

**Geografia silenciosa: desafios e potencialidades no ensino e aprendizagem de Geografia em escolas bilíngues para surdos****Silent geography: challenges and potential in teaching and learning Geography in bilingual schools for the deaf**Débora Jurado Ramos<sup>1</sup>Estevão Conceição Gomes Junior<sup>2</sup>Jeani Delgado Paschoal Moura<sup>3</sup>**Resumo**

Este artigo objetiva discutir os desafios enfrentados por professores de geografia bilíngues em língua brasileira de sinais (LIBRAS), observando questões influenciadas pela história da comunidade surda, que por séculos sofreu a discriminação e a proibição do uso da língua de sinais (LS) nos espaços institucionais. Os autores identificaram algumas problemáticas que envolvem o trabalho docente, com destaque para a falta de proficiência em Libras dos profissionais da educação; o pouco acesso a formação continuada e a falta de sinalização para os conceitos e dinâmicas geográficas abordados em sala de aula. É justamente na falta de sinalização que articula-se o início do debate sobre as potencialidades do ensino geográfico para surdos. A partir do relato de uma atividade realizada junto aos estudantes do 3º ano do ensino médio do Colégio Estadual do Instituto Londrinense de Educação de Surdos, na disciplina de Geopolítica (Geografia 1), demonstra-se que, apesar do desafio de abordar um conceito que não apresenta sinal na LS, no caso o território, a contextualização visual-espacial permite um aprofundamento, tornando o conhecimento mais crítico e autônomo. Para além disso, faz-se uma correlação entre a modalidade linguística da Libras, visual-espacial, e o objeto de estudo da Geografia, o espaço geográfico, apresentando como a forma de habitar o mundo pelos surdos torna-se uma importante aliada na leitura e interpretação da paisagem e dos lugares, o que permite a apropriação dos conceitos geográficos, fazendo desta relação, língua e ciência, uma forma de interação ímpar na educação de surdos. Conclui-se que é notório os desafios enfrentados em busca de um ensino bilíngue de qualidade, porém, ao mesmo tempo as possibilidades fornecidas pelo povo surdo, sua cultura e construção de mundo são infinitas, configurando-se em um educar geográfico sensorial, focado na experiência de um espaço vivido e construído pelos surdos.

<sup>1</sup> Doutora em Geografia (UEL)/Professora Bilíngue do Instituto Londrinense de Educação de Surdos (ILES), deborajurado@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-2662-2951>

<sup>2</sup> Doutor em Geografia/Coordenador de Pós-graduação em Metodologias Inovadoras de Ensino/Centro Universitário Filadélfia (UNIFIL). tevaio.junior@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1548-1874>

<sup>3</sup> Docente do Departamento de Geografia/Centro de Ciências Exatas/Universidade Estadual de Londrina. jeanimoura@uel.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5603-1074>

**Palavras-Chave:** Libras 1; Geografia para surdos 2; metodologia ativa; 3 sala de aula invertida.

## Abstract

This article aims to discuss the challenges faced by bilingual geography teachers in Brazilian sign language (LIBRAS), observing issues influenced by the history of the deaf community, which for centuries suffered discrimination and the prohibition of the use of sign language (SL) in institutional spaces. The authors identified some problems involving teaching work, with emphasis on the lack of proficiency in Libras among education professionals; little access to continued training and the lack of signposting to the geographic concepts and dynamics covered in the classroom. It is precisely in the lack of signage that the debate about the potential of geographic teaching for the deaf begins. From the report of an activity carried out with students in the 3rd year of high school at the Colégio Estadual do Instituto Londrinense de Educação de Surdos, in the discipline of Geopolitics (Geography 1), it is demonstrated that, despite the challenge of approaching a concept that does not present a signal in the LS, in this case the territory, the visual-spatial contextualization allows for a deeper understanding, making knowledge more critical and autonomous. Furthermore, a correlation is made between the linguistic modality of Libras, visual-spatial, and the object of study of Geography, geographic space, showing how the way deaf people inhabit the world becomes an important ally in reading and interpretation of the landscape and places, which allows the appropriation of geographic concepts, making this relationship, language and science, a unique form of interaction in deaf education. It is concluded that the challenges faced in the search for quality bilingual education are notorious, however, at the same time, the possibilities provided by deaf people, their culture and construction of the world are infinite, configuring a sensorial geographic education, focused on experience of a space lived and constructed by deaf people.

**Keywords:** Libras 1; Geography for the deaf 2; active methodology; 3 flipped classroom.

## Introdução

O ensino de Geografia passou por diversos momentos, entre recuos e avanços, sempre influenciado pelas ideologias vigentes, pensamentos políticos e desenvolvimento da pesquisa científica, tais como o colonialismo europeu, o surgimento e fortalecimento dos nacionalismos, as ditaduras militares na América do Sul, os movimentos de resistência ao autoritarismo e o surgimento de uma Geografia Crítica. Diferentes metodologias de ensino surgiram nessa trajetória, cada uma com um objetivo distinto, a exemplo a exaltação do Estado-nação; a formação de mão de obra para

o trabalho urbano e industrial; a manutenção, questionamento e/ou revolução do *status quo*. Darsie et al. (2014), Cavalcanti (2002), Pessoa (2007), entre outros, apresentam essa trajetória de maneira crítica, enfatizando o processo de surgimento dos horizontes epistemológicos da ciência geográfica.

Essas transformações também impactaram o ensino dos surdos, mesmo antes destes terem seus direitos de cidadãos e de ensino garantidos legalmente, apresentando a eles diferentes olhares sobre o espaço geográfico e as relações sociais. Além destes impactos, a educação de surdos foi influenciada por outros acontecimentos históricos, que geraram, em diferentes escalas e momentos, impactos negativos e positivos na sua efetivação. Na Idade Média, por exemplo, os surdos eram considerados sujeitos ineducáveis; já na modernidade suas formações eram necessárias para manutenção da classe social para famílias abastadas (Dias, 2006).

Na contemporaneidade, surgem diferentes correntes na educação de surdos, com destaque ao oralismo e ao bilinguismo. O oralismo objetiva o aprendizado a partir da lógica ouvinte, focando na oralização, enquanto o bilinguismo compreende que a língua de sinais (LS) é a principal ferramenta para o ensino de surdos, por considerar este idioma natural ao povo surdo, sendo desenvolvido o aprendizado das línguas orais apenas em seu formato escrito.

Jannuzzi (2004) aponta que o embate entre as duas correntes chegou ao seu ápice em 1888, no Congresso de Milão, onde, sem a participação dos surdos, foi decidido que a LS seria banida dos espaços institucionais, e a educação de surdos focaria na oralização como principal ferramenta de ensino. A partir de então, houve um aprofundamento da segregação dos surdos que perdurou anos em todo o mundo. No Brasil, a legalização da LS, denominada de Língua Brasileira de Sinais (Libras), e sua inclusão nas escolas especializadas só ocorreu em 2002, com a promulgação da lei nº 10.436, regulamentada em 2005 pelo decreto nº 5626.

Este atraso acarretou diversos desafios a serem enfrentados pelos docentes até os dias atuais, especialmente no campo da Geografia. Neste artigo, destacamos a falta de proficiência em Libras dos profissionais da educação, o pouco oferecimento de formação continuada aos professores de Geografia na área do bilinguismo e a falta de sinalização de conceitos fundamentais da ciência geográfica.

Além da identificação desses desafios, a presente pesquisa objetivou identificar as potencialidades no ensino para surdos que possibilitaram a projeção de uma geografia que se expressa silenciosamente, em uma relação intrínseca entre a cultura surda, experiência, corporeidade e conceitos geográficos. Nesta busca, observa-se algumas potencialidades do ensino de Geografia para surdos, sendo a primeira baseada na superação do desafio da falta de sinalização. Para exemplificar este ponto, apresentam-se os resultados alcançados a partir da aplicação da metodologia ativa de sala de aula invertida junto aos estudantes matriculados no 3º ano do ensino médio do Colégio Estadual do Instituto Londrinense de Educação de Surdos (ILES), cursistas da disciplina de Geopolítica.

A segunda potencialidade aqui discutida é a íntima relação entre a Libras e objeto de estudo da ciência geográfica, o espaço. Nas nossas análises foi percebido que a modalidade das línguas de sinais, que são visuais-espaciais, valoriza o espaço como instrumento de comunicação e expressão linguística, ou seja, é nele que ocorrem as sinalizações, sendo impossível dissociar essa língua e todas suas formas de expressões do espaço em que o sinalizante está situado. Assim, para o surdo, o espaço supera a condição de estar em, situando-se numa lógica intrínseca com o ser, sendo parte dele e instrumento de sua expressão. Portanto, não nos parece exagero afirmar que o surdo vivencia o espaço geográfico de uma maneira distinta do ouvinte, fazendo dele elemento primordial de sua existência.

Esperamos com este trabalho desmistificar preconceitos e superar medos da classe professoral em relação à educação de surdos, incentivando a busca pela proficiência em Libras, o conhecimento da história e da cultura surda, e o compartilhamento de boas práticas em sala de aula. Isso traz para o meio acadêmico um importante debate da real inclusão do sujeito surdo e da importância da construção de uma Geografia silenciosa. Em relação à Geografia, nossa esperança encontra-se em promover um debate em busca da compreensão de uma outra forma de viver e entender o espaço, que pode nos propiciar infinitas possibilidades. Isso trará às nossas análises um olhar que, como ouvintes, não conseguimos alcançar, mas que existe em magnitude e potencialidade infinitas, iluminando os debates de nossa ciência com a geografia silenciosa.

### **Ciência Geográfica: trajetos históricos metodológicos de ensino e aprendizagem**

Percorremos na ciência geográfica um grande caminho epistemológico, em que, em diferentes momentos, optou-se por um ou outro horizonte de análise e objeto de estudo. Tais aspectos tiveram influência na Geografia Escolar, sobretudo em relação ao seu objetivo de formação básica, assim como nas escolas bilíngues para surdos. Na Europa, a partir do século XIX, a Geografia foi inserida como disciplina que objetivava a construção moral e ética de cidadãos a partir da ótica do nacionalismo (Darsie *et al*, 2014). Deste modo, os conteúdos abordados eram as características naturais dos territórios, a partir de uma metodologia de ensino balizada pela memorização, com a objetivação do educando. O mesmo modelo é aplicado à educação dos surdos, que são forçadamente educados para a oralização das línguas de seus países, com o objetivo de expressarem seus sentimentos de patriotismo e se integrarem a um todo social nacional onde o diferente não é aceito.

No Brasil, a assimilação dessa Geografia na educação básica se deu a partir de 1930, impulsionada pelo crescimento industrial, que demandava trabalhadores alfabetizados e minimamente qualificados. Esse processo difundiu a disciplina como ferramenta de constituição de um nacionalismo ainda em fase de consolidação, que buscava o desenvolvimento econômico (Vlach, 1988). Um fenômeno similar foi observado na educação de surdos, onde a Geografia era utilizada para ensinar aspectos físicos do Brasil, além de contextualizar nossa história a partir de uma ótica eurocentrista e colonialista.

Essa perspectiva se alterou ao longo dos anos, ganhando mais ou menos força dependendo do modelo político vigente. Houve também movimentos de reflexão a respeito dessa metodologia, hoje conhecida como tradicional, cujos métodos e objetivos foram repensados e reestruturados em busca de uma criticidade que florescia na sociedade e nas ciências do Brasil (Pessoa, 2007).

Foi no século XX, com maior intensidade na década de 1970, que um novo olhar se voltou à ciência geográfica, influenciado pelas revoltas estudantis na França, pela luta pelos direitos civis da população negra nos Estados Unidos da América e pela resistência à ditadura militar na América do

Sul. Ideias de horizontes epistemológicos progressistas e/ou marxistas emergiram ao debate, aproximando a Geografia dos movimentos sociais, da cultura e da subjetividade, engajando-se na luta pela igualdade social (Brito; Pessoa, 2009).

De acordo com Cavalcanti (2002), esse movimento é denominado de renovação e tem como foco a criticidade. Assim, surge a Geografia Crítica, horizonte que acaba por se sobressair, além da Geografia cultural, fenomenológica, existencialista entre outras. A partir deste momento, houve a compreensão de que “pensar o ser humano é pensar acerca do espaço que habitamos, transformamos e, no limite, que somos” (Darsie *et al*, 2014, p. 47). Portanto, fazer Geografia é o mesmo que fazer-se e vice versa.

Para alcançar tais objetivos, a Geografia Escolar passa a se apropriar de conteúdos da ciência geográfica e de outros campos do conhecimento, tornando-se interdisciplinar. Agora, formar um cidadão não significa torná-lo fiel ao seu Estado-Nação, mas um ser humano que consegue observar criticamente o espaço e suas constituições, sendo capaz de atuar de diferentes formas na sua constituição e melhoria (Callai, 2003). Este pensamento se refletiu na educação de surdos, que a partir da formação de associações e institutos, passaram a lutar pelo direito a um ensino regular crítico, capaz de incluí-los, a partir de uma ótica de seus papéis como cidadãos.

Com o passar do tempo, mais precisamente no início do século XXI, novas reformulações na educação brasileira eclodiram, modificando conteúdos e metodologias de ensino para se adequarem à realidade das “polegarzinhas”, personagem criado por Serres (2013) para caracterizar a geração imersa no mundo digital. Junto a este debate, insere-se a influência de políticas neoliberais na educação básica brasileira, repercutida nos documentos e diretrizes nacionais. Assim, instaura-se no cenário educacional um momento ambíguo, onde, de um lado, houve uma busca, em âmbito acadêmico e por parte da classe professoral, por práticas pedagógicas emancipadoras e críticas, e por outro lado, um currículo conteudista tradicional (Giroto, 2016).

As chamadas metodologias ativas ganharam força e passaram a compor as práticas de ensino nas escolas brasileiras (Santos; Moura, 2021). Arelado a isso, os professores buscaram tornar estas

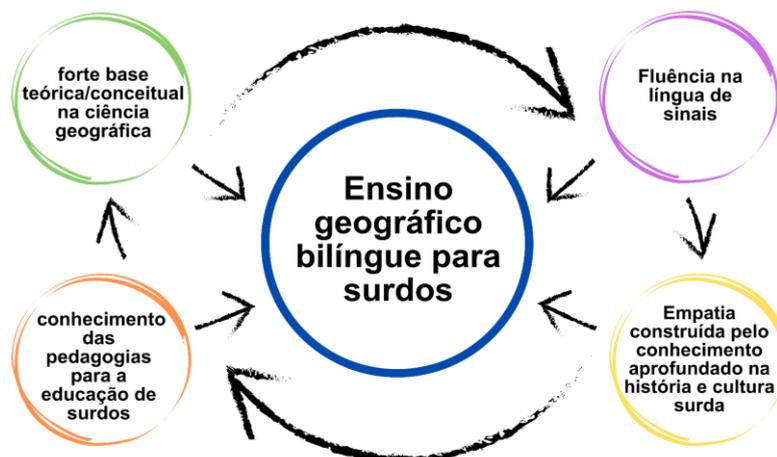
metodologias, e outras desenvolvidas no seio da cultura educacional nacional, instrumentos de construção de um conhecimento geográfico verdadeiramente crítico e emancipatório.

Mas como se dá a educação geográfica nas escolas bilíngues para surdos em meio a este cenário de mudanças epistemológicas nacionais e mundiais? Primeiramente, é importante reconhecer que estes processos também influenciaram o ensino de surdos, mesmo antes de as escolas especializadas no atendimento desta população serem bilíngues. Atualmente, com a influência das geografias crítica, fenomenológica, cultural, entre outras, passou-se a reconhecer que, tanto na educação regular quanto na modalidade bilíngue, é fundamental que haja a liberdade para que os educadores e educandos selecionem e adequem os conteúdos, desenvolvendo conhecimentos a partir de suas experiências. Na Geografia Humanista, de base fenomenológica, buscamos mediar os conhecimentos a partir das geograficidades (Dardel, 2011), ou seja, da relação concreta do homem/mulher com a Terra, para a construção de um saber geográfico crítico, criativo e conectado ao seu mundo vivido.

Quando afirmamos que é preciso partir da realidade dos educandos em suas geograficidades, nos referimos a irrecusável necessidade de conhecermos a comunidade em que esses indivíduos vivem, suas experiências, suas histórias e geografias pessoais, bem como suas potencialidades, reconhecendo-os como construtores do espaço geográfico e partícipes da construção do conhecimento.

Trata-se de uma postura docente em relação a sua atuação profissional e o objetivo de sua contribuição na construção da sociedade. Transpondo este debate para o ensino geográfico para surdos, não basta ao docente ser fluente em Libras, é preciso compreender que há um quadripé de habilidades fundamentais que forma o professor bilíngue de Geografia, sendo ele composto por: 1º - base teórica/conceitual na ciência geográfica; 2º - fluência na língua de sinais; 3º - conhecimento das pedagogias para a educação de surdos; e 4º - empatia construída pelo conhecimento aprofundado na história e cultura surda. Na figura 1 é possível observar a esquematização dessas habilidades.

Figura 1: Habilidades necessárias para o professor de Geografia bilíngue.



Fonte: os autores, 2024

Qual o sentido deste quadripé? Esses pilares apontam para a ideia de um ensino integrado e contextualizado na perspectiva de uma Geografia silenciosa para o estudante surdo. A seguir, faremos uma breve apresentação da história da educação de surdos, reconhecendo-os como atuantes socialmente, além de proporcionar uma sensibilização para algumas vivências surdas e discutir os desafios e potencialidades que esta comunidade enfrenta no contexto do saber geográfico.

**A comunidade é surda, não muda: histórico da educação de surdos, desafios e potencialidades de ensino/aprendizagem.**

Escolhemos o título deste tópico diante de um dos elementos presentes na convivência entre surdos e ouvintes, onde os primeiros são constantemente chamados de surdos-mudos, terminologia que caiu em desuso e que carrega em sua etimologia o preconceito sofrido pelos surdos a partir do colonialismo ouvinte. Assim, já iniciamos o debate elucidando: *Não Devemos Chamar um Surdo de Surdo-Mudo.*

Primeiramente, é preciso considerar que o desenvolvimento da fala ocorre a partir do estímulo sonoro, ou seja, uma criança aprende a oralizar ouvindo adultos desde o nascimento. Se o surdo não tem acesso ao estímulo sonoro, isso dificulta a oralização. Todavia, com a intervenção da

fonoaudiologia, eles podem aprender os sons das palavras, mesmo com um domínio lexical reduzido. Além disso, afirmar que alguém é mudo é o mesmo que silenciá-lo diante da sociedade, excluindo-o da possibilidade de reivindicar seus direitos e deveres, e subjugando-o por meio de uma lógica capacitista. Portanto, o uso dessa expressão não condiz com a verdadeira história de luta da comunidade surda, que jamais se calou diante das injustiças e segregações que sempre enfrentou.

Outro ponto que tem gerado confusão conceitual nas pesquisas e publicações da Geografia: a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é uma língua e não uma linguagem. Compreendemos que os equívocos são fruto do pouco conhecimento nesta área em relação à ciência das letras. Mas, é preciso reconhecer que a nomenclatura Linguagem é fruto de um pensamento ultrapassado, que considerava as línguas visuais-espaciais inferiores às orais-auditivas. Esta confusão pode intensificar o preconceito contra a comunidade surda, reforçando estereótipos e perpetuando uma lógica colonial ouvinte. Deste modo, esperamos contribuir para corrigir estes equívocos de modo geral, em especial, no campo da Geografia.

A surdez foi compreendida de diferentes formas por diversas sociedades ao longo da história. Além disso, o estudo do histórico da comunidade surda, a qual temos acesso, é predominantemente balizado por uma perspectiva eurocêntrica. Sabemos com maior precisão como eram essas vivências no ocidente cristão, tendo pouco acesso a historiografia oriental, indígena, africana, entre outras.

De acordo com Dias (2006), até meados do século XVI, os surdos eram considerados sujeitos ineducáveis e estorvos sociais. Sofriam o preconceito e a exclusão, sendo muitas vezes classificados como doentes mentais e indignos. A partir do Século XVI, encontram-se registros do desenvolvimento de estratégias de ensino para surdos e de uma busca pela integração destes indivíduos ao cotidiano social. Um dos primeiros nomes relacionados a educação de surdos é do médico italiano Gerolamo Cardano (1501-1756), que, por meio de suas pesquisas, “concluiu que a surdez não prejudicava a aprendizagem, uma vez que os surdos poderiam aprender a escrever e assim expressar seus sentimentos” (Jannuzzi, 2004, p.31).

No mesmo século, há os registros do trabalho de Pedro Ponce de Leon (1510-1584), monge beneditino considerado o primeiro professor de surdos da história. Ele desenvolveu um método de

ensino baseado em um tripé: datilologia, oralização e escrita. Seu trabalho foi realizado junto aos surdos pertencentes às famílias nobres e ricas, pois esses indivíduos precisavam adquirir conhecimentos matemáticos e linguísticos básicos para garantir suas heranças econômicas e títulos (Plann, 1997).

Em 1620, há a publicação do livro *Reducción de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos*, escrito por Juan Pablo Bonet. Nesta obra, o autor sintetizou o alfabeto manual e técnicas de ensino para a oralização. Naquela época, os intentos de educação de surdos eram focados no aprendizado da língua oral a partir da escrita, rejeitando as línguas de sinais como naturais e pertencentes à comunidade surda.

No século XVIII, a questão do ensino de surdos se propaga pela Europa, resultando no surgimento de diferentes correntes, pautadas em filosofias, metodologias e objetivos distintos. Nesse cenário, na França, destaca-se o trabalho do abade Charles Michel de L'Epeé (1712-1789), preocupado com a situação dos surdos que não podiam se confessar e acompanhar os ritos das missas, o que os impedia de alcançar a absolvição divina. Em resposta a essa preocupação, L'Epeé fundou em 1775 a primeira escola para surdos da França, localizada em Paris (Sacks, 1990). Ele desenvolveu um método de ensino que buscava o aprendizado da leitura e escrita a partir da LS, considerando-a a melhor forma de expressão de ideias, sentimentos e conceitos para os surdos.

Para criar seu método, o abade francês observou surdos na cidade, comunicando-se a partir de um meio visual-espacial, e desenvolveu a técnica de ensino denominada de sinais metódicos. Nesse método, o professor (ouvinte) deveria aprender a língua de sinais para poder ensinar a língua oral-auditiva em seu formato oralizado e escrito. Este foi o primeiro registro do reconhecimento da LS como meio facilitador da aprendizagem dos surdos. No entanto, é importante destacar que em seu modelo educativo, L'Epeé atribuía a gramática do Francês a língua de sinais, o que se configurava de sua estrutura natural.

Os surdos formados na escola de L'Epeé obtiveram notável desenvolvimento acadêmico e profissional, dominando a LS francesa, o francês escrito, além do desenvolvimento de

conhecimentos científicos. Em seus estudos, o abade acaba por identificar uma das potencialidades do ensino para surdos. Sacks (1990, p. 37) esclarece:

[...] linguagem de ação<sup>4</sup>, uma arte metódica, simples e fácil, pela qual transmitia a seus pupilos idéias de todos os tipos e até mesmo, ousou dizer, idéias mais precisas do que as geralmente adquiridas através da audição. Enquanto a criança ouvinte está reduzida a julgar o significado de palavras ouvidas, e isto acontece com freqüência, elas aprendem apenas o significado aproximado; e ficam satisfeitas com essa aproximação por toda a vida. É diferente com os surdos ensinados por L'Épée. Ele só tem um meio de transmitir idéias sensoriais: é analisar e fazer o pupilo analisar com ele. Assim, ele os conduz de idéias sensoriais a abstratas; podemos avaliar como a linguagem de ação de L'Épée é vantajosa sobre os sons da fala de nossas governantas e tutores.

Apesar dos bons resultados do trabalho de L'Épée, seu método foi rejeitado por muitos pesquisadores e professores em todo mundo, pois estes acreditavam que o pensamento só podia ser exercido pela língua oralizada. Deste modo, o uso da LS não era o ideal para o desenvolvimento pleno dos surdos (Silva, 2003). Diante disso, o oralismo se difunde como a melhor corrente pedagógica para o ensino desses sujeitos.

O embate das duas correntes chegou ao seu ápice entre 6 e 11 de setembro de 1880, no Congresso de Milão, onde pesquisadores e professores se reuniram para debater e aclamar qual das duas seria mais adequada para o ensino de surdos. Vários países enviaram representantes, dentre os quais destacamos França, Estados Unidos, Alemanha e Inglaterra. Dos participantes há o registro de um único surdo que acompanhou a delegação estadunidense. Neste congresso houve a produção de uma resolução onde a oralização era priorizada e a sinalização proibida (Silva, 2003).

A partir daí foram anos de veto das línguas de sinais nos espaços institucionais de diversos países, sendo que no Brasil seu reconhecimento e legalização só se deu em 2002 a partir da lei nº 10.436, regulamentada em 2005 com o decreto nº 5626. Foram 122 anos de atraso, que geraram diversos impactos negativos na comunidade surda. Diante de tais problemáticas, é possível refletir

---

<sup>4</sup> A nomenclatura refere-se a língua de sinais associada aos métodos de L'Épée.

sobre os desafios enfrentados pelos professores bilíngues na efetivação de um ensino de Geografia fundamentado na experiência e no mundo vivido pelos surdos. Para tanto, a partir de nossa prática cotidiana em escola bilíngue e na literatura científica, elencamos os pontos que mais nos parecem afetar o trabalho docente, a exemplo da falta de formação adequada na língua de sinais e nas correntes educacionais de educação de surdos; o não oferecimento de formação continuada aos profissionais da educação e a dificuldade em encontrar sinais para conceitos geográficos.

Lopes (2011) salienta a importância da preparação dos professores que receberão alunos surdos em instituições bilíngues ou escolas de ouvintes. Atualmente, esta formação é insuficiente. No âmbito da Geografia este aspecto fica a cargo, na maioria das vezes, do professor de Libras da instituição de ensino superior, que deve introduzir a língua e, se possível, abordar as metodologias pedagógicas para o ensino de surdos. Fato é que estes profissionais não têm a preparação adequada e nem tempo nas grades curriculares para ampliar os estudos em sala de aula, assim, a educação bilíngue se torna algo distante, muitas vezes desconhecida para os acadêmicos. A proficiência na língua de sinais não pode ser relegada aos cursos superiores de licenciatura, pois esta é uma tarefa complexa que requer esforços de diferentes campos. É preciso atuação Estatal junto às instituições acadêmicas e instituições especializadas na LS, com incentivo e financiamento de cursos gratuitos de fácil acesso em todo território nacional, fomentando a disseminação da língua na sociedade e garantindo a inserção do surdo nos diversos espaços sociais.

A formação inicial é suficiente para o profissional bilíngue? Não. É preciso que haja a formação continuada, ofertada em serviço, para os profissionais de educação de surdos. Tardif (2010) salienta que esta formação precisa ser promovida a partir da teoria e da prática educativa, atualizando os métodos e metodologias de ensino. Atualmente, há uma carência neste aspecto, com pouca oferta de oportunidades de aprimoramento profissional na área da educação bilíngue, com estudos rápidos e/ou pouco aprofundados e falta de espaços de compartilhamento de práticas entre os professores atuantes nas escolas bilíngues ou nas salas de aula de inclusão.

Por fim, um aspecto a ser observado no que se refere à sinalização das aulas de Geografia em Libras é a falta de sinais para os conceitos geográficos. Este ponto já foi elencado anteriormente,

no entanto, queremos destacar outro aspecto importante. Para que haja o aprendizado destes conceitos é preciso uma contextualização a partir de uma lógica visual-espacial. Sabemos que o mesmo ocorre com os alunos ouvintes, porém na educação de surdos, além de metodologias próprias, a contextualização necessita ser mais profunda, tendo a necessidade de retorno constante para revisar os conceitos geográficos e então aplicá-los em situações específicas.

Na educação de ouvintes, isso não ocorre. Uma vez apresentado o conceito (a partir da palavra) e contextualizado, nas próximas aplicações, não será preciso revisá-lo a partir de um estudo aprofundado; basta a oralização para que o estudante recorra à sua memória auditiva e experiencial para recuperar o seu significado. Assim, o processo para o aprendizado do surdo torna-se mais prolongado.

Apesar de aparentar que a falta de sinalização específica da Geografia seja oriunda de uma falha na LS, isso não é verdade. A problemática decorre dos 122 anos de exclusão das línguas de sinais nos ambientes institucionais, com pouca ou nenhuma inclusão de surdos nos cursos superiores. Conseqüentemente, não houve oportunidades para que eles conhecessem os conceitos de cada ciência, criando suas sinalizações. Outro aspecto é a falta de referências e catalogações oficiais para consulta de sinais da Geografia. Pesquisas na área da surdez e ensino de Geografia precisam refletir objetivando a elaboração de bancos de sinais online, de acesso fácil e gratuito, permitindo que estudantes e professores acessem e se aprofundem nos estudos geográficos.

Mas quais são as potencialidades do ensino de Geografia bilíngue? Já exploramos a questão da investigação dos conceitos como um desafio/potencialidade, complementando, destacamos a modalidade das LS e o objeto de estudo da Geografia como a principal e mais forte potencialidade do ensino dessa ciência para pessoas surdas. A Libras, como já abordado anteriormente, é de modalidade visual-espacial, ou seja, seu entendimento se dá a partir da visão da sinalização ocorrida em um espaço. Sabemos que quando falamos de espaço não nos referimos ao geográfico, mas sim ao que circunda o corpo do sinalizante, porém, os sinais são realizados a partir de uma lógica espacial, o que leva o surdo a uma observação mais aguçada das pessoas, das coisas e dos lugares.

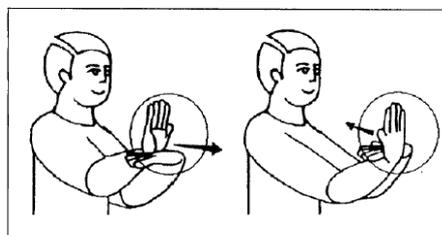
Por exemplo, a sinalização do verbo *Ajudar* (Figura 3), se dá em direção a quem receberá a ajuda, ou seja, se a frase é “eu te ajudo”, o sinal será realizado saindo do sinalizante em direção ao receptor da mensagem (Figura 4). O mesmo vale para a sinalização de lugares ou coisas dispersas em um espaço. Deste modo, o surdo, a partir de sua língua, visualiza o espaço com mais detalhes que o ouvinte, fazendo dele um nato observador de paisagens.

Figura 3: sinal de AJUDAR em Libras.



Fonte: Incluir tecnologia, 2024.

Figura 4: sinalização da aplicação do verbo ajudar, na primeira imagem está sinalizado “eu te ajudo”, na segunda há a sinalização da frase “você me ajuda”.



Fonte: Gesser (2009).

A partir disso, o professor pode explorar a habilidade visual da comunidade surda para um ensinar geográfico em contexto, elaborando técnicas de trabalho intimamente ligadas a essa ciência. Podemos listar práticas pedagógicas como o trabalho de campo, leitura e interpretação de paisagens por imagens e *in loco*, a elaboração de croquis, mapas, maquetes, fotografia, entre outros recursos que, se relacionados a metodologias ativas e a aplicação de conceitos e categorias de análise, permitem ao surdo se apropriar da Geografia a partir de sua forma de habitar o mundo vivido, fornecendo ferramentas para atuação crítica no espaço e na sociedade.

Refletir sobre os desafios e as potencialidades da educação de surdos é de fundamental importância para o incentivo a profissionais da educação a se aventurarem no universo do ensino da Geografia bilíngue. Isso permite a desmistificação de preconceitos, a diminuição do medo e angústias dos profissionais que se deparam com surdos em suas salas de aulas da inclusão ou os que pretendem trabalhar em instituições especializadas, a solução de problemas cotidianos enfrentados por docentes de Geografia, além do compartilhamento de boas práticas de ensino e aprendizagem, reconhecendo que, apesar de desafiador, este caminho é repleto de potencialidades incalculáveis e satisfação profissional.

### **Possibilidades de um educar geográfico silencioso: a sala de aula invertida no aprendizado do conceito de Território.**

Ao ensinar um surdo, o professor bilíngue se depara com uma outra forma de apreender o mundo. Ao contrário do modo hegemônico efetivado pelo canal auditivo, o surdo vivencia o espaço e a sociedade visualmente. Ensinar um surdo vai além de expressar os conhecimentos através da língua; exige que o professor leve os alunos a reflexão dos fenômenos, buscando uma experiência no sentido do que Larrosa (2019) ensinou, ou seja, a partir daquilo que toca e provoca afetações no sentido da afetividade, em toda a sua corporeidade, considerando a óptica visual-espacial-cinestésica.

Outro ponto que inicialmente parece ser um problema, mas que, se explorado, pode tornar-se uma potencialidade é a exclusão das línguas de sinais dos ambientes acadêmicos ditos cultos, resultando na falta de léxicos relacionados às diversas áreas de conhecimento. Como exemplo, tomemos o conceito geográfico de “território” que não possui sinal correlato na Libras. Ao abordar esta categoria em sala de aula, o professor bilíngue se depara com os limites de uma situação complexa, que deverá ultrapassar por meio de metodologia e técnica, permitindo ao educando surdo acesso ao conhecimento. Será necessário explorar o conceito a partir da experiência, dando ênfase a sua materialização no mundo vivido. Surge, neste contexto, uma das potencialidades do ensino de Geografia para a comunidade surda, pois sendo o aprendizado destes indivíduos

cinestésico-corporal e a ciência geográfica um estudo da espacialidade, há a correlação entre o componente curricular e a forma pela qual o surdo vivencia o mundo, em sua geofricidade.

A respeito do conceito de território, nossa experiência em sala de aula comprova o que queremos dizer. Ao tomar ciência da falta de sinal para a terminologia, a professora de Geografia optou em abordar o conceito junto a turma do terceiro ano do ensino médio do Colégio Estadual do Instituto Londrinense de Educação de surdos (ILES) a partir da subjetividade dos educandos em relação a objetividade de suas experiências espaciais. Para tanto, a docente seguiu os passos: 1º - Apresentação da palavra *Território* no quadro, indagando aos estudantes se estes a conheciam e/ou se havia sinal correspondente ao termo; 2º - Explicação e debate a respeito da falta de sinal para o referido conceito; 3º - Atividades para que os estudantes compreendessem o significado de Território. A seguir, relatamos as estratégias adotadas no momento da aula.

Com a finalidade de propiciar uma vivência do conceito, os estudantes foram guiados em um passeio pelo colégio. A cada sala visitada, foi pedido para que observassem as ‘autoridades’ e os ‘subordinados’ que dividem esses espaços, além do limite do poder envolvidos. No retorno à sala de Geografia, iniciou-se um debate sobre suas observações, fomentando a elaboração dos conceitos de poder, fronteira e território. Como suporte, foi utilizado o quadro, onde dispusemos palavras-chaves como “mandar”, “obedecer”, “poder”, “revolta”, “lugar”, “espaço”, além do educatron<sup>5</sup>, que projetou slides fornecidos pelo governo do estado do Paraná contendo esquemas e imagens.

Para ampliar a escala de análise territorial, iniciamos o estudo do mapa-mundi, explorando a relação entre o território e o Estado-nação. Neste momento foi possível introduzir os conceitos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, aplicados às disputas territoriais internacionais, com foco na guerra do pacífico, com as disputas territoriais entre Bolívia e Chile.

Para aprofundamentos, adotamos a metodologia ativa de *sala de aula invertida*, para que, de forma autônoma os estudantes pudessem estudar, debater, assimilar e aplicar os conceitos

---

<sup>5</sup> Educatron é um equipamento composto por uma televisão acoplada a um computador, com acesso a internet, onde é possível projetar diversos materiais. O equipamento foi adquirido pelo Estado do Paraná e disponibilizado às instituições públicas de ensino.

aprendidos, construindo assim experiências significativas conectadas ao mundo vivido. Utilizamos o *Google Sala de Aula* para disponibilizar materiais de leitura. Os alunos foram organizados em dois grupos e prepararam uma apresentação de slides utilizando o site *Canva*. Durante o processo, a professora atuou como mediadora da pesquisa, auxiliando na escolha das fontes, na leitura, esclarecendo dúvidas e explicando conceitos através da sinalização de palavras por eles desconhecidas. Ao final, os resultados foram socializados, como mostrado na figura 5, onde os alunos estão concentrados na atividade, e na figura 6, onde um *Qr Code* foi disponibilizado para acessar vídeos do processo de aprendizagem.

Figura 5: estudantes organizados em dois grupos para estudo e planejamento das apresentações sobre a guerra do pacífico.



Fonte: os autores, 2024

Figura 6: Qr Code com vídeos dos estudantes realizando pesquisas sobre a guerra do pacífico e Palestina x Israel.



Fonte: os autores, 2024

Esperamos que o exemplo mencionado acima tenha contextualizado como o modo de ver o mundo dos sujeitos surdos pode ser encarado como uma potencialidade, considerando as metodologias de ensino empregadas pelo docente de Geografia. Ao mesmo tempo, o aprendizado cinestésico-corporal, incluindo a visão, primordial para estes estudantes, pode ser um desafio no processo de ensino, sobretudo se o profissional da educação não tiver formação sólida no componente curricular que leciona, conhecimento da língua de sinais, compreensão das pedagogias para o ensino de surdos, empatia e conscientização da forma como pessoas surdas experienciam o mundo, como já destacado no quadrilátero das habilidades.

### **Considerações finais**

A Geografia percorreu um grande caminho epistemológico, sendo que durante os séculos, foi utilizada para diferentes fins, desde a formação de uma massa populacional nacionalista até os dias atuais, onde o foco é o desenvolvimento de um olhar crítico sobre o espaço geográfico e a sociedade. Essas mudanças epistêmicas-metodológicas tiveram impacto na educação de surdos, que além de ter que se adequar a esse aspecto da ciência, ainda precisou enfrentar dificuldades relacionadas ao capacitismo e ao colonialismo ouvinte.

Na Idade Média os surdos eram considerados semi-humanos, rejeitados e abandonados. Na Idade Moderna este cenário começou a se alterar, com o início da educação formal, com métodos desenvolvidos, sobretudo, por padres e abades. Essa mudança se dá para atender a demanda social da época, onde só podia-se herdar bens e títulos de nobreza aqueles que eram instruídos na leitura, escrita e cálculo.

No século XVIII as práticas de ensino de surdos se aprimoraram, tendo destaque os trabalhos desenvolvidos por L'Épée na França, que desenvolveu um método que, apesar de desconsiderar a gramática da LS, permitia a sinalização como suporte para aprendizado do francês escrito. Devido a seus intentos, muitos surdos atingiram grande progresso no âmbito pessoal e profissional, o que inspirou muitos países pelo mundo. No entanto, ao mesmo tempo, ganha força outra corrente educativa, o oralismo, que proliferava a ideia de que o pensamento só era exercido pela língua

oralizada. Deste modo, enfatizava a proibição das línguas de sinais como a melhor forma de educar os surdos.

No século XIX ocorre o Congresso de Milão, onde há o embate entre as correntes filosóficas de educação de surdos, sendo o oralismo vitorioso, o que acarretou na proibição das LS em ambientes institucionais em todo o mundo. No caso do Brasil, a legalização da LIBRAS só ocorre 122 anos após o referido evento, no ano de 2002, sendo regulamentada em 2005. Este atraso acarretou na exclusão dos surdos de diversos ambientes, tais como o acadêmico, o que impediu a inclusão e acarretou desafios enfrentados hoje por professores de Geografia bilíngues. Dentre estes problemas podemos citar a falta de formação de proficiência em Libras dos professores de Geografia; o não conhecimento das pedagogias para o ensino bilíngue e a falta de sinalização de conceitos e categorias geográficas.

Todavia, é preciso reconhecer que, mesmo diante tais obstáculos, existem potencialidades no ensino de Geografia para surdos, sendo que aqui destacamos a constante necessidade do aprofundamento sensorial, sobretudo visual, nos conceitos geográficos, construindo um conhecimento duradouro e crítico, além da relação intrínseca entre a modalidade da LS, visual-espacial e o objeto de estudo da Geografia, o espaço geográfico.

Exemplificamos uma forma de aprofundamento nos conceitos a partir da aplicação da metodologia ativa *sala de aula invertida* no estudo da categoria *território*. A atividade, que atrelou observação do espaço escolar, debate, pesquisa e uso de tecnologia, teve grande êxito e contribuiu para a aplicação do conteúdo à realidade espacial da América do Sul, a partir da análise da Guerra do Pacífico. Dentre os pontos positivos, destacam-se a notável apropriação conceitual por parte dos educandos, com debate em ambiente democrático e respeitoso, o que possibilitou análise e debate aprofundado do referido conflito.

No que tange a modalidade da LIBRAS, sua estrutura visual espacial remete a cultura surda, que é estabelecida pela observação, sobretudo do espaço, o que faz dela uma potencialidade para o ensino da Geografia. Se o docente souber aplicar esta característica natural aos estudos geográficos, encontrará um terreno fértil para o desenvolvimento científico junto a seus alunos.

Concluimos que existem inúmeros desafios a serem superados pelos professores bilíngues de Geografia para efetivação de um educar geográfico crítico. Todavia, não devemos paralisar diante destas demandas, afinal, as potencialidades são infinitamente maiores, o que permite a reflexão de uma Geografia sensivelmente espacial, construída e aplicada por quem nasce com um olhar naturalmente paisagístico e que vivencia o espaço geográfico como forma de existir.

### Referências

BRITO, F. B; PESSOA, R. B. Da origem da geografia crítica a geografia crítica escolar. 10º Encontro Nacional de Prática de ensino em Geografia. Porto Alegre, 2009.

CALLAI, Helena Copetti. Do ensinar geografia ao produzir o pensamento geográfico (p. 57-73). In: REGO, Nelson (org.) et al. **Um pouco do mundo cabe nas mãos**: geografizando em Educação o local e o global. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2003.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia e prática de ensino. Goiânia: Alternativa, 2002.

DARDEL, Eric. **O homem e a Terra**: natureza da realidade geográfica. Trad. Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DARSIE, C. et al. Ensino de geografia para surdos: uma questão de língua e linguagem. **Ágora**. Santa Cruz do Sul, v.17,n. 2, p. 44-52, jul./dez. 2016.

DIAS, V. L. L. Rompendo a barreira do silêncio: interações de uma aluna surda incluída em uma classe do ensino fundamental. 2006. 164f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2006.

GIOTTO, E. D. (2016). Dos PCNS a BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, (30), 419–439. JANNUZZI, G. S. M. A. Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2004, 243p.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Trad. Cristina Antunes; João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LOPES, M.A.C.; LEITE, L.P. Concepções de surdez: a visão do surdo que se comunica em língua de sinais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n.2, p.305-320, 2011.

PESSOA, R. B.. Um olhar sobre a trajetória da geografia escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a geografia atual. 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

PLANN, S. A silent minority: deaf education in Spain, 1550-1835. Berkeley: University of Califórnia Press, 1997.

RAMOS, Débora Jurado. *É Proibido Proibir: a liberdade, a revolta e a subjetividade como proposta de uma educação geográfica libertadora*. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de Londrina, 2023.

SACKS, O. *Vendo Vozes: uma Jornada pelo Mundo dos Surdos*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1990.

SANTOS, M. *Espaço e Sociedade*. Petrópolis: Vozes, 1979.

SANTOS, Regis Stresser; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. As metodologias ativas no ensino de geografia: um olhar para a produção científica e a prática docente. **Caminhos de Geografia**, v. 22, n. 82, p. 70-88, 2021.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber. Trad. Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SILVA, R. R. *A educação do surdo: minha experiência de professora itinerante da Rede Municipal de Ensino de Campinas*. 2003. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

TARDIF, M. A. *Saberes docentes e formação profissional*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

VLACH, V. R. F. *A propósito do ensino de Geografia em questão o nacionalismo patriótico*. 1988. 206p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo.