que ocorreram nas aulas. Algumas questões nos preocupavam: como reconstruir os diálogos, utilizando-se das próprias palavras dos sujeitos, conforme sugerem Bogdan e Biklen (1982 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986), se isso implica a **interpretação** da pesquisadora acerca das sinalizações dos estudantes? Como reproduzir no caderno de campo a riqueza de uma língua visuo-gestual, que envolve as mais variadas expressões faciais e corporais? De fato, pela própria característica da Libras, a maioria das pesquisas com surdos utilizam-se de registros videogravados, o que foi realizado ao longo da Oficina de Geografia, última etapa da pesquisa. No entanto, como a observação tratou-se da primeira fase de pesquisa e inserção no campo, entendemos que a presença de câmeras poderia configurar-se como um aspecto invasivo. Desse modo, alguns trechos do caderno de campo, que serão destacados na análise dos dados da

¹⁴ Não conseguimos observar as mesmas quantidades de hora/aula nas diferentes turmas, uma vez que houve feriados e ausência de professores, por participação em Congresso, que coincidiram com os dias e horários pré-combinados para a observação.

observação, não apresentam falas diretas dos alunos, mas sim a descrição da pesquisadora acerca do que foi visto e sinalizado pelos estudantes surdos.

Na análise dos dados da observação, trabalhamos em um viés construtivo-interpretativo, “em que nenhuma expressão do sujeito pode ser tomada de forma direta pelo pesquisador fora do contexto geral em que se produz” (REY, 2005, p. 91). Atentamo-nos também às considerações de Freitas (2002, p. 28), quando aponta que, em uma abordagem histórico-cultural, “a observação não se deve limitar à pura descrição de fatos singulares, o seu verdadeiro objetivo é compreender como uma coisa ou acontecimento se relaciona com outras coisas e acontecimentos”. Deste modo, percebemos similaridades em situações registradas, sendo possível agrupá-las e definir três eixos de discussão: corporeidade e imagens na elaboração de relatos; sinais e construção de sentidos em Geografia; cartografia e alunos surdos – relações (não) construídas pela segunda língua. Procuramos também seguir as recomendações de Vianna (2003, p. 98), quando destaca que na observação “é interessante para a análise estabelecer-se uma relação entre teorias e dados, sem engessar os dados pela teoria”.

b) Grupo Focal

Em novembro de 2017, organizamos uma sessão de grupo focal com sete professores atuantes no SEF 1 do CAP/INES. De acordo com Gatti (2005), o grupo focal consiste na seleção de um grupo de pessoas, que são reunidas por pesquisadores para discutir um tema – que é o objeto da pesquisa -, embasadas em suas experiências pessoais. O uso desta técnica em nossa pesquisa visou identificar, através da fala dos professores: a) o que eles observam quanto ao aprendizado e construção de sentidos dos alunos surdos nas aulas de Geografia; b) quais as dificuldades no processo ensino – aprendizagem; c) quais métodos e materiais são utilizados nas aulas de Geografia; d) o que é esperado em termos de desenvolvimento dos alunos.

É importante justificar a escolha pela realização de um grupo focal ao invés de entrevistas individuais com os docentes. Primeiramente, grupos focais são produtivos em abordagens de pesquisa-ação (BARBOUR, 2009). A pesquisa-ação sugere a comunicação e compartilhamento entre pesquisador e sujeitos acerca das questões que movem a pesquisa. Desse modo, entendemos que, proporcionar um ambiente coletivo para debate poderia ser um caminho mais interessante. Baseamo-nos também em Bauer e Gaskell (2017, p. 76) quando assinalam que “o grupo focal é um ambiente mais natural e holístico em que os participantes levam em consideração os pontos de vista dos outros na formulação de suas respostas e comentam suas próprias experiências e a dos outros”. Os autores ainda destacam que “na situação grupal, a partilha e o contraste de experiências constrói um quadro de interesses e

preocupações comuns que, em parte experienciadas por todos, são raramente articuladas por um único indivíduo” (*ibidem*, p. 77). Desse modo, como a pesquisa também visava a organização de uma Oficina de Geografia, o grupo focal seria um procedimento interessante para a mobilização dos professores acerca da temática pesquisada, bem como a discussão a respeito das possibilidades pedagógicas para o ensino de Geografia nos anos iniciais.

Optamos pela participação de apenas sete professores, uma vez que Backes et al (2011) recomendam que, para aprofundar-se nas percepções dos sujeitos, grupos menores são mais indicados. Os professores foram escolhidos levando em conta que estavam, no ano de 2017, atuando com os conteúdos de Português, História e Geografia¹⁵. Também compôs o grupo um professor surdo, que ministrava a disciplina Libras. Como a disciplina de Libras entra em interface com diferentes conhecimentos, inclusive os de Geografia, consideramos importante convidar um professor surdo, lotado no SEF-1, para também trazer as suas percepções acerca do assunto discutido.

A participação do professor surdo implicou na necessidade de interpretação simultânea. Desse modo, foram contratadas duas intérpretes que atuaram, em esquema de revezamento, ao longo de toda a sessão. A fim de contemplar o discurso do professor surdo, utilizamos, além de dois gravadores de voz, uma câmera para o registro em vídeo da sessão. Foram registrados 1h31min de discussão. Conforme orientação de Gatti (2005), também tivemos uma auxiliar de pesquisa que atuou como relatora, contribuindo com registros escritos das discussões e falas dos participantes. Isso foi necessário tendo em vista a inviabilidade da pesquisadora, enquanto mediadora do grupo focal, realizar anotações pormenorizadas em tempo real.

É importante ressaltar que nossa intenção inicial era realizar duas sessões de grupo focal com estes participantes, ao final do ano de 2017. Gatti (2005) afirma que com uma ou duas sessões já é possível ter informações necessárias para uma boa análise. No entanto, para que conseguíssemos reunir os sete professores em um mesmo dia e horário, estes tiveram que ser dispensados da reunião de Orientação Pedagógica, que acontece semanalmente. Na impossibilidade de haver outra dispensa, devido às demandas surgidas com o final do ano letivo no INES, não conseguimos realizar outra sessão em 2017. Pensamos na realização de um outro encontro em 2018, contudo, já idealizávamos iniciar a Oficina de Geografia no início do

¹⁵ Atualmente, no SEF – 1 do INES, as turmas (exceto 1º ano) possuem docentes que se dividem por áreas de conhecimento: Português, História e Geografia ou Matemática e Ciências. Além desses dois docentes, cada turma também conta com professores que atuam com as disciplinas de Artes, Educação Física e Libras (professor surdo).

semestre¹⁶ e gostaríamos da contribuição dos professores para o planejamento da oficina. Nesse sentido, na mesma ficha em que solicitamos as informações básicas dos docentes, inserimos duas perguntas, a fim de que pudéssemos suplementar algumas informações (Apêndice 2)¹⁷.

Para análise do material transcrito do grupo focal e das respostas do questionário, baseamo-nos nos pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (2002). De acordo com a autora, esta técnica compreende três fases: 1) pré-análise - que consiste na etapa de organização do material; 2) a descrição analítica – com estudo aprofundado acerca do material que constitui o *corpus* da pesquisa; e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A realização destas etapas resulta na elaboração de categorias interpretativas. De acordo com Franco (2018), existem dois caminhos que podem ser seguidos para a elaboração de categorias na análise de conteúdo: categorias criadas *a priori* e categorias não definidas *a priori*. Em nossa análise, realizamos uma hibridização destas duas possibilidades. Ao debruçar-nos sobre o material transcrito da discussão grupal, adotamos a segunda opção, que consiste em definir categorias a partir da “fala, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria” (p. 65). Já na análise das respostas do questionário suplementar enviado aos professores, o próprio direcionamento das perguntas contribuiu para uma definição prévia de categorias.

Os resultados desta etapa, além de já apresentarem importantes dados da investigação, auxiliaram a delinear o planejamento da última fase da pesquisa, a Oficina de Geografia.

c) Oficina de Geografia

Em março de 2018, iniciamos a Oficina de Geografia. Optamos por realizar estas atividades pedagógicas com a turma que, no período de nossa observação, em 2017, estava no 4º ano. Algumas das razões para essa escolha foram: a boa relação estabelecida entre pesquisadora e alunos no ano anterior e a qualidade da aquisição de Libras pelos estudantes, o que favorece os processos comunicacionais e pedagógicos. Em fevereiro de 2018, me reuni com a professora responsável pela turma - então no 5º ano - que aceitou prontamente participar da Oficina. No entanto, na mesma conversa fui informada que a turma tinha se desmembrado em duas, tendo em vista o remanejamento de alunos da tarde para o 5º ano da manhã e a chegada

¹⁶ A mudança de ano também conferiu mudanças ao grupo. Houve um professor que saiu do Instituto, pelo término do seu contrato temporário e outros que, no ano anterior, estavam lecionando Português, História e Geografia, e passaram, em 2018, a lecionar Matemática e Ciências.

¹⁷ Não recebemos a tempo da elaboração da Oficina de Geografia, a resposta do questionário complementar de uma professora participante do grupo focal. No entanto, como esta docente foi ativa na discussão grupal, tal fato não inviabilizou a manutenção da mesma como sujeito de pesquisa.

de alunos externos. Deste modo, decidimos realizar a Oficina nas duas turmas de 5º ano do turno da manhã, que aqui serão nomeadas como turma A e turma B.

Para garantir a presença dos estudantes, foi necessário desenvolver as atividades no horário regular das aulas. Desse modo, realizamos a Oficina de Geografia, quinzenalmente, durante os meses de março a setembro de 2018, compreendendo um total de 10 encontros com cada turma, com média de 1h20min a 2horas de atividades, por sessão. As oficinas foram registradas por meio de gravação em vídeo, contabilizando aproximadamente 25horas de gravação. Vale lembrar que este não consiste no tempo total de realização das atividades, uma vez que o 3º encontro da Oficina transcorreu em um Trabalho de Campo pela cidade do Rio de Janeiro, das 8h às 12h. Devido a questões técnicas e de segurança, só foi possível registrar, por meio de vídeo, poucos minutos dessa atividade.

QUADRO 5. TEMPO DE GRAVAÇÃO DAS OFICINAS DE GEOGRAFIA

Sequência das Oficinas	Tempo de Gravação		Total
	Turma A	Turma B	
Oficina 1 - (05/03/2018)	1h20min.	1h45min.	3h5min.
Oficina 2 - (19/03/2018)	1h22min.	1h50min.	3h12min.
Oficina 3 - (04/04/2018)	14min.		14min.
Oficina 4 - (16/04/2018)	1h52min. ¹⁸		1h52min.
Oficina 5 - (15/05/2018)	1h20min.	1h33min.	2h53min.
Oficina 6 - (04/06/2018)	1h33min. ¹⁹		1h33min.
Oficina 7 - (18/06/2018)	1h25min.	1h35min.	3h
Oficina 8 – (turma A: 16/08/2018; turma B: 13/08/2018)	1h44min.	1h51min.	3h35min.
Oficina 9 – (27/08/2018)	1h37min.	1h25min.	3h02min.
Oficina 10 – (13/09/2018)	1h22min.	1h02min.	2h24min.
			24h50min.

Fonte: elaboração da autora

O objetivo da Oficina de Geografia consistiu em analisar os estudantes surdos em meio ao processo de construção de conhecimentos, propor metodologias para o desenvolvimento de

¹⁸ Devido à baixa quantidade de alunos, a Oficina 4 foi desenvolvida em conjunto com as turmas A e B.

¹⁹ Idem.

competências geográficas e verificar as respostas dos alunos a essas metodologias. Desse modo, a oficina contém os objetivos de pesquisa e ação, conforme sugerido por Thiollent (2011). Participaram do planejamento e execução a pesquisadora e a professora regente das turmas. Uma professora surda atuou como colaboradora em algumas atividades. O interesse pela participação da professora surda esteve em que ela opinasse, enquanto sujeito surdo, no andamento das atividades. Na composição do planejamento da oficina, consideramos ainda as informações obtidas nas duas etapas anteriores da pesquisa – observação e grupo focal.

De acordo com Vieira e Volquind (2002, p. 11), as oficinas de ensino tratam-se “de uma forma de ensinar e aprender, mediante a realização de algo feito coletivamente. [...] Toda oficina necessita promover a investigação, a ação, a reflexão; combinar o trabalho individual e a tarefa socializada; garantir a unidade entre teoria e prática”. Assim, as autoras apontam que as oficinas constituem uma alternativa metodológica que permite aos docentes tornarem-se investigadores dentro da própria sala de aula.

A elaboração da Oficina de Geografia, em nossa pesquisa, merece um capítulo à parte (Capítulo 6), tendo em vista que não se tratou de uma metodologia ou protocolo já pré-estabelecido. Ao contrário, as oficinas, além de seguirem as recomendações de Vieira e Volquind (2002), figuraram como resultado do processo de investigação, uma vez que as temáticas e atividades pensadas basearam-se, principalmente, no referencial da teoria histórico-cultural, na perspectiva de alfabetização geográfica e da educação de surdos, bem como nas demandas que surgiram do campo.

Para análise do material em vídeo, foi empreendida a análise microgenética, a fim de compreender os fenômenos captados. Góes (2000a, p. 9) explica que este procedimento envolve “uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos”. Deste modo, a análise orienta-se para as relações intersubjetivas, e as condições sociais da situação, o que resulta, segundo a autora, num relato minucioso dos acontecimentos. De acordo com Kelman e Branco (2004, p. 94), a microgênese seria “um domínio genético, porque Vygotsky percebeu que era exatamente no aqui e agora das ações e interações diante de uma situação problema que se encontravam os processos mentais mais ricos”. As autoras complementam ainda, a partir das contribuições de Siegler e Crowley (1991) que “a microgênese permite compreender melhor a emergência de fenômenos psicológicos novos e complexos, procurando captar os momentos em que o processo de transformação está ocorrendo” (idem).

Desse modo, alguns autores, tais como Branco e Mettel (1995) têm destacado a importância da análise microgenética na escola, uma vez que por meio dela é possível observar

como ocorre o processo ensino-aprendizagem, bem como identificar habilidades comunicativas relevantes nos processos de interação, que atuam facilitando ou dificultando a aprendizagem. Assim, a utilização dessa análise na escola direciona-nos para a construção de “uma micro-história de processos, interpretável somente numa perspectiva semiótica e numa remissão a condições mais amplas da cultura e da história” (GÓES, 2000a, p. 22).

Portanto, a análise microgenética mostrou-se promissora para a identificação de fenômenos de construção e significação de conhecimentos geográficos entre os alunos surdos e professores participantes da oficina. Além disso, tal análise também pôde nos fornecer pistas a respeito de meios semióticos apropriados para o processo de instrução. Os episódios interativos foram por nós traduzidos, e conferidos, posteriormente, por uma intérprete de Libras, que também atua no magistério superior ministrando a disciplina Libras.

3.4 Questões éticas da pesquisa

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob o número de parecer 2.372.178, e pelo Comitê de Ética do Instituto Nacional de Educação de Surdos, sob o número de parecer 2.385.361. Seguindo os procedimentos éticos, desde a primeira fase da pesquisa, os professores (das aulas observadas e do grupo focal) e os responsáveis dos alunos das turmas que foram acompanhadas, em 2017, receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Todos os docentes aceitaram participar da pesquisa.

Por razões que desconhecemos, não tivemos o retorno dos TCLEs de alguns poucos pais de alunos. Participamos da reunião de pais, no intuito de encontrar com tais responsáveis, mas o quórum da reunião foi pequeno. Deste modo, os alunos cujos TCLEs não foram entregues, não figuraram como sujeitos de pesquisa na etapa de observação. Os estudantes que tiveram a participação permitida pelos pais, assinaram o Termo de Assentimento, concordando em participar da pesquisa. O modelo dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e de Assentimento constituem os Apêndices 4, 5 e 6.

No início do ano letivo de 2018, participamos da reunião de pais dos estudantes das duas turmas escolhidas para a realização da Oficina de Geografia. Nesta reunião, explicamos o caráter e o objetivo das atividades e também entregamos os TCLEs para os responsáveis dos estudantes novos. Os Termos de Assentimento também foram assinados pelos estudantes que integraram a Oficina. A professora regente das duas turmas de 5º ano, responsável pelas

disciplinas de Português, História e Geografia também assinou o TCLE, concordando com a participação na pesquisa.

Os nomes de todos os participantes são fictícios, para garantir o anonimato dos alunos e professores. Conforme explicitado no TCLE, as gravações do grupo focal e Oficina de Geografia ficaram restritas à pesquisadora, orientadora e profissionais que puderam auxiliar no processo de tradução.

3.5 Os sujeitos da pesquisa

Em um contexto de pesquisa-ação, muitos foram os envolvidos nesse processo investigativo, não sendo possível fazer uma descrição pormenorizada acerca de todos os participantes. Como a pesquisa transcorreu em três etapas, apontaremos os sujeitos de cada fase, com aprofundamento na descrição dos alunos e professores participantes da Oficina de Geografia.

- Observação

Na etapa de observação, estivemos em quatro turmas com seus respectivos professores regentes. As turmas possuíam um mínimo de 6 e máximo de 12 estudantes (Quadro 4). No entanto, conforme já mencionado, não consideramos como sujeitos de pesquisa os alunos cujos TCLEs não foram assinados pelos responsáveis. Outro fator também contribuiu para a redução de sujeitos de pesquisa na etapa de observação. Em algumas turmas, havia alunos com comprometimentos que necessitavam de mediação por outros professores e possuíam horário reduzido em sala de aula. Na turma do 1º ano, por exemplo, não tivemos contato com tais estudantes, pois já não estavam presentes no horário previamente combinado para a observação. Em relação a idade dos estudantes, constatamos uma grande variação dentro de cada turma, conforme pode ser observado no Quadro 6.

QUADRO 6. NÚMERO DE ALUNOS DAS TURMAS OBSERVADAS

Turma	Número de alunos
1º ano	6
2º ano	10
3º ano	9

4º ano	12
--------	----

Fonte: elaborado pela autora

QUADRO 7. VARIAÇÃO DE IDADE ALUNOS E IDADE MÉDIA DAS TURMAS

Turma	Variação de idade dos alunos	Idade Média da Turma
1º ano	7 a 13 anos	10,3 anos
2º ano	7 a 14 anos	10,3 anos
3º ano	9 a 19 anos	13,2 anos
4º ano	11 a 18 anos	14 anos

Fonte: elaborado pela autora

Em quase todas as turmas, foi possível perceber que os alunos mais velhos eram aqueles que apresentavam algum tipo de comprometimento cognitivo ou possuíam síndromes. No entanto, a média de idade das turmas revela que uma boa parte dos estudantes estavam, à época da pesquisa, em idade superior para o ano de escolaridade. Esta é uma realidade comum na educação de surdos e pode estar relacionada ao ingresso tardio da criança surda na escola e também a práticas pedagógicas inadequadas com surdos em escolas regulares. Sem um suporte linguístico e uma compreensão das especificidades da surdez por parte do ambiente educacional, o aluno surdo corre o risco de sofrer várias repetências na sua trajetória escolar, chegando em uma idade mais avançada em ambientes educacionais especializados.

- Grupo Focal

Participaram do grupo focal sete professores, incluindo os quatro docentes cujas turmas foram acompanhadas na etapa de observação. Segue, abaixo, um quadro informativo acerca desses sujeitos. Os nomes utilizados são fictícios.

QUADRO 8. INFORMAÇÕES BÁSICAS DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL

Nome	Idade	Formação Acadêmica	Tempo de atuação no Magistério	Possui curso de Libras	Tempo de contato com a Libras	Situação funcional no INES	Atuou com surdos em outras escolas
Alice	30	Doutorado	8 anos	Sim	Desde o nascimento	Efetivo	Sim
Carolina	35	Mestrado em andamento	17 anos	Sim	11 anos	Efetivo	Sim
Denise	40	Graduação	16 anos	Sim	10 anos	Contrato Temporário	Sim
Hugo	40	Especialização	7 anos	A Libras é a primeira língua	Desde o nascimento	Efetivo	Não
Mirian	34	Doutorado	11 anos	Sim	16 anos	Efetivo	Sim
Pâmela	31	Mestrado	7 anos	Sim	6 anos	Efetivo	Não
Sérgio	27	Mestrado em andamento	8 anos	Não	6 anos	Contrato Temporário	Sim

Fonte: elaborado pela autora

Dos sete professores participantes, apenas dois não pertenciam ao quadro de docentes efetivos do Instituto, mas já possuíam experiências anteriores na educação de surdos. Todos os professores realizaram curso de Libras, com exceção do professor Sérgio. Entretanto, isso não indica que não tenha proficiência nesta língua, uma vez que cursou a sua graduação em Pedagogia Bilíngue no INES, recebendo formação específica para atuação com alunos surdos. Conforme é descrito no quadro acima, os docentes possuem um tempo de contato significativo com a Libras. No decorrer da pesquisa, foi possível perceber que todos apresentavam boa comunicação com os alunos em sala de aula.

- Oficina de Geografia

A Oficina de Geografia contou com 13 estudantes surdos que cursavam, no ano de 2018, o 5º ano do Ensino Fundamental, no INES, além da professora-pesquisadora, a professora regente e uma professora surda, que contribuiu eventualmente nas atividades. As atividades da Oficina foram desenvolvidas em duas turmas, que possuíam oito (turma A) e seis (turma B) estudantes cada. Para melhor conhecimento dos alunos, solicitamos aos responsáveis que preenchessem um questionário (Apêndice 7), a fim de proporcionar dados acerca da trajetória linguística e dos processos comunicativos vivenciados em ambiente extraescolar. Seguimos, assim, o procedimento realizado por Coutinho (2015) em sua pesquisa, baseando-nos também na ficha utilizada pela autora para a elaboração do questionário. A fim de complementar alguns

dados, realizamos conversas informais com os alunos nas últimas sessões da Oficina, em setembro de 2018.

A seguir, algumas informações dos sujeitos participantes da Oficina de Geografia:

Turma A

João, 17 anos, teve a surdez descoberta aos 3 anos de idade. Ingressou aos 5 anos na escola regular. Somente aos 9 anos entrou em contato com a Libras. Em casa, se comunica por meio da Libras com a mãe e irmã.

Adriana, 17 anos, conheceu a Libras com 4 anos, no INES, quando iniciou o processo de escolarização. A comunicação em ambiente doméstico se realiza por meio da Libras, apenas com a mãe. Ao longo da trajetória escolar, sofreu muitas reprovações.

Isabela, 16 anos, teve a surdez descoberta por volta dos 5 anos de idade. Ingressou em escola regular aos 2 anos, mas apenas aos 10 anos conheceu a Libras. Isabela possui implante coclear, no entanto a mãe assinala que a aluna não gosta de usar, pois reclama haver dor. Nenhum familiar sabe Libras. Isabela possui paralisia cerebral.

Rodrigo, 13 anos, ingressou no INES, no ano de 2018, depois do início das oficinas. O aluno iniciou a escolarização aos 3 anos de idade em escola regular. A família percebeu a surdez quando o menino estava com 1 ano e 6 meses. Rodrigo conheceu a Libras no acompanhamento fonoaudiológico, por volta dos 8 anos. Todavia, a forma de comunicação mais utilizada pelo aluno ainda é a oralização, seja no INES ou em casa. Ainda não possuía domínio da Libras no período da Oficina.

Daniel, 15 anos, iniciou o processo de escolarização aos 6 anos em escola regular. Teve a surdez descoberta aos 2 anos e iniciou o contato com a Libras aos 7 anos de idade. Em casa, comunica-se em Libras com a mãe e o pai.

Davi, 16 anos, teve a surdez descoberta aos 2 anos de idade, conhecendo a Libras aos 5 anos, na Associação de Pais e Amigos dos Deficientes da Audição (APADA). De acordo com o questionário respondido pelo pai, boa parte da família sabe Libras (pai, mãe e irmão). No

entanto, revela contraditoriamente que a principal forma de comunicação em casa se dá por meio da oralidade.

Tatiana, 17 anos, conheceu a Libras com 7 anos, em uma escola regular, iniciando a escolarização no mesmo período. No questionário, não há informações sobre a idade de descoberta da surdez. Nenhum familiar sabe Libras.

Turma B

Carla, 13 anos, teve a surdez descoberta aos 2 anos e conheceu a Libras com 6 anos, no INES. Em casa, somente sua irmã sabe Libras. Entretanto, de acordo com a mãe, a principal forma de comunicação, no ambiente doméstico é o português. Ingressou na escola regular aos 5 anos de idade.

Gabriel, 14 anos, teve a surdez descoberta precocemente, aos 6 meses. Começou a frequentar ambiente educacional regular com 1 ano e seis meses. Conheceu a Libras aos 7 anos, no INES. Em casa, se comunica por fala e Libras.

Bernardo, 14 anos, sua família suspeitou da surdez aos 6 meses. Porém, de acordo com a avó, só foi possível realizar uma avaliação quando o menino tinha 2 anos e meio. Com aproximadamente 1 ano, teve contato com a Libras por meio da mãe. A comunicação em casa ocorre através da Libras, da fala e da mímica. Ingressou no INES aos 3 anos, mudando posteriormente para escola regular e retornando ao INES nos anos iniciais do E.F.

Mariana, 13 anos, a família descobriu a surdez quando a menina tinha 2 anos de idade. O primeiro contato com a Libras aconteceu aos 7 anos, na sala de recursos da escola municipal em que era matriculada. Em casa, somente a mãe sabe Libras, por conta disso, a comunicação ocorre majoritariamente por meio da fala. O processo de escolarização iniciou aos 3 anos em escola regular.

Mateus, 12 anos, teve a surdez descoberta aos 2 anos de idade. Ingressou no INES também aos 2 anos, onde teve contato precocemente com a Libras. Em casa se comunica por meio da Libras com o pai e a mãe.

Paulo, 15 anos, teve a surdez descoberta por volta dos 3 anos de idade. No entanto, só teve contato com a Libras aos 9 anos. Iniciou a escolarização aos 4 anos em escola regular. Em casa, a principal forma de comunicação é a Libras, utilizada com as irmãs.

Professores:

Thabata (professora-pesquisadora): É licenciada em Geografia, com 10 anos de atuação no magistério, dentre os quais oito anos são na educação de surdos. Mestre em Geografia e doutoranda em Educação. É professora do quadro efetivo do INES, desde 2010. Não tinha experiência anterior com surdos e também não sabia Libras no momento em que ingressou no Instituto. Realizou o curso de Libras. Atualmente, comunica-se bem com os estudantes surdos.

Beatriz (professora regente): É graduada em Pedagogia, com 10 anos de atuação no magistério, dentre os quais oito são na educação de surdos. Cursa o mestrado na área de Educação e Inclusão. É professora do quadro efetivo do INES, desde 2010. Não teve experiência com surdos em outros ambientes educacionais. Realizou o curso de Libras. Comunica-se bem com os estudantes surdos.

3.6 Procedimentos e organização dos resultados

Nos próximos capítulos desta tese, discutiremos os resultados originados e construídos por meio dos procedimentos metodológicos que empreendemos ao longo da pesquisa empírica. Para melhor compreensão do leitor acerca da análise realizada, sistematizamos, a priori, os procedimentos, bem como as categorias e subcategorias que foram desenvolvidas.

QUADRO 9. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ORGANIZAÇÃO DOS RESULTADOS

Procedimentos metodológicos da pesquisa	Categorias	Subcategorias
Observação de aulas regulares no SEF -1	➤ Corporeidade e Imagens na elaboração de relatos	
	➤ Sinais e construção de sentidos em Geografia	
	➤ Cartografia e alunos surdos: relações (não)	

	construídas pela segunda língua	
Grupo Focal com professores do SEF- 1	➤ Língua e Comunicação	➤ Leitura de Mundo ➤ Língua, ensino e construções de noções
	➤ Práticas Pedagógicas e Currículo	
	➤ Potencialidades para aprendizagem geográfica	
	➤ Possibilidades para Oficina de Geografia	
Oficina de Geografia	➤ Cooperação entre pares	➤ Auxílio na construção de relatos ➤ Auxílio no processo de apropriação do signo linguístico ➤ Interações na elaboração de representações do espaço ➤ Interações para o entendimento de representações do espaço
	➤ Os meios semióticos e organização social no processo de instrução	➤ O trabalho de campo ➤ Quiz do Espaço Geográfico ➤ Fluxograma Imagético ➤ Mapa com legenda de imagens

Fonte: elaboração da autora

4. ADENTRANDO NO CAMPO DE PESQUISA: REFLEXÕES POR MEIO DA OBSERVAÇÃO

A observação, realizada em quatro turmas do SEF – 1 do INES, possibilitou a percepção e vivência com aspectos específicos presentes em um contexto bilíngue de ensino para surdos. Certamente, o fato de ter circulado por turmas de diferentes faixas etárias e distintos momentos escolares proporcionou a reflexão acerca dos mais diversificados aspectos. No entanto, alguns elementos puderam ser reunidos nesta interpretação dos dados, em que optei pela organização do conteúdo observado em três eixos principais: a) **Corporeidade e imagens na elaboração de relatos;** b) **Sinais e construção de sentidos em Geografia** e c) **Cartografia e alunos surdos: relações (não) construídas pela segunda língua.** Em cada um desses eixos, serão trazidas e discutidas situações que foram registradas em caderno de campo.

Todos esses tópicos possuem um ponto em comum: envolvem interações e a mediação semiótica na construção de sentidos e conhecimentos em contexto de educação de surdos. Conforme já discutido, o signo proporciona uma nova orientação ou reorientação na operação psíquica (VIGOTSKI, 1931/2000); por isso, compreender a atuação dos diferentes meios semióticos em aulas de Geografia com alunos surdos, mostrou-se importante para a análise.

No papel de observadora, estive à vontade entre alunos e professores das quatro turmas. Ora observava, ora participava ativamente conversando com estes sujeitos ou até mesmo realizando atividades de Geografia junto aos estudantes – ocasiões que ocorreram no último mês da observação. As análises, a seguir, são construídas a partir dessas diversas experiências.

4.1 Corporeidade e imagens na elaboração de relatos

Um dos importantes aspectos dessa pesquisa consiste em considerar as vivências e práticas dos alunos como integrantes de seus processos de construção de conhecimento geográfico na escola (LOPES; GONÇALVES; LIMA, 2015). Isso direcionou a investigação por caminhos que transcorressem no diálogo com as crianças, propiciando oportunidades para que estas expusessem as suas experiências no espaço. Assim, em meus contatos iniciais com as turmas, empreendia a seguinte pergunta: “Onde vocês moram?” Uma simples questão cuja intencionalidade era perceber o lugar desses alunos na cidade e região metropolitana do Rio de Janeiro, suas relações e deslocamentos espaciais, a partir de seus relatos.

Os estudantes do 3º e 4º ano respondiam à indagação, fazendo os sinais de seus bairros ou municípios, embora alguns – principalmente alunos do 3º ano -, ainda apresentassem

dificuldades com a escrita do nome do bairro em Língua Portuguesa. No entanto, muitas crianças do 1º e 2º ano demonstraram o desconhecimento do sinal do bairro ou localidade de moradia. Percebi, então, que diante de um vocabulário em Libras ainda em construção, algumas crianças utilizaram o corpo para explicar suas relações espaciais. Tais explicações pareciam reproduzir imagens mentais construídas a partir da sua experiência visual e corporal com o espaço geográfico. Na turma do 1º ano, anotei as seguintes impressões:

Foi curioso perceber como Joana, 10 anos, tentava indicar onde morava, descrevendo o caminho que percorria até chegar em casa. O corpo e o braço eram extremamente explorados na demonstração do trajeto. Subia e descia, ia para a esquerda ou direita conforme a sua sensação física do percurso²⁰.

Situação semelhante ocorreu na turma do 2º ano, enquanto conversava com Maria, de 10 anos:

Perguntei à Maria o que ela havia feito no fim de semana. A aluna respondeu-me que foi em um parque de diversões. Achei interessante e perguntei se o parque era próximo da residência da menina. Maria sinaliza que não, afirmando que o parque era longe (sinal de longe acompanhado da expressão facial que demonstra a intensidade). Indaguei, então, se ela sabia onde ficava o parque. Ela responde não conhecer o sinal do lugar. Maria então percorre com mãos e braços o trajeto feito de sua casa até o parque, na tentativa de mostrar-me onde estaria situada esta área de lazer²¹.

O uso do corpo, pelas crianças, também era recorrente em algumas aulas do 2º ano. Em uma delas, ocorrida na sala de informática, a professora regente organizou uma apresentação acerca dos meios de transporte, conteúdo que já vinha abordando nas aulas anteriores. As crianças relacionavam as imagens dos meios de transporte com suas vivências e também com elementos já vistos na televisão ou internet.

Quatro alunos mostraram-se muito participativos e gostavam de comentar suas experiências nos meios de transporte, com um intenso uso da corporeidade. [...] O corpo e as expressões faciais estavam presentes constantemente na narrativa dos alunos. Nesta aula, eles se levantaram, ficando à frente do espaço onde a apresentação estava sendo projetada, para demonstrar o movimento -“balanços”, “sacodes” - e posições (“em pé”) que eles vivenciavam no metrô e ônibus ao ir para o Instituto. ²²

Estas e outras experiências levaram-me a refletir que considerar a espacialidade e as vivências dos alunos surdos, principalmente das crianças menores, podem envolver a percepção corporal dos mesmos acerca dos seus espaços de circulação. Vianna (2014, p. 101), ao tratar sobre o corpo surdo, o concebe como “um potente *locus* discursivo, manifesto em sentidos e

²⁰ Nota de campo (Turma: 1º ano)

²¹ Nota de campo (Turma 2º ano)

²² Nota de campo (turma: 2º ano)

subjetivações, plural em expressividade e linguisticamente rico”. A autora destaca a união dos vários sentidos na composição dessa corporeidade.

[...] compreender esta corporeidade é também compreender que as experiências visuais são extremamente significativas ao corpo surdo [...] entretanto, é factível que elas se constituem como uma ‘parte’ relevante, que congrega as ‘outras partes’, no sentido de se formar um todo de se constituir a sensibilidade de um corpo surdo. (VIANNA, 2014, p. 101-102).

Como seria possível explorar e discutir a corporeidade surda sem destacar a relevância do componente tátil nesta constituição? Este elemento sensorial, surpreendente e desafiador ao corpo surdo, atua como uma fonte tradutora das vibrações sonoras, impondo ritmo, destreza e sensibilidade a um corpo que não possui o canal auditivo para provê-lo desses aspectos. [...] Parece ser possível compreender, que as outras tais “partes” mencionadas, estão de fato presentes nesta corporeidade, juntando-se, compondo-se e complementando-se, no sentido de permitir a este corpo experimentar sensações corpóreas que lhe propiciem uma plena interação com o meio. (VIANNA, 2014, p. 102 - 103)

Contudo, obter relatos acerca das experiências dos alunos – principalmente dos menores -, a fim de compreender suas infâncias em um contexto espacial, não foi uma tarefa fácil. Em alguns momentos, eu realizava perguntas, porém não obtinha resposta das crianças, o que também colocava em pauta a minha forma de comunicação com os estudantes mais novos.

Em um tempo concedido pela professora, decidi perguntar sobre o dia das crianças para Joana e Amanda, feriado ocorrido na semana anterior. Queria saber o que haviam feito, se estas crianças passearam ou circularam pela cidade. Amanda respondeu-me que não lembrava e Joana estava dispersa na conversa.²³

Refletindo sobre este fato, encontrei algumas ‘pistas’ em Campos (2008) quando atenta aos pesquisadores que crianças entre 7 a 10 anos podem sentir dificuldades de se expressar oralmente, sendo necessário, na pesquisa, a utilização de outras formas de expressão, tais como jogos e desenhos. Também busquei apoio em Sperb (2010) que constatou que as narrativas de experiências pessoais, apesar de serem as primeiras a surgirem no desenvolvimento, são aquelas que as crianças levam mais tempo para adquirir autonomia, demandando o constante suporte interacional de um adulto.

No entanto, em um contexto de educação de surdos, é preciso atentarmos também às questões linguísticas imbricadas nesse processo. É sabido que a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, e que, na maioria das vezes, estes não possuem conhecimentos aprofundados na língua de sinais (QUADROS, 2012). É perceptível que alguns alunos trazem interações precárias em ambientes extraescolares, ou seja, em muitas vezes não há um

²³ Nota de campo (turma 1º ano)

compartilhamento de um signo linguístico por pais e filhos, que permita processos satisfatórios de comunicação, significação e conhecimento de mundo pela criança surda. Um exemplo disso esteve em uma conversa sobre praias que tive com a turma do 3º ano.

Indaguei um a um qual praia que eles mais gostavam de frequentar. Vitor, de 14 anos, respondeu-me: “RIO DE JANEIRO”. Perguntei o nome da praia específica, afirmando que na cidade do Rio havia várias praias e citei alguns exemplos. Por fim, ele disse não saber explicar onde era a praia, pois não conhecia o sinal e nem o nome. O mesmo ocorreu com Letícia, de 10 anos, que não soube informar a praia que mais frequentava. Disse apenas que tinha uma grande extensão de areia e ficava próximo à casa de amigos da família dela²⁴.

Contudo, no transcorrer das observações das aulas e contato livre com os alunos, percebi que a imagem exercia um interessante papel como “disparadora” de relatos pessoais das crianças, bem como importante elemento para compreendermos a percepção das mesmas acerca do espaço. O uso do Street View²⁵, propriedade presente no Google Maps, desconhecido até então pelas crianças menores, consistiu num exemplo disso:

Hoje parte da aula aconteceu no laboratório de informática, onde a professora realizou uma atividade no Google Maps. Amanda, 8 anos, ao “passear” pelo Street View na rua das Laranjeiras, reconheceu os elementos na paisagem e mostrou com facilidade como chegar ao INES. Depois desse momento, o endereço de Amanda foi inserido no Google Maps, pela professora. No entanto, ao abrirmos o Street View, a imagem mostrada não era correspondente à casa da aluna. Para nossa surpresa, Amanda pede para ir direcionando o “boneco” do Street View por cerca de duas quadras até chegar a sua casa, explicando perfeitamente o caminho a ser realizado²⁶.

Amanda demonstrou conhecimento acerca do espaço onde morava, mas só conseguimos identificar isso quando o signo imagético ‘entra em cena’. Em outras oportunidades, com conversas sinalizadas, a aluna pouco falava do bairro onde residia. Essa situação também ficou evidente em outra aula no laboratório de informática, onde Joana, 10 anos, que havia faltado na aula anterior, também esteve presente. Apesar desta aluna ser mais expressiva, utilizando-se bastante da corporeidade nos relatos, a imagem de sua rua no Street View provocou uma grande euforia e desejo de relatar suas dinâmicas naquele lugar.

Ao final da aula na sala de informática, Joana não queria sair do computador. Ela estava empolgadíssima “passeando” pelo Street View e mostrando-nos através desse recurso a sua casa e a casa de seus familiares que se localizavam em ruas próximas. Nessa atividade, Joana explicou que a casa em que ela morava tinha sido reformada recentemente, “levou-nos” também à casa da sua tia e à Igreja que frequentava. Ela possuía uma boa noção de localização e tinha como referência a sua casa para chegar

²⁴ Nota de Campo (Turma 3º ano)

²⁵ O Street View é um recurso do Google Maps e Google Earth, lançado em 2007, que permite a visualização, por parte dos usuários, de algumas regiões do mundo ao nível do chão/solo.

²⁶ Nota de Campo (Turma 1º ano)

nos outros locais. Sempre que se perdia utilizava os seus braços para lembrar qual era o movimento feito para sair da sua rua e chegar a outros pontos próximos²⁷.

Estas situações remetem às considerações realizadas por Reily (2003, p. 161) quando afirma que “crianças surdas em contato inicial com a língua de sinais necessitam de referências da linguagem visual com as quais tenham possibilidade de interagir, para conseguirem construir significados”. Ainda que Amanda e Joana não estivessem em contato inicial com a Libras, elas careciam de vocabulário nesta língua para se remontar às referências espaciais. A imagem, nesses momentos, atua como importante sistema semiótico na relação destas com o mundo e com os interlocutores presentes na sala de aula. Além disso, exerce uma função de ‘apoio’ para a construção de seus relatos.

A importância da imagem, enquanto meio semiótico para as crianças surdas, também ficou evidente em outra situação com a turma do 2º ano. Tive a oportunidade de acompanhar a visita ao Museu do Amanhã, situado na Zona Portuária da cidade do Rio de Janeiro. Em aulas anteriores, a professora regente apresentou fotografias aos alunos, contextualizando o espaço que seria visitado. Observando atentamente as imagens, a maioria das crianças afirmou desconhecer o Museu do Amanhã, bem como aquela área da cidade. A estratégia da docente, ao utilizar imagens, também permitiu o relato das crianças, ainda que este revelasse uma relação distante com o espaço em questão. É provável que, sem o uso das fotografias do local, o estabelecimento desse diálogo seria uma difícil tarefa, pois os alunos desconheciam o sinal do Museu do Amanhã até o momento, sendo apreendido com a professora na discussão ocorrida.

No dia da visita, conversei com alguns alunos na área externa do Museu e solicitei que eles olhassem ao redor, no intuito de exercitar a observação e descrição da paisagem. Alguns elementos como a ponte Rio-Niterói e a Baía de Guanabara, com seus diferentes tipos de embarcações, foram destacados pelas crianças. As árvores, plantadas no entorno do museu – em uma zona urbanizada -, também chamaram a atenção de alguns estudantes. Na semana seguinte, elaborei dois tipos de atividade, com a intenção de abarcar essa nova experiência espacial das crianças na cidade. A primeira consistiu em solicitar que os estudantes produzissem coletivamente um desenho que representasse o trajeto que eles percorreram da escola até o museu. Optei pelo desenho, a partir das considerações de Campos (2008), já mencionadas anteriormente, quando sugere que novas formas de expressão, para além da oralidade, sejam realizadas em pesquisas com crianças. Nesse desenho, o objetivo era que os alunos pudessem relembrar de aspectos da paisagem que chamaram a atenção durante o percurso. Pois seguindo

²⁷ Nota de campo (Turma 1º ano).

as orientações de Callai (2014, p. 100) “é importante estudar o lugar concretamente, observando-o e descrevendo”.

No início da atividade, a confecção do desenho mostrou-se um pouco conflituosa, pois cada criança tinha elementos preferenciais para representar. No entanto, o túnel Santa Bárbara consistiu num aspecto privilegiado por quase todos os alunos. Luana, 8 anos, sentiu a necessidade de se representar no desenho, fazendo uma ilustração da sua entrada na van da escola, transporte que foi utilizado para ida ao museu. Santos (2016), em uma pesquisa com crianças acerca dos seus trajetos casa-escola, já havia observado produções semelhantes. Assim, afirmou que o desenho e percepção do espaço, quando realizado por algumas crianças, tem gente e tem vida!

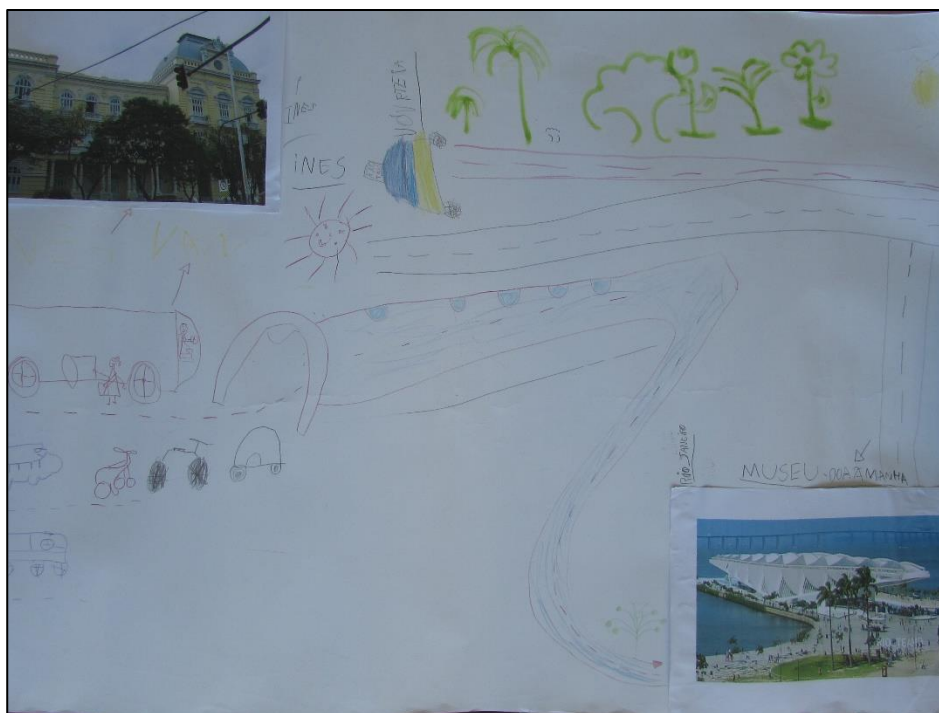


Figura 8. Desenho elaborado por alunos surdos do 2º ano do E.F.
Fonte: arquivo pessoal

Após essa atividade, nos dirigimos para a sala de informática em que, com o suporte de um projetor digital, apresentei algumas imagens antigas da região portuária, onde o Museu do Amanhã está situado. O objetivo foi pensar, juntamente com as crianças, as transformações recentes ocorridas na paisagem daquele espaço que, para os alunos, não representava mais o desconhecido, mas sim um **lugar**, tendo em vista a relação de afetividade que desenvolveram nessa visita. Na mesma apresentação, trouxe, ao final, um mapa turístico da cidade do Rio de Janeiro. Este mapa foi escolhido, principalmente, por haver muitos elementos gráficos que

pudessem auxiliar a criança na identificação dos lugares. A intenção inicial era perceber se algum aluno, a partir da observação da ponte Rio-Niterói – elemento que chamou atenção no dia da visitação -, pudesse responder onde o Museu do Amanhã estaria situado.



Figura 9. Slide apresentado para a turma do 2º ano.
Fonte: arquivo pessoal

Porém, um fato inusitado aconteceu, conforme demonstra o meu relato de campo.

No instante em que mostrei o slide com o mapa turístico da cidade do Rio de Janeiro, Maria, 10, e Ana, 7, levantaram-se rapidamente, aproximando-se da imagem projetada com muita empolgação, querendo mostrar o que conheciam da cidade. Enquanto Maria percorria com o olhar e os dedos a Lagoa Rodrigo de Freitas e a praia de Copacabana, Ana identificava o zoológico e também o Maracanã, apontando que ali era onde aconteciam partidas de futebol. Maria, então, aponta para a Lapa e também identifica a Ponte Rio–Niterói, mostrando corretamente o local onde estaria situado o Museu do Amanhã. Nesse momento, Luana, 8, também se aproxima da imagem projetada e simula estar passeando de carro pelo caminho. As crianças se divertem observando a imagem e Ana faz menção à Vista Chinesa com uma pose de “Samurai”.²⁸

Percebi que o mapa ilustrado, num contexto de educação de surdos, mostrou-se um interessante recurso para motivar o relato dos alunos acerca da sua relação com a cidade, bem como trabalhar competências geográficas, tais como localização. A imagem, como “linguagem outra”, pôde atuar como um signo visual, que remontou às percepções espaciais da criança

²⁸ Nota de campo (turma 2º ano).

surda, diante do desconhecimento de signos linguísticos para a referenciação de seus espaços experienciados.

Costa (2016, p. 135), numa perspectiva vigotskiana, relata a importância de “as crianças narrarem situações e falarem sobre os lugares e suas vivências”. O autor destaca que as narrativas podem promover uma reorganização das interpretações que as crianças fazem do mundo e também servem de “suporte para atividades imaginárias, em que fantasiam situações e vivências” (idem). Foi o caso de Luana e Ana, na cena descrita acima. A imagem, além de promover a referenciação de espaços conhecidos pelas alunas, também atuou como um campo de possibilidades imaginárias, onde se pode “passear de carro pelo caminho” ou lembrar de um “samurai” ao ver o desenho representativo da Vista Chinesa.

4.2 Sinais e construção de sentidos em Geografia

Em um contexto bilíngue de educação de surdos, a construção do conhecimento geográfico é permeada por imbricações entre a Libras (L1) e a Língua Portuguesa (L2), conferindo especificidades ao processo de ensino-aprendizagem. Portanto, dois sistemas linguísticos estão presentes na produção de sentidos, sendo a língua de sinais o “carro-chefe” do processo para os alunos que são usuários da Libras. Nos anos iniciais, os alunos surdos encontram-se no momento de expansão da sua L1 e da aprendizagem da L2. Assim, introduzir e discutir um assunto em Geografia envolve a abordagem de novos sinais e outros já consolidados em Libras, bem como a apresentação de palavras e termos em português ao vocabulário dos alunos surdos.

Conforme já exposto, Vigotski (2012) assinala que o elo entre pensamento e fala está no significado da palavra, uma vez que toda palavra resguarda uma generalização, conferindo um ato de pensamento verbal e diferenciando-se das sensações e percepções imediatas. No caso dos surdos usuários da língua de sinais, entretanto, podemos inferir que é no significado do sinal, primeiramente, que este movimento de generalização ocorre. Contudo, nem todos os termos e conceitos geográficos possuem sinais referentes já consolidados, o que pode tornar mais complexo o fazer docente no processo de construção de conhecimento.

No acompanhamento e observação das aulas, nas conversas com alunos e professores, pude perceber que o modo de apropriação da Libras pode influenciar na construção de sentidos e significados atribuídos aos conteúdos de Geografia pelos alunos. Discutirei esse assunto a seguir, principalmente, a partir do relato de duas aulas, uma no 3º e outra no 4º ano, em que foram trabalhados o conceito de paisagem natural e paisagem modificada/construída.

Iniciar a discussão acerca de um conteúdo também envolve verificar se há pré-conhecimento dos termos em língua portuguesa, por parte dos alunos surdos.

No início da aula, junto à turma do 3º ano, o docente escreveu no quadro a palavra “Paisagem” e perguntou aos alunos se eles conheciam este termo. A maioria dos alunos afirmou que não conhecia a palavra, nem o seu significado. José, 14 anos, comentou que esta palavra deveria se tratar de alguma matéria de Geografia²⁹.

Paisagem é uma palavra recorrentemente usada nos diálogos orais em contextos extraescolares. No entanto, para os alunos surdos, esta palavra escrita em LP era ainda desconhecida, de modo que não representava um signo passível de favorecer um processo de abstração³⁰. Como bem afirmam Quadros e Schmiedt (2006, p. 33), “as palavras não são ouvidas pelos surdos, eles não discutem sobre as coisas e seus significados no português, mas isso acontece na língua de sinais”. Assim, na continuidade da aula, o docente solicitou que os alunos o acompanhassem até a janela da sala e perguntou o que os estudantes conseguiam visualizar do lado de fora. “Árvores” – sinaliza Letícia, 10, “Prédio do INES” – complementa Carlos, 14 anos. Deste modo, a abordagem inicia-se pelas experiências visuais dos alunos surdos, em um diálogo em Libras. Este procedimento pôde abrir caminhos para o início da construção dos conceitos científicos.

A aula segue com o retorno dos alunos às carteiras. O professor atenta para a existência de dois tipos de paisagem: natural e construída, apresentando duas imagens que ficaram expostas no quadro para auxiliar na discussão. A pedido do docente, os alunos descrevem cada elemento presente na paisagem natural e na paisagem construída, com posterior conversa sobre as diferenças existentes entre elas e o papel do homem no processo de transformação da paisagem. Esta atividade não se configurou como uma difícil tarefa para os alunos. Certamente, o uso de uma linguagem imagética contribuiu para a participação dos estudantes surdos na atividade proposta. Deste modo, a aula transcorria com o “apoio” do tripé sógnico (Libras, Língua Portuguesa e imagens) para a construção de conhecimentos em Geografia.

Em meio à conversa que acontecia na aula, o aluno Vinícius, 14, explicou que a paisagem modificada já havia sido uma paisagem natural, que sofreu transformação ao longo

²⁹ Nota de campo (turma 3º ano).

³⁰ Há um sinal para “paisagem” no Dicionário da Língua Brasileira de Sinais, organizado pela Acessibilidade Brasil, que se encontra disponível na internet. Porém, este sinal ainda não se difundiu de forma ampla no meio escolar. No dicionário, a acepção da palavra é descrita como: “Local de contemplação; espaço territorial de agradável visualização”. É possível perceber que não se trata da definição do conceito geográfico de paisagem, mas sim do significado comum atribuído ao termo. Entretanto, como os sinais podem ser icônicos ou arbitrários, não há impedimento para que este sinal possa ser utilizado no processo de construção de um conceito científico.

do tempo. A colocação de Vinícius foi muito interessante, uma vez que trouxe a percepção de que a paisagem não é estática, que “ela vai se transformando continuamente” (CALLAI, 2013, p. 39), e como destaca a autora, “às vezes de modo mais acelerado, outras vezes mais lento” (idem).

Em seguida, a turma foi dividida em dois grupos, possuindo ambos a tarefa de recortar paisagens naturais e construídas de revistas que foram distribuídas. Um fato que chamou a minha atenção foi que, apesar de reunidos em grupo, os alunos não conversavam entre si a respeito do assunto geográfico. Dúvidas também não eram compartilhadas entre os colegas. O docente era convocado a todo momento como principal referência nos desafios encontrados.

Após o recorte das imagens, o professor apresenta duas cartolinas, uma com título *paisagem natural* e outra com título *paisagem modificada*. A atividade seguinte consistiria em discernir qual tipo de paisagem seria correspondente a cada imagem recortada. Percebi que quando a imagem representava uma paisagem natural, a resposta era sempre muito rápida e assertiva dos alunos. Porém, se houvesse algum elemento resultante da ação humana por entre vegetações, montanhas e mar, os estudantes apresentavam dúvidas quanto à classificação. Isso demonstrou que o entendimento acerca do conceito de paisagem modificada ainda estava em processo para alguns alunos.

No momento em que o docente apresentava as imagens e questionava a qual tipo de paisagem se referia, percebemos (eu e o professor regente) que alguns alunos ao sinalizarem a palavra natural, oralizavam juntamente o som de “NORMAL”. Vale lembrar que os sinais para a palavra normal e natural são bem semelhantes³¹, o que poderia estar causando esse entrecruzamento entre sinal e oralização. Assim, nos perguntávamos: os alunos também estariam levando em conta o sinal e a oralização na construção do conceito? Por ventura estariam atribuindo o sentido de que uma paisagem natural seria mais “normal” em relação a uma paisagem modificada?



Figura 10. Sinal de NATURAL.

Mão em V horizontal com polegar distendido, palma para trás, ponta do dedo médio tocando a têmpora direita. Baixar a mão enquanto une os dedos médio e indicador.

³¹ Em São Paulo, estas duas palavras são representadas pelos mesmos sinais.

Fonte: Dicionário da Língua de Sinais do Brasil
(CAPOVILLA; et al., 2017, p. 1935)

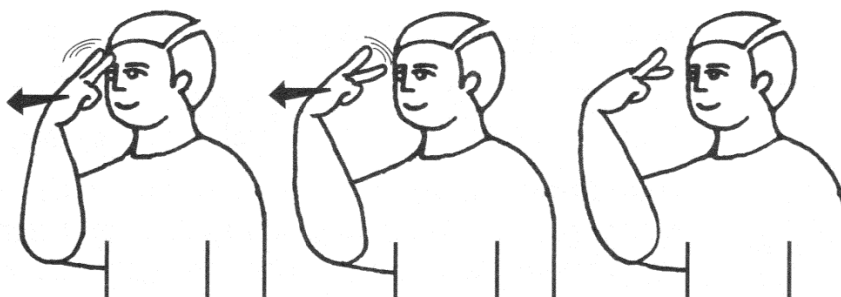


Figura 11. Sinal de NORMAL

Mão em N, palma para trás, dedos para cima, ponta dos dedos tocando o lado direito da testa.
Mover a mão para frente, oscilando os dedos.

Fonte: Dicionário da Língua de Sinais do Brasil
(CAPOVILLA; et al., 2017, p. 1954)

No decorrer da aula e das atividades propostas, não tivemos pistas que nos indicassem respostas positivas a essas indagações. Mas refletimos se apenas o sinal de “NATURAL”, que poderia ser confundido com o sinal e significado de “NORMAL”, seria suficiente para a discussão do conceito. Esse caso envolve uma “quase” homonímia na Libras, que se dá a partir de sinais morfologicamente idênticos, mas que apresentam significados distintos dependendo do contexto em que ela venha ocorrer (MARTINS; BIDARRA, 2011, p. 138). Pensamos que, talvez, ao trabalhar esta matéria com os alunos surdos mais novos – em processo de aquisição da Libras –, seria necessária uma explicação, contextualização e diferenciação entre os dois sinais e também uma complementação do sinal NATURAL com outros sinais em Libras, como por exemplo árvores, rios, mar, etc, que acabaria configurando o sinal de Natureza³². Esta preocupação relaciona-se ao fato de que “a formação conceitual sempre será o resultado de uma intensa e complexa operação com a palavra ou o signo, com a participação de todas as funções intelectuais básicas” (SCHROEDER, 2007, p. 301).

Nesse sentido, outro interessante ponto que suscitou reflexões, foi o melhor sinal para se referir à paisagem construída/modificada.

Em um momento da aula, o professor regente perguntou-me qual seria o sinal mais apropriado para paisagem construída/modificada. Até então, estava sendo usado o sinal relativo à construção. No entanto, o próprio docente percebeu que este sinal poderia ser confuso para o desenvolvimento do conceito por parte dos estudantes³³.

³² Sinal que já circula pelo Instituto e foi validado no projeto de pesquisa Manuário, do Departamento de Ensino Superior do INES (DESU/INES). Site: <http://www.manuario.com.br/dicionario-tematico/geografia>

³³ Nota de campo (turma 3º ano).

Esse questionamento propiciou uma discussão acerca do signo linguístico e a produção de significados de acordo com o sinal utilizado. Sabemos que a palavra construção, em língua portuguesa, possui sentidos figurados que remontam ao processo de elaboração e estruturação de algo (Dicionário Michaelis). Entretanto, em Libras, o sinal de “CONSTRUÇÃO” (Fig. 12) é o mesmo utilizado para “OBRA” (Fig. 13). Refletimos, então, que tal sinal poderia influenciar em interpretações acerca da paisagem modificada/construída como aquela que sofreu transformações somente por construções de prédios, casas, viadutos, túneis, etc, desconsiderando paisagens que tiveram impacto pelas técnicas da agricultura e outras transformações antrópicas. Desse modo, conjecturamos que o sinal mais apropriado para a abordagem que se queria fazer era o de “MODIFICAÇÃO” ou “TRANSFORMAÇÃO” (Fig. 14).

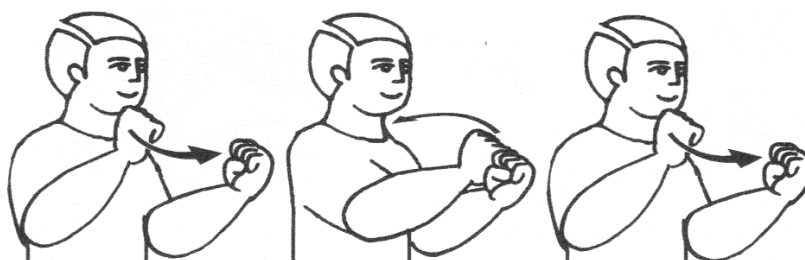


Figura 12. Sinal de CONSTRUÇÃO
Mãos em S vertical, palma a palma, mão direita atrás e à direita da mão esquerda.
Bater a lateral da mão direita na mão esquerda, duas vezes.
Fonte: Dicionário da Língua de Sinais do Brasil
(CAPOVILLA; et al., 2017, p. 758)

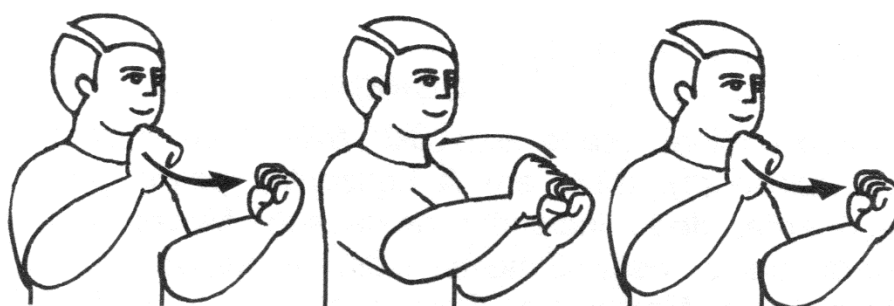


Figura 13. Sinal de OBRA.
Mãos em S vertical, palma a palma, mão direita atrás e à direita da mão esquerda.
Bater a lateral da mão direita na mão esquerda, duas vezes.
Fonte: Dicionário da Língua de Sinais do Brasil
(CAPOVILLA; et al., 2017, p. 1989)



Figura 14. Sinal de MODIFICAR/MODIFICAÇÃO/TRANSFORMAÇÃO
Mãos fechadas, palmas para baixo, polegares distendidos.
Movê-las alternadamente em pequenos círculos verticais para frente (sentido horário), várias vezes.
Fonte: Dicionário da Língua de Sinais do Brasil
(CAPOVILLA; et al., 2017, p. 1879 e p. 2739)

Esse mesmo conteúdo também foi abordado em uma aula que acompanhei na turma do 4º ano. De acordo com a docente, tratava-se de um momento de revisão. De certo modo, alguns alunos já demonstravam estar no processo de construção desses conhecimentos.

A professora solicitou aos estudantes que explicassem os conceitos de paisagem natural e construída, já abordados em aulas anteriores. Os dois termos estavam escritos no quadro. Carla, ao sinalizar sobre a paisagem construída, trouxe elementos da cidade, tais como prédios e pontes, enfatizando também o desmatamento que pode acontecer no processo de transformação da paisagem³⁴.

Após esse momento, a docente solicitou que a turma fosse dividida em dois grupos. Um grupo ficou responsável por recortar paisagens naturais e o outro grupo pelas paisagens construídas/modificadas. Estratégia para que os estudantes discutissem entre si suas dúvidas e construíssem conhecimento coletivamente. No entanto, tal como foi observado na turma do 3º ano, todo tipo de dúvida, na seleção das imagens, era sempre reportado ao professor, não havendo uma interação entre os próprios alunos a respeito do conhecimento abordado. Novamente, fiquei intrigada com a situação. Por que os alunos surdos não se questionavam entre si?

O sinal que circulava na aula para referirem-se à paisagem construída/modificada era o de “CONSTRUÇÃO”, o mesmo que foi refletido na aula do 3º ano. No momento em que os estudantes selecionavam as imagens, percebi que Mariana, 13 anos, classificou como paisagem natural uma imagem com jardins e plantas que passaram por técnicas de paisagismo. Não é possível afirmar que houve a exata correlação entre a utilização do sinal e o entendimento do conceito, mas era perceptível que, até o momento, a noção de paisagem construída, para alguns

³⁴ Nota de campo (turma 4ºano)

estudantes, envolvia um processo de obras e a paisagem natural referia-se a qualquer elemento da natureza, ainda que este tivesse sido modificado artificialmente. Tal situação suscitou reflexões semelhantes entre mim e a professora regente, de modo que o encaminhamento foi o mesmo da turma do 3º ano: utilização do sinal de “MODIFICAÇÃO”/“TRANSFORMAÇÃO” para reportar-se às paisagens construídas/modificadas.

Contudo, vale lembrar que este último sinal referenciado apenas à paisagem modificada pode favorecer o entendimento de que as paisagens naturais são estáticas, não ocorrendo nenhum tipo de mudança, ao longo do tempo, por meio de processos como intemperismo e erosão. Isso só revela o quão complexa é a relação estabelecida entre signos e significados. Por isso, ainda que trabalhem com o sinal de “MODIFICAÇÃO”/“TRANSFORMAÇÃO” ao nos referirmos à paisagem modificada/construída, faz-se necessária a intensa dialogia na construção do conceito junto aos alunos, a fim de que, aos poucos, os significados sejam negociados. Como afirma Schroeder (2007, p. 300), pautado na perspectiva vigotskiana, no “processo de formação conceitual, a palavra é parte fundamental e o significado da palavra sofre uma evolução, ou seja, o significado de uma palavra não se encerra com o ato de sua simples aprendizagem: este é apenas um começo”.

Importante destacar também que, dentro da ciência geográfica, o próprio conceito de paisagem é alvo de reflexões. Silveira (2009), inclusive, problematiza a abordagem dicotômica que comumente é realizada, indagando-se: “podemos separar um conceito como paisagem em dois, se estamos vivenciando um profundo debate sobre as relações homem-meio? É possível afirmar que existem paisagens essencialmente naturais ou culturais?” (p. 3-4). No entanto, o autor encontra perspectivas diferentes de autores sobre o assunto. Enquanto Bertrand (1972) compreende a paisagem de forma sistêmica, não privilegiando definições com a noção de natural e cultural, Sauer (1998) “sugere uma separação de paisagem natural e cultural, pois identifica que é o homem o agente transformador da natureza, vislumbrando na sua ação duas naturezas: uma anterior e outra posterior a ação humana” (SILVEIRA, 2009, p. 5). Deste modo, a construção de conhecimento, na escola, acerca destes conceitos é um movimento complexo. E, na educação de surdos, particularmente, envolve também a reflexão acerca dos melhores signos para a realização do debate com os estudantes.

4.3 Cartografia e alunos surdos: relações (não) construídas pela segunda língua

Partimos do entendimento de que o mapa e outros objetos cartográficos são representações constituídas por sistemas de signos. Pontecorvo (2005), por meio da

fundamentação de Vigotski, ressalta que os sistemas de signos são como “instrumentos psicológicos”, capazes de modificar a estrutura e funcionamento da mente. Dentre os principais instrumentos, a autora destaca a linguagem, os sistemas de contagem, as técnicas mnemônicas, os sistemas simbólicos algébricos, as obras de arte, a escrita, os diagramas e também os mapas. Ao considerarmos os objetos da cartografia possuidores de sistemas de signos social e culturalmente construídos, acreditamos que estes podem participar das relações de ensino, sendo capazes de modificar a constituição do pensamento, produzindo sentidos e significados.

Por meio do mapa é possível apreender diversas questões e fenômenos, discutidos em termos de sua espacialidade, alterando a nossa compreensão anterior. Deste modo, a cartografia quando apropriada de modo contextualizado em aulas de Geografia, auxilia os estudantes a desenvolverem o pensamento geográfico, permitindo que elementos espaciais (próximos ou distantes) sejam alvo de reflexões. Assim, “toda representação espacial tem por objetivo possibilitar que os indivíduos possam se localizar e permitir uma leitura/análise sobre o espaço representado” (RICHTER, 2017, p. 282).

No entanto, é importante considerar o que afirma Katuta (2003, p. 15): “os mapas ‘científicos’ que atualmente conhecemos constituem-se em expressão social, geográfica e histórica da sociedade europeia cujo modo capitalista de produzir, pensar, perceber, conhecer e representar se disseminou pelo globo”. Sendo assim, é importante que estas cartografias não sejam entendidas como neutras e que outras cartografias, de caráter não cartesiano, também participem da construção do conhecimento geográfico no espaço escolar.

Os mapas que utilizamos atualmente, baseados em uma cartografia tradicional, são linguagens construídas na/pela cultura que, como afirmado acima, possuem as marcas da sociedade europeia e do pensamento ocidental. Nesse entendimento, é possível afirmar também que esta cartografia se desenvolveu na perspectiva das pessoas ouvintes. Por meio das impressões da observação, pretendo discutir que a visualidade resguardada nos objetos cartográficos não implica, necessariamente, numa fácil apropriação desse sistema sógnico pelos alunos surdos. Nesses casos, exige-se, além de uma alfabetização cartográfica, o entendimento de um mapa que está organizado na segunda língua desses estudantes.

Observei alguns momentos do contato de alunos surdos com objetos da cartografia, sejam estes mais tradicionais ou digitalizados. A relação parecia, por vezes, obstruída, dentre outros motivos, pelo mapa exigir um conhecimento dos termos em língua portuguesa. Segue um episódio abaixo, com Amanda, 8, da turma do 1º ano. No laboratório de informática, a aluna, com o auxílio da professora, esforça-se para identificar a localização do seu bairro no mapa digitalizado disponível no Google Maps.

Amanda tenta encontrar seu bairro no Google Maps, percorre com o olhar os nomes que aparecem dentro da área do município do Rio de Janeiro. O nome do bairro de Amanda estava em evidência e a aluna passa por ele diversas vezes, sem identificá-lo. Aquelas palavras parecem não fazer sentido à estudante. Ela pede à professora que direcione o mapa digital, ora para esquerda, ora para a direita, ora para cima. Assim, percorre pelos municípios da região serrana do estado do Rio de Janeiro – demonstrando também não reconhecer aqueles nomes - e sinaliza, ao final, que não encontrou o bairro de moradia. A professora solicita à Amanda que veja novamente o seu endereço no papel utilizado como apoio. [A docente já havia mostrado, em momento anterior, o nome do bairro e relacionado com o sinal, que era conhecido da menina]. Amanda, então, quase que num decifrar de palavras estranhas, encontra o nome de seu bairro no mapa digital, depois de um longo tempo de procura³⁵.

Portanto, percebemos que Amanda, anteriormente ao exercício realizado, ainda não tinha conhecimento da escrita do nome do bairro de moradia em Língua Portuguesa. No entanto, em Libras, sua primeira língua, já demonstrava propriedade ao sinalizar e responder onde residia. Assim, a identificação de lugares em um mapa por crianças surdas, revela-se um processo complexo, porque irá depender, dentre outros fatores, do léxico que o aluno já adquiriu em Português, ou seja, do conhecimento de um dos sistemas sígnicos existentes no mapa.

A criança ouvinte, quando “alfabetizada”, poderá entrar em contato com objetos cartográficos e realizar a leitura da palavra de modo que possa associá-la a bairros, estados ou países, de acordo com o conhecimento prévio de mundo. Isso não significa que basta dominar a leitura e a escrita para que um aluno se aproprie da linguagem cartográfica e construa conhecimento a partir de mapas, cartas, globos, etc. Este processo ocorre de forma gradual, ao longo dos anos de escolarização, e necessita de um trabalho consciente e organizado do professor. No entanto, quando o aluno possui especificidades no aprendizado da língua portuguesa, há outras implicações na relação com os materiais cartográficos que mais são difundidos nas escolas.

Para a criança surda, em que a L1 é a Libras, muitas palavras e nomenclaturas não farão sentido se não houver construção anterior da relação sinal – palavra no que diz respeito aos nomes e termos existentes em um mapa ou qualquer outro instrumento cartográfico tradicional. Afirmamos isso pois “os conceitos e significados construídos na língua materna precisarão ser ‘transportados’ e ressignificados na língua estrangeira” (FORMAGIO; LACERDA, 2016, p. 179). Assim, o aluno surdo pode já conhecer sinais de alguns lugares, adquiridos nas suas relações e contextos interpessoais em Libras e, inclusive, ter conhecimento acerca de espaços por meio da sua vivência. Entretanto, quando se depara com um mapa que aponte nomes

³⁵ Nota de Campo (turma 1º ano)

ausentes no léxico de sua L2, corre-se o risco desse recurso pedagógico perder a função sígnica, não havendo construção de significado por meio dos elementos ali expostos.

Em uma das aulas do 3º ano, tive a oportunidade de conversar com Miguel, de 11 anos, que olhava o globo terrestre apoiado em cima de um armário de baixa altura.

Miguel, ao olhar para o Brasil representado no globo, identificou a cidade do Rio de Janeiro por meio da leitura da palavra. O aluno passava os dedos pelos nomes, mas ainda não reconhecia alguns estados e capitais, a partir de seus nomes expressos em Língua Portuguesa. Quando visualizou a palavra São Paulo, comentou que conhecia essa cidade, fazendo o sinal referente. Nesse momento, Miguel aponta para Carlos e explica que o colega de classe já tinha viajado para São Paulo, em uma excursão com a igreja.³⁶

Miguel, em ano de escolaridade mais à frente do que Amanda, já possuía o vocabulário em Língua Portuguesa um pouco mais alargado, o que auxiliou na identificação de alguns locais no mapa. Nesse sentido, percebemos o papel fundamental que a escola exerce para a ampliação do léxico da criança surda, seja em Libras ou em LP. Afirmamos isso pois os conhecimentos referentes a bairros e cidades é desenvolvido com mais profundidade, justamente no 3º ano do Ensino Fundamental. No entanto, conforme aconteceu com Miguel, é possível que o reconhecimento de locais no mapa se restrinja àqueles nomes que já foram trabalhados nas aulas ou abordados nas relações sociais, em que a Libras e Língua Portuguesa estiveram presentes, situação incomum com grande parte dos surdos.

Quando tratamos da relação da criança surda com objetos cartográficos tradicionais, os entraves não se referem apenas à identificação e localização de lugares. Elementos básicos, tais como título e legenda, apresentam-se em português, o que também dificulta a compreensão de alguns mapas temáticos. Percebemos esse aspecto em uma das últimas sessões de observação realizada na turma do 4º ano. Nesta aula, com o consentimento da professora regente, preparei uma atividade, em que foi utilizado um mapa ampliado do uso do solo do município do Rio de Janeiro. Apesar da complexidade do mapa para a análise, ele foi escolhido na intenção de dialogar com os conhecimentos dos alunos acerca do urbano e rural, conteúdo abordado nas aulas anteriores. Verificar a diversidade de atividades e usos do solo dentro do município do Rio de Janeiro, inclusive práticas agrícolas nas zonas mais periféricas, consistia em um interessante ponto para a discussão das “fronteiras” e “articulações” do rural e urbano, em escala municipal.

Para que os termos da legenda, escritos em Língua Portuguesa, não representassem um empecilho na compreensão da relação “cores - tipos de uso do solo”, coleí imagens ao lado

³⁶ Nota de campo (turma 3º ano).

destes termos, a fim de favorecer uma significação mais direta para os alunos surdos (Fig. 15). O primeiro contato dos alunos com o mapa ocorreu conforme descreve o relato de campo:

Com o mapa apoiado em cima de uma grande mesa e todos os alunos em torno deste espaço, perguntei se os estudantes estavam entendendo algo do que estava representado. Alguns poucos alunos reconheceram que se tratava do município do Rio de Janeiro, mas não compreendem o que o mapa demonstrava. Mariana, 13 anos, comenta que tem muitas cores misturadas e faz o sinal de “confusão”, afirmando que não estava entendendo nada. Assim, demonstro que é preciso relacionar as cores presentes no mapa à legenda. Faço a tradução para língua de sinais de cada termo da legenda, mostrando a imagem ao lado de cada tipo de uso do solo em Língua Portuguesa.³⁷

Ainda que alguns estudantes tivessem compreendido o princípio da legenda, ou seja, a relação das cores com o que se quer representar, os termos em língua portuguesa eram extremamente complexos para que os alunos surdos se apropriassem da palavra, realizando uma abstração e relacionando-a com o fenômeno representado no mapa. Nesta situação, a imagem enquanto legenda, agiu como um signo que produziu sentidos, favorecendo o pensamento sobre os fenômenos no espaço do município do Rio de Janeiro.



Figura 15. Mapa do uso do solo do município do Rio de Janeiro trabalhado com os alunos do 4º ano.

Fonte: acervo da autora

³⁷ Nota de Campo (Turma 4º ano).

Com estas análises, não estamos aqui sugerindo que os surdos deixem de aprender a sua L2, pois apropriar-se da escrita, produto cultural, “é construir uma nova inserção social, interagir com os conhecimentos produzidos e acumulados historicamente” (FORMAGIO; LACERDA; 2016, p. 181). E, dentre esses conhecimentos, está a cartografia tradicional. No mesmo sentido, também não defendemos a ideia de que mapas, atlas e outros objetos cartográficos tradicionalmente usados na escola sejam abolidos das aulas com alunos surdos. Ao compreendermos que as duas línguas, Libras e Português, se articulam na construção de conhecimentos, podemos vislumbrar a utilização dos mapas, de modo contextualizado no ensino de Geografia - com uma devida interlocução pela língua de sinais - promovendo além do pensamento geográfico, o letramento do estudante surdo em sua L2.

No entanto, é importante refletir possibilidades em que as especificidades linguísticas do surdo também sejam contempladas, principalmente para os alunos que se encontram no início da escolarização e da aquisição de uma segunda língua. Já é possível encontrar algumas iniciativas de mapas que trazem os sinais dos estados, suas capitais e outros elementos. Também já foi produzido pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos o Atlas Geográfico Interativo Bilíngue. Esta foi uma iniciativa, que compilou em base digital, informações geográficas/enciclopédicas, em língua de sinais, com a participação de um professor surdo. Contudo, abordagens cartográficas em escalas mais locais parecem ainda não terem sido realizadas nesse modelo.

Arruda (2015), quando discute sobre material didático bilíngue de Geografia para surdos, sugere uma produção em base digital, por ser este o melhor formato de se acomodar a Libras, uma língua visual e espacial. Nessa proposta, o autor destaca a importância da Libras, como primeira língua do aluno surdo, para compor todas as informações contidas no material, mas salienta o acompanhamento da Língua Portuguesa como L2. Tal como defende Arruda, podemos conjecturar possibilidades de mapas digitais para alunos surdos dos anos iniciais em bases semelhantes. Corroboramos com a intenção de não pretender substituir os objetos cartográficos já existentes nas escolas, “mas acrescentar mais um instrumento pedagógico para a educação de surdos, adaptado à primeira língua dos alunos, que facilite o acesso aos conteúdos geográficos e que auxilie o aprendizado do Português escrito como segunda língua” (ARRUDA, 2015, p. 16).

Deste modo, concordo com Richter (2017, p. 285) quando aborda que

Permitir uma leitura mais ampla dos distintos modelos ou propostas nos permite reconhecer que o mapa é um produto social (HARLEY, 2009) e que está diretamente ligado às nossas práticas cotidianas, tornando a Cartografia mais próxima dos seus

sujeitos. É neste contexto que entendemos a pertinência de integrarmos ao ensino de Geografia a diversidade de propostas e tipos de mapas, para que os alunos possam ler, analisar e construir representações cartográficas tendo por base uma leitura mais ampla.

Em grande parte das dissertações sobre ensino de Geografia para surdos, ressalta-se a importância do mapa enquanto estratégia visual e também como importante ferramenta no ensino de Geografia. Entretanto, a maioria das discussões não se aprofundou em possíveis especificidades no uso/apropriação da cartografia pelos alunos surdos. A pesquisa de Andrade (2013) trouxe resultados semelhantes às nossas percepções, quando aponta que alguns alunos surdos observados apresentaram dificuldade na leitura de mapas, com desconhecimento da legenda, título e rosa dos ventos. Segundo a autora “a grande barreira no entendimento desses mapas é que estão escritos em língua portuguesa” (ANDRADE, 2013, p. 64). Silva (2015) também identificou dificuldades de alguns alunos surdos, sujeitos de sua pesquisa, no reconhecimento de noções elementares dos mapas. No entanto, apontou a necessidade dos docentes de diversificar o uso desses recursos, aprofundando o conhecimento geográfico a partir dos mesmos.

Sabemos que a cartografia no Ensino de Geografia compreende uma série de possibilidades que vão além do trabalho com mapas já construídos. Nesse sentido, além da elaboração de mapas que atendam às especificidades linguísticas dos alunos surdos, é importante refletir outros fazeres cartográficos junto aos estudantes, sejam eles surdos ou ouvintes. Richter, Marin e Dacimini (2010, p. 170) destacam a produção de mapas mentais, como importante metodologia em aulas de Geografia, pois “possibilita ao aluno a transposição, para essa linguagem cartográfica, de suas análises espaciais e, ao mesmo tempo, ampliar seu conhecimento”.

Nos últimos anos, também têm sido discutidas experiências cartográficas com as crianças dentro de uma perspectiva intitulada Mapas Vivenciais (LOPES, 2012; COSTA; AMORIM, 2015; LOPES; COSTA; AMORIM, 2016). Estes mapas “se caracterizam por movimentos de representações cartográficas que tragam não só os elementos do mundo adulto (Cartografia para Crianças), mas também as referências das próprias crianças” (LOPES, 2012, p. 222). A proposta consiste em encontrar uma cartografia com crianças, onde suas lógicas sejam valorizadas. Estes tipos de trabalho com a cartografia abrem caminhos para repensarmos outras possibilidades de construção de conhecimento geográfico com os alunos surdos no espaço escolar.

5. CONSIDERAÇÕES DOCENTES SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA COM ALUNOS SURDOS NOS ANOS INICIAIS

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os resultados referentes à sessão de grupo focal realizada com professores, bem como as respostas do questionário complementar fornecidas pelos mesmos profissionais. O objetivo do grupo focal consistiu em evidenciar, a partir do olhar dos docentes que atuam com alunos surdos nos anos iniciais, as particularidades em relação ao processo de ensino-aprendizagem em Geografia. Também tínhamos como objetivo ouvir os docentes no que diz respeito às possibilidades de ações para o desenvolvimento da Oficina de Geografia.

Lançamos questões abertas, de modo que os participantes pudessem trazer, em suas perspectivas, os pontos que mais se destacam na prática docente com alunos surdos, em contextos de aprendizagem geográfica. Baseamo-nos em Kitzinger (1994 *apud* GATTI, 2012) quando sugere que no início da discussão grupal haja uma intervenção mínima do moderador, o que permite ao grupo escolher as prioridades em relação ao assunto tratado e questões postas. Nessa perspectiva, o moderador não é passivo. Aumenta a atuação, aos poucos, estimulando o debate e maximizando as interações entre os participantes.

No processo de análise de dados, definimos quatro categorias que apareceram como temas mais relevantes: **Língua e Comunicação**, com as subcategorias: *a) Leitura de mundo b) Língua, ensino e construção de noções*; **Práticas pedagógicas e currículo**; **Potencialidades para aprendizagem geográfica**; **Possibilidades para Oficina de Geografia**. As duas primeiras categorias são aquelas que se destacaram no grupo focal. As últimas relacionam-se às respostas obtidas no questionário complementar. Importante ressaltar que as categorias oriundas do grupo focal possuem interdependência e interligam-se em muitos aspectos, pois são frutos de uma dinâmica de discussão grupal.

5.1 Língua e Comunicação

A especificidade linguística perpassa todo o processo pedagógico e de escolarização do aluno surdo. Tal questão emerge de forma ainda mais acentuada no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se do momento em que os estudantes podem ou não já terem adquirido a Libras, “língua que permite a esses sujeitos se desenvolverem mais espontaneamente” (KELMAN; BUZAR, 2012, p. 5). As consequências de uma aquisição linguística tardia e os entraves de comunicação no ambiente domiciliar refletem-se na escola e

na construção de conhecimentos em diversas áreas, inclusive a de Geografia. Estes foram um dos aspectos mais evidenciados pelos docentes na sessão do grupo focal. A partir da fala dos professores, que teve como ‘pano de fundo’ a língua e comunicação, definimos as subcategorias que serão discutidas a seguir.

a) Leitura de mundo

A singularidade na leitura de mundo dos estudantes surdos foi um dos primeiros pontos abordados pelos professores. Como a construção do conhecimento geográfico envolve a compreensão que os alunos trazem de suas vivências extraescolares, os docentes relataram as particularidades que encontram, principalmente no trabalho com estudantes mais novos, para remontar aos conhecimentos cotidianos dos mesmos. Hugo, professor surdo, relata alguns aspectos que observa no contato com os alunos, destacando o papel crucial que a família possui no desenvolvimento da criança surda.

Hugo - Na minha opinião, os alunos precisam conhecer o mundo para poder fazer associações. A maioria dos alunos surdos daqui não tem bom conhecimento de mundo. As famílias não se comunicam com eles. A maioria é filho de ouvintes e eles vivem isolados. [...] Por exemplo, a família viaja e não avisa nada para eles. Eles não antecipam a informação para essa criança. Fazem a mala ou as crianças veem os pais fazendo a mala, colocando a roupa na mala, eles não sabem para onde vão. Ai falam: “casa da vovó”. Só sabe que é longe, mas não sabe o nome do local, não tem essas informações prévias.

Desse modo, o professor Hugo ressalta que muitas crianças surdas ficam alheias a informações básicas acerca dos deslocamentos e viagens realizadas. A professora Pâmela concorda com a fala do docente, trazendo experiências semelhantes da sua prática.

Pâmela - E eu caio na mesma dificuldade apontada pelo colega sobre a questão da leitura de mundo. Porque o ouvinte tem um leque de informação jogado no ar, que eles estão o tempo inteiro ouvindo. Ainda que eles não usem essa informação, eles estão o tempo inteiro ouvindo. Então, uma hora vai ter uma função aquilo que eles estão ouvindo. Mas o surdo, a gente tem a questão de não ter essa comunicação em casa com a família. E aí eu concordo com essa questão, que eles viajam, vão para passeios e não sabem. Exemplos bobos é um aluno que chega do final de semana: “Fui pra praia ontem”. “Ah é, que legal. Gostou da praia?” “Gostei” “Qual praia você foi?” “Ah, não sei, é praia aqui perto”. “Mas qual é o nome, tem várias praias, tem Botafogo, tem Ipanema, tem Leblon, tem fora do Rio”. “Ah, não sei”. É um dado que é simples, eu considero simples que minha filha pequenininha que vai à praia saiba o local.

Isso envolve atentarmos, nos anos iniciais, aos processos comunicativos que a criança surda desenvolve em seu ambiente extraescolar. Sabemos que as crianças ouvintes, em sua

maioria, chegam à escola com informações e conhecimentos originados de suas vivências e trocas cotidianas (família, vizinhos, igreja, clubes, etc). E as crianças surdas? Aquelas que possuem uma comunicação satisfatória, com o uso da língua de sinais, em diferentes meios de convivência, se envolvem em práticas sociais e trocas de experiências que produzem sentidos. Todavia, as crianças surdas, cuja comunicação, principalmente, com seus familiares, for precária, poderão apresentar especificidades em articular e compreender seus processos cotidianos, uma vez que a apropriação de conhecimento de mundo sofrerá maior restrição.

Sobre esse assunto, Góes (2000b, p. 41) atenta ao fato de que “a criança surda vai interagindo, ao longo da infância, com inúmeras pessoas, em diferentes ‘esquemas comunicativos’. Ela interage necessariamente com ouvintes e, por certo, de modo intenso com a mãe ouvinte”. Desse modo, a autora aponta que há um cruzamento de experiências linguísticas, pois mais cedo ou mais tarde, a criança, que está imersa em um mundo oral irá se aproximar de possibilidades de interação com surdos que dialogam efetivamente na Língua de Sinais, que realmente viabilizará à criança a significação do mundo e a si própria. Góes (idem) afirma ainda que esse cruzamento de experiências linguísticas se revela complicado à medida que a língua de sinais for “adquirida tardiamente ou for adquirida de maneira mais ou menos descaracterizada, devido à ausência de interlocutores legítimos para essa aquisição”.

Estes fatores precisam ser levados em conta em aulas de Geografia. A professora Carolina explicita algumas especificidades linguísticas já observada em sua prática:

*Carolina: Essa questão do conhecimento prévio, é uma informação rasa trazida por alguns alunos. A gente chega e percebe que eles querem conversar. Às vezes você não consegue colocar a bolsa em cima da mesa porque eles querem te contar tudo o que aconteceu. Se for numa segunda-feira, então, tudo o que aconteceu no final de semana. E às vezes pra nós ouvintes, eu me sinto às vezes assim... Por que o aluno tem plena certeza do que ele está pensando, porque ele está formulando né, o que ele quer me contar, ele tem todos aqueles recursos e, às vezes, ele começa a falar alguma coisa para você e você demora para compreender sobre o que ele está falando, né? “Mas, calma, você está falando do quê? Me explica melhor”. Aí o aluno, às vezes, pega e desenha no quadro, aí você vai começando a **contextualizar**.*

Pâmela também concorda com o ponto trazido pela colega e assinala:

*Pâmela: É que eles ficam tão ansiosos porque aqui eles conseguem ser ouvidos por alguém. Só que eles não conseguem fazer a conexão desse pensamento. Aí a gente tem que criar estratégia para entender o **contexto** que ele está querendo explicar para gente. Há uma grande dificuldade e a gente atuando com a disciplina de Geografia vê essa questão vir à tona.*

Os relatos das professoras sugerem a particularidade na estruturação dos discursos de algumas crianças. Inferimos que a precária comunicação da criança surda com a família pode

acarretar em ausência de vocabulário das mesmas para se referenciar às vivências cotidianas³⁸ no espaço. O ato do aluno desenhar no quadro, no intuito de explicar e contextualizar a experiência é bem significativo. No entanto, ainda que alguns estudantes tenham dificuldades em expressar o pensamento, eles possuem experiências e desejam narrá-las e compartilhá-las com os interlocutores na escola. Deste modo, as docentes apontam a necessidade de criar estratégias para compreender o discurso do aluno surdo. Tal postura é importante no fazer educativo, uma vez que o ato da “escuta” sugere um movimento dialógico em sala de aula, na construção de práticas efetivamente coletivas. Conforme nos atenta Góes (1995, p. 23), na abordagem histórico-cultural, “a construção de conhecimentos é concebida como processo constituído nas relações sociais, implicando o funcionamento interpessoal e a linguagem”.

De acordo com os docentes, nas turmas de 4º e 5º anos, as características dos relatos de experiências cotidianas e o conhecimento de mundo dos alunos tendem a se modificar devido a maior proficiência linguística já adquirida, conforme demonstram as falas:

Denise: Hoje estou aqui com a turma de 4º ano, mas também já tive a turma de 3º, 2º, 1º. E o que eu observo hoje é a questão que os colegas falaram. Essa barreira que a gente tem. Essa questão da comunicação. Essa questão da língua. O 4º ano, por serem maiores, eles já vêm com essa bagagem. É impressionante quando eu peguei o 5º ano, só tinha alunos de idade mais avançada, que já têm essa comunicação. E no 1º ano você tem toda aquela questão de preparar né. A questão da língua e da cabeça estruturar. Hoje na turma em que eu me encontro, eles já tem uma vivência, e conseguem te explicar, te falar.

Alice: Eu trabalhava com EI5, que são as crianças de faixa etária de 5 para 6 anos e depois eu peguei uma turma de 6 anos, sem língua nenhuma, que foi um pouco desesperador. E cheguei aqui e falei: “nossa, as crianças têm língua”. Crianças não, porque aqui no 5º ano são adolescentes. E achei uma experiência muito positiva nesse sentido de você conseguir se comunicar, deles trazerem esses relatos como as colegas já comentaram né, deles quererem trazer o cotidiano deles para trocar. Eles me ensinam sinais, eu ensino coisas para eles também, então tem essa troca que eu acho que é riquíssima.

É perceptível a satisfação demonstrada pelas professoras ao conseguirem estabelecer uma comunicação fluida com os estudantes surdos, e estes poderem relatar suas experiências em sala de aula. De fato, “o conhecer envolve mediação pelo outro e produção de significados e sentidos em relação a objetos culturalmente configurados” (GÓES, 1995, p.23). Assim, o compreender-se mutuamente é fundamental na escola.

Nos trechos trazidos, os docentes se reportaram, principalmente, ao entrave comunicativo que os alunos menores possuem com seus familiares, o que implica em leituras

³⁸ Fato também observado por nós no processo investigativo de observação.

de mundo específicas e, às vezes, fragilizadas por não terem acesso a diversas informações. Entretanto, pela fala dos docentes também percebemos que tais aspectos envolvem uma questão linguística mais ampla, o que resulta em especificidades na organização de pensamento por alguns alunos. Nesse sentido, professores também se atentaram para os efeitos de uma aquisição de língua tardia e como se desdobra o ensino de Geografia e a construção de noções pelos estudantes frente a esses aspectos. Assuntos que serão discutidos na próxima subcategoria.

b) Língua, ensino e construção de noções

Em determinado ponto da discussão, alguns professores direcionaram o debate para o fato de que uma precária aquisição da Libras, por alunos surdos, também dificultava o ensino de conteúdos e noções da disciplina de Geografia.

Mirian - O que eu percebo muito de dificuldade dos alunos, tirando essa parte de conhecimento prévio, eu acho que é a questão da língua mesmo. Porque, por exemplo, com os alunos mais velhos eu tinha alguma dificuldade, mas como eles já tinham uma linguagem mais desenvolvida não era tão difícil falar sobre determinados conceitos. Agora, com o primeiro ano, eu lembro que no começo do ano eu só conseguia conversar com a Amanda, que é filha de pais surdos. [...] Então, para falar especificamente sobre ensino de Geografia é muito abstrato a gente falar com uma pessoa que não tem o vocabulário básico pra falar da realidade concreta, do cotidiano, do dia a dia. Menos ainda para falar de conceitos muito mais abstratos, tipo outra cidade, outro estado. Agora, quando o aluno tem língua, por exemplo a aluna Amanda, ela tem 7 aninhos e a realidade do que ela conhece em termos de experiência de ir para os lugares é bastante restrita, mas ela consegue entender o que é um outro estado. “Isso aqui é longe, isso aqui é Rio de Janeiro, é São Paulo”. Também em relação a bairros, de explicar assim, dentro do Rio de Janeiro. Então é língua, realmente uma coisa de língua. Então, é uma necessidade de investimento na família, de conhecimento de língua para família para eles poderem transmitirem esses conceitos para os filhos para eles poderem já chegar aqui com o mínimo de linguagem para gente poder avançar a partir daí.

A fala da professora Mirian nos remonta às considerações de que a aquisição de uma língua estruturada, desde o princípio da infância, terá influência no desenvolvimento do pensamento. Como bem afirmam Fernandes e Correia (2012, p. 18), “através da aquisição de um sistema simbólico, como é o da língua, o ser humano descobre novas formas de pensamento, transformando sua concepção de mundo”. Alguns trechos destacados até aqui revelam a realidade de crianças surdas que não compartilham de um mesmo sistema sógnico linguístico com os seus familiares. Isso remonta às perspectivas trazidas por Vigotski quando afirma que a origem do desenvolvimento ocorre primeiro no plano social e depois no plano individual. Esta questão leva-nos a refletir: como o processo de internalização transcorre com tais crianças?

Sem o domínio e compartilhamento de língua satisfatório, como aquelas significam suas experiências no espaço e no tempo? Como compreendem fenômenos e acontecimentos, uma vez que as informações que circulam em todos os meios (orais ou impressos) estão em língua portuguesa?

O professor Sérgio também corrobora com a questão trazida por Mirian e destaca a importância da aquisição e compartilhamento linguístico para o desenvolvimento cognitivo da criança surda. Além disso, relaciona os processos de estruturação das noções de tempo e espaço a uma boa aquisição da Libras.

Sérgio - A gente fala muito dessa questão dos conteúdos, né. É uma preocupação nossa e a língua é a base. Ela falou da Amanda: “A Amanda faz associações que outras crianças não fazem”. Mas assim, a Amanda tem dois irmãos surdos, são maiores, então eles recebem um conhecimento mais refinado e conseqüentemente passam para ela. Além de todo o universo que ela vive da mãe (que é surda). Mas, eu penso que é a questão da língua, né, que possibilita estruturar o espaço e o tempo.

No que diz respeito à estruturação das noções de temporalidade, algumas docentes já haviam destacado particularidades nesse processo por alguns alunos surdos. Pâmela ressaltou a experiência que teve na aula passeio realizada no Museu Imperial em Petrópolis, RJ.

Pâmela - Um exemplo também, a gente fez agora, trabalhando o antigo e novo, que a gente coloca isso dentro de História e Geografia. A gente foi para o Museu Imperial para trabalhar essa questão do que tem hoje, o que não tem mais, o que é novo, que as coisas vão mudando com o tempo. Chegou lá, a gente teve a surpresa que eles viam as fotos de Dom Pedro II, Leopoldina, dos atores da História do Brasil: “Já morreu? Mas por que que morreu?” Eu falei: “Já, há muito tempo! No século passado!” Eles: “Ah, coitado, por que morreu?” [...] Alguns acham que eles não vão morrer. Eu tive agora um caso de uma aluna que a tia morreu, que tinha problemas de saúde, mas que eu tive que falar: gente, um dia todo mundo vai morrer. Você nasce bebê, cresce, casa, uns sim outros não, produz, trabalha, que isso tudo faz parte da questão temporal.

Sobre a noção temporal, Carolina também já havia mencionado a necessidade de atenção e dialogia do docente com alguns alunos surdos para compreender os processos vivenciados por eles: “*Você acaba indagando com alguns estudantes: ‘Ontem?’ ‘Ontem não, ontem foi domingo, lembra? Isso aconteceu na semana passada, sexta-feira?’ ‘Aí você começa a organizar o pensamento’*”. Pâmela corroborou com a fala da colega sistematizando: “*Então, a gente tem que contextualizar de onde eles estão falando, tem a questão temporal, porque pode ter sido ontem ou não. Esse ontem para eles pode ter sido semana retrasada*”.

Eisenberg (2011) auxilia-nos a refletir sobre a construção das noções temporais pela criança, pois ressalta que o desenvolvimento destas ocorre através da linguagem. A autora salienta que “os eventos sendo discutidos em tempo deslocado não estão fisicamente presentes

e sua compreensão depende de uma negociação através das ferramentas existentes na linguagem” (p. 81). De acordo com a autora, o tempo deslocado trata-se daquele que requer uma negociação na linguagem porque não tem presença física e nem sobrevive na memória imediata. “Ele implica em uma noção de cronologia na qual eventos são sequenciados, definindo o passado, o presente e o futuro” (EISENBERG, 2011, p. 82).

Assim, é por meio da linguagem que conceitos complexos são traduzidos em conceitos mais familiares à criança. Eisenberg destaca ainda, através de pesquisa realizada, que a negociação de conceitos temporais se dá pela mediação do outro, que precisa ser consciente e explícita. A autora sustenta a afirmativa baseando-se em análises de conversas entre crianças pequenas e seus pais na hora do jantar, uma vez que o ambiente familiar seria o principal contexto para negociação dos conceitos temporais.

Goldfeld (2002), ao realizar uma pesquisa com dois irmãos gêmeos, um surdo e um ouvinte, de 5 anos e meio, constatou os diferentes níveis de interações que as crianças tinham com seus familiares. A autora concluiu que os estímulos recebidos pela criança surda eram pequenos e a maior parte dos assuntos tratados com o menino correspondia ao “aqui e agora”. Além disso, não se registrou na pesquisa interações com o menino abordando assuntos relativos a futuros próximos ou não. Goldfeld também relatou que nenhum dos familiares dominava plenamente a Libras. Ou seja, utilizando os termos do artigo de Eisenberg (2011), constatou-se a falta de discussões de eventos em tempo deslocado, que são construídos pela mediação e linguagem.

Tais pesquisas nos inspiram a pensar na construção da noção temporal da criança surda que não possui compartilhamento do signo linguístico de forma satisfatória com seus familiares. Trata-se de uma condição comum no INES, o que pode desencadear as situações em sala de aula apontadas pelos docentes nos relatos acima. Percebemos que, em algumas vezes, as negociações acerca dos conceitos temporais acabam por acontecer mais tardiamente na escola, onde as crianças encontram pares linguísticos.

5.2 Práticas Pedagógicas e Currículo

Neste tópico, discutiremos as falas dos docentes que trouxeram relatos sobre práticas pedagógicas realizadas no ensino de Geografia com alunos surdos, bem como reflexões acerca do currículo. Entendemos que os assuntos estão imbricados, uma vez que, corroborando com Moreira e Candau (2008, p. 18), compreendemos o “currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais”. Deste modo, os

autores associam o currículo “ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas” (idem).

Alguns docentes abordaram a respeito das práticas que desenvolvem ao trabalharem os conteúdos referentes ao currículo de Geografia. Pâmela destacou a importância das saídas de campo para a aprendizagem dos alunos surdos.

Pâmela: Então, por exemplo, eu vejo na educação de surdos, a grande necessidade do que a gente chamou de “pesquisa em campo”. Por quê? Eles precisam muito vivenciar as experiências para trazer isso para a realidade, principalmente os menores. Aí por exemplo: a gente começou a trabalhar rua, bairro e tal. O que a gente fez? A gente sentiu a necessidade, vamos aqui para rua das Laranjeiras, fizemos um passeio na rua, mostramos cada lugar, por exemplo: um prédio, o nome é rua das Laranjeiras, mas cada prédio, cada casa tem um número certo, porque se eu quiser ir num lugar na rua das Laranjeiras eu preciso dizer qual número que eu quero, não é qualquer um, senão como é que eu vou me achar? E aí, observar placas de rua. Por que tem isso aqui? À toa? Não, isso aqui tem porque é o nome da rua. Isso é um pequeno passo para começar a abstração de bairro.

Esse tipo de atividade de campo é recorrentemente realizado em aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, para as crianças surdas que não possuem compartilhamento linguístico satisfatório, esta atividade mostra-se ainda mais relevante. Por meio da experiência visual e corporal com o espaço geográfico, bem como a comunicação com os professores e colegas - enquanto pares linguísticos, diversas trocas e negociações de significados podem acontecer, como relatado na última fala exposta.

A experiência desenvolvida pela docente vai ao encontro da perspectiva freiriana defendida por Caldato e Retica (2014, p. 4-5). Os autores apontam que o ensino de Geografia deve favorecer a descoberta do mundo “não apenas na sala de aula, com caderno e lápis na mão, mas uma descoberta que ocorra assim como [...] “experiências informais” próprias do cotidiano da criança”.

Ramos (2015), em pesquisa realizada em uma escola polo bilíngue para surdos, no município do Rio de Janeiro, destacou que saídas para atividades externas também eram planejadas pela professora da Sala de Recursos Multifuncionais³⁹, com o intuito de promover vivências aos alunos surdos. A pesquisadora relata atividade de campo semelhante àquela

³⁹ As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) constituem espaços físicos situados em escolas públicas onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado - AEE. As SRMs dispõem de mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento dos alunos que são público alvo da Educação Especial e que necessitam do AEE no contraturno escolar. Fonte: <http://www.assistiva.com.br/ae.html>

realizada pela professora Pâmela, a fim de apresentar a um estudante surdo realidades na organização da cidade, ainda desconhecida pelo aluno:

A professora disse que durante uma aula perguntou aos alunos o nome da rua onde moravam, e um dos seus alunos com idade mais avançada riu achando engraçada a pergunta, **pois para ele somente as pessoas tinham nomes**. Após essa abrupta inserção no planejamento a professora resolveu marcar uma saída pedagógica com o fim de apresentar ruas do Rio de Janeiro e os seus devidos nomes. A professora apresentou diversas placas e explicou a importância da identificação dos lugares como forma de organização social (RAMOS, 2015, p. 104, grifo nosso).

A situação descrita acima corrobora as falas trazidas pelos docentes do INES e com a constatação de que diversas informações relativas a conhecimento de mundo são, por vezes, negociadas na escola. Ao refletir sobre o trabalho de campo como possibilidade pedagógica na educação de surdos, reportamo-nos também a Vigotski (2014). O autor destaca a importância do meio para a constituição do pensamento criativo, assinalando a “necessidade de ampliar a experiência da criança se quisermos proporcionar-lhe bases suficientemente sólidas para sua atividade criativa” (2014, p. 13). Por meio de Ostrower (2001), entendemos a atividade criativa como um processo que dá forma a algo e estabelece novas coerências na mente humana, “fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos” (p. 9).

Nessa perspectiva, temos compreendido que o trabalho de campo consiste em uma possibilidade de ampliar a experiência da criança surda e favorecer seu processo criativo na construção de conhecimento acerca do espaço geográfico. “Visitar diferentes pontos da cidade poderá proporcionar o conhecimento de mais elementos da realidade que se integram na explicação e conformação das paisagens” (OLIVEIRA; KELMAN; MAIA, p. 71) e do mundo.

No decorrer da discussão grupal, a professora Carolina evidenciou uma prática comum realizada em suas aulas: *a antecipação*. A antecipação seria um momento de trabalhar conhecimentos prévios com os alunos, anteriormente ao conteúdo que será abordado ou atividade que será realizada. “*É uma coisa que eu faço em todas as minhas aulas, seja com um evento que vai ter na outra semana, daqui a um mês, daqui a meses*” (Carolina). Todavia, a docente indica que, às vezes, é necessário reestruturar a aula:

Carolina: A gente organiza uma aula e quando chegamos para dar aquela aula, a gente já pensa nesses possíveis conhecimentos que os alunos não estão trazendo. Aí você vê que está ainda mais fundo, que você precisa, às vezes, reestruturar sua aula na hora, buscar vídeo, se o celular está em cima da mesa, você fica caçando imagem para poder mostrar que é um conhecimento que o aluno não traz.

Pela fala da professora, percebemos a necessidade de flexibilização na organização da aula, sem prender-se a planejamentos rígidos, uma vez que, para atender às reais demandas dos alunos, pode ser preciso mudar “o rumo” inicial, com novas estratégias e assuntos. Tal como já discutido por nós, no capítulo anterior, os recursos imagéticos resguardam um importante papel em aulas com alunos surdos. Eles podem auxiliar na construção dos relatos cotidianos dos estudantes diante de uma dificuldade de referenciação, mas também contribui para a explicação de elementos ainda desconhecidos pelos alunos.

Em outra fala da docente, percebemos que a reformulação de aulas pode acontecer também por outros motivos, não somente pelo desconhecimento dos estudantes acerca de elementos prévios.

Carolina: Teve uma situação no ano passado, que eu acho que aconteceu com os alunos que a Alice está esse ano (5º ano), em que eu procuro muito saber o que eles vão fazer para tentar montar as minhas aulas. Uma aluna falou que ia viajar nas férias do meio do ano para Minas Gerais. Até então eu só estava na região Sudeste, ensinando os sinais, tentando falar com eles a questão da distância, quantas horas demorava de carro, de avião, para eles começarem a contextualizar isso. E foi muito legal, que aí você percebe, quando o aluno já está em um nível da língua mais avançado, como a contextualização acontece de forma mais tranquila. Porque eu falando sobre Minas, o que ela iria ver lá, e eu também estava ensinando Vale, Chapada, Morro. Eu pedi para ela tirar bastante fotos para a gente poder passar os slides, com várias fotos. E ela voltou falando que ela pegou a serra. Aí ela falou: “Porque a gente subiu a serra” (fazendo a datilologia). E eu babando né [...]. Essa turma tinha alguns alunos muito bons, e aí eles começaram a falar uns para os outros. Então, assim, ela fotografou, você vê a imagem que ela estava dentro do carro fotografando muito preocupada e ela soube diferenciar. Ela veio me mostrar algumas imagens que ela falava assim: “Isso aqui é um morro ou uma montanha?” Aí eu não tinha apresentado ainda a questão do conjunto de montanhas. Eu achava que estava ainda muito complexo.. Aí eu já comecei a apresentar. Então, assim, eu antecipei, ela me trouxe mais do que eu pensei que ela pudesse me trazer porque, até então, eu estava focando em Minas Gerais: “O que é que tem lá? Você vai ver rio?” Ela começou a trazer outros elementos e compartilhou com a turma.

O relato da professora Carolina apresenta diversos pontos interessantes para a discussão. O primeiro revela o potencial de leitura de mundo de uma aluna surda, que possui um bom desenvolvimento linguístico. Um segundo ponto que nos chamou a atenção relaciona-se à acertada estratégia pedagógica de articular a vivência da aluna, de uma forma orgânica, aos conteúdos abordados em sala de aula. Houve uma sensibilidade em considerar as relações criança-espaco na construção de conhecimentos na escola. Desse modo, a prática da docente alinha-se ao que é sugerido por Gonçalves e Lopes (2008), para o ensino de Geografia nos anos iniciais. Os autores ponderam que nessa etapa de escolarização, o ensino “deve se preocupar

em possibilitar uma leitura de mundo, a partir da análise vivida e percebida pelo educando” (p. 47).

Ainda nessa perspectiva, refletimos sobre a reformulação da aula, a fim de abordar um conhecimento que seja significativo às experiências dos alunos. Relembrando as discussões apontadas por Prestes (2010), acerca dos pressupostos de Vigotski, a instrução pressupõe atividades que considerem o conteúdo e as relações concretas da pessoa com o mundo. Além disso, a instrução envolve a interação que ocorre na coletividade. O caso exposto pela professora demonstra que a aluna foi estimulada a compartilhar com a turma as suas experiências em Minas Gerais, que de forma coletiva e motivada puderam discutir sobre as formas do relevo.

Em determinado momento do grupo focal, as discussões acerca das práticas pedagógicas levaram a um debate que envolveu de forma mais ampla o currículo de Geografia em um contexto de educação de surdos. Como existia uma demanda para a reformulação do currículo da disciplina dentro do próprio setor, estimulamos que os participantes expusessem as opiniões sobre o tema.

Miriam: É complicado essa coisa do currículo, porque a gente está num momento de receber alunos com outras necessidades, né? [...] Mas assim, sobre a questão do ensino de geografia especificamente, também tem um outro agravante, que é: a gente já tem uma demanda maior de letramento, de ensino de matemática, e aí o conteúdo de geografia sempre fica um pouco à parte.

A professora Mirian contextualiza a realidade atual do Instituto, com o recebimento de alunos com necessidades especiais – para além da surdez, também sinalizando a complexidade de dar conta dos conteúdos geográficos em uma conjuntura de maior demanda do ensino da leitura, escrita e matemática. Caldato e Retica (2014), ao realizarem pesquisa com professores dos anos iniciais, constaram questão semelhante. Os autores evidenciaram que, para alguns docentes, uma das dificuldades no ensino de Geografia nesta etapa de escolarização relacionava-se ao pouco tempo destinado a essa disciplina, tendo em vista o enfoque dado a Português e Matemática, cobrados por avaliações externas.

Este não é o caso do INES, pois não é submetido a avaliações realizadas em larga escala. No entanto, a especificidade linguística presente na educação de surdos envolve a aprendizagem do português como segunda língua pelos alunos. Este processo, de fato, implica em uma demanda maior e diferenciada para o desenvolvimento do letramento. Nesse sentido, refletimos que um caminho para o ensino de Geografia com alunos surdos, principalmente, no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, esteja articulado de forma interdisciplinar às práticas de

letramento. Conforme nos aponta Callai (2005), é possível aprender a ler e escrever, “lendo e escrevendo” sobre o mundo, sobre o espaço e sobre as vivências das crianças. Certamente, com alunos surdos, tais discussões perpassam, primeiramente, o diálogo em língua de sinais sobre estas experiências, bem como um estímulo ao desenvolvimento de vocabulário para que os alunos se apropriem dos termos em sua primeira língua.

O professor Hugo relata quando começou a dar aula no primeiro segmento do INES, abordando uma experiência de aula, que envolveu a interdisciplinaridade entre a Libras e a Geografia. Em seguida, expõe sua opinião acerca de uma reformulação curricular:

Hugo: Imagino vocês que são ouvintes, porque eu também senti dificuldades. Eu peguei um quinto ano ou quarto aqui no SEF - 1 e eles tinham língua de sinais, tinham conhecimento de língua de sinais, um ou dois que haviam entrado há pouco tempo no Instituto, que tinham mais defasagem linguística. O conteúdo do currículo que eu tinha que ensinar era, por exemplo, a disciplina de Libras e associando à Geografia. Então, tinha uns temas: Estados, países, e aí eu mostrava o mapa: “Rio de Janeiro”. “Onde é o Rio?”. “Eu não sei onde é o Rio”, respondiam alguns alunos. E, eu surdo, eu achava que era uma coisa fácil. E aí me quebrei, fiquei sem ação, porque como que eles não sabiam isso? Então os professores já tinham falado isso, já tinham me avisado dessa questão, mas eu não imaginava, e fui mudando a minha estratégia. Então, a minha opinião é que não se deve retirar pontos do currículo, só porque acham o conteúdo difícil para o aluno. Precisa manter. Então, o currículo, a meta precisa ser modificada. Antes, precisa ter esses conhecimentos prévios nas séries anteriores. Eles chegam nas séries avançadas com defasagem, depois chegam no ENEM e acham que é muito difícil. Aí falam: “Não tenho esse conhecimento”. Porque foi tudo retirado nas séries anteriores e aí o desafio cresce cada vez mais. Então, eu acho que falta a língua, mas não tem como retirar também tudo, o currículo tem que ser adaptado. Então acho que a gente deve manter os conteúdos e mudar a estratégia.

Hugo, enquanto professor surdo, relata uma aula em que houve dificuldade, por parte dos alunos, em localizar o Rio de Janeiro no mapa. No capítulo anterior, discutimos que a relação do aluno surdo com a cartografia envolve também o conhecimento dos termos em Língua Portuguesa. Sem a apropriação das palavras da L2, o mapa pode não se constituir como um sistema sógnico para o aluno surdo. Vale lembrar ainda que a representação cartográfica abarca um processo de abstração, que é construído pelo aluno na dialogia em sala de aula. Não tivemos a oportunidade de perguntar quais estratégias o professor Hugo desenvolveu, posteriormente, para discutir tais conhecimentos, mas certamente os significados foram construídos por meio de uma efetiva interação linguística.

Sobre o currículo, o professor é categórico ao afirmar que não concorda em reduzir ou eliminar os conteúdos de Geografia considerados mais “difíceis”. Ressalta a necessidade de manutenção destes conhecimentos e sugere reflexões acerca das estratégias que podem ser

adotadas no ensino de Geografia. O docente, enquanto sujeito surdo, demonstra preocupação com a escolarização dos alunos e suas consequências no futuro. Tais questões remontam ao modelo de educação e estigma sofrido pelos alunos surdos durante o século XX. Nessa conjuntura, ao contrário de uma perspectiva multi/intercultural - que era quase inexistente na educação brasileira (SANTIAGO, AKKARI, MARQUES, 2013), as especificidades dos estudantes surdos não representavam diversidades, mas sim barreiras e déficits para o processo educacional.

Sobre as estratégias a serem incorporadas no currículo, a professora Pâmela reitera as atividades já desenvolvidas por ela e assinala a necessidade de promover vivências aos alunos surdos.

Pâmela: [...] Eu acho que eles [os alunos] têm que ter muita vivência. E quando a gente parte da vivência, que foi o caso do Museu, que foi o caso do passeio da rua das Laranjeiras, isso fica mais concreto para eles. Então, eu vejo a necessidade de um currículo ter mais esta questão, de aulas passeios, de momentos exploratórios pelos alunos, para chegar neste momento de abstração.

Carolina corrobora com a fala da colega: “*E eles trazem estas memórias para contextualizar. [...] Isso que ela falou do passeio, eles sempre vão trazer uma memória daquela foto, ou de alguma imagem, ou de um utensílio, para falar, para registrar aquele conhecimento. Acho que isso é muito forte*”. Assim, de acordo com as docentes, as saídas de campo constituem estratégias a serem inseridas no currículo e mais realizadas no ensino de Geografia para surdos, nos anos iniciais. Essas práticas caminham no sentido da ampliação das vivências e experiências dos alunos surdos.

Posto isso, é importante destacar que a promoção de experiências também pode ser realizada em sala de aula, cotidianamente. Costa (2016, p. 152) afirma que por meio da narrativa de outra criança ou adulto, é possível que as crianças subjetivem algo que não conhecem diretamente, “uma vez que está sempre lastreada no material, mas opera no plano simbólico”. Desse modo, sinaliza que crianças podem nunca ter vivido determinada paisagem, mas terem uma dimensão subjetiva dela. Isso sugere a importância das narrativas dos alunos e dos professores acerca das suas vivências espaciais, tal como realizado pela professora Carolina, que estimulou a aluna a compartilhar a viagem e as paisagens observadas em Minas Gerais. Portanto, o favorecimento de vivências aos alunos surdos remonta a um currículo que expande tanto a experiência física como simbólica das crianças com o espaço geográfico.

5.3 Potencialidades para aprendizagem geográfica

Esse tópico origina-se das respostas concedidas pelos professores ao questionário complementar. Lançamos a seguinte questão: “Tendo em vista as especificidades dos alunos surdos, quais potencialidades vocês observam nos estudantes para o aprendizado de Geografia?” A maioria das respostas apontou a especificidade visual do estudante surdo como grande aliada para a aprendizagem geográfica.

Os alunos são extremamente observadores (principalmente aos detalhes) ao meu ver, algo que deve ser continuamente explorado, para o desenvolvimento de outras potencialidades, como a criticidade, por exemplo. (Carolina)

Partindo do princípio da singularidade visual do aluno surdo, o ensino da Geografia pode favorecer uma nova perspectiva no posicionamento espacial deste. (Sérgio)

A potencialidade dos alunos surdos está no campo da grande percepção visual que os mesmos têm de analisar e perceber o mundo em sua volta. Acredito que esse potencial é uma habilidade que muito contribui para o aprendizado da Geografia. Apontaria essa habilidade como um grande recurso para construir os conceitos abstratos de Geografia. A exploração das habilidades visuais como um recurso significativo para construção dos conceitos geográficos. (Pâmela)

A condição visual do sujeito surdo já foi discutida por nós nesta tese. Trouxemos como aporte teórico as concepções de Vigotski, quando destaca a compensação que ocorre na superação das barreiras socialmente existentes. De acordo com Campello (2007, p. 87), “as crianças surdas crescem aprendendo a fazer certos ajustes carregados de elementos significativos por meio da visualidade”. São as compensações sociais da surdez, também manifestada no desenvolvimento de uma língua visuo-espacial.

Deste modo, os docentes enfatizam a visualidade do surdo como canal para o desenvolvimento da criticidade e para a construção de conceitos abstratos, por exemplo. Também corroboramos com esta perspectiva quando sinalizamos que “a construção do conhecimento geográfico, como ato do ser criativo, pelos estudantes surdos, abarca, principalmente, uma sensibilidade visual que, elaborada mentalmente, chegará ao nível da percepção” (OLIVEIRA; KELMAN; MAIA, 2018, p. 67). Enfatizamos que o exercício da leitura e interpretação do espaço geográfico, além de mediado pela língua de sinais, precisará valer-se da visualidade que a própria disciplina resguarda em seu objeto de estudo.

De fato, a própria explicação da conformação do espaço geográfico inicia-se com a percepção dos aspectos visíveis. Katuta (2008, p. 233 *apud* MARQUES, 2009, p. 102) ressalta

que “para ensinar Geografia, primeiro o professor deve partir do aspecto da aparência do fenômeno ou da paisagem”, e depois seguir para o desvendamento de sua essência. O conceito de paisagem, importante nos anos iniciais, destaca-se nesse processo. Cavalcanti (2008, p. 51-52) assinala que a paisagem corresponde ao “domínio do visível – a expressão visível de um espaço -, o domínio do aparente, de tudo que nossa visão alcança; o domínio que é vivido diretamente com nosso corpo, com nossos sentidos”. Assim, a autora pondera que “a **observação** e a compreensão dessas formas servem para dar caminhos de análise para o espaço” (*ibidem*, p. 52, grifo nosso).

Nesse sentido, as considerações acima e também as orientações dos PCNs para o ensino de Geografia nas séries iniciais apontam para a **observação** como uma habilidade importante na interpretação da paisagem e espaço geográfico. Silva e Aragão (2012) destacam que

A observação contribui para a compreensão da paisagem que faz parte do cotidiano dos alunos e cria possibilidades para que o estudo do espaço geográfico ocorra de forma mais significativa para crianças. Aprender e ensinar Geografia torna-se prazeroso, na medida em que os alunos são instigados a observar o espaço que os rodeia e a perceber o conteúdo material e subjetivo das relações sociais nele expressas. (SILVA; ARAGÃO, 2012, p. 51).

A observação da paisagem, juntamente com a sua descrição, consiste no primeiro passo para uma análise geográfica. A especificidade visual do aluno surdo, nesse contexto, torna-se uma grande aliada. Com isso, é de extrema importância, além da realização de saídas de campo, a utilização de recursos imagéticos, tais como fotografias, charges e vídeos – planejados de maneira consciente, como pondera Reily (2004).

No entanto, o desvelar das relações econômicas, políticas e socioculturais que originam as formas do espaço, iniciadas na observação da paisagem, necessitam de uma intensa dialogia e interação com os alunos surdos. Assim, além de ancorada na observação - direta ou indireta – do espaço geográfico, a aprendizagem da Geografia, que considere a visualidade do sujeito surdo, precisa valer-se do uso da Libras que envolva todos os seus aspectos visuais.

Campello (2008, p. 91) afirma que “os Surdos usam a língua de sinais brasileira envolvendo o corpo todo, no ato da comunicação. Sua comunicação é viso-gestual e produz inúmeras formas de apreensão, interpretação e narração do mundo a partir de uma cultura visual”. Logo, compreendemos que para dialogarmos com estudantes surdos, alcançando níveis mais abstratos de discussões sobre conteúdos geográficos, faz-se necessária a apropriação dos aspectos visuais da Libras. Trata-se de um desafio para nós, professores ouvintes, pois pressupõe a nossa desvinculação da lógica linear das línguas orais.

5.4 Possibilidades para Oficina de Geografia

A nossa investigação, pautada na vertente metodológica da pesquisa-ação, pressupõe diálogo com os sujeitos em buscas de propostas para a intervenção em campo. Assim, no questionário complementar, a seguinte questão foi inserida: “Pensando na elaboração de uma oficina de Geografia no SEF – 1/INES, quais conteúdos, competências e habilidades geográficas vocês acreditam que devam ser exploradas nesta atividade?”

Em relação aos conteúdos, boa parte dos docentes foram consensuais em apontar que a Oficina deveria abarcar os conceitos e conhecimentos geográficos relacionados ao ano de escolaridade da turma em que se realizarem as atividades. No entanto, alguns professores apresentaram conteúdos que consideram importantes para haver um trabalho mais direcionado. São eles: “*assuntos relacionados a espaços e acontecimentos veiculados pela mídia, e que não são acessíveis à compreensão dos alunos surdos*” (Mirian); “*Localização geográfica, Mundo, estados do Brasil e suas regiões, como trabalhar conceitos abstratos de país, cidades, estados, limites e fronteiras, climas, relevos, etc.*” (Pâmela); “*relação homem x ambiente/transformação do espaço*” (Carolina).

Em relação ao desenvolvimento de habilidades e competências no trabalho junto aos alunos surdos, foi possível elaborar um gráfico acerca dos pontos mais ressaltados pelos professores. Estes foram sistematizados em: associações geográficas com a realidade e contexto social, noção espacial e de localização geográfica, desenvolvimento de pensamento crítico e leitura de mapas.



Figura 16. Habilidades e Competências destacadas pelos docentes

Em relação à noção espacial e localização geográfica, a docente Mirian trouxe mais especificamente a importância de se elaborar atividades que envolvam a localização em relação à casa, escola, município, bem como os deslocamentos a partir de referenciais espaciais. O desenvolvimento do pensamento crítico e de associações com a realidade e contexto social também foram sinalizadas por alguns docentes como importante aspecto para uma formação geográfica do aluno surdo. Junto ao desenvolvimento de tais habilidades, o professor Sérgio ponderou a *“importância de que ao adquirir novos conhecimentos em sua língua - Libras, o aluno seja capaz de associar este conhecimento à escrita”*.

As considerações docentes trazidas nesse tópico e nos tópicos anteriores deste capítulo mostraram-se importantes para o delineamento de nossas ações na continuidade da pesquisa. A metodologia da pesquisa-ação leva-nos ao diálogo, havendo invariavelmente ressignificações por parte do pesquisador e dos sujeitos ao longo do percurso investigativo. Por meio da experiência e relato dos docentes, com seus desafios e satisfações, foi possível estabelecer pontes entre estas falas e nosso referencial teórico, o que nos permitiu, ao longo do capítulo, a reflexão acerca de possibilidades para o ensino-aprendizagem de Geografia para surdos.

Para a elaboração da Oficina de Geografia, consideramos os pontos trazidos no grupo focal e questionário, as impressões da nossa observação em aulas regulares, bem como os referenciais teóricos que embasam esse processo investigativo. No próximo capítulo, abordaremos esta última etapa da pesquisa, bem como as interações que foram mobilizadas nesse contexto de instrução.

6. OFICINAS DE GEOGRAFIA: DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE MICROGENÉTICA

Abordar as sessões da Oficina de Geografia implica em, inicialmente, retomar aspectos teóricos, nos quais ancoramos a nossa prática investigativa e de ação pedagógica. Posto isso, destacamos que a elaboração das sessões da oficina pautou-se nos três apontamentos que julgamos fundamentais para pensar a construção do conhecimento geográfico com alunos surdos. Relembramos tais perspectivas, já expostas no segundo capítulo desta tese: a) as crianças/alunos possuem experiências geográficas, de modo que estas práticas sociais devem ser consideradas como conhecimento válido no espaço escolar (LOPES, GONÇALVES, LIMA, 2015); b) a Geografia, enquanto ciência, possui um escopo teórico e vocabulário próprio que auxiliam na compreensão e interpretação do espaço geográfico (CAVALCANTI, 2008); e c) a construção de conhecimento geográfico, no ambiente escolar, realiza-se de forma coletiva, como fruto das interações entre sujeitos (alunos e professores) ativos. Estas interações, em um contexto bilíngue para surdos, envolvem operações com signos e formas simbólicas diferenciadas.

Sendo assim, ao longo da realização da Oficina de Geografia - que resultou em aproximadamente 25 horas de gravação - procuramos planejar atividades que valorizassem o relato e a experiência dos alunos surdos com seus espaços, na tentativa de integrar os conhecimentos cotidianos dos mesmos aos conhecimentos científicos da área de Geografia. Também elaboramos propostas pedagógicas que estimulassem um processo de alfabetização geográfica, ou seja, estratégias que direcionavam para a observação, descrição, comparação e construção de explicações na conformação do espaço geográfico. De modo indireto, apoiámo-nos ainda em conceitos geográficos, tais como lugar, paisagem e território, para auxiliar-nos a pensar, juntamente com os alunos, nos fenômenos socioespaciais.

Além disso, direcionamos especial atenção em propor atividades que se realizassem de forma coletiva e dialógica, entre os próprios alunos surdos e com as professoras envolvidas nas sessões da Oficina de Geografia. Ao pensar sobre estas interações, principalmente naquelas com participação professor-aluno, refletimos sobre os meios semióticos importantes ao processo de instrução, dando ênfase a uma pedagogia visual para a construção de conhecimentos em Geografia.

Os resultados das etapas anteriores da pesquisa também serviram como delineadores no planejamento da Oficina de Geografia. Procuramos nos ater a alguns aspectos, refletidos por meio de nossa percepção em aulas regulares do SEF-1 e também trazidos pelos docentes na

sessão de grupo focal. Deste modo, seguindo a sugestão da maioria dos professores, delimitamos as temáticas das oficinas levando em conta os conteúdos presentes no currículo do 5º ano do Ensino Fundamental, do INES. Consideramos ainda os tópicos destacados pelos docentes, ao responderem o questionário complementar, no tocante aos conteúdos, competências e habilidades geográficas para serem exploradas na Oficina de Geografia: associações geográficas com a realidade e contexto social, noção espacial e de localização geográfica, desenvolvimento de pensamento crítico e leitura de mapas.

Por fim, como forma de encaminhamento de questões que surgiram na observação, experienciamos formas diferenciadas de cartografia com os alunos surdos, por meio de mapas mentais (RICHTER, 2011) e mapas vivenciais (LOPES, 2012), ainda que nem todos os resultados sejam expostos nessa tese. Apropriamo-nos também da imagem como importante signo para a construção de relatos socioespaciais dos alunos surdos e ampliação da vivência simbólica em sala de aula. O trabalho de campo também consistiu em estratégia pedagógica para promoção de vivências e análises do espaço geográfico.

O quadro a seguir apresenta a temática de cada oficina e a sistematização dos objetivos, atividades desenvolvidas, materiais e recursos utilizados.

QUADRO 10. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E RECURSOS UTILIZADOS NAS SESSÕES DA OFICINA DE GEOGRAFIA

OFICINA	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS/ OBJETIVOS	RECURSOS UTILIZADOS
<p align="center">Oficina 1 Geografia da Vida: quais relatos produzem os alunos surdos sobre seus lugares</p>	<p>- Roda de Conversa - Início da produção de mapas mentais (trajeto casa - INES) pelos alunos.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificar se os estudantes já conseguiam se referenciar e localizar seus espaços de moradia e circulação pela cidade • compreender como os alunos vivenciam estes espaços, por meio de relações de identidade e afetividade 	<ul style="list-style-type: none"> • Imagens de localidades da cidade do Rio de Janeiro
<p align="center">Oficina 2 Mapas mentais como metodologia para expressão e leitura das paisagens cotidianas</p>	<p>- Conversa sobre os mapas mentais produzidos pelos alunos, com reflexões sobre o conteúdo das formas das paisagens representadas. - Construção coletiva de legendas para um mapa mental escolhido em cada turma.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • utilizar o mapa mental enquanto instrumento que contribua na expressão e interpretação das paisagens cotidianas e da cidade; • perceber quais representações alunos surdos constroem sobre seus lugares; • estimular a percepção espacial por meio da representação do espaço vivido; 	<ul style="list-style-type: none"> • Mapas mentais produzidos pelos alunos • Mapa do município do Rio de Janeiro

	<ul style="list-style-type: none"> trabalhar aspectos da linguagem cartográfica 	
<p>Oficina 3 Trabalho de Campo - as transformações na cidade do Rio de Janeiro</p>	<p>- Realização de trabalho de campo na cidade do Rio de Janeiro, com duas paradas principais: a) Orla Conde/Boulevard Olímpico b) Praia Vermelha - Urca</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Promover a observação da cidade do Rio de Janeiro como um espaço em constante transformação; Favorecer a observação das paisagens naturais e aquelas que foram modificadas, ao longo do tempo; Refletir sobre as permanências e rupturas na paisagem carioca; Refletir sobre a dinâmica social e econômica que mobilizam/mobilizaram as transformações no espaço da cidade; Oportunizar experiências para que os alunos desenvolvam habilidades de observação, descrição, comparação e explicação do espaço geográfico. 	<ul style="list-style-type: none"> Apostila elaborada para o trabalho de campo (Apêndice 8)
<p>Oficina 4 Refletindo sobre os espaços percorridos no trabalho de campo: o jogo como possibilidade pedagógica</p>	<p>- Realização de atividades da apostila do trabalho de campo - Competição do Quiz Geográfico (Apêndice X), com questões relacionadas ao trabalho de campo.</p> <p>Objetivos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> Jogo “Quiz do Espaço Geográfico” elaborado pela professora-pesquisadora

	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular a observação, descrição, comparação e explicação da conformação das paisagens vistas no trabalho de campo; • Promover, através do jogo, momentos de interação entre alunos para construção de conhecimento; • Promover uma relação de mútuo reforço entre a Libras e Língua Portuguesa por meio das atividades do jogo e apostila. 	
<p>Oficina 5 A evolução urbana da cidade do Rio de Janeiro: usando mapas e uma plataforma virtual</p>	<p>- Observação das imagens apresentadas na plataforma ImagineRio.com;</p> <p>- Conversa sobre a expansão urbana do Rio de Janeiro, a partir de diferentes mapas.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observar, por meio da plataforma ImagineRio, as modificações do espaço do Rio de Janeiro ao longo do tempo e a formação do seu território; • Perceber em quais anos/momentos a ocupação se intensificou; • Identificar os eixos de expansão e crescimento da cidade ao longo do tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mapa dos bairros do município do Rio de Janeiro • Mapa das Linhas Férreas do Rio de Janeiro • Mapa das Freguesias do Rio de Janeiro em 1850; • Computadores com acesso à Internet.
<p>Oficina 6 Pedagogia visual para compreensão da greve dos caminhoneiros</p>	<p>- Conversa inicial com os alunos sobre as percepções dos mesmos em relação à greve dos caminhoneiros.</p> <p>- Conversa sobre o sistema de transporte no Brasil.</p> <p>- Construção coletiva de um fluxograma de imagens sobre a greve dos caminhoneiros.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • compreender as relações de causalidade existentes na greve dos caminhoneiros; 	<ul style="list-style-type: none"> • Mapa da rede multimodal de transportes no Brasil. • Imagens representativas da greve dos caminhoneiros retiradas da internet.

	<ul style="list-style-type: none"> • perceber a estrutura do sistema de transporte no país; • compreender as implicações da greve ocorridas na cidade do Rio de Janeiro. 	
<p>Oficina 7 O estado do Rio de Janeiro: dialogando por meio do conceito de território</p>	<p>- Conversa sobre formação territorial do Brasil, organização atual dos estados e Estado do Rio de Janeiro, apoiada em mapas diversos.</p> <p>- Realização de exercícios em dupla.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o conceito de território, a fim de compreender o estado do Rio de Janeiro enquanto território político-administrativo; • Verificar qual conhecimento e vivência os alunos têm acerca dos estados brasileiros e municípios do estado do Rio de Janeiro (sinal e Língua Portuguesa); • Compreender o estado do Rio de Janeiro por meio de diversas dimensões: administrativa, social e “vivencial”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mapa da formação territorial do Brasil. • Mapa político do Brasil, com ilustração dos sinais dos estados. • Mapa do estado do Rio de Janeiro.
<p>Oficina 8 Estado do Rio de Janeiro: promoção de vivências simbólicas e leitura de mapas</p>	<p>- Apresentação dialogada de experiências da professora-pesquisadora em municípios do Estado do Rio de Janeiro.</p> <p>- Realização de exercícios em dupla, apoiados no mapa de uso e cobertura do solo do estado do Rio de Janeiro.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimular a dimensão da vivência simbólica no estado do Rio de Janeiro, por meio da experiência dos alunos e professores; • Com base na perspectiva vivencial, observar diferentes paisagens existentes no estado do Rio de Janeiro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação com fotos de viagem da professora-pesquisadora em municípios do Estado do Rio de Janeiro, acompanhados pela localização no mapa e características destes lugares. • Mapa de uso e cobertura do solo do estado do Rio de Janeiro, com legenda de imagens.

	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender características do estado do Rio de Janeiro, a partir da leitura de mapas temáticos. 	
<p>Oficina 9 Abordagens sobre a cartografia e produção de mapas vivenciais em Laranjeiras</p>	<p>- Apresentação e diálogo sobre representação do espaço e desenvolvimento da cartografia, com apoio do Power Point produzido.</p> <p>- Os alunos receberam mapas da Rua das Laranjeiras e foram estimulados a destacar nesses mapas os locais que conheciam ou que possuíam algum significado para eles.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender que a representação do espaço é feita pelo homem desde os primórdios da história; • Compreender as técnicas e os processos de produção dos materiais cartográficos tradicionais; • Entender que todos nós podemos ser sujeitos que cartografam os espaços; • Estimular a reflexão e representação dos espaços vivenciados, em particular próximo ao INES. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação desenvolvida em PPT sobre o desenvolvimento da cartografia. • Mapa da Rua das Laranjeiras
<p>Oficina 10 Reflexões e avaliação dos estudantes sobre a Oficina de Geografia</p>	<p>- Roda de conversa com alunos e avaliação das atividades realizadas na Oficina de Geografia</p> <p>- Elaboração de um mural com as fotos dos “melhores momentos” da Oficina, na avaliação dos estudantes.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obter avaliação, por parte dos alunos, do trabalho realizado na Oficina de Geografia; 	<ul style="list-style-type: none"> • Fotos impressas de diversos momentos da Oficina de Geografia ao longo do ano de 2018.

	<ul style="list-style-type: none">• Compilar sugestões de trabalho, pensada pelos estudantes, para sessões futuras da Oficina de Geografia.	
--	---	--

Após a apreciação das horas de vídeo geradas com a gravação das oficinas, selecionamos episódios interativos para a análise microgenética. A análise desses eventos direcionou-nos para a elaboração de duas grandes categorias interpretativas: **1 – Cooperação entre pares** e **2 – Os meios semióticos e organização social no processo de instrução**.

A **categoria 1 - Cooperação entre pares** apresenta situações em que houve cooperação de forma espontânea entre os estudantes ao longo das sessões de Oficina de Geografia. De acordo com nossa análise, tais situações demonstraram a importância do papel do outro no processo de comunicação, apropriação linguística e interpretação do espaço pelos alunos surdos. Para melhor analisar as distintas ocorrências de cooperação entre pares, definimos as seguintes subcategorias: **a) auxílio na construção de relatos; b) auxílio na apropriação do signo linguístico; c) interações na elaboração de representações do espaço e d) interações para o entendimento de representações do espaço**.

A **categoria 2 – Os meios semióticos e organização social no processo de instrução** analisa a negociação de significados entre estudantes e docentes e também discute a relação dos alunos com algumas das estratégias e recursos pensados especialmente para a Oficina de Geografia. Desse modo, por meio da análise microgenética, pudemos refletir acerca dos instrumentos pedagógicos utilizados e o meio social de instrução. Foram definidas as seguintes subcategorias: **a) Trabalho de Campo; b) Quiz do Espaço Geográfico; c) Fluxograma de Imagens e d) Mapa com legenda de imagens**.

Ao final de cada categoria, traremos reflexões que objetivam articular as situações destacadas, bem como compreender tais eventos por meio das bases teóricas que nos apoiam.

6.1 Categoria 1 - Cooperação entre Pares

Ao analisarmos os vídeos das sessões da Oficina de Geografia, percebemos que, em diversos momentos, ocorreram interações espontâneas⁴⁰ entre os alunos surdos, em um sentido cooperativo. Tais interações revelaram o apoio entre pares no processo comunicativo e linguístico e na interpretação do espaço geográfico. Esses fenômenos nos chamaram a atenção porque Prestes (2010, p.169, grifo nosso), ao abordar sobre as teorias de Vigotski, destaca que a instrução “ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou **entre pares**, cria possibilidades para o desenvolvimento”. As interações surgiram em uma continuidade do contexto de instrução e dialogia com as professoras. Entretanto, os alunos participaram

⁴⁰ Aqui entendemos como espontâneas as interações que não foram mobilizadas diretamente pelas professoras da oficina, tais como: “Converse com seu colega a respeito do assunto!”.

ativamente com os seus diálogos espontâneos, solicitação de auxílio entre colegas e cooperação na construção do conhecimento, promovendo possibilidades para o desenvolvimento.

A cooperação entre estudantes em sala de aula não consiste em algo incomum, todavia em um contexto de educação de surdos, assume especificidades nas situações em que aparecem. Outras questões referentes ao caráter destas interações também serão discutidas ao final da apresentação de todos os episódios desta categoria. Abaixo, sistematizamos em um quadro os oito episódios selecionados e discutidos na categoria Cooperação entre Pares.

QUADRO 11. EPISÓDIOS SELECIONADOS NA CATEGORIA COOPERAÇÃO ENTRE PARES

EPISÓDIO	SUBCATEGORIA	TURMA
Estimulação de Relato	Auxílio na Construção de Relatos	A
Sinal de Shopping	Auxílio no Processo de Apropriação do Signo Linguístico	A
Qual o nome?	Auxílio no Processo de Apropriação do Signo Linguístico	B
Explicando o sinal de restaurante	Auxílio no Processo de Apropriação do Signo Linguístico	A
Mapa mental em dupla	Interações na elaboração de representações do espaço	B
Negociando Representações (1)	Interações na elaboração de representações do espaço	B
Negociando Representações (2)	Interações na elaboração de representações do espaço	B
Perto ou Longe?	Interações no entendimento de representações do espaço	B

6.1.1 Auxílio na construção de relatos

Neste subtópico trazemos um evento ocorrido na Oficina 1. A primeira oficina consistiu em uma conversa em grupo, entre alunos e professores. Nesta atividade, tivemos como objetivo identificar se os estudantes já conseguiam se referenciar e localizar seus espaços de moradia e circulação pela cidade. Também visamos compreender como os alunos vivenciavam estes espaços, por meio de relações de identidade e afetividade. Deste modo, aproximamo-nos do conceito de lugar que, como já discutimos, trata-se da porção do espaço apropriável para a vida (CARLOS, 2007), bem como envolve a relação de pertencimento, identidade, afetividade e familiaridade com o espaço geográfico (CAVALCANTI, 2008).

Organizamos-nos, espacialmente na sala de aula, em semicírculo, de modo que alunos e professores pudessem se olhar e serem captados pela filmagem. Em seguida, pedimos que todos se apresentassem com seu nome e sinal. Após as apresentações, lançamos algumas perguntas, tais como: “Você mora em qual bairro?”, “Por onde vocês passam quando vêm para o INES?”, “O que vocês observam no caminho?”, “O que chama a atenção de vocês?”, “Em quais lugares da cidade vocês mais gostam de ir? Por quê?”.

Na **turma A**, grande parte dos estudantes respondeu sobre seus locais de moradia, com conhecimento do sinal do bairro. A exceção esteve com os alunos que residiam em outros municípios da região metropolitana do Rio de Janeiro, em que o sinal realizado era apenas o do município. Essa situação fica explícita no meu diálogo com Davi, 16, que mora em Niterói.

Em meio à elaboração do relato de Davi, ocorre a intervenção de João, 17, no sentido de cooperar para que o colega trouxesse mais referências acerca do seu bairro de moradia.

Episódio 1 – ESTIMULAÇÃO DE RELATO

Davi: Eu moro longe, em Niterói.

Thabata: Niterói? Legal! Eu antes também morava em Niterói. Você mora perto da ponte ou longe? Você sabe?

Davi: Longe.

Thabata: Eu morava perto, pegava o ônibus e já subia rápido na ponte. Você sabe o nome do bairro onde você mora em Niterói?

Davi, com jeito tímido, balança a cabeça negativamente. Todos olham para Tatiana que chegou naquele momento e junta-se aos colegas na roda. Davi chama a minha atenção discretamente e, continuando a conversa, sinaliza:

Davi: Não conheço.

João: Ele esqueceu.

Thabata: Você mora perto da praia? Tem praia perto da sua casa?

Davi: Não.

João olha para mim e, logo em seguida, decide intervir, fazendo perguntas a Davi:

João: Você nunca foi à praia? Nunca observou? Nunca brincou na praia?

Davi: Sim, mas é longe da minha casa.

Neste episódio, Davi, relata que mora em Niterói, mas não sabe informar o bairro ou local exato, nem em Libras e nem em Língua Portuguesa. De fato, o conhecimento de sinais de localidades mais específicas depende, por muitas vezes, do contato que o aluno tem com pares linguísticos proficientes em Libras, inclusive no seu meio extraescolar. Como ex-moradora do município, decido perguntar se ele residia próximo à ponte Rio-Niterói ou de alguma praia, com o intuito de buscar referências, eliminando alguns bairros e considerando possibilidades, como a Zona Sul e a região Oceânica do município. Tento caminhar por aspectos visuais da

paisagem, tendo em vista que os surdos “crescem aprendendo a fazer certos ajustes carregados de elementos significativos por meio da visualidade” (CAMPELLO, 2008, p. 87).

João interessa-se pela conversa e percebendo a timidez do amigo, decide reforçar as minhas perguntas, na tentativa de que o colega conversasse um pouco mais e trouxesse informações mais precisas. É possível perceber que João direciona a minha indagação a um nível mais vivencial: “Você nunca foi à praia? Nunca observou? Nunca brincou na praia?” Davi responde que sim, mas que não há praia próximo à sua casa. Nesse sentido, João tentou cooperar positivamente para a construção das respostas de Davi, buscando remontar às experiências do amigo com este espaço de lazer.

6.1.2 Auxílio no processo de apropriação do signo linguístico

Ainda na Oficina 1, percebemos que, por vezes, houve desconhecimento de sinais ou de termos em Língua Portuguesa, no momento em que os estudantes elaboravam os relatos das suas experiências e traziam as suas referências espaciais. Observamos em diferentes episódios que, em algumas destas situações, os alunos surdos recorreram uns aos outros – ou receberam apoio imediato de seus colegas - na busca por auxílio com os signos linguísticos desconhecidos. Deste modo, a discussão acerca do signo linguístico, e uma possível apropriação do mesmo, envolveu não somente uma relação de instrução professor-aluno, mas uma dinâmica cooperativa entre pares, que ocorreu de forma espontânea entre colegas surdos, cujas vivências escolares são constituídas por duas línguas.

O episódio abaixo, ainda na roda de conversa, traz um recorte do momento em que os alunos abordavam sobre as suas experiências de lazer pela cidade do Rio de Janeiro.

Episódio 2 – SINAL DE SHOPPING

Tatiana: Eu gosto de passear, de ir no shopping, ir no parque de diversões e ir nos brinquedos, passear em dia de sol junto com a família, bater papo, sair para comer, diversas coisas...

Thabata: Entendi, que legal! Alguns de vocês falaram que gostavam de shopping. Todo mundo gosta de ir no shopping?

João, concomitante ao final da minha pergunta, fica sozinho fazendo o sinal de shopping (representado pelas letras S-P).

Davi balança a cabeça negativamente como se não entendesse o sinal.

Tatiana: Eu gosto (em seguida faz o sinal de shopping cinco vezes e finaliza com o sinal de gostar novamente).

João olha para Tatiana com expressão de dúvida.

Beatriz (professora regente): Shopping (S-P), Shopping (S-P) (*a professora reforça o sinal para os alunos ao perceber que João e Davi não estavam entendendo*). Vocês não conhecem?

Davi balança a cabeça negativamente.

Adriana: Eu sei.

João: Eu esqueci.

Tatiana (olhando para João): Shopping é um prédio grande que entra para passear.

João: Ah, sim. Passear. Conheço. (*com expressão de felicidade*)

Beatriz (professora) também começa a explicar. Davi a observa atentamente. Nesse momento, João está distraído, pois parece que já havia entendido com a explicação anterior da colega.

Beatriz: Tem muitas lojas, onde se compra várias coisas, tem cinema. O sinal é este S-P.

Davi reproduz o sinal e mostra ter compreendido o significado do sinal shopping.

Adriana: Tem cinema (*sinaliza, ao mesmo tempo que a professora, se dirigindo à João, certificando de que o colega tinha mesmo relacionado o significante ao significado*).

Na situação destacada, a partir da fala de Tatiana, 17, – e de outros colegas que se expressaram anteriormente a ela -, tentamos redirecionar o assunto para a temática do shopping center, a fim de indagar quais shoppings eles frequentavam e descobrir por quais bairros estes alunos estariam circulando no Rio de Janeiro. Surpreendentemente, o sinal de shopping vira alvo de discussão por alguns segundos, uma vez que João e Davi não haviam ainda se apropriado deste signo linguístico, de modo a atribuir a ele um significado. Vigotski (2012, p. 426, tradução nossa) salienta que “uma palavra privada de significado não é uma palavra, senão um som vazio. Por conseguinte, o significado é um atributo imprescindível e constitutivo da própria palavra. É a própria palavra considerada no aspecto interno”. Vigotski traz uma importante afirmação acerca da palavra, que no contexto de nossa pesquisa pode ser pensada em relação a um sinal que ainda não produz significado no aluno surdo.

Tatiana ao observar que João estava confuso em relação ao sinal de shopping, direcionou-se ao colega, em um processo explicativo. Adriana, 17, ao final deste diálogo, ainda reforça para João outra característica deste espaço: “Tem cinema” – uma das atividades de lazer preferida da aluna. Tal como observado no subtópico anterior, as alunas cooperam com o amigo a partir de uma subjetividade que revela, concomitantemente, a relação que elas mesmas possuem com o espaço do shopping center.

O episódio que segue abaixo ocorreu na turma B, também no primeiro dia da Oficina de Geografia. Novamente, houve destaque para o shopping center como espaço de lazer no relato dos alunos. Muitos deles vão ao shopping com as famílias, mas vale lembrar que estes espaços constituem, em algumas cidades, verdadeiros pontos de encontro das comunidades

surdas, tal como já evidenciado por Ferrari (2010) em São Paulo, e Ferreira, Pinheiro e Valério (2014), em Belém.

Na situação descrita abaixo, os alunos envolvidos não apresentam desconhecimento em relação ao sinal de shopping, mas necessitaram de apoio ao tentarem lembrar o nome, em Língua Portuguesa, do shopping que frequentavam.

Episódio 3 – QUAL O NOME?

Thabata (*fala direcionada para Bernardo*): Você disse que gostava de shopping. Qual o shopping que você vai? Você sabe onde fica?

Bernardo: Ah, eu sei. Peraí... (*coloca a mão na cabeça, fecha e aperta bem os olhos tentando lembrar*). Você sabe? (*olha para Mariana*)

Mariana: O quê?

Bernardo: O nome do shopping.

Carla (*olhando para Mateus*): Você falou antes do shopping que fica perto da praia.

Mateus: Ah, eu lembro! É onde tem o mar com os barcos, a água do mar é suja. (*provavelmente referindo-se ao Botafogo Praia Shopping*)

Bernardo abaixa a cabeça e fecha os olhos demonstrando nas expressões faciais que Mateus havia mencionado um shopping totalmente fora do contexto e sinaliza: “NÃO”.

Bernardo (*olhando para Mariana*): Continua, você sabe.

Carla (*olhando para Mateus*): É outro. É outro.

Mariana: (*começa a fazer a datilologia*) N-O-E-T (*não consegue terminar*). É mais ou menos assim a palavra.

Beatriz (*professora*): N-O-R-T-E S-H-O-P-P-I-N-G? (*realizando a datilologia*)

Mariana: Isso mesmo.

Bernardo: Eu acho que é.

Mariana (*chamando a atenção do amigo*): É esse o nome sim! (*sinaliza de forma enfática*)

Thabata (*olhando para Bernardo*): Fica perto ou longe da sua casa?

Bernardo: Fica muito perto. Eu pego o 457. (*reproduzindo rapidamente com todo o braço direito um possível percurso do ônibus que utiliza para chegar no shopping*)

Mateus: Igual a mim.

Beatriz (*professora*): Tem metrô perto? (*Verificando a possibilidade de não ser o Shopping Nova América, que é relativamente próximo ao Norte Shopping*).

Bernardo: Não.. o metrô é longe!

Mateus (*chamando atenção de Mariana*): Eu igual. Também vou de 457 (*sinaliza animadamente*).

Bernardo: Eu saio de casa e pego o ônibus 457 (*faz novamente com o braço direito todo o percurso do ônibus - agora com mais detalhes - até chegar ao Norte Shopping*).

Ao ser questionado sobre o shopping que costumava ir, Bernardo, 14, solicita auxílio de Mariana, 13, pois sabe que a amiga também frequentava o mesmo local e talvez a considere um par mais competente em relação à Língua Portuguesa. Mariana tenta cooperar com Bernardo, fazendo a datilologia das primeiras letras, ainda que algumas alternadas. Pelas primeiras letras,

a professora Beatriz percebe que pode se tratar do Norte Shopping e auxilia a aluna com a datilologia. Mariana confirma o nome e Bernardo, ainda apresentando semblante de dúvida, desperta a reação da amiga que afirma enfaticamente que o nome estava correto. Ainda que não tenha havido uma apreensão imediata da palavra por Bernardo, houve um pedido direcionado, no sentido cooperativo, que foi motivado pelo compartilhamento das experiências no espaço.

Esse compartilhamento de experiências desperta a participação ativa de Mateus, 12, na conversa, que se empolga ao comentar que também é frequentador do Norte Shopping, utilizando-se, inclusive da mesma linha de ônibus de Bernardo. Tal como observado em capítulos anteriores, o corpo foi bastante utilizado para reproduzir os percursos mentais que os alunos surdos trazem de suas experiências espaciais.

O próximo episódio a ser relatado transcorreu durante a Oficina 2. Neste encontro, tivemos dois momentos principais: no primeiro, promovemos um debate a partir dos mapas mentais produzidos na Oficina 1; em seguida, apoiados nas produções dos alunos, discutimos aspectos da linguagem cartográfica, como importantes elementos da função comunicativa do mapa. Assim, escolhemos um mapa mental, em cada turma, para que os estudantes construíssem coletivamente o título e a legenda dos elementos representados.

Segue abaixo um recorte de um momento cooperativo no processo de construção da legenda coletiva no mapa mental elaborado pelo aluno Daniel, 15.

Episódio 4 – EXPLICANDO O SINAL DE RESTAURANTE

Davi, João, Daniel e Isabela estão sentados em semicírculo, juntamente com as professoras Beatriz, Thabata e a professora surda, ambas sentadas no chão. Os alunos, com o apoio das docentes, constroem uma legenda para o mapa mental de Daniel, que representou parte da Rua das Laranjeiras, próximo ao INES. Todos discutem possíveis símbolos para os elementos representados e, posteriormente, algum aluno escreve o nome do elemento em Língua Portuguesa na legenda construída em anexo ao mapa. Neste momento, João é o aluno que está escrevendo na legenda.

Professora surda: *(aponta para o papel com os símbolos já desenhados)* Agora é restaurante *(fazendo o sinal de RESTAURANTE)*. Palavra longa *(expressa o sinal LONGO com bastante intensidade)*.

João: RESTAURANTE?

Daniel: *(começa a tentativa da datilologia do nome restaurante)* Letra A?

João *(que estava apoiado no chão, sinaliza levantando-se e rindo):* É grande essa palavra, eu não sei não. A outra palavra *(apontado para o papel da legenda, referindo-se à palavra mercado)* foi mais fácil.

Todos riem em um clima de descontração. João, que já tinha escrito duas palavras na legenda, passa o lápis para Davi que se mostra tímido para realizar a atividade.

Professora surda *(direcionando-se a Davi):* Vem!

Davi: Eu?

Professora surda: Vamos treinar! Todo mundo amigo aqui!

João: Vai lá!

Daniel: Está todo mundo ajudando!

Davi, então, olha para o papel da legenda.

Thabata: Restaurante! *(faz o sinal RESTAURANTE apontando para o símbolo criado – um prato)* Agora precisamos escrever o nome do lado.

Davi: P-I-Z-Z-A? *(faz a datilologia olhando para o prato representado na legenda)*

Professora surda: Pizza não. Restaurante *(faz o sinal de RESTAURANTE e reproduz uma pessoa pegando a comida em um self-service, sentando e comendo)*.

Nesse momento, Daniel, autor do mapa mental cuja a legenda estava sendo construída, se expressa.

Daniel: Eu vou explicar (toca em Davi para que o colega olhe para ele). Tem o mercado Princesa, é do lado.

Professora surda: Isso!

Daniel: Onde come lanche e várias coisas. Você já viu?

Davi balança a cabeça negativamente.

Daniel: Onde senta e come. *(reproduz uma pessoa sentando na mesa e comendo)*.

João: Sempre quando volta pra casa, a gente passa pelo restaurante, tem os táxis perto.

Davi novamente balança a cabeça negativamente e começa a ficar mais tímido e muito envergonhado com a situação por não estar relacionando o sinal ao espaço representado.

Na continuidade desse episódio, a professora Beatriz também tenta explicar o sinal para Davi, mas depois de percebermos que ele estava muito envergonhado, a professora surda assume a tarefa de escrever a palavra “restaurante” na legenda com a ajuda de todos os alunos. Os estudantes, como em uma brincadeira de força, começam a dar opções de letras que vão, aos poucos, constituindo a palavra “restaurante” na legenda. Nesse clima descontraído, Davi volta a interagir com a turma⁴¹.

O diálogo traduzido demonstra mais um exemplo de que atividades de Geografia com alunos surdos envolve situações específicas que refletem o processo de apropriação de duas línguas (Libras e Língua Portuguesa). Na construção da legenda coletiva, objetivamos além do desenvolvimento de noções sobre a representação cartográfica, contribuir para um processo de letramento dos elementos presentes no espaço representado, que era conhecido e vivenciado pelos estudantes. Nesse processo interativo, percebemos que a apropriação das palavras em língua portuguesa, ainda estava em curso, por parte de todos os alunos. Até que na solicitação para a participação de Davi, verificamos que o aluno não conhecia o sinal de restaurante, de modo que sem a apreensão deste signo em sua L1, tornava-se ainda mais difícil a escrita em Língua Portuguesa.

⁴¹ Após analisar o vídeo, percebemos que o uso de uma imagem – em busca rápida pelo celular, poderia ter auxiliado bastante Davi na compreensão do sinal. Utilizamos essa estratégia diversas vezes ao longo de outras sessões da Oficina.

Neste momento, Daniel e João buscam cooperar para que Davi entendesse o significado do sinal de restaurante. Mais uma vez, percebemos os alunos surdos baseando-se em suas vivências para auxiliar um colega. Daniel, ao fazer a explicação, não a realiza de modo genérico, mas aborda especificamente o restaurante representado no mapa, que fica próximo ao INES - sendo inclusive um local onde vários alunos surdos frequentam após saírem da aula. João, por sua vez, também se utiliza de experiência pessoal em sua explanação, afirmando que o restaurante faz parte do percurso dos alunos na volta para casa.



Figura 17. Mapa mental elaborado por Daniel e utilizado para a construção da legenda coletiva. O mapa representa a rua das Laranjeiras, próximo ao INES, comum local de circulação dos alunos ao irem para a escola. Os símbolos foram criados, em conjunto, pelos estudantes da turma A.

Fonte: acervo da autora

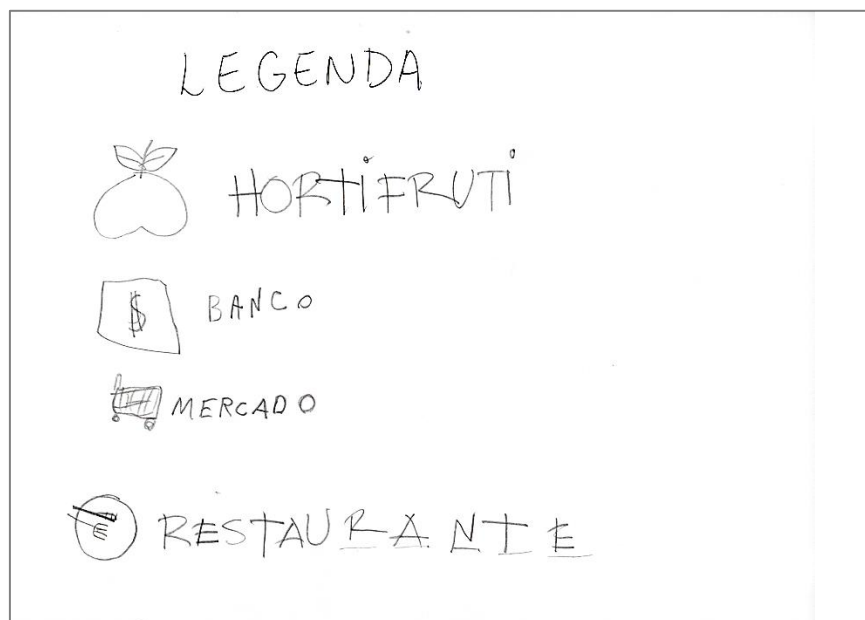


Figura 18. Legenda coletiva elaborada pela turma A.
Fonte: acervo da autora

6.1.3 Interações na elaboração de representações do espaço

Conforme explícito no Quadro 5 desta tese, ao final da primeira oficina sugerimos a elaboração de mapas mentais pelos estudantes surdos, atividade que teve continuidade na oficina seguinte. Optamos pela elaboração de mapas mentais, uma vez que estes “são considerados uma representação do mundo real visto através do olhar particular de um ser humano, passando pelo aporte cognitivo, pela visão de mundo e intencionalidades” (KOZEL, 2007, p. 121 *apud* LOPES; RICHTER, 2013/2014, p. 6). Além disso, concordamos com Richter (2010) quando afirma que o mapa mental pode contribuir para maior autonomia do aluno no processo de compreensão espacial. Nesse sentido, o autor destaca que “ao invés de trabalhar somente com mapas existentes, o aluno precisa ter a oportunidade de expressar suas leituras a respeito dos lugares, por meio do desenvolvimento e da integração dos mapas mentais nas atividades escolares e cotidianas” (p. 89).

Ao solicitarmos que os alunos fizessem o percurso casa-INES na turma B, observamos uma intensa cooperação entre Mariana, 13, Mateus, 12, e Bernardo, 14. Tais interações ocorreram de forma espontânea e revelaram a necessidade cooperativa destes alunos para produzirem suas representações do espaço. Vale lembrar que os três estudantes mencionados residiam, à época da pesquisa, em bairros próximos.

Episódio 5 – MAPA MENTAL EM DUPLA

Mateus fecha o olho, mexe os braços imaginando o trajeto, abre os olhos e sozinho faz o sinal de MELHOR, dialogando consigo mesmo ter encontrado uma perspectiva boa para a representação. Depois de 10 segundos, Mateus, sentado ao lado de Mariana, se apoia na mesa e demonstra desânimo, pois percebe que não encontrou um jeito bom de representar o trajeto casa-INES.

Mariana (direcionando-se à professora Thabata): O caminho é grande e o ônibus parece cobra (utiliza os braços para representar o trajeto sinuoso do coletivo).

Mateus: O papel é pequeno.

Mariana, então, junta as duas folhas de papel - a dela e de Mateus..

Mateus: Melhor!

Mariana (direcionando-se à professora Beatriz): Eu e Mateus vamos fazer juntos, porque moramos perto e pegamos o mesmo ônibus.

Mateus e Mariana começam a colar as duas folhas de papel com durex e a professora Beatriz entrega uma folha A3 (com tamanho maior) para os alunos conseguirem realizar a atividade em dupla.

Mateus: Melhor!

Mateus e Mariana riem da situação em clima descontraído.

Neste episódio, percebemos que, a princípio, Mateus, 12, e Mariana, 13, consideraram difícil a realização desta atividade. Como poderia caber no papel o trajeto casa – INES? Já que a distância de suas casas para o Instituto não era pequena e o trajeto do ônibus sinuoso, que lembrava uma cobra, segundo Mariana. Reduzir o tamanho da representação não pareceu ser uma opção. A solução pensada pelos dois alunos foi juntar as folhas para que se tivesse um espaço maior de produção para o mapa mental. Tal decisão também revela uma forma subjetiva de contar com o outro na tarefa proposta.

Deste modo, a produção do mapa mental em conjunto suscitou um constante processo inter-mental, envolvendo diversas negociações para a representação dos espaços vivenciados pelos estudantes. Tal como na pesquisa realizada por PIRES (2014, p. 1007), utilizamos aqui o termo negociação “para expressar as propostas apresentadas, aceitação e não aceitação dessas propostas na interação entre os participantes para realizar a tarefa solicitada”.

Episódio 6 – NEGOCIANDO REPRESENTAÇÕES (1)

Mateus, após pegar uma régua na mesa da professora, volta para a sua mesa, onde Mariana já está sentada. O aluno olha para o papel, põe a mão na cabeça e faz expressão de dúvida. Em seguida, expressa ter pensado em um jeito de representar, sinalizando e mostrando para Mariana – ao apontar pontos específicos no papel.

Mariana (interrompendo Mateus): Você precisa fazer o caminho do ônibus 474 (coletivo que os dois alunos utilizam para ir ao INES).

Mateus: O caminho?

Mariana: Sim (rindo bastante como se a tarefa fosse difícil de ser realizada)

Mateus (*apontando para o papel*): Deste lado, fica a rua. Aqui, ficam as construções. Mais fácil.

Mariana começa a fazer o traçado da rua com a régua. Nesse momento, Bernardo bate na mesa chamando a atenção dos amigos e pergunta: Vocês vão fazer a linha do trem, com as casas do lado?

Mateus: Assim é feio! É melhor limpo perto do trem. (*provavelmente se referindo às ocupações irregulares próximas à linha de trem*).

Bernardo: Eu estou pensando em como fazer (*põe a mão entre os lábios com expressão de dúvida*). Ah, já sei, aqui ficam as casas e aqui a rua (*demonstrando no papel onde estes elementos seriam representados*).

Mateus: Não (*discordando da disposição dos elementos no papel*). Melhor a rua aqui (*parte inferior do papel*) e aqui construções (*parte superior do papel*). Mais fácil!

Bernardo fica pensativo e continua olhando o mapa mental dos colegas. Mariana continua representando e Mateus (de pé) dando orientações. Mateus se irrita com Mariana, apagando algum elemento que a colega representou no papel. Olha para ela e brinca, dizendo que é preciso ter paciência com ela, fazendo o sinal de meditação (com os polegares e dedos médios unidos nas duas mãos), depois refaz no papel os elementos representados por Mariana.

Nesta sequência, Bernardo, 15, que também mora em localidade próxima à Mariana e Mateus, solicita apoio aos colegas, no intuito de obter ideias para representação do seu bairro. No diálogo com Mateus, percebemos as diferentes perspectivas lançadas sobre o mesmo espaço. Bernardo, a princípio, pensa em representar a linha do trem com as construções adjacentes. Mateus, por sua vez, refuta a ideia, afirmando que esta representação seria feia e o melhor é desenhar esta área “limpa”. Além disso, discorda da disposição dos elementos do mapa mental do amigo, sugerindo uma outra configuração. Ao final do episódio, observamos Mateus discutindo com Mariana, pois diverge do que a amiga desenhava até o momento e vê necessidade em alterar a representação.

O mapa mental, aqui, não reflete simplesmente o que os alunos veem em seus espaços de moradia e circulação, mas revela, em um percurso subjetivo, como eles se constituem em/por tais espaços. Lopes (2013b, p. 127), refletindo sobre a importância de considerarmos a dimensão espacial no desenvolvimento humano, nos chama a atenção: “não somos atravessados pelas condições geográficas de nossas paisagens, de nossos territórios e lugares?” Mateus, Mariana e Bernardo, moram próximos, no entanto, há pontos de convergência e dissonância no processo de subjetivação com esse meio.

As paisagens “desordenadas” próximo à linha do trem não parecem incomodar Bernardo, mas para Mateus, tais elementos não devem ser representados. Assim, refletimos: como Mateus se constitui/é constituído na experiência diária com esse tipo de paisagem? Nesse sentido, as percepções e escolhas na representação do espaço vivido distinguem-se entre os

estudantes, de modo que eles precisem negociar quais elementos e como representa-los, conjuntamente.

Episódio 7 – NEGOCIANDO REPRESENTAÇÕES (2)

Bernardo parece ter encontrado sua perspectiva de representação do bairro em que mora e está concentrado em produzir o mapa mental. Mateus discorda de Mariana mais uma vez, sendo, agora, a cor das faixas de trânsito o alvo das discussões.

Mateus (*dirigindo-se a Bernardo*): Não é amarela, aquelas duas faixas?

Bernardo parece não compreender muito bem do que se trata.

Bernardo: De onde, do trem?

Mateus: Não! Da rua!

Bernardo: Da rua?

Mateus: Sim!

Bernardo: Acho que é amarelo.

Mateus (*olhando para Mariana*): Viu?

Mariana sinaliza para Bernardo (imperceptível, pois Mateus estava posicionado, no momento, na frente de Mariana), e Bernardo muda de opinião, dizendo agora que a cor seria branca – mesma opinião de Mariana.

No episódio 7, temos novamente a interação de Mateus, 12, Bernardo, 14, e Mariana, 13. Desta vez, Mateus pede a Bernardo que confirme as cores das faixas de trânsito na rua, pois ele e Mariana estavam discordando nesse aspecto. Ao final do diálogo, Bernardo concorda com Mariana sobre a cor da faixa de trânsito, divergindo de Mateus. Estariam eles abordando sobre a mesma rua? Ainda assim, vale a pena destacar a importância que Mateus conferiu aos detalhes na elaboração do mapa mental, remontando-se a sua percepção visual mais minuciosa do espaço geográfico.

Percebemos, ao analisar os mapas mentais das turmas, que os processos interativos existentes entre estes alunos podem ter propiciado a elaboração de mapas com mais detalhes. Dizemos isso, uma vez que os diálogos coletivos trazem à mente elementos que, individualmente, poderiam não ser pensados.

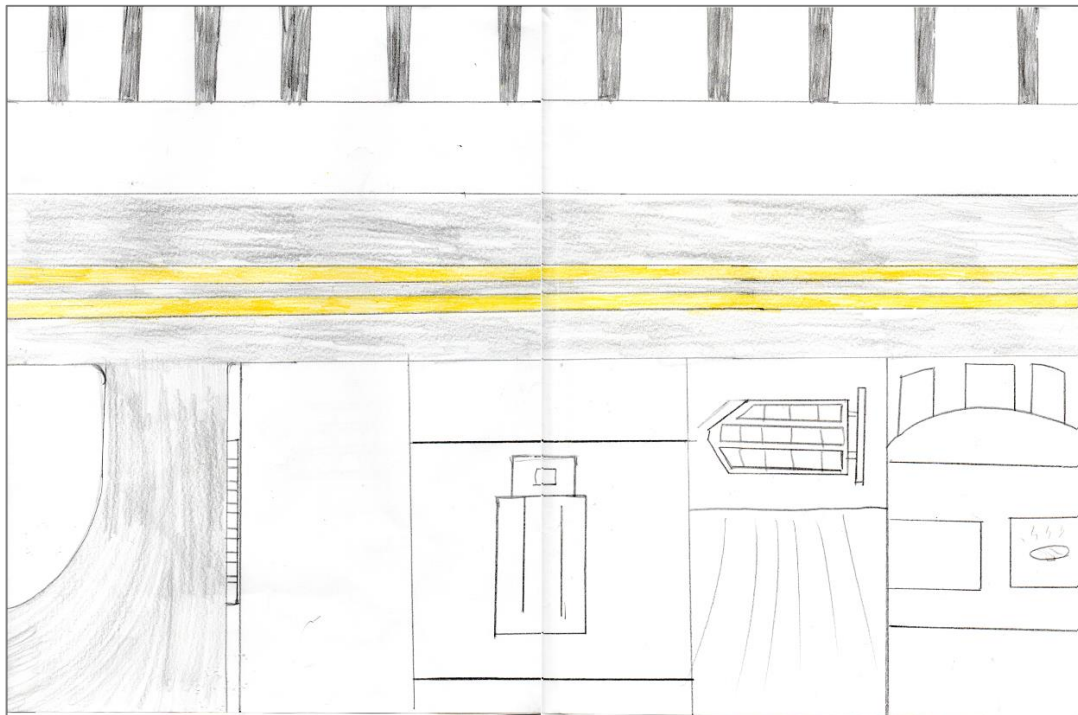


Figura 19. Mapa mental de Mariana e Mateus.

Nele é possível ver os elementos negociados nas interações, como a faixa de trânsito da rua – em que prevaleceu a percepção de Mateus - e a linha do trem. Ainda que não tivéssemos trabalhado com a questão da legenda no dia da produção do mapa, a representação da padaria fica nítida com o desenho do pão quente sobre a mesa.

Fonte: acervo da autora



Figura 20. Mapa mental de Bernardo.

O aluno representa o seu bairro na perspectiva vertical, revelando o detalhismo nas construções e elementos destacados, tais como os estabelecimentos comerciais e faixas de trânsito nos cruzamentos das ruas.

Fonte: acervo da autora

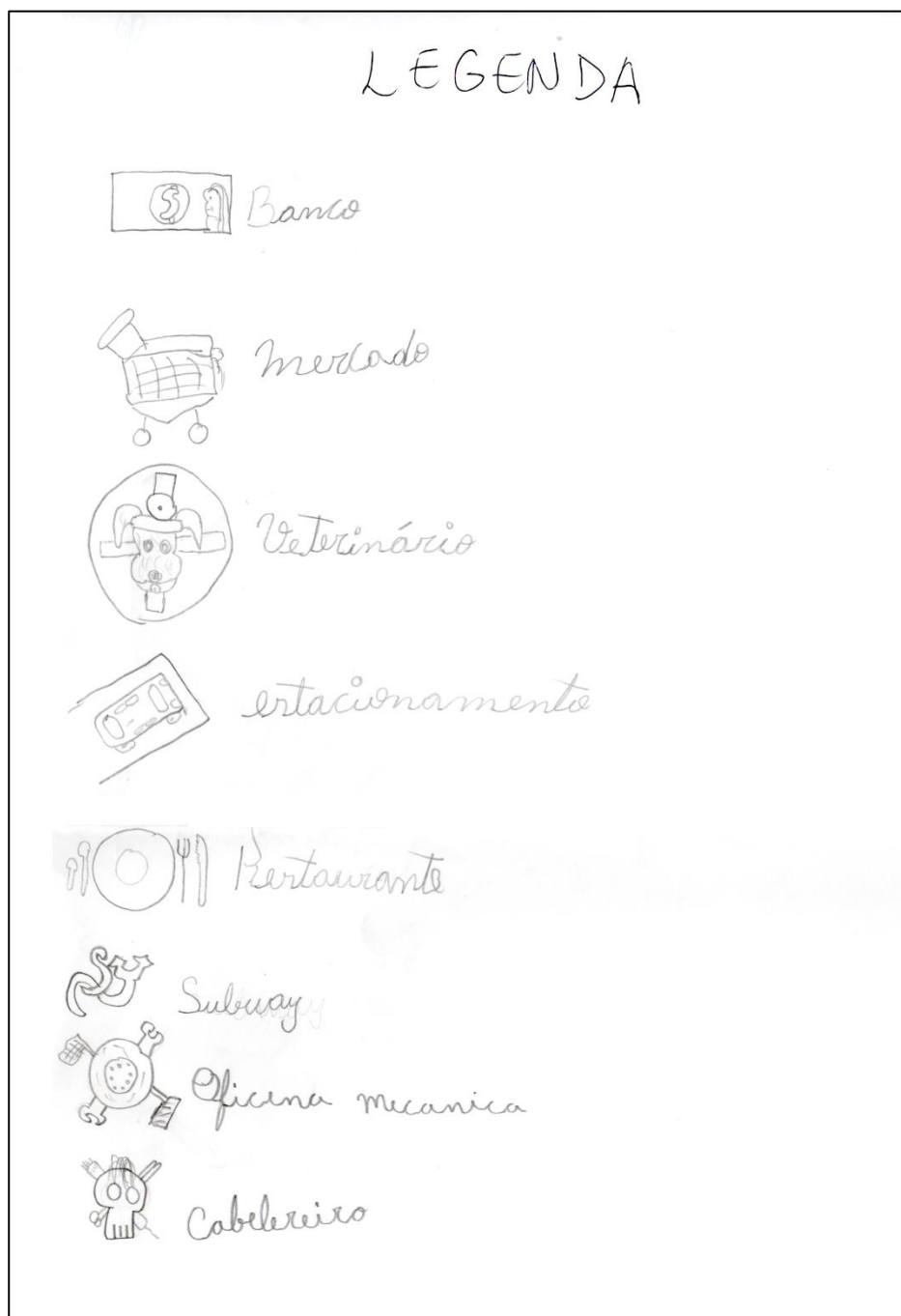


Figura 21. Legenda coletiva criada para o mapa de Bernardo.

Os alunos foram responsáveis pelo desenvolvimento dos símbolos, utilizando-se da criatividade na criação de alguns e da percepção visual dos símbolos já existentes para determinados estabelecimentos, como o da rede de lanches fast-food Subway. Fonte: acervo da autora

6.1.4 Interações para o entendimento de representações do espaço

Além das interações observadas na elaboração do mapa mental, Mariana e Mateus também dialogaram no sentido de compreender a representação dos seus bairros em um mapa do município do Rio de Janeiro, utilizado na Oficina 2. Antes da atividade de produção coletiva de legendas – para os mapas mentais - , apoiamos o mapa do município do Rio de Janeiro no chão, explicamos sobre os elementos existentes – principalmente a legenda - e deixamos, por alguns minutos, os alunos interagirem livremente com esse recurso. Todos da turma B estavam bem interessados e empolgados em encontrar o bairro em que residiam.

Episódio 8 – PERTO OU LONGE?

Mateus chama Mariana e aponta para o mapa, sinalizando que encontrou o bairro dela. Mariana olha para a professora surda e aponta para a localização do seu bairro.

Professora surda: Parabéns!

Mateus (*olhando para Mariana*): A minha casa é aqui e a sua é aqui mais ou menos. Você mentiu, disse que mora perto do Gabriel, mas é longe (*faz esse comentário mostrando, no mapa, a distância do bairro da amiga e de Gabriel*).

Mariana: Você mora aqui? (*olha para Gabriel, apontando o nome bairro no mapa e conferindo a localização*)

Gabriel confirma com a cabeça positivamente.

Mariana: De ônibus é rápido! (*movimenta o braço direito como se fosse o trajeto do ônibus*).

Gabriel: É perto sim!

Mateus: Estranho! (*olha para o mapa mais uma vez*)

Mariana: Olha, aqui é minha casa (*fazendo a demarcação no espaço*) e o caminho é esse (*faz novamente com o braço o trajeto até chegar à casa de Gabriel*).

Mateus: Acho que entendi.

Gabriel presta atenção no relato da amiga e complementa: Minha casa é perto do Norte Shopping.

O diálogo entre Mateus, 12, Mariana, 13, e Gabriel, 15, leva-nos a refletir sobre a representação cartográfica tradicional e a vivência socioespacial. Mateus, verificando a distância entre o bairro de Mariana com o bairro de Gabriel, acusa a amiga de ser mentirosa, pois de acordo com a sua interpretação do mapa, o bairro deles não seria tão próximo quanto afirmava Mariana. Talvez, Mateus não estivesse tão acostumado com mapas de escalas maiores, em que se aumenta o nível de detalhamento da área representada. De todo modo, também há de se considerar que a escala do “mapa dos cartógrafos” não corresponde à escala da vida, e nem sempre irá contemplar a vivência e as lógicas próprias dos alunos na concepção do espaço.

Mariana, utilizando-se da sua corporeidade na elucidação do trajeto, explica a Mateus que a distância real não era tão longa quanto ele estava interpretando ao ver o mapa. Gabriel

complementa a explicação, afirmando que morava perto do Norte Shopping, local de lazer muito frequentado por Mateus. Desse modo, a reflexão sobre este aspecto no mapa, por Mateus, passou pela explicação de Mariana e Gabriel, que cooperaram com o amigo baseados na vivência cotidiana que possuem com esses espaços.

Queremos chamar atenção ainda para a fala de Mariana: “De ônibus é rápido!” Entendemos, nesse sentido, que a noção de distância para a estudante envolveu uma relação espaço-tempo da sua vivência na cidade. E, se os alunos morassem em uma área rural, sem transporte entre as localidades, a percepção de Mariana ainda seria de proximidade entre a sua casa e de Gabriel?

Richter (2008) abordou sobre um evento similar, em que conversou com dois meninos de 11 anos, que informaram ter uma pequena distância entre suas casas na cidade de São Paulo, pois levava apenas 5 minutos de carro de uma residência a outra. O autor, ao analisar a fala das crianças, reflete a importância de se “desenvolver uma leitura crítica sobre a concepção espaço-tempo no cotidiano das cidades e como essa relação interfere no processo de formação social do indivíduo” (RICHTER, 2008, p. 202). Assim, Mariana, moradora da cidade do Rio de Janeiro desde o nascimento, possui seu desenvolvimento, do ponto de vista ontogenético, carregado de urbanidades, que influenciam a formação da percepção e compreensão do seu espaço, envolvendo também as relações de distância e proximidade. Nesse sentido, vemos uma nítida relação do espaço enquanto dimensão da situação social de desenvolvimento (LOPES, COSTA, AMORIM, 2016),

Análise e Reflexões

Ao final desta primeira categorização, queremos fazer alguns apontamentos, no intuito de aprofundar a análise dos fenômenos observados: a) conjecturamos que as vivências (perejivânie) socioespaciais e linguísticas dos alunos surdos mobilizaram grande parte das interações relatadas; b) algumas das cooperações destacadas apontam para situações de interações entre pares que nos levam a refletir sobre a instrução e Zona de Desenvolvimento Iminente.

Analisando os diálogos de sentido cooperativo dos estudantes, percebemos que tais interações são carregadas de vivências e relações com o espaço vivido. Por muitas vezes, os alunos intervêm no diálogo, com colocações baseadas em suas vivências espaciais, que os transformam e os constituem também psicologicamente. Quem ajudou o fez baseado em suas

experiências. Quem pediu ajuda, sabia que por trás havia uma experiência compartilhada. Queremos, nesse sentido, refletir: Não seria a *perejivanie*/vivência o aspecto mobilizador das interações que analisamos? Jerebtsov (2014, p. 19), fundamentado em Vigotski, afirma que “vivências são o processo de formação pela personalidade da sua relação com as situações da vida, a existência em geral com base nas formas e valores simbólicos transformados pela atividade interna, emprestados da cultura e devolvidos a ela”.

Lopes (2013b, p. 130), refletindo sobre a dimensão espacial da categoria vivência destaca que “as “formas” erguidas (entendidas aqui em seu caráter material e simbólico) são frutos da história humana, mas ao mesmo tempo são locais de onde a história humana constantemente se inicia; é fim, é começo, é gênese, formam as relações espaciais humanas, não são vazios”. Desse modo, o autor salienta que o espaço geográfico, por produzir e ser produzido pela história, também constitui o humano, havendo então uma dimensão geohistórica no processo da constituição da subjetividade.

Foram diversas as colocações dos alunos, na intenção de cooperar com os colegas, que estiveram pautadas nas relações subjetivas com o espaço. Primeiramente, João, ao tentar auxiliar Davi no relato de seu bairro, questiona: “Você nunca foi à praia? Nunca observou? Nunca brincou na praia?” No episódio seguinte, foi a vez de João receber o auxílio de Tatiana, ao não conseguir relacionar o sinal de shopping ao seu significado: “Shopping é um prédio grande que entra para passear”. Percebemos que as duas colaborações vieram de subjetivações dos estudantes com estes espaços (praia e shopping). A própria utilização dos verbos observar, brincar e passear, trazem uma relação ativa/vivida de João e Tatiana, pois parecem reportar às suas próprias experiências, não descrevendo os locais, simplesmente. Daniel e João, por sua vez, ao tentarem explicar o significado do sinal restaurante para Davi também remontaram às suas vivências com um restaurante específico – aquele representado no mapa mental e próximo do INES -, diferindo de uma explicação mais objetiva dos adultos.

O compartilhamento do espaço também mobilizou solicitações de auxílio entre colegas. Isso fica evidente quando Bernardo pede ajuda à Mariana para lembrar o nome (em Língua Portuguesa) do shopping que mais frequentavam. Do mesmo modo, percebemos diversas interações entre Bernardo, Mariana e Mateus ao cooperarem na produção dos seus mapas mentais. Saberem que compartilhavam espaços próximos de moradia estimulou a interação entre eles, no entanto, a representação dos elementos envolveu grande negociação, com conflitos em alguns momentos. Isso porque o mapa mental suscita a vivência dos estudantes. Sendo *perejivânie* a unidade que melhor expressa a relação afeto/intelecto (MARQUES, 2017), ela será única e distinta em cada ser humano.

O episódio em que Mateus, diferentemente de Bernardo, refuta a ideia de representar construções próximo ao trem consiste em exemplos da afirmativa anterior. Nesse sentido, vale lembrar que “a vivência espacial é também marcada pelos sentimentos, que os morros, as elevações, os riachos não são meras formas na paisagem, mas são vidas e possuem nossas vidas, na mesma medida que as possuímos” (LIMA, 2014, p. 47). Do mesmo modo, as paisagens urbanas também evocam sentimentos, como observamos no diálogo entre Mateus e Bernardo. E o modo de vida nas cidades parece implicar subjetivamente nas formas de se constituir e compreender o espaço, como percebemos na noção de distância demonstrada por Mariana.

Os episódios também evidenciaram, tal como já havíamos percebido com os alunos mais novos, a corporeidade na relação com o espaço. Em diversos momentos, pudemos verificar os alunos fechando os olhos e utilizando-se do corpo para remontar às experiências com o espaço vivido. Nesse sentido, também indagamos: a constituição da vivência dos alunos surdos – e não apenas a construção de relatos, como destacamos no capítulo 4 - não envolveria de forma mais intensa a sua relação corpórea e visual com o espaço geográfico? Nesta tese, não cabe o aprofundamento desta questão, mas lançamos possibilidades para outras pesquisas que pretendam trabalhar o conceito perejivânie com alunos/crianças surdas, numa perspectiva que considere o espaço geográfico como uma das dimensões do desenvolvimento humano.

É de se destacar ainda que a vivência dos surdos, em relação ao processo de aquisição de língua, mobiliza interações e cooperações particulares entre esses estudantes. Parece haver um entendimento da necessidade de apoio mútuo no processo de apropriação linguística, seja referente ao Português ou a própria Libras. Percebemos ainda que apesar de um vocabulário bem mais amplo do que as turmas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, alguns alunos da Turma A, com idade mais avançada, desconheciam sinais básicos da Libras. Tal fato não é incomum em um contexto de educação de surdos. Coutinho (2015, p. 204), em pesquisa realizada com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, relata uma aula de Matemática em que uma aluna desconhecia o sinal de linguíça:

Laís demonstrou não conhecer o sinal de linguíça. Como estava no fundo da sala, não entendi o que estava acontecendo e perguntei a ele [professor assistente surdo] que, muito espantado, me disse que, apesar da aluna certamente conhecer e já ter comido linguíça, ela não conhecia o sinal que a identifica. A palavra linguíça faz parte do vocabulário da maioria das crianças ouvintes por ser um item facilmente presente nas suas experiências sociais, não só no cotidiano familiar como também em ocasiões de comemoração nos vários grupos sociais a que pertencem.

No entanto, a pesquisadora salienta que apesar da aluna, provavelmente, já ter vivenciado situações sociais em que comeu linguíça, o signo representativo deste alimento em

Libras não foi apresentado à estudante pela família (possivelmente não usuária da Libras), primeiro locus de experiência da linguagem de uma criança. Nesse sentido, compreendemos que diante de uma vivência de entraves linguísticos e comunicativos, muitos signos serão apreendidos, ao longo do tempo na escola, com pares seus linguísticos, **havendo cooperações e interações entre os próprios alunos surdos nesse processo.**

Tais situações nos direcionam a refletir acerca da cooperação entre pares e a zona de desenvolvimento iminente (PRESTES, 2010), principalmente, no que concerne à apropriação linguística. Conforme já discutimos, a zona de desenvolvimento iminente “define as funções ainda não amadurecidas, mas que se encontram em processo de amadurecimento, as funções que amadurecerão amanhã, que estão hoje em estado embrionário” (VIGOTSKI, 2004, p. 379 *apud* PRESTES, 2010, p. 173). Desse modo, entendemos que algumas interações entre os estudantes, assumiram um caráter de instrução, em que colegas, mobilizados por suas vivências, tentaram empreender explicações para aqueles cuja apropriação de determinados signos ainda estava em amadurecimento.

Donato (1994) ao destacar o princípio de “andamento coletivo”, já propunha que os “aprendizes podem, de certa maneira, em algumas circunstâncias, prover o mesmo tipo de suporte e orientação uns aos outros, assim como os adultos fazem com as crianças” (PIRES, 2009, p. 62). No caso, o autor realizou a pesquisa com estudantes ouvintes em contexto de aprendizagem de uma segunda língua e queria saber, dentre outros aspectos, como os alunos co-constroem experiências de língua na sala de aula. Não estamos relacionando alguns dos episódios destacados como processos de andamento coletivo, até porque há uma série de critérios que definem a constituição do andamento, conforme teorizados por Wood, Bruner e Ross, 1976⁴². Entretanto, conjecturamos que situações coletivas de colaboração para apropriação dos signos linguísticos, podem ocorrer, de forma espontânea, com mais frequência entre alunos surdos em aulas - seja qual for a disciplina ministrada – mobilizados por suas vivências “entre línguas” e entraves linguísticos extraescolares para aquisição da 1ª e 2ª língua.

⁴² De acordo com Pires (2009), Wood, Bruner e Ross (1976) desenvolveram o conceito de andamento (*Scaffolding*), baseados no princípio da Zona de Desenvolvimento Proximal, quando se entende que o aprendiz necessita da interação com o outro, mais capaz, para desenvolver-se além do que conseguiria sozinho. “Numa analogia com a construção civil, podemos exemplificar esse processo visualizando o mestre elevando o andaime, à medida que o aprendiz vai conseguindo proficiência na aplicação de um conhecimento já consolidado” (PIRES, 2009, p. 57).

6.2 Categoria 2 – Os meios semióticos e organização social no processo de instrução

Nesta categoria, optamos por evidenciar algumas das estratégias utilizadas ao longo das sessões da Oficina de Geografia, de modo que por meio da análise microgenética possamos discutir possíveis processos desencadeados pela organização social das atividades e meios semióticos escolhidos. Prestes, Tunes e Nascimento (2013, p. 61), baseados em Vigotski, destacam que “a atividade-guia de instrução ou ensino no âmbito das matérias escolares guia e possibilita o desenvolvimento, promovendo-se saltos qualitativos no desenvolvimento psicológico da criança e em suas formas de abstração da realidade”. Os autores afirmam ainda que “à educação escolar, à instrução cabe atrair e orientar o complexo e poderoso curso dialético do desenvolvimento psicológico e cultural da criança, que vem fecundado pela vivência humana” (Idem).

Assim, buscaremos evidenciar alguns episódios interativos que nos revelam, em meio à dinâmica de instrução, processos de negociação de significados entre docentes e estudantes, bem como as particularidades na construção de conhecimento dos alunos surdos no contato com os diferentes sistemas de signos que circularam nas atividades. As subcategorias que compõem estas reflexões são: a) Trabalho de Campo; b) Quiz do Espaço Geográfico; c) Fluxograma de Imagens e d) Mapa com legenda de imagens.

QUADRO 12. EPISÓDIOS SELECIONADOS NA CATEGORIA “OS MEIOS SEMIÓTICOS E ORGANIZAÇÃO SOCIAL NOS PROCESSOS DE INSTRUÇÃO”

EPISÓDIO	SUBCATEGORIA	TURMA
Referências visuais na identificação dos lugares	O Trabalho de campo	A e B
Onde foi a nossa segunda parada no trabalho de campo?	Quiz do Espaço Geográfico	A e B
Onde fica a Urca no mapa?	Quiz do Espaço Geográfico	A e B
Onde foi a nossa primeira parada no trabalho de campo?	Quiz do Espaço Geográfico	A e B
O que vocês observaram na Orla Conde/Boulevard Olímpico?	Quiz do Espaço Geográfico	A e B
Vocês observaram só construções novas na paisagem?	Quiz do Espaço Geográfico	A e B
O que vocês observaram na Urca?	Quiz do Espaço Geográfico	A e B
Comente as transformações que aconteceram na praia do Flamengo	Quiz do Espaço Geográfico	A e B
Comente as transformações que aconteceram na Urca.	Quiz do Espaço Geográfico	A e B

Explique sobre a transformação ocorrida no bairro de Botafogo.	Quiz do Espaço Geográfico	A e B
Acabou a gasolina!	O Fluxograma de Imagens	A e B
Examinando as imagens de composição do fluxograma (1)	O Fluxograma de Imagens	A e B
Examinando as imagens de composição do fluxograma (2)	O Fluxograma de Imagens	A e B
Instruindo sobre a greve dos caminhoneiros	O Fluxograma de Imagens	A e B
Fluxograma e interlocução como apoio na organização do pensamento (1)	O Fluxograma de Imagens	A e B
Fluxograma e interlocução apoiando a organização do pensamento (2)	O Fluxograma de Imagens	A e B
Identificando áreas	Mapa com legenda de imagens	B
Correlacionando legenda e uso do solo	Mapa com legenda de imagens	B
Fazendo inferências	Mapa com legenda de imagens	A

6.2.1 O trabalho de campo

No terceiro encontro, realizamos um trabalho de campo na cidade do Rio de Janeiro. Conforme discutido em capítulo anterior, esta estratégia pedagógica destaca-se no ensino de Geografia com alunos surdos. Além de promover uma ampliação das experiências do estudante com o espaço geográfico, o trabalho de campo tem sido apontado como importante metodologia de ensino com surdos, tendo em vista o seu caráter visuo-espacial (FUENTE, 2012). Do mesmo modo, Fernandes (2015) salienta a visualidade desta estratégia pedagógica e revela, nos resultados de sua investigação, que o trabalho de campo, com a devida utilização da Libras, consistiu em uma das práticas educativas mais motivadora, na visão dos alunos surdos que participaram de sua pesquisa.

A proposta desta oficina também esteve alinhada com um dos tópicos do currículo delimitado para o 5º ano: o espaço geográfico da cidade do Rio de Janeiro - as paisagens modificadas e construções humanas. Deste modo, a atividade organizou-se na visita de dois pontos da cidade, a saber: Orla Conde - Boulevard Olímpico (Centro da Cidade) e Praia Vermelha (Urca). Dois pontos observados durante o trajeto de ônibus também constituíram importantes espaços para reflexão: Aterro do Flamengo e Enseada de Botafogo.

Tivemos como objetivos principais: a) Promover a observação da cidade do Rio de Janeiro como um espaço em constante transformação; b) Favorecer a observação das paisagens naturais e aquelas que foram modificadas, ao longo do tempo; c) Refletir sobre as permanências

e rupturas na paisagem carioca; d) Refletir sobre a dinâmica social e econômica que mobilizam/mobilizaram as transformações no espaço da cidade; d) Oportunizar experiências para que os alunos desenvolvessem habilidades de observação, descrição, comparação e explicação do espaço geográfico.

A escolha dos pontos de parada foi definida pela diferença em relação à intervenção humana nos últimos anos, nestes espaços. Outro fator que também influenciou na elaboração do roteiro, consistiu na proximidade geográfica dos pontos, uma vez que o trabalho de campo precisaria acontecer em um período limitado, com saída do INES às 8h e chegada às 12h.

A Orla Conde constituiu-se como importante local de observação, tendo em vista que sofreu transformações recentes em sua forma e funcionalidade na cidade, movidos pelos mais diversos interesses. Já na Urca, os estudantes puderam, ao percorrer a pista Claudio Coutinho, ter uma experiência corporal mais livre com o espaço e com os elementos da natureza ali presentes. No trajeto entre os dois pontos, também chamamos a atenção para o Aterro do Flamengo e Enseada de Botafogo, a fim de discutir as transformações ocorridas nesses espaços no decorrer do tempo.

Preparamos uma apostila (Apêndice 8) para que os alunos acompanhassem o trajeto do trabalho de campo, a localização dos pontos de parada, bem como tivessem acesso a fotos antigas e recentes das áreas percorridas, servindo de apoio imagético na compreensão das transformações do espaço. A apostila também pretendeu valorizar a percepção dos alunos acerca do que foi visto e observado, relacionando esta experiência com possibilidades de ampliação do léxico em Libras. Além disso, objetivamos trazer reflexões que problematizassem aspectos da paisagem, de modo que pudéssemos discutir, posteriormente, relações local – global, refuncionalizações urbanas, segregação urbana, etc.

No dia da atividade, ainda em sala de aula com as duas turmas, distribuimos as apostilas e explicamos o que estaríamos realizando: um “trabalho de campo”. O termo era novo para a maioria dos alunos e cabia uma explicação, não somente conceitual, mas também em relação aos sentidos que poderiam ser apreendidos ao observar as palavras separadamente. Afinal, “trabalho” e “campo” eram vocabulários conhecidos por alguns dos alunos e sem uma explicação do título que aparecia na apostila, tivemos o receio de haver compreensões no sentido de “trabalho no campo” ou “trabalho do campo”, ou seja, atividades ligadas a áreas rurais.

Explicamos ainda os pontos de parada e o percurso que seria realizado, adiantando alguns elementos que eles veriam no trabalho de campo, como o Casarão Azul, em que ocorreu

uma grande desocupação decorrente da construção do Boulevard Olímpico. Este assunto foi discutido tendo como apoio a página de curiosidades da apostila.

Ao chegarmos no Boulevard Olímpico, fizemos uma introdução/contextualização da área, incluindo seus aspectos históricos, que envolve a função portuária desde o passado, e a recente transformação em área de lazer e turismo – fruto do projeto Porto Maravilha. Caminhamos pela orla e conversamos sobre alguns elementos da paisagem, como o Veículo Leve sobre Trilhos (VLT), os armazéns – suas funções no passado e no presente, o Casarão Azul e o uso turístico e de lazer dos navios parados próximo à Orla Conde. Infelizmente, só foi possível captar com a câmera 5 minutos de gravações ao total. E, por conta da disposição dos alunos no espaço, tornou-se inviável a captura de grande parte dos diálogos que ocorriam entre os estudantes.

Seguimos para a Urca, percorrendo pelo Aterro do Flamengo e Enseada de Botafogo. Pedimos aos estudantes que observassem a paisagem. O segundo momento do trabalho de campo foi marcado pela descontração e encantamento dos alunos na pista Cláudio Coutinho. Diversos elementos chamavam a atenção dos estudantes: o mar, a mata, os micos, os afloramentos rochosos. Não intervimos tanto nesse momento de livre contato dos estudantes com o espaço geográfico, uma vez que na oficina seguinte já havíamos planejado outras ocasiões de diálogo e reflexão acerca do que foi visto no trabalho de campo.

Na quarta seção da Oficina de Geografia, retomamos as discussões sobre os aspectos observados no trabalho de campo, por meio de atividades realizadas na apostila e do Quiz Geográfico. Primeiramente, sentamos em círculo com os alunos e iniciamos um diálogo, em que já foi possível refletir sobre alguns aspectos, como veremos adiante:

Episódio 1 – REFERÊNCIAS VISUAIS NA IDENTIFICAÇÃO DOS LUGARES

Thabata: Então, vocês lembram, há duas semanas, nós fizemos juntos o passeio. O nome mais correto é esse aqui: trabalho de campo (*aponta para a apostila mostrando o nome na capa*). Onde que nós fomos primeiro?

Carla: Onde? (*fica pensativa*) Eu esqueci.

Bernardo: No Museu do Amanhã.

Thabata: Sim, fomos lá perto.

Mariana: Primeiro, no Museu do Amanhã e no caminho ao lado. Segundo, no Pão de Açúcar.

Carla: Isso! Pão de Açúcar também!

Thabata: Vocês sabem o sinal de onde fica o Museu do Amanhã?

Bernardo: Museu do Amanhã, Aquário.

Mariana (*dirigindo-se à Bernardo reprovando-o*): Não, isso é diferente! (*referindo-se ao Aquário*)

Vários alunos começam a sinalizar ao mesmo tempo.

Mateus: Teve o *Youtube*.

Thabata: É verdade! Nós vimos!

Mateus olha para os colegas feliz com a aprovação da professora.

Paulo: Eu, eu! (*levantando a mão pedindo a fala*) Teve o Museu do Amanhã, *Youtube*, humm..*(fica pensativo para mencionar o terceiro elemento)*..

Bernardo (*chamando Paulo*): os navios grandes!

Paulo: Isso, os navios grandes!

Thabata: Certo!

Bernardo: VLT...

Enquanto isso Mateus e Gabriel em conversa paralela:

Mateus: primeiro eu lembro do (a) ... (*não é possível visualizar a sinalização nesse momento*); segundo do *Youtube*; terceiro da casa antiga. São esses três!

Gabriel: Errado. Primeiro VLT, *Youtube* e trem!

Esta sequência inicia com uma pergunta por mim realizada: “Onde que nós fomos primeiro?” Confesso que, pela atividade planejada na apostila, a intenção era que os alunos se recordassem também dos sinais dos bairros visitados. No entanto, percebemos que o diálogo vai assumindo significados diferentes para os estudantes. Talvez por eu não ter utilizado, especificamente neste diálogo, o sinal de bairro, os alunos não parecem relacionar a pergunta ao bairro em si, mas sim aos elementos que viram na Orla Conde/Boulevard Olímpico. De fato, não eram todos os alunos que conheciam/recordavam o sinal do centro da cidade e do bairro da Urca. Por isso, o exercício de reforçar estes elementos na atividade da apostila posteriormente.

Para a referência dos lugares, alguns estudantes trouxeram os pontos mais significativos visualmente, tal como o Museu do Amanhã (na Orla Conde) e o Pão de Açúcar (no bairro da Urca), como podemos observar na fala de Mariana: “Primeiro, no Museu do Amanhã e no caminho ao lado. Segundo, no Pão de Açúcar.” Sendo corroborado por Carla: “Pão de Açúcar também”. É interessante lembrar que, em momento algum, no trabalho de campo, estivemos no bondinho ou em alguns dos morros que compõe o Pão de Açúcar. No entanto, tal aspecto da paisagem era o mais representativo, de modo que os estudantes se referenciaram a ele como generalização do bairro da Urca.

Rangel (2014, p. 178, grifo nosso), professora surda de Geografia, destaca que em sua prática docente, percebeu certa especificidade de alunos surdos quanto ao processo de localização. A autora salienta que:

A fim de compreender melhor a questão, conversei com alguns adultos para saber como havia sido sua experiência de aprender sobre localização. Eles relataram as estratégias de aprendizado, por exemplo, através de imagens na televisão que apareciam da Copa do Mundo e nas Olimpíadas, suas bandeiras, camisetas diferentes, etc. Nestes momentos havia legendas apresentando cada País e a localização. Outro surdo relatou que tem um mapa fixado na parede ao lado da cama e que todos os dias fica observando-o. Estas estratégias ajudam a localizar-se melhor no espaço. **Fico impressionada ao perceber a criatividade de alguns surdos ao criar sinais para diversos lugares e adjetivá-los. É fantástico.**

A última frase de Rangel nos parece significativa ao relacionarmos com o episódio 1. De certo modo, os alunos surdos de nossa oficina, também utilizaram de forma criativa sinais com grande representatividade visual, para se referenciar aos lugares visitados. Tal como percebemos com os alunos menores, em relação ao uso da corporeidade e de imagens na elaboração dos relatos, os alunos mais velhos também se utilizam de estratégias para identificação de locais. Por terem um repertório linguístico maior, muitos desses recursos podem estar presentes no próprio uso da língua de sinais.

O diálogo, pouco a pouco, vai sendo direcionado pelos alunos de modo que eles começam a expressar os outros elementos que mais chamaram atenção na paisagem. Indiscutivelmente, o Youtube Space Rio, local de treinamento de youtubers, situado em um dos armazéns da Zona Portuária foi um dos aspectos mais empolgantes para os alunos. O grande símbolo do Youtube, na porta do armazém, não deixou dúvida aos estudantes de que se tratava de um espaço relacionado à maior plataforma de compartilhamento de vídeos, usado constantemente por eles. Como o acesso era restrito, não conseguimos entrar, mas ainda assim este espaço esteve presente de forma significativa no relato dos estudantes, sendo inclusive um importante elemento para exemplificar uma refuncionalização em relação ao uso do armazém no passado.

Em seguida, realizamos algumas atividades da apostila, tal como relacionar os sinais dos bairros percorridos às fotografias dos mesmos. Em geral, os alunos da turma B não demonstraram grande dificuldade em realizar a atividade, mas percebemos o desconhecimento de palavras e sinais como Urca e Centro. Evidenciamos que a experiência que os alunos possuíam com alguns espaços influenciava diretamente no conhecimento dos sinais. Bernardo afirmou conhecer o sinal do bairro Flamengo porque costumava passear no Aterro, já Carla morava em Botafogo e Paulo realizava algumas atividades neste bairro da Zona Sul carioca. Contudo, para alguns alunos da turma A, a tarefa mostrou-se mais complexa, levando grande tempo, de modo que esse processo se tornou instrutivo, no que se refere ao ensino dos sinais de todos os bairros percorridos no trabalho de campo.

Silva (2008) destaca que as saídas de campo promovem vivências que favorecem a ampliação do repertório de sinalizações dos estudantes surdos. Nessa perspectiva, “os objetos visíveis no espaço são incorporados ao repertório dos sinais seja através da apreensão de sinais novos, seja através da descrição de fatos, acontecimentos e objetos presentes nas novas experiências geradoras de conhecimento” (SILVA, 2008, p. 130). Do mesmo modo, é preciso considerar que a ampliação do léxico também se dará em relação aos nomes e sinais de bairros

percorridos e visitados. Consideramos tal fato na elaboração dessas atividades que foram simples, mas possibilitaram o trabalho de novos sinais de bairros, que eram desconhecidos para alguns estudantes até então.

6.2.2 Quiz do Espaço Geográfico

Após a realização de algumas atividades da apostila, nos organizamos para iniciar o Quiz do Espaço Geográfico. O jogo teve como objetivo estimular a observação, descrição, comparação e explicação da conformação das paisagens vistas no trabalho de campo, bem como promover momentos de interação entre alunos para construção de conhecimento.

O Quiz do Espaço Geográfico foi elaborado com três tipos de cartas, de cores diferentes, com distintas perguntas acerca dos espaços vistos no trabalho de campo. As **cartas vermelhas** corresponderam às perguntas que pretendiam trabalhar as habilidades de observação, descrição das paisagens e localização. As **cartas azuis** trouxeram questões que envolveram comparação de paisagens e dinâmicas sociais nos diferentes tempos. As **cartas rosas**, por sua vez, apresentaram perguntas com a finalidade de desenvolver a construção de explicação sobre a conformação e dinâmicas do espaço geográfico.

O tabuleiro do jogo foi organizado em uma “trilha”, com a sequência de três círculos vermelhos, seguidos por três círculos azuis, finalizando com dois círculos rosas. Todos os grupos iniciam no primeiro círculo vermelho e avançam para os círculos seguintes à medida que acertam as questões referentes às cores das casas onde estão situados. O grupo que alcançar primeiro o final da trilha, vence a competição.

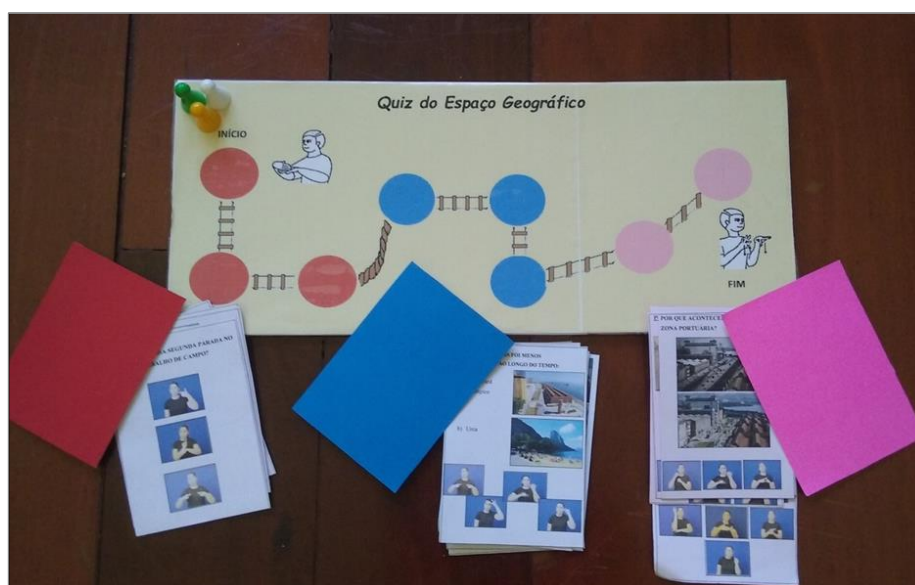


Figura 22. Jogo Quiz Geográfico.
Fonte: acervo da autora

A opção pelo jogo, nesta sessão da oficina, baseou-se nas reflexões que temos realizado sobre o lúdico como possibilidade de aprendizagem geográfica (OLIVEIRA; KELMAN; MAIA, 2018). Baseamo-nos em Huizinga (2000) e Aizecang (2005), quando destacam as características do jogo: a) é uma atividade livre; b) consiste em uma situação fictícia que supõe um tempo e um espaço diferente da vida cotidiana; c) provoca tensão no jogador; d) possui regras que têm uma função central para o seu funcionamento; e) envolve motivações intrínsecas e guarda um fim em si mesmo; f) desenrola-se de formas que nunca podem ser previamente determinadas.

Na escola, o jogo se converte em instrumento didático, perdendo algumas de suas características essenciais (AIZECANG, 2005), mas a permanência de outros aspectos, tais como ser uma atividade livre, espontânea e voluntária (MORGON, 2013) reafirma o caráter lúdico da atividade, ainda que em ambientes escolares. Refletimos que o jogo, como atividade lúdica no processo de alfabetização geográfica para alunos surdos deve “valer-se da Libras e de elementos que explorem a visualidade, tendo em vista a experiência visual de mundo dessas crianças” (OLIVEIRA; KELMAN; MAIA, 2018, p. 72).

Nesse sentido, decidimos que nas cartas do Quiz do Espaço Geográfico, não haveria apenas a pergunta em Língua Portuguesa, uma vez que não contemplaria o aluno surdo, por ser a sua L2 e ainda estar em processo de aprendizagem. Assim, em uma tentativa de promover mais autonomia aos estudantes, inserimos, além da pergunta em português, sinalizações em Libras – que foram consultadas previamente com a professora surda colaboradora - e imagens referentes às questões, em cada carta do jogo (Apêndice 9). Por meio da análise microgenética desta seção da Oficina refletiremos sobre as reflexões proporcionadas pelo jogo, bem como o contato dos alunos surdos com este formato das cartas.

Uma vez definido os três grupos, que mesclavam alunos da turma A e B, o jogo inicia-se. Abaixo, destacamos alguns episódios interativos do jogo, que se seguem com perguntas relacionadas à localização, descrição e observação das paisagens; comparação das paisagens e dinâmicas sociais nos diferentes tempos; construção de explicações na conformação do espaço geográfico. Para facilitar a compreensão do leitor, o título dos episódios equivale aos enunciados das cartas do jogo, em questão, naquele momento interativo. Os episódios escolhidos apresentam-se em ordem cronológica da dinâmica da competição.

Em seguida, faremos algumas reflexões acerca dos principais aspectos observados.

EPISÓDIO 1 – Onde foi a nossa segunda parada no trabalho de campo?

Mateus escolhe uma das cartas vermelhas, que estavam viradas para baixo, correspondente à primeira etapa do jogo. O aluno tenta ler a pergunta, mas parece não entender. Nesse momento, Tatiana olha de ‘rabo de olho’ e Adriana pede para ver a carta, mas Mateus entrega para Rodrigo. Rodrigo observa a carta e parece também não compreender a pergunta.

Thabata: Eu vou explicar a pergunta para vocês.

Tatiana (oralizando): É do trabalho de campo.

Thabata: Sim!

Tatiana: Trabalho (faz o sinal de trabalho) campo (faz o sinal de um campo de futebol).

Nesse momento, Adriana pega a carta para ver também.

Thabata (sinalizando): A pergunta é: Onde nós paramos no segundo momento. Qual bairro? Agora a carta está nas mãos de Tatiana.

Thabata: Lembram, primeiro nós paramos lá no Centro, onde tem o Museu do Amanhã, depois nós paramos em qual bairro? Onde?

Mateus: Youtube?

Thabata: Não. Primeiro nós paramos no Centro. Depois entramos no ônibus (faz o percurso do ônibus com o braço e o tronco) e paramos em qual bairro?

Tatiana: Na U-R-C-A?

Thabata: Certo!

Mateus ainda não tinha entendido a resposta da colega. Pega a carta novamente e tenta decifrar a pergunta, ora lendo a parte de em Língua Portuguesa, ora visualizando os sinais presentes na carta. Pede a tradução para língua de sinais de alguns termos em Língua Portuguesa à professora Thabata e em alguns segundos exclama: Ah, no Pão de Açúcar!

Este episódio reúne aspectos interessantes. Tatiana, ao tentar compreender a pergunta, olha o enunciado e traduz literalmente o termo ‘trabalho de campo’, a partir do sinal de cada palavra, separadamente. Vale lembrar que, além da apresentação recente do termo (Trabalho de Campo) em língua portuguesa aos estudantes surdos, estes estavam acostumados a se referirem em Libras, com o sinal de “passeio”, a toda saída que fosse realizada fora da escola. Talvez, precisássemos de um maior aprofundamento nas correspondências entre o termo e sinais, o que nos levaria a pensarmos em um sinal em Libras para “trabalho de campo”, ainda que provisório.

Outro ponto interessante neste episódio relaciona-se a importância dos aspectos visuais da Libras no processo de negociação do significado do enunciado. Após a primeira explicação em Libras, a pergunta não tinha sido compreendida pelos estudantes. Ao trazermos a corporeidade da língua de sinais para reproduzir o trajeto do ônibus no trabalho de campo, utilizando-se do braço e tronco, Tatiana rapidamente depreende o que está sendo solicitado, respondendo com o sinal do bairro Urca – que ainda é feito pela sua datilologia. Isso ocorre porque, segundo Silva (2014, p. 130) “os movimentos corporais e faciais complementam as palavras, as frases, a mensagem, a história... A expressividade facial e corporal é fundamental

nas línguas gestuais e se mostra imprescindível para dar sentimento e uma melhor contextualização do que está sendo gestualizado”.

Mateus, por sua vez, ainda queria decifrar o enunciado da questão, solicitando a tradução de diversos termos em Língua Portuguesa para a Libras. Favorito (2006, p. 234), em pesquisa realizada com jovens e adultos estudantes do turno noturno no INES, constatou nos depoimentos dos alunos, que “é recorrente a crença no poder mágico das palavras, como um mistério a ser decifrado: “ter a ‘letra’ é ter a chave, descobrir o significado das palavras é descobrir o sentido do texto”. Nesse sentido, a autora tenciona a comum relação estabelecida, por alunos surdos, da leitura como reconhecimento vocabular e pareamento termo a termo das palavras em português com a língua de sinais. No episódio destacado, Mateus parece atuar em movimento semelhante.

EPISODIO 2 – Onde fica a Urca no mapa?

João pega uma das cartas vermelhas, olha e faz o sinal de “sempre”, referindo-se a pegarem novamente uma carta em que há a solicitação da identificação de um local no mapa. Mariana olha a carta e parece compreender o enunciado.

Mariana (*direcionando-se à professora Thabata*): Onde U-R-C-A?

Thabata: Isso!

Mariana: Botafogo? (fazendo o sinal do bairro)

Thabata: Não. U-R-C-A, bairro, fica onde?

Mariana: Ah, Pão de Açúcar!

João entrega a carta para Thabata e confirma a pergunta com a professora: Pão de Açúcar onde?

Thabata: Isso. Urca, bairro, fica onde no mapa?

Novamente com a carta em mãos, Mariana, Bernardo e João, olham o mapa.

Bernardo (*apontando para um ponto específico da carta*): Ah, fica aqui!

Mariana: Ah, isso mesmo!

Mariana mostra a carta para professora e diz que localizaram por um detalhe presente no mapa em que estava escrito “Mureta da Urca”.

No diálogo acima, percebemos, novamente, que apesar de trabalharmos em momento anterior o “sinal” de Urca, nas atividades da apostila, os estudantes já tinham, de fato, atribuído ao bairro, o sinal do Pão de Açúcar. A fala de Mariana quando expressa: “Ah, Pão de Açúcar!” e de João “Pão de Açúcar onde?” revelam que o sinal do ponto turístico atua muito mais como um signo de referência ao bairro do que o que foi convencionado para a Urca, em que se faz apenas a datilologia. A datilologia consiste em uma forma de soletração por meio do alfabeto manual. “Quando não existe um sinal para determinado conceito, a datilologia é utilizada para soletrar palavras da língua oral. Nesse caso, diz-se que essas soletrações são empréstimos da língua portuguesa” (ROSA, 2005, p. 40). Desse modo, inferimos que um elemento visual da

paisagem age, para o surdo, de forma mais semiótica do que o alfabeto manual no processo de referenciação espacial.

A Língua Portuguesa também esteve a todo momento participando do processo comunicativo e de construção de conhecimento. Mariana e Bernardo, apontam corretamente a localização do bairro, pois buscaram pistas em LP, encontrando no mapa o termo “Mureta da Urca”.

EPISÓDIO 3 – Onde foi a nossa primeira parada no Trabalho de Campo?

Mateus pega uma das cartas vermelhas.

Mateus: “De novo”?

Thabata: A pergunta é parecida. Não é igual. Vou explicar.

Rodrigo (*olhando a carta*): De novo?

Thabata: Não. É parecida. Agora, a pergunta é o quê: Qual o sinal de onde nós paramos primeiro?

Tatiana: Museu do Amanhã!

Thabata: Ok. Certo. Mas qual o sinal do bairro? Vocês colaram na apostila agora. Lembram?

Rodrigo: Botafogo!

Professora Beatriz: Botafogo nós não paramos. Só passamos.

Tatiana: Olimpíada! (faz o sinal de olimpíada referindo-se ao Boulevard Olímpico)

Thabata: Certo! Você lembra o nome do bairro?

Tatiana: C-E-N-T-R-O (*realiza a datilologia*)

Thabata: A Tatiana respondeu. Vocês podem pensar juntos também, discutir. Mostra, de novo, a sua resposta (*dirigindo-se à Tatiana*).

Enquanto Tatiana começa a fazer a datilologia novamente, Mateus levanta a mão e faz o sinal de Centro.

Thabata: Certo. Parabéns!

Mateus comemora o acerto da pergunta dançando por alguns segundos.

Esta simples questão visava, dentre outros aspectos, trabalhar os sinais dos bairros com os estudantes. Percebemos que a primeira resposta de Tatiana, ao responder Museu do Amanhã, não está incorreta, pois segue o movimento de referenciação pelos aspectos visuais da paisagem. No diálogo/negociação com a aluna, ao solicitarmos o bairro, no sentido de obter um sinal com maior generalização, percebemos um movimento de ampliação de referenciação pela estudante: Museu do Amanhã → Boulevard Olímpico → Centro.

Ao chamarmos a atenção para que os outros alunos prestassem atenção na resposta da colega, Mateus que até o momento não havia respondido, ao começar a ver a datilologia realizada por Tatiana, faz o sinal de Centro, complementando a resposta da atividade. Desta forma, vimos uma cooperação subjetiva e indireta entre os estudantes, em que o conhecimento de um aluno favoreceu a resposta do outro.

EPISÓDIO 4 – O que vocês observaram na Orla Conde/Boulevard Olímpico?

Carla escolhe uma carta vermelha, mas Paulo logo toma a carta de sua mão, olha rapidamente e mostra o enunciado em português para a professora Thabata, querendo realizar a tradução.

Thabata: Lá no Centro. Vocês viram o quê?

Paulo aponta novamente para o enunciado em português e pergunta o sinal de algumas palavras.

Thabata: Onde nós paramos primeiro! Vocês viram o quê?

Paulo: Museu do Amanhã!

Thabata: Isso! Vocês viram mais o quê?

Carla: Flamengo!

Thabata: Não. Esse é outro bairro. Nós paramos lá, primeiro, no Centro e começamos a andar (*faz o classificador de uma pessoa andando*).

Paulo: Ah, youtube!

Gabriel: Youtube!

Carla: Também a casa em que expulsaram as pessoas! (*referindo-se ao Casarão Azul*) Também os barcos grandes!

Thabata: Ok! Certo!

Paulo: Podemos avançar no tabuleiro (*mexendo o pino referente ao seu grupo*)

Thabata: Sim!!

Mesmo após a primeira explicação em Libras, Paulo, ainda continuava a tentar ‘decifrar’ o enunciado em Língua Portuguesa. A pergunta só parece ficar clara, no sentido de entender a solicitação pela descrição da paisagem vista no Boulevard Olímpico, quando realizamos o classificador de uma pessoa andando, remontando ao movimento feito por nós na primeira parada do trabalho de campo. Quadros e Karnopp (2004, p. 93) destacam que “os classificadores têm distintas propriedades morfológicas, são formas complexas em que a configuração de mão, o movimento e a locação da mão podem especificar qualidades de um referente”. As autoras aprofundam a explicação acerca dos classificadores:

Classificadores são geralmente usados para especificar um movimento e a posição de objetos e pessoas ou para descrever o tamanho e a forma de objetos. Por exemplo, para descrever uma pessoa caminhando em um labirinto, o sinalizador deve usar um classificador em que a configuração de mão (referindo à pessoa) move-se em ziguezague; para descrever um carro andando, o sinalizador produz uma configuração de mão em “B”, que se refere a veículos. Essas configurações de mão ocorrem em predicados que especificam a locação de um objetivo (por exemplo, a posição de um relógio, uma folha de papel ou um copo) ou a forma de um objeto (por exemplo, uma vara fina e comprida). (idem)

Na situação destacada, utilizamos o classificador V (fig. 22). “O classificador V em Libras, por exemplo, pode representar uma pessoa caminhando quando a orientação da palma da mão é voltada para o sinalizador, e os dedos apontam para o chão” (BERNARDINO, 2012, p. 256). Após o uso deste classificador, Carla consegue trazer importantes elementos da

paisagem, inclusive o Casarão Azul, um dos marcos da contradição das obras do Boulevard Olímpico.

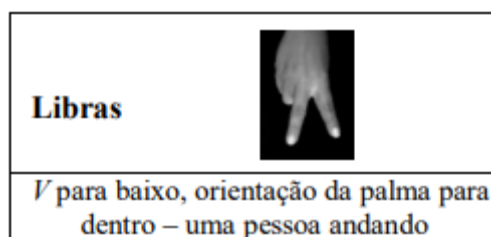


Figura 23. Classificador V em Libras.

Fonte: (BERNARDINO, 2012)

EPISÓDIO 5 - Vocês observaram só construções novas na paisagem? Cite um exemplo de construção antiga observada no trabalho de campo.

Mariana escolhe uma das cartas vermelhas. Mariana olha a carta juntamente com Bernardo.

Mariana (*dirigindo-se à professora Thabata*): Eu, burra! (*rindo*) Explica!

Thabata: Ah, mas essa pergunta é mais difícil mesmo. Vocês observaram tudo só prédio novo ou vocês viram também construções mais antigas?

Mariana: Antigas!

Bernardo: No Centro! Mais antigas no Centro (*olhando para Mariana*)

Mariana: Sim! (*olhando para Bernardo*)

Thabata: Vocês lembram de um exemplo de prédio antigo que vocês viram?

João: Museu do Amanhã (*fazendo expressão pensativa*)? Não, Museu do Amanhã não é antigo (*respondendo a sua própria pergunta*).

Bernardo: As construções que ficam perto do Museu do Amanhã, a maioria são antigas!

Apesar da dificuldade inicial no entendimento do enunciado, a questão mostrou-se de fácil resposta para Mariana e Bernardo. João, reflete sozinho se o Museu do Amanhã seria uma construção antiga ou nova e responde à própria pergunta ao concluir que esta obra era recente. Bernardo rapidamente infere que nas proximidades do Museu do Amanhã, muitas construções eram antigas. De fato, no próprio dia do trabalho de campo e na realização das atividades da apostila, refletimos o processo histórico daquela área e as refuncionalizações existentes, ou seja, as funções atuais que algumas construções antigas exercem atualmente naquela localidade.

EPISÓDIO 6 – O que vocês observaram na Urca?

Ainda na etapa das cartas vermelhas, Tatiana escolhe uma carta e tenta compreender o enunciado, sinalizando o que via escrito em Língua Portuguesa. Rodrigo quer ver a carta e a professora Beatriz fala para Tatiana mostrar a carta ao colega.

Rodrigo (*oralizando*): Urca.

Tatiana (*balançando a cabeça positivamente*): U-R-C-A (*realizando a datilologia*)

Adriana e Mateus olham a carta. Mateus está relacionando as palavras em língua portuguesa aos sinais da carta.

Mateus: O-B-S-E-R-V.... Ah, observar (*sozinho, realiza o sinal de observar em Libras*).

Thabata: Vocês observaram o que lá na Urca?

Tatiana: Árvores, o mar, grama, alguns prédios.

Mateus: Museu do Amanhã?

Thabata: Não. Isso foi no Centro.

Mateus: Ah, o mar e os morros.

Thabata: Isso!

Mateus levanta animado, chamando atenção de Mariana e Bernardo sinalizando que tinha conseguido acertar a questão.

Neste episódio, percebemos que a descrição da paisagem se mostrou uma tarefa fácil para estudantes. Tatiana, ao responder à questão, demonstra já saber relacionar a palavra Urca ao bairro visitado, demonstrando conhecimento deste signo linguístico. Mateus, por sua vez, parece ainda não ter se apropriado da palavra em LP, de modo que se refere primeiramente ao Museu do Amanhã – ou área do Boulevard Olímpico. Atentamo-nos ainda para o interesse de Mateus em traduzir o enunciado em Língua Portuguesa, buscando termos em que já consegue identificar a relação palavra-sinal. Podemos verificar o aluno, novamente, baseando-se em pistas para produzir significados na leitura (FAVORITO, 2006).

EPISÓDIO 7 – Comente as transformações que aconteceram na praia do Flamengo.

Bernardo pega uma das cartas azuis, correspondente a segunda etapa do jogo, olha rapidamente, parecendo compreender a questão e entrega a carta à Mariana fazendo o sinal de FÁCIL. Mariana e João olham a carta por um instante.

Mariana: Transformou com obras!

João faz as mesmas considerações da colega.

Bernardo: Flamengo!

João: Aconteceram obras e transformou o Flamengo.

Thabata: Ok! Está certo! Mas transformou o quê? Olhem as imagens novamente. Como era no passado? (*solicitando uma descrição mais pormenorizada*).

Bernardo: No passado, as pessoas passavam de carro, tinha a praia, normal. Agora, tem espaço gramado, para brincadeiras, jogar vôlei, árvores, bonito. Só! (*quase finalizando a explicação*) Ah, tem também pobres pedindo esmolas. (*nesse momento imita um mendigo e todos começam a rir*).

Mariana (*observando as imagens*): Mudaram as pistas de carro. Depois tem árvores. Também a água e a areia.

Bernardo: Antes, a água parece suja. Agora água bonita.

Thabata: Vamos observar que as fotos são de épocas diferentes. Antes as fotos não tinham cor. Não é que a água era suja e hoje a água é limpa.

Bernardo: Não. Limpa não!

Mariana: Eu sei, eu sei. Foto antiga, do passado, mais escura.

Bernardo corrobora com Mariana simulando um fotógrafo lambe-lambe, mostrando que era assim que se tiravam fotos no passado.

Esta questão, que buscou incentivar os alunos a comentarem sobre a transformação de paisagens ao longo do tempo, também não pareceu uma tarefa difícil. Inicialmente, os estudantes resumem a explicação apenas com o sinal de obra/construções. Após solicitarmos uma explicação mais pormenorizada, Mariana e Bernardo refletem sobre as mudanças em diversos elementos da paisagem, como a construção da área de lazer no Aterro do Flamengo e os novos usos desse espaço. Bernardo, ainda que em tom de brincadeira, evidencia em sua resposta particularidades da dinâmica social existente, atualmente, na região: os moradores de rua. Nesse sentido, o aluno expressou indiretamente um dos conteúdos da paisagem, a pobreza. Tal fato é interessante pois, além de caminhar em um sentido de análise do espaço, a paisagem foi compreendida não somente como uma vista bonita, comum relação de estabelecimento entre paisagem e beleza (CAVALCANTI, 2008).

Outro aspecto de destaque relaciona-se aos sentidos e interpretações do espaço pelos alunos, ao observarem a fotografia antiga da praia do Flamengo. A fala de Bernardo, “Antes, a água parece suja e agora água bonita”, nos faz refletir sobre a semiótica da fotografia em situações didáticas. Evento semelhante ocorreu na questão seguinte: “Comente as transformações que ocorreram na Enseada de Botafogo”, carta retirada pelo grupo de Mateus, Tatiana e Rodrigo. Na situação, Mateus fica eufórico para responder e explica com ênfase: “No passado a água era suja e agora a água é limpa.”

O fato de a fotografia estar em preto e branco influenciou diretamente na percepção dos estudantes surdos acerca de tais espaços no passado. Deste modo, é válido abordar a iconicidade e arbitrariedade da fotografia. Gubern (1974), citado por Santaella e Nöth (2015, p. 111) destaca aspectos de distorção ótica da imagem fotográfica que poderia diminuir o grau de iconicidade da foto: “(a) Perda da terceira dimensão, (b) limite dado pela moldura, (c) perda do movimento, (d) perda da cor e estrutura granular da superfície da foto, (e) mudança de escala e (f) perda dos estímulos não visuais”.

Nesse sentido, apesar de considerarmos a fotografia como importante elemento semiótico em aulas de Geografia com surdos e que, de fato, possui um elevado grau de iconicidade se comparado a outros recursos, faz-se necessário um processo de negociação dos significados geográficos que podem ser apreendidos da imagem. Percebemos que a perda da cor da fotografia, aspecto destacado por Gubern, influenciou por duas vezes, a compreensão dos estudantes acerca dos espaços abordados, favorecendo análises confusas. É preciso atentarmos ainda que o aluno surdo, por sua maior apreensão visual de mundo, pode valorizar aspectos da imagem que, para o ouvinte, não teriam importância, sendo determinantes na compreensão (BARRAL; PINTO-SILVA; RUMJANEK, 2017).

EPISÓDIO 8 – Comente as transformações que aconteceram na Urca

Paulo retira uma das cartas azuis e, rapidamente, comenta (parecendo olhar somente a imagem).

Paulo: Conheço!

Carla: Também o bondinho, eu lembro do chafariz, também árvores (*fazendo a descrição da paisagem*).

Thabata: Sim, na Urca tem tudo isso. Mas eu vou explicar a questão: Transformou o quê? A primeira foto mostra a Urca no passado. A segunda foto mostra a Urca agora.

Gabriel (*olhando para Paulo*): Aconteceram várias obras.

Paulo observa a carta, olhando atentamente as duas imagens, por alguns instantes.

Paulo: No passado, os prédios, a praça, as ruas que tem hoje, carros, não tinham. Só algumas construções. Tinha muito vazio. Agora, transformou, novo. Tem os carros circulando perto da praça, prédios altos, pessoas circulando, etc. Nome: U-R-C-A (*realizando a datilologia do bairro*), sinal: Pão – de – Açúcar (*realiza o sinal do ponto turístico*)

Thabata: Ok! Parabéns!

Gabriel avança com o pino no tabuleiro do jogo.

Paulo (*comenta animadamente com Gabriel*): Estamos perto do outro grupo! Meu coração está batendo rápido!

O grupo, após explicação em Libras, compreendeu rapidamente a questão e Paulo faz uma explanação bem organizada da resposta, evidenciando não somente as formas da paisagem, mas abordando os fluxos de pessoas e automóveis na área, nos diferentes tempos. Percebemos que, no avançar das questões do jogo, os estudantes começam a aprofundar as interpretações, trazendo mais elementos explicativos, sem precisarmos intervir tantas vezes para o detalhamento das respostas⁴³.

Na carta seguinte, cuja questão solicitava comentários sobre as transformações acontecidas na região portuária, também evidenciamos postura semelhante pelo grupo de Mariana, Bernardo e João. Sem que precisássemos explicar a questão, inicialmente, Mariana exclama: “Conheço! Por causa das Olimpíadas aconteceram obras no centro”. Mariana, já aponta as relações que envolveram a transformação daquele espaço, como resultado do megaevento ocorrido na cidade. A resposta parece revelar o desencadear de um olhar espacial, conforme proposto por Callai (2014). De acordo com a autora, “o modo como se distribuem os fenômenos e a disposição espacial que assumem representam muitas questões, que por não serem visíveis, têm que ser descortinadas analisadas por aquilo que a organização espacial está mostrando” (p. 80).

⁴³ Um fato interessante, presente também neste episódio, revela-se quando Paulo confirma as nossas suspeitas ao dizer que o nome do bairro era Urca, mas o sinal era o Pão-de-Açúcar.

Em seguida, Mariana fala sobre a demolição da Perimetral e Bernardo comenta sobre a construção do Museu do Amanhã, da retirada de algumas casas e do trajeto traçado para o VLT.

EPISÓDIO 9 – Explique sobre a transformação ocorrida no bairro de Botafogo. Fale sobre a vegetação e rios.

Bernardo e Mariana retiram a carta rosa e observam o enunciado por alguns segundos. Bernardo parece ter compreendido.

Bernardo: Eu sei!

Mariana: Botafogo! (*fazendo o sinal do bairro*)

Enquanto Mariana continua visualizando a carta, sinalizando as palavras em português que conhece, Bernardo já tenta construir explicações sobre a questão.

Bernardo: O mapa (*referindo-se à imagem de satélite presente na carta*) mostra morros que foram tirados para a construção de casas.

Ao mesmo tempo, Gabriel, que pertence a outro grupo, olha a carta ao lado de Mariana e comenta com a colega: “Aconteceram várias obras” (apontando as duas imagens presentes na carta).

Mateus, em outro grupo, também se aproxima pedindo para ver a carta de Mariana.

Mariana: No passado, tinha árvores, construções não tinha quase nada. Depois transformou, aconteceram obras, construíram casas, prédios.

Thabata: E as árvores, continuam em grande quantidade? Diminuiu ou aumentou?

Mariana: Diminuiu!

Nesse momento, Mateus com a carta na mão solicita à professora que faça cada um dos sinais existentes no enunciado em “Libras”. Mostrando ter entendido a questão, responde: Tinham árvores, rio, aconteceu construção de casas, também de prédios perto do mar.

Paulo também pegou a carta e quis explicar as transformações no bairro de Botafogo.

Paulo: No passado, não tinham ruas. Eram muitas árvores, rios. Se pessoas passeassem, eram picadas por mosquitos. Isso era ruim. Homem perguntou: “Querem casa? Está faltando! Só tem macaco, mosquito”. Aí, as casas aumentaram!

Thabata: O que a gente consegue perceber aqui? No passado, não havia tantas pessoas morando no Rio de Janeiro. Depois, a população foi aumentando.

Mariana: Por isso aconteceram obras!

Thabata: Sim, pois a cidade foi se organizando com construções e a vegetação sendo derrubada.

Nesta última questão do jogo, nos surpreendemos, pois, os alunos, interessados em responder, subverteram totalmente as regras da competição. Queriam responder às cartas uns dos outros, não seguindo mais a ordem de resposta dos grupos. No entanto, isto não consistiu em um problema para nós, pois já tínhamos refletido, juntamente com Benjamin (2002), que abordou sobre a definição do conteúdo do brinquedo pela brincadeira da criança. Em texto anterior, discutimos sobre tais aspectos em um jogo didático:

Transportando tal consideração para a realidade escolar, podemos pensar que a brincadeira está inserida no contexto do jogo, e que os brinquedos, por muitas vezes podem ser os objetos que oferecemos para a sua realização. Desse modo, indagamo-

nos: será que os alunos irão se apropriar das atividades e objetos pedagógicos atendendo, necessariamente, às nossas intencionalidades? Seguindo o pensamento de Benjamin, inferimos que os jogos e elementos que levamos para a sala de aula, ainda que com regras estabelecidas previamente, estão suscetíveis a serem transformados em “brincadeiras” a partir da imaginação dos alunos. Conforme já mencionado, um dos aspectos do jogo consiste na indefinição do seu desenrolar, que irá depender dos jogadores (OLIVEIRA; KELMAN; MAIA, 2018, p. 73).

Foi gratificante ver a empolgação dos alunos em construírem explicações para as transformações ocorridas no bairro de Botafogo. Percebemos que, no princípio das respostas, foram feitas mais descrições do que explicações acerca do que foi modificado. Paulo realiza a sua interpretação, que evidenciou, de certo modo, um sentido desenvolvimentista da urbanização para o aluno. Isso fica evidente quando o estudante comenta: “Se pessoas passeassem, eram picadas por mosquitos. Isso era ruim. Homem perguntou: ‘Querem casa? Está faltando! Só tem macaco, mosquito.’ Aí, as casas aumentaram!”

Sem desconstruirmos totalmente a resposta de Paulo, atentamos, em seguida, para o fato de que as modificações no bairro de Botafogo, também estavam relacionadas a um aumento populacional na cidade do Rio de Janeiro, que foi ampliando seus eixos de expansão. Tentamos refletir que “o espaço é construído ao longo do processo de construção da própria sociedade. As relações sociais que ocorrem se materializam em edificações que podem ser observadas fisicamente. São as paisagens dos lugares” (CALLAI, 2014, p. 80). Mariana parece compreender a nossa fala e destaca: “Por isso aconteceram obras”.

Análises e Reflexões:

Inicialmente, vale lembrar que não expusemos todos os diálogos provocados pelo jogo e nem todas as cartas produzidas foram retiradas pelos alunos ao longo da competição. No entanto, consideramos que estes dez episódios nos ajudam a refletir sobre alguns aspectos do material didático por nós elaborado e a relação dos alunos surdos com o recurso.

Neste jogo, distintos meios semióticos estiveram presentes: Libras, na interação professor-alunos e alunos-alunos, cartas com enunciado em Língua Portuguesa e sinais impressos, bem como a presença de fotografias no material. Para melhor analisar algumas situações, dividimos esta análise em cinco pequenos tópicos: a) Libras no enunciado; b) A Língua Portuguesa e o lúdico; c) Negociações em Libras; d) Sentido produzido pelas fotografias; e) Competências Geográficas

a) Libras no enunciado

Logo de início, percebemos que a nossa estratégia de inserir sinalizações nas cartas não, necessariamente, representou uma maior facilidade para o entendimento das questões. Apesar da estrutura frasal estar correta, de acordo com a professora surda que analisou o material, os sinais, apenas impressos, ainda que trouxessem a configuração de mão e locação, não conseguiram reproduzir todos os padrões fonológicos da língua de sinais, principalmente no que se refere ao movimento.

Quadros e Karnop (2004, p.54) explicam, a partir da elucidação de Klima e Bellugi (1979) que “o movimento é definido como um parâmetro complexo que pode envolver uma vasta rede de formas e direções, desde os movimentos internos da mão, os movimentos do pulso e os movimentos direcionais no espaço”. Soma-se a ausência deste parâmetro, o fato de os estudantes terem vivenciados processos diferenciados na aquisição da língua de sinais, o que implicou também no desconhecimento de alguns ‘sinais impressos’ por alguns alunos.

b) A Língua Portuguesa e o lúdico

Muitas perguntas envolveram negociações entre professor-aluno para se chegar à compreensão dos enunciados. O que não consistiu, necessariamente, em um ponto negativo, pois ao final, alcançávamos um entendimento mútuo. É importante perceber, como bem destaca Lacerda (1996), que o aluno surdo possui um papel ativo na busca por significações dos processos nos quais está envolvido. “Quando ocorre a partilha dos sentidos pretendidos por ambos os interlocutores, chega-se a um resultado bem-sucedido, e é isso que se espera das relações pedagógicas” (p.114).

Uma das formas ativas de busca por significações esteve presente em situações, em que os próprios estudantes se esforçaram para o entendimento de questões, atribuindo valor à Língua Portuguesa escrita, como meio semiótico de produção de sentido. É possível perceber que, ainda que realizada a explicação em Libras, alguns alunos persistiram em tentar entender os termos em LP, realizando traduções das palavras ou solicitando a tradução das mesmas.

Tais ocorrências chamam atenção para a relação dos alunos surdos com a Língua Portuguesa escrita em distintos contextos. Gomes (2009) ao trazer narrativas de crianças e adolescentes surdos, estudantes do INES, nos brinda com falas que revelam situações prazerosas de leitura, de acordo com alguns alunos: “Eu gosto de ler a revista da Mônica ou então os livrinhos sobre os animais, eu gosto muito!” (E. 8 anos, GOMES, 2009, p. 53); “A professora me ensina a escrever, eu gosto de ler e escrever sobre o Ben 10 e fazer desenhos” (V. 9 anos, GOMES, 2009, p. 58); “Gosto muito das histórias da turma da Mônica! Fico até

tarde lendo. Na hora do almoço, a revista fica perto do prato. Entre uma garfada e outra, eu leio. É o que mais gosto” (L. 14 anos, GOMES, 2009, p. 67). Sabemos da especificidade presente nas histórias em quadrinhos (HQ) por ser “um gênero textual que dá ênfase ao aspecto visual, sendo de grande interesse pelos aprendizes surdos, podendo propiciar o fortalecimento do hábito de ler.” (MORAIS; CRUZ, 2017, p. 240).

As considerações das crianças surdas acerca das HQs nos sugerem também a relação com a Língua Portuguesa em momentos lúdicos. É nesse sentido que percebemos certa similaridade no jogo que realizamos. Mais do que simplesmente acertarem a pergunta relacionada ao contexto geográfico, alguns estudantes, desejavam, nas primeiras cartas do jogo, compreenderem o enunciado, em LP. Dessa forma, foram atribuindo ao jogo, subjetivamente, competências de compreensão textual. A LP, em meio à ludicidade da competição, transformou-se também em alvo de acertos.

c) Negociações em Libras

Em nosso processo comunicativo, verificamos que o uso da corporeidade e de classificadores em língua de sinais pôde favorecer o entendimento dos alunos, tais como observados nos episódios 1 e 5. Já discutimos em trabalho anterior (OLIVEIRA; KELMAN, 2016) a importância dos aspectos visuais da Libras, como simultaneidade, classificadores e discursos apoiados em espaços mentais para a construção de sentidos e trabalho com conteúdos geográficos relacionados ao segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Neste jogo, percebemos a relevância de um uso da Libras, valorizando suas propriedades visuais, em interações com estudantes surdos dos anos iniciais nas mais variadas situações.

Pinheiro, Martins e Moura (2014) destacam que o uso de classificadores, associados a sinais icônicos e expressão corporal e facial se transformam em recursos pedagógicos que facilitam o processo de ensino-aprendizagem com alunos surdos. Lembrando que o sistema de classificadores faz parte do léxico nativo da Libras (QUADROS; KARNOPP, 2004) e está muito presente na fala dos surdos (PINHEIRO, MARTINS; MOURA, 2014), inclusive dos alunos de nossa pesquisa. Sendo assim, apropriarmos-nos destas características da língua de sinais é mais do que necessário, em aulas de qualquer disciplina, pois aproximamo-nos da forma de expressão e compreensão dos alunos surdos, em que o uso do espaço físico e o próprio corpo do sinalizador participam na execução do conteúdo da mensagem visual (BERNARDINO, 2012).

d) Sentidos produzidos pelas fotografias

A fotografia esteve presente em quase todas as cartas do jogo. Sem dúvida, este elemento foi de grande importância no processo de análise espacial realizado pelos alunos. Sabemos que “o uso de imagens possibilita a interpretação de uma sociedade, em determinados lugares do mundo, com uma riqueza de informações e detalhes [...] As fontes imagéticas podem, também, colaborar para desenvolver a criatividade do aluno” (FREISLEBEN; KAERCHER, 2016, p. 120).

Entretanto, os estudantes trouxeram algumas percepções desencadeadas com este recurso, fazendo-nos refletir sobre a fotografia enquanto signo imagético, bem como a sua iconicidade e arbitrariedade. Como bem afirma Boone (2007, p. 14 *apud* FREISLEBEN; KAERCHER, 2016, p. 115), a “[...] a fotografia é sempre um signo, um ícone da imagem original. [...] a fotografia é o instante apreendido ou a captação de algo, de alguém ou de um momento, mas sabemos que a imagem apenas representa e não é o objeto em si”.

De forma similar, também já refletimos anteriormente, apoiados em Santaella e Nöth, que a “fotografia detém uma aura de realidade, como se fosse possível através dela capturar uma fração do espaço-tempo” (OLIVEIRA; ARRUDA, 2018, p. 176). No entanto, as fotografias estão sujeitas a interpretação por parte dos alunos, pois a “relatividade semântica da foto se deve ao fato de que a percepção de imagens fotográficas possui elementos culturais” (SANTAELLA; NÖTH, 2012, p. 110).

No caso de nossos alunos surdos, consideramos juntamente com Barral, Pinto-Silva e Rumjanek (2017) que a leitura de imagens pode ocorrer de forma diferenciada dos ouvintes, conferindo importância a diversos elementos que, a nossos olhos, não chamariam a atenção. Nesse sentido, é válido lembrar que “a imagem para o surdo, além de ser lida como ilustração, é encarada como informação e contextualiza a temática do texto” (p. 117).

Percebemos que uma postura importante, não realizada por nós inicialmente, consiste em explicar e discutir, juntamente com os alunos, as condições de produção da imagem, isto é, “o contexto social, temporal e espacial em que foi produzida” (FREISLEBEN; KAERCHER, 2016, p. 121). Só nos atentamos a esse fato quando percebemos que a foto, em preto e branco, estava causando confusão na interpretação dos elementos do início do século XX. Uma reflexão prévia acerca das condições de produção das imagens e fotografias pode influenciar diretamente na elaboração, *a posteriori*, das interpretações realizadas pelos estudantes.

e) Competências geográficas

Em relação ao desenvolvimento de competências geográficas, o jogo teve como objetivo estimular a observação, descrição, comparação e explicação da conformação das paisagens vistas no trabalho de campo. Inicialmente, percebemos que os alunos não demonstraram dificuldades em trazer suas percepções em relação ao que observaram e no que diz respeito à descrição da paisagem. De certo modo, já haviam feito isso, inclusive, no início da aula, sem que esta tarefa fosse solicitada diretamente.

Na etapa das cartas vermelhas, percebemos que as maiores interações professor-aluno ocorreram justamente para o entendimento do enunciado, principalmente, por envolver palavras e sinais de bairros, recém trabalhados, em particular Urca e Centro. No entanto, ao longo do jogo, reparamos que estes signos foram sendo incorporados na fala de alguns alunos. Desse modo, a competição também pode ter favorecido o processo de apropriação sógnica, por envolver diversas vezes sinais e palavras no processo de referenciação dos lugares.

Em relação à comparação de paisagens/dinâmicas sociais nos diferentes tempos e construção de explicações para transformação do espaço, precisamos, em algumas questões, estimular um aprofundamento da análise pelos alunos. Foi comum – até em episódios não traduzidos – que a primeira resposta se resumisse no sinal de obras/construção. No entanto, após incentivarmos o detalhamento das respostas, por meio de negociações linguísticas, vimos os estudantes trazendo explicações que revelaram dinâmicas de fluxos no passado e presente, bem como intencionalidades na produção do espaço da cidade. Isto nos fez lembrar das considerações de Vigotski (2012, p 357) quando afirma que “na escola a criança se instrui não no que sabe fazer por si mesmo, mas pelo que ainda não sabe fazer mas está ao seu alcance com a colaboração do professor”.

Por último, vale destacar que o “clima” lúdico trazido pelo jogo favoreceu o interesse dos alunos em construir suas análises e explicações sobre o espaço geográfico. O último episódio revela o entusiasmo dos estudantes em acertarem a resposta, o que de certa forma, implicava indiretamente em trazer uma explicação mais pormenorizada do que a do colega. Desse modo, tivemos alguns exemplos do que afirma Morgon (2013, p. 96): “o lúdico permite que o sentimento de que as atividades na escola possam ser feitas de forma prazerosa seja descoberto por crianças e adolescentes”. Assim, apesar de evidenciarmos alguns aspectos que precisariam ser repensados em uma próxima utilização deste recurso didático, tais como a sinalização presente nas cartas, entendemos que o material se mostrou interessante e descontraído, incentivando a reflexão e ampliação da análise dos espaços percorridos no trabalho de campo.

6.2.3 Fluxograma Imagético

Inicialmente, na Oficina 6, seria dada continuidade a algumas tarefas prevista para a Oficina 5. No entanto, o encontro ocorreu no primeiro dia de aula, após uma semana de atividades suspensas, por conta da greve dos caminhoneiros, ocorrida no final do mês de maio de 2018. Optamos pela mudança no planejamento, uma vez que a professora Beatriz, em contato com os estudantes por aplicativo de conversas e redes sociais, apontou que muitos alunos estavam confusos em relação aos últimos acontecimentos, sendo que alguns não entendiam o porquê da suspensão das aulas no contexto da greve.

Sendo assim, visando promover uma associação geográfica com contextos atuais, organizamos uma atividade em que pudéssemos apresentar de forma visual as relações de causalidade existentes na conjuntura da greve dos caminhoneiros. Levamos diversas imagens jornalísticas extraídas da internet, relacionadas à conjuntura da greve, para compor um fluxograma de imagens. Baseamo-nos nas considerações de Reily (2004, p. 35) quando salienta que a “diagramação pode contribuir para a compreensão das relações pretendidas servindo como instrumento de raciocínio e pensamento”.

O comentário da autora refere-se ao processo de diagramação das palavras, mas em nosso caso, decidimos fazer uma diagramação que envolvesse, primeiramente, imagens. Convidamos os alunos a escreverem uma pequena descrição destas imagens, trabalhando-se, concomitantemente, um processo de letramento com os principais termos envolvidos na conjuntura da greve. A diagramação buscou estabelecer as relações entre as seguintes questões: “O que aconteceu?”, “Por quê?”, “Quem participou?”, “Quais foram os desdobramentos e consequências?”

Antes de construirmos o fluxograma com os alunos, sentamos em círculo e indagamos aos estudantes acerca das percepções sobre os acontecimentos da semana anterior. Também apresentamos um gráfico do sistema de transporte do Brasil, com legenda ilustrada, e um mapa da rede de transportes, para que pudéssemos discutir a dependência da cadeia produtiva brasileira do sistema rodoviário.

A seguir, apresentamos alguns episódios desta oficina que se mostraram interessantes para análise.

EPISÓDIO 1 – Acabou a gasolina!

Sentados em semicírculo, os alunos da turma A e B juntamente com as professoras Thabata e Beatriz, começam a conversar sobre os acontecimentos recentes.

Thabata: Bom dia! *(todos os alunos respondem a saudação)*. Tudo bem com vocês? A aula só está voltando hoje, semana passada não teve nada aula.

Mateus: Gasolina!

Thabata *(olhando para Mateus)*: Por causa da gasolina? *(pergunta na intenção de incentivar o aluno a continuar comentando sobre o seu entendimento)*

Mateus: Também caminhão, ônibus, carro, tudo parado, formava fila. Eu vi na televisão.

Thabata: Hum..entendi.. Hoje nós vamos conversar sobre o que aconteceu na semana passada. Vocês sabem o que aconteceu?

Os alunos se entreolham...

Beatriz *(oralizando para o aluno Rodrigo)*: Você sabe o que aconteceu na semana passada? *Rodrigo olha para a professora, no intuito de esboçar um início de resposta.*

Beatriz *(oralizando para Rodrigo)*: O que aconteceu na semana passada? Por quê?

Rodrigo *(oralizando)*: Por que a gente não tem gasolina. Acabou a gasolina. Agora aqui tem gasolina.

Thabata: Entendi. Você falou que na semana passada acabou a gasolina. Vocês concordam com isso que aconteceu, né? *(muitos alunos balançam a cabeça positivamente)* Mas, vocês sabem porque a gasolina acabou?

Adriana: Eu vi na televisão ônibus, pessoas, caminhão, tudo parado e as pessoas esperando. *Após a fala de Adriana, nenhum aluno se manifestou para dar continuidade às respostas.*

Este episódio, que apresenta a conversa inicial da aula, revela o que alguns estudantes haviam compreendido acerca dos acontecimentos da semana anterior. O fator mais impactante para os alunos parece ter sido a falta da gasolina nos postos de combustíveis da cidade, o que ocasionou a redução na circulação dos ônibus e as grandes filas para abastecimento. Ao questionarmos sobre o porquê da escassez de gasolina, os estudantes não demonstraram, pelo menos inicialmente, um conhecimento da relação de causalidade com a greve dos caminhoneiros.

Esta fragilidade na compreensão dos acontecimentos relaciona-se, por muitas vezes, à precariedade do acesso à informação dos surdos pelos meios de comunicação, somada à comunicação caseira, que não raro é insatisfatória. Apenas a legenda em Língua Portuguesa não contempla nossos alunos, no tocante ao entendimento dos noticiários, pois os mesmos estão em processo de aquisição de sua L2. Além disso, sem um compartilhamento linguístico em casa, muitos aspectos que poderiam ser esclarecidos pelos pais, ficam sem elucidação.

Nesse sentido, é na escola que os estudantes irão buscar explicações, questionando seus pares linguísticos (principalmente professores) sobre os fatos ocorridos. Logo, uma semana sem aula no INES, implicou em um aumento das lacunas na compreensão dos processos sociais em evidência naquele momento. Por isso, concordamos com Rangel (2014, p. 182), quando reflete sobre o ensino de Geografia na educação de surdos: “É de suma importância que o professor

possa alçar a realidade e expô-la em consonância com os conteúdos, construindo o saber coletivo entre as pessoas surdas”.

Antes de construirmos a estrutura do fluxograma, em uma folha de papel pardo, distribuímos as imagens que iriam compor a atividade, a fim de que os alunos surdos pudessem observar e fazer considerações sobre elas.

EPISÓDIO 2 – Examinando as imagens de composição do fluxograma (1)

Mariana *olha a imagem que mostra a falta de frutas no supermercado, chama a professora Thabata e comenta:* - Eu vi, na semana passada, o leite acabou, frutas também acabaram no mercado.

Thabata: É verdade. Aconteceu isso mesmo. E você acha que aconteceu isso, acabaram as coisas porquê?

Mariana: Por causa do Temer!

Neste diálogo, Mariana relaciona a imagem às suas próprias vivências da semana anterior, quando observou os diversos tipos de alimentos se esgotarem nos mercados, principalmente os mais perecíveis, conforme destacado pela própria aluna. Ao ser questionada se compreendia as causas da escassez dos produtos, a estudante responde que a “culpa” seria do presidente da república. De certo modo, as reivindicações dos caminhoneiros se direcionavam ao poder executivo federal. Entretanto, a explicação genérica da aluna demonstrava que, possivelmente, algumas das circunstâncias da greve não pareciam estar tão elucidadas, o que também evidenciamos na fala de Rodrigo, presente no episódio a seguir.

EPISÓDIO 3 – Examinando as imagens de composição do fluxograma (2)

Rodrigo ao ver uma das imagens com os caminhões parados na estrada chama a professora Beatriz para falar sobre suas impressões.

Rodrigo (oralizando): Os caminhões estavam parados na rua.

Professora Beatriz (oralizando): Por que você acha que os caminhões estavam parados?

Rodrigo (oralizando): Porque não tem gasolina!

Neste momento, percebemos que o entendimento de Rodrigo poderia também estar permeando o pensamento dos outros colegas. Associar as imagens dos caminhões parados na estrada, veiculadas pelos telejornais, à carência dos combustíveis e - não a uma possível greve - parecia muito lógico para a compreensão dos acontecimentos. Contudo, como bem afirma Pino (2001, p. 44), “imagem e significação, e não apenas a imagem, como parece desprender-se das análises de Piaget, permitem à criança conhecer o objeto”.

As considerações de Pino referem-se ao processo de desenvolvimento de crianças pequenas, mas podemos relacionar tal afirmativa a outros contextos. No caso que estamos discutindo, percebemos que as imagens e vídeos presentes na televisão e internet, produziram de certo modo, sentidos acerca do ocorrido. Todavia, para que os alunos se apropriem de um significado compartilhado socialmente é preciso haver a mediação pela linguagem.

Pino (idem) destaca que “o progressivo acesso ao universo da significação permite à criança transcender o nível das aparências das coisas e representar o real de maneira independente da materialidade e da singularidade das imagens perceptivas”. Nesse sentido, os diálogos realizados com os alunos, ao longo desta oficina, foram de extrema importância no processo de significação da greve dos caminhoneiros. As imagens que utilizamos na atividade, por sua vez, mostraram-se fundamentais, “mas por si só não garantem a construção dos significados e dos conceitos no processo de aprendizagem” (OLIVEIRA; ARRUDA, 2018, p. 177).

A seguir, segue um episódio, que apresenta um dos processos interativos entre professores e alunos para a negociação de significados sobre a greve dos caminhoneiros.

EPISÓDIO 4 – Instruindo sobre a greve dos caminhoneiros

Thabata: A gente vai organizar aqui no papel o que aconteceu na semana passada. Mas, primeiro nós precisamos saber qual foi o acontecimento principal. Qual foi o acontecimento principal? Teve um acontecimento que foi se desdobrando em vários outros. Primeiro de tudo, aconteceu a greve (*aponta para a imagem em que há dois caminhoneiros segurando uma faixa com a palavra greve no meio da estrada e vários caminhões parados*). Vocês sabem o que é greve?

Carla: Greve, eu vi!

Mateus: Greve é manifestação!

Mariana: Greve é manifestação, greve acontece por causa de problemas.

Professora Beatriz (*explicando para os alunos*): Greve é quando um grupo de trabalhadores para! Por exemplo, se médicos fazem greve, o hospital fica vazio.

Mateus: O hospital fica vazio?! (*com expressão assustada*)

Professora Beatriz: É só um exemplo! Se os médicos falam: ‘Vamos fazer greve porque o salário está ruim, precisa melhorar as condições de trabalho’, no hospital não terá médico. Outro exemplo é quando o professor faz greve, não tem aula. Na semana passada, foi greve de quem?

Rodrigo: Médico.

Professora Beatriz: Não. Médico foi o exemplo que eu dei. Quem foram as pessoas que fizeram greve?

Mariana: Greve aí (*apontando para a imagem dos caminhoneiros na estrada*)

Beatriz pega a imagem e pergunta aos alunos: - Essas pessoas trabalham com o quê?

Mariana: Teve problema, manifestação e greve!

Professora Beatriz (*fazendo novamente a pergunta*): Sim, mas essas pessoas trabalham com o quê?

Carla: Gasolina

Mariana: Gasolina

João: Gasolina

Professora Beatriz: Então foi a greve dos postos de combustíveis?

Rodrigo: Caminhão

Professora Beatriz: Ah, greve dos caminhoneiros. Então, o que aconteceu na semana passada? Os caminhões estavam nas ruas, nas estradas? Tinha caminhão entregando produtos?

João: Não.

Mateus: Não, só os barcos estavam entregando os produtos.

Thabata: Olhem para essa imagem (*mostrando a foto dos caminhoneiros manifestando na estrada com os caminhões parados*). Os caminhões estão parados porque não tem gasolina? (*os alunos prestam atenção*)

Não. Aqui é diferente. Eles escolheram parar, escolheram fazer greve. Mas por quê? Qual motivo?

Carla: Por causa do presidente!

Thabata (*pega a imagem de um posto de combustível com a tabela de valores da Gasolina, Etanol e Diesel*): Porque o combustível estava caro. Sempre aumentando! Sempre precisando gastar mais para abastecer os caminhões. Os caminhoneiros estavam pedindo para abaixar o valor.

Mateus: Os homens estavam na estrada reclamando da gasolina cara!

A organização do fluxograma se inicia, com Mariana se oferecendo para colar a primeira imagem (caminhoneiros em greve) posicionando-a abaixo da escrita: “O que aconteceu?” No momento em que Mariana está colando a imagem, Rodrigo chama a professora Beatriz e oraliza: - Os caminhões estavam parados, porque pagar gasolina “tá” muito caro. Agora eu entendi!

Analisando este episódio, evidenciamos, num primeiro momento, a importância da explicação do conceito de “greve”. É interessante destacar que a maioria dos alunos conheciam o sinal de greve, no entanto, ao serem questionados sobre o seu significado, pareceram trazer impressões relacionadas à manifestação e passeatas. Apesar de tais ações configurarem-se como parte do movimento grevista, não definem o seu significado, que se vincula, essencialmente, à paralisação das atividades por um grupo de trabalhadores.

Nesse sentido, lembramos que Vigotski (2012) menciona que a elaboração de um conceito inclui a compreensão paulatina de uma nova palavra - a partir de uma vaga representação da mesma -, seguido pela utilização dessa palavra pela própria criança e chegando ao elo final, em que ocorre uma efetiva assimilação. Percebemos, na situação acima, que os estudantes ainda não haviam chegado a uma efetiva assimilação do que seria a greve, apesar de já se utilizarem do signo linguístico que a representa em Libras. Nesse sentido, foi necessária a cooperação sistemática entre professor – alunos, em meio a um processo de instrução.

O diálogo acima também evidencia certa complexidade para identificar os caminhoneiros como protagonistas dos acontecimentos. Ao serem indagados sobre qual era o trabalho das pessoas que estavam na foto, a maioria dos alunos relacionaram ainda à gasolina

(ou posto de combustível). Com a resposta de Rodrigo – “caminhão” - , o diálogo avança no sentido de compreender as relações ocorridas, bem como os motivos que desencadearam a greve. Um momento interessante esteve no fato de Mateus pontuar que somente os navios estavam entregando os produtos. Entendemos que o aluno realizou essa afirmativa, pois vinculou a compreensão com a conversa anterior que tivemos sobre os diferentes sistemas de transporte no Brasil. Ao final do exposto, as frases de Mateus: “Os homens estavam na estrada reclamando da gasolina cara!” e de Rodrigo: “Os caminhões estavam parados, porque pagar gasolina ‘tá’ muito caro. Agora eu entendi!”, demonstra que o processo dialógico, realizado por meio da linguagem e da observação das imagens, já estava provocando novas compreensões acerca dos eventos da semana anterior.

Ao longo da construção do fluxograma, auxiliamos os alunos a escreverem suas explicações, nos espaços existentes abaixo das imagens. Aproveitamos para conversar sobre a distinção das palavras gasolina, álcool e óleo diesel – mencionando este último como alvo de reivindicação dos caminhoneiros e apresentando também a palavra “combustível” que poderia generalizar todos os termos acima. Um aspecto desfavorável nesta explanação esteve no fato de que não conhecíamos sinais que diferenciassem gasolina e óleo diesel. Também trabalhamos o significado da palavra caminhoneiro, termo desconhecido pela maioria dos alunos até então.

O processo de elaboração do fluxograma envolveu um constante diálogo sobre o que estava sendo feito e as associações dos fatos representados pelas fotografias. Elucidamos alguns pontos, tais como o envolvimento de empresários do ramo de transporte na greve, uma vez que também levamos a imagem para situá-la abaixo da palavra “Quem”. Após cada imagem inserida, voltávamos ao início, perguntando aos alunos a sequência e relações dos acontecimentos (o quê, quem, por quê), num permanente processo comunicativo e interativo.



Figura 24. Fluxograma Imagético elaborado em conjunto entre alunos e professoras.
Fonte: acervo autora

Ao final da elaboração do material, pedimos que os alunos explicassem os eventos da semana anterior, apoiados na leitura do fluxograma.

EPISÓDIO 4 – Fluxograma e interlocução apoiando a organização do pensamento (1)

A professora Beatriz entrega o cartaz finalizado aos alunos. João, Davi e Adriana seguram o grande papel pardo com o fluxograma elaborado.

Thabata: Agora, eu queria que vocês me explicassem os acontecimentos da semana passada, pois já está mais organizado no papel.

Mateus e Carla (*sinalizam ao mesmo tempo*): Greve!

Mariana inicia sua explicação apontando para a imagem abaixo do escrito “O que aconteceu?”

Mariana: G-R-E-V-E (*fazendo a datilologia*), greve e manifestação (*agora sinalizando*).

Thabata: Isso! Quem fez a greve?

Rodrigo: Caminhoneiros

Mariana: A greve e manifestação foram dos caminhoneiros.

Thabata: E por que aconteceu essa greve?

Mariana: Porque combustível muito caro!

Rodrigo (*oralizando*): Gasolina cara!

Thabata: E eles estavam pedindo o quê?

Mariana: Eles pediram para abaixar o valor, porque estava muito caro!

Thabata: E aqui no Brasil, a maioria dos produtos vem para a cidade como? De barco?

Mariana: Não. Caminhão!

Thabata: Ok! Vocês falaram certo! Aconteceu a greve dos caminhoneiros, porque combustível estava caro, eles estavam pedindo para abaixar o valor. Então, os caminhões pararam! O que aconteceu depois por causa disso?

Mariana (*olhando para a imagem do fluxograma*): Acabou a gasolina!

Thabata: Isso aí! E depois, foi acontecendo o quê?

Mariana (*apontando para as imagens*): Os ônibus pararam, porque não tinha gasolina! BRT não tinha nenhum! Os pontos ficaram cheios, tudo apertado!

Thabata: Dentro dos mercados aconteceu o quê?

Mariana (*apontando para a imagem com a falta de alimentos*): Os caminhões pararam, por causa da greve, então não chegou quase nada no mercado.

Carla: Por causa da greve, não tinha quase nada no mercado.

Mariana: Tudo caro também!

Professora Beatriz: É verdade, aconteceu isso mesmo. Alguns produtos não tinham e outros ficaram mais caros! Aconteceu mais o que também?

Mariana (*observando a imagem do fluxograma*): O leite estragou porque pegou sol, porque os caminhões estavam parados. Então, teve que jogar fora.

Thabata: Isso! Mas não aconteceu só com leite não. Outros alimentos também.

Mariana: Sim, alface, manga! Eu vi, estragaram!

No início do diálogo, percebemos que quando questionados sobre os acontecimentos da semana anterior, os alunos responderam rapidamente sobre a greve e não mais apontaram a falta de gasolina como principal ocorrência. Evidenciamos que, por meio da leitura do fluxograma e da interlocução linguística com as professoras, a aluna Mariana construiu coerentemente as relações entre os fatos. Se em episódio anterior a estudante afirmou que a falta de alimentos no supermercado seria responsabilidade do presidente, desta vez, ela explica de forma mais pormenorizada a causa dessa circunstância: “Os caminhões pararam, por causa da greve, então não chegou quase nada no mercado”.

Ao percebermos que Mariana era a aluna que mais interagiu, resolvemos solicitar, em seguida, que os outros alunos também fizessem a explicação, apoiados no fluxograma.

EPISÓDIO 5- Fluxograma e interlocução apoiando a organização do pensamento (2)

Adriana e Rodrigo seguram o cartaz.

Beatriz: O que aconteceu?

Mateus: Aconteceu a greve, por causa do combustível caro!

Beatriz: Quem fez?

Mateus: Caminhoneiros.

João: Caminhoneiros.

Beatriz: Por que aconteceu a greve?

Mateus: Caro (*apontando para a foto do preço dos combustíveis dentro do fluxograma*). Eles estavam pedindo para trocar o valor.

João parece ficar na dúvida e Mariana explica para o colega, apontando para as fotos do preço dos combustíveis: - Olha, estava caro!

João: Ah, lembrei. Estava caro, eles pediram para baixar.

Beatriz: E o que aconteceu depois, por causa da greve? Com a greve, os caminhões pararam. Aconteceu o quê depois?

Mateus: Faltou a gasolina!

Beatriz: Isso! Mas faltou porquê?

Mateus: Por causa da greve!

Beatriz: Se não tem gasolina, acontece o que com os ônibus, os carros?

Mariana percebendo um pouco a demora de alguns alunos a responderem, começa a se direcionar a eles, em especial a Mateus.

Mariana: Na semana passada, tinha caminhão chegando aqui para entregar os produtos?

Mateus: Tinha!

Mariana: Não tinha!! (*demonstrando certa impaciência*) Só um ou outro! Você não lembra da explicação?

Mateus (*direcionando-se à professora Beatriz*): Ah, a maioria dos caminhões não chegaram aqui na cidade. Só um ou outro! (*reproduzindo a fala e inclusive os sinais utilizados por Mariana*)

Beatriz: É verdade! Só um ou outro! E muitos produtos não foram entregues e alguns mercados ficaram vazios.

Nesta última sequência, observamos, além de uma compreensão mais ampliada acerca da greve dos caminhoneiros por parte de alguns alunos, o papel assumido por Mariana para auxiliar os estudantes que ainda apresentavam dúvidas em alguns fatos. Este episódio, poderia inclusive, figurar na categoria “Cooperação entre pares”, mas mostrou-se interessante ser discutido dentro da análise desse contexto de instrução. A aluna realiza interlocuções com João e Mateus, no intuito de esclarecer acontecimentos e relembrar as explicações realizadas anteriormente pelas professoras. Nesse sentido, Mariana atuou cooperando com os colegas possuindo um papel, no contexto interativo, na organização do pensamento de João e Mateus sobre os fatos abordados.

Análises e reflexões:

Ao analisarmos a sequência dos episódios, verificamos o que afirma Vigotski acerca do desenvolvimento humano. Conforme já exposto, o autor defende que o desenvolvimento se inicia na esfera intersíquica, isto é, na interação do sujeito com o meio social e, posteriormente, na esfera intrapsíquica, individual. Assim, as funções psicológicas superiores antes de constituírem funções da pessoa foram “outrora relação real entre pessoas” (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 25).

O processo de internalização das vivências do plano intersíquico para o intrapsíquico ocorre por meios dos signos, sendo o linguístico o principal sistema. Percebemos, no decorrer das interações da oficina, o percurso inter-mental → intra-mental no que diz respeito às

compreensões sobre a greve dos caminhoneiros. Em vários momentos da aula, houve diálogos com explicações de conceitos e elucidações acerca dos fatos ocorridos. Tais momentos revelaram um processo interpsicológico, entre alunos e professores, na negociação de significados, que foram constantemente mediados pelos signos linguísticos e visuais, estes últimos estruturados, intencionalmente, como organizador de ideias. Ao final de alguns diálogos – nem todos explícitos aqui – e também no desfecho da oficina, percebemos, por meio da fala de alguns alunos, uma mudança na compreensão dos fatos, demonstrando um transcurso já na esfera intrapsicológica dos estudantes.

Assim, queremos destacar dois elementos semióticos que consideramos fundamentais para a ocorrência de tais processos: a língua e as imagens. Nesse sentido, Rosseti-Ferreira, Amorim e Silva (2004, p. 24) salientam a natureza discursiva e o caráter semiótico da constituição humana, pois envolve a “centralidade das interações nos processos de produção e transação dos significados e sentidos, na co-construção do ato na ação de significar (significação), na constituição e desenvolvimento das pessoas”. Percebemos que as interações ocorridas ao longo da oficina e na constituição do fluxograma, foram fundamentais para propiciaram, por meio da língua, a transação de significados e sentidos acerca da greve dos caminhoneiros.

A importância do aspecto visual (fluxograma de imagens) para a construção de significados apoiou-se nas considerações de Quadros (2003) quando afirma que a experiência visual dos surdos é a base do pensamento e linguagem desses sujeitos, sendo que a relação com a visualidade não se reduz somente ao uso da língua de sinais. O entendimento da imagem como signo também nos levou a refletir sobre a elaboração de uma estratégia diferente para organização do pensamento dos alunos. Com efeito, remontar aos fatos ocorridos, mediante uma estruturação imagética e visual pôde facilitar a compreensão, pelos estudantes, dos processos que se sucederam na semana anterior à oficina.

Lebedeff (2017) relata experiência semelhante, pensada em atividade de formação continuada para qualificação de professores surdos. No contexto relatado, os professores foram desafiados a pensar nas singularidades da surdez para a organização do ensino. Assim, foram realizadas sessões da “Oficina de Letramento Visual”, cujo objetivo foi problematizar as práticas pedagógicas “a partir da concepção de que uma imagem pode ser lida e interpretada como um texto, e, além disto, em como é possível utilizar recursos visuais para melhor compreender um texto” (p. 234).

Dentre as estratégias mencionadas por Lebedeff, a autora destaca o ‘Mapa de História’, que muito assemelha-se ao que foi por nós realizado – com o diferencial do uso de imagens -, ainda que não tivéssemos conhecimento prévio da estratégia relatada pela autora quando

realizamos o fluxograma de imagens. Lebedeff (2017, p. 241) explica que “os mapas de história são gráficos organizadores que podem ser úteis para auxiliar o aluno a analisar ou escrever uma narrativa”. Estes mapas seriam utilizados como um sistema organizador de ideias. Por meio desta estratégia, os professores surdos trabalharam notícias jornalísticas, destacando alguns elementos tais como: onde, quando, personagens principais, personagens secundários, problemas, eventos e conclusão. Os professores surdos atentaram para o fato de que dependendo do alunado o professor pode diminuir ou ampliar o número de eventos e também modificar os elementos a serem considerados. Ao final, Lebedeff (*ibidem*, p. 243) destaca que “o mapa de histórias pode ser utilizado para organizar diversos tipos de textos, e não apenas histórias, é possível utilizá-lo para análise de textos acadêmicos, de diferentes disciplinas, textos de jornais e revistas, relatos de filmes assistidos, entre outros”.

Em nossa pesquisa, o cartaz do Fluxograma de Imagens foi utilizado diversas vezes, em aulas posteriores pela professora Beatriz. Primeiramente, o cartaz ficou exposto no mural do corredor, com objetivo de que outros alunos do primeiro segmento pudessem visualizar o fluxograma. O material também foi utilizado nas aulas de Português, como auxílio nas produções escritas dos estudantes, exercendo um papel semelhante aos mapas de história destacado por Lebedeff (2017). Nas avaliações bimestrais, a professora Beatriz também constatou que a maioria dos alunos não apresentou dificuldades nas questões em que foi solicitada compreensão acerca da greve dos caminhoneiros, evidenciando certo êxito desta estratégia, pautada na pedagogia visual, iniciada na oficina.

6.2.4 Mapa com legenda de imagens

O mapa com a legenda de imagens esteve presente na Oficina 8 – estado do Rio de Janeiro: promoção de vivências simbólicas e leitura de mapas. O estado do Rio de Janeiro (RJ) figurou como tema de duas oficinas uma vez considerada a sugestão de desenvolvermos atividades aliadas ao conteúdo programático do currículo do 5º ano. A experiência da Oficina 7, “O estado do Rio de Janeiro: dialogando por meio do conceito de território”, levou-nos a elaborar a oitava oficina em uma perspectiva vivencial. Percebemos na oficina anterior, por meio do relato dos alunos, dificuldades para se referenciar a locais visitados ou até mesmo certo desconhecimento de áreas do estado do Rio de Janeiro, fora da região metropolitana.

Nesse sentido, baseando-nos nas considerações de Costa (2016), em que aponta que as vivências podem ser constituídas de forma simbólica, a partir da narrativa de outras crianças e adultos, decidimos narrar algumas das nossas experiências no estado do RJ, com fotos de

viagem em alguns municípios, acompanhados pela localização no mapa e discussões sobre características naturais e socioeconômica destes lugares. Tal atividade promoveu um rico debate entre alunos e professores, uma vez que as narrativas e fotos das docentes despertaram a curiosidade dos estudantes acerca dos municípios abordados (Parati, Resende, Teresópolis, Macaé e Rio de Janeiro), envolvendo também a aprendizagem dos sinais dos locais, desconhecidos pelos alunos até então. Utilizamos ainda um pequeno mapa que trazia a distribuição da população entre os municípios do Rio de Janeiro, a fim de integrar tais informações na interpretação do espaço.

Após essa atividade, propomos a realização de um exercício em dupla, no qual utilizamos um mapa de uso e cobertura do solo do estado do Rio de Janeiro, com legenda de imagens (fig. 23). Este mapa, elaborado pelo Instituto Estadual do Ambiente (INEA), não consistia inicialmente em um recurso cartográfico escolar. Entretanto, consideramos interessante a sua utilização por relacionar-se à temática da oficina, gerando a possibilidade de promover interpretações acerca do espaço geográfico do estado pelos alunos. Tendo em vista que os termos da legenda original, em Língua Portuguesa, não eram simples, optamos por construir, paralelamente, uma legenda de imagens, com destaque para as coberturas e uso do solo mais predominantes no estado: floresta, pastagem, mangue, restinga herbácea/arbustiva, área urbana e área urbana de baixa densidade.

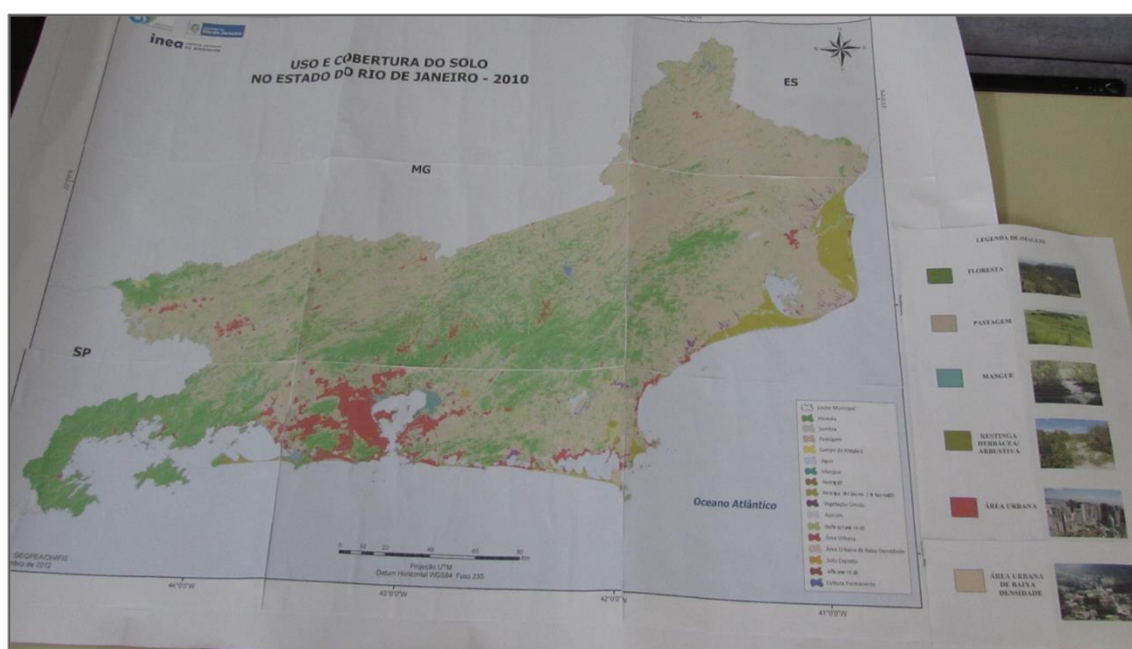


Figura 25. Mapa do uso do solo do estado do Rio de Janeiro com legenda de imagens.

Fonte: acervo da autora

Apesar de ser uma simples adaptação semiótica, inserindo imagens juntamente com as palavras em Língua Portuguesa na representação da legenda, esta estratégia propiciou mais autonomia na leitura e interpretação do espaço pelos alunos surdos. Alguns episódios, demonstram esse fato.

EPISÓDIO 1 – Identificando áreas

Na turma B, a professora Thabata inicia a explicação acerca do mapa de uso e cobertura do solo do estado do Rio de Janeiro, enfatizando os pontos da legenda. Participam desta oficina Mariana, Bernardo, Mateus, Carla e Paulo. Enquanto Mariana, Bernardo, Carla e Paulo prestam atenção na explicação, que ocorre de acordo com os pontos da legenda (floresta, pastagem, mangue, restinga, área urbana e área urbana de baixa intensidade), Mateus percorre pelo entorno do mapa que está aberto em uma grande mesa e observa-o.

Ao ver a explicação sobre o mangue, Mariana, atentando-se ao mapa, se manifesta, já comentando sobre a distribuição desta paisagem natural no estado do Rio de Janeiro.

Mariana: Esse tem pouco!

Em seguida, Mateus, ao observar pontos da legenda ainda não explicados, também expressa o seu entendimento, sem direcionar a fala a algum colega especificamente (parecendo um pensamento sinalizado).

Mateus: Os prédios, casas, estão aqui, aqui e ali (*apontando os pontos no mapa*), são as áreas em vermelho.

Mariana, logo em seguida, também se manifesta.

Mariana (*direcionando-se à professora Thabata*): As cidades são o vermelho, né? Estão aqui! (*apontando para a região metropolitana do Rio de Janeiro*).

Thabata: Isso! Certíssimo!

Neste episódio, percebemos que a legenda de imagens favoreceu um entendimento mais rápido, por parte dos alunos, acerca de alguns dos elementos que estavam sendo representados no mapa. Como já havíamos trabalhado o princípio e a importância da legenda, em oficinas anteriores, inclusive promovendo a sua construção, os alunos da turma B, logo se atentaram à relação de representação estabelecida pelas cores. A ‘leitura’ das imagens, favoreceu com que Mariana e Mateus fizessem identificações e analisassem alguns aspectos do espaço do estado do Rio de Janeiro rapidamente. Logo no início da explicação, Mariana já interage mostrando o seu entendimento sobre as pequenas áreas do estado que estariam cobertas pelo mangue. Mateus, por sua vez, antes mesmo que explicássemos o elemento área urbana, localiza tais pontos no mapa, sinalizando que seriam as áreas em vermelho, havendo corroboração posterior de Mariana.

Não resta dúvida de que o apoio imagético atuou de forma signífica na compreensão da legenda pelos estudantes surdos. Sem esta adaptação, o mapa deveria passar por um processo minucioso de ‘decodificação’ das palavras em língua portuguesa da legenda, muitas vezes sem

sucesso, se realizado sozinho pelo aluno surdo. Tal fato, como já discutido em capítulos anteriores, prejudicaria o próprio entendimento do mapa e sua função na constituição de um pensamento geográfico. Entretanto, a elaboração da legenda de imagens não substitui a importância do professor como interlocutor no processo de interpretação e elucidação deste recurso cartográfico, como veremos no episódio a seguir:

EPISÓDIO 2 – Correlacionando legenda e uso do solo

Carla, Mateus e Paulo solicitam explicação à professora Thabata sobre a última questão da atividade que estavam realizando, em que era solicitado o maior tipo de uso/cobertura do solo presente no estado do Rio de Janeiro, com a escolha de uma das opções: área urbana, pastagem ou floresta.

Thabata: Venham aqui perto do mapa que eu vou explicar para vocês!

Os alunos se levantam e se posicionam no entorno do mapa.

Thabata: Qual tipo de uso mais tem no estado do Rio de Janeiro? São as cidades? Qual é a cor das áreas das cidades representadas no mapa?

Todos os alunos apontam para a legenda mostrando a cor vermelha sem nenhuma dificuldade. E, Mateus, posteriormente, também aponta para a região metropolitana do Rio de Janeiro, com maior predominância.

Thabata: Isso! Certo! E as pastagens? Estão representadas por qual cor.

Carla e Mateus, rapidamente apontam a cor bege na legenda, em que há a imagem de uma pastagem ao lado.

Thabata: E as florestas, onde estão na legenda?

Os alunos novamente indicam corretamente este elemento na legenda, com Mateus apontando no mapa as áreas em verde, com cobertura florestal.

Thabata: Agora que já relembramos quais as cores representadas na legenda, podemos perceber melhor, olhando para o mapa, qual o tipo de uso do solo que mais aparece?

Mateus: Mais vermelho!

Carla e Paulo balançam a cabeça negativamente, não concordando com o colega.

Thabata: Tem certeza? Olhem para toda a área do estado do Rio de Janeiro. Qual cor mais aparece aqui no mapa?

Carla: Mais é essa aqui (*apontando para a legenda correspondente à pastagem*)

Thabata: Certo! E o que isso significa? No estado do Rio tem cidades? Sim, a maioria estão aqui (*aponta para a área em vermelho*). Tem florestas? Tem também! Mas a maioria é o quê: pastagem.

Carla: Sim! Tem muito!

Thabata: Se nós formos viajar de carro pelo estado do Rio e ficarmos olhando pela janela, é o que mais veremos! Então, qual é a resposta certa para essa pergunta?

Todos apontam para a resposta pastagem, presente em uma das opções do exercício.

Carla, Mateus e Paulo parecem compreender com facilidade a relação entre as cores da legenda e elementos correspondentes. Contudo, quando se deparam com o exercício que solicita a indicação do uso/cobertura do solo que predomina no estado do Rio de Janeiro, os estudantes demonstram dúvida em sua resolução. No transcorrer do diálogo, vão compreendendo o

princípio da interpretação do mapa, que envolve não só um elemento, mas a análise do conjunto de fenômenos representados. Trata-se de um exercício, que se inicia com simples perguntas pautadas em pontos mais descritivos do mapa, mas que, em momentos posteriores, podem ser abordadas diversas questões geográficas, aprofundando reflexões sobre as dinâmicas do espaço.

Esse potencial do mapa - principalmente se estiver adaptado para ser mais acessível ao aluno surdo - pôde ser observado na turma A, sem que fizéssemos atividades com esta finalidade. Percebemos, ao longo da interação professor-alunos na explicação do mapa, que os estudantes, à medida que compreendiam a espacialização dos fenômenos, também começaram a fazer inferências que remontavam à forma-conteúdo do espaço geográfico (SANTOS, 2006).

EPISÓDIO 3 – Fazendo inferências

Os alunos João, Davi, Rodrigo, Adriana e Isabela estão em torno do mapa, apoiado em uma grande mesa. A professora Thabata explica a lógica de correspondência da legenda com as cores, mas antes de aprofundar a explanação sobre os elementos da legenda, João já aponta para áreas do mapa, perguntando o significado daquelas cores. Os alunos demonstram interesse ao observar o material.

João: Esse aqui é o quê? (*apontando para a área vermelha do mapa*)

Thabata: Vamos olhar ali na legenda. Vermelho está mostrando o quê?

Rodrigo: As cidades!

João e Isabela fazem o sinal de cidade parecendo compreender o princípio dessa representação.

Thabata: Isso! Onde tem vermelho, são as cidades.

Rodrigo olha novamente para a legenda que aparece ao lado da imagem, com o termo “área urbana”, coça a cabeça e faz uma expressão de dúvida, dirigindo-se à professora (*oralizando*): Urbano?

Thabata: Urbano está ligado à cidade.

Rodrigo: Ah, entendi. E esse aqui (*apontando para o elemento área urbana de baixa densidade*)?

Thabata: Essas são as cidades pequenas, com menos pessoas.

Rodrigo: Ah, entendi!

Thabata: E olhando todo o estado do Rio, qual cor que vocês estão percebendo que mais aparece no mapa?

Rodrigo (*respondendo rapidamente*): o verde

Thabata: Tem certeza? Olhe o mapa novamente com atenção. Quando a gente olha toda essa área do estado do Rio de Janeiro, o que mais tem aqui é a cor verde?

João: Não.

Rodrigo: Não, é esse aqui (*apontando para a legenda da pastagem*).

Thabata: Isso! E essa cor mostra as pastagens! Onde tem gramas, gado.

Adriana: Tem mais é esse aqui (*aponta para a área vermelha*). É onde tem mais pessoas!

Thabata: Onde tem mais pessoas, certo! Essa parte aqui mostra as cidades. Está certo! Mas se você olhar todo o estado do Rio, qual cor mais aparece? É a cor vermelha?

Adriana observa o mapa, pensativa por alguns segundos e aponta para cor da pastagem, diretamente da legenda.

Thabata: Ah, isso aí! Certo! E você sabe o que mostra essa cor? Olhe a imagem aqui na legenda. São pastagens!

Rodrigo (*apontando para algumas áreas urbanas de baixa densidade no mapa*): Aqui são cidades pequenas, certo?

Thabata: Isso!

Rodrigo: Então, aqui não tem hospital?

Thabata: Depende de cada cidade, algumas cidades podem até ter hospital, mas não são muitos e a maioria são pequenos hospitais.

Rodrigo: Ah, entendi.

Neste episódio, verificamos que, em alguns momentos, a análise de Rodrigo e Adriana deixou de ser puramente descritiva e adentrou para o aspecto das relações e conteúdo dos espaços representados. Adriana pareceu ter se confundido em sua resposta ao afirmar que a área em vermelho – área urbana – era a mais predominante no mapa, porém fez uma boa interpretação ao destacar que ali seria a área com mais pessoas no Estado. Rodrigo, por sua vez, ao apontar para os núcleos urbanos de baixa densidade, indaga sobre a existência de hospitais nesses locais. O episódio demonstra que não houve nenhuma solicitação direta para que os estudantes trouxessem tais informações/questionamentos.

Desse modo, compreendemos que afirmar a existência de muitas pessoas em determinado lugar e perguntar sobre os hospitais – posturas de Adriana e Rodrigo, respectivamente -, transcendeu a simples descrição do uso do solo do estado. Além disso, revelou que o mapa, em conjunto com a dialogia na sua explicação, já estava atuando como instrumento de pensamento, instigando a curiosidade e a interpretação do espaço em sua dinâmica demográfica e de serviços. Como aponta Santos (2006), o espaço geográfico não se constitui apenas pelas formas, são as formas e mais as vidas que as anima.

Análises e reflexões:

Temos refletido, ao longo desta tese, apontamentos trazidos por Vigotski em relação ao processo de instrução. Relembrando alguns pressupostos existentes no livro *Psicologia Pedagógica*, o autor salienta que a educação deve estar organizada para que o aluno eduque a si mesmo, a partir de suas relações com o meio e com os signos presentes. Essa educação envolve o estabelecimento de novos raciocínios que vão além da percepção inicial de um objeto/fato. Sendo a experiência do aluno condicionada ao meio social, é papel do professor organizar e regular o meio. Tais considerações permearam a elaboração da Oficina de Geografia, à medida que refletimos constantemente o meio educativo, através de novos

materiais, bem como estratégias pedagógicas e comunicativas, que implicaram numa multiplicidade de signos em circulação.

Em momentos anteriores desta tese, destacamos a importância da cartografia nas relações de ensino, podendo influenciar no desenvolvimento do pensamento geográfico e na análise espacial dos estudantes. No entanto, tencionamos a relação dos alunos surdos com os objetos cartográficos tradicionais, uma vez que a visualidade resguardada nestes materiais não implicava, necessariamente, numa fácil apropriação desse sistema sógnico, pois grande parte dos elementos organizavam-se na segunda língua da maioria dos surdos. Quando pensamos na utilização de um mapa com legenda de imagens, já havíamos tido a experiência do ano anterior com material semelhante produzido na etapa da observação. Todavia, por ter sido uma atividade realizada em apenas 30 minutos - e ainda sem a gravação em vídeo -, não houve tempo e registro suficiente para analisar as produções de sentidos causados por essa adaptação no recurso cartográfico.

A análise microgenética desta sessão da oficina de Geografia demonstra que uma mudança neste material – inserção de imagens na legenda -, juntamente com os processos dialógicos, favoreceu uma apropriação do mapa pelos estudantes surdos de forma mais rápida. Os episódios também demonstraram que, para alguns alunos, não foi preciso a tradução Português – Libras de todos os elementos, como comumente é necessário em abordagens com mapas temáticos, até mesmo em anos de escolaridade mais avançados. Também evidenciamos que a partir da compreensão do que estava sendo representado, alguns estudantes começaram a fazer inferências sobre a organização e conteúdo do espaço do estado do Rio de Janeiro, revelando a atuação do mapa como instrumento de pensamento. Deste modo, nesta oficina, ao favorecermos o processo de leitura do mapa por meio do signo imagético, verificamos o que afirma Vigotski (s/d, p.156, tradução nossa): “basta que se modifique este meio para que imediatamente o comportamento do homem também mude. [...] aqui, o meio social determina a elaboração do comportamento”.

Acreditamos que, em todas as sessões da oficina, essa afirmativa vigotskiana pôde ser válida, o que reforça a necessidade da intencionalidade no planejamento e elaboração de aulas com alunos surdos, considerando as singularidades linguística e visual destes estudantes. Isso envolve, inclusive, a reflexão dos sistemas sógnicos que circularão nos processos de instrução, que podem favorecer ou criar obstáculos para o desenvolvimento do aluno surdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do percurso de pesquisa e escrita, é importante fazer um breve retrospecto desta trajetória acadêmica e pedagógica. Iniciamos o trabalho refletindo sobre a importância do ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a necessidade de se investigar os aspectos desse processo de instrução em um contexto específico de educação de surdos. Assim sendo, tivemos como objetivo geral desta pesquisa compreender as particularidades pedagógicas que envolvem a construção de conhecimento geográfico com alunos surdos, no primeiro segmento do Ensino Fundamental, em um contexto bilíngue. Algumas das questões que nos mobilizavam eram: Quais percepções trazem os alunos surdos acerca de seus espaços em aulas de Geografia? De que forma as estratégias pedagógicas, pautadas na visualidade, podem participar na facilitação da construção de conceitos? O ensino de Geografia, realizado por meio da língua de sinais, abarca quais particularidades?

Ancorados nos pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural de Vigotski (1929/1989; 1931/1939; 1924/1939; 1929/2000; 2010; 2012), nos referenciais do ensino de Geografia para os anos iniciais (CALLAI, 2005, 2014; CAVALCANTI, 2008; GONÇALVES; LOPES, 2008; LOPES; GONÇALVES; LIMA, 2015) e nas reflexões do campo da Geografia da Infância (LOPES; VASCONCELOS, 2006; LOPES, 2012; 2013), fomos a campo - no Instituto Nacional de Educação de Surdos - na busca por estas respostas e também abertos a acolher os diversos fenômenos passíveis de compreensão no contexto de pesquisa.

Por meio de uma abordagem qualitativa, dentro dos moldes da pesquisa-ação, realizamos três procedimentos investigativos: observação de aulas regulares em turmas do 1º ao 4º do Ensino Fundamental do INES, grupo focal com sete professores SEF-1/INES e dez sessões de Oficinas de Geografia com duas turmas de 5º ano. A etapa da observação e grupo focal (set. 2017 a dez. 2017) possibilitou a imersão no campo de pesquisa, evidenciando particularidades na construção de conhecimento geográfico dos estudantes surdos e apontando possibilidades para o planejamento da oficina de Geografia. As sessões da oficina (março 2018 a set. 2018), por sua vez, além de favorecer a percepção de diversos fenômenos no processo de instrução, também propiciou o emprego de estratégias e materiais, bem como a análise da relação dos alunos surdos com estes recursos, ao longo do processo pedagógico.

Retomando os objetivos específicos do trabalho, que se desenvolveram a partir das questões mobilizadoras já citadas, verificaremos as respostas fornecidas pela nossa investigação ao que foi inicialmente pretendido:

a. Analisar o processo de construção de conceitos geográficos pelos alunos surdos, que envolve a percepção dos mesmos acerca do espaço.

Norteados pelos pressupostos da teoria histórico-cultural, compreendemos que o desenvolvimento de conceitos e construção de conhecimento na escola se dá por meio das relações sociais entre sujeitos ativos (alunos e professores/alunos-alunos), mediadas por sistemas sógnicos. Tais relações abarcam o princípio da cooperação (PRESTES, 2010), em que as funções psicológicas dos sujeitos envolvidos podem estar em momentos diferenciados de amadurecimento. Conferimos especial importância também à experiência socioespacial da criança na construção do conhecimento em sala de aula, uma vez que é no entrecruzamento entre conhecimentos espontâneos e científicos que o saber geográfico se torna significativo para o aluno.

Na etapa de observação, constatamos que as crianças surdas, principalmente aquelas estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, por muitas vezes não conseguiam trazer relatos estruturados, linguisticamente, acerca das suas experiências com o espaço vivido. Foi comum perceber o desconhecimento de sinais de seus bairros e de outros locais da cidade pelos quais circulavam. Este fenômeno também foi relatado pelos docentes, na discussão grupal. Uma das principais causas relacionou-se às poucas interações qualitativas que as crianças surdas possuem com adultos nos seus ambientes extraescolares (GÓES, 2000), o que implica em especificidades na significação e articulação de seus processos cotidianos.

No entanto, isso não demonstrou que tais crianças não possuíam experiências no espaço. Essas experiências se expressaram, por muitas vezes, no uso do corpo. Sendo assim, a corporeidade das crianças mostrou-se como estratégia de relato de suas impressões e vivências espaciais. Este corpo sente o espaço e comunica as sensações por ele propiciadas: de balanço em transportes coletivos, do relevo da cidade em que se desce e sobe ao andar de carro, dos braços que explicam os trajetos entre dois locais, presentes na mente e percebidos pelo olhar atento das crianças surdas.

Também pudemos observar algumas questões quanto à percepção do espaço, nas interações espontâneas dos alunos surdos ao produzirem os seus mapas mentais e interagirem com mapas já construídos, nas sessões da oficina de Geografia. A corporeidade novamente aparece, mas agora entre os alunos maiores, quando demonstram trajetos que eles percorrem na cidade. Na confecção dos mapas mentais, os alunos que residiam em localidades próximas, se sentiram mobilizados por suas vivências, a compartilharem as impressões e a reprodução de

seus espaços, ora concordando e ora discordando dos elementos que deveriam ser representados no mapa.

Em alguns mapas mentais expostos na tese – e também em outros que não tivemos oportunidade de explorar – o detalhismo e a percepção visual dos alunos chama atenção, tal como pudemos perceber no mapa de Bernardo que situou todos os estabelecimentos comerciais das quadras próximas a sua residência. Mateus, por sua vez, se atentou às cores das faixas de trânsito, demonstrando preocupação em colorir exatamente igual à realidade. Refletindo por meio do conceito de *perejivanie* (vivência), percebemos ainda os traços da urbanidade, ou seja, da dimensão espacial, na formação de subjetividades dos alunos – seja pelas noções de distância (Mariana) ou pelas paisagens urbanas que devem ser omitidas de uma representação (Mateus).

Portanto, são diversas experiências que as crianças/alunos surdos nos apresentam. Não queremos aqui generalizar tais resultados, pois entendemos que a surdez não consiste em um único marcador capaz de influenciar suas relações com o espaço. Encontramos algumas experiências em comum, que foram descritas e analisadas neste trabalho, mas também identificamos diferentes formas de se constituir por meio do espaço geográfico, uma vez que há uma pluralidade de infâncias (LOPES; VASCONCELOS, 2006).

b. Investigar a língua de sinais e a imagem no processo de construção de conhecimento desses estudantes;

Ao longo dos procedimentos realizados, tivemos a oportunidade de evidenciar diversas particularidades presentes em um processo pedagógico cuja língua de instrução consiste na língua de sinais. Desde a etapa de observação, identificamos situações de trabalho com conceitos geográficos, que envolveram a necessidade de refletir acerca dos melhores sinais a serem utilizados para se referenciar a termos desta disciplina. Percebemos que a utilização de determinados sinais em Libras, pode dificultar a compreensão de conceitos pelos alunos surdos, sendo necessária a atenção do docente aos processos de significação que transcorrem em sala de aula, na relação estabelecida entre signo – significado.

Tal aspecto também atenta para a importância da expansão lexical da Libras, no que diz respeito ao registro e criação de terminologias relacionadas às áreas de conhecimento. Favorito et al. (2012, p. 92) apontam que “têm surgido projetos para elaboração de glossários bilíngues (Português – Libras) no país, mas essa produção ainda não atende de modo satisfatório a necessidade de itens lexicais requeridos no contexto educacional”. Nesse sentido, é importante que se continuem os esforços no processo de criação de dicionários terminológicos das diversas

disciplinas, inclusive a de Geografia, em que sejam discutidos os conceitos, por profissionais da área e professores surdos, a fim de registrar e expandir o léxico de terminologias específicas⁴⁴. O acesso a tais sinais pelos professores da educação básica pode favorecer o processo de instrução em sala de aula, uma vez que toda apreensão do conceito implica, primeiramente, na apreensão da palavra (VIGOTSKI, 2012) - ou de um sinal, em que a partir dela transcorrerão os processos dialógicos e de construção de significados.

Ainda no que se refere à língua de sinais no processo de construção de conhecimento geográfico, identificamos algumas situações nas sessões da Oficina de Geografia, em particular àquela em que desenvolvemos o “Quiz do Espaço Geográfico”. Sabemos que todo o processo de instrução envolve interações e relações comunicativas. Estas precisam ser satisfatórias para que ocorra a construção de sentidos e significados entre os sujeitos envolvidos na aprendizagem (KELMAN; BRANCO, 2014). Percebemos, em algumas das interações analisadas, a importância da corporeidade da Libras e do uso de classificadores, pelos professores ouvintes, no fazer-se entender em sala de aula. Conforme já afirmamos, estas práticas aproximam-se da forma de expressão e compreensão dos alunos surdos, valorizando o espaço físico, bem como a utilização do próprio corpo do sinalizador na execução de um conteúdo cuja mensagem é visual. Portanto, “não basta ter um vocabulário enorme de uma língua, a pessoa precisa “entrar” na língua, “viver” a língua para poder ensinar por meio dela” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 9).

Também identificamos, ao remontarmos às experiências do trabalho de campo, que os alunos surdos podem se utilizar de elementos visuais da paisagem, de modo a se referirem aos lugares. Como evidenciamos, a datilologia do bairro da Urca – convencionado para o bairro até então -, pareceu não produzir um significado daquele espaço tanto quanto o produzido pelo sinal do Pão-de-Açúcar. Nesse caso, é interessante valorizar estas apreensões dos estudantes, sem negligenciá-las ou desconsiderá-las no espaço escolar, de modo que a construção de conhecimento ocorra de modo a dialogar com as percepções do vivido e o conteúdo científico. As percepções dos alunos surdos, nesse sentido, ocorrem como parte da experiência visual de mundo, que abarca “todo tipo de significações comunitárias e culturais [...] os surdos utilizam apelidos ou nomes visuais; metáforas visuais; imagens visuais, humor visual; definição das marcas do tempo a partir de figuras visuais, entre tantas outras formas de significações”. (LEBEDEFF, 2010, p. 176).

⁴⁴ Iniciativa que vem sendo realizada pelo grupo de pesquisa Manuário (Departamento de Ensino Superior – INES).

Em relação ao papel sógnico da imagem, a investigação propiciou-nos diversos eventos para análise. Primeiramente, na etapa de observação, identificamos a função da imagem como disparadora de relatos das crianças surdas acerca de suas vivências no espaço. Tradicionalmente, estamos acostumados a pensar no uso da imagem, em sala de aula, nos processos explicativos – o que também foi utilizado em nossa pesquisa. No entanto, nos surpreendemos com a importância da imagem como apoio sógnico para a referenciação espacial, em um momento em que muitas crianças surdas desconhecem vocabulário, na própria Libras, para se remontarem ao espaço de moradia e circulação.

Nas sessões da Oficina de Geografia também tivemos algumas experiências importantes, das quais destacamos as reflexões sobre a iconicidade e arbitrariedade da fotografia na produção de sentidos para os alunos surdos, o fluxograma imagético como apoio para organização do pensamento e a legenda de imagens como adaptação do recurso cartográfico tradicional – além de diversas outras experiências que não foram relatadas nesta tese. No tocante ao uso de fotografias, destacamos a necessidade de se discutir junto aos alunos surdos as condições de produção da imagem, tendo em vista a importância que este recurso pode assumir na produção de sentidos desses estudantes, favorecendo ou dificultando a interpretação do espaço.

Produzir o fluxograma imagético, juntamente com um intenso processo dialógico, revelou-nos a importância deste recurso em uma transação de significados ao longo da sessão da oficina de Geografia. Tal material ainda contribuiu na produção escrita dos alunos surdos acerca do assunto, que foi organizado de forma a estruturar as relações de causalidade existentes. A legenda de imagens, por sua vez, colaborou com o processo de leitura do mapa, por meio de signos imagéticos, auxiliando os alunos surdos a correlacionarem os fenômenos representados mais rapidamente, implicando também na realização de inferências sobre o espaço geográfico.

Por fim, concluímos com tais experiências que não se trata de privilegiar um ou outro sistema sógnico nas relações de instrução. Não basta somente saber Libras, como também não é suficiente para o ensino apenas o uso das imagens e recursos visuais. “Os signos são polissêmicos e são negociados com base nas interações sociais” (KELMAN, 2011, p. 197). Desse modo, são os diversos meios semióticos empregados e recursos comunicativos que, em conjunto, influenciarão na construção de significados em sala de aula.

c. Analisar, discutir e desenvolver metodologias e práticas que possam atender às especificidades do aprendizado de Geografia, nessa etapa de escolarização.

Buscamos aproximarmo-nos deste objetivo, mais precisamente, na etapa das Oficinas de Geografia. Ao planejarmos e elaborarmos as atividades, preocupamo-nos em considerar alguns aportes de Vigotski, trazidos por Prestes (2010) e mencionadas em nosso referencial teórico. Organizamos, desse modo, ações pedagógicas que, ao nosso entender, estivessem alinhadas ao conceito *Obutchenie*, que consiste em uma atividade – guia, atividade esta que gera desenvolvimento. Como já sinalizamos, Vigotski (2010b, p. 281) destaca que “a instrução somente é instrução autêntica quando está à frente do desenvolvimento”, não se baseando somente nas funções já desenvolvidas pelos estudantes. O conceito *Obutchenie* envolve ainda um processo de instrução que considere as relações concretas da pessoa com o mundo (PRESTES, 2010).

Nesse sentido, lançamos mão de algumas estratégias e materiais com a finalidade de estimular a leitura, interpretação e representação do espaço geográfico, bem como da organização social, tais como: produção de mapas mentais – com posterior construção coletiva de legendas; realização de trabalho de campo; elaboração e desenvolvimento de jogo didático; apoio pedagógico de plataforma digital; construção de fluxograma de imagens; abordagens na perspectiva vivencial do conteúdo geográfico; mapas com legenda de imagens; dentre outros diversos mapas tradicionais utilizados. Não tivemos a pretensão de esgotar as possibilidades para o ensino de Geografia nos anos iniciais, pois como bem afirmam Quadros e Schmiedt (2006, p. 99) “são inúmeros os recursos didáticos que podem ser utilizados na educação de surdos. [...] Muitos destes recursos não estão aí, prontos para serem adquiridos, precisam ser confeccionados, precisam ser criados”. Desse modo, trazemos algumas ideias que podem ser aprimoradas ou estimularem a reflexão para a criação de outros recursos.

Ao longo da análise microgenética realizada percebemos diversos processos intermentais → intra-mentais propiciados pelas relações sociais e distintos meios semióticos utilizados na instrução, alguns já sintetizados nas respostas aos objetivos anteriores. Verificamos ainda que as interações não ocorreram somente na perspectiva professor-aluno, os estudantes surdos também se envolveram em cooperações entre pares, seja para estimular o relato, para auxiliar na apropriação de signos linguísticos pelos colegas ou para refletirem em conjunto sobre formas de representação do espaço geográfico.

Logo, entendemos que as diversas atividades engendradas foram ricas em vivências, ampliando experiências (com o próprio espaço geográfico, mas também com novos meios semióticos e interações estabelecidas), o que pode ter possibilitado a geração de neoformações, do ponto de vista psicológico e cognitivo. Assim, tentamos empreender uma prática contextualizada, “em que a aprendizagem é vista como um processo social decorrente da internalização das interações sociais, o que não significa mera cópia, mas a transformação que a criança faz da interação social em uma novidade que guia suas ações” (KELMAN; SOUSA, 2010, p. 48)

Após retomarmos, sinteticamente, os objetivos e os principais resultados trazidos pela investigação, é importante também salientar algumas das limitações existentes em nosso processo de pesquisa. Consideramos válido abordar, nesse sentido, acerca da participação do professor surdo na pesquisa. Inicialmente, tínhamos a intenção de que este profissional atuasse de modo ininterrupto nas sessões da Oficina de Geografia. Entretanto, apesar da profissional se mostrar muito interessada na pesquisa, ela já possuía diversos compromissos relacionados a outras pesquisas em que atuava no Instituto e fora dele, não sendo possível contar com sua participação em todos os encontros. Entendemos que a atuação em conjunto com o professor surdo de modo mais contínuo, produziria outros resultados nesta tese, principalmente no que se refere às formas semióticas e estratégias próprias produzidas e utilizadas pelos surdos, que muito podem contribuir para o ensino de Geografia nos anos iniciais.

Nesse sentido, cremos que este pode ser um interessante caminho a ser desenvolvido em pesquisas futuras. Conforme abordamos na introdução deste trabalho, ainda são poucos os estudos que se destinam a investigar o ensino de Geografia para surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Procuramos contribuir apontando especificidades no processo de construção do conhecimento geográfico dos alunos surdos e demonstrando as relações intersubjetivas e impactos da utilização dos materiais e estratégias por nós elaborados. Uma investigação que se proponha a analisar as práticas e técnicas de um professor surdo, pode contribuir no que diz respeito a uma didática da invenção surda (TAVEIRA, 2014) no ensino de Geografia para crianças surdas.

Por fim, salientamos a importância dessa pesquisa no âmbito do Instituto, no que se refere a um início de reflexões com os professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental. A experiência do grupo focal, bem como de outros contatos informais e

reuniões⁴⁵ realizadas no decorrer da pesquisa, demonstrou a importância de se dialogar com os docentes acerca das práticas e especificidades no ensino de Geografia para crianças surdas. Os resultados expostos nessa tese também nos direcionam a dar continuidade, em conjunto com tais docentes, ao trabalho iniciado com esta investigação.

Algumas das propostas pensadas, além do prosseguimento da Oficina de Geografia, envolvem: a) Elaboração de uma planilha de roteiro de trabalho de campo, do 1º ao 5º ano, com intuito de ampliação de vivências e vocabulário das crianças surdas; b) Ampliação de material cartográfico, em “Libras”, em escala municipal e regional, uma vez que atualmente estas iniciativas tem sido realizadas, em sua maioria, em escala nacional e mundial; c) Compilação em base digital dos sinais dos bairros do município do Rio de Janeiro, para trabalho com as crianças do primeiro ciclo do E. F; d) Elaboração do livro “A menina que olhava os lugares”, inspirado no livro “O menino que colecionava lugares” (autor: Jader Janer). Ao utilizarmos este livro, em um dos momentos de pesquisa com as alunas do 1º ano, percebemos a necessidade de a história abordar vivências de crianças surdas, nas quais os alunos do INES possam se identificar e se sintam estimulados a conversar sobre as realidades socioespaciais que vivenciam na condição da surdez.

Portanto, a tese se encerra, mas os seus desdobramentos abrem perspectivas de trabalho que ainda estão se iniciando, na expectativa de que sejam profícuos na área da Educação de Surdos.

⁴⁵ Ao final do período em campo, solicitamos à coordenadora do primeiro segmento, uma reunião para expor aos professores os resultados parciais gerados pela pesquisa.

REFERÊNCIAS

AIZECANG, N. **Jugar, aprender y enseñar**: relaciones que potencian los aprendizajes escolares. 1ª. ed. Buenos Aires: Manantial, 2005.

ALBRES, N. A. Comunicação em Libras: para além dos sinais. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 99-113.

ALMEIDA, J. P; ROCHA, I. S; PEIXOTO, S. A. Uma reflexão acerca do ensino de Geografia e da inclusão de alunos surdos em classes regulares. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 3, n. 5, p. 98-118, jan./jun., 2013.

ALVES, A. O.; SOUZA, M. I. A. A Geografia nos anos iniciais: a leitura integrada da paisagem para a construção de conceitos dos conteúdos relevo-solo-rocha. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 5, n. 10, p. 277-299, jul./dez., 2015.

AMORIM, C. C.; COSTA, B. M. F. Diálogos entre a Geografia Escolar e a Geografia da Infância. In: BEZERRA, A. C; LOPES, J. J. M.; FORTUNA, D. **Formação de professores de Geografia**: diversidade, prática e experiência. Niterói: EdUFF, 2015, p. 115-128.

ANDRADE, S. **A educação geográfica de alunos surdos em uma escola polo da grande Florianópolis**. 2013. 111f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC.

ARRUDA, G. B. **Material didático de Geografia para surdos em uma perspectiva bilíngue**. 2015. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ.

BACKES, D. S. et al. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **Revista Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 438-442, 2011.

BARBOSA, M. C. S. Culturas Infantis: contribuições e reflexões. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.

BARCA, A. P. A. **Subjetivação e escolarização de um aluno surdo usuário de implante coclear**: um estudo de caso fundamentado na perspectiva histórico-cultural. 2017. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARRAL, J.; PINTO-SILVA; F. E.; RUMJANEK, V. M. Vendo e aprendendo. In: LEBEDEFF, T. B (org.) **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017. p. 95-127.

BEHARES, L. E.; PELUSO, L. A língua materna dos surdos. **Espaço**. n. 6, p. 40-48, 1997.

- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**. São Paulo: Ed. 34, 2002.
- BERNARDINO, E. L. A. O uso de classificadores na língua de sinais brasileira. **ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012.
- BERTRAND, G. Paisagem e geografia física global: esboço metodológico. **Cadernos de Ciências da Terra**, São Paulo: Instituto de Geografia da USP, n. 13, 1972.
- BRAGA, R. B. A tradição com os conteúdos geográficos na escola elementar e os PCNs para o ensino fundamental: possibilidades e limites. **Caderno de Geografia**. Belo Horizonte. v. 9. n. 13. p. 24-29. jul./1999.
- BRANCO, A. U.; METTEL, T. P. L. O processo de canalização cultural das interações criança-criança na pré-escola. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 11 (1), p. 13-22, 1995.
- BROCHADO, S. M. D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da Língua de Sinais Brasileira**. Tese de Doutorado em Linguística. Assis-SP: UNESP, 2003.
- _____. A apropriação da escrita por crianças surdas. In: QUADROS, R. M. (Org.). **Estudos Surdos I**. 1a.ed. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006, p. 284-322.
- BUZAR, E. A. S. **A Singularidade Visuo-Espacial do Sujeito Surdo**: implicações educacionais. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- BRASIL, **Lei Federal 10.436**. Brasília, 2002.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia. Brasília: MEC, SEF, 1998.
- CALDATO, J.; RETICA, S. A. Ensino de Geografia nos anos iniciais: a contribuição dos professores dos anos iniciais para alfabetização geográfica. In: Congresso Brasileiro de Geógrafos, 7., 2014, Vitória. **Anais...** Vitória: UFES, 2014. Disponível em: http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404342648_ARQUIVO_artigocong.pdf
- CALLAI, H. C.; CALLAI, J. L. **Geografia em sala de aula**: prática e reflexões. Porto Alegre; AGB, 1995.
- CALLAI, H. C. **O ensino em estudos sociais**. Editora: Unijuí da Universidade regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 1991.
- _____. Aprendendo a ler o mundo: A Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.
- _____. Estudar a Paisagem para aprender Geografia. In: PEREIRA, M. G.(org.). **La opacidade del Paisaje imagens e tempos educativos**. Porto Alegre. Imprensa Livre, 2013. p. 37-55.

_____. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (org.) **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 71-114.

CAMPELLO, A. R. e S. Pedagogia visual/sinal na educação dos surdos. In: QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. (Org.). **Estudos surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p. 100-131.

_____. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC.

CAMPOS, M. M. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, S. (org) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

CAMPOS, M. de L. I. Educação Inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, C. B. F. de. SANTOS, L. F. (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** São Carlos: EdUFSCAR, 2013. p. 37 – 59.

CAPOVILLA, F. C. et al. **Dicionário da Língua de Sinais do Brasil**. 1. ed. São Paulo; edUSP, 2017.

CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 11 ed – Porto Alegre: Mediação, 2014.

CAVALCANTI, L. S. C. **A Geografia Escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana**. Campinas: Papirus, 2008.

CENCI, A. A retomada da defectologia na compreensão da teoria histórico-cultural de Vigotski. In: Reunião Nacional da ANPEd. 23. 2015. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt20-3680.pdf> Acesso em: 22 dez. 2017.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COSTA, B. M. F.; AMORIM, C. C. Geografia escolar e as experiências da cartografia com crianças: construindo mapas do Colégio de Aplicação João XXIII. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, jul./dez. 2015.

COSTA, B. M. F. **Geografia Escolar: crianças e infâncias no primeiro ano do Ensino Fundamental em Juiz de Fora**. 2016. 186f. Tese (Doutorado em Geografia) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

COUTINHO, M. D. M. **A constituição de saberes num contexto de educação bilíngue para surdos em aulas de Matemática numa perspectiva de letramento**. 2015. 268p. Tese [Doutorado em Educação]. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

DENZIN, N; LINCOLN, Y. **O planejamento de pesquisas qualitativas: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, A. F. A. **A construção de tópico na Língua de Sinais Brasileira: uma abordagem psicolinguística**. 2015. 302 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2015.

DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: J. P. Lantolf and G. Appel. (org.), **Vygostskian approaches to second language research**. Ablex Publishing Corporation, N.J. 1994, 33-56.

EISENBERG, Z. W. O desenvolvimento de noções temporais através da linguagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 24 (1), p. 80-88, 2011.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181 – 191, 2000.

FAVORITO, W. **“O Difícil são as palavras”**: representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos. 2006. f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas – SP.

FAVORITO, W.; et. al. Processo de expansão lexical da Libras: estudos preliminares sobre criação terminológica em um curso de pedagogia. **Revista Lengua de Señas**, n. 3, p. 89-102, 2012.

FERNANDES, S. Letramento na Educação bilíngue para Surdos: caminhos para a prática pedagógica. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/19599.pdf> Acesso em: 20/10/2016

FERNANDES, E.; CORREIA, C. M. C. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e bilinguismo**. 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 7-25.

FERNANDES, J. V. **Inclusão: Educação Ambiental aplicada ao Ensino de Geografia para alunos surdos no CEF 08 do Gama – DF do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental**. 2015. 101f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Departamento de Geografia. Universidade de Brasília. Brasília – DF.

FERRARI, C. C. **Os agrupamentos espontâneos de jovens e adultos surdos: um estudo de suas trajetórias e composição**. 2010. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo – SP.

FERREIRA, A. L.; PINHEIRO, L. E. B; VALÉRIO, M. N. A espacialização do surdo em Belém do Pará: o território como uso social do espaço urbano. In: Simpósio Mineiro de Geografia, 1.; 2014, Alfenas. **Anais...** Alfenas: UNIFAL, 2014. Disponível em: <https://www.unifalmg.edu.br/simgeo/system/files/anexos/Alan%20Leonardo%20Oliveira%20Ferreira.pdf> Acesso em 29 nov. 2018.

FICHTNER, B. Instrumento – signo – mimésis: o potencial de representações simbólicas na perspectiva da abordagem histórico-cultural. In: LOPES, J. J. M.; SILVA, L. S. P. (orgs.) **Diálogos de pesquisas entre crianças e infâncias**. Niterói: EdUFF, 2010.

FLORES, A. C. F. **Monitor surdo: que sujeito é esse?** Dissertação de Mestrado. Centro Universitário Plínio Leite. Niterói – RJ, 2005.

FONSECA, R. L. **Praticando Geografia com alunos Surdos e ouvintes:** uma contribuição para o ensino de Geografia. 2012. 193 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Departamento de Geociências. Universidade Estadual de Londrina, Londrina – PR.

FONTANELLA, V. F. da S. **O ensino de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental.** 2007. 43p. Monografia. [Especialização em Geografia com Ênfase em Estudos Regionais]. Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, SC.

FORMAGIO, C. L. S.; LACERDA, C. B. F. Ensino de Português como segunda língua e a centralidade da Libras. In: LACERDA, C. B. F; SANTOS, L. F; MARTINS, V. R. O. (org.) **Escola e Diferença:** caminhos para educação bilíngue de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

FRANCO, M. L. P. **Análise de conteúdo.** 5ª ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FREISLEBEN, A. P.; KAERCHER, N. A.; A linguagem fotográfica como recurso metodológico no ensino de Geografia. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 7, n. 12, p. 114-130, jan./jun. 2016.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa.** n. 116, p. 21-39, julho/ 2002.

_____. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico – cultural. In: FREITAS, M. T. F; RAMOS, B. S. (orgs.): **Fazer pesquisa na abordagem histórico – cultural:** metodologias em construção. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2010, p. 13-25.

FUENTE, A. R. S. **O trabalho de campo em Geografia:** múltiplas dimensões espaciais e a escolarização de pessoas surdas. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Geografia. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro 2005.

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

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, M. C. R. A construção de conhecimentos - examinando o papel do outro nos processos de significação. **Temas em Psicologia**, n.2. 1995.

_____. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 50, Abril/2000a.

_____. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Orgs.) **Surdez: processos educativos e subjetividades**. São Paulo: Lovise, 2000b. p. 29-50.

GOÉS, A. M.; CAMPOS, M. I. L. Aspectos da gramática da Libras. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** São Carlos: EdUFSCar, 2013, p. 65-80.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 7ª Ed – São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GOMES, M. P. **Aí, eu olho, escrevo e aprendo: narrativas de estudantes surdos e surdas sobre aprendizagem e ensino da língua portuguesa escrita no INES**. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

GONÇALVES, T. R. P. da S.; LOPES, J. J. M. Alfabetização geográfica nos primeiros anos do ensino fundamental. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora**, v. 10, p. 45-52, jan./dez. 2008.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa em psicologia – caminhos e desafios**. São Paulo: Thomson, 2002.

GUBERN, R. **Mensajes icônicos en la cultura de masas**. Barcelona: Lumen, 1974.

GURAN, M. Fotografar para Descobrir, Fotografar para Contar. **Cadernos de Antropologia e Imagem**. EdUERJ, Rio de Janeiro, n. 10, 2000.

HAESBAERT, R. O espaço como categoria e sua constelação de conceitos: uma abordagem didática. In: TONINI, I. M et al. (org.) **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HARRISON, K. M. P. Libras: apresentando a língua e suas características. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** São Carlos: EdUFSCar, 2013, p. 27-36.

HUIZINGA, J. Natureza e significado do jogo como fenômeno cultural. In: HUIZINGA, Jahan. **Homo Ludens**. 4ª. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2000.

IVENICKI, A. CANEN, A. G. **Metodologia da Pesquisa: Rompendo Fronteiras Curriculares**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2016.

JEREBTISOV, S. Gomel - a cidade de L.S. Vigotski. Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski. **VERESK. Cadernos acadêmicos internacionais. Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski** – Brasília: Uniceub, 2014.

KATUTA, A. M. Representações cartográficas: teorias e práticas para o ensino de Geografia. **Geografares**, Vitória, n. 4, 2003.

KELMAN, C. A. **Aqui tudo é importante: Interações de alunos surdos com professores em espaço escolar inclusivo.** 163 f. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, Brasília - DF.

_____. Significação e aprendizagem do aluno surdo. In: MARTINEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (orgs.) **Possibilidades de Aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência.** Campinas: Alínea, 2011. p. 175-207.

_____. Letramento do aluno surdo: considerações sobre compreensão e escrita em L2. Rio de Janeiro: IHA, 2011. Disponível em: <https://ihainforma.wordpress.com/2011/10/06/letramento-do-aluno-surdo-consideracoes-sobrecompreensao-e-escrita-em-l2/> Acesso em 02/04/2018.

_____; BRANCO, A. U. Análise microgenética em pesquisa com alunos surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, v.10, n.1, p.93-106 Jan.-Abr. 2004.

_____.; SOUSA, M. A. Sociedade, educação e cultura. In: MACIEL, D. A.; BARBATO, S. (Orgs.). **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.** Brasília: UnB, 2010, p. 15-58.

_____; MARTINS, M. A.; TAVEIRA, C. Práticas escolares de ensino: políticas públicas em diálogo com a realidade na educação de surdos. In: ALMEIDA, M. I. et al. **Políticas educacionais e impactos na escola e na sala de aula.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012. p. 4583-4594.

_____; BUZAR, E. A. S. A (in)visibilidade do aluno surdo em classes inclusivas: discussões e reflexões. **Espaço,** Rio de Janeiro, n. 37, jan./jun. 2012.

_____; BRANCO, A. U. Comunicação e Metacomunicação na Inclusão Escolar. In: DESSEN, M. A. e MACIEL, D. A. (Orgs.) **A Ciência do Desenvolvimento Humano: desafios para a Psicologia e a Educação.** Curitiba, PR: Ed. Juruá, 2014, p. 483-516.

LACERDA, C. B. F. **Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos.** 1996. 153 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP.

LACERDA, C. B. F; SANTOS, L. F; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F; SANTOS, L. F. (Org.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** São Carlos: EdUFSCAR, 2013. p. 37 – 59.

LEBEDEFF, T. B. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação.** Pelotas [36], p. 175 - 195, maio/agosto 2010.

_____. O povo do olho: uma discussão sobre a experiência visual e surdez. In: LEBEDEFF, T. B. (org.) **Letramento visual e surdez.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017. p. 226-251.

LIMA, R. J. **Tem que estar no mapa porque faz parte do mundo: cartografia com crianças em Areal (RJ).** 2014. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ.

LODI, A. C. B. Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** São Carlos: EdUFSCar, 2013, p. 165 – 183.

LOPES, A. R. C.; RITCHER, D. A construção de mapas mentais e o ensino de geografia: articulações entre o cotidiano e os conteúdos escolares. **Territorium Terram**. v. 02, n. 03, p. 2-12, Out./Mar. 2013/2014.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. Geografia da Infância: territorialidades infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, p. 103-127, jan./jun. 2006.

LOPES, J. J. M. Geografia das Crianças, Geografia das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Contexto & Educação**, ano 23, n. 79, jan./jun. 2008. p. 65-82.

_____. Mapa dos cheiros: cartografia com crianças pequenas. **Revista Geografares**, n. 12, p. 211-227, jul. 2012.

_____. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **R. Educ. Pública**, Cuiabá. v. 22. n. 49/1. p. 283-294, maio/ago. 2013a.

_____. A “natureza” geográfica do desenvolvimento humano: diálogos com a teoria histórico-cultural. In: TUNES, E. (org.) **O fio tenso que liga a Psicologia à Educação**. Brasília: UniCEUB, 2013b, p. 125-136.

_____; GONÇALVES, T. R. P. S.; LIMA, R. E qual lugar vocês guardam? O direito de aprendizagem em Geografia nos anos iniciais. **Educ. Foco**. Edição Especial, p. 187-201, fev. 2015.

_____; COSTA, B. M. F.; AMORIM, C. C. Mapas Vivenciais: possibilidades para a Cartografia Escolar com as crianças dos anos iniciais. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 6, n. 11, p. 237-256, jan./jun., 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 0

LURIA, A. R e YUDOVICH, F.I. O papel da linguagem na formação de processos mentais: colocação do problema. In: Lúria. A. R e Yudovich, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. 2ª edição, p. 7 – 23.

MARQUES, V. M. **Alfabetização Geográfica: o ensino de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. 2009. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.

MARQUES, E. S. A. Perejivanie (vivência), afetos e sentidos na obra de Vigotski e na pesquisa em Educação. XIII Congresso Nacional de Educação. EDUCERE. 2017 – Curitiba. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23177_13444.pdf Acesso em 19 nov. 2018.

MARTINS, T. A.; BIDARRA, J. A ambiguidade lexical em libras: as dificuldades dos candidatos face ao Pró-Libras. **Revista Trama**, v. 7, n.14, p. 135 – 146, 2/2011.

MORAIS, F. B. C.; CRUZ, O. M. de S. A história em quadrinhos na aula de Língua Portuguesa como segunda língua (L2): relato de uma experiência com alunos surdos. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, vol. 11 n.1, jan./mar. 2017, p. 233-250.

MOREIRA, A. F; CANDAU, V. **Indagações sobre currículo** – currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC, 2008.

MORGON, M. T. **A necessidade da criatividade na educação básica**: entraves e possibilidades. 2013. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.

MOURA, M. C. Surdez e Linguagem. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** São Carlos: EdUFSCar, 2013, p. 13-26.

NEBIAS, C. Formação dos conceitos científicos e práticas pedagógicas. **Interface** (Botucatu) [online]. 1999, vol.3, n.4, p. 133-140.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002, p. 51-56.

NOVAES, A. R. Uma Geografia visual? Contribuição para o uso das imagens na difusão do conhecimento geográfico. **Espaço e Cultura (UERJ)**, n. 30, p. 6-22, jul./dez. 2011.

NÖTH, W. **Panorama da Semiótica. De Platão a Pierce**. São Paulo: Annablume, 1995.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008.

OLIVEIRA, T. F; KELMAN, C. A. Reflexões no ensino de Geografia para surdos: o papel da Libras na construção do conhecimento. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: UNIVERSIDADE E PARTICIPAÇÃO, UP 4., 2016, Rio de Janeiro. **Anais...**Rio de Janeiro: UFRJ, 2016. Disponível em: <http://www.lapeade.educacao.ufrj.br/files/Eixo%203_Tecnologias%20e%20linguagens_pag%20153.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2018.

OLIVEIRA, T. F.; KELMAN, C. A.; MAIA, M. V. C. Criatividade no ensino de Geografia para surdos: propostas para uma aprendizagem melhor. **Cadernos de Pesquisa**. São Luís, v. 25, n. 1, jan./mar. 2018.

OLIVEIRA, T. F.; ARRUDA, G. B. Geografia, surdez e linguagem: apontamentos sobre a alfabetização geográfica de alunos surdos. In: KELMAN, C. A.; OLIVEIRA, T. F.; ALMEIDA, S. D. **Surdez: Comunicação, Educação e Inclusão**. Curitiba: CRV, 2018. p. 167-181.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PAGANELLI, T. Iniciação às Ciências Sociais: os grupos, os espaços, os tempos. In: BEZERRA, A. C; LOPES, J. J. M.; FORTUNA, D. **Formação de professores de Geografia**: diversidade, prática e experiência. Niterói: EdUFF, 2015, p. 15-30.

PENA, F. S. **Ensino de geografia para estudantes surdos: concepções e práticas pedagógicas**. 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Geografia. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG.

PEREIRA, M. C. C. O ensino de Português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 143-157.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PINHEIRO, V. S.; MARTINS, T. M; MOURA, M. L. Uso de classificadores e sinais icônicos: recurso pedagógico na inclusão de alunos surdos. In: Jornada de Estudos Linguísticos e Literários. 17. 2014. Marechal Cândido Rondon. **Anais...** Marechal Cândido Rondon: UNIOESTE, 2014.

PINO, A. Processos de significação e constituição do sujeito. **Temas em psicologia**. Ribeirão Preto, vol. 1. n. 1. 1993.

_____. Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural. **Temas em psicologia**. n. 2. 1995.

_____. O biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: MORTIMER, E.F.; SMOLKA, A.L.B. (Org.). **Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 21-50.

PIRES, V. O. D. **Andaimento Coletivo como prática de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa para Surdos**. 2009. 143f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio Sinos. São Leopoldo, RS.

_____. Aprendizagem coletiva de Língua Portuguesa para surdos através de interações em língua de sinais. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 987-1014, 2014.

PONTECORVO, C. A contribuição da perspectiva vigotskiana à psicologia da educação. In: PONTECORVO, C; AJELLO, A. M; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa – Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. – Repercussões no campo educacional**. 2010. 337 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PRESTES; Z. R; TUNES, E; NASCIMENTO, R. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. In: LONGAREZI, A. M; PUENTES, R. V. **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obras dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013.

PROUT, Alan. Reconsiderando a Nova Sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n. 141, p. 729-750, set./dez, 2010.

QUADROS, R. M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 81-111, 2003.

_____. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. et al. (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 27-37.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RAMOS, D. M.; ZANIOLO, L. O. Tendências temáticas da produção acadêmica sobre a educação de surdos. Anais do 11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2014. Disponível em:
<https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/07/denise-marina-ramos-leandro-osni-zaniolo.pdf>

RAMOS, A. **O desafio do bilinguismo para alunos surdos no contexto da inclusão: o caso de uma escola municipal do Rio de Janeiro**. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro – RJ.

RANGEL, G. M. M. Práticas pedagógicas no ensino de Geografia: experiências na educação de surdos, **EJA em Debate**, Florianópolis, ano 3, n. 5, dez. 2014.

REILY, L. H. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de artes para pré-escolares surdos. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (orgs.) **Cidadania, Surdez e Linguagem: Desafios e realidades**. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

_____. **Escola Inclusiva: linguagem e mediação**. Campinas – SP: Papyrus, 2004.

RESENDE, M. M. S. O saber do aluno e o ensino de geografia. In: VESENTINI, J. W.(org) et. al. **Geografia e Ensino: textos críticos**. 5ª Ed. Campinas: Papyrus, 1989.

RIGONATO, V. O ensino de Geografia nas séries iniciais: uma proposta e seus desafios. **Anais do VI Encontro Nacional de Ensino de Geografia: Fala Professor**. Uberlândia, 2007.

RICHTER, D. Minha casa fica a 5 minutos da casa do meu amigo – a relação espaço-tempo na vivência urbana. **Terra Livre**, Presidente Prudente, ano 24, v. 1, n. 30, p. 185-202, jan.-jun./2008.

_____. **Raciocínio Geográfico e mapas mentais: a leitura espacial do cotidiano por alunos do Ensino Médio**. 2010. 320f. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. Presidente Prudente, SP.

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

_____.; MARIN, F. A. D. G.; DECANINI, M. M. S. Ensino de geografia, espaço e linguagem cartográfica. **Mercator** (Fortaleza. Online), v. 9, p. 163-178, 2010.

ROGOFF, B. **A Natureza Cultural do Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROSA, A. S. **Entre a visibilidade da tradução da Língua de Sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2005.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.; Rede de significações: alguns conceitos básicos. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (orgs.) **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 23-33.

SABEL, S. C. **A psicologia de Vigotski e o materialismo histórico dialético de Marx e Engels: relações arqueológicas**. 2006. 133 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2015.

SANTIAGO, M; AKKARI, A; MARQUES, L. P. Os caminhos do interculturalismo no Brasil. In: **Educação Intercultural: desafios e possibilidades**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2013, p. 15 – 33.

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

SANTOS, C. O desenho do lugar: uma experiência da Geografia da Infância na Baixada Fluminense. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 6, n. 11, p. 185-207, jan./jun., 2016.

SAUER, O. A morfologia da paisagem. In: CORRÊA, R. L; ROZENDAHL, Z. (Orgs.). **Paisagem tempo e cultura**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SCHROEDER, E. Conceitos Espontâneos e Conceitos Científicos: o processo da construção conceitual em Vigotski. **Atos de Pesquisa em Educação**. v. 2. n. 2. p. 293-318, maio/ago. 2007.

SIEGLER, R.S.; CROWLEY, K. The microgenetic method. **American Psychologist**, 46, 6, p. 606-620, 1991.

SILVA, C. R.; BRAGA, M. C. Alfabetização na disciplina geografia: uma discussão necessária. **Sitientibus**, Feira de Santana, n.25. p. 117 – 128, jul./dez. 2001.

SILVA, C. B. **Cenário Armado, Objetos Situados: O ensino de Geografia na Educação de Surdos**. 2003. 244f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Porto Alegre, RS.

SILVA, C. C. P. da. **Respeitando as diferenças no trânsito: os alunos surdos em ação e movimento**. 2008. 142f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Porto Alegre, RS.

SILVA, R. C. J; KELMAN, C. A; SALLES, H. M. L. Formação de professores na educação de surdos. In: SALLES, P. B. A; GAUCHE. R. **Educação científica, inclusão social e acessibilidade**. 1ª Ed. Goiânia: Cãnone Editorial, 2011.

SILVA, N. M. da; ARAGÃO, R. F. A observação como prática pedagógica no ensino de geografia. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 3, n. 6, p. 50-59, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/174>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

SILVA, C. J. C. da. A corporeidade da intérprete de Libras na percepção dos sentidos produzida por interlocutores surdos. **Revista Científica Ciência em Curso**, Palhoça, SC, v. 3, n. 2, p. 125-132, jul./dez. 2014.

SILVA, J. S. **Os desafios no ensino de Geografia para Surdos: Estudo Etnográfico na casa do Silêncio em Teresina – PI**. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Centro de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Piauí, Teresina – PI.

SILVEIRA, E. L. D. Paisagem: um conceito chave na Geografia. In: Encontro de Geográfico da América Latina. 12, 2009, Montevideo.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3ª Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

SPERB, T. M. Gêneros narrativos e desenvolvimento. In: EISENBERG, Z; PARENTE, M. A. M. P. (Org.). **Psicologia da Linguagem: da construção da fala às primeiras narrativas**. 1ª. ed. São Paulo: VETOR Editora, 2010, v. 2, p. 155-184.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade – mundo**. 2001. 155f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2001.

TAVEIRA, C. **Por uma didática da invenção surda: Prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro**. 2014. 365f. Tese (Doutorado em Educação) Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 18ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**. São Paulo: Difel, 1982.

VIANNA, G. S. **Corpo Surdo: na língua, na corporeidade e na história, os sentidos**. 2014. 180f. Tese (Doutorado em Linguística) Faculdade de Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

VIEIRA, E; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino? O quê? Por quê? Como?** 4. Ed. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2014.

VIGOTSKI, L.S. Problemas fundamentales de la defectología. In: _____. **Obras completas. Tomo cinco. Fundamentos de Defectología**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1929/1989. p. 2- 26.

_____. El defecto y la compensación. In: _____. **Obras completas. Tomo cinco. Fundamentos de Defectología.** La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1929/1989. p. 27-40.

_____. El colectivo como fator para el desarrollo del niño con defecto. In: _____. **Obras completas. Tomo cinco. Fundamentos de Defectología.** La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1931/1989. p. 173 – 193.

_____. La psicología y la pedagogía del deficiente infantil. In: _____. **Obras completas. Tomo cinco. Fundamentos de Defectología.** La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1924/1989. p. 53-72.

_____. Príncipios de la educación social de los niños sordomudos. In: _____. **Obras completas. Tomo cinco. Fundamentos de Defectología.** La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1925/1989. p. 88-100.

_____. Manuscrito de 1929 [Psicologia concreta do homem]. **Educação & Sociedade.** Campinas: Cedes, n. 71, 1929/2000. p. 23-44.

_____. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: _____. *Obras escogidas. Tomo III.* Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/289941/mod_folder/.../.../Tomo%203.pdf? Acesso em 20 dez. 2017.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, 2010a, 21(4), p. 681-701.

_____. Sobre análise pedológica do processo pedagógico. In: PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa** – Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. – Repercussões no campo educacional. 2010. 337 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010b. p. 261-281.

_____. **Pensamiento y habla.** 1ª ed. Buenos Aires: Colihue, 2012.

_____. **Psicología Pedagógica.** s/d. Disponível em: <http://maratavarepsictics.pbworks.com/w/file/74436116/140462358-PSICLOGIA-PEDAGOGICA-PRIMERA-PARTE.pdf> Acesso em 23 dez. 2017.

WOOD, D.; BRUNER, J.; ROOS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology*, v. 17, p. 89-100, 1976.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Produções encontradas no Banco de Teses e Dissertações da Capes sobre ensino de Geografia para surdos.

TÍTULO	AUTOR	PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO	ANO DE DEFESA	OBJETIVO DA PESQUISA
Cenário Armado, Objetos Situados: O ensino de Geografia na Educação de Surdos	Cladionir Borges da Silva	Programa de Pós - Graduação em Geografia/ UFRGS.	2003	Apresentar atividades didáticas envolvendo a Língua Brasileira de Sinais com o intuito de estabelecer uma relação de mútuo reforço entre o ensino de Geografia e a utilização da leitura e escrita da língua portuguesa a partir da inclusão de alunos surdos em uma escola de ensino de Jovens e Adultos.
Respeitando as diferenças no trânsito: os alunos surdos em ação e movimento	Carmem Cristina Pereira da Silva	Programa de Pós-Graduação em Geografia/ UFRGS.	2008	Propor a reflexão sobre experiências pedagógicas, elencando conceitos da geografia como territorialidade, lugar e ambiências às dinâmicas das relações do vivido, com vista a possibilitar um melhor aprendizado aos alunos surdos.
Ensino de Geografia para Estudantes surdos: concepções e práticas pedagógicas	Fernanda Santos Pena	Programa de Pós-Graduação em Geografia / UFU	2012	Analisar o ensino de Geografia para estudantes surdos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) em escolas municipais de Uberlândia – MG.
O trabalho de campo em Geografia: múltiplas dimensões espaciais e a escolarização de pessoas surdas	Adriano Rodrigues de Souza de la Fuente	Programa de Pós-Graduação em Geografia /UFU	2012	Refletir sobre o trabalho de Campo no processo de Ensino e Aprendizagem em Geografia para o aluno surdo, no Ensino Médio, em Escola Pública Estadual de Uberlândia/MG.
Praticando Geografia com alunos Surdos e ouvintes: uma	Ricardo Lopes Fonseca	Programa de Pós-Graduação em Geografia,	2012	Aplicar várias metodologias em sala de aula com alunos surdos e ouvintes, com o objetivo de

contribuição para o ensino de Geografia		Dinâmica Espaço Ambiental /UEL		averiguar a validade de cada uma das possibilidades pedagógicas aplicadas, ou seja, se é possível em sala de aula seu aproveitamento com os dois grupos de alunos.
A educação geográfica de alunos surdos em uma escola polo da grande Florianópolis	Sarah Andrade	Programa de Pós-Graduação em Geografia /UFSC	2013	Averiguar como se dá a inclusão de estudantes surdos na disciplina de Geografia, na Escola de Educação Básica Nossa Senhora da Conceição localizada em São José- SC.
Inclusão: Educação Ambiental aplicada ao Ensino de Geografia para alunos surdos no CEF 08 do Gama – DF do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.	Jean Volnei Fernandes	Programa de Pós-Graduação em Geografia/UNB	2015	Buscar mecanismos, que facilitassem o ensino-aprendizagem de alunos portadores de deficiência auditiva, no tocante às questões relativas à educação ambiental.
Os desafios no ensino de Geografia para Surdos: Estudo Etnográfico na casa do Silêncio em Teresina - PI	Juliana de Sousa Silva	Programa de Pós-Graduação em Geografia/UFPI	2015	Analisar as práticas pedagógicas nas aulas de Geografia, no intuito de verificar se os conteúdos ensinados propiciam o desenvolvimento de competências e habilidades e, conseqüentemente, a efetiva participação dos alunos surdos da Escola Especial Casa do Silêncio, na sociedade.
Material Didático de Geografia para Surdos em uma Perspectiva Bilíngue	Guilherme Barros Arruda	Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRJ	2015	Buscar ideias para uma proposta de material didático bilíngue de Geografia, específico para o estudante surdo do ensino básico, a partir da Linguística, Multiculturalismo e Estudos da Imagem.

APÊNDICE 2 – Dados dos professores participantes do grupo focal e questionário complementar

1 - Sexo: F (<input type="checkbox"/>) M (<input type="checkbox"/>)	
2 - Idade:	3 - Como você se define: Surdo (<input type="checkbox"/>) Ouvinte (<input type="checkbox"/>)
4 - Formação Acadêmica a) Graduação em: b) Pós – Graduação: (<input type="checkbox"/>) Especialização (<input type="checkbox"/>) Mestrado (<input type="checkbox"/>) Doutorado Especifique o curso:	
5 - Tempo de atuação no magistério:	
6 - Já atuou com alunos surdos em outros ambientes educacionais: (<input type="checkbox"/>) sim (<input type="checkbox"/>) não	
7 - Tempo de contato com a Libras:	
8 - Possui curso de Libras, Prolibras ou outra formação relacionada à Língua Brasileira de Sinais? (<input type="checkbox"/>) Não (<input type="checkbox"/>) Sim Especificar:	
9- Situação funcional no INES: (<input type="checkbox"/>) efetivo (<input type="checkbox"/>) contrato	
10 – Tendo em vista as especificidades dos alunos surdos, quais potencialidades vocês observam nos estudantes para o aprendizado de Geografia? <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
11 - Pensando na elaboração de uma oficina de Geografia no SEF – 1/INES, quais conteúdos, competências e habilidades geográficas vocês acreditam que devam ser exploradas nesta atividade? <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

APÊNDICE 3 – Roteiro básico da sessão de Grupo Focal com os professores

ROTEIRO:

- 1) **Apresentação da mediadora**
- 2) **Explicação dos objetivos do grupo focal**
- 3) **Explicação da escolha dos participantes**
- 4) **Informes sobre as formas de registro**
- 5) **Informe acerca do sigilo do registro e identidade dos participantes**

- 6) **Questão de abertura:** Solicitar a cada um dos participantes que fale, **brevemente**, como entrou em contato com o universo da educação de surdos.

- 7) **Aspectos de ensino-aprendizagem de Geografia com alunos surdos**

Sugerir que os participantes exponham suas impressões a respeito das principais questões, especificidades e desafios que encontram no ensino de Geografia para surdos.

 - a) O que vocês observam quanto ao aprendizado e construção de sentidos dos alunos surdos nas aulas de Geografia?
 - b) Quais são os desafios no processo de ensino – aprendizagem?
 - c) Quais métodos e materiais são utilizados nas aulas de Geografia?

- 8) **Pergunta livre:** Existe uma demanda para reformulação do currículo de Geografia no SEF-1. Vocês têm alguma observação a fazer sobre o currículo existente e possíveis modificações?

APÊNDICE 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INFORMAÇÕES AOS PARTICIPANTES

1 – TÍTULO DA PESQUISA: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO POR ALUNOS SURDOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

2 – CONVITE:

Prezado professor (a), você está sendo convidado (a) a participar dessa pesquisa. Antes de decidir se participará, é importante que entenda porque o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa. Caso concorde, você receberá uma via deste termo.

3 – O QUE É A PESQUISA?

Esta pesquisa é um estudo no âmbito do curso de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ). A pesquisa consiste em investigar os alunos surdos do Serviço de Ensino Fundamental - 1 do Instituto Nacional de Educação de Surdos (SEF-1/INES), no que envolve a relação destes com o conhecimento geográfico. O tema foi escolhido porque compreendemos que a construção de uma efetiva formação geográfica para o educando abrange, necessariamente, os anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que esta etapa se configura como período propício para o desenvolvimento de habilidades pertinentes à disciplina. O estudo se desenvolverá por meio de observações de aulas, sessões de grupo focal com professores e realização de oficina Geográfica com uma turma a ser escolhida ao longo do processo da pesquisa.

4 – QUAL É O OBJETIVO DO ESTUDO?

A pesquisa tem como objetivo geral compreender as particularidades e inter-relações que envolvem a construção do conhecimento geográfico dos alunos surdos, no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Identificando tais particularidades, pretendemos refletir acerca de estratégias pedagógicas e materiais para o ensino de Geografia de alunos surdos, nos anos iniciais, numa perspectiva de alfabetização espacial. A partir das práticas iniciadas no processo de investigação, visamos também promover uma ação continuada, estabelecendo uma oficina geográfica no primeiro segmento do ensino fundamental do SEF-1/INES.

5 – POR QUE VOCÊ FOI ESCOLHIDO (A)?

Porque você atua como docente no setor em que a pesquisa será realizada, possuindo experiência no ensino de Geografia para surdos nos anos iniciais. Por conta disso, consideramos a sua participação uma grande parceria nesta empreitada. Gostaríamos de acompanhar algumas de suas aulas e também contar com a sua presença em sessões de grupo focal. Estas sessões têm como objetivo refletir, a partir da percepção dos professores do SEF-1, os seguintes aspectos: a) o que é observado quanto ao aprendizado e construção de sentidos dos alunos surdos nas

aulas de Geografia; b) quais são as maiores dificuldades no processo ensino – aprendizagem destes alunos; c) quais métodos e materiais são utilizados nas aulas de Geografia e a eficácia dos mesmos; dentre outras questões. Vale lembrar que os horários para realização das sessões do grupo focal serão combinados previamente, respeitando a disponibilidade dos professores participantes. As conversas serão registradas por meio de gravador de voz. Caso haja a participação de professores surdos, o grupo focal será registrado por meio de vídeo, para contemplar o discurso do docente surdo.

6 – EU TENHO QUE PARTICIPAR?

Você decide se gostaria de participar ou não desta pesquisa. Se decidir participar, deverá assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, presente na terceira página deste documento. Serão entregues duas vias do documento, ficando uma via em responsabilidade da pesquisadora e outra via com o participante. Ainda que decida participar, você tem a liberdade de se retirar das atividades a qualquer momento e sem dar justificativas.

7 – MINHA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA SERÁ MANTIDA EM SIGILO?

Sim. Não será informado o nome dos professores e alunos surdos que participarem da pesquisa. O registro de voz do grupo focal (ou filmagem) ficará sob responsabilidade da pesquisadora responsável, sendo utilizado apenas para fins de pesquisa. As imagens registradas não serão exibidas. Precisaremos do auxílio de um profissional de tradução Libras/Português para conferir a tradução das imagens captadas pela pesquisadora responsável. Ele também respeitará o sigilo da pesquisa segundo o que está determinado legalmente e ainda segundo o código de ética profissional. Se você perceber algum problema sobre sigilo deve me procurar ou o Comitê de Ética em Pesquisa.

8 – O QUE ACONTECE QUANDO O ESTUDO TERMINA?

Quando o estudo terminar, os resultados serão apresentados, em uma reunião, para todos os docentes do SEF-1/INES e para a equipe do Departamento de Educação Básica (DEBASI/INES).

9 – CONTATO PARA INFORMAÇÕES ADICIONAIS:

Se você precisar de informações adicionais sobre a participação na pesquisa é só se comunicar com a Pesquisadora Responsável ou com o próprio Comitê de Ética em Pesquisa da UFRJ (CEP/CFCH-UFRJ)

Pesquisadora Responsável: Thabata Fonseca de Oliveira

Telefone: [REDACTED]

E-mail: thabatafon@gmail.com

Dados do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP/CFCH-UFRJ)

Telefone fixo: (21)3938-5167.

Endereço: Prédio da Decania do CFCH – 3º Andar – sala 40, Campus da Praia Vermelha. E-mail: cep.cfch@gmail.com

Obrigada por ler estas informações. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida, assinada e entregue à pesquisadora responsável. A outra cópia deverá ser guardada por você para o seu próprio registro.

Concordo em participar da pesquisa, colaborando nas discussões dos grupos focais e permitindo a presença da pesquisadora responsável em minhas aulas.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2017.

Assinatura da(o) participante

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do Local: Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)

Título do projeto: A construção do conhecimento geográfico por alunos surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Nome do investigador: Thabata Fonseca de Oliveira

Assinatura do investigador:

Data: ____/____/____

1 – Confirmo que li e entendi a folha de informações para o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.

2 – Entendo que minha participação é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem que meus direitos legais sejam afetados.

3 – Concordo em participar da pesquisa acima.

Nome do participante: _____

Turma em que atua: _____ Ano de escolaridade da turma: _____

Assinatura do participante: _____

Data: ____/____/____

APÊNDICE 5 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEIS DOS ALUNOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INFORMAÇÕES AOS PARTICIPANTES

1 – TÍTULO DA PESQUISA: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO POR ALUNOS SURDOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

2 – CONVITE:

Prezados responsáveis, seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar dessa pesquisa. Antes de decidir se ele(a) participará, é importante que entenda porque o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não que ele (a) participe desta pesquisa. Caso concorde, você receberá uma via deste termo.

3 – O QUE É A PESQUISA?

Esta pesquisa é um estudo no âmbito do curso de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ). A pesquisa consiste em investigar os alunos surdos do Serviço de Ensino Fundamental - 1 do Instituto Nacional de Educação de Surdos (SEF-1/INES), no que envolve a relação destes com o conhecimento geográfico. O estudo se desenvolverá por meio de observações de aulas, sessões de grupo focal com professores e realização de oficina Geográfica com uma turma a ser escolhida ao longo do processo da pesquisa.

4 – QUAL É O OBJETIVO DO ESTUDO?

A pesquisa tem como objetivo compreender a construção do conhecimento geográfico pelos alunos surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desejamos saber como os alunos aprendem os conhecimentos relacionados à Geografia, se possuem dificuldades nas aulas, se há aspectos específicos a serem considerados no ensino, dentre outras questões. Pretendemos refletir acerca de estratégias pedagógicas e materiais para o ensino de Geografia de alunos surdos, nos anos iniciais. A partir das práticas iniciadas no processo de investigação, visamos também promover uma ação continuada, estabelecendo uma oficina geográfica no primeiro segmento do ensino fundamental do SEF-1/INES.

5 – POR QUE VOCÊ FOI ESCOLHIDO (A)?

Porque você é responsável por um (ou mais) aluno(s) matriculado no SEF – 1. Em um primeiro momento, vamos observar os alunos do SEF-1 nas aulas de Geografia. No próximo ano, **uma turma** será escolhida para participar da Oficina Geográfica, **com realização no horário regular das aulas**. Nesta oficina, serão desenvolvidas diferentes atividades pedagógicas com os estudantes, no intuito de refletir sobre estratégias e materiais para o ensino de Geografia para

surdos, nos anos iniciais. As atividades das oficinas serão registradas por meio de gravação de vídeos, para realizarmos, posteriormente, a análise do aprendizado dos alunos e de outros aspectos pedagógicos relevantes.

6 – EU TENHO QUE PARTICIPAR?

Você decide se seu filho (a) participará ou não da pesquisa, mas nós gostaríamos que ele participasse. Se decidir pela participação do aluno, deverá assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, presente na terceira página deste documento. Serão entregues duas vias do documento, ficando uma via em responsabilidade da pesquisadora e outra via com o responsável do aluno. Ainda que decida participar, o aluno tem a liberdade de se retirar das atividades a qualquer momento e sem dar justificativas.

7 – MINHA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA SERÁ MANTIDA EM SIGILO?

Sim. Não será informado o nome dos professores e alunos surdos que participarem da pesquisa. As imagens registradas não serão exibidas. Precisaremos do auxílio de um profissional de tradução Libras/Português para conferir a tradução das imagens captadas pela pesquisadora responsável. Ele também respeitará o sigilo da pesquisa segundo o que está determinado legalmente e ainda segundo o código de ética profissional. Se você perceber algum problema sobre sigilo deve me procurar ou o Comitê de Ética em Pesquisa.

8 – O QUE ACONTECE QUANDO O ESTUDO TERMINA?

Quando o estudo terminar, os resultados serão apresentados, em uma reunião, para todos os docentes do SEF-1/INES e para a equipe do Departamento de Educação Básica (DEBASI/INES). Também realizaremos uma reunião com os responsáveis dos alunos, com a finalidade de exibir e discutir os resultados da pesquisa.

9 – CONTATO PARA INFORMAÇÕES ADICIONAIS:

Se você precisar de informações adicionais sobre a participação na pesquisa é só se comunicar com a Pesquisadora Responsável ou com o próprio Comitê de Ética em Pesquisa da UFRJ (CEP/CFCH-UFRJ)

Pesquisadora Responsável: Thabata Fonseca de Oliveira

Telefone: [REDACTED]

E-mail: thabatafon@gmail.com

Dados do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP/CFCH-UFRJ)

Telefone fixo: (21)3938-5167.

Endereço: Prédio da Decania do CFCH – 3º Andar – sala 40, Campus da Praia Vermelha. E-mail: cep.cfch@gmail.com

Obrigada por ler estas informações. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida, assinada e entregue à pesquisadora responsável. A outra cópia deverá ser guardada por você para o seu próprio registro.

Concordo em participar da pesquisa, permitindo que _____ seja observado nas aulas de Geografia e filmado, caso sua turma seja escolhida para participar da Oficina Geográfica.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do(a) responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do Local: Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)

Título do projeto: A construção do conhecimento geográfico por alunos surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Nome do investigador: Thabata Fonseca de Oliveira

Assinatura do investigador:

Data: ____/____/____

- 1 – Confirmo que li e entendi a folha de informações para o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.
- 2 – Entendo que a participação é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem que meus direitos legais sejam afetados.
- 3 – Concordo que a criança, pela qual sou responsável, participe da pesquisa acima.

Responsável do participante: _____

Assinatura do responsável: _____

Data: ____/____/____

APÊNDICE 6 – TERMO DE ASSENTIMENTO

TERMO DE ASSENTIMENTO**A construção do conhecimento geográfico por alunos surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental**

Pesquisadora Principal: Thabata Fonseca de Oliveira

Tel: [REDACTED]

E-mail: thabatafon@gmail.com

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **A construção do conhecimento geográfico por alunos surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental**

Seus pais permitiram que você participasse.

Queremos saber como você aprende os conhecimentos da matéria de Geografia, se você possui alguma dificuldade e se podemos pensar em novos materiais e estratégias de ensino para vocês, alunos surdos. Primeiramente, vamos observar vocês nas aulas de Geografia da sua turma. No ano que vem, uma turma será escolhida para participar da Oficina Geográfica. Na Oficina Geográfica, serão desenvolvidas diferentes atividades e vamos descobrir juntos se isso vai te ajudar a compreender melhor o mundo, a sua cidade, o lugar em que você mora e também os conteúdos ensinados nas aulas de Geografia.

Você não é o único que vai participar. Outras crianças que estudam no SEF-1/INES também vão participar, porque seus pais autorizaram e porque elas querem. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Mas esperamos que você queira nos ajudar, pois assim poderemos construir juntos novas formas de aprender e ensinar.

Nome do menor

Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____.

Assinatura de Thabata Fonseca de Oliveira – pesquisadora responsável.

TERMO DE ASSENTIMENTO

Pesquisadora Principal: Thabata Fonseca de Oliveira

Tel: [REDACTED]

E-mail: thabatafon@gmail.com

Eu _____ aceito participar da pesquisa “**A construção do conhecimento geográfico por alunos surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental**”, que tem o objetivo de analisar o desenvolvimento dos alunos surdos nas aulas de Geografia e as particularidades que envolvem esse processo. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” se quiser desistir. A pesquisadora tirou minhas dúvidas. Recebi uma via deste termo de assentimento, onde li e concordei em participar da pesquisa.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____.

Assinatura

Assinatura de Thabata Fonseca de Oliveira – pesquisadora responsável.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ.

Endereço: Av. Pasteur, 250 – Praia Vermelha – Prédio da Decania do CFCH – 3º Andar – SL 40, E-mail: cep.cfch@gmail.com Tel.: (21) 3938-5167.

APÊNDICE 7 – QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS PAIS DOS ALUNOS PARTICIPANTES
DA OFICINA DE GEOGRAFIA

**Pesquisa: A construção do conhecimento geográfico por alunos surdos
nos anos iniciais do Ensino Fundamental**

Prezados responsáveis,

Para melhor conhecer os alunos que participarão da pesquisa, peço que respondam ao questionário abaixo. Desde já, agradeço a colaboração!

Questionário:

1. Nome do aluno (a): _____
2. Idade do aluno (a): _____
3. Qual idade seu/sua filho (a) tinha quando foi descoberta a surdez? _____
4. Com qual idade seu/sua filho (a) conheceu a Libras? _____
Onde ocorreu o contato? _____
5. Qual a principal forma de comunicação em casa? _____
6. Alguém da família sabe Libras? Quem (grau de parentesco)? _____
7. Seu filho (a) usa/possui aparelho auditivo ou implante coclear? Se sim, qual?

8. Idade de início da escolarização do seu/sua filho: _____

Assinatura do responsável: _____

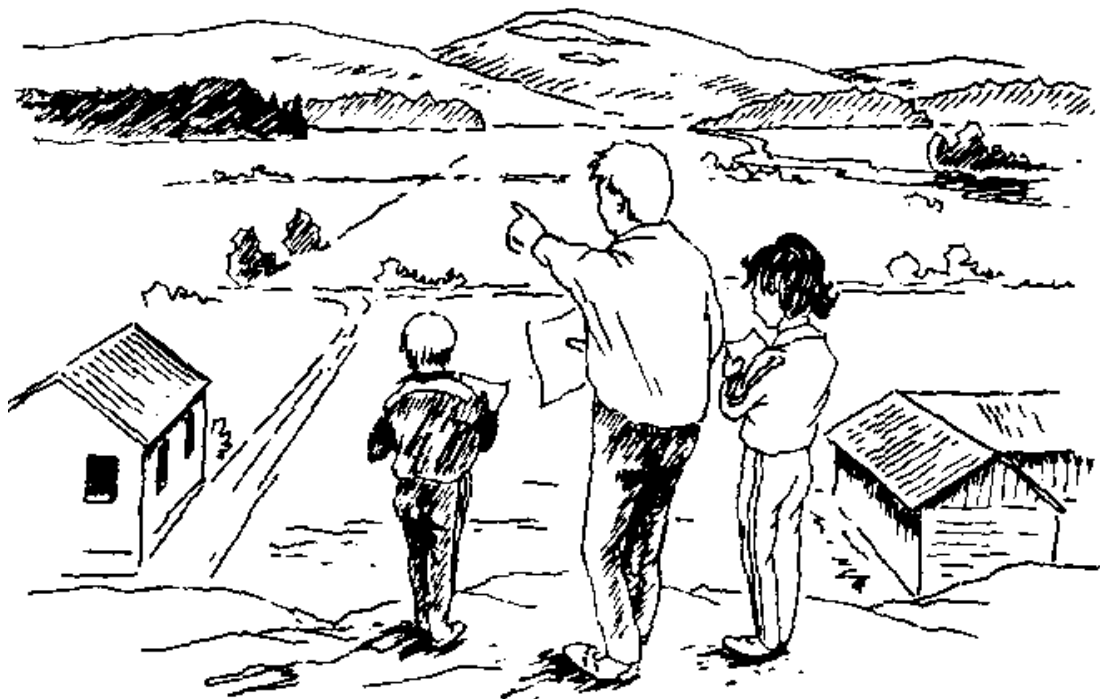
Grau de parentesco: _____

APÊNDICE 8 – APOSTILA ELABORADA PARA TRABALHO DE CAMPO (OFICINA DE GEOGRAFIA 3)⁴⁶

TRABALHO DE CAMPO



GEOGRAFIA



⁴⁶ As imagens dos sinais presentes na apostila foram retiradas do Dicionário da Língua Brasileira de Sinais V3 – 2011, disponível em: http://www.acessibilidadebrasil.org.br/libras_3/

Olá!

Estão prontos para o nosso Trabalho de Campo?

Mas o que é **Trabalho de Campo**?

Observe as imagens abaixo:



Fonte: <https://fotospublicas.com>

O que os alunos e professores estão fazendo?



Fonte: <http://www.unec.edu.b>

Hoje, em nosso Trabalho de Campo, vamos visitar dois pontos do município do Rio de Janeiro.

Primeira Parada: Orla Conde/ Boulevard Olímpico – Centro



Fonte: <http://www.dicasdeumacarioca.rio>

SINAL

Cole aqui

Segunda Parada: Praia Vermelha – Urca



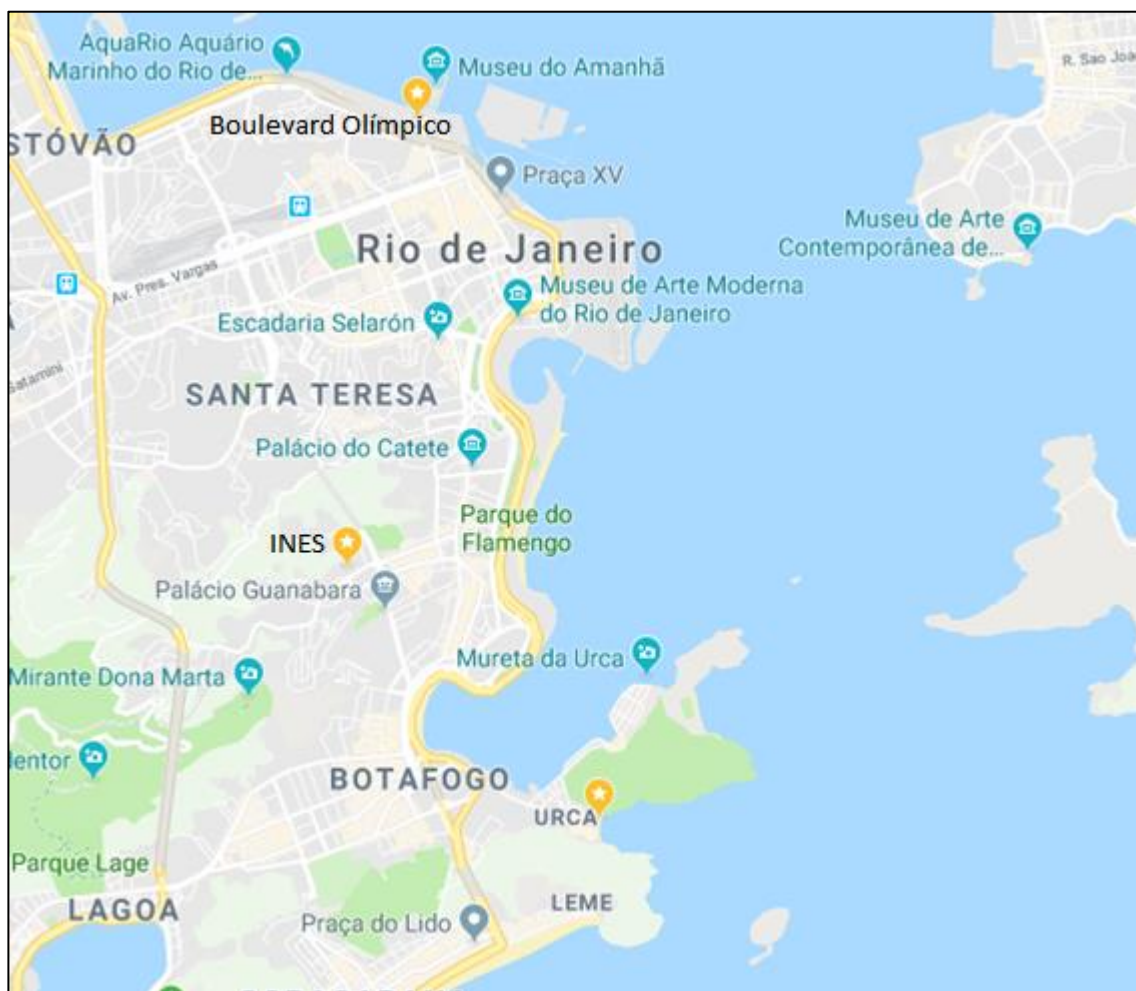
Fonte: <https://www.tripadvisor.com.br>

SINAL

Cole aqui



ONDE ESTES LOCAIS ESTÃO NO MAPA?



Fonte: Google Maps

Escala 1: 80000

PRIMEIRA PARADA – Orla Conde/Boulevard Olímpico

Horário de Chegada: _____

Horário de Saída: _____



VAMOS CONHECER MELHOR ESSE
ESPAÇO
OBSERVE ATENTAMENTE A PAISAGEM!



VEJA AS **TRANSFORMAÇÕES** QUE ACONTECERAM NESTA ÁREA:



Fonte: <http://www.skyscrapercity.com>



Ano: 2013



Ano: 2014



Ano: 2015



Ano: 2016

O QUE VOCÊ OBSERVOU NO BOULEVARD OLÍMPICO?



ESCREVA, DESENHE OU GRAVE UM VÍDEO EM LIBRAS



OU





VOCÊ SABIA...

- Em 1992, as Olimpíadas foram realizadas em Barcelona, na Espanha.



Lá também fizeram obras na região portuária. Veja:



Fonte: <https://veja.abril.com.br/esporte/>



Para pensar...

- Estas fotos são parecidas com o Boulevard Olímpico do Rio de Janeiro?
- Por que Barcelona e Rio de Janeiro fizeram obras parecidas?



VOCÊ SABIA...

- Algumas pessoas pobres que moravam na Zona Portuária foram removidas dali, por causa das obras do Boulevard Olímpico.

Foi o que aconteceu com as 70 famílias que ocupavam o Casarão Azul⁴⁷.



Fonte: <http://filmeatrasdaporta.blogspot.com.br>



Para pensar...

- As obras do Boulevard Olímpico foram boas para todo mundo?

⁴⁷ Fonte: Dossiê do Comitê Popular da Copa e Olimpíadas do Rio de Janeiro/junho de 2014.

TRAJETO BOULEVARD OLÍMPICO - URCA



BAIRRO: FLAMENGO



Fonte: <http://rioantigofotos.blogspot.com.br>

PRAIA DO FLAMENGO – ANO: 1950

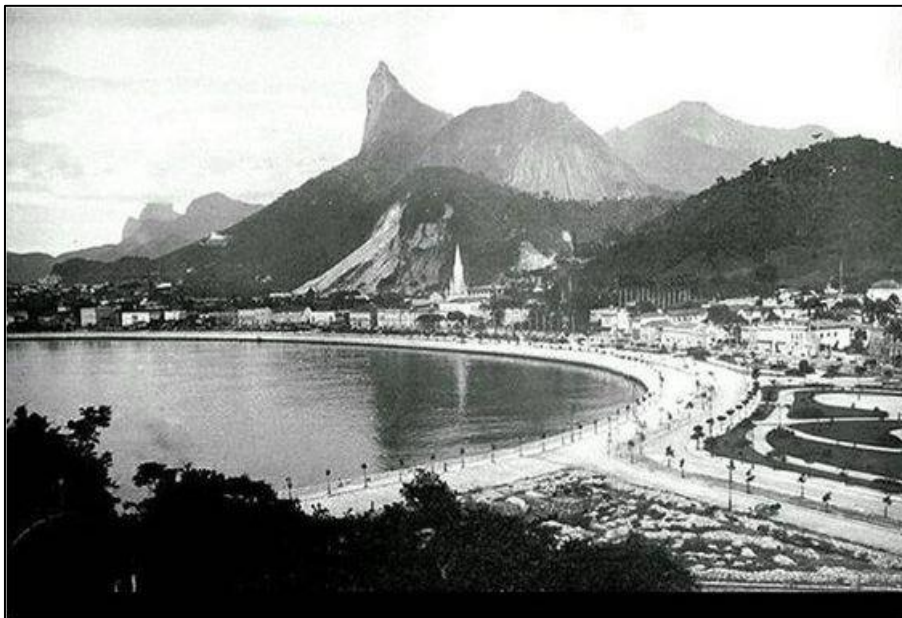


Fonte: <http://www.cashcar.com.br>

ATERRO DO FLAMENGO ATUALMENTE

SINAL
Colar aqui

BAIRRO: BOTAFOGO



Fonte: <https://br.pinterest.com>

ENSEADA DE BOTAFOGO – ANO: 1901 – 1911



Fonte: <https://www.flickr.com/photos>

ENSEADA DE BOTAFOGO ATUALMENTE

SEGUNDA PARADA – URCA

Horário de Chegada: _____

Horário de Saída: _____



VAMOS CONHECER MELHOR ESSE ESPAÇO!
OBSERVE ATENTAMENTE A PAISAGEM.



Veja como era a Praia Vermelha (Urca) no ano de **1908**:



Fonte: <http://cidadedorio.com/>



Compare com o que você vê agora. O que mudou?

O QUE VOCÊ OBSERVOU NA URCA?



ESCREVA, DESENHE OU GRAVE UM VÍDEO EM LIBRAS



OU



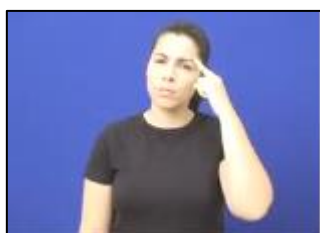


VOCÊ SABIA...

O prédio onde está a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no início da Av. Pasteur, funcionou como Hospício Pedro II, até o ano de 1944.



Fonte: <http://brasilianafotografica.bn.br>



Para pensar...

- Você conhece outros prédios ou lugares que, no passado, tiveram funções diferentes?

APÊNDICE 9 - CARTAS QUIZ DO ESPAÇO GEOGRÁFICO⁴⁸

<p>ONDE FOI A NOSSA PRIMEIRA PARADA NO TRABALHO DE CAMPO?</p>   	<p>ONDE FOI A NOSSA SEGUNDA PARADA NO TRABALHO DE CAMPO?</p>   
<p>O QUE VOCES OBSERVARAM NA <u>ORLA</u> <u>CONDE/BOULEVARD OLIMPICO?</u></p>  	<p>O QUE VOCES OBSERVARAM NA <u>URCA?</u></p>  

⁴⁸ As imagens dos sinais presentes nas cartas do Quiz Geográfico foram retiradas do Dicionário da Língua Brasileira de Sinais V3 – 2011, disponível em: http://www.acessibilidadebrasil.org.br/libras_3/

QUAL O NOME DO MEIO DE TRANSPORTE QUE PASSA PELO BOULEVARD OLIMPICO?

- a) BRT
- b) TRT
- c) VLT



VOCÊS OBSERVARAM SÓ CONSTRUÇÕES NOVAS NA PAISAGEM?

CITE UM EXEMPLO DE CONSTRUÇÃO ANTIGA OBSERVADA NO TRABALHO DE CAMPO.




























ONDE FICA O BOULEVARD OLIMPICO NO MAPA?



ONDE FICA A URÇA NO MAPA?



<p>COMENTE AS TRANSFORMAÇÕES QUE ACONTECERAM NA REGIAO PORTUARIA</p> <p>Ano: 2013</p>  <p>Ano: 2016</p>  	<p>COMENTE AS TRANSFORMAÇÕES QUE ACONTECERAM NA PRAIA DO FLAMENGO</p> <p>Ano: 1950</p>  <p>Atualmente</p>  
<p>COMENTE AS TRANSFORMAÇÕES QUE ACONTECERAM NA ENSEADA DE BOTAFOGO</p> <p>Ano: 1901-1911</p>  <p>Atualmente</p>  	<p>COMENTE AS TRANSFORMAÇÕES QUE ACONTECERAM NA URCA</p> <p>Ano: 1908</p>  <p>Atualmente</p>  

<p>QUAL DESSES LOCAIS FOI MENOS TRANSFORMADO AO LONGO DO TEMPO:</p> <p>a) <u>Bonlexãrd</u> <u>Olimpico</u></p>  <p>b) Urca</p>  	<p>ANTES</p>  <p>AGORA</p>  <p>O QUE AS PESSOAS FAZIAM NESSE ESPAÇO ANTES?</p>  
<p>ANTES</p>  <p>AGORA</p>  <p>O QUE AS PESSOAS FAZEM NESSE ESPAÇO AGORA?</p> 	<p>NO PASSADO, ESTES <u>ARMAZENS</u> ERAM USADOS PARA QUÊ?</p>   

POR QUE VOCES ACHAM QUE O ATERRO DO FLAMENGO FOI CONSTRUÍDO?



POR QUE ACONTECERAM AS OBRAS NA ZONA PORTUARIA?



AS OBRAS DO BOULEVARD OLIMPICO FORAM BOAS PARA TODO MUNDO?



POR QUE VOCÊS ACHAM QUE A ENSEADA DE BOTAFOGO MUDOU AO LONGO DO TEMPO?

Ano: 1901-1911



Atualmente



EXPLIQUE A TRANSFORMAÇÃO OCORRIDA NO BAIRRO DE BOTAFOGO. FALE SOBRE A VEGETAÇÃO E RIOS.



ANEXOS

ANEXO 1 – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DE INTERAÇÃO E ATIVIDADES

Data: _____ **Turma:** _____ **Professor(a):** _____

Quantidade alunos: _____ **Meninas:** _____ **Meninos:** _____

Horário: _____ **Hora/aula:** _____ **Tempo total:** _____

Tempo	Descrição das atividades/ Interações/ Observações