



A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E OS DESAFIOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA.¹

THE BRAZILIAN LANGUAGE OF SIGNALS AND THE CHALLENGES IN THE TEACH OF GEOGRAPHY.

Tuane Telles Rodrigues

Universidade Federal de Santa Maria
Programa de Pós-Graduação em Geografia
tuanytel@hotmail.com

Matheus Fernando Keppel

Universidade Federal de Santa Maria
Departamento de Psicologia
matheuskeppeldasilva@gmail.com

Wilson de Oliveira Miranda

Universidade Federal de Santa Maria
Departamento de Educação Especial
wilsonmirandaufsm@gmail.com

RESUMO

O ensino no Brasil vem sofrendo grandes transformações, oportunizadas pelas frequentes discussões que buscam aprimorar a prática docente e o aprendizado discente de forma humanizadora e democrática. Este texto busca mostrar a complexidade que a tradução do ensino de Geografia possui, principalmente em razão das divergências na criação de sinais para representar os mesmos conteúdos, uma vez que a estrutura da Língua Brasileira de Sinais não possui um consenso nacional frente às especificidades de seu público-alvo. O método empregado teve como base a observação das aulas de Geografia de alunos surdos e deficientes auditivos da Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser, localizada no município de Santa Maria/RS, e a aplicação de uma oficina pedagógica que objetivou a alfabetização cartográfica de alunos do sexto ano do ensino fundamental até o primeiro ano do ensino médio. Como resultado, discutimos conteúdos cartográficos que mais trouxeram dificuldades de tradução, e refletimos sobre a necessidade de definir um consenso nacional para a prática didática, principalmente pela existência de regionalismos com implicações linguísticas relevantes que alteram conceitualmente os conteúdos, de forma que os professores possam utilizar os sinais de forma segura e compreensível em qualquer lugar do país.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Cartografia Escolar; Libras.

¹ O presente artigo apresenta uma das discussões realizadas durante a aplicação das oficinas pedagógicas que integram a pesquisa de mestrado intitulado “O Jogo Digital como Recurso Didático na Alfabetização Cartográfica de Alunos Surdos e Deficientes Auditivos em Santa Maria/RS.”

ABSTRACT

The teaching in Brazil has been undergoing great transformations, opportunized by the frequent discussions that seek to improve teaching practice and student learning in a humanizing and democratic way. This text seeks to show the complexity that the translation of Geography teaching has, mainly due to the differences in the creation of signals to represent the same contents, since the structure of the Brazilian Sign Language does not have a national consensus regarding the specificities of its target Audience. The method used was based on the observation of the Geography classes of deaf and hearing impaired students of the State School of Special Education Dr. Reinaldo Fernando Cóser, located in the city of Santa Maria / RS, and the application of a pedagogical workshop that aimed at literacy cartographic study of students from the sixth year of elementary school to the first year of high school. As a result, we discuss cartographic contents that have brought more difficulties for translation, and we reflect on the need to define a national consensus for didactic practice, mainly by the existence of regionalisms with relevant linguistic implications that conceptually alter the contents, so that teachers can use the signals in a safe way and understandable anywhere in the country.

Keywords: Geography Teaching; School Cartography; Libras.

1 – Introdução

A evolução das técnicas de aprendizagem tem possibilitado uma compreensão mais rápida e sólida dos conteúdos escolares. Na área da Geografia, isso foi propiciado inicialmente e fundamentalmente pelo desenvolvimento da Cartografia Escolar, que utiliza elementos de apelo visual e representações de objetos e fenômenos em planos bidimensionais.

Diferentemente das práticas de ensino promovidas pela escola algumas décadas atrás no Brasil, (LEÃO, 1999), que empregavam métodos conteudistas que pressupunham alunos passivos e com oportunidades de expressão e desenvolvimento crítico reduzidas (em um contexto com características segregadoras), a educação hoje se transforma significativamente. Essa mudança se deve principalmente pelo reconhecimento dos alunos pelos professores e pelo respeito às suas vivências e individualidades, o que proporciona um convívio que promove a socialização discente de forma inclusiva.

Para que se construa uma escola e uma educação verdadeiramente inclusivas, é necessário que questões fundamentais como a comunicação tenham suas divergências superadas. Na perspectiva dos alunos surdos e deficientes auditivos, significa uma reavaliação dos sinais empregados no ensino de Geografia (e na Cartografia Escolar, portanto), em todos os seus conteúdos, de modo a identificar as suas fragilidades. Para que isso seja possível, é necessária a integração entre os profissionais da Língua Brasileira de Sinais e os professores das outras áreas do ensino escolar, o que deve ser fomentado com o apoio de órgãos representativos, como o Ministério da Educação, com o objetivo de propor sinais adequados à compreensão e o aprendizado dos alunos, facilitando assim o entendimento desses conteúdos em qualquer local do território nacional.

Oportunizado pelo contato com os alunos surdos e deficientes auditivos na oficina pedagógica realizada na Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser - feita para promover o apoio teórico necessário à alfabetização cartográfica dos alunos - este texto busca mostrar a complexidade que a tradução do ensino de Geografia possui, principalmente pelas divergências na criação de sinais para representar os mesmo conteúdos, uma vez que a estrutura da Língua Brasileira de Sinais não possui um consenso nacional.

2- Apoio Teórico: do Direito à Educação e ao Ensino de Geografia.

É importante iniciar esse estudo mediante a delimitação dos conteúdos relevantes para a compreensão do contexto no qual a prática pedagógica se insere, apresentando um breve histórico sobre o direito ao acesso à educação e posteriormente, à democratização do ensino de Geografia.

Fundamentais para a promoção do diálogo sobre o direito dos cidadãos, encontros internacionais e nacionais criaram documentos importantes que evidenciam o direito ao acesso à educação e mostram a relevância de uma visão igualitária, unificadora e humanizada da educação e da sociedade. O primeiro documento a ser lembrado é a Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948, que estabeleceu que “Os direitos humanos são os direitos fundamentais de todos os indivíduos. Todas as pessoas devem ter respeitados os seus direitos humanos: direito à vida, à integridade física, às liberdades, à igualdade, à dignidade, e à educação.” (GIL, 2005, p.17). Cabe destacar em seguida a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990, que aprovou a “ Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien, Tailândia) e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem” (Ibid. 18).

Em 1994, foi produzida a Declaração de Salamanca, que impulsionou o direito à educação para pessoas com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, e que segundo Gil (2005), reconheceu a necessidade de providenciar efetivamente a educação para essas pessoas. Ainda em perspectiva internacional, foi por meio da Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoa Portadora de Deficiência² que houve a tipificação do termo “discriminação” e o reconhecimento de que esse é um dos comportamentos mais segregadores e nocivos ao amadurecimento das sociedades democráticas.

O modelo educacional de integração no Brasil começou a ser pensado na década de 1970 (período também de grandes transformações na Geografia, através da corrente de pensamento denominada Geografia Crítica), por meio das reivindicações de grupos de familiares, profissionais e de pessoas com necessidades especiais pela oportunidade de

² O termo apresentado tem sido cada vez menos utilizado em âmbito acadêmico, contudo, suas citações neste artigo devem-se a citação de documentos ou uso histórico.

educação igualitária. Em resposta a essas manifestações sociais, foi criado em 1973, no Ministério da Educação, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que atuou até 1986, transformando-se posteriormente na Secretaria da Educação Especial (SEESP).

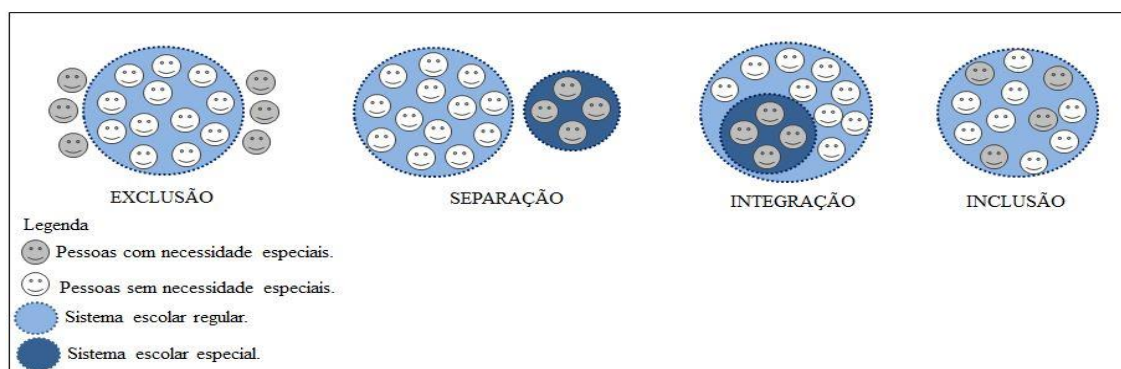
Em 1980, os movimentos que reivindicavam igualdade de direitos à educação se intensificaram de tal modo que seus direitos foram reconhecidos na Constituição Federal de 1988, que em seu Art. 206, inciso I, determina como um dos princípios para o ensino “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. (BRASIL, 2006). No Art. 208, inciso III, a Constituição também fala que o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino”.

Muitas discussões sobre o papel das escolas na educação dos alunos questionaram se o ensino às pessoas com necessidades especiais deve ser oferecido em locais especializados, ou se deve ser intensificado o processo de transferência gradual das pessoas com necessidades especiais para as escolas regulares. Nesse contexto, inserem-se os processos de exclusão e inclusão escolar. Embora a complexidade dos fenômenos históricos não autorize interpretações meramente lineares, no que concerne aos processos de inclusão, podemos classificá-los, tendo em vista a finalidade didática da discussão, conforme Sassaki (1997), em quatro fases:

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a **exclusão social** de pessoas que por causa das condições atípicas não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o **atendimento segregado** dentro de instituições, passou para a prática da **integração social** e recentemente adotou a filosofia da **inclusão social** para modificar os sistemas sociais gerais (SASSAKI, 1997, p. 16, grifos nossos).

Segundo Beyer (2005, p.14), as escolas especiais “integraram pela primeira vez as crianças com deficiência no sistema escolar.” Para ele, essas escolas “foram importantes historicamente, mas uma solução transitória não tem ou não deve ter caráter permanente” (Ibid. p. 15). O autor ilustrou em seu trabalho as quatro fases mencionadas anteriormente. Adaptamos a respectiva representação e mostramos a seguir:

Figura 1 - Os processos de exclusão, separação e integração e inclusão.



Fonte: Beyer (2006, p.279). A fim de tornar a imagem atual e mais facilmente compreensível, elaboramos uma adaptação. Contudo, as informações permanecem as mesmas.

Para Bobbio (2004), a historicidade dos direitos humanos é dada pela correlação entre as transformações técnicas na sociedade e a condição de enunciação dos direitos. À medida em que as condições de vida e produção se alteram e se sofisticam, torna-se possível a reivindicação de novos direitos. Esse raciocínio ajuda a compreender a evolução das práticas sociais. Ele também diz que esse processo é acompanhado pela especificação de direitos para populações e grupos específicos no interior do conjunto abstrato de direitos presente nas declarações internacionais, que embora nem sempre tenham efeitos vinculantes sobre os países que as adotam, funcionam como um horizonte programático de padrão civilizatório. Assim, os direitos são anunciados em compromissos internacionais, e em seguida as instituições nacionais, de acordo com as condições políticas viagentes, fazem refletir esses compromissos nos ordenamentos jurídicos. A partir daí, a concretização dos direitos depende de uma série de fatores, estatais e extraestatais. Este trabalho discute especificamente o direito à educação da pessoa surda e do deficiente auditivo e suas implicações no ensino de Geografia.

Em abril de 2002 é publicada a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação e expressão das pessoas surdas:

[...] do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, como meio legal de comunicação e expressão dos surdos brasileiros; da definição do que vem a ser a Libras; da garantia pelo poder público de difundir nos meios de comunicação a Libras; da garantia de assistência à saúde; e por fim, da inclusão nos cursos de formação de professores da disciplina Língua Brasileira de Sinais e indica ainda que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa. Art. 1 - Parágrafo único. Entende-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, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

O reconhecimento oficial da Libras foi ao mesmo tempo a expressão da crescente conscientização sobre os direitos das pessoas surdas e causa de reflexão sobre novos desafios. Como introduzir corretamente esse sistema linguístico nas práticas educativas? Paralelamente, constatamos que o ensino de Geografia tem passado por momentos de transformações curriculares, em parte baseadas nas pesquisas que buscam oportunizar o acesso a teorias e práticas didático/pedagógicas para alunos dos mais diversos grupos sociais, a exemplo da comunidade surda. Essa perspectiva de humanização do ensino deve contribuir para que reconheçamos a pluralidade que compõe a sociedade. Para tanto, é importante que o diálogo entre as áreas do conhecimento favoreça a prática docente, a compreensão discente, e a estruturação da escola por meio do aperfeiçoamento da comunicação.

Fernandes e Correia (2010) afirmam que a capacidade humana de significação é uma competência específica para as operações, produção e codificação de signos, e que esta competência permite em qualquer etapa a produção de novos signos e suas combinações, não apenas para o processo de comunicação, mas também no processo cognitivo. E conforme Pino (2001):

Não é na mera manipulação de objetos que a criança vai descobrir a lógica dos conjuntos, das seriações e das classificações; mas é na convivência com os homens que ela descobrirá a razão que os levou a conceber e organizar dessa maneira as coisas. Evidentemente, nesse processo de apropriação cultural o papel mediador da linguagem (a fala e outros sistemas semióticos) é essencial. (PINO, 2001, p.41).

O que é necessário, portanto, para que os processos de apropriação linguística necessários à aprendizagem do aluno deficiente auditivo sejam adequadamente facultados no interior do

sistema de ensino? Pensamos que faz-se indispensável, em primeiro lugar, compreender as especificidades da população a quem nos referimos.

Santana (2007) traz informações importantes sobre a linguagem oral e a sua compreensão por parte do sujeito surdo:

A análise da linguagem oral na surdez tem como base a análise do número de vocábulos aprendidos, a estruturação frasal (se é simples – sujeito-verbo e predicado – ou complexa – orações subordinadas, passivas, etc.), as trocas articulatórias realizadas, a aquisição de conceitos “concretos” em detrimento de “abstratos”, a dificuldade de compreensão de anedotas, a dificuldade de compreensão de enunciados complexos e a expressão vocal (gutural e monótona) (SANTANA, 2007, p.119).

A autora complementa dizendo que a linguagem combina duas formas diferentes de significação:

O semiótico, que considera que o signo existe quando reconhecido como significante pelo conjunto dos membros da comunidade linguística; e o semântico, engendrado pelo discurso porque a linguagem, como produtora de mensagem, toma em seu encargo um conjunto de referentes. A linguagem é, então, o único sistema que articula essas duas dimensões (SANTANA, 2007, p. 80).

A emancipação do cidadão surdo, em especial no que se refere à comunicação, depende de uma linguagem fundamentada na percepção visual. Para Skliar (2005, p.27), no entanto, “as potencialidades e capacidades visuais dos surdos não podem ser entendidas somente em relação ao sistema linguístico próprio da língua de sinais.” Domingues (2006), na mesma direção, diz que a apropriação visual do surdo torna-se um facilitador das ações de aprendizado e diálogo com o aluno, e que a comunicação utiliza muito mais as imagens: “Precisamos ajudá-lo a amplificar a sua análise dessas imagens, a decodificá-las [...] instrumentalizando-o a pensar e agir com maior autonomia.” (Ibid. p.23). Oferecer ao aluno um ambiente de aprendizagem rico em recursos visuais e adequadamente estruturado é, desse modo, condição para o acesso à educação do aluno surdo. Estruturar esse ambiente implica levar em consideração, inclusive, as devidas adaptações sintáticas.

Quadro 1- Conversão gramatical entre Português e LIBRAS.

PORTUGUÊS	≠	LIBRAS
Ex.: O homem caminhou em cima do teto e caiu.	SINTÁTICO (estrutural)	Ex.: TETO HOMEM CAMINHOU CAIU.

Fonte: QUADROS, R.M. (1997), adaptado pelos autores (2018).

Quadros e Karnopp (2004) discutem o estudo da sintaxe em Libras, que diz respeito à combinação de palavras para a formação de frases, e a semântica, responsável pelo estudo do significado na linguagem. Elas analisaram a morfologia da Libras conceituando o léxico e o não-léxico, compreendido como a soletração manual (com o uso do alfabeto datilológico³) da Língua Portuguesa. Para as autoras, ainda, a comunicação em LIBRAS requer também a utilização de uma espaço delimitado e perfeitamente inserido no campo visual daquele que recebe a informação, entre outros elementos fundamentais à compreensão da mensagem sinalizada, como:

O estabelecimento de um local no espaço de sinalização, definido por meio de vários mecanismos, como, por exemplo: a) fazer o sinal em um local particular; b) direcionar a cabeça e os olhos (e talvez o corpo) na direção relevante, simultaneamente à realização do sinal; c) usar a apontação ostensiva antes de produzir o sinal relevante; d) usar um pronome (com apontação ostensiva) numa localização particular; e) usar um classificador na localização relevante; e) usar um verbo direcional (também chamado de verbo de concordância) incorporando os referentes previamente introduzidos no espaço (Ibid. p. 127).

Quanto ao ensino de Geografia, discutido neste artigo, cabe destacar a importância da Geografia Crítica, escola de pensamento que propõe ao aluno a compreensão das diferentes formas de sociedade e seu modo de convivência e organização. De acordo com esse ponto de vista, o espaço é considerado o contexto em que as dinâmicas naturais, econômicas, sociais e políticas interagem entre si. Além disso, a Geografia Crítica busca o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da criticidade, de forma que seus questionamentos sejam direcionados na busca de uma sociedade igualitária, incluindo os direitos das minorias.

³ O alfabeto datilológico é o alfabeto manual, ou seja, é o alfabeto soletrado de forma viso-espacial, utilizado pelos surdos quando não há um sinal específico para uma determinada palavra.

A respeito da gênese da Geografia, Andrade (1987) afirma que:

Naturalmente, o agravamento da pobreza, a destruição da natureza e a relação das forças populares, no plano político atingiram também a Geografia, e surgiu o que se chamou Geografia crítica, ou Geografia radical, reunindo em um só bloco todos aqueles que, almejando uma reforma da sociedade, melhor distribuição de renda, etc. batalharam para sensibilizar a Geografia e os geógrafos para os problemas sociais, políticos e econômicos (ANDRADE, 1987, p.14)

Segundo Schäffer, *et. al.* (2011), ensinar Geografia é analisar de forma histórica o espaço geográfico, entendê-lo em sua gênese e conteúdo, não apenas pela aparência ou forma. É entender o passado à luz do presente e o presente em função da transformação social. Assim, o aluno deve ser visto não só como um objeto histórico, mas também com um sujeito. Vesentini (2004) diz que:

[...] um ensino crítico da geografia não se limita a uma renovação do conteúdo - com a incorporação de novos temas/problemas, normalmente ligados às lutas sociais: relações de gênero, ênfase na participação do cidadão/morador e não no planejamento, compreensão das desigualdades e das exclusões, dos direitos sociais (inclusive os do consumidor), da questão ambiental e das lutas ecológicas etc. Ela também implica valorizar determinadas atitudes - combate aos preconceitos; ênfase na ética, no respeito aos direitos alheios e às diferenças; sociabilidade e inteligência emocional - e habilidades (raciocínio, aplicação/elaboração de conceitos, capacidade de observação e de crítica etc.) (VESENTINI, 2004, p.228)

Segundo Bento (2014, p.145), “a Geografia Escolar não se ensina, mas se constrói, se realiza. Ela tem um movimento próprio, relativamente independente, realizado pelos professores e demais sujeitos da prática escolar[...]”. É válido complementar que não apenas o que é ensinado deve estar em óptica, mas também o como e os meios que possibilitam a construção desse conhecimento. As três perguntas fundamentais para a construção do aprendizado são: como? Onde? Por que? “A primeira delas é a dúvida que os professores vivenciam rotineiramente dentro das salas de aula e um motivador de novas descobertas, de novos meios.

Em relação às aulas de Geografia para alunos surdos, é relevante considerar a importância do seu caráter visual (com a abordagem cartográfica) e ressaltar que não apenas o lúdico visual deve ser trabalhado com os alunos surdos, pois ainda que a dinâmica das comunicações entre os surdos seja visual, é indispensável o domínio mínimo da Língua Brasileira de Sinais, não apenas para a exposição eficiente dos

conteúdos, mas como um ato de respeito e reconhecimento da individualidade, e mais, de que há um esforço pessoal (do professor) e coletivo (das pesquisas) em desenvolver métodos que vislumbrem o aprendizado que se transforma, que evolui, que integra.

Não há comunicação exclusiva por imagens sem que elas possuam significado para o sujeito, tanto do ponto de vista do emissor quanto do receptor. Desse modo, a linguagem composta por imagem visuais exige uma comunicação passível de ser concebida na forma textual. Em Libras, essa textualização ocorre através de sinais. O aluno surdo pode por exemplo ver uma bacia hidrográfica existente em uma carta topográfica e aprender suas particularidades. Pode saber reconhecer outras drenagens quando necessário. Porém, se durante a comunicação entre pessoas surdas não houver uma palavra que dê significado à imagem vista, não será possível comunicar sobre ela na ausência de uma imagem correspondente. Assim funcionam as línguas faladas. Vygostky diz que o significado da palavra constitui um laço estreito do pensamento e da linguagem, e que é difícil delimitar o fenômeno como próprio da fala ou do pensamento. Segundo esse autor, “uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto é um critério da ‘palavra’, seu componente indispensável”. (1989, p.104). Ele conclui dizendo que do ponto de vista da psicologia socio-histórica, o significado de uma palavra é uma generalização ou um conceito, e como ambos são atos do pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensar. Em consonância com as teorias dos processos mentais, Frawley (1999, p.124) diz que *“el habla es un lenguaje para el pensamiento, no un lenguaje del pensamiento.”*⁴

Cavalcanti (2006) nos diz que a Geografia “desenvolveu uma linguagem, um corpo conceitual que acabou por constituir-se numa linguagem geográfica. Essa linguagem está permeada por conceitos que são requisitos para análise dos fenômenos do ponto de vista geográfico.” (Ibid. p.88).

Parte importante da leitura e interpretação de imagens depende da compreensão dos signos, atributo muito valorizado no ensino de Geografia, dada a importância dos recursos visuais nessa área. Além disso, “tratar do conceito de signo é fundamental para um estudo do desenvolvimento dos processos de significação, considerando as etapas de

⁴ “a fala é uma linguagem para o pensamento, não uma linguagem do pensamento”.

evolução cognitiva.” (FERNANDES e CORREIA, 2010, p. 7). Os autores dizem que na perspectiva psicolinguística, a compreensão dos signos é a derivação do desenvolvimento de funções intelectuais dos indivíduos, como a atenção deliberada, a memória, a abstração, a lógica e a capacidade para comparar e diferenciar. Desse modo, os signos exercem uma função relevante na compreensão das representações expostas nos mapas, sejam temáticos ou sistemáticos, pois eles remetem a leitura dos símbolos empregados, que mostram na linguagem cartográfica um significado específico. Nesse sentido, Castellar (2005) nos diz:

Assim, a criança vivenciará o processo de letramento cartográfico, uma vez que, além de compreender as noções, fará leituras e elaborará mapas mentais, experimentando atividades simbólicas como, por exemplo, compreender o significado dos símbolos e signos que corresponderão aos fenômenos que serão representados nos desenhos e que estarão relacionados e agrupados para que possa ser organizada uma legenda (CASTELLAR, 2005, p.215)

Ao abordar o tema, Almeida e Vieira (2014) trazem no capítulo intitulado “Contribuições da produção acadêmica no ensino de Geografia para alunos surdos.” (p.49), algumas abordagens cartográficas para alunos surdos por intermédio de oficinas e a inserção de atividades não definidas. Os autores apresentam possibilidades educacionais a partir das noções de mapeamento e utilização de recursos como maquetes e outros. Entretanto, é possível perceber que o conteúdo se desenrola de forma superficial, sem uma discussão profunda e detalhada sobre os métodos e recursos possíveis. Isso mostra como alguns discursos, quando concebidos de forma superficial, podem banalizar o tema da inserção dos alunos com necessidades especiais e o aprimoramento de métodos de ensino de Geografia para alunos surdos.

Já ao analisarmos os textos que tratam a relação da Geografia com o espaço vivido, verificamos uma discussão pertinente sobre como os alunos surdos percebem esse espaço. Cavalcanti (2005) já disse que:

Neste sentido, é relevante, ainda que não suficiente, para os professores de Geografia enfrentar o desafio de se considerar, entre outras, a “cultura geográfica” dos alunos. Na prática cotidiana, os alunos constroem conhecimentos geográficos. É preciso considerar esses conhecimentos e a experiência cotidiana dos alunos, suas representações, para serem confrontados, discutidos e ampliados com o saber geográfico mais sistematizado (que é a cultura escolar) (CAVALCANTI, 2005, p.68)

Segundo Kaercher et. al. (2014, p.8) “cremos que a Geografia, através de seus conteúdos escolares, pode aumentar a sensibilidade dos alunos para o respeito - e até a admiração - às diferenças, sejam elas de gênero, etnia, religião, classe social, opção sexual, cultura.”. Para Moraes (1998):

[...] formar o indivíduo crítico implica estimular o aluno questionador dando-lhe não uma explicação pronta do mundo, mas elementos para o próprio questionamento das várias explicações. Formar o cidadão democrático implica investir na sedimentação no aluno do respeito à diferença considerando a pluralidade de visões como um valor em si (MORAES, 1998, p. 116).

Não há uma forma de garantir que o professor saia da universidade com todo o conhecimento necessário para fazer frente a todas as possíveis adversidades, porém faz-se necessário que os currículos sejam aperfeiçoados de forma a melhor preparar os futuros profissionais. Ferreira (2006) afirma que:

A construção de escolas de qualidade e inclusivas para todos deve, dessa forma, necessariamente envolver o desenvolvimento de políticas escolares de desenvolvimento profissional docente com vistas a prepará-los pedagogicamente para trabalhar com a pluralidade sócio-cognitiva e experiencial dos estudantes por meio de enriquecer [sic] conteúdos curriculares que promovam a igualdade, a convivência pacífica, a aprendizagem mútua, a tolerância e a justiça social (FERREIRA, 2006, p. 3-4)

Para Ferreira (2006), o educador deve além de promover o acesso à educação, combater barreiras que possam provocar a exclusão educacional. A exclusão ocorre a partir do momento em que não se identifica e quantifica de forma adequada o problema do aluno, colocando-o equivocadamente dentro de um ambiente escolar segregador. Desse modo, a educação para o desenvolvimento do aluno enquanto cidadão e agente da sociedade acontece de maneira desigual.

3- Comunicação Visual da Cartografia e a Integração com a Língua Brasileira de Sinais.

A compreensão dos alunos surdos em relação aos temas cartográficos é em parte mérito da Cartografia, pois assim como a Língua Brasileira de Sinais, ela utiliza apelos visuais para transpor ideias, o que torna a Geografia uma ciência capaz de ensinar através de linguagem não verbal, facilitando sua compreensão por parte dos alunos surdos e deficientes auditivos. Contudo, é preciso que os alunos conheçam seus símbolos, os

conteúdos que a compõem e as diferentes formas de expressão cartográfica, e para isso, é necessário um eficiente processo de alfabetização. Para Castellar (2005):

O pensamento simbólico representacional acontecerá passo a passo quando, por exemplo, a criança, colocada em situações de aprendizagem, mediadas pelo professor, compreender a função dos símbolos e dos signos criados socialmente, como a linguagem de um modo geral ou, no caso da Geografia, a linguagem dos mapas. A cartografia escolar tem esse papel, quando se trabalha com as formas geométricas, as cores e outros signos, criando-se condições para a identificação de símbolos que representam fenômenos geográficos a organização de legenda. A cartografia, então, é considerada uma linguagem, um sistema código de comunicação imprescindível em todas as esferas da aprendizagem em Geografia, articulando fatos, conceitos e sistemas conceituais que permitem ler e escrever as características do território (CASTELLAR, 2005, p. 216)

As diferentes formas de representação do espaço, possibilidades técnicas que estruturam os produtos cartográficos, possuem modalidades de leitura diferentes. Isso significa que nem todas as representações são passíveis de compreensão imediata por parte do aluno, mesmo as que são objeto de seu interesse. O interesse individual pode, claro, funcionar como estímulo para a aprendizagem, mas dificilmente um aluno terá interesse ou ainda uma relação afetiva em relação a todas as imagens, cartas topográficas e mapas temáticos que lhe forem apresentadas. Embora as imagens mostrem aspectos reais do espaço, e utilizem elementos necessários para produzir uma representação, ainda assim não necessariamente produzem sentido para o aluno quando utilizadas para explicações cartográficas, uma vez que o espaço representado pode fazer uso de códigos que requerem capacidades de abstração mental não compatíveis com o estágio de desenvolvimento do aluno. Além disso, conhecer a topografia ou as cidades por meio de uma escala que não possibilite detalhar seus elementos pode fazer com que a imagem seja apenas um grande conjunto de informações. Ao contrário disso, temos o mapa temático, que oferece os elementos de composição sem sobrecarregar demasiadamente a imagem, facilitando a compreensão dos alunos, e possibilitando impressões socioafetivas (os parques de uma cidade, os locais mais floridos, os pontos onde há pistas para prática recreativa) com potencial de despertar a vontade de lê-lo.

Refletir sobre esses aspectos contribui para que discutamos a importância da estruturação e modernização dos sinais utilizados em Libras, pois não é necessária a construção de um complexo dicionário geográfico, mas sim a criação de sinais que

contribuam e complementem imediatamente os conteúdos cartográficos utilizados nos livros didáticos como etapa inicial na construção do intercâmbio necessário entre a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de sinais.

É possível que o início dessa construção tenha de partir dos grandes conceitos da Geografia, como espaço, lugar e território, seguido dos elementos importantes da Cartografia, desde conceitos de representação mais gerais, como mapa, carta topográfica e planta, seguidos das informações que os compõem, como a escala cartográfica e geográfica, gráfica e numérica, e o tamanho de suas áreas, a abordagem (pequena, média e grande), as coordenadas geográficas e UTM, a legenda e as convenções cartográficas, a orientação magnética e geográfica (pontos cardeais, colaterais e subcolaterais), as projeções (cônica, plana e azimutal), as latitudes e longitudes, paralelos e meridianos, a forma da Terra (superfície, geoide e elipsoide). A partir do domínio desses conteúdos, por meios de sinais devidamente regulamentados e difundidos em âmbito escolar, é possível que outros estudos em Geografia tenham suas traduções definidas de forma consensual entre os representantes da comunidade surda e os professores de Geografia, fomentando a discussão de forma clara, ampla e democrática.

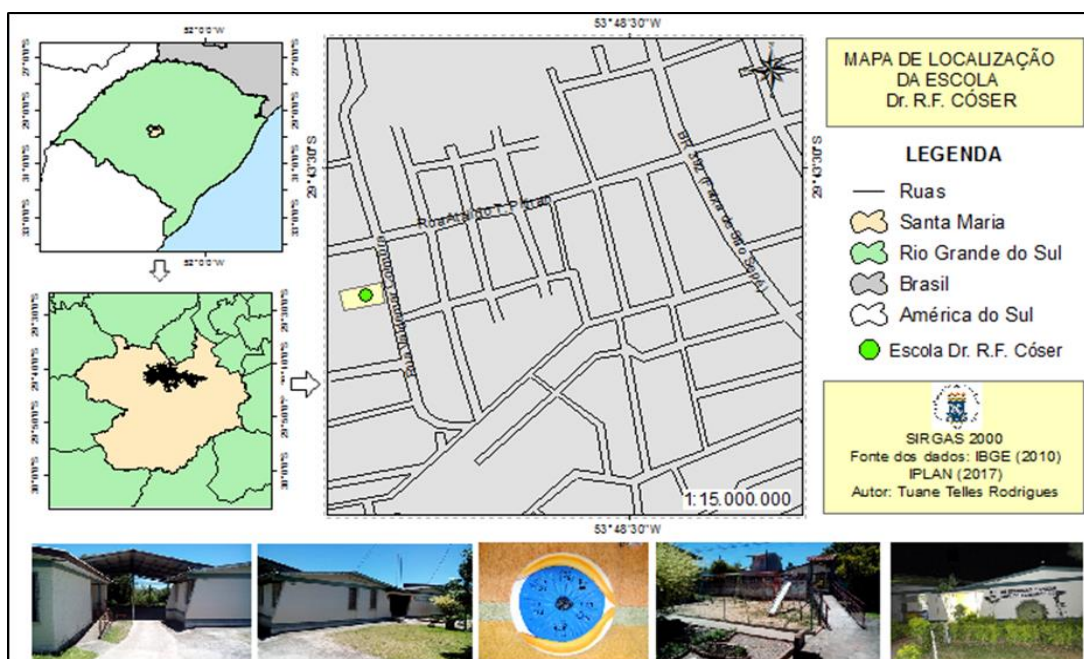
4 – Desenvolvimento

Com o intuito de contribuir para a alfabetização cartográfica, realizamos uma oficina pedagógica na Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser, localizada no município de Santa Maria/RS.

A escola é administrada pela 8^o Coordenadoria Regional de Educação, do governo estadual, e atua no atendimento de crianças com necessidades especiais, principalmente alunos surdos e deficientes auditivos, além de possuírem em seu quadro de discentes alunos portadores de outras necessidades especiais, oferecendo formação na educação fundamental e média (neste nível, os alunos recebem formação em intérprete de Libras, com estágio na própria instituição). A escola recebe alunos de municípios vizinhos, como Itaara, Júlio de Castilhos, Tupanciretã e São Sepé. Neste ano, a escola atendeu um total de 71 alunos, sendo 53 surdos e 18 deficientes auditivos, com variadas faixas etárias e distribuídos em todos os níveis de ensino. Muitos deles não têm domínio da

Língua Brasileira de Sinais e necessitam de um aprendizado que auxilie no processo de alfabetização. Os professores atribuem esse fato ao ensino prévio nas escolas regulares, onde eles eram influenciados a aprender o português como primeira língua. Da mesma forma, há alunos que não compreendem a língua portuguesa, que é a expressão escrita da língua oral (as palavras não lhes constituem sentido).

Figura 2 - Mapa da Localização da Escola.



Fonte: RODRIGUES *et al.* (2018).

A primeira etapa da atividade foi a observação das aulas de Geografia, para ver como os alunos percebiam os conteúdos abordados durante as exposições teóricas, os sinais que costumam utilizar para representa-los e os recursos utilizados pelo professor como forma de exemplificação, como o globo terrestre, os mapas, as maquetes, entre outras ferramentas didático-pedagógicas.

As atividades práticas foram desenvolvidas com cinco turmas, do sexto ano do ensino fundamental ao primeiro ano do ensino médio, totalizando 23 alunos. Ainda que a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais seja de que a Alfabetização Cartográfica (PCN's, 1998) deva ocorrer no sexto ano do ensino fundamental, a escolha das turmas se deu por alguns fatores difíceis de desconsiderar: a dificuldade de alguns alunos em avançar nos conteúdos cartográficos em razão de problemas de compreensão

da língua portuguesa presente em todos os materiais didáticos utilizados em aula (conforme apontado pela professora), e a quantidade de alunos por turma, pois algumas delas, como o sétimo ano, tinham apenas dois alunos. Sendo assim, ampliando a oficina para outras turmas conseguimos aumentar o alcance da aprendizagem através do reforço de seus conteúdos.

As oficinas foram construídas em Língua Portuguesa e tiveram como foco a aula teórica com os conteúdos presentes no processo de alfabetização cartográfica. Foram então apresentados os elementos que compõem os mapas: título; fonte; orientação; projeção; escala cartográfica; legenda. As oficinas foram aplicadas com o auxílio de computador e tiveram a mediação, como intérprete de sinais, da professora das classes,. Essa cooperação estabelecida entre nós foi favorável à percepção de quais sinais eram mais difíceis de serem escolhidos, demandando mais tempo de resposta entre a fala e a construção do sinal.

Durante as oficinas, perguntamos aos alunos se os conteúdos estavam sendo entendidos por eles, e muitos deles relataram não compreender determinados sinais empregados em conteúdos que já haviam visto na internet ou nos materiais em libras com que tiveram contato. Outra questão que demonstrou a ausência de sinais próprios para alguns conteúdos foi a necessidade de escrever o nome de cada tema com as mãos, por exemplo: na ausência de um sinal que definisse de forma rápida a palavra “coordenadas” foi necessário sinalizar todas as letras da palavra, para depois atribuir um significado. Mesmo depois de construído seu significado, foi difícil escolher um sinal devidamente adequado, sendo entendido por alguns e não por outros.

A língua brasileira de sinais apresenta uma estrutura flutuante. Porém, ainda que o português brasileiro também seja condicionado a regionalismos, a estrutura básica da língua possibilita que palavras de aspecto científico sejam utilizadas por todos de modo uniforme.

5- Resultados

Os resultados preliminares referem-se à alfabetização cartográfica dos alunos surdos nas oficinas pedagógicas, mas possibilitaram uma reflexão maior, trazendo propostas para a investidura de uma construção de sinais que possibilite ao o sistema da língua brasileira

de sinais uma conformidade didática e representativa acerca dos conhecimentos geográficos, com enfoque inicialmente na Cartografia Escolar como ferramenta de análise do espaço e suas representações, de forma integracionista entre professores da língua e do ensino de Geografia.

Durante o experimento, foi constatada a divergência entre sinais que parte dos alunos conhecia por terem visto na internet, os de outros materiais de apoio, e aqueles utilizados pela professora, que por sua vez, encontrava dificuldades em elaborar os sinais específicos sobre o tema que não exigiam a comunicação por meio do alfabeto datilológico, como por exemplo, latitude e longitude. Como essa elaboração demandava tempo, perdia-se o foco dos alunos em relação ao assunto discutido no momento, sendo necessária a sua posterior retomada. Acreditamos que outros professores de Geografia, mais experientes na língua brasileira de sinais, possam ter concebido seus sinais de forma concreta pela prática pedagógica. Entretanto, isso implica uma possível disparidade em relação aos sinais utilizados pelos demais professores. Também cabe ressaltar que nem todos os alunos possuem o mesmo nível de desenvolvimento cognitivo, o que pode dificultar a permutação, comparação e o estabelecimento de relações entre distintos sinais que se refiram aos mesmos conceitos.

6- Considerações Finais

A educação deve ser construída para todos. Parte desse investimento tem natureza político-governamental, a outra parte diz respeito à construção de propostas de ensino por parte da comunidade científica. A proposta da construção de sinais padronizados a fim de facilitar a comunicação entre professores e alunos em qualquer lugar do território nacional nasce do anseio por igualdade nas práticas educativas sem com isso abrir mão das especificidades culturais e intelectuais.

Acreditamos que parte da solução referente a essa problemática em relação as traduções da língua portuguesa para LIBRAS, bem como a criação de sinais devidamente concebidos e alinhados aos objetivos de cada conteúdo da Geografia, está no processo de formação docente, pois é durante o período de aprimoramento didático e construção das habilidades pedagógicas que o profissional inicia suas reflexões sobre como sua comunicação com os discentes é melhor apresentada. Nesse contexto o aprendizado da língua brasileira de sinais, que consta como disciplina obrigatória em grande parte dos

cursos de licenciatura, deve proporcionar mais que uma alfabetização básica, deve promover a reflexão e a iniciativa de construir propostas por parte dos futuros professores de Geografia, satisfazendo as necessidade que cada disciplina possui a exemplo da cartografia escolar.

Pensar nas relações entre Geografia e Educação significa não abster-se de posicionamentos, inclusive frente ao cenário político que vivemos. Tal contexto inspira tensões e questionamentos sobre o futuro, principalmente quando aqueles que aspiram ao poder, ou o detém, sugerem que as minorias devem se adaptar às maiorias, ou “sumir” da sociedade. Tal discurso extremista e preconceituoso reflete a miséria do ser humano em sua capacidade de ter empatia pelo outro. Nesse sentido, a educação pode assumir papel determinante em uma mudança de rumos em direção ao bem-estar social, à convivência e aprendizado com as diferenças, e ao crescimento científico. Outros porta-vozes do preconceito virão, mas através da educação podemos lutar contra o terror, a tentativa de humilhação e os retrocessos evidenciados nas palavras daqueles que fazem uso do descontentamento da população como estratégia de poder.

Agradecimentos

Agradecemos à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e ao Programa de pós-graduação em Geografia por proporcionarem as estruturas física e intelectual necessárias para a construção de ideias e reflexões sobre as práticas de ensino e metodologias que possibilitaram a visão de uma educação humanitária, pública, gratuita e de qualidade.

À Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior pelo investimento realizado no projeto de pesquisa de Mestrado que proporcionou a construção deste artigo.

À Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser pela receptividade e as contribuições oferecidas à visão humanizadora de construção social e democrática expressa neste artigo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Cristiane. **O Ensino de Geografia para Alunos Surdos e as Contribuição da Produção Acadêmica**. Trabalho de Conclusão de Universidade Federal de Alfenas: Alfenas/MG, Instituto de ciências da natureza Instituto de ciências da natureza. 2014.
- ANDRADE, Manuel de. **Geografia, ciência e sociedade: introdução à análise do pensamento geográfico**. São Paulo: Atlas 1987.
- BENTO, Izabella P. **Ensinar e Aprender Geografia: pautas contemporâneas em debate**. Revista Brasileira de Educação em Geografia. Campinas, v. 4, n. 7, p.143157, jan-jun, 2014.
- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Língua brasileira de sinais – LIBRAS**. Brasília, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília: MEC/ SEF, 1998. 156p.
- BRASIL. **Saberes e Práticas da Educação Especial: Desenvolvendo Competências para o Atendimento as Necessidades Educacionais Especiais de Alunos Surdos**. 2ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- CASTELLAR, S. **Educação Geográfica: A Psicogenética e o Conhecimento Escolar**. Campinas: Caderno CEDES [online]. 2005, vol. 25, n. 66, p. 209-225. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v2n666/a05v2566.pdf>> Acesso em: 01 de out. de 2018.
- CAVALCANTI, L. de S. **Cotidiano, Medicação Pedagógica e Formação de Conceitos: Uma Contribuição de Vygotsky ao Ensino de Geografia**. Campinas: Cad. Cedes, p.185-207, 2005.
- DOMINGUES, J. M. P. A facilitação da leitura de mundo e de textos escritos através da contação de histórias e de obras de arte. In: **Fórum – Instituto Nacional de Educação de Surdos**. Vol. 14, (jul/dez), Rio de Janeiro, INES, 2006.
- FERNANDES, E.; CORREIA, C. M. de C. Bilinguismo e Surdez: A Evolução dos Conceitos no Domínio da Linguagem. In: FERNANDES, Eulalia. **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.
- FERREIRA, W. B. Educar na diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. In: **Ensaio Pedagógico - Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: SEESP/MEC, 2006.

FRAWLEY, W. *Vygotsky y la Ciencia Cognitiva*. Barcelona: Paidós, 1999.

GIL, M. **O que o professor tem a ver com isso?** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005.

KAERCHER, N. **Se a Geografia Escolar é um Pastel de Vento o Gato Comeu a Geografia Crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

LEÃO, D. M. M. Paradigmas **Contemporâneos de Educação**: Escola Tradicional e Escola Construtivista. Cadernos de Pesquisa, n° 107, p. 187-206, julho/1999.

MORAES, Antonio C. R. Geografia e ideologia no ensino de 1° grau. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Formação de professor, Campinas: Autores associados, 1998.

PINO, A. 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.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHÄFFER, N. O.; KAERCHER, N. A.; GOULART, L. B.; CATROGIOVANNI, A C. **Um Globo em Suas Mãos**. Porto Alegre: Penso, 2011.

SKLIAR, C. A **Surdez: Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

QUADROS, R. M. de. **Educação de Surdos: A Aquisição da Linguagem**. São Paulo: Artes Médicas Sul Ltda. 1997.

_____; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004, 221p.

VESENTINI, J. W. (Org.) **O Ensino da Geografia no Século XXI**. Campinas: Papyrus, 2004.

VYGOSTKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 1989.