



**UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – PRPGP  
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – MPEDU**

**GABRIEL EMANUEL LEITE DE LIMA**

**INSTALAÇÕES GEOGRÁFICAS E EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA  
CONTRIBUIÇÃO AO ENSINO E A APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA NA  
ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL CENTRO EDUCACIONAL DE MAURITI –  
CEM**



**CRATO - CEARÁ**

**2021**

**GABRIEL EMANUEL LEITE DE LIMA**

**INSTALAÇÕES GEOGRÁFICAS E EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA  
CONTRIBUIÇÃO AO ENSINO E A APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA NA  
ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL CENTRO EDUCACIONAL DE MAURITI –  
CEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação - MPEDU, do Centro de Educação da Universidade Regional do Cariri- URCA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Área de Concentração:** Formação de professores, currículo e ensino.

**Orientador:** Prof. Dr. Emerson Ribeiro.

**CRATO - CEARÁ**

**2021**

**GABRIEL EMANUEL LEITE DE LIMA**

**INSTALAÇÕES GEOGRÁFICAS E EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA  
CONTRIBUIÇÃO AO ENSINO E A APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA NA  
ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL CENTRO EDUCACIONAL DE MAURITI –  
CEM**

Aprovada em: 23/08/2021

BANCA EXAMINADORA



---

Prof. Dr. Emerson Ribeiro

Universidade Regional do Cariri - URCA



---

Prof.ª Dra. Cícera Sineide Dantas Rodrigues

Universidade Regional do Cariri – URCA



---

Prof. Dr. Eguimar Felício Chaveiro

Universidade Federal de Goiás - IESA/UFG

*Dedico este trabalho a Deus pelo dom da vida e a Maria Santíssima pela constante luz e proteção. Aos meus pais e a minha irmã pelo o apoio e carinho.*

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é antes de tudo o reconhecimento de uma dádiva que recebemos de Deus, por isso agradeço a Ele e a Maria Santíssima pela oportunidade de mais uma experiência na minha existência.

A meus pais, Orismar e Valdiana, e a minha irmã Isadora, pelo afeto, paciência, compreensão e apoio. Vocês são minha fonte de energia para a vida em todos os sentidos.

Ao meu orientador Prof. Dr. Emerson Ribeiro, pela sabedoria, pelas palavras de incentivo e pelas contribuições que efetivaram a concretização deste trabalho.

Aos professores Dr. Eguimar Felício Chaveiro e a Dra. Cícera Sineide Dantas Rodrigues pelas contribuições durante a qualificação, dando novos rumos à construção desta dissertação.

Aos professores e colegas da turma de 2019 do Mestrado Profissional em Educação da URCA, pelo aprendizado, experiências compartilhadas, e carinho.

A Escola de Ensino Fundamental Centro Educacional de Mauriti – CEM/CE que me acolheu e proporcionou a realização desta pesquisa.

A professora de Geografia da Escola CEM/CE, pela recepção, troca de experiências e oportunidade em realizar a intervenção pedagógica.

As intérpretes de Libras que tão gentilmente colaboram com o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço aos alunos da turma do 9º (nono) ano C onde foi realizada a intervenção pedagógica, e de maneira especial ao aluno Surdo, que participou desta pesquisa. Eterno agradecimento pela generosidade.

*[...] se o olhar transporta para a imagem daquilo que é olhado um pouco da pessoa que olha, se o olhar transporta para a imagem a relação entre o que vê e o que é visto, deduz que ver é relacionar-se.*

Luiz Eduardo Soares

## RESUMO

A presente pesquisa busca analisar as contribuições da Instalação Geográfica como metodologia no processo de ensino-aprendizagem da Geografia para o aluno Surdo, a partir de uma intervenção pedagógica realizada na Escola de Ensino Fundamental Centro Educacional de Mauriti – CEM, no município de Mauriti-CE, em uma turma de ensino fundamenta II, com um estudante Surdo incluído. Neste sentido, este trabalho apoiou-se em uma abordagem qualitativa. Tendo vista, o momento de excepcionalidade em que estamos vivendo com a pandemia do novo *Coronavírus* (COVID19), que vem modificando as relações em todos os âmbitos da sociedade, sobretudo na escola. Dessa forma, utilizamos a ferramenta Google Meet para realizar a intervenção pedagógica, sendo que por meio desta foi possível realizarmos os encontros virtuais, bem como a produção e exposição das Instalações Geográficas de forma virtual. Foram também realizadas entrevistas com o aluno Surdo, com as *interprestes* e com a professora da disciplina de Geografia. Os resultados apontam que o uso das Instalações Geográficas como metodologia de ensino-aprendizagem da Geografia para o aluno Surdo, pode contribuir para a valorização do sistema linguístico visual-motor do mesmo, tornando a aprendizagem dos conteúdos geográficos significativos. Desta forma, no final deste processo desenvolvemos um aplicativo (Apps) com os passos metodológicos das Instalações Geográficas realizadas nas aulas de Geografia com um aluno Surdo incluído, dando ênfase para a língua visuo-espacial.

**Palavras-chave:** Metodologia de ensino e aprendizagem; Surdos; Instalações Geográficas.

## **ABSTRACT**

The present research seeks to analyze the contributions of the Geographic Installation as a methodology in the teaching-learning process of Geography for the deaf student, based on a pedagogical intervention carried out in the Elementary School Educational Center of Mauriti - CEM, in the municipality of Mauriti-CE, in a Basic Education II class, with a deaf student included. In this sense, this work was based on a qualitative approach. In view of the exceptional moment we are living because of the new Coronavirus (COVID19), which has been modifying relationships in all areas of society, especially at school, we used the Google Meet tool to carry out the pedagogical intervention. We also conducted interviews with the Deaf student, with the interpreters and with the Geography teacher. The results point out that the use of the Geographic Installations as a Geography teaching-learning methodology for the Deaf student can contribute to the valorization of his visual-motor linguistic system, making the learning of the geographic contents meaningful. Thus, at the end of this process, we developed an application (Apps) with the methodological steps of Geographic Installations performed in Geography classes with a Deaf student included, emphasizing the visuo-spatial language.

**Keywords:** Teaching and Learning Methodology; Deaf; Geographic Facilities.



## LISTA DE FIGURA

Figura 1 - Escola de Ensino Fundamental Centro Educacional de Mauriti (CEM).....	14
Figura 2 - Fluxograma do percurso metodológico que será utilizado no estudo .....	17
Figura 3 - Encontro para apresentação da pesquisa aos sujeitos participantes da pesquisa ..	58
Figura 4 - Livro didático utilizado pelo professor na escola.....	60
Figura 5 - Capítulo 8 que foi trabalhado .....	60
Figura 6 - Primeiro encontro com a turma do 9º ano C – introdução ao conteúdo de consumo e meio ambiente .....	62
Figura 7 - Trecho da pesquisa do grupo sobre a carne suína .....	64
Figura 8 - Trecho da pesquisa do grupo sobre a carne de frango.....	64
Figura 9 - Trecho da pesquisa do grupo sobre a cana-de-açúcar .....	65
Figura 10 - Escolha dos elementos que iriam compor a Instalação Geográfica .....	66
Figura 11 - Instalação geográfica sobre os moveis .....	70
Figura 12 - Instalação geográfica sobre a cana-de-açúcar. ....	71
Figura 13 - Instalação geográfica sobre o café.....	72
Figura 14 - Instalação geográfica sobre o milho.....	73
Figura 15 - Instalação geográfica sobre a carne bovina .....	74
Figura 16 - Instalação geográfica sobre a carne de frango.....	75
Figura 17 - Instalação geográfica sobre a carne suína. ....	76
Figura 18 - Trechos dos relatórios dos estudantes sobre as instalações geográficas .....	78
Figura 19 - Trechos dos relatórios dos estudantes sobre as instalações geográficas .....	78
Figura 20 - Trechos dos relatórios dos estudantes sobre as instalações geográficas .....	79

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento das Instalações Geográficas .....	16
Quadro 2 - Sequência didática adotada na produção das instalações geográficas .....	58
Quadro 3 - Elementos da Instalação Geográfica.....	66

## SUMARIO

<b>LIMPANDO O TERRENO</b> .....	11
<b>1 CAVANDO O ALICERCE: ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS</b> .....	20
1.1 Chão Batido: Os Surdos da Antiguidade à Idade Média .....	20
1.2 Amassando o barro: Os Surdos na Idade Moderna e Contemporânea .....	22
1.3 Assentando o tijolo: A História da Educação de Surdos no Brasil .....	28
1.4 Levantando as paredes: Educação, deficiência e direitos conquistados .....	33
<b>2 PEDRA ANGULAR: INSTALAÇÕES GEOGRÁFICAS E EDUCAÇÃO DE SURDOS: INCLUSÃO, ENSINO E AVALIAÇÃO</b> .....	45
<b>3 MATUTANDO A OBRA: PRODUÇÃO E APLICAÇÃO DAS INSTALAÇÕES GEOGRÁFICAS</b> .....	56
<b>4 EM CONSTRUÇÃO: AS INSTALAÇÕES GEOGRÁFICAS E SUA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA PARA O ALUNO SURDO</b> .....	81
<b>5 REMATE: CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	88
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	90
<b>APÊNDICE</b> .....	94

## LIMPANDO O TERRENO

Quando nos referimos ao processo de inclusão, logo pensamos nas questões de acessibilidade e na qualidade da educação, bem como, na necessidade de uma nova organização dos espaços educacionais, remodelando o currículo, eliminando barreiras que dificultam/impedem a participação e aprendizagem de forma geral no ambiente escolar (ANDRADE, 2013).

Há alguns anos ao ingressar no curso de Geografia da Universidade Regional do Cariri (URCA), com a intenção de tornar-me licenciado em Geografia, jamais imaginei defrontar-me com tantos desafios na educação regular. Principalmente no que se refere à inclusão de estudantes deficientes. Na minha formação acadêmica tive contato com alunos Surdos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no qual estive como bolsista por mais de um ano, na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Wilson Gonçalves (EEMTI) no município do Crato – CE, como também nos Estágios Supervisionados realizados no decorrer do Curso.

Os mesmos despertaram em mim o anseio de compreender sua cultura, história e seus processos de ensino-aprendizagem com ênfase nos conteúdos e aulas de Geografia. Ensinar-me a enxergá-los não como deficientes, subalternos ou inferiores, e sim como “Surdos” (com letra maiúscula, termo utilizado por alguns pesquisadores para referir-se aos Surdos pertencentes a uma comunidade linguística e politicamente organizada).

Foi durante o período da graduação (2014 – 2018), no Curso de Licenciatura Plena em Geografia, que tive contato com a metodologia Instalações Geográficas. Tal contato se deu primeiramente a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O subprojeto do PIBID no qual estava vinculado intitulava-se: As Instalações Geográficas como representação de lugares e saberes como patrimônio cultural e ambiental no ensino de Geografia.

O subprojeto tinha como objetivo contribuir no fortalecimento institucional do Ensino de Geografia das escolas públicas. Desse modo, pretendia-se também, promover a interação e atuação da Universidade Regional do Cariri (URCA), junto aos professores e alunos da rede de ensino dos municípios da Região do Cariri cearense.

Esse processo buscava a promoção e a produção do conhecimento geográfico, atentando para a necessidade da preservação ambiental e cultural respeitando as especificidades das condições geoambientais do Cariri cearense no contexto do semi-árido nordestino. Com isto, buscava-se promover uma consciência ambiental e patrimonial entre os estudantes de

ensino médio das escolas respectivamente localizadas nos municípios de Barbalha, Juazeiro do Norte e Crato, ambos inseridos na Região Metropolitana do Cariri (RIBEIRO, 2014).

No programa no qual estive como bolsista foi desenvolvido, com os alunos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Wilson Gonçalves (EEMTI), trabalhos com a metodologia Instalações Geográficas. Ao final de cada semestre era proposto aos alunos da escola, levá-los para expor os seus trabalhos na Universidade, em praças públicas e ventos como, por exemplo, a Semana de Iniciação à Docência da URCA.

No VIII semestre do curso de Geografia, na disciplina de Estágio Supervisionado III, participei da realização de mais um trabalho com as Instalações Geográficas, pela qual se deu como forma de avaliação da turma.

As apresentações das Instalações Geográficas ocorreram no dia 23 de maio de 2018 na URCA no bloca da Geografia, pois a Universidade estava recebendo professores, pesquisadores e estudantes de outras instituições que estavam participando do XII Simpósio Nacional de Geomorfologia (SINAGEO). As apresentações foram bem proveitosas, provocando a curiosidade do público em geral, alguns professores de escolas básicas do município do Crato trouxeram os seus alunos para prestigiar o evento, estes se mantinham atentos às explicações fazendo perguntas sobre os trabalhos.

Neste sentido, é necessária uma rápida contextualização da Instalação Geográfica para compreendermos o seu potencial como metodologia de ensino. Esta foi consolidada pelo professor Emerson Ribeiro em 2014, a partir de sua tese de doutoramento intitulada: *Processos Criativos em Geografia: Metodologia para a Sala de Aula em Instalações Geográficas*.

Ribeiro, defini da seguinte forma esta metodologia:

[...] uma forma de representação de um conteúdo geográfico pesquisado e trabalhado criativamente com signos e símbolos aplicado sobre materiais produzidos ou não pelo homem. Essa instalação pode ser montada na escola/universidade ou para além de seus muros atingindo uma dimensão social (RIBEIRO, 2014, p. 19).

“Esta materialização se concretiza a partir de uma instalação que contempla a análise reflexiva teórica, a experimentação prática e a produção de um trabalho artístico que expressa todos os pensamentos obtidos sobre um dado espaço ou conteúdo geográfico” (SILVA, 2019, p.13).

Desse modo, ao ser trabalhado um conteúdo em sala de aula de forma crítica e criativa, sendo que este se materializara a partir de signos e símbolos, podemos assim

concebê-la como uma “[...] expressão artística que ao se utilizar da arte integrada aos conceitos geográficos e ao currículo, o processo de construção pode se manifestar como um importante eixo para avaliação do ensino e aprendizagem” (RIBEIRO, 2014 *apud* ALEXANDRE, 2019, p. 17).

Essa metodologia atende a um determinado conteúdo (ou tema) geográfico, que é trabalhado em um movimento dialético de desconstrução à reconstrução teórico concreta pelo professor e alunos em sala de aula, objetivando e atribuindo significado à construção do conhecimento. Ela, assim, se realiza mediada por um processo construtivo de conhecimento, e nesse caso o professor pode utilizá-la como metodologia avaliativa sendo, assim, também concebida como ‘avaliação construtiva’ (ALEXANDRE, 2019, p. 17).

Logo, o uso da metodologia Instalação Geográfica contribui para que o professor instigue no aluno habilidades críticas e criativas que o conduza a construção de conceitos e valores, tendo como premissa a pesquisa real e objetiva (SILVA, 2019).

Alexandre destaca que

A Instalação Geográfica se baseia na perspectiva sócioconstrutivista e no método histórico-crítico-dialético, tendo sua fundamentação nos campos da arte [com Hegel; Lukács], criatividade [Vygotsky; Soares], cotidiano [Lefebvre] e a pesquisa educacional como elemento basilar para o seu processo de construção (ALEXANDRE, 2019, p. 17).

Neste sentido, é que acreditamos no potencial da Instalação Geográfica como metodologia no processo de ensino e aprendizagem da Geografia para o aluno Surdo, bem como, do seu caráter inclusivo, colocando em evidencia e promovendo o conhecimento significativo, possibilitando aos alunos a capacidade de situar-se num mundo em permanente mudança, interpretando-o de forma ativa e participativa (SILVA, 2019).

No ano de 2019, ao ingressar como aluno no Programa de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Regional do Cariri (URCA), sobretudo, quando cursava a disciplina de Educação e Criatividade ministrada pelo professor Emerson Ribeiro, surgiu à inquietação acerca do potencial da Instalação Geográfica como metodologia de ensino e a aprendizagem dos conteúdos geográficos.

Assim, lançamos nosso olhar sobre esta metodologia, a partir do seguinte questionamento: Como a Instalação Geográfica pode contribuir com o ensino e a aprendizagem da Geografia para o aluno Surdo?

Partindo deste pressuposto, elencamos aqui alguns questionamentos sobre a metodologia, com destaque para os seguintes: Quais os limites e possibilidades quanto a sua aplicabilidade na escola que está passando pelo processo de inclusão, sobretudo aquela que

tem aluno Surdo incluído? Quais as contribuições que essa metodologia pode proporcionar no processo de ensino e a aprendizagem da Geografia escolar para o aluno Surdo?

Desta forma, o objetivo da pesquisa foi analisar as contribuições das Instalações Geográficas no processo de ensino e de aprendizagem da Geografia escolar para o aluno Surdo, na Escola de Ensino Fundamental Centro Educacional de Mauriti – CEM, dando ênfase para o seu caráter inclusivo.

A Escola está localizada na Rua José Leite da Costa nº 629, Bairro Serrinha, na cidade de Mauriti – CE (Figura 1). A mesma oferece o Ensino Fundamental II do 6º ano ao 9º ano, nos períodos manhã e tarde.

**Imagem 1 - Escola de Ensino Fundamental Centro Educacional de Mauriti (CEM)**



Fonte: Acervo pessoal do autor, 2020.

Neste momento, cabe salientar que não foi possível realizar a intervenção pedagógica de forma presencial na escola, tendo em vista, a excepcionalidade que estamos

vivendo, tendo em vista a pandemia do novo *Coronavírus* (COVID-19), que vem modificando as relações em todos os âmbitos da sociedade, sobretudo na escola.

Desta forma, toda a rede de ensino do território brasileiro do âmbito pública e privado seguiu e implementou as portarias dos órgãos federais, estaduais e municipais de educação nos seus estabelecimentos, passando assim, a utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação (plataformas digitais) para manter as atividades escolares de forma remota. Aos poucos foram sendo implementadas, aliadas a uma série de formações para os diretores, gestores e professores.

Assim, para desenvolver a pesquisa utilizamos a ferramenta Google Meet para realizar a intervenção pedagógica que ocorreu entre os meses de agosto e setembro de 2020, sendo que por meio desta, foi possível realizar os encontros virtuais com a turma, na qual encontrava-se o aluno Surdo incluído, bem como a produção e exposição das Instalações Geográficas de forma virtual. Foram também realizadas entrevistas com o aluno Surdo, com as interpresas e com a professora da disciplina de Geografia, através da mesma ferramenta.

Utilizamos também, outras ferramentas como Google Classroom (Google Sala de Aula) e os grupos de WhatsApp, que a escola lócus da pesquisa utilizava para mobilizar os alunos nos estudos remotos, bem como para disponibilizar tarefas e materiais didáticos.

Esta pesquisa configurou-se por uma abordagem qualitativa que segundo Godoy (1995) *apud* Almeida (2011, p. 32), “tem como objetivo o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental”. Almeida (2011) ressalta ainda que, o enfoque indutivo na análise de dados dá maior relevância aos significados atribuídos pelas pessoas às coisas e à vida.

Dessa forma, realizamos inicialmente um levantamento do referencial teórico para agregar conhecimento sobre o assunto: constituindo como principais temas abordados: Educação de Surdos, Instalações Geográficas, ensino, inclusão, pesquisa, criatividade e avaliação.

Assim, os procedimentos adotados neste trabalho seguiram a perspectiva de Gil (2007), onde o uso de materiais escritos como fonte de dados, que é o caso das pesquisas bibliográficas, como também aquelas que utilizam pessoas como fonte de dados, se enquadrando em um estudo de caso.

Nesta perspectiva, adotamos os procedimentos metodológicos da Instalação Geográfica (quadro1) para desenvolvê-la junto aos alunos de forma virtual.



**Quadro 1: Procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento das Instalações Geográficas**

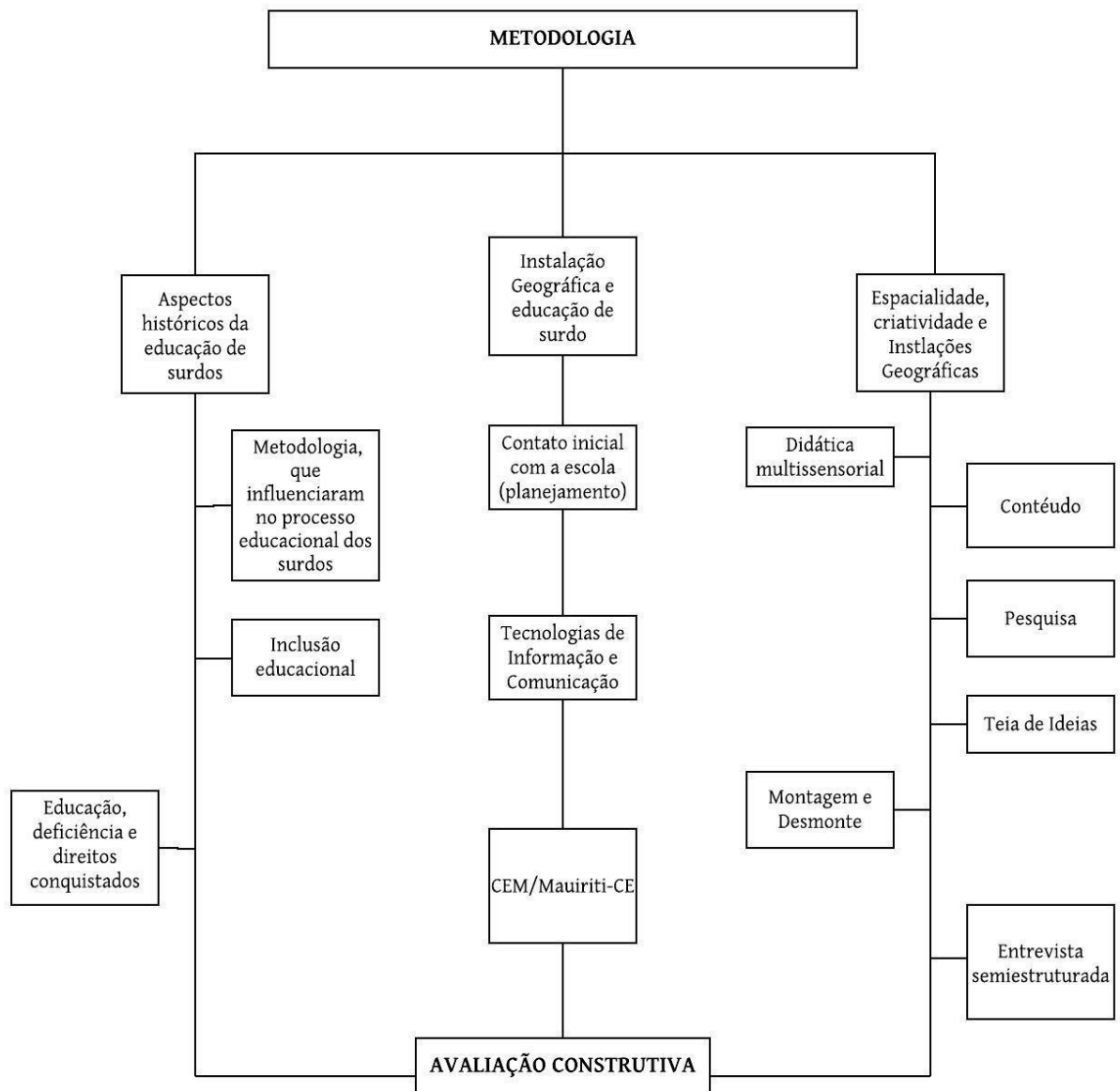
<b>PROCEDIMENTOS</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>1. Planejamento</b>	De posse do currículo e do conteúdo, começamos a idealizar o trabalho para materializar esse conhecimento numa Instalação Geográfica.
<b>2. O conteúdo</b>	Nesta etapa nos colocamos a pensar e escolher os procedimentos didáticos para auxiliar na mediação do conteúdo, de modo que proporcionasse a compreensão pelos alunos.
<b>3. O procedimento</b>	No decorrer da nossa explanação do conteúdo propomos aos alunos a realização de uma Instalação Geográfica como forma de avaliação.
<b>4. A ideia</b>	Tendo sido apresentada a proposta e a ideia da instalação, começamos a trabalhar com os alunos os elementos que iriam compor a instalação geográfica.
<b>5. Ponto crucial (Texto 1).</b>	Lançamos uma atividade de pesquisa aos alunos sobre o conteúdo que estava sendo trabalhado. A pesquisa contribuiria para o aprofundamento do conteúdo trabalhado, bem como estimularia a curiosidade e a criatividade dos alunos. Fazendo que todo esse processo estivesse alinhado às experiências cotidianas dos alunos, pois é daí que sairiam os materiais que iriam compor a instalação.
<b>6. Teia de Ideias</b>	Nesta etapa, instigamos o debate com os alunos, em que foram discutidas as ideias suscitadas com a pesquisa, bem como, a escolha dos objetos para materializar a instalação.
<b>7. Pós-debate (montagem e apresentação)</b>	Após o debate dos textos e definição dos objetos para materializar a instalação, nos preparamos para o dia da montagem e exposição da instalação (que aconteceu de forma virtual). Neste momento solicitamos aos alunos que refizessem o texto para ser entregue ao final de todo o processo.
<b>8. Desmonte (Texto 2)</b>	Após a apresentação da instalação, os alunos entregaram o segundo texto solicitado. Nesses textos, os alunos expuseram suas reflexões sobre o percurso de desenvolvimento da instalação, destacando os pontos positivos e negativos. Assim, poderíamos avaliar se o conteúdo e os

objetivos de aprendizagem foram atingidos pelos alunos.
---

(Adaptado do trabalho de RIBEIRO, 2014).

Após este processo, foram realizadas entrevistas pelo Google Meet com o aluno Surdo, com as interpretes e com a professora de Geografia, em horário e dia devidamente agendados. A estrutura da metodologia da pesquisa pode ser visualizada no fluxograma, a seguir (figura 2).

**Figura 2: Fluxograma do percurso metodológico que será utilizado no estudo**



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, estruturaremos a dissertação em torno de quatro capítulos. No primeiro capítulo intitulado (cavando o alicerce) *Aspectos Históricos da Educação de Surdos*; abordamos a história da educação dos Surdos às lutas e as conquistas, sendo a mais importante delas, a superação do paradigma de incapacidade da pessoa Surda, evidenciado por meio da Língua de Sinais.

Desta forma, fez-se necessário compreender a trajetória histórica desses sujeitos numa perspectiva mais ampla destacando as fundamentações teóricas, filosóficas, políticas e ideológicas que influenciaram seu processo educacional, bem como, os métodos que foram e ainda são utilizados para escolarização desses sujeitos, passando pela antiguidade até chegar aos dias atuais, salientando a importância da Língua de Sinais nesse processo.

Traçamos um panorama histórico da evolução dos direitos sociais, com enfoque nas pessoas com deficiência, observando-se que muito se conquistou; entretanto, ainda há muito a ser conquistado. Para fins de se buscar um contexto maior dos direitos conquistados, mencionamos as principais declarações, convenções e legislações pertinentes a este capítulo.

No segundo capítulo, intitulado (pedra angular) *Instalações Geográficas e Educação de Surdos: inclusão, ensino e avaliação*; discorremos de início algumas considerações sobre Instalações Geográficas e educação de Surdos, dando ênfase para os seguintes aspectos: inclusão, ensino e avaliação. Apresentando seus procedimentos metodológicos, abordando os elementos de representação desta metodologia, (signos e símbolos), discorrendo sobre a contribuição destes para a formação de conceitos pelo aluno Surdo. Tecendo também algumas reflexões sobre a criatividade e a pesquisa enquanto elementos basilares para o trabalho com esta metodologia.

No terceiro capítulo, intitulado (matutando a obra) *Produção e Aplicação das Instalações Geográficas*; descrevemos os procedimentos adotados para a realização das Instalações Geográficas, na turma do nono ano do Ensino Fundamental II, tendo em vista, que esta turma possui um aluno Surdo incluído. Fizemos análises e reflexões sobre todo o processo de construção e desenvolvimento da metodologia, buscando conhecer e entender as possíveis dificuldades e potencialidades no processo de ensino e aprendizagem para com a mesma.

No quarto capítulo, intitulado (em construção) *As Instalações Geográficas e sua contribuição no processo de ensino e aprendizagem da Geografia para o aluno Surdo*, demos ênfase para a avaliação da aprendizagem e de como a metodologia pode se manifestar enquanto forma de avaliação construtiva fazendo, assim, uma articulação com as entrevistas que foram realizadas com o aluno Surdo, com as interpretes e com a professora de Geografia.

Destacando as contribuições e o caráter inclusivo das Instalações Geográficas como metodologia de ensino e de aprendizagem dos conteúdos geográficos.

Por fim, nas (remate) *Considerações finais*, resgatamos o que foi desenvolvido durante a pesquisa, bem como, os objetivos e os seus resultados.

## **1 CAVANDO O ALICERCE: ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS**

### **1.1 Chão Batido: os Surdos da Antiguidade à Idade Média**

Ao olharmos para trajetória da educação dos Surdos é indiscutível a rejeição da condição especial do Surdo, que culmina na sua exclusão da sociedade. Brito (2012, p. 10) ao citar Skilar (SKILAR, 1998) pensando nestas errôneas práticas sociais, considera que “o nosso problema, em consequência, não é a surdez, não são as identidades Surdas, não é língua de sinais, mas, sim, as representações dominantes, hegemônicas e ‘ouvintistas’ sobre as identidades Surdas, a língua de sinais, a surdez e os Surdos”.

Muitas foram às dificuldades enfrentadas pelos Surdos ao longo da história, desde a Antiguidade até os dias atuais. Podemos identificar que na Antiguidade, a cultura religiosa tinha como características a presença de vários deuses, que conduzia todas as classes sociais a obedecer e aceitar o sistema econômico e social vigente. “Os Surdos eram adorados como deuses, pois acreditavam que eles transmitiam mensagens secretas dos deuses ao Faraó, que eram repassadas ao povo” (ANDRADE, 2013, p. 5).

Andrade destaca que

Na Antiga Palestina no ano 1000 a. C. surgem as primeiras referências aos Surdos na História Judicial, com a Lei Hebraica (Talmude), na qual se diferenciavam os Surdos e mudos: os que são só Surdos e, os que são só mudos. Nesta lei haviam restrições específicas, relacionadas à posse de propriedade e ao casamento. Por um lado, elas protegiam os Surdos de ser “amaldiçoados”, mas, por outro lado, impediam-nos de participar dos rituais judaicos. Na Grécia antiga, os Surdos eram considerados incompetentes, pois acreditava-se que o pensamento só se desenvolvia com linguagem e, só através da fala era que a linguagem seria aflorada. Os deficientes auditivos foram considerados pessoas sem direitos já que teoricamente, não tinham utilidade para a sociedade. Dessa forma, eram condenados à morte, ou excluídos, assim como os doentes e os deficientes mentais (ANDRADE, 2013, p. 5).

Nesta perspectiva, podemos perceber “o papel hegemônico dado à palavra enquanto característica própria do ser humano influencia a cristalização da ideia de que sem a palavra oral o indivíduo não se constitui como ser humano” (SILVA, 2003, p. 24).

Segundo Moura

[...] Os ouvintes, na antiguidade, consideravam que os Surdos não eram seres humanos competentes. Isto decorria do pressuposto de que o pensamento não podia se desenvolver sem linguagem e que esta não se desenvolvia sem a fala. Desde que a fala não se desenvolvia sem a audição, que não ouvia, não falava e nem pensava, não podendo receber ensinamento e, portanto, aprender. Estes argumentos era usado pelos gregos e romanos para aqueles

que nasciam Surdos. Os que perdiam a audição após terem adquirido linguagem não entravam nesta categorização. (MOURA, 2000, p. 16).

Desta forma, desenvolve-se as primeiras perspectivas da filosofia oralista na Antiguidade, tomando como pressuposto que o Surdo por não se comunicar por meio da fala não poderia constituir-se como ser humano.

Na Antiguidade Clássica, tanto na Grécia como em Roma, os Surdos eram considerados incapazes, imperfeitos e indignos de pertencer à sociedade, sendo assim privados dos seus direitos (DIAS, 2013). Pois a condição de ser humano pressupunha o domínio da linguagem expressa pela fala.

Os romanos foram influenciados pelos gregos. Desse modo, sua posição em relação aos Surdos assemelhava-se, seguindo a mesma perspectiva. “Os romanos proibiam aos Surdos de gozarem dos mesmos direitos que os ouvintes como, por exemplo, o direito de receber herança e constituir família” (SILVA, 2003, p. 25), bem como, “[...] não podiam possuir propriedades, terras, celebrar contratos, nem títulos, as heranças eram passadas para seus parentes mais próximos. No entanto, os Surdos que falavam tinham direitos legais, podiam ter propriedades, casar e redigir testamentos” (ANDRADE, 2013, p. 6).

Assim, ao considerar o Surdo como um não humano, pelo fato de não desenvolver estruturas de pensamento, como já enfatizava Aristóteles, em 355 a. C., que defendia que os Surdos eram incapazes de raciocinar, “trouxo consequências na própria construção histórica da percepção do sujeito Surdo pelo o ouvinte como pessoa incapaz de desenvolver pensamento abstrato e todo um conjunto de características que se cristalizaram como próprios das pessoas Surdas” (SILVA, 2003, p. 25).

Na Idade Média a perspectiva religiosa ganhou evidência sobre todas as instâncias sociais, sobretudo, após a queda do Império Romano. “[...] O Feudalismo prevaleceu e desenvolveu-se o Monarquismo (ou a vida monástica). O fator de união da Europa foi à doutrina da Igreja Católica” (ANDRADE, 2013, p. 6). Esta defendia veementemente que a alma do Surdo não era imortal, pois a sua condição não permitia que eles pronunciassem os sacramentos, que para Silva:

A ideia de que os sacramentos e a salvação da alma só poderiam ocorrer mediante o uso da fala, possibilitou, por parte da Igreja, investir na educação de Surdos. Além da questão religiosa, também os aspectos jurídicos de proibição dos Surdos receberem herança e gerenciarem suas vidas contribuíram para que educadores procurassem desenvolver propostas educacionais com a utilização ou não da língua de sinais, para que os Surdos desenvolvessem a fala garantindo sua humanidade e acesso aos direitos políticos e sociais (SILVA, 2003, p. 25).

Desta forma, é evidente as barreiras que os Surdos enfrentavam neste período, por não dominarem a língua majoritária, sendo estes estigmatizados por sua condição, e considerados incapazes de desenvolver as faculdades mentais, comprometendo assim, seu desenvolvimento cognitivo.

## **1.2 Amassando o barro: os Surdos da Idade Moderna e Contemporânea**

Em meados do século XIV, desenvolve-se um importante movimento de ordem artística, cultural e científica denominado Renascimento, que se desenvolveu na passagem da Idade Média para a Moderna (SOUSA, 2019). Sendo um período de grandes transformações que trouxeram algumas dúvidas perante os valores difundidos pelo cristianismo, marcado por “crises religiosas, filosóficas e políticas, devido a um maior conhecimento científico sobre o mundo e o cosmos” (ANDRADE, 2013, p. 6).

É importante destacar, que a partir dessas transformações surgiram alguns pensadores que merecem destaque, por se interessarem pela questão da surdez, com ênfase para educação de Surdos. O advogado e escritor italiano Bartolo Della Marca d’Ancona no século XIV, por exemplo, foi o primeiro a afirmar sobre a possibilidade de o Surdo aprender através da língua gestual (SILVA, 2003). Já no século XVI, o médico, matemático e filósofo italiano Girolamo Cardano, afirmava que os Surdos podiam e deviam receber instrução (ANDRADE, 2013).

Destaque especial deve ser dado ao primeiro professor de Surdos, Pedro Ponce de León (1520-1584) que segundo Andrade

[...] foi o fundador de uma escola para deficientes auditivos em San Salvador Monastério, Madrid. Ensinava-os a falar, ler, escrever, rezar e conhecer as doutrinas do cristianismo. León educava os Surdos de famílias nobres preocupadas com os bens que possuíam, pois não podiam herdar a fortuna da família caso não falassem. Contrariou a ideia de que os Surdos não podiam aprender porque tinham lesões cerebrais e afirmou que estes possuíam faculdades intelectuais. Desenvolveu um alfabeto manual que auxiliava os Surdos a soletrar as palavras (ANDRADE, 2013, p. 7).

Neste sentido, o monge beneditino demonstrou que os argumentos médicos a respeito da surdez, não se sustentavam em sua plenitude, diante disso, o mesmo desenvolveu uma metodologia na qual ensinava a alguns alunos Surdos a falar, inclusive, outros idiomas.

De acordo, com Moura

[...] Ele os ensinou a falar, ler, escrever, a rezar e conhecer as doutrinas do Cristianismo. Alguns aprenderam latim, outros aprenderam a entender o italiano através do grego e do latim. Os que aprenderam filosofia natural e

astrologia, segundo o próprio Ponce de León, manifestaram, através do uso das faculdades intelectuais que possuíam, o que a Aristóteles negava. Ele demonstrou também que os argumentos médicos que afirmavam que os Surdos não podiam aprender porque tinham lesões cerebrais não eram verdadeiros. Desta forma ele demonstrou a falsidade de todas as crenças, religiosas, filosóficas ou médicas existentes até momento sobre os Surdos. (MOURA, 2000, p. 17).

A nobreza não media esforços, sobretudo financeiro, para que seus filhos Surdos desenvolvessem a fala, pois esta era condição essencial para que eles recebessem as heranças familiares e tivessem outros direitos assegurados, bem como, mantivessem o seu status social sendo reconhecidos enquanto cidadão da nobreza.

Vê-se, portanto que esta perda de direitos pesava mais do que as implicações religiosas ou filosóficas no desenvolvimento de técnicas para a oralização do Surdo. A força do poder financeiro e dos títulos é que pode ser considerada como um dos primeiros impulsionadores do oralismo que, de alguma forma, começava a se implementar neste momento e que se estende até os nossos dias. (MOURA, 2000, p. 18).

Assim, fica evidente que o real objetivo da nobreza em alfabetizar seus filhos Surdos era a manutenção do status social e financeiro desta minoria, tendo como principal expoente para esta educação o monge beneditino Pedro Ponce León.

Nesta perspectiva, surgiram interesses de muitos educadores pelo trabalho de Pedro Ponce de León, destacando-se: o espanhol Juan Pablo Bonet (1579-1629), que desenvolveu o método no qual cada som deveria ser representado por uma forma visível invariável: o alfabeto manual.

Em 1620 ele publica um livro sobre a arte de ensinar o Surdo a falar por meio da leitura orofacial e do reconhecimento dos fonemas lexicais, com o apoio do alfabeto digital (datilológico) e da escrita para ensiná-los a ler, quanto à gramática da Língua Francesa era ensinada em Língua de Sinais. A leitura orofacial (LOF) dependia exclusivamente da habilidade de cada aluno e sua conseqüente predisposição para a melhoria de sua provável fala (BARBOSA, 2007, p. 31).

O trabalho do monge beneditino foi reconhecido por toda a Europa e serviu de modelo para outros defensores da educação de Surdos pelo método oralista, como: o inglês Jonh Wallis (1616-1703), que dedicou-se à matemática e a surdez, sendo que em 1698 escreve o primeiro livro inglês sobre a educação de Surdos. Destaca-se, também, o médico suíço Konrad Amman (1669-1724) que também foi influenciado por Bonet, porém dava ênfase em sua análise para leitura labial como principal técnica para o desenvolvimento do pensamento (ANDRADE, 2013).



Porém, esses autores consideravam como elemento fundamental para a constituição de humanidade dos Surdos a oralização. Embora todos eles utilizassem sinais para atingir este objetivo, como ressalta Silva

[...] os sinais eram utilizados com fins de desenvolvimento da fala. Pensando na perspectiva do desenvolvimento do processo histórico, percebe-se que até hoje há propostas pedagógicas que continuam utilizando a língua de sinais apenas como meio para atingir a oralização. (SILVA, 2003, p. 27).

Outro educador de grande relevância na educação de Surdos foi o francês Charles Michel de L'Épée (1712- 1789), que utilizava a língua gestual para ensinar a escrita aos Surdos. Criou o Instituto Nacional de Surdos-Mudos em Paris, que foi a primeira escola para deficientes auditivos no mundo.

De acordo com Barbosa,

[...] contrariando a teoria de Bonet, Abbé de L'Épée reconheceu a Língua de Sinais como forma de comunicação entre os Surdos, como meio para a linguagem escrita pela associação de ideias com a Língua de Sinais. Mas, a real intenção dessa aprendizagem seria que os Surdos aprendessem a ler a palavra de Deus, segundo as normas da Igreja Católica (BARBOSA, 2007, p. 31).

Charles Michel de L'Épée, foi um dos primeiros educadores a reconhecer a humanidade dos Surdos, dando ênfase para a sua língua natural, o Abbé desenvolveu um método que representou um avanço e superação de alguns paradigmas na educação dos Surdos, este consistia-se “num sistema de sinais usado na mesma ordem da língua francesa”, desta forma, “os Surdos poderiam sinalizar qualquer texto escrito ou escrevê-lo em francês quando fosse ditado em Língua de Sinais” (BARBOSA, 2007, p. 31).

Ele foi o responsável pela criação do Instituto Nacional para Surdos-Mudos em Paris, que foi a primeira escola pública para Surdos no mundo e marca outra grande contribuição de L'Épée para educação do Surdo: a passagem da educação individual para educação coletiva, não privilegiando mais somente aqueles que podiam arcar com o trabalho particular de um educador, mas estendendo a possibilidade de educação para Surdos que não podiam fazê-lo. Discípulos de L'Épée e de seus sucessores fundaram centenas de outras escolas, em moldes semelhantes, em todo o mundo. (MOURA, 2000, p. 24).

Segundo Andrade (2013) outros educadores se dedicaram assim como Charles Michel de L'Épée a educação de Surdos, utilizando do alfabeto manual para o ensino da fala, como por exemplo: Jacob Rodrigues Pereira (1715- 1780), Thomas Braidwood (1715- 1806) Samuel Heinicke, (1727- 1790), entre outros.

Na Contemporaneidade, marcada por grandes mudanças políticas, econômicas, sociais e educacionais, com ênfase neste último, sobretudo aquelas referentes aos Surdos. A

eficácia das propostas oralistas começou a ser questionada, aumentando os adeptos a Língua de Sinais.

Após a morte de Charles Michel de L'Épée, em 1789, o seu trabalho perdeu um pouco de força no cenário educacional por vários fatores, dentre os quais a fase turbulenta da história da França neste período.

A divergência entre aqueles que defendiam a língua de sinais e os que defendiam a língua oral é retomada com mais força, de modo especial neste último. “O Oralismo, neste momento histórico, toma um novo paradigma em relação à surdez. Antes a discussão sobre a surdez tinha um cunho filosófico, religioso e social. [...] agora passa a ser encarada como doença mediante a influência das ideias do filósofo Condillac” (SILVA, 2003, p. 29).

Ressalta Andrade que na

[...] metade do século XIX, a educação de Surdos encontrava-se numa rivalidade entre métodos oralistas e os métodos baseados na língua gestual. Os educadores oralistas possuíam como objetivo fazer com que os Surdos parecessem o mais possível com os ouvintes, considerando a surdez uma doença e que deveria ser tratado através da medicina. No entanto, outros educadores reconheciam que existia uma língua dentro das comunidades de Surdos e que essa língua era a gestual, devendo ser utilizada na educação de seus integrantes (ANDRADE, 2013, p. 10).

Nesta perspectiva, logo após a morte de L'Épée, o Abbé Sicard (1742-1822) foi nomeado o diretor do Imperial Instituto Nacional de Surdos-Mudos, Sicard, que faleceu pouco tempo depois de assumir como diretor do Instituto, deixando duas obras sobre a educação dos Surdos.

Conforme Moura

[...] Após a morte de Sicard, quando a escola já havia crescido muito e começava a ser criticada pelos adeptos do oralismo que temiam que o modelo alemão predominasse sobre o modelo francês (refletindo também nesta a disputa alemã-francesa), acontece a disputa pelo poder. Massieu, um renomado professor Surdo conhecido por todos que trabalhavam com a educação de Surdos, que seria o sucessor natural, é afastado por influência de Jean-Marc Itard e do Baron Joseph Marie de Gérando, diretor administrativo do Instituto Nacional de Surdo-Mudos desde 1814, ferrenhos opositores aos sinais. (MOURA, 2000, p. 25).

A perspectiva clínica ganhou espaço cada vez maior na educação dos Surdos no Instituto, haja vista que, o então diretor Itard era médico. No início de seus trabalhos ficou evidente que a surdez deveria ser tratada como uma doença e que os sujeitos que dela sofriam deviam ser curados, ainda que para isso custasse o sofrimento e até a sua morte.

Neste sentido, Skliar ressalta que

Medicalizar a surdez significa orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção do defeito da fala, ao treinamento de certas habilidades menores, como a leitura labial e a articulação, mais que a interiorização de instrumentos culturais significativos, como a Língua de Sinais. E significa também se por e dar prioridade ao poderoso discurso da medicina na frente da débil mensagem da pedagogia, explicitando que é mais importante esperar a cura medicinal-encarnada atualmente nos implantes cocleares-que compensar o déficit de audição através de mecanismos psicológicos funcionalmente equivalentes. (SKLIAR, 2000, p.111).

Jean-Marc Itard partia do pressuposto que a Língua de Sinais prejudicaria o desenvolvimento cognitivo dos Surdos, pois estes necessitariam desenvolver a fala para que pudessem se integrar efetivamente na sociedade ouvinte. O mesmo escreveu alguns trabalhos referentes a esse tema no qual ele destacava que a restauração da audição do Surdo a partir de intervenções clínicas, medicamentos e métodos voltados para o desenvolvimento da fala, seriam os melhores para educação dos Surdos, bem como para sua inserção na sociedade.

Moura destaca que

Se esta história não se passasse no século XIX, poderíamos pensar estar ouvindo o discurso de muitos educadores oralistas que se baseiam até hoje, nestes mesmos argumentos para combater o uso dos Sinais na educação do Surdo. O que chama a atenção com relação a esta postura nos educadores é o fato de não compreender o que observam no seu próprio trabalho, isto é, o fracasso para cumprir o desenvolvimento acadêmico. O próprio Itard, após dezesseis anos de tentativas e experiências frustradas de oralização e remediação da surdez, sem conseguir atingir os objetivos desejados, rendeu-se ao fato de que o Surdo só pode ser educado através da Língua de Sinais. [...] Esta não é uma transformação de postura e uma modificação de princípios fácil de ser feita, mas já havia acontecido com outros, a se reverem educadores [...] (MOURA, 2000, p.27).

O método conhecido como oralismo baseado na perspectiva clínica da surdez, com o tempo foi sendo questionado pela comunidade Surda, que começou a se organizar através de associações, como também em instituições a fim de reivindicar os seus direitos enquanto comunidade. Destacam-se, a primeira Associação Real para ajudar os Surdos criada em 1841 na Inglaterra, e algumas décadas depois em 1880 a Associação Nacional de Surdos nos Estados Unidos da América.

Com o Congresso Internacional de Milão que ocorreu 1880, a educação dos Surdos tomou novos caminhos. “Um grupo de ouvintes, educadores de Surdos, decidiu excluir a língua gestual do ensino e impôs o ensino da fala. [...] os Surdos ficaram privados, cerca de cem anos, de aprender na sua língua natural” (ANDRADE, 2013, p. 10).

Destaca Silva que

Das resoluções do Congresso merece destaque a determinação de que o método de articulação deveria ter prioridade sobre o uso de sinais e que o método oral puro deveria ser preferido do que o método combinado (uso da fala e de sinais), pois os sinais eram considerados prejudiciais ao ensino da fala. Em muitas escolas o uso de sinais foi proibido e os professores Surdos demitidos (SILVA, 2003, p. 38).

Neste sentido, afirmou-se como método o Oralismo para educação de Surdos, mesmo com os questionamentos sobre sua eficácia. O Instituto Nacional de Surdos-Mudos foi aos poucos perdendo sua notoriedade a partir do momento que o Estado francês decidiu que a educação dos Surdos deveria ser oralista.

Na França [...] a razão política que parece estar por trás destas tentativas de oralização se refere à própria situação da França, que se havia estabelecido como um estado unitário de caráter centralista (Skliar, op. cit., 1996). Isto refletia na interferência do estado nos métodos educativos dos Surdos, pois para ele era importante que os Surdos tivessem uma identidade comum com os falantes, ou seja, a língua. A possibilidade de existir um grupo com uma identidade linguística diferenciada, a uma cultura própria punha em risco a própria questão da centralização e da identidade da França enquanto país. (MOURA, 2000, p. 44).

As crianças Surdas foram obrigadas a frequentar as escolas que dessem ênfase para oralidade e a escrita com o apoio do alfabeto datilológico. O objetivo central do governo francês era “‘rastrear’ todas as crianças Surdas e impor-lhes o método oral [...] Somente o alfabeto datilológico era usado para mascarar o real objetivo proposto pelo governo francês” (BARBOSA, 2007, p. 35).

Enquanto o governo já tinha bem claro a sua postura enquanto a educação dos Surdos, definindo assim suas diretrizes educacionais, a Itália por sua vez ainda não tinha tomado uma decisão enquanto o método que iria adotar para educação dos Surdos italianos.

[...] A Itália, até 1870, era dividida em muitos estados com domínios, histórias e tradições diferentes. [...] Com a formação de um estado único, o governo fez uma grande campanha para promover a alfabetização em todo o país, visando a unidade linguística e a coesão territorial. Dada a divisão em vários estados sem um governo único e centralizador, existiam muitas línguas e dialetos pertencentes aos vários grupos e na escola para Surdos existia, ainda, uma língua: a Língua de Sinais. Daí a necessidade, em prol de uma unidade enquanto nação, de abolir também esta língua que não favorecia em nada os objetivos políticos daquele país neste período histórico. (MOURA, 2000, p. 45-46).

Nesta perspectiva, o governo italiano exigia a retirada da Língua de Sinais das escolas em detrimento da oralização. “[...] Ela deveria ser excluída do ponto de vista sócio-

político e histórico da nação, pois a Itália tinha agora um novo regimento linguístico, a língua italiana [...]” (BARBOSA, 2007, p. 36).

Esse processo não ocorreu de forma homogenia e harmônica, enfrentou inúmeros questionamentos a respeito da sua eficácia, porém encontrou força na Igreja Católica que detinha grande influência no sistema educacional italiano, haja vista que, boa parte das instituições escolares pertencia a Igreja Católica, sendo que esta se opunha veementemente à Língua de Sinais, sobretudo, aquela com influência alemã.

Skliar ainda comenta

[...] a Itália ingressava num projeto geral de alfabetização e, deste modo, se tentava eliminar um fator de desvio linguístico - a Língua de Sinais - obrigando a todos; por outra parte, o Congresso legitimava a concepção aristotélica dominante, isto é, a ideia de superioridade do mundo das ideias, da abstração e da razão - representado pela palavra - em oposição ao mundo do concreto e do material - representado pelos gestos -; por último os educadores religiosos justificavam a escolha oralista, pois se relacionava com a possibilidade confessional dos alunos Surdos (SKLIAR, 2000, p.109).

Deste modo, fica evidente o retrocesso na educação dos Surdos neste período. Segundo Dias (2013, p. 92), “com o passar do tempo, percebe-se que o oralismo não atinge os efeitos esperados com relação à fala [...] As ideias quanto à incapacidade do Surdo se alteram e surgem, ainda, novos procedimentos para a educação desses indivíduos”.

Dentre estes novos métodos destacam-se: a Comunicação Total e o Bilinguismo. Silva (2003, p. 41) ao citar Brito (1993), considera que “[...] a Comunicação Total, na realidade seria um Oralismo disfarçado na medida em que a ênfase maior de comunicação repousa sobre a língua oral [...]”. Em oposição a esta, o Bilinguismo “[...] tem como pressuposto básico que o Surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos Surdos e, como segunda língua, a língua oficial do país” (GOLDFELD, 2002 *apud* BRITO, 2012, p. 9).

Nesta perspectiva, nos finais dos anos de 1970 e início dos 1980, alguns países passam a defender a utilização da língua de sinais independente da língua oral, como aconteceu com a Suécia que reconheceu oficialmente a Língua de Sinais Sueca tornando-se o primeiro país a desenvolver uma proposta governamental de implantação de uma educação Bilíngue para Surdos, sendo seguida pela Dinamarca, Venezuela e Uruguai que adotaram políticas oficiais de abordagem Bilíngue. (SILVA, 2003).

### **1.3 Assentando o tijolo: a História da Educação de Surdos no Brasil**

“A educação dos Surdos só pode ser compreendida a partir de uma perspectiva mais ampla que abranja a sua história e que mostre quais as fundamentações teóricas, filosóficas e ideológicas que a embasaram” (ALBRES, 2005, p. 19). Desta forma, para compreendermos a educação dos Surdos no Brasil, temos que retornar “[...] as posições de ideias entre campos de forças ouvintistas e bilíngues, bem como, campos de forças híbridos decorrentes da influência das duas propostas citadas e das abordagens educacionais delas derivadas [...]” (SILVA, 2003, p. 46).

No Brasil a história da educação dos Surdos teve seu início na segunda metade do século XIX, quando foi criado pelo imperador D. Pedro II, o Imperial Instituto Nacional de Educação de Surdos-Mudos – IISM. Dois anos antes de ser fundado, o imperador trouxe para o Brasil o professor Francês Hernest Hut com o objetivo de lecionar para crianças Surdas; o mesmo esteve à frente do instituto.

O francês Surdo, Huet, conseguiu apoio de D. Pedro II para o estabelecimento do Instituto. [...] sua educação se deu através de Língua de Sinais, pode se deduzir que ele utilizava os Sinais e a escrita, sendo considerado inclusive o introdutor da Língua de Sinais francesa no Brasil, onde ela acabou por mesclar-se com a Língua de Sinais utilizadas pelos Surdos em nosso país. [...] Huet deixou a direção do instituto, em 1861, por problemas pessoais. Posteriormente ele foi para o México onde fundou também uma escola para Surdos [...] (MOURA, 2000, p. 81-82).

Para o seu lugar foi nomeado o Dr. Manoel de Magalhães Couto em 1862 este pouco fez pela educação dos Surdos no IISM, vindo a ser demitido em 1868 em seu lugar assumiu o Dr. Tobias Leite, que adotou o “ensino da linguagem articulada e da leitura sobre os lábios que só foi aprovado em 1873 e iniciado em 1883 pelo seu sucessor, o Dr. Joaquim José de Menezes Vieira, que foi até a Europa para aprender tal método” (BARBOSA, 2007, p. 39).

Desta forma, podemos perceber que a educação de Surdos que era desenvolvida no Imperial Instituto Nacional de Educação de Surdos-Mudos – IISM tinha como objetivo a correção do “defeito” do Surdo, o ensino de valores morais, bem como, prepara-los para o mercado de trabalho.

Nesta perspectiva, o método oral logo foi considerado ineficaz, tendo em vista que, os alunos que estavam sendo ensinados por esse método não estavam obtendo nenhum avanço como se esperava, neste momento optou por abandonar o mesmo. Contudo, era evidente a influência do Congresso de Milão na educação dos Surdos no âmbito internacional e nacional.

Segundo Andrade (2013, p. 11) “no final do século XIX, a educação brasileira sofria forte influência da Europa, inclusive devido às decisões tomadas no Congresso de Milão (1880) firmou-se o oralismo como principal método no ensino dos Surdos”. O Imperial Instituto Nacional de Educação de Surdos-Mudos – IISM, a principal instituição responsável pela educação de Surdos no país, também seguiu as mesmas ideias acordadas no Congresso.

[...] Os profissionais mandados para a Europa puderam observar e conseqüentemente trazer para o Brasil o modelo aprovado e procurado por tanto tempo pelos educadores de Surdos. Os argumentos deviam ser muito convincentes e sensibilizar aqueles que procuravam uma resposta para educação do Surdo. Além disto, de acordo com o desejo de uma sociedade que deseja anular a diferença. [...] a ideia já estava lançada, e, da mesma forma que em outras partes do mundo, ela funcionou como um catalizador, que, uma vez utilizado, não pode mais ser recuperado. A educação do Surdo no Brasil adquiriu o caráter oralista, o qual luta até hoje para se livrar [...] (MOURA, 2000, p.83).

Assim, em 1911 sob direção do Dr. Custódio José de Ferreira Martins, foi adotado o método oral puro para todas as disciplinas básicas e para o ensino com os alunos Surdos. Após três anos o método não apresentou resultados favoráveis na educação dos Surdos mantendo-se estagnada (BARBOSA, 2007).

O então diretor culpou os próprios alunos Surdos do fracasso, cuja idade (entre nove e quatorze anos) segundo ele seria inadequada para a aquisição da língua oral. Na tentativa de melhorar os resultados foi feita uma reformulação no ensino, onde admissão no IISM ocorreria a partir dos seis a dez anos de idade (MOURA, 2000).

Em 1930 assumiu como diretor do IISM o Dr. Armando Paiva de Lacerda, a perspectiva clínica ficou bem evidente na educação dos Surdos neste período, haja vista que Lacerda considerava a surdez uma doença, em 1942 ele modernizou o IISM com uma equipe médica para analisar a saúde mental e psicológica dos alunos Surdos. O seu objetivo era a inserção do Surdo na sociedade, dando ênfase para sua qualificação profissional (BARBOSA, 2007).

Stevens enfatiza que

[...] Havia, ainda, uma série de atividades extracurriculares, como as oficinas preparatórias para o mercado de trabalho, nas áreas de mecânica, alfaiataria, tornearia, carpintaria, artes gráficas. Algumas décadas após a fundação do IISM, quando as meninas já podiam fazer parte do alunado, havia as opções de costura, bordado, tapeçaria e trabalhos de arte (STEVENS, 1968 *apud* ALBRES, 2005, p. 22).

Desta forma, fica claro que o objetivo de tais ideias era que os Surdos não trouxessem nenhum transtorno para sociedade ouvinte, como também aumentasse o

“qualitativo da mão de obra barata (posteriormente), por meio da profissionalização”, podendo estes “trabalhar como autônomos, ficando longe da sociedade ouvinte” (BARBOSA, 2007, p. 41).

Moura destaca que

Objetivo do trabalho no Instituto nesta época era a adaptação do Surdo no meio social, ministrando-lhe o conhecimento da linguagem usual e realizando a sua habilitação profissional para que pudesse viver de seu próprio trabalho [...] (MOURA, 2000, p. 84).

Neste sentido, os métodos aplicados seguiam sempre a perspectiva oralista para educação dos alunos Surdos, desde fases iniciais (de sete a nove anos) com o ensino da linguagem articulada e da leitura labial, passando pelo o método auditivo destinado aos alunos que apresentassem resíduos de audição, e para aqueles cuja faixa etária não correspondia às determinações do IISM, o método utilizado era o escrito e a leitura silenciosa (BARBOSA, 2007).

Após muitas tentativas ineficazes com o método oral o IISM decidiu desenvolver estudos sobre a filosofia Bilíngue, tendo em vista que os países que adotavam e defendiam o método oral também não obtiveram êxito com o mesmo o substituindo pelo Bilinguismo.

Em 1957, o IISM passa a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, através da Lei nº 3.198, de 6 de julho de 1957. Este passou a ser responsável por desenvolver “[...] conhecimentos científicos e tecnológicos na área da surdez em todo o território nacional, bem como subsidiar a Política Nacional de Educação, na perspectiva de promover e assegurar o desenvolvimento global da pessoa Surda, sua plena socialização e o respeito às suas diferenças” (INES, 2001, p. 2).

Os altos custos do Estado em enviar Surdos de todas as partes do território nacional para o INES, acabou influenciando a criação de outros institutos de educação de Surdos no país, como podemos evidenciar partir da década de 1960, “[...] com a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e do Instituto Pestalozzi, em outras regiões do país. [...] Posteriormente, foram criadas diretorias de educação especial vinculadas à secretaria de educação de cada estado e, conseqüentemente, escolas especiais para Surdos” (ALBRES, 2005, p. 28).

Apesar dos estudos sobre a língua de sinais, de seu reconhecimento científico como língua durante a segunda metade do século XX, a corrente conhecida como Oralista acabou sendo incorporada na educação de Surdos. Segundo Albres (2005) a partir da publicação em 1979 do MEC, que assumia “[...] como proposta de ensino no Brasil, o Oralismo,



justificando o uso exclusivo da língua oral e escrita, com objetivo de preparação do educando para a participação efetiva na sociedade, e considera ser a abordagem multissensorial a mais indicada para realidade brasileira” (ALBRES, 2005, p. 29).

Logo, o oralismo foi visto como a melhor opção para desenvolver as habilidades de fala, leitura orofacial e escrita para que o aluno seja integrado socialmente. A Língua de Sinais, nesse período, no Brasil, foi alvo de várias críticas, considerada assim perigosa ao desenvolvimento da escrita. Porém, a filosofia oralista também recebeu duras críticas neste período, mas, como discurso oficial, prevalece o oralismo, no Brasil.

No final da década de 1970 e início 1980, começa se desenvolver a abordagem da Comunicação Total, em algumas escolas, colocando novamente em discussão os meios de comunicação viso-manuais na educação de Surdos.

No ano de 1977 foi criada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos – FENEIDA, formada apenas por ouvintes. Na década de 1980 a criação da Federação Nacional e Educação e Integração dos Surdos – FENEIS substituiu à antiga FENEIDA.

Neste momento, começam a se destacarem as pesquisas sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, tendo como principal pesquisadora a professora Lucinda Ferreira Brito, desta forma, passa a ganhar força no país à filosofia conhecida como Bilinguismo (ANDRADE, 2013).

Assim, as pessoas Surdas e os seus respectivos movimentos sociais começam a reivindicar o uso da Língua de Sinais nos diversos âmbitos da sociedade. Logo, os estudos sobre a Língua de Sinais são desenvolvidos no país, com destaque para alguns eventos regionais e nacionais na área da educação que começaram a incluir em seus GTs as discursões em torno da linguagem e surdez. (ALBRES, 2005).

Porém, se evidenciou neste momento o desenvolvimento de outra abordagem educacional conhecida como Comunicação Total, na qual tinha como objetivo “[...] fornecer à criança a possibilidade de desenvolver uma comunicação real com seus familiares, professores e coetâneos. [...] A oralização não é o principal objetivo da comunicação total, mas uma das áreas trabalhadas para possibilitar a integração social do indivíduo Surdo” (ANDRADE, 2013, p. 12).

O método da Comunicação Total ao utilizar várias metodologias, como a própria língua de sinais, ainda preservava conceitos metodológicos do oralismo. Logo, este método foi considerado insuficiente no processo de ensino e aprendizagem dos Surdos, pois, como afirma Quadros, esta proposta de ensino “é um sistema artificial considerado inadequado,

tendo em vista que desconsidera a língua de sinais e sua riqueza estrutural e acaba por desestruturar também o português” (QUADROS, 1997 *apud* BRITO, 2012, p. 8).

No início da década de 1990 ganha força novamente a filosofia conhecido como Bilinguismo, esta “defende a necessidade de integração do Surdo na sociedade como cidadão atuante, ciente dos seus direitos e cumpridor de seus deveres, e baseia-se na acessibilidade da Língua de Sinais e do português para os mesmos” (BRITO, 2012, p. 8).

Esta filosofia trouxe uma nova perspectiva para o processo de ensino e aprendizagem dos Surdos, pois, ao dar ênfase para a língua de sinais que se constitui como a língua materna e natural dos Surdos, valorizando sua base visuo-espacial. Esta foi regulamentada como língua oficial no ensino para os Surdos no Brasil através da Lei Federal 10.436 de 24 de abril de 2002, que em seu artigo primeiro destaca que:

**Art. 1º** É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

**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 bilinguismo tem como pressuposto dar condições para as crianças Surdas se desenvolverem a partir da sua língua natural, posteriormente, na língua oficial do país. Para Carnio, Couto e Lichtig “o bilinguismo não se resume somente na aquisição de duas línguas, sendo uma língua de sinais e outra Língua Portuguesa oral e/ou escrita. É uma mudança filosófica de postura política, cultural, social e educacional” (CARNIO; COUTO; LICHTIG, 2000 *apud* ALBRES, 2005, p. 39). Essa filosofia reconhece e aceita o Surdo, como sujeito ativo na sociedade, isto é, como cidadão, com seu modo de ser e agir, dando ênfase para sua identidade.

#### **1.4 Levantando as paredes: Educação, deficiência e direitos conquistados**

Na história da civilização observa-se que os direitos sociais passaram por grandes mudanças. Muitas foram às lutas, movimentos, conflitos para que a sociedade pudesse conquistar e ampliar os seus direitos. Traçando-se um panorama histórico da evolução dos direitos sociais, com enfoque nas pessoas deficientes, sobretudo, os Surdos. Observa-se que muito se conquistou; entretanto, ainda há muito a ser conquistado (DILLI, 2010).

Ressalta Reis que

A história da educação dos Surdos é marcada por muita luta e persistência ao reconhecimento da pessoa Surda como um ser social e político. No tocante a legislação que ampara a educação dos Surdos é possível perceber alguns avanços e esforços por parte de alguns segmentos, embora muito do que se propõe, nem sempre é realizado na prática (REIS, 2017, p. 63).

Para fins de se buscar um contexto maior dos direitos conquistados, mencionamos as principais declarações, convenções e legislações pertinentes a este tópico do trabalho. Bem como, elencamos as principais leis e decretos estabelecidos no Brasil que estão correlacionadas com a educação dos deficientes e dos Surdos.

Reis destaca que para pensar a educação no Brasil é necessário refletir sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 que, segundo a autora “representou uma tentativa de se propor uma educação pública que atendesse aos interesses da nação brasileira, desprendendo dos interesses de classe para se pensar uma educação que pudesse alcançar a todos independentemente de sua condição social” (REIS, 2017, p. 63).

Os pioneiros deixam claro que todo indivíduo tem o direito de ser educado, com isso atribui ao estado a responsabilidade de criar um planejamento educacional que oferecesse à sociedade uma escola pública que valorizasse o educando, não mais um sistema escolar tradicional destinado à elite. Priorizando o ensino, laico, obrigatório e gratuito, entre outras propostas que foram encaminhadas pelos Pioneiros da Educação Nova por meio do Manifesto (REIS, 2017, p. 64).

Entretanto, os encaminhamentos propostos no Manifesto não se concretizaram em sua plenitude encontrando resistência, devido ao contexto político, econômico e social da época; porém, serviram posteriormente para o planejamento e implementação da educação no País, sobretudo com a Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, que dispunha sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDEN), definindo que ficaria a cargo do Conselho Federal de Educação a elaboração do Plano Nacional de Educação do Brasil.

Posteriormente, com a instituição das novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por meio da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 foi estabelecido que

[...] caberia à União a elaboração do Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios de acordo com o Artigo 9º. Esta mesma Lei em seu Artigo 87 institui a Década da Educação e estabeleceu ainda em seu parágrafo 1º que: A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei encaminhará ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação com diretrizes e metas para dez anos seguintes [...] (BRASIL, 1996 *apud* REIS, 2017, p. 64).

Nesta perspectiva, percebe-se que até então o conjunto das leis elaboradas no âmbito nacional tinham como principal objetivo a implementação da educação pública

alcançando êxito em alguns aspectos. Porém, fica evidente que no tocante as questões referentes à educação dos deficientes de modo especial a dos Surdos se mantinham as margens das discussões prioritárias.

Neste momento, abrimos um parêntese para destacar que no âmbito internacional os direitos das pessoas com deficiência receberam maior atenção, sobretudo, com a proclamação da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1948 e com a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, de 1975, pela Organização das Nações Unidas (ONU) (DILLI, 2010).

#### Ressalta Dilli

Ainda na década de 1980 estabelece-se como sendo a Década Internacional da Pessoa com Deficiência. Em 1981 é adotado pela ONU o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência. Ainda no mesmo ano com a Declaração de Princípios, fica garantida a equiparação de oportunidades, as pessoas com deficiência, no tocante à garantia dos direitos sociais básicos [educação, habitação, transporte, trabalho, etc.] (DILLI, 2010, p. 34).

No Brasil, com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 é estabelecido o direito à igualdade, proteção e integração de todas as pessoas, sem qualquer tipo de discriminação; conforme o texto a seguir:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (BRASIL, 1988).

Ainda segundo a Constituição Federal de 1988, ficam assegurados às pessoas com deficiência o direito à saúde, a assistência, assim como é dever do Estado e da família assegurar o direito a vida, como define o artigo 227, da Constituição:

Art. 227 É dever da família, da sociedade e do Estado, assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, admitida a participação de entidades não-governamentais e obedecendo aos seguintes preceitos: [...] II – criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos [...] (BRASIL, 1988).

No artigo 203, que dispõe sobre a assistência social para quem dela necessitar, destaca-se “V - a garantia de um salário mínimo mensal à pessoa portadora de deficiência e aos idosos que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei” (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal trás nos termos do artigo 208, que é dever do Poder Público assegurar a todos os cidadãos o acesso e a permanência na educação, possibilitando o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino. Sendo que esta se efetivará mediante a gratuidade do ensino, como esta disposta na lei:

- I – Ensino fundamental e gratuito, assegurado, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria;
- II – Progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...] (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), também assegura o direito e a permanência na educação conforme o Art.. 53 que dispõem que: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1990).

Art.. 54 que dispõem que “é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

“No ano 1991, foi sancionada a lei do símbolo para Surdos nº. 8.160, de 08 de janeiro de 1991, que dispõe sobre a caracterização de símbolo que permita a identificação de pessoas com deficiência auditiva” (DILLI, 2010, p. 36). Um ano depois a Organização das Nações Unidas (ONU), estabeleceu a data de 3 de dezembro de 1992 como o Dia Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência.

Em 1999 foi instituído pela Lei nº 1791 o Dia Nacional dos Surdos, comemorado todo dia 26 de setembro de cada ano.

O Projeto Lei em epígrafe institui o Dia Nacional do Surdo, a ser comemorado anualmente no dia 26 de setembro. Em sua justificação, o nobre autor ressalta que a população surda do Brasil representa 2 % das pessoas portadoras de deficiências no País. Lembra que estas pessoas têm tido uma participação cada vez maior na sociedade, inclusive no mercado de trabalho. Esclarece que a Federação Mundial dos Surdos já celebra o dia internacional a cada 30 de setembro e que a proposição tem escopo de criar uma data nacional coincidente com aquela da inauguração da primeira escola

para surdos no Brasil, Instituto Nacional de Educação de Surdos, ocorrida em 1857 no Rio de Janeiro (SÃO PAULO, 1999).

A data tem como objetivo propor reflexões sobre os desafios da inclusão de pessoas Surdas nos diversos âmbitos da sociedade, como também, rememorar a fundação da primeira escola de Surdos no Brasil no ano de 1857 no Rio de Janeiro.

Em 1994 foi realizada a Conferência Mundial de Educação Especial na Espanha, ficando conhecida posteriormente como Declaração de Salamanca. A conferência teve como objetivo a educação especial.

Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados. (SALAMANCA, 1994).

Dois anos depois da Declaração de Salamanca, influenciada pelas suas recomendações foi promulgada no Brasil a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, destacando em suas disposições a educação especial para educandos com deficiência.

A LDB de 1996 estabelece em seus Art. 58º, 59º e 60º as diretrizes para a Educação Especial.

Art.58º Entende-se por educação especial, para os efeitos dessa Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços especializados, na escola regular, para as peculiaridades da clientela da educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 1996).

Desta forma, entendemos que a educação especial é uma modalidade de ensino destinada aos alunos com necessidade especiais, sendo esta ofertada preferencialmente na rede regular ensino, ficando garantido de acordo com o artigo apoio dos serviços especializados em educação especial na rede regular de ensino, destacando que os atendimentos podem ser feitos tanto em salas especiais com em escolas especializadas.

Art.. 59 dispõem que

Art.59°. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive, condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação superior com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

O Art. 59 estabelece os diversos recursos para atender as pessoas com necessidades especiais, dando-lhes condições de uma educação significativa, assegurando-lhes o acesso ao Ensino Fundamental, para aqueles alunos que em virtude de suas deficiências, necessitam de um maior ou menor tempo para concluir o programa escolar.

O artigo também faz referência à capacitação do profissional da educação na área especializada, destacando que esta é de suma importância para efetivação do processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais no ensino regular. O artigo propõe que a educação especial articule-se com o mercado de trabalho, visando preparar os alunos com necessidades especiais para o trabalho. É garantido também segundo este artigo aos alunos, o acesso aos projetos sociais existentes na rede pública de ensino.

Art.. 60 dispõem sobre

Art.60° Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo Único: O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente, do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996).

O Art. 60 estabelece critérios de caracterização das instituições de ensino privadas e sem fins lucrativos como aquelas que oferecem serviços especializados em educação especial, destacando que o Poder Público disponibilizará apoio técnico e financeiro as mesmas. O mesmo artigo em seu Parágrafo Único deixa claro que o Poder Público ampliará o

atendimento especializado aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente, do apoio às instituições e de sua regulamentação prevista neste artigo.

Em 1999, na Guatemala, foi realizada a Convenção Interamericana - que promulgou a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Neste mesmo ano foi promulgado o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispondo sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, alterado pelo decreto 5.296, de 2004, considera que a pessoa com deficiência se enquadra nas seguintes categorias:

I - Deficiência Física: Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sobre a forma de parplesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, tri paresia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzem dificuldades para o desempenho de funções.

II - Deficiência Auditiva: Perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras variando de graus e níveis na forma seguinte:

- a) De 25 à 40 decibéis (db) – surdez leve;
- b) De 41 à 55 db – surdez moderada;
- c) De 56 à 70 db – surdez acentuada;
- d) De 71 à 90 db – surdez severa;
- e) Acima de 91 db – surdez profunda; e
- f) Anacusia.

III - Deficiência Visual: Acuidade igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção, ou campo inferior a 20º (tabela de Snellen), ou ocorrência simultânea de ambas as situações;

IV - Deficiência Mental: funcionamento significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como;

- a) Comunicação;
- b) Cuidado pessoal;
- c) Habilidades sociais;
- d) Utilização da comunidade;
- e) Saúde e segurança;
- f) Habilidades acadêmicas;
- g) Lazer; e
- h) Trabalho.

V - Deficiência Múltipla: associação de duas ou mais deficiências (BRASIL, 2004).

Nesse sentido, o Art. 3 diz que para os efeitos deste Decreto, considera-se:

I - deficiência - toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano.



II – deficiência permanente – aquela que ocorre ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos;

III – incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem – estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida (BRASIL, 2004).

Nesta perspectiva, a Lei Federal nº 10.098/2000 estabeleceu normas e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, preferencialmente na rede regular de ensino.

Segundo Dilli a Lei Federal nº 10.845, de 5 de março de 2004

Institui, no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação [FNDE], o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência [PAED], com os objetivos de garantir a universalização do atendimento especializado de educandos com deficiência, cuja situação permita a integração em classes comuns de ensino regular e de garantir, progressivamente, a inserção destes educandos nessas classes (DILLI, 2010, p. 38).

O documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1999, trouxe estratégias inovadoras, no tocante a inserção escolar, a adequação curricular, sobretudo aquelas destinadas especificamente para a educação de alunos com necessidade educacionais especiais.

Deste modo, descaremos aqui algumas dessas adequações, de modo especial àquelas que se referem ao aluno Surdo. No tocante ao currículo o documento ressalta que

A relação professor/aluno considera as dificuldades de comunicação do aluno, inclusive a necessidade que alguns têm de utilizar sistemas alternativos (língua de sinais, sistemas braille, sistema bliss ou similares, etc).

As metodologias, as atividades e procedimentos de ensino são organizados e realizados levando-se em conta o nível de compreensão e a motivação dos alunos; os sistemas de comunicação que utilizam, favorecendo a experiência, a participação e o estímulo à expressão (BRASIL, 1999).

Percebemos aqui uma das principais barreiras se não a maior na escola e no ensino a dificuldade de comunicação entre os professores e alunos Surdos, entretanto o documento enfatiza a necessidade do uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, sendo que esta deve ser acompanhada de metodologias que contribuam para o ensino e aprendizagem dos alunos Surdos, dando ênfase para a língua natural destes.

Nesta perspectiva o documento ressalta que é necessária a diversificação curricular, destacando sistemas de apoio que favoreça a educação dos alunos Surdos,

sobretudo, na avaliação adequada e condizente as especificidades destes. Passando obviamente, pela qualificação dos profissionais da educação, pelo um currículo que favoreça o pleno desenvolvimento dos educandos Surdos, recursos financeiros e tecnológicos que de fato efetivem o processo de inclusão na escola.

Os artigos 7º, 8º e 9º das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, também destaca pontos importantes para inclusão dos Surdos na escola.

Art.7º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

Art.8º. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

IV- serviços de apoio pedagógico especializado, realizado nas classes comuns, mediante:

- a) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- b) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente (BRASIL, 2001).

O Art. 7º destaca que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular em qualquer modalidade de ensino. O Art. 8º ressalta que é dever das escolas da rede de ensino regular, disponibilizarem serviços de apoio pedagógico especializado nas classes comuns, bem como professores-intérpretes de Língua de Sinais – LIBRAS.

Art.9º. As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

§ 1º Nas classes especiais, o professor deve desenvolver o currículo, mediante as adaptações, e, quando necessário, atividades da vida autônoma e social no turno inverso (BRASIL, 2001).

Esse artigo evidencia que as escolas devem criar classes especiais para o atendimento a alunos que apresentem dificuldades na aprendizagem ou de comunicação que necessitam de acompanhamento específico, aos professores diante das especificidades dos deficientes, sobretudo, dos alunos Surdos, devem realizar adaptações no currículo.

Em 2 de janeiro de 2001 foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação por meio da Lei nº 10.172, esta trouxe em suas disposições alguns pontos importantes para a pessoa Surda, como por exemplo:

Estabelecer programas para equipar, em cinco anos, as escolas de educação básica e, em dez anos, as de educação superior que atendam surdos e aos de visão “sub-normal”, contando com aparelhos de amplificação sonora para os surdos e outros equipamentos que facilitem a aprendizagem também dos alunos de baixa visão, atendendo prioritariamente, as classes especiais e salas de recursos. (BRASIL, 2001).

Um dos grandes avanços para os Surdos como para sua educação foi a promulgação da Lei nº 10.436 referente à Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS de 2002, que em seus artigos estabelece que

Art.1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS a forma de expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

Este artigo reconhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como forma de comunicação das pessoas Surdas, destacando suas características como sistema linguístico com estrutura gramática própria, que se constitui por aspectos culturais e visuais dentro da comunidade Surda.

A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que inclui a LIBRAS como disciplina curricular. Para Reis

Ter uma língua reconhecida após décadas de lutas é um motivo para refletir e sensibilizar a sociedade de modo geral de que o Brasil possui duas línguas reconhecidas, embora, seja o Português a primeira língua oficial, no entanto, todas as crianças em seu período de escolarização deveriam ter acesso a Libras desde a educação infantil assim como é ofertado o Inglês no Ensino Fundamental ou no mínimo deveria ser opcional deixando a cargo da criança ouvinte se deseja ter a Libras como disciplina curricular. A aprendizagem desta língua possibilita a comunicação direta com a pessoa surda, desse modo permitiria à criança ouvinte também compartilhar de outras culturas quebrando barreiras que muitas vezes são constituídas socialmente, por falta de um contato melhor com os surdos (REIS, 2017, p. 67).

No Art. 23º do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, estabelece que é dever da educação básica e superior disponibilizar aos Surdos intérpretes de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, quando estas tiverem alunos Surdos incluídos em sala de aula ou em outros espaço educacionais.

Art.23º As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar serviços de tradutor de e intérprete de LIBRAS – Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem

como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo.

§1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo.

§2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005).

Neste artigo também é destacado, a importância de equipamentos e tecnologias que venham contribuir para o acesso a literatura especializada e a informações sobre as especificidades linguísticas do aluno Surdo, sobretudo aos professores que atendem esses. É assegurado ao Surdo o direito à sua língua natural em todas as instituições educacionais, bem como de sua educação no âmbito Federal, Estadual e Municipal.

De acordo com o Art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro 2000 que estabelece a organização do ensino bilíngue tendo como pressuposto o capítulo VI Art. 22, incisos I e II:

I- Escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II- Escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005).

No ano de 2014 ocorreram mudanças significativas no tocante à educação com a aprovação do Plano Nacional de Educação pela Lei nº 13.005 de junho de 2014, que priorizava o acesso à educação infantil o atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Reis enfatiza ainda, que a Lei assegurava a

educação bilíngue para as crianças surdas garantindo o ensino da Libras como primeira língua (L1) e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) aos alunos surdos de 0 (zero) aos 17 (dezesete) anos, tanto em escolas de classes bilíngues como em escolas inclusivas (REIS, 2017, p. 66).

Nesta perspectiva, não se pode deixar de considerar as lutas políticas, que foram travadas dentro do contexto social pela garantia de acessibilidade à educação, que culminaram no reconhecimento da LIBRAS como língua, e de seu uso como primeira língua com vistas à

educação de Surdos na política nacional inclusiva. Essas conquistas abriram espaço para novos questionamentos e reflexões, nos contextos políticos, educacionais e sociais.

Diante desta contextualização histórica e social da educação dos Surdos, deixamos claro que não é o foco deste trabalho nos debruçarmos sobre a história da educação dos Surdos, entretanto, é a partir deste contexto de desenvolvimento educacional ocorrido ao longo dos séculos, que é possível entendermos as atuais metodologias utilizadas, sobretudo situarmos as Instalações Geográficas como potencial metodologia de ensino e aprendizagem da Geografia para alunos Surdos.

Neste sentido, discorreremos no próximo algumas considerações sobre Instalações Geográficas e educação de Surdos. Apresentando seus procedimentos metodológicos, abordando os elementos de representação desta metodologia, (signos e símbolos), discorrendo sobre a contribuição destes para a formação de conceitos pelo aluno Surdo. Tecendo também algumas reflexões sobre a criatividade e a pesquisa enquanto elementos basilares para o trabalho com esta metodologia.

## 2 PEDRA ANGULAR: INSTALAÇÕES GEOGRÁFICAS E EDUCAÇÃO DE SURDOS: INCLUSÃO, ENSINO E AVALIAÇÃO

A educação passou por diversas transformações ao longo da história, modificando assim, as formas de conceber e compreender a realidade. Atualmente, o mais novo paradigma educacional é a inclusão escolar, que defende a escola regular como espaço educacional de todos os alunos (VELTRONE; MENDES, 2007). Exigindo novos posicionamentos, bem como, atualizações tanto na organização da escola em termos estruturais, como de ensino, estando este último atrelado ao aperfeiçoamento dos professores que estão diretamente ligados ao processo de inclusão, desenvolvendo de tal modo, metodologias que contemplem as especificidades dos educandos.

Sobre esta perspectiva, o Centro de Estudos sobre a Educação Inclusiva, estabelece que:

[...] inclusão ou educação inclusiva não é um outro nome para a educação dos alunos com necessidades especiais. Inclusão envolve uma abordagem diferente para identificar e resolver dificuldades que emergem na escola [...] [a inclusão educacional] implica em um processo que aumente a participação de estudantes [nas atividades e vida escolar] e reduza sua exclusão da cultura, do currículo e das comunidades das escolas locais (CSEI 2000 *apud* BEZERRA, 2014, p. 11).

Pena e Sampaio destacam que “a inclusão escolar parte do pressuposto do reconhecimento e valorização das diferenças dos sujeitos, oferecendo-lhes tratamentos diferenciados para garantir suas condições de acesso e permanência no âmbito escolar” (PENA; SAMPAIO, 2012, p. 48). Apesar desta concepção a inclusão não é concretizada na realidade, pois não é pensada e desenvolvida nessa perspectiva.

Por sua vez, o aluno com deficiência é inserido em um espaço que busca homogeneizá-lo, não valorizando suas individualidades como também sua cultura. Desta forma, a sociedade caracteriza-se por estabelecer alguns padrões de comportamento, sendo que aqueles que não se enquadram neste modelo, os tornando marginalizados, rejeitados e excluídos do seu convívio social.

Para Bezerra

Ao recorrer à história da humanidade percebemos que esse pensamento de exclusão ao diferente esteve presente em todas as sociedades, pois ao longo do tempo produziram uma visão padronizada e classificaram as pessoas de acordo com estereótipos pré-estabelecidos, elegendo padrões de normalidade e esquecendo-se de que a sociedade é formada e construída na diversidade (BEZERRA, 2014, p. 11).

A partir deste espectro de padronização, as pessoas com necessidades especiais sofrem com a discriminação e exclusão social, pelo fato de possuírem limitações, sejam elas físicas intelectuais ou sensoriais. Assim também foi concebida a educação dos Surdos, ao traçarmos um breve percurso da educação destes, é possível compreender que por muito tempo esta se caracterizava meramente como “aquisição da oralidade”; vista como condição para inserção social e não direcionada à escolarização ou consecução do conhecimento.

Ao longo da história a surdez foi vista como uma patologia que, se não tratada, ocasionaria outras deficiências, como também incapacidade. Neste, momento esta visão desviou os objetivos e práticas educacionais, à medida que a concepção clínica foi ganhando espaço com o objetivo de corrigir a surdez. As estratégias desenvolvidas neste período tiveram como base o método oralista. Inúmeras foram às consequências desta concepção, como o comprometimento da natureza social, cultural, linguística e cognitiva do Surdo (ANDRADE, 2013).

Brito enfatiza que

As dificuldades encontradas pelo Surdo em se comunicar e fazer atividades que para o ouvinte se tornam triviais, fazem com que estas mesmas atividades se constituam como desafios. Considerando este aspecto desafiador do cotidiano do Surdo, surgem abordagens não raramente relacionadas com interesses políticos, e propostas que promovam inadequadamente a inclusão, que se configura na prática como exclusão do mesmo (BRITO, 2012, p. 6).

A partir da incorporação dos estudos da língua de sinais, e conseqüentemente com o surgimento de um novo conceito socioantropológico ligados a Antropologia, a Psicologia e a Sociologia contribuíram para um novo sentido da surdez.

Skliar (1998) aponta que

[...] a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; é uma identidade múltipla ou multifacetada, que está localizada dentro do discurso sobre deficiência. E há a possibilidade de estar sempre buscando e propondo, conhecer a apropriação das potencialidades do sujeito surdo, voltados para análise dos discursos acerca da surdez seja no contexto político, social e escolar inclusivistas, sem, entretanto esquivar da importância desse sujeito como agente de transformação, como um todo no meio social (SKLIAR, 1998 *apud* ANDRADE, 2013, p. 21).

No Brasil a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002 e o decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, reconhecem oficialmente a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como a primeira língua dos Surdos, compreendendo que os mesmos interagem com o mundo a partir

das suas experiências visuais. A sua estrutura gramatical é própria e são comparáveis em complexidade e expressividade a quaisquer línguas orais.

Skliar (1999) salienta

[...] que os contatos que os surdos estabelecem entre si proporcionam uma troca de representação da identidade surda. Através de um conjunto de significados, informações intelectuais, artísticas, éticas, estéticas, sociais, técnicas, etc. Esta autoprodução de significados parece ser o fundamento da identidade surda: uma estratégia para o nascimento cultural (SKLIAR, 1999 *apud* ANDRADE, 2013, p. 21).

As pessoas geralmente desconhecem os processos e os produtos da cultura surda. Para Sá (2006) “a cultura surda refere-se aos códigos próprios dos surdos, suas formas de organização, de solidariedade, de linguagem, de juízo de valor, de arte etc.” (SÁ, 2006 *apud* GUERRA, *et al* 2013, p. 105).

É nesta perspectiva que, a inclusão do aluno Surdo na escola regular por sua vez, deve ser acompanhada por transformações em todo sistema educacional, destacando-se: adequações no currículo, alterações nas formas de ensino, metodologias e avaliações adequadas que correspondam com as necessidades e que valorize sua cultura.

Corroborando com ideia semelhante, Gonçalves e Festa consideram que a inclusão do aluno Surdo na escola regular requer também:

[...] elaboração de trabalhos que promovam à interação em grupos na sala de aula e espaço físico adequado a circulação de todos. A presença do aluno Surdo em sala exige que o professor reconheça a necessidade da elaboração de novas estratégias e métodos de ensino que sejam adequados à forma de aprendizagem deste aluno Surdo, o aluno Surdo está na escola, então cabe aos professores criar condições para que este espaço promova transformações e avanços a fim de dar continuidade a um dos objetivos da escola, ser um espaço que promove a inclusão escolar (GONÇALVES E FESTA 2014, p. 2).

O ensino de Geografia nos permite distinguir a diversidade cultural existente no espaço geográfico. E a partir desta perspectiva buscar compreender este contexto, ou seja, as relações sociais, as diferentes línguas, as culturas e os processos históricos. Nesse sentido, é por meio da educação bilíngue especificamente, e do espaço vivido pelo aluno Surdo que é possível construir seus significados, suas relações sociais e sua cultura, permitindo de tal modo ao educando a compreensão do espaço geográfico.

Nessa perspectiva, o ensino de Geografia tem como objetivo formar cidadãos críticos e autônomos, que sejam capazes de compreender a produção e organização do espaço no qual estão diretamente envolvidos (FERNANDES, 2016). Desta forma, ao pensarmos em



uma Geografia inclusiva é necessário desenvolver metodologias que efetivem de fato o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando assim aos alunos Surdos uma compreensão melhor dos conteúdos geográficos.

Fernandes considera que

[...] o ensino de geografia para alunos Surdos, deve valorizar a construção do conhecimento a partir de interações entre professor – conteúdo – aluno, valorizando o conhecimento prévio que o aluno trás consigo, sobretudo aquele relacionado a seu espaço de vivência, capacitando-o para ir além do senso comum, promovendo efetivamente a construção e aquisição do conhecimento (FERNANDES, 2016, p. 108).

Deste modo, é necessário um ensino de Geografia significativo que relacione o espaço natural com o espaço social, em que os discentes possam ler e compreender o mundo de maneira que saibam se situar e se posicionar, diante das desigualdades sociais e espaciais. Como destaca Callai “[...] analisar a sociedade e o mundo a partir da espacialidade dos fenômenos [...]” e “[...] trabalhar essa realidade de modo que o aluno se entenda como sujeito que está dentro dessa realidade [...]” (CALLAI, 2012, p. 72).

Neste processo, o aluno Surdo precisa sentir-se incorporado nas atividades propostas, proporcionando uma aprendizagem significativa e que valorize suas referências, tendo como ponto de partida o seu próprio espaço sociocultural.

Segundo Skliar

[...] se os Surdos forem excluídos de aprendizagens significativas, obrigados a uma prática de atividades sensório-motoras, mas não de conteúdos de abstração, se forem impedidos de utilizar a língua de sinais em todos os contextos de sua vida, então nada tem que ver os Surdos nem a língua de sinais com as supostas limitações no uso dessa língua, na aquisição de conhecimento e no desenvolvimento de seu pensamento (SKLIAR, 1997 *apud* ANDRADE, 2013, p. 30).

Nesta perspectiva, é que a creditamos no potencial das Instalações Geográficas como metodologia de ensino e de aprendizagem da Geografia para o aluno Surdo, como destaca Silva e Ribeiro,

O uso das instalações exige que o professor de Geografia faça uso da didática multissensorial para constituir e fomentar os conceitos geográficos que serão utilizados em suas aulas, pois, o aluno para o melhor entendimento da ciência geográfica, deverá experienciar todos os aspectos sensório-motor emergido de um dado espaço geográfico (SILVA; RIBEIRO, 2018, p. 1).

As Instalações Geográficas permite ao aluno Surdo compreender e problematizar a realidade na qual se encontra, a partir da representação dos conteúdos pesquisados e trabalhados criativamente, com signos e símbolos aplicados sobre materiais produzidos ou

não pelo homem (RIBEIRO, 2014), e a partir desta vê-se também como produtor e modelador do espaço, não se limitando apenas ao próprio conhecimento dessa realidade, mas sim problematizar para modifica-la, ou seja, compreender e desenvolver a capacidade sobre o espaço geográfico.

As Instalações Geográficas ao “ergue-se a partir de uma tríade: reflexão, ação e materialização, através de símbolos e signos” (SILVA; RIBEIRO, 2018, p. 1), possibilita ao Surdo utilizar o canal visuo-espacial, permitindo ao mesmo sensibilizar-se com “[...] os diferentes grupos sociais que formam nossa sociedade, [...] e enxergando outros arranjos espaciais nos quais a exclusão e as injustiças sociais tenham menos vez e força” (KAERCHER, 2004, p. 56).

Este processo se dá através do viés criativo e da imaginação materializada nas Instalações Geográficas, neste sentido é por meio do processo criativo que o Surdo assim como os demais estudantes podem compreender de uma forma mais significativa os conteúdos geográficos, colocando em evidência o espaço no qual eles convivem.

Santos afirma que, “[...] o espaço se impõe por meio das condições que ele oferece tanto para produção, circulação, residência, para a comunicação, para o exercício da política, das crenças, para lazer e como condição de viver bem” (SANTOS, 2009, p. 55).

Nesta perspectiva podemos inferir a partir das ideias de Vygotsky

[...] que é nesse espaço que o homem vive, constrói instrumentos e signos como forma de se relacionar com o mundo, apropriando-se de diversas linguagens. Para o autor, o homem se relaciona com o mundo através de elementos mediadores: os instrumentos e os signos, que são essenciais na sociedade (SILVA, 2015, p. 36).

Neste sentido, os signos e símbolos são elementos de representação da metodologia Instalação Geográfica, onde por meio destes “os Surdos se apropriam do espaço utilizando signos não verbais (os sinais) não só para se comunicarem, mas também como base para a construção, decodificação de símbolos e construção lógica do conhecimento e formação de conceitos abstratos” (SILVA, 2015, p. 37).

Assim, os “signos constituem elementos de mediação da relação homem e mundo, atuando de forma externa e interna nas atividades do indivíduo” (ALEXANDRE, 2019, p. 85). “Os sinais viso-espaciais permitem ainda que os alunos Surdos desenvolvam seus conhecimentos geográficos. Conhecimentos importantes para compreensão da sua importância como cidadão construtor de sua história cultural” (SILVA, 2015, p. 37).

Para Castrogiovanni

[...] o raciocínio do domínio espacial é um caminho para nos sentirmos agentes históricos. A manifestação do raciocínio se dá pela compreensão, que pode ocorrer por meio da oralidade, da escrita, do desenho, da manifestação corporal [...]. Todos são manifestações comunicacionais, portanto textuais e inseridos em uma cultura [...] (CASTROGIOVANNI, 2011, p. 63)

Essas características devem ser desenvolvidas cotidianamente pelo aluno e intermediada pelo professor. Como destaca Silva “o professor é peça indispensável nesse processo, pois no cotidiano do fazer pedagógico tem a possibilidade de estimular a criação e a criatividade dos seus alunos” (SILVA, 2019, p. 36).

Silva enfatiza que

No caso dos alunos Surdos, ao se apropriarem do espaço visual e comunicarem em língua de sinais, apresentarão uma entre várias possibilidades de representarem suas percepções geográficas. Ressalta-se que o uso corporal é o meio direto de manifestação de compreensão; no entanto a pintura, o desenho, a escrita e outras, quando devidamente estimulado e trabalhada pelo professor, torna-se fonte de representações de pensamentos dos Surdos. Cabe ao professor diagnosticar as habilidades e dificuldades desses alunos a fim de direcionar as competências que satisfaçam seu desenvolvimento. A exemplo do entendimento da leitura e da escrita portuguesa, fazer associações entre situações concretas e as abstratas, compreender noções de espacialidade, dentre outras (SILVA, 2015, p. 37).

Desta forma, fica evidente a importância do professor no processo de imaginação e criação dos alunos. Conhecendo o papel da Geografia no mundo atual e selecionando conteúdos de modo a considerar a realidade dos seus alunos e apropriando-se de estratégias e recursos que venham atender de forma significativa as especificidades dos educandos.

Ribeiro ressalta que

Estimular a aprendizagem é investigar novas formas de propor algo novo, um conteúdo que leve o aluno a pesquisa e a investigação, a forma como o docente trata os conteúdos a serem ensinados requer diálogo entre a pesquisa e a criação, criando situações inusitadas, surpreendentes, incríveis, que levem a motivação e inspiração, projeto de sua imaginação criativa (RIBEIRO, 2014, p. 114).

Assim, é necessário desenvolver e aguçar no aluno Surdo o pensar geográfico a partir dos signos e representações, formando desta forma, conceitos que instrumentalizaram esse pensamento. O professor neste momento “deve fomentar sempre a intuição de seus educandos, oportunizando atos de reflexão sobre um determinado assunto ou análise de um dado objeto” (SILVA, 2019, p. 36).

Corroborando com ideia semelhante, Silva enfatiza que

Neste sentido, é que o professor de Geografia tem um importante papel como facilitador e mediador do conhecimento da criança Surda, permitindo assim, a construção da percepção geográfica e, por conseguinte, uma compreensão global de suas particularidades socioculturais (SILVA, 2015, p. 38).

Neste processo, o professor deve fazer com que o aluno Surdo desenvolva sua criatividade a partir do seu canal viso-espacial, “propiciando um conhecimento mais elevado e apurado da realidade, cujo vivido e o percebido se desvelam na esfera do concebido” (ALEXANDRE, 2019, p. 95).

“Nesta premissa, percebemos que a criatividade está inserida no ato de ensinar. Compreendida como elemento motivador da prática pedagógica, a criatividade constitui requisito, indispensável, para o desenvolvimento da instalação geográfica” (SILVA, 2019, p. 37).

Desse modo, é a partir do ensino criativo e crítico da Geografia, que ao se materializar em signos e símbolos, com ênfase “no conteúdo, no cotidiano e na mediação pedagógica do professor, é que as Instalações Geográficas, enquanto metodologia de ensino [...], podem contribuir para a formação de conceitos e de um pensamento espacial mais sistematizado pelo aluno” (ALEXANDRE, 2019, p. 96).

Silva aponta que

Dotada de caráter significativo de criatividade, a instalação geográfica constitui uma forma de representação de um conteúdo pesquisado e trabalhado com signos e símbolos. Se faz na produção concreta, uma obra de arte que prenuncia a criatividade, dissociação do real e materialização como forma de comunicação, constituindo-se assim a tríade dessa metodologia de ensino (SILVA, 2019, p. 37).

Assim, ao se desenvolver a partir de uma sequência didática-metodológica, as Instalações Geográficas permite ao professor utilizar-se dos mais variados recursos e linguagens para instigar a pesquisa e a criatividade dos seus alunos, para assim materializar-se a partir de signos e símbolos.

Alexandre destaca que

O conteúdo geográfico nesse processo é trabalhado na articulação do teórico pensado ao concreto empírico, pois o aluno, ao pensar os signos e símbolos para sua representação, deve buscar na esfera do cotidiano objetos para materializar os elementos pensados, tornando-os concretos, palpáveis. Esse processo de representação teórico-concreta do conteúdo por signos e símbolos ganha, portanto, significado e sentido no elo de convenção posto pelos indivíduos (alunos) no âmbito da dimensão pedagógica (ALEXANDRE, 2019, p. 96).

Neste sentido, para que a Instalação Geográfica tenha êxito diante do processo de ensino aprendizagem, é necessário “o estímulo e esforço mental para pensar os signos e símbolos no ato da representação do conteúdo na Instalação Geográfica” (ALEXANDRE, 2019, p. 96). Para o desenvolvimento da instalação

[...] o aluno necessita apreender bem o conteúdo. É este que será posto na linha da problemática maior para ser pensado por signos e símbolos. Com isso, ele precisa ser trabalhado sistematicamente, tornando-se didaticamente compreensível pelos alunos. Para isso, no desenvolvimento da metodologia, a pesquisa e a criatividade são elementos essenciais e necessários para o aluno expandir seus conhecimentos acerca do conteúdo e pensar a sua representação (ALEXANDRE, 2019, p. 96).

Logo, é necessário que neste processo tanto professor quanto aluno construa e apropriem-se dos conhecimentos trabalhados em sala de aula, de forma crítica e criativa, para assim criar formas representativas que se materializaram em signos e símbolos.

Neste sentido, é a partir da articulação entre os conhecimentos científicos e o cotidiano que parte da imaginação criativa que a Instalação Geográfica se apodera, “[...] pode auxiliar o professor a desenvolver no aluno habilidades críticas que conduza a construção de conceitos e valores, tendo como premissa a pesquisa real e objetiva” (SILVA, 2019, p. 38).

Alexandre destaca que, “toda criatividade exige rupturas e geração do novo, é preciso pensar fora da caixa, sair da linearidade e romper padrões, o que nunca é fácil, pois criar é difícil, é um ato complexo” (ALEXANDRE, 2019, p. 104).

De acordo com Ostrower, “os processos de criação interligam-se intimamente com o nosso ser sensível [...], a sensibilidade é uma porta de entrada das sensações [...] e nos liga de modo imediato ao acontecer em torno de nós” (OSTROWER, 2001, p. 12 *apud* OLIVEIRA *et al*, 2018, p. 67).

Portanto, a construção do conhecimento geográfico, como ato do ser criativo, pelos estudantes Surdos, abarca, principalmente, uma sensibilidade visual que, elaborada mentalmente, chegará ao nível da percepção. Sendo assim, o exercício da leitura e interpretação do espaço geográfico, além de mediado pela língua de sinais, precisará valer-se da visualidade que a própria disciplina resguarda em seu objeto de estudo (OLIVEIRA *et al*, 2018, p. 67).

Segundo Alexandre “a Instalação Geográfica é uma dessas metodologias que toma a criatividade como alavanca para objetivar o processo de ensino e aprendizagem, se utilizando de questionamentos, associações/representações, analogias, pensamentos por contrastes etc.” (ALEXANDRE, 2019, p. 105).

A instalação, em seu processo de desenvolvimento, exige o despertar da criatividade do aluno, e a criatividade requer experiências, conhecimento, condições e materiais para sua realização, e nisso encontramos na pesquisa,

esta aliada à criatividade, como forma de dar o sobressalto na construção da Instalação Geográfica pautada no processo de ensino e aprendizagem (ALEXANDRE, 2019, p. 105).

Assim, fica claro o papel de destaque dado à pesquisa como elemento basilar na construção e desenvolvimento da Instalação Geográfica, corroborando para uma ação reflexiva entre teoria e prática, contribuindo efetivamente no processo de construção do saber dos alunos, de modo que estes possam vir a compreender e questionar a realidade na qual estão inseridos, elaborando de tal modo, novos conhecimentos com base crítica e criativa.

Em síntese, a pesquisa e a criatividade perpassam por praticamente todo o processo de desenvolvimento da metodologia, fazendo-se necessários desde o momento do planejamento pelo professor, quando este precisa pensar e elaborar como se processará todo o trabalho, pressupondo os possíveis recursos e materiais que irá dar o suporte necessário (ALEXANDRE, 2019, p. 109).

Nesta perspectiva, os procedimentos metodológicos da Instalação Geográfica, estão permeados pelos seguintes elementos: planejamento, conteúdo, pesquisa, teia de ideias, montagem e desmonte, caracterizam o movimento crítico e criativo do processo de construção do saber, dando ênfase para a Avaliação Construtiva, aonde será “retratado o processo de conhecimento que o aluno irá percorrer até o produto final” (SILVA, 2019, p. 39).

#### Segundo Alexandre

Nesse percurso, o professor enquanto mediador de todo o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, a partir de critérios e objetivos pré-estabelecidos e a serem alcançados, deve constantemente ir observando, analisando e avaliando os alunos, seus avanços e dificuldades na aprendizagem e, com isso, se possível intervir e reorientar o curso das atividades realizadas. Neste processo, a avaliação se faz constante e dinâmica em todo o processo de ensino e aprendizagem, atendendo ao movimento de construção do saber pelo aluno (ALEXANDRE, 2019, p. 111).

Ribeiro destaca que esse produto é realimentado pelo processo criativo, num ciclo que para os alunos são de extrema importância, pois levam os estudantes a desenvolver experiências para enfrentar o cotidiano (RIBEIRO, 2014).

A Instalação Geográfica prima o refletir, o pensar e o construir em bases de objetos que possam simbolizar um dado conteúdo geográfico estudado de forma criativa, fazendo com que os alunos consigam simbolizar o que estudou no arranjo dialético, partindo de uma materialidade as reflexões necessárias para fixação do conteúdo estudado (SILVA, 2019, p. 39).

Portanto, a Instalação Geografia contribui de forma direta para a dialogicidade no ensino e aprendizagem dos conteúdos geográficos, propondo transformações no ambiente

escolar como na prática docente. O uso da pesquisa e da criatividade favorece a construção de conceitos, propiciando o aprofundamento e expansão do conhecimento crítico e criativo dos alunos.

As Instalações Geográficas além de contribuir para a renovação metodológica do ensino de Geografia, como também a transformação do espaço escolar, abre também caminho para a inclusão de alunos deficientes de modo particular o Surdo.

As instalações geográficas se colocam como uma metodologia que valoriza o pensamento das diferenças, pois a sua criação leva em conta os mais distintos pontos de vistas e analogia individual do conteúdo estudado. A obra da instalação reproduz o reflexo e a encarnação da imaginação de um determinado indivíduo, sem evidenciar a categoria social o qual pertence. É uma metodologia que valoriza o caráter inclusivo, contribuindo com a transformação da escola (SILVA, 2019, p. 39).

Assim, as Instalações Geográficas apresenta-se com um grande potencial para a inclusão de pessoas deficientes de forma especial para o aluno Surdo. Dando destaque para a criatividade no ensino e aprendizagem dos conteúdos geográficos, esta promove uma ressignificação das práticas engendradas em sala de aula.

Estes aspectos evidenciados nos procedimentos metodológicos da Instalação Geográfica são válidos e afirmam o contexto de inclusão escolar, pois ao abordar os conteúdos de forma crítica, criativa e lúdica no ambiente de ensino, motiva professores e alunos a desenvolverem, juntos, novas formas de construir aprendizagens.

Silva destaca que

Nesta perspectiva, as instituições de ensino e o professor devem ser capazes de perceber as múltiplas potencialidades que a pessoa com deficiência possui. O aspecto inclusivo deverá estar presente em todos os âmbitos sociais, em especial, o educacional. Diante desse desafio torna-se necessário e urgente transformar as estruturas pedagógicas das instituições de ensino, visando o desenvolvimento de práticas que atendam realmente as diferenças (SILVA, 2019, p. 40).

Desta forma, reendossamos o potencial da Instalação Geográfica como metodologia no processo de ensino-aprendizagem da Geografia para o aluno Surdo, bem como o seu caráter inclusivo, podendo essa contribuir para a valorização do sistema linguístico visual-espacial do aluno Surdo, tornando a aprendizagem dos conteúdos geográficos mais significativos.

Nesta perspectiva, demonstraremos no próximo capítulo desta pesquisa o potencial e o caráter inclusivo da metodologia, por meio de sua aplicação em uma turma de

ensino Fundamental II na Escola de Ensino Fundamental Centro Educacional de Mauriti – CEM, no município de Mauriti-CE, que possui um aluno Surdo incluído.



### **3 MATUTANDO A OBRA: PRODUÇÃO E APLICAÇÃO DAS INSTALAÇÕES GEOGRÁFICAS**

Cabe salientar inicialmente que, não foi possível realizar a intervenção pedagógica de forma presencial na escola, tendo em vista, a excepcionalidade que estamos vivendo com pandemia do novo *Coronavírus* (COVID-19), que vem modificando as relações em todos os âmbitos da sociedade, sobretudo na escola.

Nesta perspectiva, a pandemia provocou uma série de mudanças em todos os níveis de ensino, sobretudo, mediante a aprovação do Parecer nº 5/2020 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que trouxe orientações para a reorganização dos calendários escolares, bem como a realização de atividades pedagógicas de forma remota com o objetivo de “minimizar a necessidade de reposição de dias letivos a fim de viabilizar minimamente a execução do calendário escolar deste ano e ao mesmo tempo permitir que seja mantido um fluxo de atividades escolares aos estudantes enquanto durar a situação de emergência”. (MEC/CNE, 2020, p.7).

Segundo Bezerra, Veloso e Ribeiro

As decisões indicaram normas excepcionais para o ano letivo dispensando, em caráter excepcional, o mínimo de 200 dias letivos, mas mantendo o mínimo de oitocentas horas, bem como o trabalho mediante atividades não presenciais visando que se evite retrocesso de aprendizagem e a perda do vínculo com a escola, o que pode provocar evasão e abandono. (BEZERRA; VELOSO; RIBEIRO, 2021, p. 3).

Desta forma, toda a rede de ensino do território brasileiro do âmbito pública e privado tiveram que implementar as orientações tanto dos órgãos federais, estaduais e municipais nos seus estabelecimentos.

As escolas começaram a utilizar como meio de manter as atividades escolares as Tecnologias de Informação e Comunicação (plataformas digitais), desenvolvendo as atividades escolares de forma remota. Aos poucos foram sendo implementadas aliadas a uma série de formações para os diretores, gestores e professores.

Assim, para desenvolver a pesquisa utilizamos a ferramenta Google Meet (essa ferramenta possibilita fazer chamadas de áudio e vídeo em salas virtuais) para realizar a intervenção pedagógica, sendo que por meio desta, foi possível realizar os encontros virtuais com a turma, na qual encontra-se o aluno Surdo incluído, bem como a produção e exposição das Instalações Geográficas de forma virtual. Como também, as entrevistas com o aluno

Surdo, com as interpretes e com a professora da disciplina de Geografia pela mesma ferramenta.

Aqui também salientamos, que o aluno Surdo estava sendo acompanhado por duas interpretes, sendo que uma das interpretes é da mesma localidade onde residi o aluno Surdo, acompanhando o mesmo de forma presencial, enquanto a outra interprete acompanhava de forma remota durante as aulas pelo Google Meet.

Utilizamos também, outras ferramentas como Google Classroom (Google Sala de Aula) que “é uma plataforma do conjunto de ferramentas disponibilizadas pelo *Google Suite For Education* da empresa Google. A plataforma foi criada para auxiliar professores, alunos e escolas em um ambiente virtual” (ALVES, 2020, p.5), e os grupos de WhatsApp, que a escola lócus da pesquisa estava usando para mobilizar os alunos nos estudos remotos, bem como para disponibilizar tarefas e materiais didáticos.

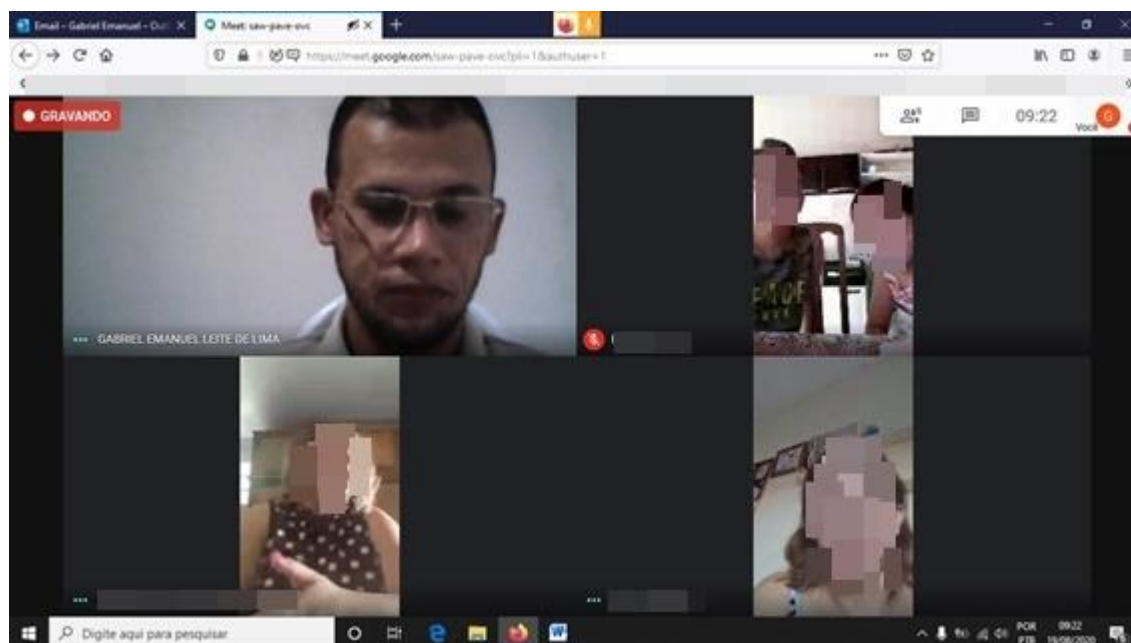
Dessa forma, o desenvolvimento da metodologia ocorreu nos meses de agosto a setembro de 2020, em uma turma do nono ano do ensino Fundamental, na Escola de Ensino Fundamental Centro Educacional de Mauriti (CEM) no município de Mauriti-CE, ressaltamos que nesta turma anteriormente citada encontra-se um aluno Surdo incluído.

Inicialmente, entramos em contato com a escola para agendar uma visita, para assim apresentamos o projeto de pesquisa ao diretor, a coordenação pedagógica da escola e a professora da disciplina de Geografia, e a partir desse momento estabelecer a turma na qual seria realizada a pesquisa, bem como tomar ciência do conteúdo a ser trabalhado com a turma. Ressalto que este encontro aconteceu antes das medidas de isolamento social estabelecidas pelos os decretos estaduais e municipais.

Diante do agravamento da pandemia da SARSCOV-2, ficamos impossibilitados de dar continuidades à pesquisa na escola de forma presencial, haja vista o contexto que levou a paralização das aulas presenciais na escola. Retornamos, a pesquisa a partir da implementação do ensino remoto e a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (plataformas digitais) no mês de agosto.

Desse modo, iniciamos os diálogos com os sujeitos foco da pesquisa, agendamos inicialmente um encontro com o aluno Surdo, com as interpretes que estavam acompanhando-o neste período de ensino remoto e com a professora da disciplina de Geografia, pelo Google Meet (Figura 3).

**Figura 3: Encontro para apresentação da pesquisa aos sujeitos participantes da pesquisa**



Fonte: LIMA, G, E, L, 18/08/2020

Apresentamos aos mesmos a pesquisa discorremos sobre a metodologia das Instalações Geográficas, ressaltamos a importância do estudo, sobretudo no atual momento que estávamos passando. Foi solicitada neste momento do encontro a autorização do aluno Surdo, das interpretes e da professora de Geografia para que todos os encontros fossem gravados, porém deixando claro que não iríamos disponibilizar o material gravado para terceiros. Os mesmos autorizaram as gravações dos encontros.

Logo em seguida, conversamos com a professora de Geografia sobre o conteúdo que estava sendo trabalhado com a turma do 9º ano C (turno tarde) para aquele período. Desta forma, definimos juntamente com a professora um cronograma para assim organizar a sequência didática adotada na aplicação da metodologia da instalação geográfica, conforme apresentamos na quadro 2.

**Quadro 2: Sequência didática adotada na produção das instalações geográficas**

DATA	ATIVIDADES
18/08/2020	De posse do currículo e do conteúdo, começamos a idealizar o trabalho para materializar esse conhecimento numa Instalação Geográfica. Assim, nos colocamos a pensar e escolher os procedimentos didáticos para auxiliar na mediação do conteúdo, de modo que proporcionasse a compreensão pelos alunos.

26/08/2020	Exposição do conteúdo – consumo e meio ambiente. No decorrer da nossa explanação do conteúdo propomos aos alunos a realização de uma Instalação Geográfica como forma de avaliação.
02/09/2020	Tendo sido apresentada a proposta e a ideia da instalação no encontro anterior, começamos a trabalhar com os alunos os elementos que iriam compor a instalação geográfica. Delimitação do conteúdo. Lançamos uma atividade de pesquisa aos alunos sobre o conteúdo que estava sendo trabalhado. A pesquisa contribuiria para o aprofundamento do conteúdo trabalhado, bem como estimularia a curiosidade e a criatividade dos alunos. Fazendo que todo esse processo estivesse alinhado às experiências cotidianas dos alunos, pois é daí que saíam os materiais que iriam compor a instalação.
09/09/2020	Neste encontro instigamos o debate com os alunos, aonde foram discutidas as ideias suscitadas com a pesquisa, bem como, a escolha dos objetos para materializar a instalação.
16/09/2020	Após o debate dos textos e definição dos objetos para materializar a instalação, nos preparamos para o dia da montagem e exposição da instalação (que aconteceu de forma virtual). Neste momento solicitamos aos alunos que refizessem o texto para ser entregue ao final de todo o processo.
23/09/2020	Entrega da narrativa sobre as instalações Entrevistas com o aluno Surdo, com as interpretes e com a professora de Geografia.

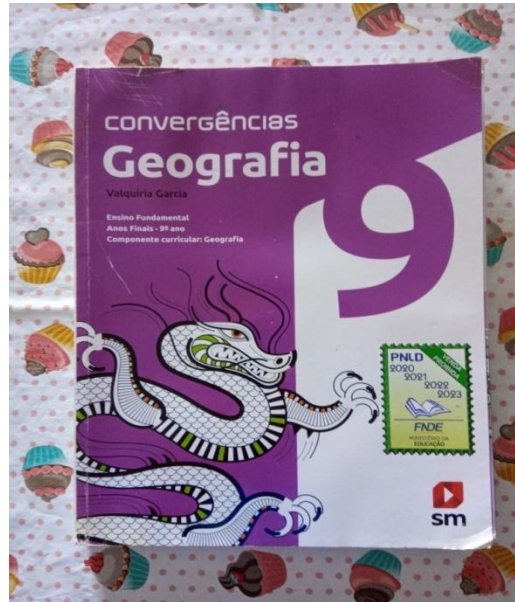
Fonte: LIMA, G, E, L, 2020

Definindo assim o período de realização da metodologia com a turma, traçamos o caminho a percorrer a partir dos seus passos metodológicos, desde o planejamento com o conteúdo a ser trabalhado e os recursos que utilizaríamos para a mediação do conteúdo, passando pela atividade de pesquisa, momento da teia de ideias, até a montagem e apresentação da instalação de forma virtual.

Seguindo os procedimentos metodológicos para a realização da Instalação Geográfica, iniciamos com a primeira etapa: o planejamento. Esta etapa teve seu início logo após o primeiro encontro com sujeitos dessa pesquisa no dia 18/08/2020, e de posse do conteúdo programático da disciplina para aquele período, começamos a pensar quais os procedimentos didáticos que auxiliariam na mediação do conteúdo, de modo que proporcionasse a compreensão dos alunos, sobretudo do aluno Surdo, dando ênfase para o contexto no qual estava sendo desenvolvida a metodologia.

Neste sentido, o conteúdo a ser trabalhado com os alunos foi “Consumo e Meio Ambiente”, dando assim sequência ao conteúdo do livro didático (figuras 4 e 5). Desse modo, definimos os matérias e recursos para serem utilizados durante o desenvolvimento da metodologia.

**Figura 4: Livro didático utilizado pelo professor na escola**



Fonte: LIMA, G, E, L. 2020

**Figura 5: Capítulo 8 que foi trabalhado**

46	A chuva ácida	76	Clima e t
48	A diminuição da camada de ozônio	78	Amplia
52	O efeito estufa e o aquecimento global	80	Os póld
	A crise ambiental e a questão energética	82	Geogra
	Geografia em representações		Projeçã
54	Mapa-síntese	84	Ativida
55	Geografia e Ciências		
	As reservas da biosfera	86	
	Atividades	88	
58	<b>capítulo 8</b> O consumo e o meio ambiente	90	<b>capítulo 11</b> A popul
60	Consumismo	92	Condiçã
61	Ampliando fronteiras		Europa
	Pegada ecológica	96	Aspect
	Atividades	98	Urban
	<b>capítulo 9</b> A consciência ecológica	100	Ativid
	Organizações não governamentais	101	
	O desenvolvimento sustentável	102	
	Problemas ambientais: responsabilidade de todos os governos	106	
	Geografia e Língua Portuguesa		
	Cartum	107	
	Atividades	108	

Fonte: LIMA, G, E, L. 2020

Além do livro didático, buscamos utilizar nos encontro uma abordagem visual, com destaque para imagens, mapas, charges e vídeos, desta forma buscamos mobilizar nos alunos a curiosidade fazendo com que o conteúdo estivesse alinhado com seu cotidiano.

Segundo Alexandre,

Vale ressaltar que o professor, ao pensar em realizar com os alunos uma Instalação Geográfica de algum conteúdo, já deve imaginar (pré-idealizar) como possa se dar o procedimento (recursos e linguagens a se utilizar), bem como o possível objeto principal, pois ele (o professor) é o mediador em sala de aula, a proposta deve partir dele, e é a partir do planejamento que ela (a instalação) começa a ganhar forma. (ALEXANDRE, 2019, p. 51).

Nesta perspectiva, começamos a pensar o objeto base para a instalação, sendo que este daria o suporte para que os outros elementos/objetos fossem escolhidos a partir do diálogo com os alunos. Desta forma, este exercício se torna essencial para o processo criativo e crítico da metodologia.

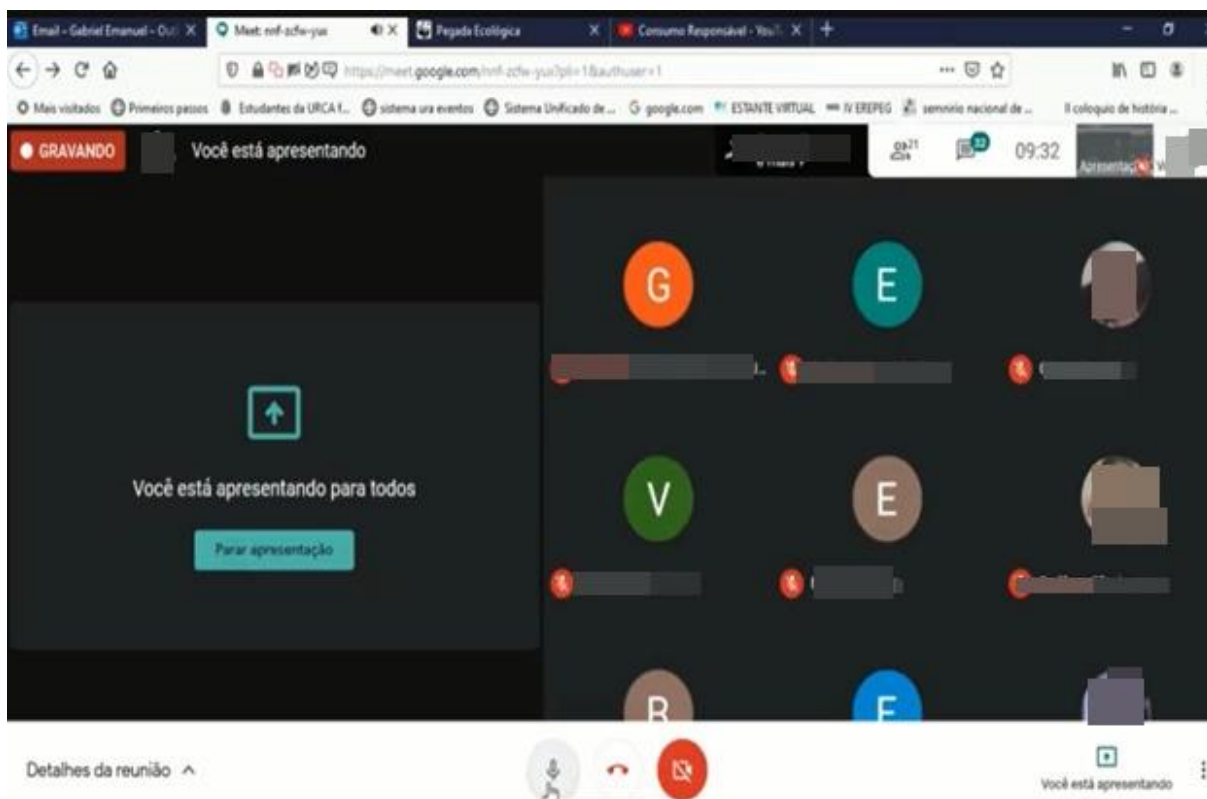
Tendo realizado o planejamento para os encontros com a turma, demos início no dia 26/08/2020 em quarta-feira, como ressaltamos anteriormente os encontros ocorreram por meio da ferramenta Google Meet. A professora da disciplina inicialmente fez uma breve apresentação do aqui pesquisador, destacando que estaríamos realizando um trabalho com aquela turma, ressaltando a importância que todos da melhor forma possível participassem desse momento.

Neste primeiro momento, a turma apresentou-se entusiasmada e curiosa com o que iria ser desenvolvido. Demos prosseguimento inicialmente com a exposição do conteúdo de forma bem breve para suscitar nos alunos a curiosidade, como pode ser observado na figura a seguir (figura 6).

Demos ênfase para uma linguagem visual para despertar nos alunos a curiosidade e participação no decorrer da aula, sabendo que esta constitui em um elemento eficaz de análise e compreensão do espaço geográfico (ALEXANDRE, 2019), colocando em destaque o espaço vivido dos alunos.

Assim, destacamos que as formas com que o homem foi se apropriando dos elementos da natureza transformando-os a parti do seu trabalho e das técnicas, possibilitou que ao longo do tempo ele fosse transformando cada vez mais a natureza para atender suas necessidades. Alexandre (2019, p. 55) desta que, “[...] a história da humanidade e de sua relação com o espaço sempre se deu mediada pela técnica e trabalho”.

**Figura 6: Primeiro encontro com a turma do 9º ano C – introdução ao conteúdo de consumo e meio ambiente**



Fonte: LIMA, G, E, L, 26/08/2020

Desse modo, ao lançarmos um olhar sobre história percebemos tais mudanças, sobretudo a partir da Revolução industrial, onde a sociedade passa a consumir e a produzir cada vez mais produtos, explorando cada vez mais os recursos naturais, e desta forma produzindo também mais resíduos prejudiciais ao meio ambiente.

Logo, ao explicar alguns conceitos bases do conteúdo ministrado, sendo que estes são importantes para a compreensão da realidade na qual estamos inseridos. Neste momento próximo do término da aula, lançamos para os alunos que eles iriam desenvolver uma Instalação Geográfica. Os alunos ficaram apreensivos, mas ao mesmo tempo curiosos para saber o que era a Instalação Geográfica, dessa forma, explicamos o que era a metodologia e como ocorreria o seu desenvolvimento.

Durante o diálogo com a turma, solicitamos aos alunos que no próximo encontro que ocorreria no dia 02/09/2020 estivessem com um “prato” (de vidro ou plástico), como anteriormente tínhamos planejado. Os alunos nos questionavam sobre o que eles iam fazer na Instalação Geográfica, como também o porquê do “prato”. A curiosidade tomou conta dar

turma, e destacamos que no nosso próximo encontro daríamos explicações e novos encaminhamentos.

No segundo encontro com a turma, voltamos às discussões entorno da instalação, ressaltamos a escolha do “prato” como elemento base para a instalação. Diante do conteúdo que estávamos trabalhando muito dos produtos que consumíamos e que estava presente no nosso dia a dia, trazia consequências negativas para o meio ambiente, sendo que muitas vezes não tínhamos o conhecimento sobre este processo.

Neste sentido, elencamos juntos com os alunos vários produtos que faziam parte do nosso cotidiano e que consumíamos, seja de base agrícola, pecuária, industriais, etc. Os alunos destacaram os seguintes: soja, cana-de-açúcar, café, milho, carne bovina, carne de frango, carne suína, eletrodomésticos e cosméticos.

Desta forma, lançamos alguns questionamentos aos alunos, como por exemplo: Como estes produtos eram produzidos no Brasil? (características destes produtos) e quais eram os impactos destes e da sua produção e consumo para o meio ambiente?

A partir desses questionamentos, solicitamos aos alunos que formassem grupos e escolhessem um dos produtos anteriormente citados para a realização de uma atividade de pesquisa. A mesma contribuiria para o aprofundamento do conteúdo trabalhado, bem como estimularia a curiosidade e a criatividade dos alunos. Fazendo que todo esse processo estivesse alinhado às experiências cotidianas dos alunos, pois é daí que sairiam os materiais que iriam compor a instalação.

Os alunos se dividiram em grupos para realizar a pesquisa. Mediante o momento que estávamos passando por conta da COVID-19, e preocupados com integridade dos alunos, pedimos que os mesmos utilizassem o grupo do WhatsApp da turma e o Google Sala de Aula, para se comunicarem e assim dialogar sobre a pesquisa e se organizarem para as demais etapas de produção da Instalação Geografia.

A partir da pesquisa, os alunos deveriam produzir um texto (figura 7) que os auxiliaria nas discussões que íamos realizar no encontro seguinte, para então definirmos os objetos que fariam parte da instalação.



### **Figura 7: Trecho da pesquisa do grupo sobre a carne suína**

#### **Produção de dejetos**

A suinocultura no Brasil, até a década de 1970, era caracterizada pela pequena concentração de animais nas propriedades, onde os dejetos de suínos não representavam um risco aparente ao meio ambiente, uma vez que os solos dessas propriedades tinham capacidade de absorvê-los, além de serem utilizados em grande parte como adubo orgânico.

Os resíduos suinícolas têm impacto sobre os recursos hídricos, o que provoca o processo de eutrofização<sup>4</sup> dos corpos d'água, altera a biodiversidade aquática e promove a presença de organismos prejudiciais ao ser humano (acarretando problemas como verminoses, alergias e hepatite) e aos animais (gerando a morte de peixes e aumentando a toxicidade em plantas).

Fonte: PESSOA, R, L., 2020

### **Figura 8: Trecho da pesquisa do grupo sobre a carne frango**

Os problemas que podem advir da criação e do processamento industrial de aves são os de contaminação ambiental por disposição indevida de resíduos, que podem até mesmo ocasionar problemas graves de comprometimento do ecossistema. Todas as etapas do processamento industrial contribuem de alguma forma para a carga de resíduos potencialmente impactantes para o meio ambiente. Nesse caso, os resíduos são: sangue, vísceras, penas, carnes e tecidos gordurosos, perdas de processo, detergentes ativos e cáusticos, dentre outros. O mais significativo é o sangue, ao qual, na área de abate, junta-se ainda, penas, esterco e sujeiras, despertando, por isso, maior preocupação (BNDES, 1995, p. 38 *apud* FERNANDES, 2004).

Outro impacto importante do abate avícola diz respeito ao consumo de água, pois em diversas etapas do processo ela é utilizada. Os abatedouros avícolas são absolutamente dependentes de água e embora esta seja um recurso renovável, a oferta de recursos hídricos é limitada e depende da preservação ambiental e do uso sustentável para sua renovação.

Talvez as cadeias avícolas, neste momento, apresentem uma vantagem que a suinocultura não teve. Esta vantagem é a oportunidade de ser preventiva e não somente curativa. Atitudes preventivas em manejo ambiental são muito mais fáceis de serem internalizadas pelos atores produtivos e apresentam menor custo de implementação e manejo do que as atitudes curativas, pois quando só restam estas, os problemas ambientais já possuem dimensões muito maiores, onde qualquer intervenção será acompanhada de choques culturais e econômicos traumáticos para os sistemas. (PALHARES, 2005).

Fonte: NASCIMENTO, M, E, F., 2020

### Figura 9: Trecho da pesquisa do grupo sobre a cana-de-açúcar

Por outro lado, há de ser ressaltado o efeito das queimadas da cana-de-açúcar, que são corriqueiras na maior parte das regiões produtoras, e que tem por objetivo a limpeza do terreno para facilitar a mão-de-obra para o corte, por ocasião da colheita. Um bom trabalhador consegue cortar em média doze toneladas por dia, contra seis toneladas quando a cana não é queimada. Essa prática agrícola tem sido, no entanto, bastante polêmica, pois seu uso gera uma série de problemas para o meio ambiente e para as populações que residem em áreas urbanas próximas de plantações de canaviais, sendo eles:

- 1 - Destruição da matéria orgânica do solo deixando exposto a erosões, o que tem provocado assoreamento de mananciais;
- 2 - Eliminação de aves, animais e insetos, muitos destes organismos, importantes como inimigos naturais de pragas;
- 3 - Eliminação de alguns microrganismos do solo;
- 4 - Por final, pode causar a volatilização de elementos nutritivos essenciais à planta.

Fonte: SANTOS, A, J, P., 2020

No terceiro encontro com a turma, ocorrido no dia 09/09/2020, iniciamos com um exercício de representação. “[...] Esse exercício tem como função fazer com que os alunos apreendam e os estimulem no processo de atribuição de signos e símbolos [...]” (ALEXANDRE, 2019, p. 59).

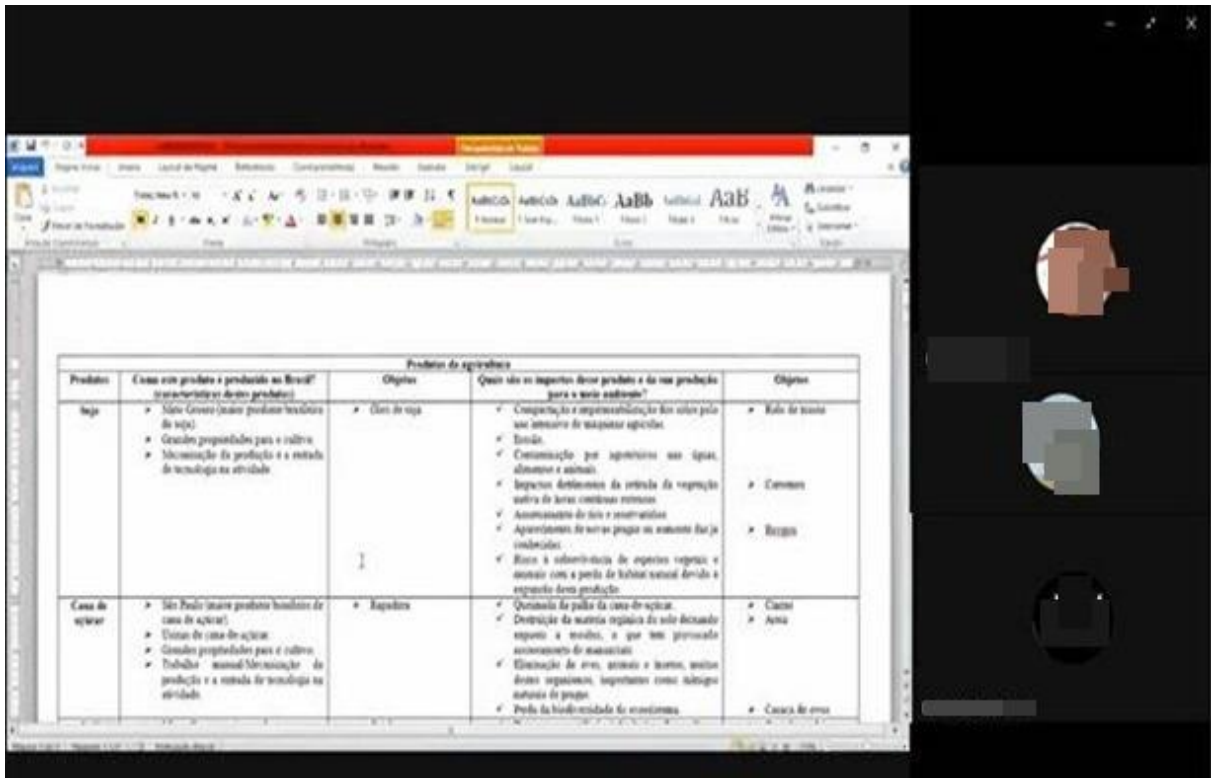
Destacamos alguns pontos do conteúdo trabalhado e propomos o seguinte exemplo: como poderíamos simbolizar a Sal (produto que está presente na cozinha e que é utilizado em várias receitas) e os seus impactos ambientais decorrentes de sua produção e consumo? Neste momento ouve um silêncio entre os alunos que aos poucos foi sendo rompido à medida que íamos instigando os mesmo com algumas possibilidades de representação.

Para Alexandre

Esse exercício tem um sentido para os alunos, visto que eles passam a questionar a realidade por via do conteúdo que, a partir dos signos e símbolos, começa a ter um significado para eles com a atribuição e escolha dos objetos/materiais. Eles começam a perceber que aquele conteúdo trabalhado em sala de aula tem relação [e está presente] no seu cotidiano. (ALEXANDRE, 2019, p. 59).

Diante disso, e mediante os textos produzidos pelos alunos começamos a escolher os objetos que dariam forma a instalação de cada grupo; neste momento foi possível evidenciar o diálogo entre todos os alunos, destacando a participação efetiva do aluno Surdo no processo, e assim nesse movimento dialógico os alunos foram dando forma a Instalação Geográfica, como podemos observa a na figura e no tabela a seguir.

Figura 10: Escolha dos elementos que iriam compor a Instalação Geográfica



Fonte: LIMA, G, E, L, 09/09/2020

Quadro 3: Elementos da Instalação Geográfica

Produtos	Objetos	Quais são os impactos desse produto e da sua produção para o meio ambiente?	Objetos
Soja	Óleo de soja	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Compactação e impermeabilização dos solos pelo uso intensivo de máquinas agrícolas.</li> <li>✓ Erosão.</li> <li>✓ Contaminação por agrotóxicos nas águas, alimentos e animais.</li> <li>✓ Impactos detrimientos da retirada da vegetação nativa de áreas contínuas extensas.</li> <li>✓ Assoreamento de rios e reservatórios.</li> <li>✓ Aparecimento de novas pragas ou aumento das já conhecidas.</li> <li>✓ Risco à sobrevivência de espécies vegetais e animais com a perda de habitat natural devido à expansão desta produção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Rolo de massa</li> <li>➤ Correntes</li> <li>➤ Baygon</li> </ul>
Cana de açúcar	Rapadura	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Queimada da palha da cana-de-açúcar.</li> <li>✓ Destruição da matéria orgânica do solo deixando exposto a erosões, o</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Cinzas</li> <li>➤ Areia</li> </ul>

		<p>que tem provocado assoreamento de mananciais.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Eliminação de aves, animais e insetos, muitos destes organismos, importantes como inimigos naturais de pragas.</li> <li>✓ Perda da biodiversidade do ecossistema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Casca de ovos</li> </ul>
<b>Café</b>	Coador/santa clara	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desmatamento (diminuição da área florestal).</li> <li>✓ Queimadas.</li> <li>✓ Erosão do solo.</li> <li>✓ Contaminação do lençol freático (agrotóxicos e fertilizantes).</li> <li>✓ Perda biodiversidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Casca de madeira</li> <li>➤ Isqueiro</li> <li>➤ Cacos de telhas</li> </ul>
<b>Milho</b>	Flocos de milho (cuscuz)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desmatamento.</li> <li>✓ Utilização de agrotóxicos</li> <li>✓ Compactação e impermeabilização dos solos pelo uso intensivo de máquinas agrícolas.</li> <li>✓ Erosão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Serra para serrar cano</li> <li>➤ Pilão</li> <li>➤ Sonrisal</li> </ul>
<b>Carne bovina</b>	Chifre/choalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Emissões de gases de efeito estufa (GEEs), o metano, é o principal gás produzido por esta atividade é pela ruminação e as fezes dos animais.</li> <li>✓ Desmatamento para pastagens.</li> <li>✓ Compactação de solos e a liberação de grandes quantidades de nitrogênio e fósforo pelas fezes dos animais nos cursos d'água.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Naftalina</li> <li>➤ Caixa de fósforos</li> <li>➤ Uma tapioca.</li> </ul>
<b>Carne de frango</b>	Caldo Tablete Knorr (é um tempero de colar na de frango)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>ÁGUA</b> - Ocorre de várias maneiras, como gastos no manejo hídrico no interior das granjas, vazamentos em bebedouros e torneiras, resíduos no solo e águas subterrâneas e superficiais contaminadas. O uso incorreto dos sistemas de climatização demanda maior uso de água, rações mal balanceadas com excesso de sais. Os nutrientes contidos nos resíduos avícolas podem afetar águas superficiais e subterrâneas, onde as bactérias oriundas da matéria fecal das aves podem contaminar as águas de consumo humano e animal (RONDÓN, 2008).</li> <li>✓ <b>AR</b> - As emissões de poeiras, odores, amônia e os gases do efeito estufa (GEE) são as que têm causado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Torneira</li> <li>➤ Detergentes (lava louças) contem amônia.</li> </ul>

		<p>maiores conflitos nas regiões produtoras. Sendo assim à produção da amônia nos resíduos avícolas e por ser solúvel em água, sintetizado a partir do nitrogênio e do hidrogênio e, com a contribuição de produtos químicos, acontece à liberação de gases que possuem odor forte, podendo provocar riscos a saúde.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ SOLO - Na maioria das vezes, a contaminação e poluição mais comum dos solos em regiões avícolas estão relacionadas ao uso abusivo dos resíduos como fertilizantes. O excesso de minerais nos solos, condição que altera a microbiota e a produtividade das culturas, sendo esta última muitas vezes imperceptível pelos agricultores pelo desbalanço nutricional. Ou seja, a disposição de resíduos (cama de frango) dos aviários no solo é utilizada como adubação e correção de alguns nutrientes, mas quando não é realizado um tratamento adequado pode ocorrer à saturação do solo e plantas de utilizar estes nutrientes.</li> <li>✓ BIODIVERSIDADE - Um impacto comum é a retirada da mata ciliar, que contém flora e fauna típicas de cada bioma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sal próximo à saída da torneira.</li> </ul>
<b>Carne suína</b>	Jujuba (essa gelatina é obtida com a fervura de cartilagens, ossos e aparas de couro de porcos).	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Contaminação das Águas superficiais e subterrâneas.</li> <li>✓ Contaminação do solo por disposição excessiva de dejetos; Poluição/contaminação por Microrganismos; Alterações na biodiversidade do solo; alterações na estrutura física do solo (compactação).</li> <li>✓ Poluição do ar - Emissão de odores, dióxido e monóxido de carbono, metano, gás sulfídrico, amônia, óxido nitroso, aerossóis, entre outros e partículas de poeira.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Vidro de dipirona</li> <li>➤ Fermento biológico</li> <li>➤ Mascara</li> </ul>

Fonte: LIMA, G, E, L, 09/09/2020

Neste momento, recordamos aos alunos que havíamos solicitado no encontro anterior que eles conseguissem um “prato”, que seria a base para a instalação. Explicamos que o “prato” estaria fazendo uma relação direta com o tema trabalhado (consumo e meio ambiente), tendo em vista que, a partir dos temas escolhidos pelos alunos para pesquisa, observou-se que a maioria dos temas pesquisados estavam relacionados a produtos alimentícios, fazendo uma relação entre os temas, os objetos (signos e símbolos) e os seus impactos ambientais gerados pela produção e consumo destes produtos, estando assim na nossa própria mesa/prato.

Dessa forma, foram definidos os signos e símbolos de representação e os objetos para a materialização. Orientamos aos grupos a se organizarem no intuito de organizarem os materiais que fariam partir da instalação, bem como a montagem da mesma. Enfatizamos que esta etapa deveria acontecer via grupo do WhatsApp da turma e o Google Sala de Aula, tendo em vista que os mesmos não poderiam se encontrar de forma presencial para montar a instalação.

Foi orientado que deveriam manter o diálogo, escolhendo um representante para reunir os materiais para instalação, o mesmo depois de ter organizado os materiais por meio do diálogo com o seu grupo, faria a montagem e apresentaria para o seu grupo, assim organizariam a apresentação. Sendo que, no dia de exposição da instalação todos do grupo fariam as discussões acerca de seu trabalho.

Acertamos com os alunos que eles enviariam previamente uma imagem da instalação montada, contendo uma legenda onde estava a descrição dos objetos e seus significados. Ficou acordado também com os alunos que convidaríamos outras turmas de nono ano da escola para acompanhar as exposições e apresentações da Instalação Geográfica de forma virtual.

Nesta perspectiva, nos preparamos para exposição e apresentação da Instalação Geográfica que ocorreu no 16/09/2020, aos poucos os alunos foram entrando no ambiente virtual (Google Meet). A professora de Geografia como ministrava aulas nas turmas de nono ano, conversou com os mesmos para que prestigiassem o momento.

Antes da exposição e apresentação da Instalação Geográfica, fizemos uma breve fala sobre a metodologia para as turmas que estavam acompanhando, diante disso os grupos iniciaram a exposição e apresentação da instalação. Alguns alunos ficaram nervosos e envergonhados. Destacamos que todo o processo de desenvolvimento da instalação seria computado como nota da disciplina naquele período. Com nossa ajuda em alguns momentos os alunos conseguiram concluir suas falas.

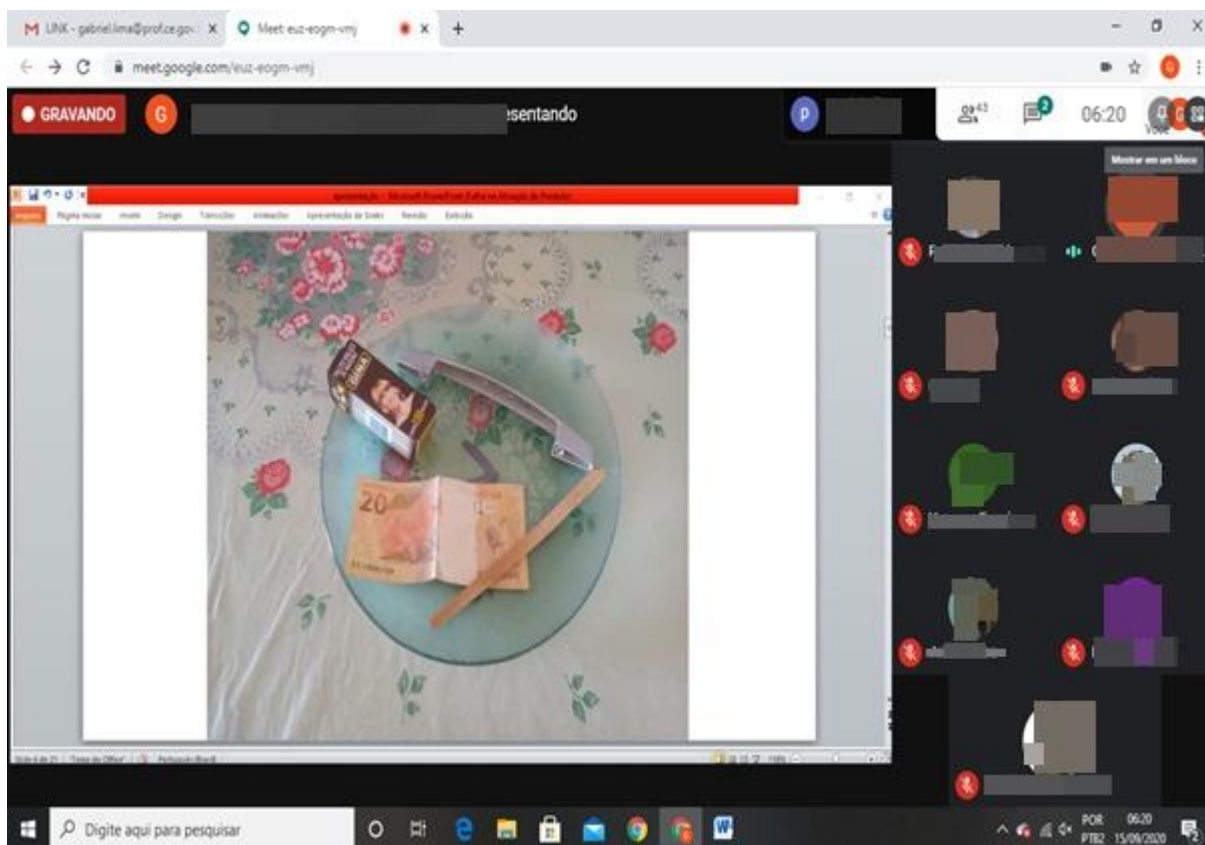
As apresentações ocorreram de forma muito tranquila, os alunos mesmo com algumas dificuldades mostraram domínio do conteúdo, sobretudo o aluno Surdo que por meio do auxílio das interpretes apresentou muito bem.

Alexandre destaca que

[...] Neste processo não é preciso os alunos decorarem páginas de livros para explicar, pois o conteúdo é explicado por meio dos objetos encontrados e retirados do cotidiano deles e que, neste caso, têm uma relação de significância para com o conteúdo estudado, se reconhecendo no seu próprio trabalho. (ALEXANDRE, 2019, p. 68).

Nas figuras 11, 12, 13, 14, 15, 16 e 17 é possível visualizar a Instalação Geográfica com os temas escolhidos pelos grupos.

**Figura 11: Instalação geográfica sobre os móveis**



Fonte: LIMA, G, E, L, 16/09/2020

### **Ficha Técnica**

**Objetos representados e sua representação:**

**Pegador de gaveta:** móveis.

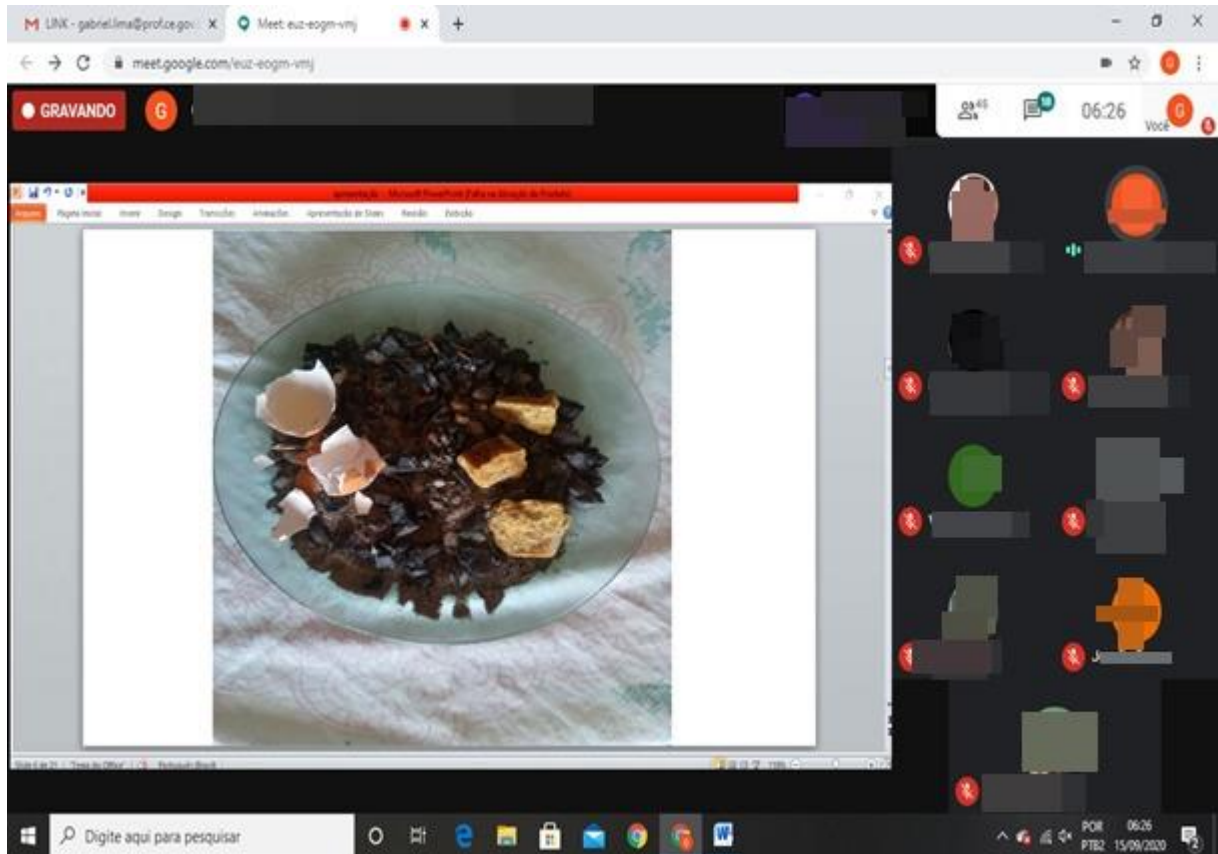
**Nota de vinte reais:** extinção de espécies de animais e plantas.



**Serra de unha:** desmatamento ilegal.

**Cachina de palitos de dentes:** extração excessiva.

**Figura 12: Instalação geográfica sobre a cana-de-açúcar**



Fonte: LIMA, G, E, L, 16/09/2020

### Ficha Técnica

**Objetos representados e sua representação:**

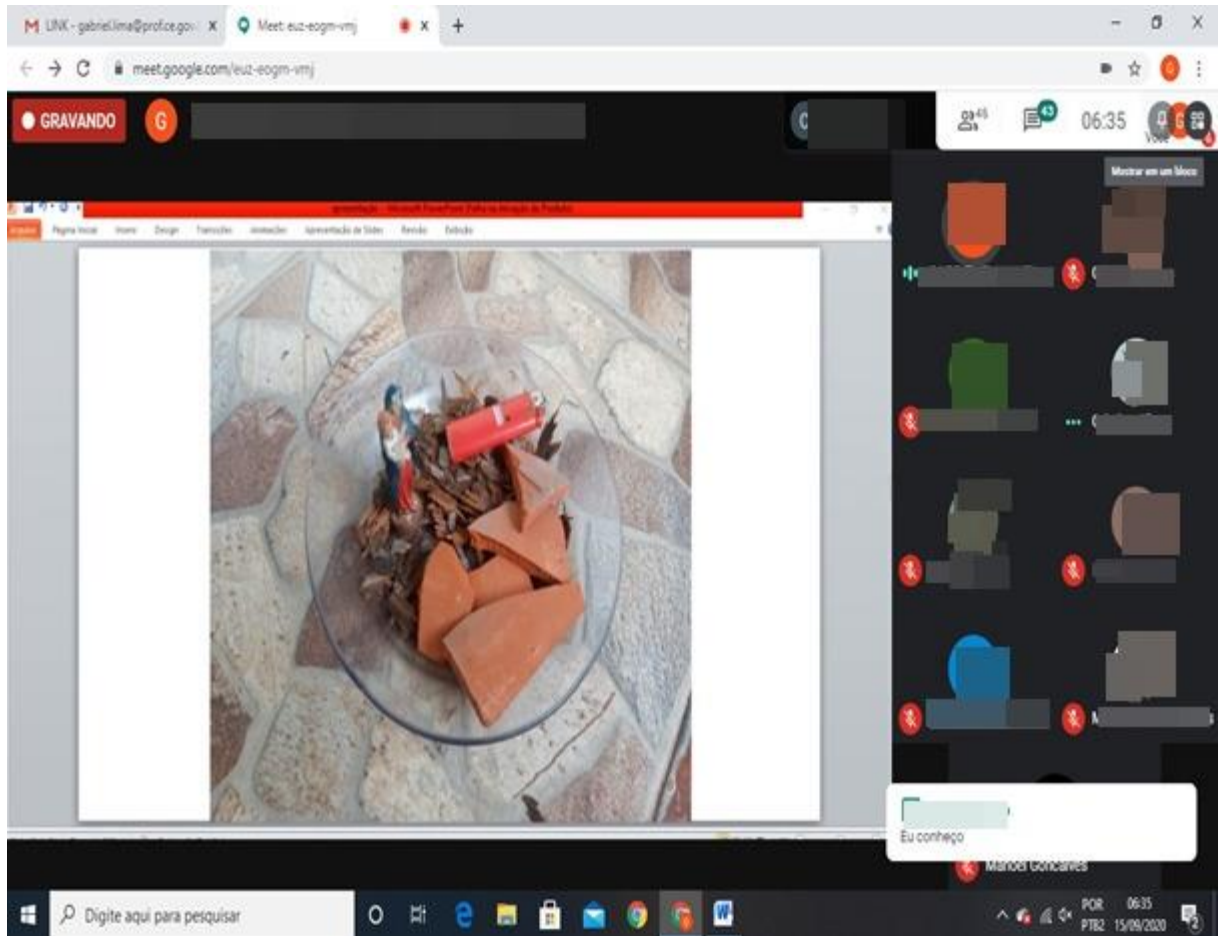
**Rapadura:** cana-de-açúcar.

**Cinzas:** queimada da palha da cana-de-açúcar.

**Casacas de ovos:** perda da biodiversidade e do ecossistema.



**Figura 13: Instalação geográfica sobre o café**



Fonte: LIMA, G, E, L, 16/09/2020

## Ficha Técnica

### Objetos representados e sua representação:

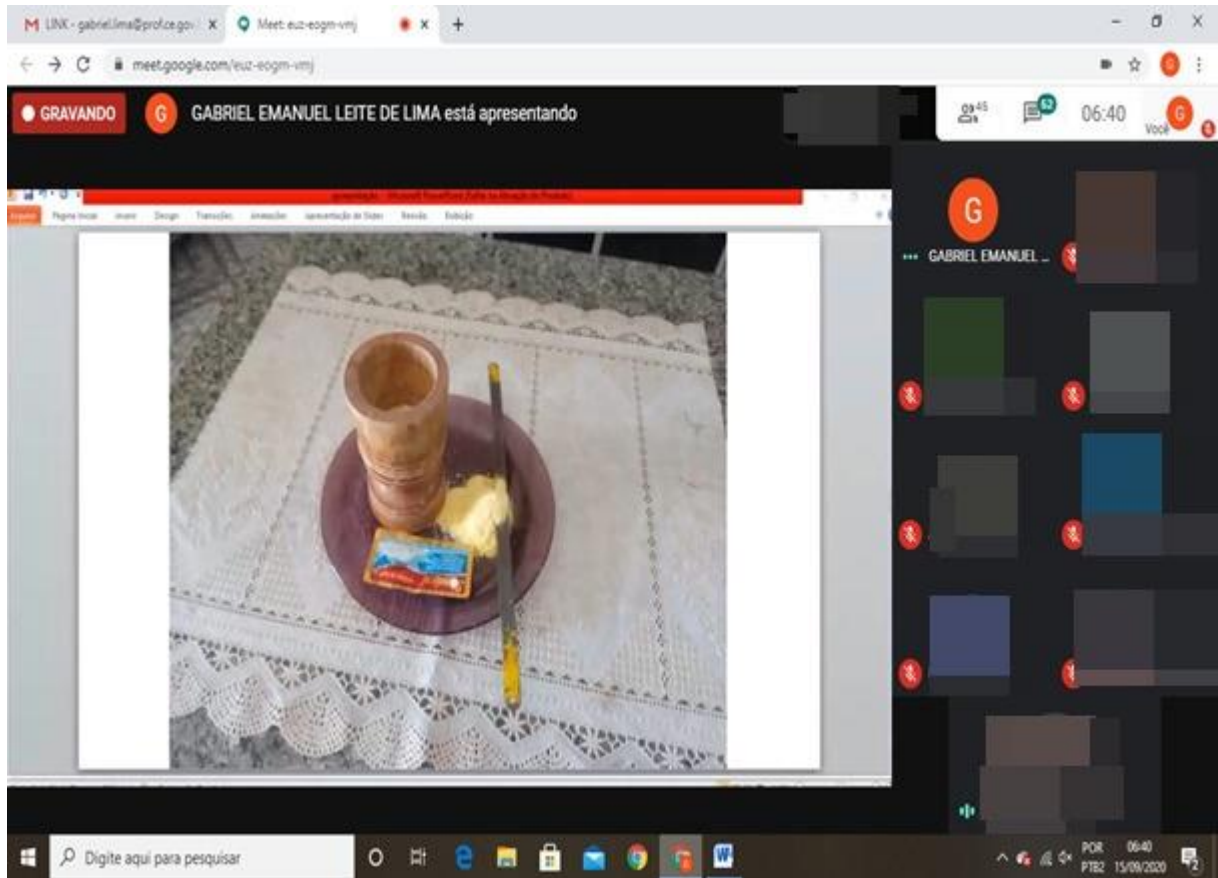
**Imagem de Santa Clara:** Café.

**Casca de madeira:** desmatamento (diminuição da área florestal).

**Isqueiro:** queimadas.

**Cacos de telhas:** erosão do solo.

**Figura 14: Instalação geográfica sobre o milho**



Fonte: LIMA, G, E, L, 16/09/2020

### **Ficha Técnica**

#### **Objetos representados e sua representação:**

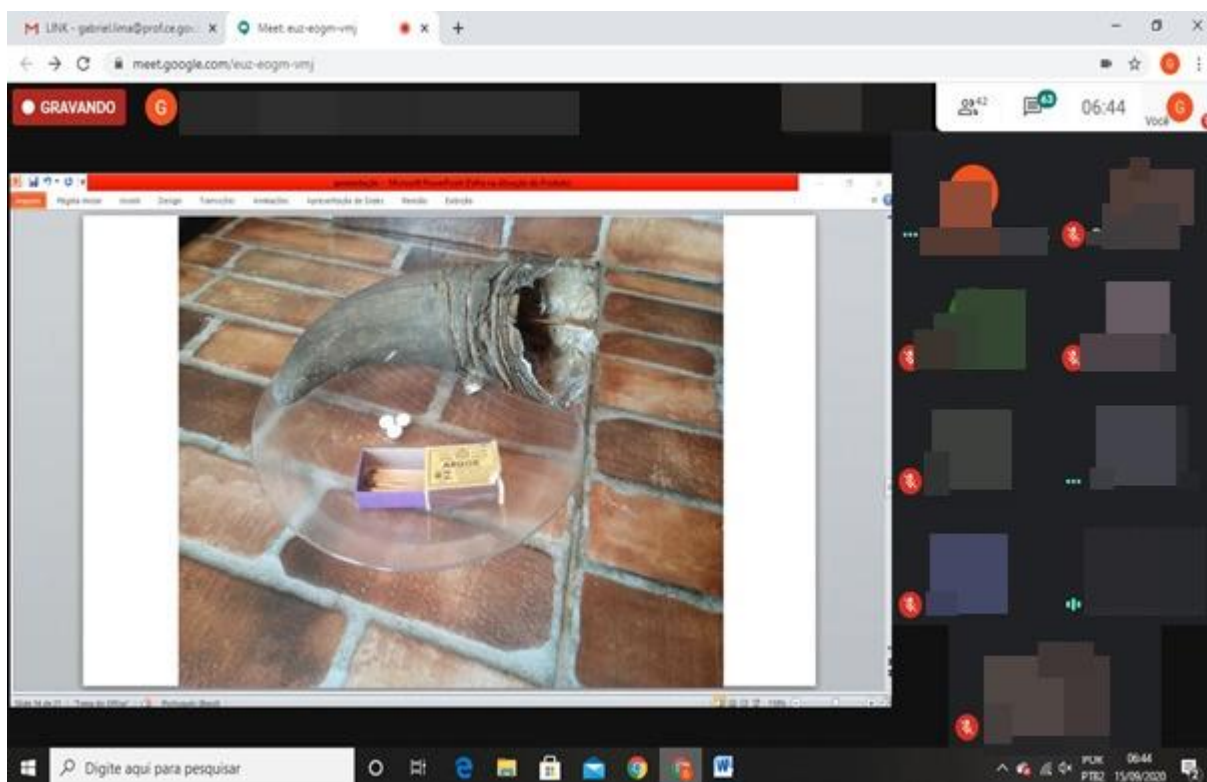
**Flocos de milho:** milho.

**Serra de serra cano:** desmatamento.

**Pilão:** compactação e impermeabilização dos solos pelo uso intensivo de máquinas agrícolas.

**Sonrisal:** erosão do solo.

**Figura 15: Instalação geográfica sobre a carne bovina**



Fonte: LIMA, G, E, L, 16/09/2020

## Ficha Técnica

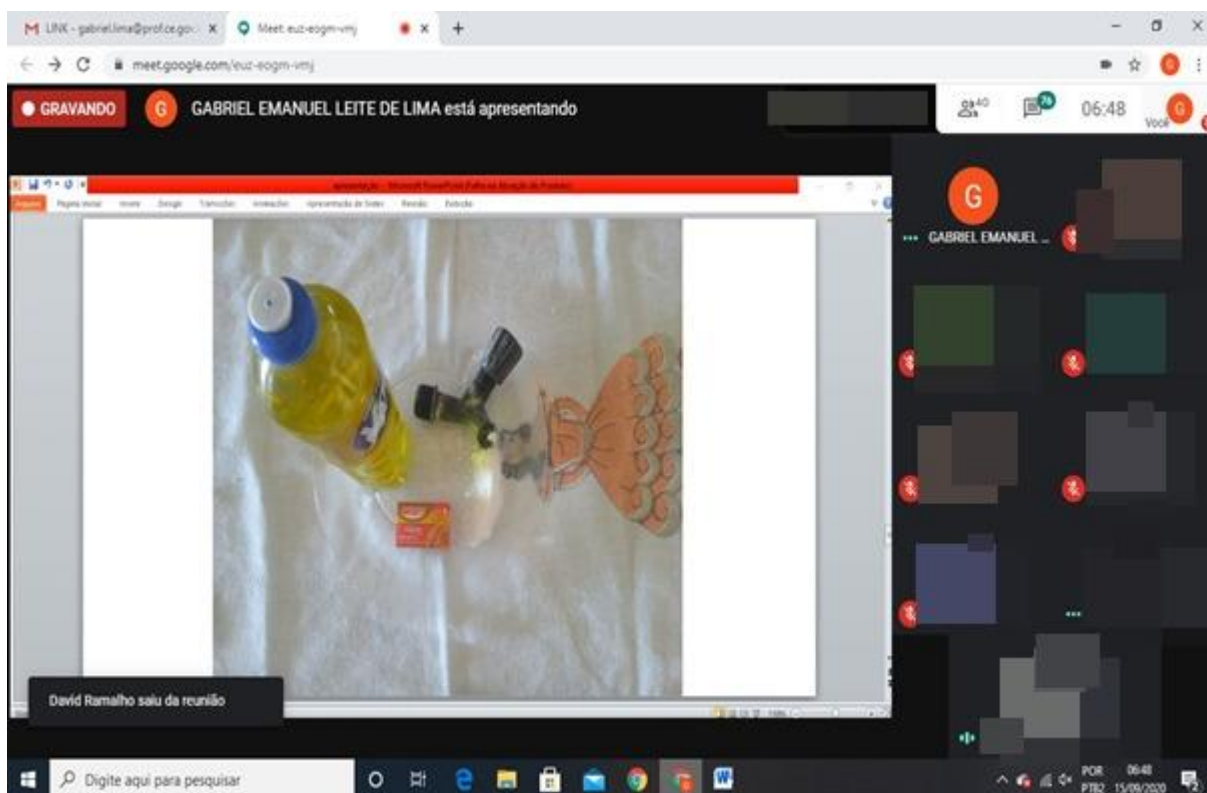
### Objetos representados e sua representação:

**Chifre:** carne bovina.

**Naftalina:** emissões de gases de efeito estufa (GEEs), produzidos pela atividade e pela ruminação e fezes dos animais.

**Caixa de fósforos:** desmatamento e queimadas para pastagens.

**Figura 16: Instalação geográfica sobre a carne de frango**



Fonte: LIMA, G, E, L, 16/09/2020

### Ficha Técnica

#### Objetos representados e sua representação:

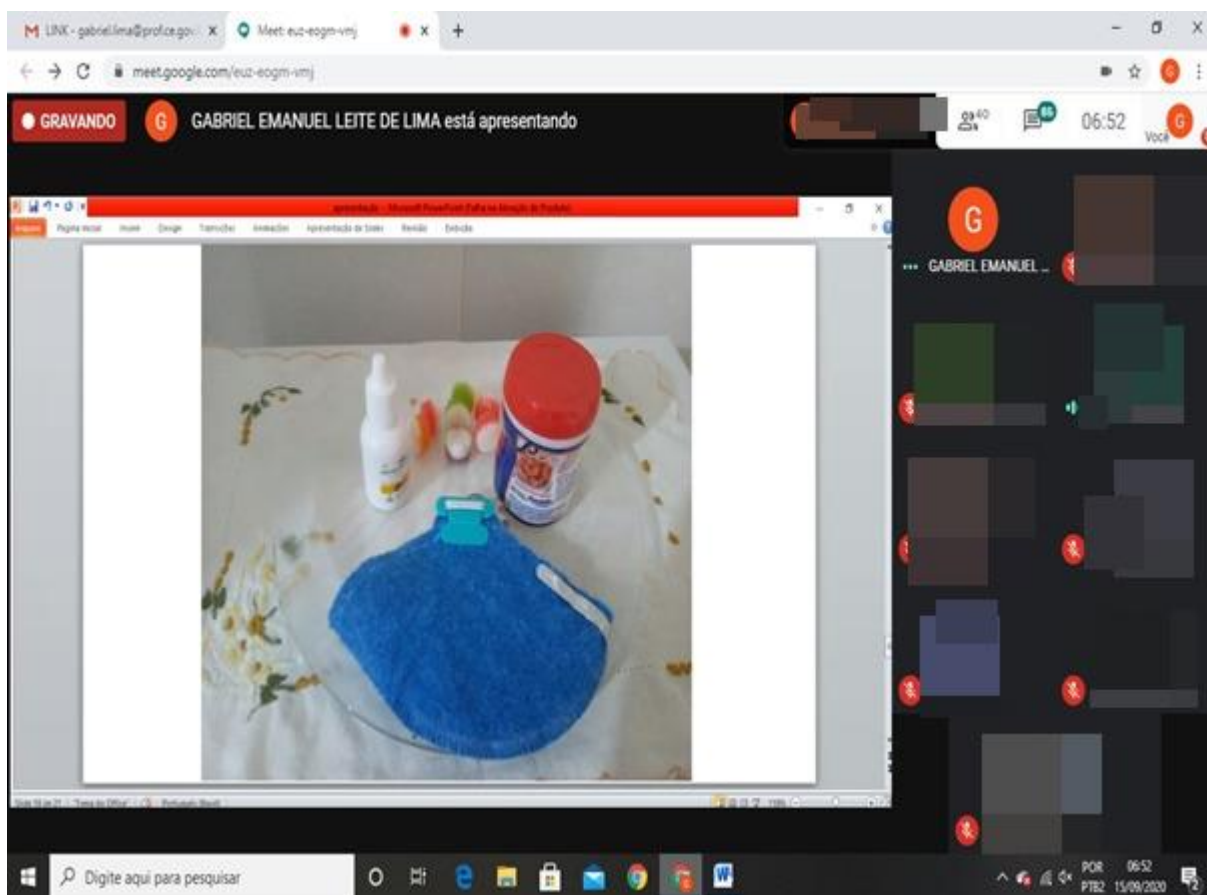
**Caldo Tablete Knorr:** carne de frango.

**Torneira:** desperdício de água no manejo no interior das granjas e em outros setores de produção e consumo.

**Detergentes:** as emissões de poeiras, odores, amônia e os gases prejudiciais ao meio ambiente.

**Sal:** o excesso de minerais depositados nos solos.

**Figura 17: Instalação geográfica sobre a carne suína**



Fonte: LIMA, G, E, L, 16/09/2020

## Ficha Técnica

### Objetos representados e sua representação:

**Jujuba:** carne suína.

**Vidro de dipirona:** contaminação das águas superficiais e subterrâneas.

**Fermento biológico:** contaminação do solo por disposição excessiva de dejetos.

**Mascara:** poluição do ar (emissões de odores).

Os alunos convidados mantinham-se atentos e curiosos à exposição e apresentação da Instalação Geográfica, levando-os a questionarem sobre a relação objeto e o que eles representavam. Nesta perspectiva é que Alexandre comenta que

[...] a Instalação Geográfica, enquanto representação artística de um conteúdo, ao refletir o conhecimento científico da realidade, coloca o indivíduo em confronto com a obra, suscitando questionamentos e reflexões diante do que está posto, contribuindo, desse modo, para um processo de elevação da consciência. (ALEXANDRE, 2019, p. 69).

As instalações corroboram para o conhecimento assimilado pelos alunos, a ênfase nos símbolos e signos, (objetos que compõem a instalação) remetem ao conteúdo trabalhado facilitando assim a compreensão. É possível evidenciar que as obras retratam as características de cada produto pesquisado, destacando os impactos ambientais decorrentes de sua produção e consumo, possibilitando assim, análise e compreensão do conteúdo de forma crítica, criativa e participativa.

Nesta perspectiva, fica evidente o potencial da metodologia no ensino e aprendizagem dos conteúdos geográficos, sobretudo quando analisamos os textos produzidos pelos alunos após a exposição e apresentação da instalação (figuras 18, 19 e 20). Os mesmos foram entregues no encontro do dia 23/09/2020.

No dia da entrega do segundo texto, instigamos nos alunos para que eles falassem sobre todo processo de desenvolvimento da Instalação Geográfica, neste momento alguns alunos presentes no encontro falaram sobre a experiência que tiveram com esta atividade, eles destacaram que foi muito prazeroso e divertido fazer a instalação.

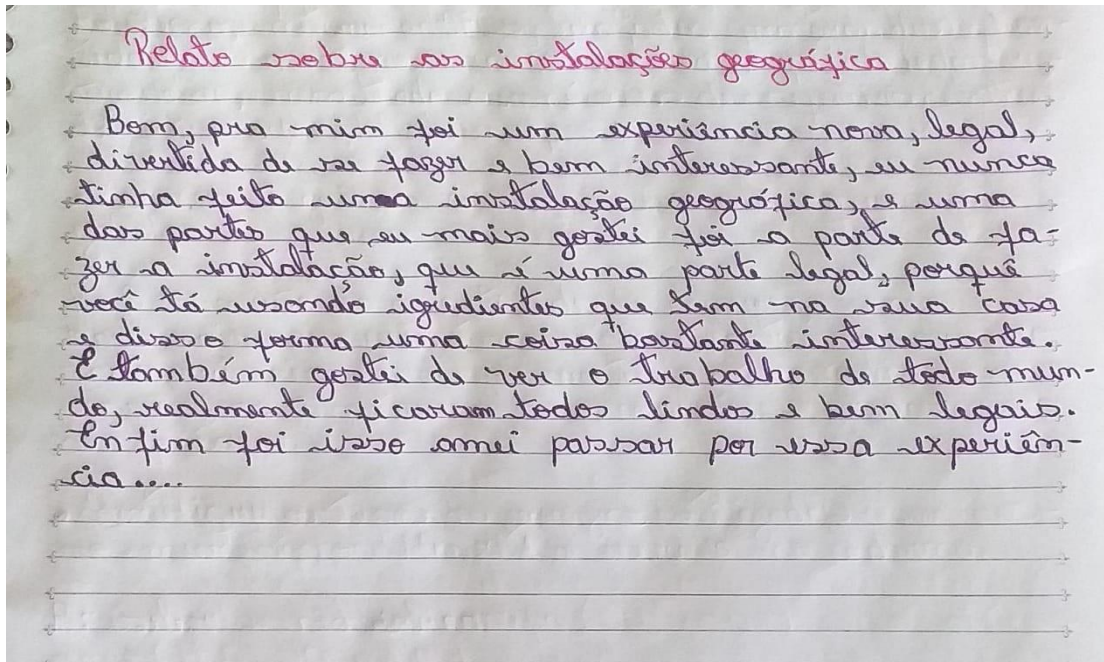
Neste momento, o aluno Surdo com o auxílio das interpretes, destacou que tinha sido muito bom fazer a instalação e apresentar para outros colegas, sobretudo destacando que muitos dos objetos que tinha utilizado estavam em sua própria casa.

Assim, podemos perceber que a metodologia ao dar destaque para os signos e símbolos corrobora para a compreensão do conteúdo trabalho, relacionando-o com o a realidade dos alunos.

Aqui também observamos o caráter inclusivo da metodologia a partir da exposição e apresentação da instalação onde os conhecimentos adquiridos durante todo processo da metodologia, foram colocando o aluno Surdo em condição de igualdade a atuação dos demais colegas.

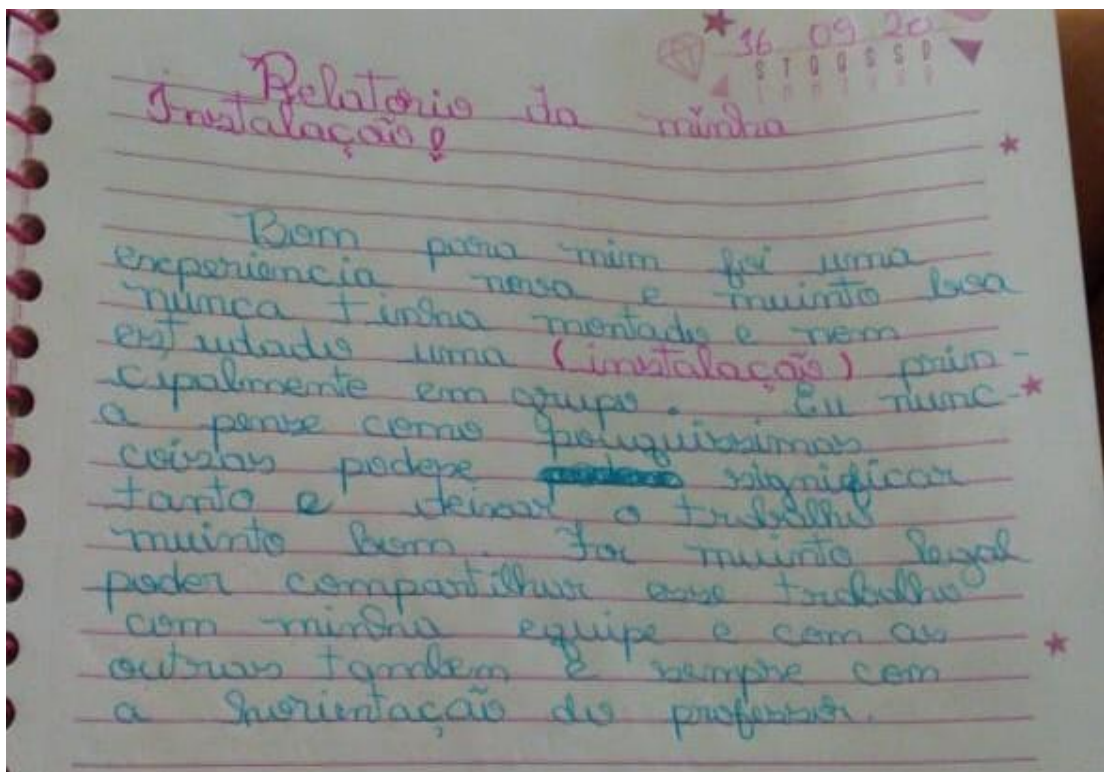


Figura 18: Trechos dos relatórios dos estudantes sobre as instalações geográficas



Fonte: PESSOA, R, L., 2020

Figura 19: Trechos dos relatórios dos estudantes sobre as instalações geográficas



Fonte: NASCIMENTO, M, E, F., 2020

**Figura 20: Trechos dos relatórios dos estudantes sobre as instalações geográficas**

A instalação geografia foi maravilhosa, infelizmente so assisti duas aulas não consegui assistir a primeira aula, mas mesmo assim consegui aproveitar muito das aulas, gostei de todas as apresentações, gostei principalmente das imagens, elas foram um desafio muito bom, as atividades todas foram muito boas, todas elas precisaram de uma pesquisa muito cuidadosa, que no final teríamos uma resposta muito explicativa, bom resumindo, foi muito desafiador e muito enriquecedor

A parte mais divertida de aprende geografia é que você aprende coisas novas e também você debate sobre o que você estudou é mais interessante é que é simples objeto de sua casa pode ser uma pesquisa e um significado

19:15

Fonte: SANTOS, A, J, P., 2020

Os trechos dos alunos evidenciam o quanto foi significativo o processo de desenvolvimento da instalação para os alunos, destacando algumas etapas que para eles foram importantes, como por exemplo: a pesquisa, a montagem, a apresentação e o trabalho em equipe. Isso evidencia o caráter dialógico da metodologia que possibilita aos alunos uma participação mais efetiva no conteúdo trabalho, dando ênfase para a criatividade que emergir a partir desse movimento dialético.

Outro ponto que podemos destacar no desenvolvimento da metodologia “[...] é o seu potencial inclusivo, pois a mesma é acessível ao uso de todos os sentidos, não se restringindo ao uso da visão, podendo ser colocada, portanto, como uma didática ou prática multissensorial” (SILVA, 2019, p.66).



Nesta perspectiva, fica evidente a potencialidade da metodologia na valorização das experiências dos alunos, sobretudo do aluno Surdo, valorizando desta forma as diferenças e as identidades que permeia as realidades que fazem parte, e que constitui cada sujeito na sua relação com o espaço. Ressaltamos que as obras não trazem a identificação dos alunos/grupos responsáveis pela sua produção.

Aqui cabe salientar, que encontramos alguns desafios durante a aplicação da metodologia, o mais importantes deles foi o acesso de todos os alunos aos meios tecnológicos (as plataformas digitais), muitos alunos não tiveram assiduidade nos encontros, tendo estas dificuldades específicas para pensar e definir os signos e símbolos para representar o conteúdo.

Faremos, no seguinte capítulo a análise e avaliação da prática por Instalação Geográfica que foi apresentada. Isso será centrado através dos procedimentos metodológicos da Instalação Geográfica, utilizando partes da entrevista que foram concedidas pelo aluno Surdo, pelas interpretes e a professora de Geografia. Destacando as contribuições e o caráter inclusivo das Instalações Geográficas como metodologia de ensino e de aprendizagem dos conteúdos geográficos.

#### **4 EM CONSTRUÇÃO: AS INSTALAÇÕES GEOGRÁFICAS E SUA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA PARA O ALUNO SURDO**

Para compreender as contribuições das Instalações Geográficas no processo de ensino e aprendizagem realizamos entrevistas semiestruturadas. As entrevistas ocorreram via Google Meet com o aluno Surdo, com as interpretes e com a professora de Geografia da Escola de Ensino Fundamental Centro Educacional de Mauriti (CEM).

Destacamos, que o aluno Surdo estava sendo acompanhado por duas interpretes, sendo que uma das interpretes é da mesma localidade em que residi o aluno Surdo, acompanhando o mesmo de forma presencial, enquanto a outra interprete acompanhava de forma remota.

As entrevistas foram realizadas no dia 23 de setembro de 2020. Para preservar a identidade dos participantes optou-se em não designá-los pelos nomes sociais, mantendo as categorias de professora de Geografia, aluno Surdo e Interpretes, sendo que esta última por serem duas optamos e designa-las por uma letra e número: interprete I<sup>1</sup> e interprete I<sup>2</sup>. Para a realização da entrevista com o aluno Surdo foi necessário o auxílio das interpretes. Dessa forma, descrevermos na íntegra a fala dos sujeitos envolvidos na pesquisa, sobre as Instalações Geográficas e suas contribuições.

Iniciamos a entrevista agradecendo aos participantes pela disponibilidade e participação de forma efetiva da aplicação da metodologia. O primeiro a ser entrevistado foi o aluno Surdo, o mesmo estava na turma do nono ano no turno da tarde. Pedimos para que discorresse sobre sua instalação, destacando o conteúdo, os objetos que fazia parte da instalação. Ele respondeu da seguinte forma:

Eu gostei muito de fazer a instalação geográfica. O produto foi o milho. Agente pegou flocos de milho para representar a produção de milho, a serra de cano representa o desmatamento. Antigamente tinha muita mais vegetação, hoje em dia as pessoas estão desmatando para produzir milho e outros produtos também, pra arrecadar mais dinheiro, né?! O pilão representa a compactação do solo pelo uso de máquinas, o sorrisal representa a erosão. A gente escolheu o milho, porque por aqui é o que mais tem, é o que é mais produzido na nossa região (Aluno Surdo. Entrevista realizada em 23/09/2020).

Aqui percebemos que o aluno relacionou os objetos com o produto pesquisado, fazendo uma relação com o município e com a sua localidade, onde se destaca pela produção deste grão. Segundo Almeida e Passini (2010) os alunos ao representar o espaço do seu

cotidiano, podem criar suas noções espaciais, percebendo desta forma o seu espaço de ação antes de representá-lo.

É importante destacar que os elementos que compuseram a instalação geográfica da equipe do aluno, refletiu os problemas relacionados à produção e ao consumo daquele produto pesquisado. Assim a metodologia possibilitou ao aluno Surdo uma aproximação com a sua realidade, fornecendo-lhes uma visão mais ampla do espaço, da sociedade, da cultura e das relações sociais (SANTANA, 2015).

Dando continuidade, perguntamos ao aluno Surdo se ele recebeu contribuições do professor, das interpretes e de seus colegas para elaboração da instalação. Ele respondeu o seguinte: *“As interpretes ajudaram nessa proximidade, né? Das aulas, se a gente tinha algum problema, a gente perguntava as intérpretes, pra perguntar ao professor ou a professora. Quando a gente tinha dúvida a gente sempre ia atrás dos professores”* (Aluno Surdo. Entrevista realizada em 23/09/2020).

Percebemos que houve uma mediação entre todos os envolvidos no processo de desenvolvimento da instalação, contribuindo assim para uma aprendizagem mais significativa e colaborativa. Silva ao citar Crozara e Sampaio enfatiza que,

É necessário o convívio do professor com o aluno em sala de aula, podendo o mesmo orientar esse aluno conforme suas especificidades, ao desenvolver algum pensamento crítico da realidade por meio da Geografia. A vivência do aluno deve ser valorizada para que ele possa perceber a Geografia como parte do seu cotidiano, trazendo para o interior da sala de aula, com a ajuda do professor, a sua própria experiência do espaço vivido. Para tanto, o estudo da sociedade e da natureza deve ser realizado de forma interativa. (CROZARA; SAMPAIO, 2008, p. 64 *apud* SILVA, 2019, p. 74).

O aluno também destacou que a forma como foi apresentado o conteúdo possibilitou uma compreensão significativa do mesmo, dando ênfase para o aspecto visual. Quando perguntamos se ele tinha compreendido melhor o conteúdo trabalho a partir da Instalação Geográfica, ele respondeu o seguinte: *“Sim! Porque tem mais imagens, inclui melhor. Porque a imagem sempre é a linguagem. Então ter as imagens representando cada coisa, foi bem interessante!”* (Aluno Surdo. Entrevista realizada em 23/09/2020).

Para Eugênio,

A utilização dos recursos visuais na disciplina de Geografia não deve ser de forma alguma considerada exclusiva para os alunos Surdos, muito pelo contrário, é uma ferramenta necessária para que todos os alunos compreendam os conhecimentos da melhor maneira possível. Dessa forma, não está se falando em uma aula de Geografia voltada para Surdos, mas sim, de uma aula adaptada para que todos os alunos, tanto Surdos quanto ouvintes, compreendam juntos os mesmos conhecimentos, o que corrobora

com o nosso ideário de uma escola mais inclusiva (EUGÊNIO et al, 2016, p. 4-5).

Perguntamos também quais os momentos da produção da instalação que considerava mais importante, ele relatou: *“Gostei muito das aulas, da pesquisa, mas o que foi mais interessante foi a produção, pegar os materiais, organizar no prato, tudo isso em si. Estou muito agradecido aos professores envolvidos porque foi muito bom pra mim”*. (Aluno Surdo. Entrevista realizada em 23/09/2020).

Nesta perspectiva, podemos afirmar a partir da fala do aluno Surdo que a metodologia contribuiu de forma significativa na compreensão do conteúdo trabalhado, destacando também o potencial da instalação enquanto metodologia de ensino e aprendizagem, evidenciando também seu caráter inclusivo, proporcionando a participação do aluno Surdo em todo processo e dos demais alunos da turma.

Destaca Silva que,

As instalações geográficas é uma atividade diferenciada tanto metodologicamente, como na forma de avaliação. A instalação insere os alunos em práticas que envolvem a criatividade, a pensar fora dos padrões tradicionais, articulando temas da realidade, propiciando novos caminhos, pensamentos e aprendizagem. (SILVA, 2019, p. 75).

Assim, demos continuidade às entrevistas, neste momento com as interpretes e com a professora de Geografia, buscando compreender as suas percepções sobre a metodologia das Instalações Geográficas. Perguntamos como elas avaliavam a metodologia na aprendizagem do aluno Surdo, as mesmas responderam da seguinte forma:

A metodologia contribui muito para a aprendizagem do aluno, porque ela é muito visual, para eles é muito interessante. As instalações foram perfeitas, o trabalho é super-valioso, ajudou muito e vai ajudar mais ainda tanto aos alunos, como o Surdo. Valorizar o meio ambiente, valorizar cada semente, cada produto plantado, eu acho muito importante! Estão de parabéns! Só veio ajudar mais ainda o aluno no aprendizado, e na área de Libras foi perfeito, porque isso é uma aula, é mostrar para o professor e montar um projeto visando o aprendizado do aluno, dependendo da deficiência dele, se você sabe que tem um deficiente que você vai trabalhar em sala, mesmo que seja só um você inclui. Com as imagens e a interprete a aprendizagem é muito melhor. O aluno ele se sente bem, ele se sente especial diante de tudo isso que o professor valoriza nele. Meu ponto de vista é esse! Eu gosto de aula assim, com imagem, que o professor se aprofunda mais, que faça pergunta ao aluno, é aquela coisa, eu gosto desse momento, assim. Foi nota dez, eu amei! (Interprete I. Entrevista realizada em 23/09/2020).

Eu também achei muito interessante, é um ponto pé inicial, né?! Para que outros professores incluam em outras matérias. Porque as imagens, mesmo que não tenha legenda nenhuma ou interprete as imagens representa muito pra eles, né?! Achei muito interessante e pode ser que outros professores

desenvolvam essa metodologia em suas disciplinas. (Interprete I<sup>2</sup>. Entrevista realizada em 23/09/2020).

Nesta perspectiva, percebemos nas falas das interpretes que o aspecto visual é muito importante, inclusive porque a metodologia tanto valoriza a língua materna do aluno Surdo como a coloca em evidência, e isso fica claro quando olhamos para os signos, símbolos, elementos essenciais no processo de construção das instalações. Os significados atribuídos aos símbolos se aproximam da estrutura da língua materna do Surdo, valorizando assim suas experiências visuais.

Assim a Instalação Geográfica corrobora para despertar no aluno Surdo a criticidade sobre determinado assunto partindo do seu próprio espaço de vivência. E é evidente também o “caráter inovador da metodologia promovendo uma prática educativa diferenciada no processo de ensino e aprendizagem da geografia”. (SILVA, 2019, p. 69).

A professora de Geografia também ressalta a contribuição da metodologia no ensino e aprendizagem dos conteúdos geográficos, sobretudo no atual momento de excepcionalidade que estamos passando em todos os âmbitos da sociedade.

Olha você observa que a gente tá numa sala, a gente tá explicando e tem uma interprete traduzindo o que a gente tá falando pra ele. Então quando tem a parte visual, que você transformou o conteúdo nas instalações geográficas, então o aluno ele tem a oportunidade também de visualizar não o que o professor tá traduzindo, mas o real daquilo que tá sendo trabalhado. Então eu achei bastante interessante, e eu acredito que o aluno Surdo aprende de forma mais prática. (Professora. Entrevista realizada em 23/09/2020).

Podemos perceber que a metodologia aproxima o professor do aluno Surdo, por meio do processo metodológico da Instalação Geográfica, que possibilita minimamente um rompimento com aquele que é a principal barreira para a inclusão do Surdo no ensino regular a comunicação (língua). A metodologia potencializa a diversidade colocando isso no centro de todo processo, sendo um elemento que pode conduzir os envolvidos na superação de estereótipos existentes na sociedade.

A professora destaca que

Interessante também que eu achei, foi um aluno que disse assim, professora eu não imaginei que os objetos de casa, da cozinha, a gente pudesse tá aprendendo Geografia! Com as instalações eles perceberam que tão vivenciando a Geografia quando eles olham para o seu cotidiano. Porque muitos utilizaram muita coisa de casa, como o óleo o café que você utiliza no dia a dia e você não percebe que tá vindo lá do campo para a cidade, que tá vindo essa questão ambiental também. (Professora de Geografia. Entrevista realizada em 23/09/2020).

Na fala da professora fica evidente que a instalação levou os alunos a perceberem o seu espaço de vivência de forma crítica, compreendendo assim os impactos ambientais gerados pela produção e consumo de produtos que diariamente temos acesso. Alexandre enfatiza que,

Alunos e professores são levados a dar significado e sentido ao conteúdo que está sendo trabalhado ao associá-los e representa-los por meio de signos e símbolos ligados ao cotidiano, o que permite construir o conhecimento e tornar a aula/conteúdo mais dinâmica, despertando o interesse e a curiosidade deles para com o ensino de Geografia em sala de aula. (ALEXANDRE, 2019, p. 82).

As interpretes destacaram também que o aluno Surdo não teve dificuldades na realização da Instalação Geográfica, pois o caráter visual da metodologia corroborou para que o aluno Surdo compreendesse o conteúdo geográfico de forma significativa.

O aluno não teve, porque é o mundo dele! Você entregou a faca e o queijo ao aluno. (Interprete I<sup>a</sup>. Entrevista realizada em 23/09/2020).

É o mundo dele, é perfeito pra ele, porque é muito visual e tem muito contato, né?! Como a natureza, como ele gosta. Para os outros alunos, eu acho que foi muito interessante também porque saiu da zona de conforto, né?! A gente pode explorar mais essa parte deles também. (Interprete I<sup>a</sup>. Entrevista realizada em 23/09/2020).

Indagamos também a professora como ela avaliava o percurso da metodologia bem como a forma construtiva de avaliação do conteúdo trabalhado por meio da Instalação Geográfica, ela ressaltou o seguinte:

É um caminho longo vamos dizer assim, porque você parte do início da explicação, à pesquisa, à construção, mas é um caminho que realmente atinge o objetivo avaliativo proposto, porque o aluno ele vai construindo esse conhecimento e ele vai demonstrando o que ele aprendeu, e também nesse processo a gente vai superando as dificuldades, porque a partir do momento que ele chega e diz, olha eu não tô compreendendo isso, aí você vai explicar novamente, e como é que eu vou construir isso?! Aí você vai explicando novamente, então ao longo do processo você vai superando junto com ele as dificuldades, né?! Ele pode refazer ou então reexplicar aquilo que ele não compreendeu. Porque para mim o fato da avaliação, não é só você avaliar o aluno, você avaliar o que ele aprendeu e o que ele deixou de aprender para poder ser trabalhado. Exatamente, de uma forma mais ampla, que você possa atingir o melhor da aprendizagem, né?! (Professora de Geografia. Entrevista realizada em 23/09/2020).

Percebemos na fala da professora que a metodologia traz uma perspectiva nova para avaliação, pois coloca em evidência todo o processo de construção da aprendizagem a partir dos passos metodológicos da Instalação Geográfica, destacando neste processo as

formas colaborativas de superação das dificuldades aproximando aluno e professor em movimento dialético.

A professora também destacou que a metodologia

Pode contribuir para uma aprendizagem mais inclusiva, principalmente quando você consegue fazer um trabalho em equipe, onde um aluno pode tá ajudando ao outro e tá ajudando nesse déficit de aprendizagem, e se a gente não fizer para ajudar o outro, a gente não consegue trabalhar de forma tão eficaz. As vezes ele não consegue aprender se não tiver ajuda, e as vezes a gente não consegue ajudar à todos, e aí os colegas um vai ajudando ao outro. (Professora de Geografia. Entrevista realizada em 23/09/2020).

Em relação as contribuições da Instalação Geográfica no processo de ensino e aprendizagem da Geografia para o aluno Surdo, as interpretes e a professora responderam o seguinte:

Contribuiu bastante! Você percebe que contribuiu bastante, o que eu acho é que a partir da metodologia o aluno compreendeu o conteúdo e se aprofundou! Então se ele compreendeu a gente atingiu o objetivo. Então de fato contribuiu! (Professora de Geografia. Entrevista realizada em 23/09/2020).

Sim! Acho que sim, porque os alunos tiveram um contato maior com o Surdo, porque como eu falei é o mundo dele, por exemplo, eles procuram entender o que ele estava apresentando, os objetos. Então foi muito interessante essa metodologia. (Interprete I<sup>a</sup>. Entrevista realizada em 23/09/2020).

Eu acho que foi tudo perfeito! Casou muito bem com a realidade dele, né?! Casou muito bem com ele. Então foi ótimo! Eu acho que não tem nenhum ponto negativo não, foi muito bom! (Interprete I<sup>a</sup>. Entrevista realizada em 23/09/2020).

Percebemos nas falas que a metodologia contribuiu para o ensino e aprendizagem do aluno Surdo, mobilizando neste e nos demais alunos senso crítico e a criatividade. Todo o percurso metodológico contribuiu para uma “Geografia Crítica, impulsionando o professor a um novo fazer pedagógico, pois esta metodologia pode ser aplicada, nas mais diversas realidades, como também, nos mais distintos grupos de alunos, contribuindo para a reflexão crítica dos envolvidos”. (SILVA, 2019, p. 71).

Perguntamos também a professora e as interpretes sobre o potencial das instalações geográficas, na valorização da língua de sinais, elas responderam da seguinte forma:

Eu acho que sim, porque a instalação é muito visual e valoriza o aspecto visual do Surdo e de sua língua e em si já fala muito sobre o que ela significa

então para aprendizagem do Surdo é essencial ter essas características. (Interprete I<sup>a</sup>. Entrevista realizada em 23/09/2020).

Eu acredito que sim! E não só nas aulas de Geografia, como também em outras disciplinas se utilizassem uma metodologia dessa forma eu acredito que contribuiria também bastante. (Professora de Geografia. Entrevista realizada em 23/09/2020).

Nesta perspectiva, salientamos que a Instalação Geográfica a partir da sua tríade: reflexão, criação e materialização, contribuiu para que o aluno Surdo, e os demais alunos pudessem experienciar os “mais diversos sentidos, tornando o espaço objeto de estudo da Geografia algo acessível, tendo em vista, que a sua construção parte da reflexão e da sensibilidade das relações que cada aluno tem com o espaço por meio das experiências por eles já vividas”. (SILVA, 2019, p. 71).

A Instalação Geográfica contribui para um ensino inclusivo e significativo, voltado para a superação dos desafios que são constantemente encontrados na escola. A metodologia lança um olhar para as especificidades dos alunos valorizando suas identidades e promovendo um ambiente educacional múltiplo em possibilidade que valoriza a criatividade de todos.

Nesta perspectiva, podemos dizer que para o aluno Surdo as Instalações Geográficas também é uma interação de imagens, de signos e símbolos que agem como mediador diante do processo de ensino e aprendizagem. As imagens é uma forte linguagem para o aluno Surdo, os gestos, o corpo, o olhar em conjunto com os signos e símbolos propostos, mais os movimentos das mãos expressando os sinais, são determinantes para o conhecimento dos conteúdos geográficos, ressignificando o processo de ensino e aprendizagem necessário para a transformação da sala de aula.

Desse modo, ao valorizar a experiência viso-espacial do aluno Surdo, as Instalações Geográficas possibilita uma forma de refletir o ensino e aprendizagem dos conteúdos geográficos, por meio dos signos e símbolos que aparecem como aspecto fundamental para a leitura do mundo do aluno Surdo, partindo da tríade: reflexão, criação e materialização, em que as significações deste processo constroem-se mediante uma ação dialógica entre os objetos e seus significados a partir de uma perspectiva interacionista de conteúdo, espaço, linguagem e cotidiano.



## 5 REMATE: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos sobre a inclusão de Surdos no ensino regular, tonar-se necessário rever as metodologias, as estratégias, os recursos didáticos e o currículo, como também o próprio espaço escolar que é necessário para que ocorra efetivamente a inclusão, bem como os processos de ensino e aprendizagem, sobretudo na disciplina de Geografia.

Desse modo, ao olharmos para a trajetória histórica da educação dos Surdos no âmbito internacional e nacional, percebemos que muitas foram às lutas e as conquistas desses sujeitos, sendo que a mais importante delas foi à superação do paradigma de incapacidade da pessoa Surda, evidenciado por meio da valorização da Língua de Sinais.

Essa compreensão histórica partir de uma perspectiva mais ampla destacando as fundamentações teóricas, filosóficas, políticas e ideológicas que influenciaram seu processo educacional, bem como, os métodos que foram e ainda são utilizados para escolarização desses sujeitos, passando pela antiguidade até chegar aos dias atuais, salientando a importância da Língua de Sinais nesse processo.

Observando também, a evolução dos direitos sociais, com enfoque nas pessoas com deficiência, destacando que muito se conquistou; entretanto, ainda há muito a ser conquistado.

Nesta perspectiva, é que lançamos nosso olhar sobre a metodologia das Instalações Geográficas no ensino e aprendizagem dos conteúdos geográficos para o aluno Surdo. A metodologia apresenta um grande potencial de valorização das especificidades do aluno Surdo no ensino de Geografia, corroborando para sua inclusão de forma significativa.

Devido ao contexto de agravamentos das condições sanitárias ocasionadas pela COVID19, e a implementação do ensino remoto nas redes de ensino, salientamos aqui, alguns desafios que encontramos durante a aplicação da metodologia, sendo que o mais importantes deles foi o acesso de todos os alunos aos meios tecnológicos (as plataformas digitais), muitos alunos não tiveram assiduidade nos encontros, tendo estas dificuldades específicas para pensar e definir os signos e símbolos para representar o conteúdo.

Mesmo com todo um contexto de ensino remoto e com as dificuldades encontradas no acesso por parte dos alunos as plataformas digitais, consideramos que estas não prejudicaram de forma preponderante o desenvolvimento da pesquisa. A colaboração dos alunos, da professora de Geografia e das intérpretes foram de suma importância para o desenvolvimento de todo percurso metodológico da instalação geográfica.

Evidenciamos que em todo o desenvolvimento da metodologia o aluno Surdo e os demais alunos participaram de forma significativa, corroborando para um ensino criativo, crítico e colaborativo. A partir dos procedimentos metodológicos, sobretudo dos os elementos de representação da metodologia, (signos e símbolos), foi possível perceber a contribuição destes para a formação de conceitos pelo aluno Surdo valorizando assim as experiências visuais do mesmo e dos ouvintes.

Logo, fica evidente que em todo o percurso de aplicação da metodologia quanto das entrevistas posteriormente realizadas, que a metodologia possibilitou ao aluno Surdo e aos demais alunos e ao professor “materializar de forma crítica e criativa o conteúdo trabalhado, concretizando, assim, um processo diferenciado de ensino e de avaliação” (SILVA, 2019, p. 77).

Neste processo dialético proposto pela a metodologia todos os alunos, exercitaram a criticidade e a criatividade, diante do conteúdo trabalhado. As instalações geográficas a partir da tríade: reflexão, criação e materialização, contribuiu para tornar o conhecimento dinâmico valorizando a diversidade entre os sujeito e suas experiências visuais, fazem com que todos se vissem como agentes modeladores do espaço e do seu próprio conhecimento.

Consideramos, portanto, que as instalações geográficas ao valorizar as experiências visuais do aluno Surdo e dos demais alunos, sendo pautada, sobretudo pelo viés artístico, corrobora para mudanças positivas no ensino e na aprendizagem dos conteúdos geográficos, fomentado desta forma nos alunos um pensamento emancipatório, contribuindo também para mudanças nas práticas pedagógicas.

Esperamos que esse trabalho suscite em novas pesquisas ligadas à educação de Surdos e ao ensino e aprendizagem da Geografia, sobretudo nas contribuições das Instalações Geográficas neste processo. Corroborando para a compreensão das especificidades do aluno Surdo, bem como possibilitando aos docentes a reflexão sobre a sua prática pedagógica.

Desta forma, no final deste processo desenvolvemos um aplicativo (Apps) com os passos metodológicos das Instalações Geográficas realizadas nas aulas de Geografia com um aluno Surdo incluído, dando ênfase para a língua visuo-espacial.

O aplicativo (apêndice) tem o intuito de trazer contribuições para a renovação metodológica do ensino de Geografia a partir das Instalações Geográficas realizadas na Escola de Ensino Fundamental Centro Educacional de Mauriti (CEM), como também de transformação da prática docente, abrindo-se caminho para um trabalho pedagógico, mais significativo.

## REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, Diego Leite. **Instalações Geográficas e sua aplicabilidade em escolas da rede básica de ensino na Região do Cariri – Ceará**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, 13 de novembro de 2019.
- ALMEIDA, Mário de Souza. **Elaboração de projeto, TCC, dissertação e tese: uma abordagem simples, prática e objetiva**. São Paulo: **Atlas**, 2011.
- ALMEIDA, R. D.; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico: ensino e representação**. São Paulo: **Contexto**, 2010.
- ALBRES, Neiva de Aquino. **A educação de alunos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2005.
- ALVES, Glaucia Peçanha. **Plataforma google classroom em tempos de pandemia: o protagonismo docente para uma melhor performance de seus discentes**. Congresso Internacional de Educação e Tecnologias e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância (CIET/ENPED), 2020.
- ANDRADE, Sarah. **A educação geográfica de estudantes surdos em uma escola polo da Grande Florianópolis**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis – SC, 13 de novembro de 2013.
- BARBOSA, Meira Aparecida. **A inclusão do surdo no ensino regular: a legislação**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista. Marília – SP, 9 de novembro de 2007.
- BEZERRA, N. P. X. ; VELOSO, A. P. ; RIBEIRO, E. . Ressignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 3, p. 1-15, 2021.
- BRASIL, O Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. **Relatório de gestão exercício de 2000**. Rio de Janeiro, 12 de janeiro de 2001.
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.
- BRASIL, **Estatuto da criança e do adolescente**: lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata [recurso eletrônico]. – 9. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.
- BEZERRA, Ana de Souza. **Métodos de ensino para a inclusão escolar de alunos com deficiência auditiva**. Medianeira – PR, 2014.
- BRITO, Raiane Gonçalves Silva. **Ensino de Geografia e educação de surdos: desafios e possibilidades**. Campina Grande – PB, 2012.

CALLAI, H. C. Educação Geográfica: ensinar e aprender geografia. In: CASTELLAR, S. M. V & MUNHOZ, G. (ORGs). **Conhecimentos escolares e caminhos meto-dológicos**. São Paulo: XAMÃ, 2012.

CASSETI, V. A natureza e o espaço geográfico. In: MENDONÇA, F.; KOZEL, S. (Orgs.) **Elementos de epistemologia da geografia contemporânea**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2002.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Espaço Geográfico Escola e os Seus Arredores – descobertas e aprendizagens. In Callai, Helena Copetti. **Educação geográfica: reflexão e Prática**. Ijuí: Unijuí, 2011.

**Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais 1994**. Disponível em:<  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>>. Acesso em: 22 de Mar. de 2020.

**Decreto nº 5.296 de 2 de Dezembro de 2004**. Disponível em:<  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)>. Acesso em: 22 de Mar. de 2020.

**Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005**. Disponível em:<  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm)>. Acesso em: 22 de Mar. de 2020.

**Decreto nº 3.298, de 20 de Dezembro de 1999**. Disponível em:<  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm)>. Acesso em: 22 de Mar. de 2020.

DIAS, Elayne Cristina Rocha. Ensino de geografia para o deficiente auditivo: estudo de caso da unidade escolar Matias Olímpio de Teresina – Piauí. **Form@re**. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 80-106, jul. / dez. 2013.

DILLI, Karone Silveira. **A inclusão do surdo na educação brasileira**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Serviço Social) - Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis – SC, 2010.

ECA. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em:<[http:// www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 12 de Fev. de 2020.

EUGÊNIO, J. R. ; SOUSA, A. S.; GOMES, J. J. S.; OLIVEIRA, M. S. ; MELO, T. H. C. . Ensino de Geografia Para Surdos: Desafios e Perspectivas. In: Congresso Nacional de Educação, 2016, Natal. Anais... III CONEDU. v.1. Campina Grande: Realize, 2016, p. 1-10.

FERNANDES, Jean Volnei. Inclusão: ensino de Geografia para alunos surdos, com um olhar sobre a paisagem a partir de uma visão freireana. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, Vol. 20 (2016), n.3, p. 107-114 ISSN: 2236-4994. DOI: 10.5902/2236499421068.

GUERRA, Maria Daniely Freire; SOUSA, Silvânia Maia; CASSUNDÉ, José Ricardo de Oliveira. Rompendo o silêncio: mídias como instrumentos pedagógicos para inclusão de surdos no ensino regular. In: OLIVEIRA, C. et al (Org.). **Aprendendo na travessia: dilemas do ensino-aprendizagem na Escola Básica**. Teresina **EDUFPI**, 2013.

GIL, Antônio C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 5º Ed. São Paulo: **Atlas**, 1995.

GONÇALVES, Humberto Bueno; FESTA, Priscila Soares Vidal. Metodologia do professor no ensino de alunos surdos. *Ensaio Pedagógico* Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades **OPET**. ISSN 2175-1773 – Dezembro de 2013.

KAERCHER, Nestor André. Ler e escrever a Geografia para dizer a sua palavra e construir seu espaço. In: SCHAFFER, Neiva Otero. **Ensinar e aprender Geografia**. Encontro Estadual de Geografia; Porto Alegre Associação dos Geógrafos Brasileiros 1998.

**Lei Federal nº 10.098, de 19 de Dezembro de 2000.** Disponível em:<  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm)>. Acesso em: 22 de Mar. de 2020.

**Lei Federal nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.** Disponível em:<  
<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 22 de Mar. de 2020.

**Lei Federal nº 11.796, de 29 de Outubro de 2008.** Disponível em:<  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11796.htm)>. Acesso em: 22 de Mar. de 2020.

**Lei Federal nº 10.436, de 24 de Abril de 2002.** Disponível em:<  
[https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Lei\\_n\\_10\\_436\\_de\\_24\\_de\\_abril\\_de\\_2002\\_15226896225947\\_7091.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Lei_n_10_436_de_24_de_abril_de_2002_15226896225947_7091.pdf)>. Acesso em: 22 de Mar. de 2020.

**Lei Federal nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Disponível em:<  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 22 de Mar. de 2020.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.** Conselho Nacional da Educação-CNE. Parecer 5/2020.Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em:[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso:11 jun.2020  
MOURA, M.C. O surdo: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: **Reiventer**, 2000.

OLIVEIRA, T. F. ; KELMAN, C. A. ; MAIA, M. V. C. M. . Criatividade no ensino de Geografia para surdos: propostas para uma aprendizagem melhor. **Cadernos de Pesquisa**, v. 25, p. 63-77, 2018.

PENA, Fernanda Santos; SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo. **Educação inclusiva e ensino de geografia na busca da perspectiva do estudante surdo**. 2012.

REIS, Célia Ferreira dos. **Ensino de geografia em escola para alunos surdos: desafios e perspectivas para a aprendizagem**. Dissertação (mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2017.

**Resolução nº 2, de 11 de Setembro de 2001.** Disponível em:<  
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>>. Acesso em: 22 de Mar. de 2020.

RIBEIRO, Emerson. Currículo do sistema currículo Lattes. 18 Fev. 2020. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/6808110433438335>>. Acesso em: 18 Fev. 2020.

RIBEIRO, Emerson. **Processos Criativos em Geografia: Metodologia e Avaliação para a Sala de Aula em Instalações Geográficas**. Tese apresentada ao Departamento de Geografia

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

RIBEIRO, Emerson. **A arte e a criatividade em Geografia**. Práticas pedagógicas em Instalações Geográficas. Crato: Universidade Regional do Cariri-URCA, 2016.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. 4. ed. São Paulo: **Editora da Universidade e São Paulo**, 2009.

SANTANA, A. S. **Metodologias para o Ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos EJA**. 2015.

SILVA, Alexandre Ribeiro da. **Instalações geográficas: uma contribuição ao ensino e a aprendizagem da geografia para alunos com deficiência visual**. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri – URCA; Área de concentração: Formação de Professores, Currículo e Ensino. Crato-CE, 2019.

SILVA, Alexandre Ribeiro da; RIBEIRO, E. . **As Instalações Geográficas como prática pedagógica para alunos deficientes visuais**. In: III Congresso Internacional de Educação Inclusiva & III Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva e Direitos Humanos, Campina Grande, 2018.

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

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

SOUSA, Rainer Gonçalves. "**Renascimento**"; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/renascimento.htm>. Acesso em 01 de dezembro de 2019.

SKLIAR, C. *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropógicas em educação especial*. Porto Alegre: **Mediação**, 2000.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Diretrizes e desafios na formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar**. IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. UNESP – 2007.

**APÊNDICE**



**UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFICIONAL EM EDUCAÇÃO**

**INSTALAÇÕES GEOGRÁFICAS E EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA  
CONTRIBUIÇÃO AO ENSINO E A APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA NA  
ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL CENTRO EDUCACIONAL DE MAURITI –  
CEM**

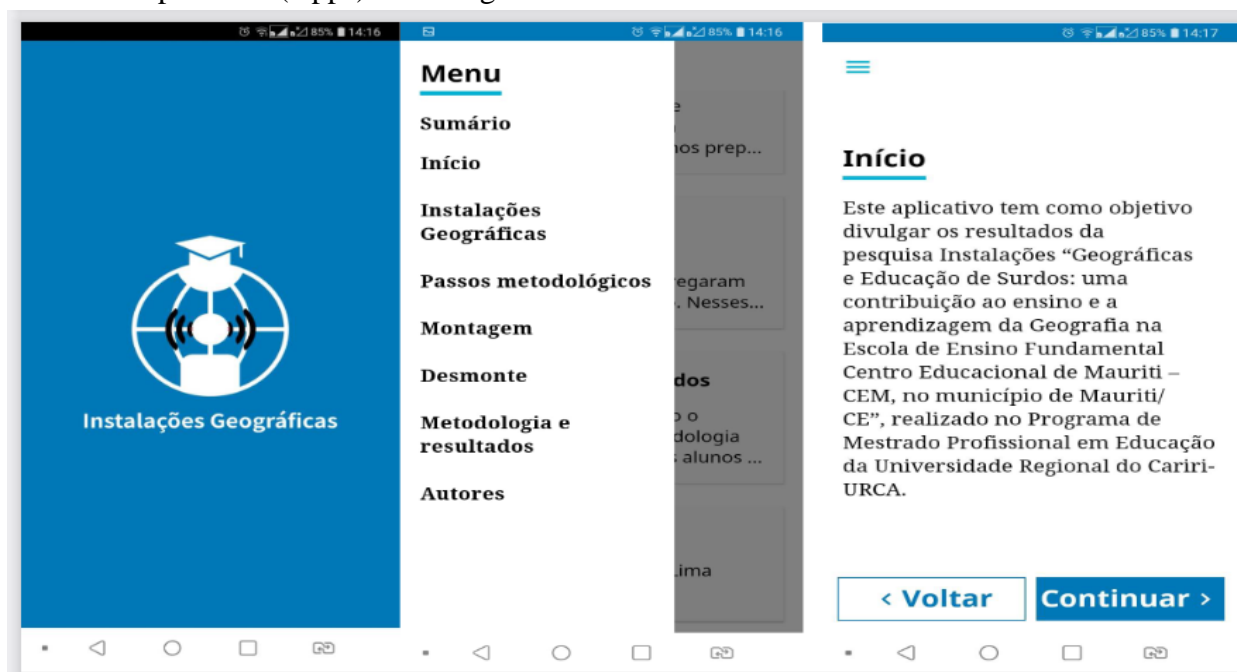
**PRODUTO EDUCACIONAL – APLICATIVO (APPS)**

**Gabriel Emanuel Leite de Lima**

**Emerson Ribeiro**

**TÍTULO  
INSTALAÇÕES GEOGRÁFICAS**

➤ O Aplicativo (Apps) terá a seguinte estrutura:





<h3>Instalações Geográficas</h3> <p>Esta metodologia foi consolidada pelo professor Emerson Ribeiro em 2014 a partir de sua tese de doutoramento intitulada: “Processos Criativos em Geografia: Metodologia para a Sala de Aula em Instalações Geográficas”. O mesmo define da seguinte forma esta metodologia “[...] uma forma de representação de um conteúdo geográfico pesquisado e trabalhado criativamente com signos e símbolos aplicado sobre materiais produzidos ou não pelo homem. Essa instalação pode ser montada na escola/universidade ou para além de seus muros atingindo uma</p> <p>&lt; Voltar Continuar &gt;</p>	<h3>Passos metodológicos</h3> <h4>Planejamento e Conteúdo</h4> <p>De posse do currículo e do conteúdo, começamos a idealizar o trabalho para materializar esse conhecimento numa Instalação Geográfica.</p> <p>Assim nos colocamos a pensar e escolher os procedimentos didáticos para auxiliar na mediação do conteúdo, de modo que proporcionasse a compreensão pelos alunos.</p> <h4>Procedimento e Ideia</h4> <p>No decorrer da nossa explanação</p> <p>&lt; Voltar Continuar &gt;</p>	<h3>Procedimento e Ideia</h3> <p>No decorrer da nossa explanação do conteúdo (consumo e meio ambiente) propomos aos alunos a realização de uma Instalação Geográfica como forma de avaliação.</p> <h4>Ponto Crucial e Teia de Ideias</h4> <p>Lançamos uma atividade de pesquisa aos alunos sobre o conteúdo que estava sendo trabalhado. A pesquisa contribuiu para o aprofundamento do conteúdo trabalhado, bem como estimularia a curiosidade e a criatividade dos alunos. Fazendo que todo esse processo estivesse alinhado às experiências cotidianas</p> <p>&lt; Voltar Continuar &gt;</p>
--	--	---

<h3>Montagem</h3> <p>Após o debate dos textos e definição dos objetos para materializar a instalação, nos preparamos para o dia da montagem e exposição da instalação (que aconteceu de forma virtual). Neste momento solicitamos aos alunos que refizessem o texto para ser entregue ao final de todo o processo.</p>  <p>&lt; Voltar Continuar &gt;</p>	<h3>Desmonte</h3> <p>Após a apresentação das instalações, os alunos entregaram o segundo texto solicitado. Nesses textos, os alunos expuseram suas reflexões sobre o percurso de desenvolvimento da instalação, destacando os pontos positivos e negativos. Assim, poderíamos avaliar se o conteúdo e os objetivos de aprendizagem foram atingidos pelos alunos.</p> <p>&lt; Voltar Continuar &gt;</p>	<h3>Metodologia e resultados</h3> <p>Evidenciamos que em todo o desenvolvimento da metodologia o aluno Surdo e os demais alunos participaram de forma significativa, corroborando para um ensino criativo, crítico e colaborativo. A partir dos procedimentos metodológicos, sobretudo dos elementos de representação da metodologia, (signos e símbolos), foi possível perceber a contribuição destes para a formação de conceitos pelo aluno Surdo valorizando assim as experiências visuais do mesmo e dos ouvintes.</p> <p>Neste processo dialético</p> <p>&lt; Voltar Continuar &gt;</p>	<h3>Autores</h3> <p><b>Gabriel Emanuel Leite de Lima</b> Professor da rede estadual de ensino do Estado do Ceará, SEDUC. <a href="http://lattes.cnpq.br/3970076445418510">http://lattes.cnpq.br/3970076445418510</a></p> <p><b>Dr. Emerson Ribeiro</b> Professor Adjunto do Departamento de Geociências e do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri - URCA/CE e Professor do quadro permanente do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB/PB. <a href="http://lattes.cnpq.br/6808110433438335">http://lattes.cnpq.br/6808110433438335</a></p> <p>&lt; Voltar Continuar &gt;</p>
--	--	---	--



**UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFICIONAL EM EDUCAÇÃO**

**ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O ALUNO SURDO**

**INSTALAÇÕES GEOGRÁFICAS E EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA  
CONTRIBUIÇÃO AO ENSINO E A APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA NA  
ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL CENTRO EDUCACIONAL DE MAURITI –  
CEM**

Pesquisador: Gabriel Emanuel Leite de Lima

Orientador: Prof. Dr. Emerson Ribeiro

**Identificação do aluno**

**Nome:**

**Idade:**

**Serie/ano:**

**Turma/turno:**

**Logradouro:**

**Roteiro de entrevista com o aluno surdo**

- 1. Qual foi o produto escolhido para a realização da sua Instalação Geográfica?**
- 2. Quais os motivos que levaram você a escolher este produto para pesquisar?**
- 3. Que conteúdos mais influenciaram em sua produção?**
- 4. Você teve alguma dificuldade no desenvolvimento da sua Instalação Geográfica?**
- 5. Você recebeu contribuições do (a) professor (a) e de seus colegas para elaboração? Se sim ou não, como foram?**
- 6. Você compreendeu melhor o conteúdo de Geografia a partir do desenvolvimento da Instalação Geográfica?**
- 7. Quais os momentos da pesquisa que você considera mais importante?**



**UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFICIONAL EM EDUCAÇÃO**

**ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O (A) INTERPRETE**

**INSTALAÇÕES GEOGRÁFICAS E EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA  
CONTRIBUIÇÃO AO ENSINO E A APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA NA  
ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL CENTRO EDUCACIONAL DE MAURITI –  
CEM**

Pesquisador: Gabriel Emanuel Leite de Lima  
Orientador: Prof. Dr. Emerson Ribeiro

**Identificação do (a) Interprete (a)**

**Nome:**

**Formação profissional:**

**Tempo de magistério com estudantes surdos:**

**Cursos complementares na área de educação inclusiva/especial:**

**Logradouro:**

**Roteiro de entrevista com o (a) Professor (a) Interprete**

1. Qual Instituição você pertence?
2. Como o senhor (a) avalia as Instalações Geográficas na aprendizagem do aluno do aluno Surdo?
3. Como o senhor (a) avalia a receptividade da proposta de trabalho em relação aos alunos?
4. O(a) senhor (a), em algum momento, sentiu que o aluno Surdo teve dificuldades no processo de realização da instalação geográfica?
5. Como senhor (a) percebe a metodologia e a avaliação das Instalações Geográficas?
6. O(a) senhor (a) considera que a metodologia Instalações Geográficas contribui e contribuiu para o ensino e aprendizagem dos conteúdos geográficos de forma inclusiva?
7. Comente pontos positivos e negativos do processo.

- 8. Quais os momentos o senhor (a) considera mais importante do desenvolvimento da metodologia?**
- 9. O(a) senhor (a) considera que as Instalações Geográficas podem contribuir para a valorização do sistema linguístico visual-motor do aluno surdo, tornando a aprendizagem mais significativa?**



**UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFICIONAL EM EDUCAÇÃO**

**ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O (A) PROFESSOR (A) DE  
GEOGRAFIA**

**INSTALAÇÕES GEOGRÁFICAS E EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA  
CONTRIBUIÇÃO AO ENSINO E A APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA NA  
ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL CENTRO EDUCACIONAL DE MAURITI –  
CEM**

Pesquisador: Gabriel Emanuel Leite de Lima  
Orientador: Prof. Dr. Emerson Ribeiro

**Identificação do (a) Professor (a)**

**Nome:**

**Formação profissional:**

**Tempo de magistério:**

**Tempo de magistério com estudantes surdos:**

**Cursos complementares na área de educação inclusiva/especial:**

**Logradouro:**

**Roteiro de entrevista com o (a) Professor (a)**

- 1. Como o senhor (a) avalia as Instalações Geográficas na aprendizagem do aluno Surdo?**
- 2. Como o senhor (a) avalia a receptividade da proposta de trabalho em relação aos alunos?**
- 3. O senhor (a), em algum momento, sentiu dificuldade no processo de realização do trabalho?**
- 4. Como senhor (a) percebe a metodologia e a avaliação das Instalações Geográficas?**
- 5. O senhor (a) considera que a metodologia Instalações Geográficas contribui e contribuiu para o ensino e aprendizagem dos conteúdos geográficos?**
- 6. Comente pontos positivos e negativos do processo.**

- 7. Quais os momentos o senhor (a) considera mais importante do desenvolvimento da metodologia?**
- 8. A senhor (a) considera que as Instalações Geográficas podem contribuir para um ensino e aprendizagem mais inclusiva?**
- 9. O(a) senhor (a) considera que as Instalações Geográficas podem contribuir para a valorização do sistema linguístico visual-motor do aluno surdo, tornando a aprendizagem mais significativa?**