



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE
TECNOLOGIA, INFRAESTRUTURA E TERRITÓRIO
(ILATIT)
GEOGRAFIA – LICENCIATURA**

**MAPAS EM LIBRAS: A LEITURA CARTOGRÁFICA POR ESTUDANTES SURDOS
E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA**

GLENDIA MARIA DO NASCIMENTO

Foz do Iguaçu
2025



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE
TECNOLOGIA, INFRAESTRUTURA E TERRITÓRIO
(ILATIT)
GEOGRAFIA - LICENCIATURA**

MAPAS EM LIBRAS: A LEITURA CARTOGRÁFICA POR ESTUDANTES SURDOS E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

GLENDA MARIA DO NASCIMENTO

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado ao curso de Geografia, grau licenciatura, do Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território – (ILATIT), da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Jonathan da Silva Marcelino

Foz do Iguaçu
2025



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE
TECNOLOGIA, INFRAESTRUTURA E TERRITÓRIO
(ILATIT)
GEOGRAFIA - LICENCIATURA**

GLENDA MARIA DO NASCIMENTO

**MAPAS EM LIBRAS: A LEITURA CARTOGRÁFICA POR ESTUDANTES SURDOS
E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado ao curso de Geografia, grau licenciatura, do Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território – (ILATIT), da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Geografia.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Jonathan Da Silva Marcelino
UNILA

Prof. Dr. Prof. Marcelo Augusto Rocha
UNILA

Profa. Dr^a. Leia Veiga de Almeida

Foz do Iguaçu, _____ de _____ de _____.

TERMO DE SUBMISSÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS

Nome completo do autor(a): Glenda Maria Do Nascimento

Curso: Geografia licenciatura

	Tipo de Documento
(.....) graduação	(.....) artigo
(.....) especialização	(X) trabalho de conclusão de curso
(.....) mestrado	(.....) monografia
(.....) doutorado	(.....) dissertação
	(.....) tese
	(.....) CD/DVD – obras audiovisuais
	(.....) _____

Título do trabalho acadêmico: MAPAS EM LIBRAS: A LEITURA CARTOGRÁFICA POR ESTUDANTES SURDOS E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Nome do orientador(a): Orientador: Prof. Dr. Jonathan Da Silva Marcelino

Data da Defesa: 12/12/2025

Licença não-exclusiva de Distribuição

O referido autor(a):

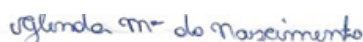
a) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que o detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade.

b) Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do documento entregue.

Se o documento entregue é baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, declara que cumpriu quaisquer obrigações exigidas pelo respectivo contrato ou acordo.

Na qualidade de titular dos direitos do conteúdo supracitado, o autor autoriza a Biblioteca Latino-Americana – BIUNILA a disponibilizar a obra gratuitamente e de acordo com a licença pública *Creative Commons Licença 3.0 Unported*.

Foz do Iguaçu, 12 de Dezembro de 2025.



Assinatura do Responsável

Dedico este trabalho a minha família.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, expresso minha profunda gratidão a Deus pela força, saúde e resiliência concedidas ao longo desta jornada.

Um agradecimento especial e primordial é dedicado ao meu estimado professor orientador, Dr. Jonathan Marcelino. Sua orientação inspiradora, o conhecimento técnico e a constante disponibilidade foram os pilares e a chave para a conclusão bem-sucedida deste trabalho. Minha sincera gratidão por partilhar sua sabedoria e atenção.

Igualmente importantes foram os professores que colaboraram ativamente para minha formação ao longo dos anos. A cada um de vocês, meu reconhecimento pela excelência e pelos valiosos ensinamentos que, como alicerces sólidos, contribuíram inestimavelmente para a minha trajetória acadêmica e profissional.

No âmbito pessoal, sou grata à minha família, meu porto seguro. De modo especial, agradeço à minha mãe, meu eterno alicerce, por ter me ensinado a ser uma mulher forte e destemida. Aos meus amados filhos, Sara e Davi, dedico todo meu esforço, pois são a minha força motriz e inspiração diária para seguir em frente.

Estendo minha gratidão aos colegas de curso, que compartilharam suas histórias e tornaram esta caminhada mais leve com seu companheirismo, ajuda e enriquecedoras trocas de conhecimento. Pessoas cujas vivências e amizade levarei para sempre em meu coração.

Por fim, agradeço à Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e a todos os colaboradores e técnicos da instituição que, com o suporte e a infraestrutura necessários, tornaram minha formação uma realidade.

NASCIMENTO. Glenda Maria. Mapas em Libras: A Leitura Cartográfica por Estudantes Surdos e os Desafios da Inclusão no Ensino de Geografia. 2025. 51 pág. Trabalho de Conclusão de Curso. Geografia Licenciatura, Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, 2025.

RESUMO

A inclusão de estudantes surdos no ensino regular é um direito legal, mas sua efetivação depende de práticas pedagógicas que considerem a comunicação visual e a aprendizagem mediada pela Libras (Língua Brasileira de Sinais). Na Geografia, o uso do mapa é crucial para a construção do pensamento geográfico e raciocínio espacial, contudo, os mapas tradicionais são elaborados na lógica ouvintista e não contemplam a experiência linguística dos surdos. Este trabalho tem como objetivo compreender as possibilidades e desafios da leitura de mapas para estudantes surdos no contexto da Geografia, partindo da premissa de que a produção acadêmica sobre cartografia inclusiva na área ainda é restrita. A pesquisa, de abordagem qualitativa e exploratória, incluiu um levantamento bibliográfico (CAPES 2009–2023) que identificou 31 trabalhos, revelando a escassez de estudos específicos em Cartografia e Geografia. A falta de formação em Libras por parte dos professores é uma barreira central, resultando em uma exclusão velada onde a autonomia do aluno é comprometida pela dependência do Tradutor e Intérprete de Libras (TILS). Propõe-se, então, a Cartografia Escolar e Inclusiva (CEI), que utiliza a Libras, a Visografia (escrita de sinais) e a Datilologia nos elementos cartográficos, garantindo que a comunicação seja pautada no visual-espacial, essencial para o desenvolvimento do pensamento geográfico do aluno surdo.

Palavras-chave: Libras; Educação de surdos, Mapas, Cartografia Escolar Inclusiva, e Geografia.

NASCIMENTO, Glenda Maria. Mapas en Libras: La Lectura Cartográfica por Estudiantes Sordos y los Desafíos de la Inclusión en la Enseñanza de Geografía. 2025. 51 págs. Trabajo de Conclusión de Curso. Geografía – Licenciatura, Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, 2025.

RESUMEN

La inclusión de estudiantes sordos en la educación regular es un derecho legal, pero su efectivación depende de prácticas pedagógicas que consideren la comunicación visual y el aprendizaje mediado por la Lengua de Señas Brasileña (Libras). En el campo de la Geografía, el uso del mapa es fundamental para la construcción del pensamiento geográfico u del razonamiento espacial; sin embargo, los mapas tradicionales se elaboran desde una lógica oyentista y no contemplan la experiencia lingüística de las personas sordas. El objetivo de este trabajo es analizar las posibilidades y los desafíos de la lectura de mapas para estudiantes sordos en el contexto de la Geografía, partiendo de la premisa de que la producción académica sobre cartografía inclusiva en el área sigue siendo limitada. La investigación, de enfoque cualitativo y exploratorio, incluyó un levantamiento bibliográfico (CAPES 2009–2023) que identificó 31 trabajos, evidenciando la escasez de estudios específicos en Cartografía y Geografía. La falta de formación en Libras por parte de los docentes constituye un obstáculo principal, generando una exclusión velada en la que la autonomía del alumno se ve comprometida por la dependencia del Traductor e Intérprete de Libras (TILS). Se propone, por tanto, la Cartografía Escolar e Inclusiva (CEI), que incorpora la Libras, la Visografía (escritura de señas) y la Dactilología en los elementos cartográficos, garantizando que la comunicación responda a lo visual-espacial, aspecto esencial para el desarrollo del pensamiento geográfico del estudiante sordo.

Palabras clave: Libras; Educación de personas sordas; Mapas; Cartografía Escolar Inclusiva; Geografía.

ABSTRACT

The inclusion of deaf students in mainstream education is a legal right; however, its effective implementation depends on pedagogical practices that take visual communication and learning mediated through Libras (Brazilian Sign Language) into account. In Geography, the use of maps is crucial for the construction of geographical thinking and spatial reasoning; nevertheless, traditional maps are produced within a hearing-centered logic and do not accommodate the linguistic experiences of deaf individuals. This study aims to understand the possibilities and challenges of map reading for deaf students in the context of Geography, based on the premise that academic production on inclusive cartography in this field remains limited. The research adopts a qualitative and exploratory approach and includes a bibliographic review (CAPES, 2009–2023), which identified 31 studies, revealing a scarcity of research specifically focused on Cartography and Geography. The lack of teacher training in Libras represents a central barrier, resulting in a form of hidden exclusion in which students' autonomy is compromised by their dependence on the Brazilian Sign Language Translator and Interpreter (TILS). In response, this paper proposes Inclusive School Cartography (ISC), which incorporates Libras, Visography (sign writing), and Fingerspelling into cartographic elements, ensuring that communication is grounded in the visual-spatial modality, which is essential for the development of geographical thinking in deaf students.

Keywords: Libras; Deaf Education; Maps; Inclusive School Cartography; Geography.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa convencional.....	32
Figura 2 – Mapa em Libras.....	32
Figura 3 – Mapa em VisoGrafia.....	33
Figura 4 – Mapa convencional da população total da região Oeste do Paraná.....	34
Figura 5 – Mapa convencional com os pontos de distribuição do Caryocar brasiliense de acordo com os biomas do Brasil.....	35

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Elementos cartográficos em mapas para alunos surdos.....	30
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Trabalhos levantados junto ao banco de dissertações e teses da CAPES.....	37
Tabela 2 – Discriminação dos trabalhos acadêmicos strictu sensu levantados junto ao banco de teses e dissertações da CAPES.....	38

SUMÁRIO

PRÓLOGO	12
INTRODUÇÃO	12
METODOLOGIA	14
1. A EDUCAÇÃO DE SURDOS E O ENSINO DE GEOGRAFIA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E CONTEXTUAIS	15
1.1 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL	15
1.2 A INCLUSÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS: DESAFIOS E AVANÇOS	16
1.3 O ENSINO DE GEOGRAFIA E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO	19
2. MAPAS E LINGUAGEM CARTOGRÁFICA: ENTRE A COMUNICAÇÃO VISUAL E A LIBRAS	24
2.1 A LEITURA DE MAPAS E A ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA	24
2.2. OS DESAFIOS DA LEITURA DE MAPAS POR ESTUDANTES SURDOS....	27
2.3 MAPAS EM LIBRAS: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS	29
2.4 ANÁLISE CRÍTICA DE MAPAS DE PRÓPRIA AUTORIA E PROPOSTA DE ADAPTAÇÃO EM LINGUAGEM VISUAL	33
3. CARTOGRAFIA INCLUSIVA E FORMAÇÃO DOCENTE: CAMINHOS PARA UMA GEOGRAFIA ACESSÍVEL	37
3.1 SÍNTESE DO LEVANTAMENTO DE DISSERTAÇÕES E TESES (CAPES 2009–2023)	37
3.2 A ESCASSEZ DE TRABALHOS ESPECÍFICOS SOBRE CARTOGRAFIA E SURDEZ NA GEOGRAFIA	42
3.3 REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS	44
3.3.1 O papel da formação continuada em Geografia e Libras	44
3.3.2 Estratégias didáticas e recursos acessíveis: mapas visuais, glossários em Libras, softwares e tecnologias assistivas.....	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS	49

PRÓLOGO

Minha trajetória acadêmica teve início em 4 de março de 2018, momento em que eu ainda não podia anteciper a profundidade das transformações que esse percurso traria para minha vida. Após um longo hiato nos estudos, retomei a formação escolar em 2012, inicialmente sem a intenção de ingressar no ensino superior. Por influência de minha mãe, decidi participar do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, após três edições consecutivas, alcancei uma pontuação que possibilitou meu ingresso na universidade. A escolha pelo curso de Geografia resultou do apreço cultivado desde a educação básica e da inspiração proporcionada por um professor cuja didática clara e motivadora foram decisivas para que eu optasse por este curso de licenciatura.

Durante a graduação, tive contato com a disciplina de Libras e, especificamente em Libras II, surgiu a oportunidade de elaborar um artigo acadêmico. Esse momento foi decisivo para a definição do tema que orientaria o presente Trabalho de Conclusão de Curso, centrado no ensino de mapas para estudantes surdos. A proposta foi acolhida pela professora responsável e possibilitou aprofundar a reflexão acerca da relação entre Geografia, educação inclusiva e bilinguismo, contribuindo para a delimitação do objeto de pesquisa.

INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes surdos no ensino regular constitui um direito legal no Brasil, garantido pela Lei nº 10.436, de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio oficial de comunicação, pelo Decreto nº 5.626, de 2005, que regulamenta o bilinguismo, e pela Lei nº 13.146, de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão. A efetivação desses dispositivos depende, contudo, de práticas pedagógicas que valorizem a comunicação visual e considerem a aprendizagem mediada pela Libras. Na Geografia, o uso do mapa é fundamental para a construção do raciocínio espacial e do pensamento geográfico. Entretanto, muitos materiais cartográficos tradicionais, concebidos segundo uma lógica ouvintista e baseados predominantemente na Língua Portuguesa, não contemplam adequadamente as especificidades linguísticas da comunidade surda, o que compromete a compreensão e a autonomia desses estudantes.

A produção acadêmica voltada ao ensino de Geografia em perspectiva inclusiva, especialmente no que se refere à cartografia acessível, permanece limitada. Essa escassez evidencia a necessidade de aprofundar estudos sobre a leitura e interpretação de mapas por estudantes surdos. A abordagem proposta neste trabalho revela-se significativa não apenas para o campo do Ensino de Geografia, mas também para o fortalecimento das políticas públicas de educação inclusiva e bilíngue, uma vez que contribui para explicitar formas sutis de exclusão que se manifestam quando não há adaptação metodológica e visual dos recursos didáticos.

Diante desse cenário, o objetivo geral deste estudo é analisar as possibilidades e os desafios relacionados ao ensino da leitura de mapas para estudantes surdos no contexto da Geografia escolar, considerando as especificidades linguísticas da Libras e a necessidade de metodologias e materiais didáticos inclusivos. Trata-se de uma reflexão teórica e bibliográfica que discute como a Libras, a VisoGrafia e os princípios da Cartografia Escolar Inclusiva podem promover autonomia, ampliar a compreensão espacial e favorecer o desenvolvimento do pensamento geográfico por parte desses estudantes. Ressalta-se que o estudo não envolve aplicação prática ou investigação empírica, concentrando-se na sistematização crítica da literatura e na identificação de lacunas e possíveis contribuições para o campo. Neste sentido, os objetivos específicos são:

1. Investigar como o ensino de Geografia tem abordado a inclusão de estudantes surdos nas práticas pedagógicas;
2. Discutir princípios e diretrizes para uma Cartografia Escolar Inclusiva (CEI), fundamentada na visualidade, bilinguismo e acessibilidade linguística.
3. Identificar produções acadêmicas (teses, dissertações e artigos) do ano de 2009 à 2023 sobre leitura de mapas e cartografia voltada a alunos surdos;
4. Avaliar o potencial da Libras, da VisoGrafia como recursos cartográficos capazes de ampliar a compreensão espacial dos estudantes surdos.

Partimos da hipótese de que os mapas convencionais não atendem às necessidades linguísticas e cognitivas dos estudantes surdos, a hipótese é que a produção de mapas adaptados à Libras e à visografia pode potencializar a leitura e compreensão espacial desses alunos, fortalecendo a inclusão e o aprendizado

significativo na disciplina de Geografia.

METODOLOGIA

A pesquisa tem abordagem qualitativa e exploratória, e sua execução está fundamentada em três etapas principais: revisão teórica, levantamento bibliográfico e análise crítica e síntese.

1. Levantamento bibliográfico: O primeiro momento consiste na identificação e análise de produções acadêmicas (teses e dissertações) sobre ensino de Geografia, Libras e Cartografia Inclusiva. Este levantamento é realizado com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. O período de pesquisa é delimitado entre 2009 e 2023, representando um período acadêmico recente que abrange mais de uma década de produção *stricto sensu*. O intervalo cobre o surgimento de debates e a consolidação de políticas públicas para a educação de surdos, incluindo a regulamentação do Tradutor e Intérprete de Libras (Brasil, 2010). A busca é efetuada utilizando as palavras-chave “mapas + libras + surdos”.

2. Revisão teórica: Nesta primeira etapa, é realizado o estudo de autores que tratam da alfabetização cartográfica, da educação de surdos e da cartografia inclusiva. Esta base teórica busca compreender os fundamentos conceituais e contextuais da educação de surdos no Brasil, a relevância da Geografia como ciência visual e crítica, e as barreiras que os estudantes surdos enfrentam na leitura de representações espaciais.

3. Análise crítica e síntese: Na etapa final, é realizada a análise crítica e a síntese dos dados obtidos no levantamento bibliográfico. Discute-se as lacunas encontradas nas práticas de ensino e propõe-se estratégias para o desenvolvimento de mapas adaptados à Libras, com base nos princípios da educação bilíngue e inclusiva. Esta análise busca validar a hipótese de que a produção de mapas adaptados à Libras e à Visografia pode potencializar a leitura e a compreensão espacial desses estudantes surdos.

1. A EDUCAÇÃO DE SURDOS E O ENSINO DE GEOGRAFIA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E CONTEXTUAIS

1.1 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

A história da educação de surdos no Brasil está profundamente ligada às influências europeias e a debates globais sobre a melhor metodologia de ensino, oscilando entre abordagens manuais e orais. Segundo Strobel (2009, p. 12), a história dos surdos pode ser dividida em três grandes fases: “Revelação cultural” (período anterior a 1880); “isolamento cultural” (após o Congresso de Milão, em 1880) e “o despertar cultural” (da década de 1960 até hoje).

A escolarização formal no país teve início no século XIX, quando o professor surdo francês E. Huet apresentou um plano ao imperador D. Pedro II em 1855, culminando na fundação do *Imperial Instituto para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos* em 26 de setembro de 1857, no Rio de Janeiro, com subvenção estatal. Esta instituição, que se tornou o *Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)*, inicialmente incluía disciplinas como Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil e Linguagem Articulada (Nicacio, 2021). Durante a gestão de Tobias Leite (1868-1896), o foco recaiu sobre o ensino profissionalizante e a linguagem escrita, sendo notável a publicação da *Iconografia dos Sinais dos Surdos-Mudos* em 1875, que visava divulgar a Língua de Sinais como principal meio de comunicação entre os surdos (Rocha, 2018).

Entretanto, essa fase de expansão da educação em língua de sinais foi abruptamente interrompida pelo *Congresso Internacional de Professores de Surdos*, realizado em Milão, Itália, em 1880. Este evento, patrocinado por profissionais ouvintes defensores da fala, como Alexander Graham Bell, resultou em uma votação que impôs a superioridade da língua oral sobre a Língua de Sinais, decretando o “oralismo puro” como o único objetivo de ensino e proibindo o uso das línguas de sinais globalmente. A imposição do oralismo marcou um período de aproximadamente cem anos, no qual o currículo escolar priorizava o desenvolvimento da fala, resultando em grande insucesso educacional e baixo aproveitamento dos estudantes surdos (Nicacio, 2021).

Diante do fracasso desta abordagem, a educação de surdos iniciou uma

transição, impulsionada por pesquisas que reconheceram a natureza linguística das línguas de sinais (a partir da década de 1960). Surgiu primeiramente a metodologia da Comunicação Total nos anos 1980, que utilizavam diversos recursos de comunicação, incluindo sinais gesto-visuais (Nicacio, 2021).

Posteriormente, consolidou-se a abordagem bilíngue, que defende a Língua de Sinais (Libras no Brasil) como a primeira língua e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (Goldfeld, 2002; Guarinense, 2007). Essa mudança reflete uma nova concepção socioantropológica da surdez, que a entende como uma diferença cultural e linguística e não uma deficiência a ser curada (Cormedi, 2010).

No Brasil, a língua de sinais só foi aceita no século atual, quando em 2002 a Libras foi reconhecida como língua oficial dos surdos por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril:

Art. 1- 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, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002, art.1).

Com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o bilinguismo ganhou espaço dentro das unidades escolares que possuem alunos surdos matriculados. Essa abordagem prevê que os surdos devem ser escolarizados em Libras e pela Língua Portuguesa (LP) na modalidade escrita. Para tanto, é válido mencionar que este aluno deve ser alfabetizado primeiramente em Libras, para, depois, com sua língua e pensamento estruturado, aprender a LP. Segundo Guarinello (2007), a proposta bilíngue emergiu do próprio movimento surdo, por acreditarem que a língua de sinais não substitui nem invalida a língua oral. Embora distintas, ambas as línguas contribuem para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas, bem como para a estruturação do pensamento.

1.2 A INCLUSÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS: DESAFIOS E AVANÇOS

A evolução das políticas públicas de inclusão educacional no Brasil reflete um movimento progressivo, embora complexo, de reconhecimento dos direitos da pessoa surda, transicionando de modelos segregacionistas para um enfoque na diversidade e no bilinguismo. As bases legais para a inclusão foram estabelecidas inicialmente

pela Constituição Federal de 1988, que assegura a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Brasil, 1988). Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 394 (Brasil, 1996), dedicando o Capítulo V à Educação Especial, estabeleceu que esta modalidade de ensino deveria ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Um marco revolucionário para a comunidade surda foi a promulgação da já mencionada Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão. O decreto que regulamentou essa Lei também tornou obrigatório o ensino de Libras em cursos de formação de professores e licenciaturas, além de garantir o direito do surdo à educação em escolas bilíngues, definidas como aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa são línguas de instrução em todo o processo educativo. Tais diretrizes legais impulsionaram mudanças significativas no espaço escolar, promovendo a difusão da Libras (Alves, 2021).

A consolidação da perspectiva inclusiva se deu com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), publicada em 2008, que propôs a expansão da educação bilíngue (Libras e Língua Portuguesa) para surdos na rede regular de ensino. A PNEE-PEI redefiniu a Educação Especial como uma modalidade não substitutiva à escolarização comum, responsável por oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que complementa ou suplementa a formação do aluno por meio de recursos pedagógicos e de acessibilidade (Alves, 2021).

A legislação federal também regulamentou o exercício do Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (TILS) por meio da Lei nº 12.319 (Brasil, 2010). Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146 (Brasil, 2015), consolidou o sistema educacional inclusivo, garantindo a oferta de educação bilíngue e a disponibilização de TILS e profissionais especializados. Essa trajetória de políticas, impulsionada pela luta da comunidade surda, busca superar os mais de cem anos de oralismo impostos pelo Congresso de Milão de 1880, um período de exclusão cultural no qual o uso da Língua de Sinais foi proibido (Alves, 2021).

A garantia de que a Libras seja reconhecida como meio legal de comunicação e expressão no Brasil (Lei nº 10.436/2002) levou a um avanço crucial: a obrigatoriedade da inclusão da disciplina de Libras nos currículos de formação de professores, em níveis médio e superior, através do Decreto nº 5.626/2005. Essa

medida possibilitou que futuros docentes desenvolvessem um mínimo de compreensão sobre o universo da pessoa surda e sua forma de interagir com o mundo (Lisbôa *et al*, 2020).

No entanto, a implementação dessa formação enfrenta sérios desafios. Muitos professores em exercício, com formação anterior à regulamentação do Decreto, não tiveram contato com a Libras (Lisbôa *et al*, 2020). Além disso, a carga horária e o escopo da disciplina não são suficientes para garantir a fluência necessária para lecionar. A disciplina de Libras obrigatória, muitas vezes limitada a 64 horas, não habilita o professor a dominar uma língua com estrutura gramatical própria, como a Libras, e a ministrar aulas efetivamente nela (Santos Neto, 2019).

A ausência de preparação adequada e o despreparo teórico-metodológico dos profissionais para a atuação inclusiva são barreiras centrais. Essa lacuna é sentida diretamente no chão da escola, quando a inclusão é imposta sem o devido suporte ou treinamento, como ilustra o relato de uma docente na entrevista realizada por Nicacio (2019):

Não houve um preparo, não se trouxe isso ao professor primeiro, a comunidade escolar na verdade. Porque até para os próprios alunos aceitarem, é mais difícil. Então, se a gente tem um preparo já vai começar de pequenininho, explicando, enfim, isso não aconteceu. Hoje a gente tem essa realidade. A gente como é professor, “rebola” daqui e dali e tudo se resolve, mas não deveria ter sido feito assim. Acredito que se tivesse sido feito de uma maneira organizada teria sido bem melhor e a gente teria até mais pra passar pra eles, a gente sente essa falta também, de ter mais (Nicacio, 2021, p. 94).

Apesar dos avanços legais que tornaram a Libras obrigatória na formação docente, ainda é necessário estimular o aprendizado dessa língua para que a inclusão seja, de fato, efetiva.

Enquanto a fluência em Libras por parte do corpo docente não é uma realidade generalizada, a presença do TILS torna-se fundamental e imprescindível para mediar a comunicação entre o estudante surdo e o professor. Sem o TILS, o aluno surdo pode ficar impossibilitado de assistir às aulas. Nesse sentido, Santos Neto (2019) realizou entrevistas com estudantes de escolas da modalidade especial (CEAADA) e regular (EEAAR), e ficou evidente a importância do TILS como sua “ligação com a aprendizagem”, especialmente quando o professor não tem formação em Libras:

[Aluno CEAADA]: Na escola regular não tinha TILS e a aula era oralizada, eu sempre ficava triste com isso, pois não compreendia nada do que estava sendo ensinado, mas depois que vim para o CEAADA as coisas melhoraram muito, me sinto incluído e aprendendo.

[Aluno EEAAR]: Muito importante o TILS na sala de aula. Como vou aprender em Libras se não tivesse o TILS? Se não tiver o TILS ficarei sem conhecimento, pois o professor não sabe Libras e eu preciso da educação para qualquer coisa que for fazer na minha vida. Só aprendo os conteúdos com a presença do TILS (Santos Neto, 2019, p.132).

A regulamentação do TILS visa garantir o acesso à comunicação, mas é crucial reconhecer que a função do intérprete é restrita a mediar a comunicação e interpretar o que é dito, não sendo sua responsabilidade a aprendizagem ou a elaboração do conteúdo disciplinar (Silva; Macedo; Lima, 2009). O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço complementar ou suplementar à escolarização, que busca identificar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar barreiras, como o AEE em salas de recursos no contraturno escolar (Santos Neto, 2019).

No entanto, a dependência excessiva do TILS e a mera provisão de AEE sem as devidas transformações estruturais levam a uma inclusão precária. O foco quase exclusivo na presença do intérprete desvia a atenção da necessidade de adaptar currículos e materiais didáticos para a primeira língua do surdo (Pereira; Arruda, 2016). Se o sistema educacional foca apenas na inserção física do aluno surdo sem fornecer as condições pedagógicas adequadas, a inclusão se torna uma formalidade burocrática e uma forma de exclusão velada:

A lógica da inclusão escolar brasileira é a da inserção, ou seja, insere-se o aluno surdo dentro da sala de aula sem oferecer todas as condições para a aprendizagem. O que efetivamente isso significa? Neste caso, a escola está sendo inclusiva ou exclusiva? Colocar o aluno na sala de aula sem reunir todas as condições estruturais e pedagógicas para o ensino é uma forma de legitimar a exclusão com o discurso de inclusão (Santos Neto, 2019, p. 142).

Assim, a inclusão efetiva exige não apenas a presença do TILS e do AEE, mas também que os professores utilizem metodologias que valorizem a visualidade e que os materiais didáticos estejam em Libras (Santos Neto, 2019). A inclusão é uma tarefa coletiva, que não se resume a um único profissional ou à simples matrícula do aluno.

1.3 O ENSINO DE GEOGRAFIA E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO

A Geografia é entendida como uma ciência que se propõe a formar sujeitos pensantes e críticos, capazes de argumentar e solucionar problemas que se manifestam no cotidiano (Lisbôa *et al*, 2020). Para que isso ocorra, é necessário adotar uma didática engajada com a aprendizagem efetiva e que promova o conhecimento e a reflexão sobre o espaço na escola (Nicacio, 2021). A Base Nacional

Comum Curricular (Brasil, 2018, p.312) acrescenta que essa “é a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica: desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza”.

Ao promover a capacidade de visualizar a organização espacial e de ler representações em diferentes escalas, a Geografia capacita o indivíduo a ser um sujeito cognoscitivo que fará contribuições significativas na tomada de decisões (Lisbôa *et al*, 2020; Santos Neto, 2019). A Geografia Escolar busca auxiliar na formação de sujeitos críticos e autônomos, tornando-os capazes de compreender a produção e organização espaciais (Fernandes, 2016).

A Geografia tem a peculiaridade de resguardar a visualidade em seu objeto de estudo. Essa característica intrínseca da ciência é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, especialmente no contexto da educação inclusiva. A Geografia possui uma linguagem própria que os alunos devem conhecer para organizar sua leitura de mundo (Lisbôa *et al*, 2020). Segundo Mackinder (1911), o geógrafo precisa “pensar em formas” e ter o olhar capacitado, sendo o mapa um recurso essencial nesse processo. A Cartografia, enquanto linguagem e meio de comunicação, é compreendida como um produto de comunicação visual que dissemina informação espacial. Juntamente com a Libras, a Cartografia se constitui como uma linguagem comunicativa pautada no visual e espacial (Santos Neto, 2019).

Desde a perspectiva inclusiva, no ensino para estudantes surdos, o aprendizado deve ser focado na experiência visual. Segundo Skliar (2012);

As potencialidades e capacidades visuais dos surdos não podem ser entendidas somente em relação ao sistema linguístico próprio da língua de sinais. A surdez é uma experiência visual [...] e isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual (p. 28).

Para as pessoas surdas, a valorização da linguagem visual espacial torna-se o caminho para o ensino de Geografia. As estratégias didáticas que privilegiam a visualização são promissoras, pois recursos visuais (como imagens, desenhos, vídeos, e a linguagem cartográfica) facilitam a percepção de conteúdos “abstratos”, convertendo-os em “concreto” ou “real” (Nicacio, 2021).

Também a formação de sujeitos pensantes e críticos é um objetivo central que a Geografia busca alcançar. Isso envolve equipar os estudantes com instrumentos para lidar com a realidade e desenvolver um pensamento geográfico que vá além da

descrição factual (Lisbôa *et al*, 2020). O ensino de Geografia deve ir além de práticas limitadas, como o uso do mapa como mera ilustração ou a memorização de conteúdos. Deve-se trabalhar para produzir um discente “leitor crítico” ou “mapeador consciente” (Simielli, 2009). A Cartografia, como linguagem, é também transmissora e produtora de ideologias. Os mapas tradicionais são criticados por carregarem o discurso técnico e político da sociedade majoritária e por estarem esvaziados em diversidade e crítica, permanecendo naturalizados e imutáveis apesar das mudanças espaciais e culturais (Fonseca, 2012). O mapa não é apenas um produto tecnológico, mas uma construção social que exerce poder e pode ser um meio poderoso para a promoção de mudanças sociais (Santos Neto, 2019).

Em suma, a Geografia, ao valorizar sua dimensão visual e espacial, especialmente por meio da Cartografia, proporciona o desenvolvimento do pensamento espacial e, conseqüentemente, do pensamento geográfico. Isso permite aos alunos (incluindo os surdos) mobilizar a observação, a descrição, a reflexão e a representação para se posicionarem criticamente sobre o espaço geográfico e suas transformações.

Diante do reconhecimento legal da Libras, o professor de Geografia é um mediador central do conhecimento, cujo papel é garantir que a comunicação não se torne uma barreira para a aprendizagem. O ensino deve visar a aprendizagem efetiva para a formação de sujeitos pensantes e críticos. Para o aluno surdo, a Libras é a língua natural, de modalidade visual-espacial, contrastando com a Língua Portuguesa (LP), que é oral-auditiva e textual. A adaptação metodológica para esta diversidade linguística (Libras/LP) é crucial, especialmente porque a Geografia, desde sua origem, tem forte pendor para a visualidade (Passini, 2012; Santos Neto, 2019).

As principais dificuldades enfrentadas pelo professor de Geografia no contexto inclusivo resultam em uma exclusão mascarada de inclusão (Nicacio, 2021).

A diferença linguística é a maior barreira no ambiente escolar. Mapas e materiais didáticos tradicionais são construídos na lógica ouvintista e em linguagem verbal (LP), dificultando a leitura e compreensão integral pelo aluno surdo (Santos Neto, 2019). A maioria dos estudantes surdos encontra grandes dificuldades com a leitura e a escrita do português, pois a Libras possui uma estrutura gramatical distinta (Oliveira e Romão, 2013).

Outra dificuldade é que muitos termos específicos da Geografia não possuem sinais-termos correspondentes na Libras. Nesses casos, o TILS precisa recorrer à

datilologia (soletração manual), um recurso que só é eficaz se o surdo já conhecer o conceito do termo em português (Lisbôa *et al*, 2020).

A presença do TILS é imprescindível para a comunicação, mas a inclusão se torna limitada e a autonomia do aluno surdo é comprometida quando a responsabilidade pelo aprendizado é delegada ao TILS. Sem Libras, o aluno surdo não consegue fazer a leitura do mapa sozinho e necessita da tradução (Santos Neto, 2019).

A formação docente também pode ser uma dificuldade. Muitos professores carecem da formação teórico-metodológica e linguística (Libras) necessária para atuar de forma inclusiva, o que é um obstáculo na comunicação e na mediação do conteúdo (Lisbôa *et al*, 2020).

O ensino eficaz de Geografia para estudantes surdos exige o desenvolvimento de metodologias que respeitem a lógica visual e a Libras. Algumas estratégias e adaptações metodológicas são:

- Adoção da pedagogia visual e espacial: O professor deve explorar a linguagem visual espacial intrínseca à Libras, utilizando o canal visual como base para o conhecimento. Estratégias incluem o uso constante de imagens, vídeos, fotografias, desenhos e maquetes, reconhecendo que o surdo constrói sua concepção de mundo através da visão (Santos Neto, 2019).

- Cartografia escolar e inclusiva: Os mapas, sendo instrumentos visuais, são fundamentais, mas devem ser adaptados. A proposta é criar um mapa específico que atenda à especificidade linguística e valorize a percepção visual espacial do aluno surdo. Segundo Passini (2012, p. 78), “a imagem construída deve revelar visual e instantaneamente os dados e as relações entre eles, aproveitando o máximo de sua capacidade de comunicação”. A linguagem do mapa deve conter elementos cartográficos cruciais como título e legenda representados em Libras e/ou VisoGrafia (escrita de sinais). A Cartografia Inclusiva deve incluir elementos pictóricos e icônicos (figuras) para simbolizar o fenômeno geográfico, diminuindo a leitura exaustiva de textos longos em LP. Elementos como coordenadas geográficas e escalas (que não possuem sinais fixos) devem ser representados utilizando a datilologia (alfabeto manual), aproveitando o caráter numérico e variável desses elementos (Santos Neto, 2019).

- Metodologias ativas e concretas: É importante que o ensino parta do espaço de vivência e do cotidiano do aluno. A Alfabetização Cartográfica deve ser trabalhada

de maneira prática, onde os alunos atuem como mapeadores conscientes (Santos Neto, 2019; Nicacio, 2021).

- **Material Bilíngue e Parceria:** É necessário que os materiais didáticos sejam pensados desde o início na perspectiva bilíngue, e não apenas adaptados. O professor deve buscar ativamente a formação em Libras e colaborar com o TILS, garantindo que a Libras seja a mediação comunicativa central (Santos Neto, 2019; Lisbôa *et al*, 2020).

Diante da diversidade linguística, o ensino de Geografia para estudantes surdos exige que o professor ultrapasse o papel tradicional de mediador de conteúdos. Ao incorporar a Libras como eixo estruturante das práticas pedagógicas, a sala de aula se transforma em um espaço onde os conceitos geográficos deixam de ser códigos inacessíveis e passam a ganhar forma, movimento e sentido visual. Nessa perspectiva, a Cartografia Inclusiva emerge como o caminho que possibilita ao aluno surdo interpretar o mundo e elaborar seu próprio raciocínio geográfico. Assim, promover uma abordagem bilíngue não é apenas uma adaptação, mas uma condição necessária para assegurar autonomia intelectual e equidade no processo de aprendizagem.

2. MAPAS E LINGUAGEM CARTOGRÁFICA: ENTRE A COMUNICAÇÃO VISUAL E A LIBRAS

2.1 A LEITURA DE MAPAS E A ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA

A Alfabetização Cartográfica (AC) é definida como uma metodologia que investiga os processos de construção de conhecimentos conceituais e procedimentais que visam desenvolver habilidades no aluno para que ele possa realizar as leituras do mundo por meio de suas representações. O propósito central da AC é formar um leitor eficiente de mapas e gráficos, promovendo o desenvolvimento da inteligência espacial e estratégica (Passini, 2012).

Metodologicamente, a AC propõe que o conhecimento se constrói e aprimora-se na coordenação entre o sujeito da aprendizagem e o objeto a ser aprendido. Ela se fundamenta na articulação da teoria psicogenética de Piaget e Inhelder (1993) na ótica do sujeito e na teoria da semiologia gráfica de Bertin (1986) na ótica do objeto. O princípio básico para essa formação é a proposta “fazer para entender”, segundo a qual a criança aprende ao agir sobre o objeto e manipular os elementos que o constituem.

Para Passini (2012), a Alfabetização Cartográfica deve ser tratada com o mesmo rigor metodológico que a alfabetização para a linguagem escrita. Ela pressupõe que o aluno seja o elaborador de mapas e gráficos, partindo do significado que ele estabelece com o mundo e com o espaço a ser mapeado, que deve ser conhecido. Esse processo de mapear faz o sujeito avançar do conhecimento espontâneo para o conhecimento sistematizado, possibilitando o desenvolvimento da função simbólica. A capacidade de ler representações gráficas dessa maneira liberta o sujeito da necessidade do contato direto com a realidade, ampliando a compreensão do espaço (Passini, 2012).

Em uma dimensão mais ampla, Almeida (2017) utiliza o termo Cartografia para Crianças e Escolares (CCE) para designar o conjunto de saberes e de práticas que se estabeleceu como um “conhecimento a ser ensinado” nos currículos em todos os níveis. A CCE representa a dimensão pedagógica da cartografia e está vinculada à Geografia Escolar, apoiando-se no tripé professor, aluno e currículo. A CCE se relaciona com o conceito mais simples de mapa para a Cartografia como a “representação gráfica, em escala reduzida, da superfície total ou parcial da Terra”. O

objetivo final da Alfabetização Cartográfica é que o aluno, como leitor consciente da organização do espaço, torne-se um sujeito com autonomia intelectual e investigador (Almeida, 2017).

O mapa e o gráfico são subcategorias das representações gráficas, e a linguagem cartográfica é específica, utilizando um sistema semiótico complexo que precisa ser decodificado. A leitura de mapa não se resume em localizar um rio ou uma cidade, nem em decodificar uma forma isolada, mas a decodificação é o processo inicial que permite a entrada na linguagem do mapa (Passini, 2012).

O processo de Alfabetização Cartográfica, como metodologia, exige que o aluno seja também o elaborador de mapas e gráficos. A leitura e a elaboração andam em paralelo, sendo o aluno o sujeito que coleta e trata graficamente os dados. Ao elaborar um mapa, a criança age sobre o espaço concreto de sua vida, vivenciando as etapas de seleção, classificação e codificação dos elementos que percebe. O mapa resultante dessa codificação torna-se um objeto conhecido, é o novo desafio que se instala para lê-lo (Passini, 2012).

As etapas da leitura podem ser generalizadas em: percepção; decodificação; visualização; interpretação. Nesse processo, a criança retorna ao espaço concreto para confrontar a representação com a realidade, desenvolvendo ferramentas da inteligência, como selecionar, classificar e relacionar realidade e significante (Passini, 2012).

A leitura e interpretação das informações contidas nos mapas, associando os elementos em sua espacialidade, exigem o conhecimento tanto do conteúdo quanto da forma. Os símbolos do mapa devem transmitir o significado espacial. O mapa precisa formar uma imagem que mostre a resposta à pergunta: “Onde?”, e os objetos em sua representação não podem ser permutados. O gráfico responde às perguntas “o quê?”, “quanto?” e “qual a ordem?”, e lida com dados quantitativos. O objetivo da Alfabetização Cartográfica é que a imagem comunicada seja monossêmica (permitindo apenas uma leitura sem ambiguidades), sintética e instantânea (Passini, 2012).

Tanto Bertin (1986) quanto Martinelli (1991) auxiliam a entender os passos para o avanço nos níveis de leitura. O aluno avança nos processos de leitura, passando do nível elementar para o de síntese; e de simples descrição para o da análise e proposição.

A passagem dos “mapas-desenhos” iniciais, que possuem escala intuitiva e

símbolos particulares, para um mapa cartograficamente sistematizado é o caminho metodológico da Alfabetização Cartográfica. Ao desenvolver a função simbólica, a criança é liberta da necessidade de se reportar à realidade concreta, ganhando a possibilidade de interpretar mapas e gráficos complexos (Passini, 2012).

A Geografia escolar tem como grande contribuição para os alunos da Educação Básica o desenvolvimento do pensamento espacial. Duarte (2019) afirma, segundo nota do Conselho Nacional de Pesquisa estadunidense (National Research Council - NRC) em 2006, que o “Pensamento espacial –um tipo de pensamento– é baseado na amálgama de três elementos: conceitos espaciais, instrumentos de representação e processos de raciocínio”. Para estimular o raciocínio geográfico e capacitar o aluno a representar e interpretar o mundo, a metodologia chave é a Alfabetização Cartográfica (Passini, 2012).

A Alfabetização Cartográfica é definida como o estudo dos processos de construção de conhecimentos conceituais e procedimentais que desenvolvem habilidades no aluno para realizar as leituras do mundo por meio de suas representações (Passini, 2012). O mapa e a Cartografia são relevantes para a formação do sujeito. O mapa é um instrumento valioso para o entendimento estratégico do espaço, exigindo que o cidadão seja alfabetizado para saber ler mapas e gráficos com eficiência e utilizar essas ferramentas para agir no espaço com autonomia (Lacoste, 1988).

A Cartografia Escolar atua como uma ponte entre a Educação, a Geografia e a Cartografia. O mapa, por sua vez, é um sistema semiótico complexo, cuja linguagem específica precisa ser decodificada para que o leitor possa extrair informações e interpretar a espacialidade. A capacidade de ler representações gráficas (mapas e gráficos) liberta o sujeito da necessidade do contato direto com a realidade, ampliando as possibilidades de entender o espaço (Passini, 2012).

A relevância do mapa se manifesta em sua natureza como linguagem:

1. Sistema semiótico complexo: O mapa é uma representação codificada de um espaço real, valendo-se de um sistema semiótico complexo que precisa ser decodificado. A informação é transmitida por meio dessa linguagem (Passini, 2012). Nesse sentido, ser capaz de ler um mapa significa dominar esse sistema semiótico.

2. Expansão da realidade: A capacidade de ler representações gráficas (mapas e gráficos) liberta o sujeito da necessidade do contato direto com a realidade, expandindo as possibilidades de ler e entender o espaço (Passini, 2012).

3. Desenvolvimento cognitivo: O uso da linguagem cartográfica faz com que o sujeito avance de um conhecimento espontâneo para um conhecimento sistematizado. A leitura de mapas exige o conhecimento tanto do conteúdo quanto da forma, de modo que os símbolos do mapa devem transmitir o significado espacial (Passini, 2012).

O mapa desempenha um papel central no desenvolvimento do pensamento espacial porque oferece uma linguagem própria (a cartografia) que organiza e dá forma à percepção do espaço. Por meio dessa linguagem, o indivíduo aprende a abstrair, representar e interpretar territórios, fenômenos e relações espaciais sem depender exclusivamente da experiência direta. Assim, a alfabetização cartográfica torna-se condição fundamental para que o sujeito compreenda a complexa organização do mundo, realize leituras críticas da Geografia e possa agir de maneira estratégica e autônoma nos diferentes espaços. Sem esse domínio, as informações presentes nos mapas permanecem opacas, restringindo a capacidade de análise e participação ativa no espaço geográfico. Por isso, é essencial que estudantes surdos também tenham acesso pleno a essa linguagem, com materiais e práticas pedagógicas acessíveis, garantindo que desenvolvam igualmente o pensamento espacial e possam participar de forma crítica e autônoma da leitura e da construção do espaço.

2.2. OS DESAFIOS DA LEITURA DE MAPAS POR ESTUDANTES SURDOS

Entender as diferenças cognitivas e perceptivas entre estudantes surdos e ouvintes é crucial para entender os desafios que os alunos surdos enfrentam na leitura de mapas, uma vez que a educação de estudantes surdos exige o reconhecimento de suas especificidades sensoriais e linguísticas.

A diferença fundamental entre os sujeitos surdos e ouvintes começa na modalidade de linguagem. Enquanto o ouvinte se utiliza de uma língua oral auditiva para se comunicar e estruturar o pensamento, o surdo é usuário do Libras, um idioma brasileiro de modalidade visual espacial (Santos Neto, 2019).

A ausência da audição no aluno surdo não é apenas uma privação sensorial, mas um fator que determina um aumento de amplitude do componente visual. Os surdos dependem somente do campo visual para monitorar informações, o que leva a um aumento compensatório do sistema visual, refletido no aumento de respostas

das regiões occipitais (responsáveis por estímulos visuais) do cérebro. Conseqüentemente, os surdos possuem visão periférica mais desenvolvida do que os ouvintes (Deliberato, 2000; Santos Neto; Bueno, 2019).

Essa diferença linguística e sensorial tem profundas implicações cognitivas. A Libras, por ser uma língua viso-espacial, estimula o desenvolvimento dos dois hemisférios cerebrais: o esquerdo para a função linguística e o direito para as funções visuais espaciais (Bellugi; Poizer, 1989). Já o aluno ouvinte, na alfabetização, realiza a codificação e decodificação fonológica (escrevendo como fala), o que permite o desenvolvimento do pensamento estruturado em palavras (Barreto; Barreto, 2012).

O aluno surdo, no entanto, pensa e se comunica em Libras (modalidade gestual visual), mas é cobrado a utilizar a Língua Portuguesa (LP) na modalidade escrita, uma língua oral auditiva (Barrato; Barreto, 2012). A ausência da audição impede o aluno surdo de desenvolver a rota fonológica, ou seja, ele não consegue relacionar o texto com o som da fala. Isso o obriga a memorizar as palavras ao invés de aprender a ler e construí-las, limitando seu vocabulário. A LP é um sistema que exige a compreensão da mensagem pela linearidade dos signos (sequência de sons e sílabas), enquanto os parâmetros fonológicos da Libras ocorrem simultaneamente na construção dos sinais, numa lógica imagética (Santos Neto, 2019).

As representações cartográficas, como os mapas, são meios de comunicação que combinam a linguagem visual (cores, formas, texturas) e a linguagem verbal (textos nos títulos e legendas). As diferenças linguísticas do aluno surdo criam um “abismo comunicativo”, especialmente quando ele tenta ler um mapa tradicional que não foi pensado para suas especificidades (Santos Neto, 2019).

Os alunos surdos não apresentam dificuldades com a linguagem visual do mapa, pois essa lógica se aproxima do sistema visual-espacial da Libras. No entanto, a linguagem verbal (os títulos, legendas e toponímia em LP) torna-se a principal barreira. Conforme exemplificado em pesquisa, quando alunos ouvintes foram solicitados a ler um mapa em língua russa, eles não conseguiram realizar a leitura e a análise. Da mesma forma, não se pode cobrar do aluno surdo a leitura de um mapa em LP, uma língua da qual ele não tem domínio e que é auditiva e oral (Santos Neto, 2019).

Vemos um exemplo na entrevista realizada por Santos Neto (2019) com um aluno surdo. Ele responde à pergunta sobre quais elementos o mapa deve conter e como deve ser elaborado:

Aluno 1: Sinto falta da Libras, pois todos os mapas estão em língua portuguesa. Por exemplo: no mapa do Brasil eu conheço a escrita de 3 estados, porém eu sei o sinal de todos os estados. Com o mapa em língua portuguesa só identifiquei os estados que sei a escrita, se o mapa fosse em Libras eu saberia identificar todos os estados (p. 191).

O mapa que não é pensado na língua do aluno surdo perde seu sentido e conteúdo, tornando-se apenas um utensílio ilustrativo e/ou estético nas salas de aula. A leitura do mapa tradicional, para o surdo, só é possível superficialmente, e a leitura completa depende da tradução realizada pelo Tradutor Intérprete de Libras (TILS) ou professor proficiente, o que leva a uma falsa sensação de inclusão escolar (Santos Neto, 2019).

As diferenças cognitivas e perceptivas do estudante surdo em relação ao ouvinte transformam o mapa tradicional em uma porta trancada, onde a chave não é a visão aguçada (que ele possui), mas sim a linguagem verbal (que lhe falta). A Cartografia Escolar Inclusiva age como a forja que cria uma nova chave (a Libras e a VisoGrafia) permitindo que o aluno abra essa porta e explore o vasto território do conhecimento geográfico por conta própria. O capítulo seguinte, aprofunda-se justamente como essas ferramentas inclusivas operam e por que são essenciais para garantir esse acesso.

2.3 MAPAS EM LIBRAS: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

A necessidade de desenvolver uma Cartografia Escolar e Inclusiva (CEI) surge da premissa de que os mapas tradicionais, amplamente utilizados na Educação Básica, não atendem às especificidades linguísticas do aluno surdo, dificultando a leitura e a análise dos fenômenos geográficos. A Libras é a língua natural e o principal meio de comunicação e expressão do aluno surdo, sendo uma modalidade linguística viso-espacial que possibilita a interpretação de elementos complexos e ricos em detalhes (Santos Neto, 2019).

A proposta metodológica da CEI foi construída para superar o desencontro linguístico (LP versus Libras) presente nos mapas convencionais, priorizando a percepção e leitura visual espacial inerente ao aluno surdo. O objetivo central é que os elementos cartográficos e a linguagem verbal do mapa estejam na língua do sujeito, valorizando sua cultura e identidade (Santos Neto; Bueno, 2019).

Para tanto, a produção de materiais cartográficos inclusivos se baseia na incorporação da Libras e de sistemas de escrita de sinais:

1. Libras: O uso direto dos sinais (por meio de imagens ou pictogramas) é fundamental. Quando mapas são produzidos em Libras, os alunos conseguem realizar a leitura com maior facilidade, pois o mapa atende o aspecto linguístico da comunidade surda.

2. VisoGrafia: É uma modalidade de escrita de sinais. Os textos escritos em VisoGrafia consideram os parâmetros fonológicos da Libras (como a configuração de mão, o movimento, a orientação, o ponto de articulação e a expressão não-manual ou facial) em uma leitura imagética. O usuário fluente em Libras consegue ler os sinais de forma clara e objetiva nos mapas.

3. Datilologia: Conhecida como alfabeto manual. É uma forma de comunicação alfanumérica por meio das mãos. A Datilologia é utilizada nos mapas inclusivos para representar elementos que não possuem valores fixos ou um sinal específico na Libras, como números e abreviações (Santos Neto, 2019).

Ao produzir mapas sob a perspectiva da Cartografia Escolar e Inclusiva, busque-se que o mapa seja mais visual e menos escrito, incorporando mais sinais, imagens e elementos pictóricos em detrimento de palavras em Língua Portuguesa. Os elementos cartográficos são adaptados da seguinte forma:

Quadro 1 – Elementos cartográficos em mapas para alunos surdos

REPRESENTAÇÃO DO MAPA PARA ALUNO SURDO	
Título	Libras ou VisoGrafia
Orientação	Datilologia
Coordenadas Geográficas	Datilologia
Escala	Datilologia
Legenda	Libras ou VisoGrafia

Fonte: Santos Neto, 2019, p. 172.

Essa adaptação linguística permite que os alunos surdos possam realizar a leitura, a análise e a reflexão sobre as espacialidades dos fenômenos geográficos sem depender do TILS ou do professor, garantindo a sua autonomia no processo de construção do conhecimento. Os mapas em Libras ou VisoGrafia proporcionam uma leitura imagética, superando as dificuldades encontradas com o texto sequencial da LP.

O potencial de aprendizagem do estudante surdo está intrinsecamente ligado

à visão, que se configura como seu sentido mais aguçado entre os demais. A surdez é compreendida como uma experiência visual, e todos os mecanismos de processamento da informação, bem como as formas de compreensão do universo circundante, são construídos por meio dessa experiência. Os olhares são os instrumentos que conduzem à leitura do mundo e, em conjunto com as mãos, fortalecem a comunicação por meio da língua de sinais (Skilar, 2012).

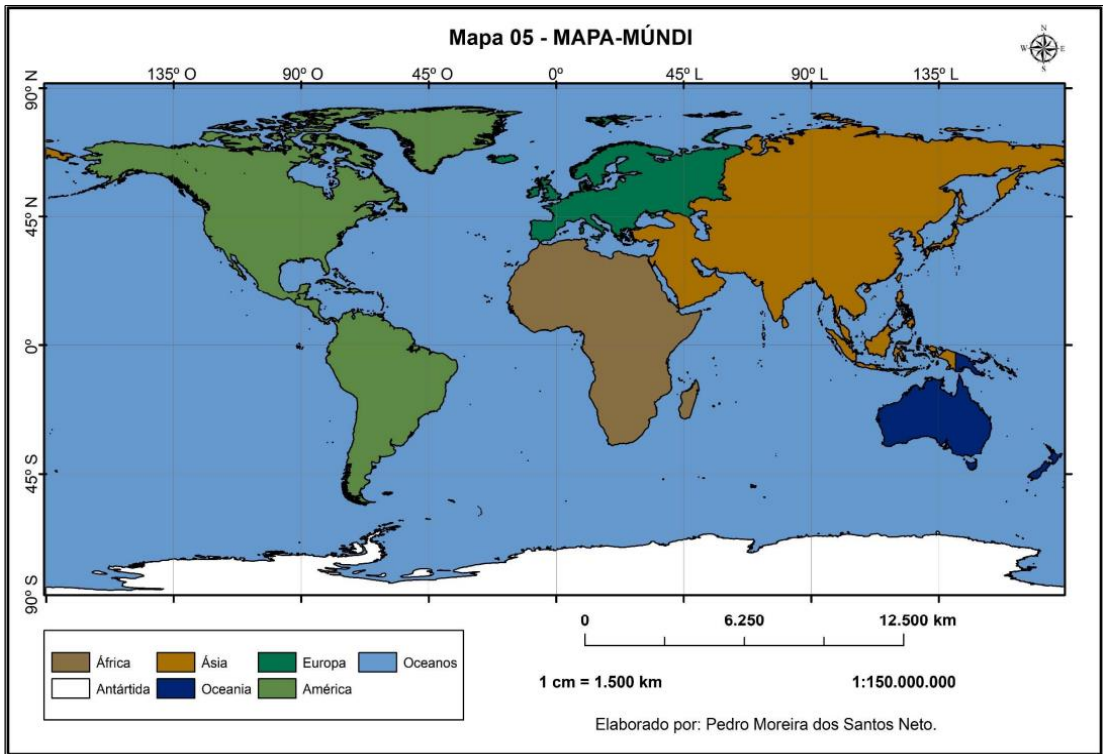
Dessa forma, o ensino voltado à pessoa surda deve necessariamente adotar a Pedagogia Visual. Essa metodologia, que se apoia em recursos de imagem visual, incluindo a Libras, torna o mapa, o material concreto e os recursos pedagógicos mais visuais e menos escritos em Língua Portuguesa (LP). A Pedagogia Visual e a valorização da Libras são elementos que reforçam o processo de ensino-aprendizagem da Geografia (Alves, 2021).

Para a construção do conhecimento geográfico, o professor deve explorar a sensibilidade visual do aluno, que, uma vez elaborada mentalmente, permite alcançar o nível da percepção. Uma didática comprometida com a visualidade deve utilizar uma variedade de recursos que ajudem a desenvolver o potencial crítico-reflexivo e a formação de sujeitos pensantes (Lisbôa *et al*, 2020).

Ao percorrer o recurso visual, o ensino de Geografia aproveita a própria característica da disciplina, que já resguarda a visualidade em seu objeto de estudo (Oliveira *et al*, 2018). Essa abordagem permite que o aluno surdo desenvolva o pensamento geográfico e alcance maior autonomia na leitura e análise do mundo.

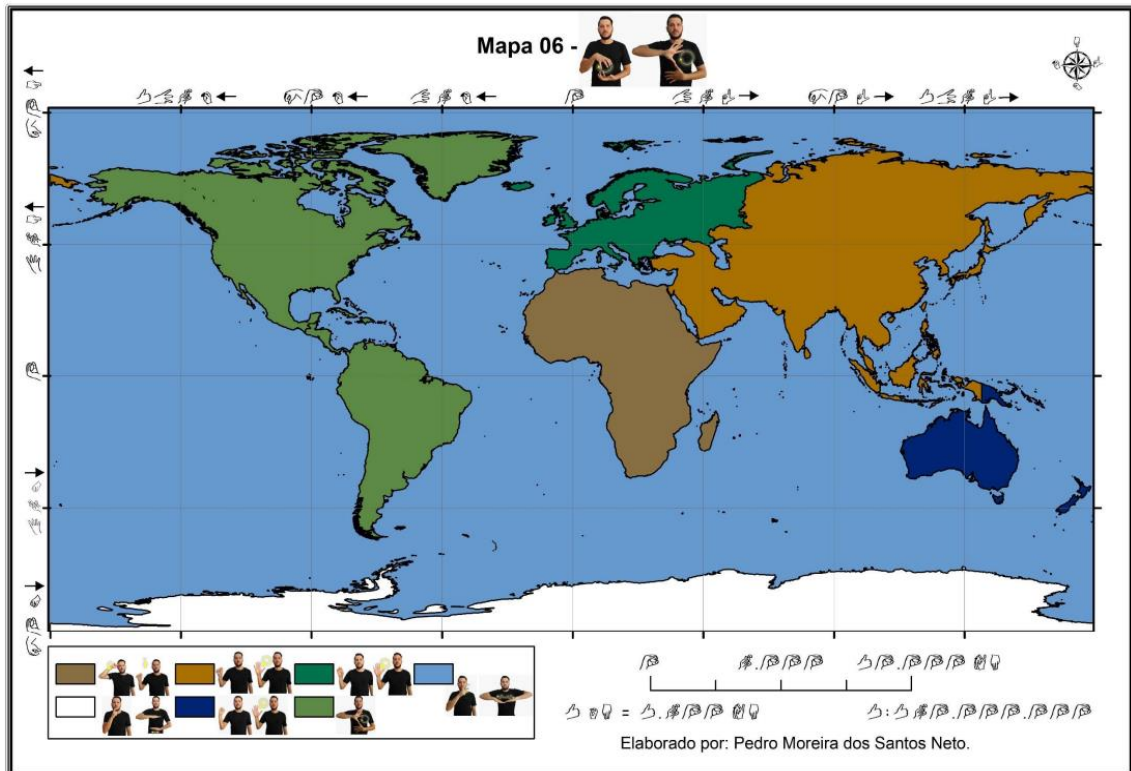
Esses são os exemplos da diferença entre um mapa tradicional e mapas confeccionados para o ensino de alunos surdos.

Figura 1 - Mapa convencional



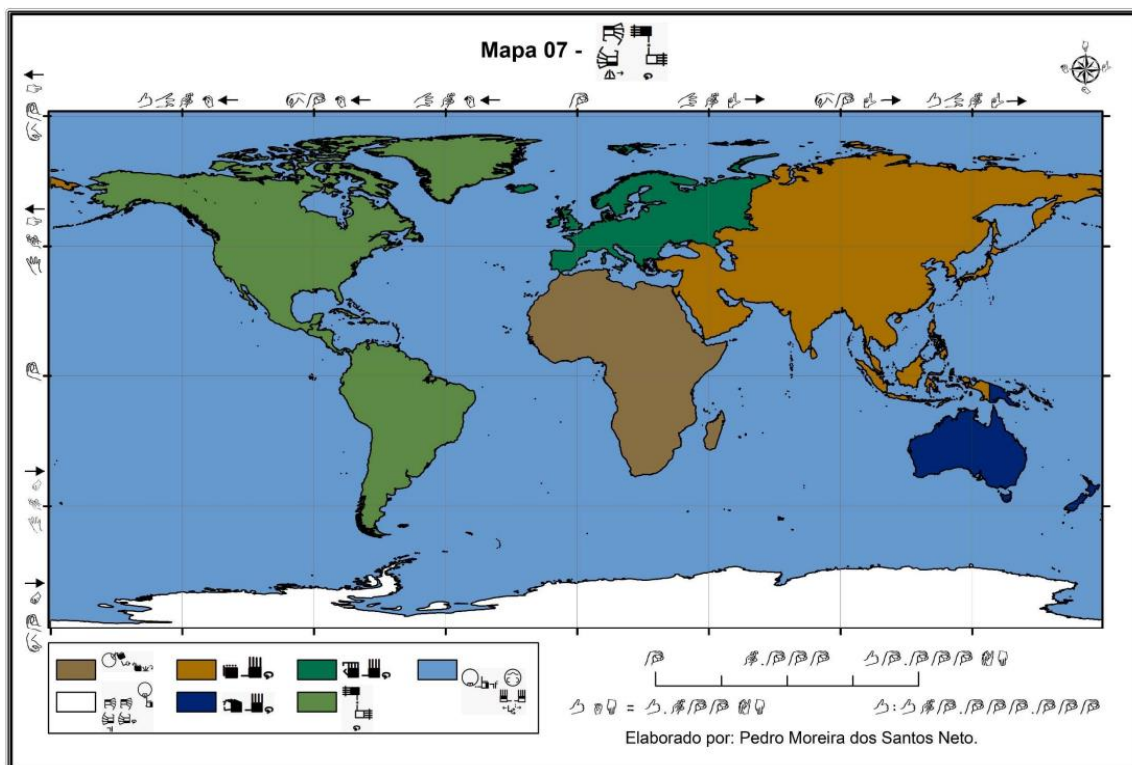
Fonte: Santos Neto, 2019, p. 179.

Figura 2 - Mapa em Libras



Fonte: Santos Neto, 2019, p. 180.

Figura 3 - Mapa em VisoGrafia



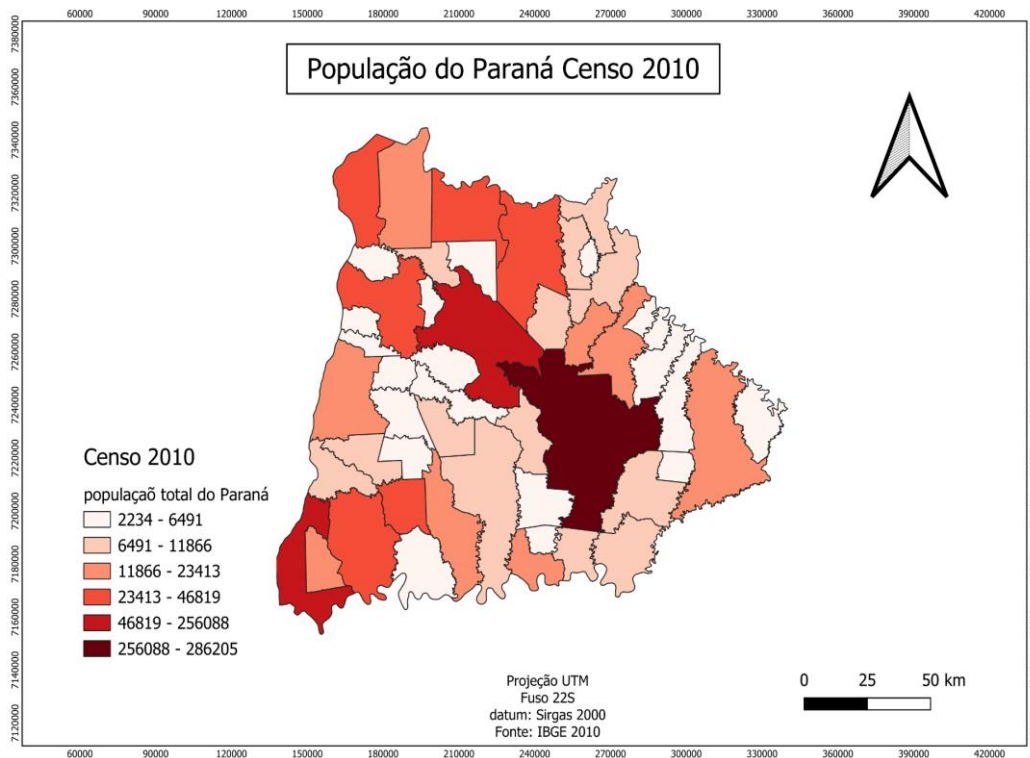
Fonte: Santos Neto, 2019, p. 181.

Segundo o autor, os mapas em Libras e Visografia possibilitaram que os alunos surdos realizassem as leituras, compreendendo de maneira imagética a representação do planeta Terra com os continentes delimitados por cores. Nos mapas adaptados, elementos como o título e a legenda são representados por meio de sinais executados em Libras (imagens do sinal) ou escritos em VisoGrafia (escrita de sinais), o que permite a decodificação imediata e visual da informação. Já a datilologia é empregada para valores numéricos e direções (como escalas ou coordenadas geográficas), pois estes não são fixos e variam de mapa para mapa. Ao produzir mapas em Libras e VisoGrafia, os alunos surdos demonstram conseguir realizar a leitura e a análise dos mapas com maior facilidade e sem a presença do Tradutor Intérprete de Libras (TILS), garantindo sua autonomia e contribuindo para o desenvolvimento do pensamento geográfico.

2.4 ANÁLISE CRÍTICA DE MAPAS DE PRÓPRIA AUTORIA E PROPOSTA DE ADAPTAÇÃO EM LINGUAGEM VISUAL

O primeiro mapa foi produzido para a aula de Geoprocessamento como forma de avaliação. Por essa razão, considerou-se pertinente utilizá-lo como exemplo de material cartográfico que apresenta barreiras de acesso para estudantes surdos.

Figura 4 - Mapa convencional da população total da região Oeste do Paraná

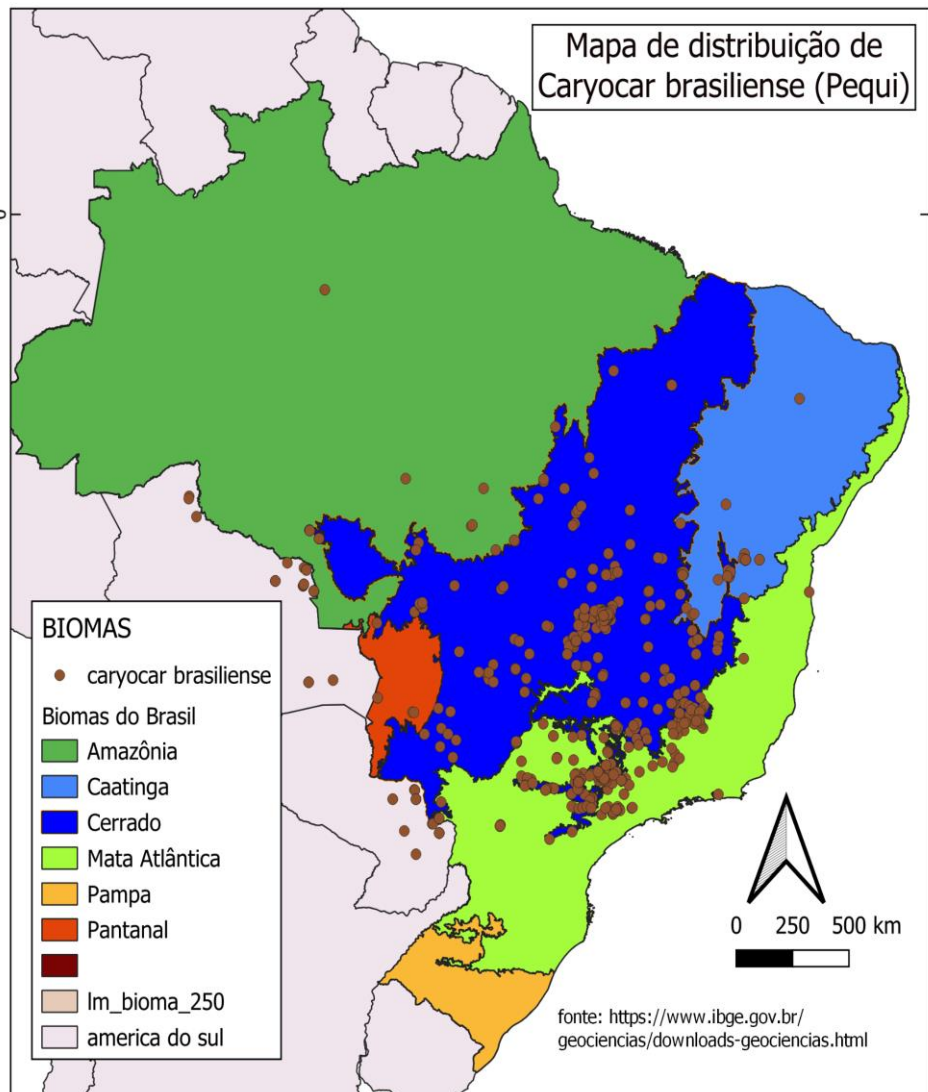


Fonte: Elaboração própria, 2025. Dados: IBGE 2010.

Produzido sob a perspectiva cartográfica convencional, o mapa ilustra as barreiras de acessibilidade comunicacional para o aluno surdo. O título e os elementos marginais (coordenadas, fonte, projeção) exigem o conhecimento da língua portuguesa (LP) o que compromete a autonomia da leitura. A principal dificuldade está na legenda, que apresenta dados quantitativos segmentados em diferentes classes textuais, demandando não apenas leitura, mas também um alto nível de raciocínio abstrato e matemático para a correta interpretação das faixas populacionais.

O segundo mapa, sobre a Distribuição de Caryocar brasiliense (pequi) foi elaborado para disciplina de biogeografia e como o primeiro, também foi uma atividade avaliativa. O mapa foi construído a partir de um roteiro indicado pelo professor, utilizando dados do site do Gbif e dados georreferenciados do IBGE.

Figura 5 - Mapa convencional com os pontos de distribuição do Caryocar brasiliense de acordo com os biomas do Brasil.



Fonte: Elaboração própria, 2025. Dados: GBIF; IBGE.

A análise deste mapa mostra que a dificuldade está na dependência do texto e na ausência de elementos visuais que dialoguem com a pedagogia visual. As propostas de intervenção a seguir são baseadas nos princípios de adaptação da cartografia escolar inclusiva (CEI) estabelecidos por Santos Neto e outros autores referenciados na seção 2.3.

1. Adaptação da legenda:

- Os nomes dos biomas são conceitos geográficos que dependem de rótulos na LP. Para alunos surdos, esta barreira deve ser transposta pela substituição do texto pela linguagem viso-espacial.
- Proposta de Intervenção: Os rótulos da legenda deveriam ser acompanhados pelo pictograma do sinal de libras que representa o bioma correspondente, permitindo que a decodificação da informação

categórica seja imediata e visual.

2. Adaptação dos pontos de distribuição (clareza visual):
 - A sobreposição de pontos na representação da espécie (pequi) em contraste com as cores dos biomas pode gerar confusão visual e exigir esforço cognitivo.
 - Proposta de intervenção: Recomenda-se a utilização de ícones com maior contraste visual, alinhando-se à premissa de que a surdez é uma experiência interessantemente visual, onde a clareza é primordial para a compreensão.
3. Reforço no título e elementos marginais:
 - O título e as demais informações textuais deveriam ser apresentados com o auxílio da Visografia ou da Datilologia, conforme o parâmetro de adaptação que prioriza a leitura imagética e a autonomia do estudante.

Portanto, os mapas das figuras 4 e 5, funcionam como diagnóstico para a necessidade da Cartografia escolar Inclusiva, mostrando as barreiras linguísticas e visuais. As propostas não visam criar normas, mas sim demonstrar a aplicabilidade prática e teórica dos modelos de acessibilidade cartográficas estudados, convertendo a informação textual em informação viso-espacial acessível.

3. CARTOGRAFIA INCLUSIVA E FORMAÇÃO DOCENTE: CAMINHOS PARA UMA GEOGRAFIA ACESSÍVEL

3.1 SÍNTESE DO LEVANTAMENTO DE DISSERTAÇÕES E TESES (CAPES 2009–2023)

O levantamento bibliográfico junto ao banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) delimitou o período de pesquisa entre 2009 e 2023. Este recorte temporal foi escolhido por representar um período acadêmico recente, que abrange mais de uma década de produção *stricto sensu*. O intervalo cobre o surgimento de debates e a consolidação de políticas públicas para a educação de surdos, incluindo o processo de regulamentação da profissão de Tradutor e Intérprete de Libras ocorrida nesse período (Brasil, 2010), servindo, assim, como um ponto de partida para analisar o interesse acadêmico atual sobre o tema.

O levantamento foi realizado utilizando as palavras-chave “mapas + libras + surdos”. A busca resultou na identificação de um total de 31 trabalhos publicados (teses e dissertações) no período analisado.

Tabela 1 - Trabalhos levantados junto ao banco de dissertações e teses da CAPES.

Ano	Quantidade	Tipos de trabalhos	Área
2009	2	Tese de doutorado	Ensino
		Dissertação de mestrado acadêmico	Linguística
2012	1	Dissertação de mestrado acadêmico	Geografia
2019	5	Tese de doutorado	Geografia
		Dissertação de mestrado acadêmico	Educação matemática
		Dissertação de mestrado acadêmico	sociologia
		Dissertação de mestrado acadêmico	Linguagem e letramento
		Tese de doutorado	História, política, gestão da educação
2020	9	Dissertação de mestrado profissional	Docência para Educação básica
		Dissertação de mestrado acadêmico	Educação
		Tese de Doutorado	Processos de textualização
		Dissertação de mestrado acadêmico	linguística
		Dissertação de mestrado profissional	Ciências ambientais
		Dissertação de mestrado profissional	Estudos linguísticos
		Dissertação de mestrado acadêmico	Estudos linguísticos
Dissertação de mestrado acadêmico	Linguagens e		

			saberes
		Dissertação de Mestrado acadêmico	Sistemas de comunicação e telecomunicação
2021	7	Dissertação de mestrado acadêmico	Linguística e transculturalidade
		Dissertação de mestrado acadêmico	Natureza e produção do espaço geográfico
		Dissertação de mestrado Acadêmico	Línguas e linguagens e cultura Amazônica
		Tese de doutorado	Linguística
		Dissertação de mestrado acadêmico	Educação
		Dissertação de mestrado acadêmico	Educação em ciências
		Tese de doutorado	Processos de retextualização
2022	5	Tese de doutorado	Educação
		Dissertação de mestrado acadêmico	Educação
		Dissertação de mestrado acadêmico	Educação
		Dissertação de mestrado acadêmico	Educação, cultura e contextualidade
		Dissertação de mestrado acadêmico	Estudos Sociais e suas humanidades
2023	2	Dissertação de mestrado acadêmico	Ensino na educação brasileira
		Dissertação de mestrado acadêmico	Informação, Tecnologia e inovação

Fonte: Banco de teses e dissertações – CAPES, 2023. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo>

Tabela 2 - Discriminação dos trabalhos acadêmicos strictu sensu levantados junto ao banco de teses e dissertações da CAPES

DISSERTAÇÕES OU TESES PUBLICADAS NO SITE DA CAPES	ÁREA
Pena, Fernanda Santos. ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ESTUDANTES SURDOS: concepções e práticas pedagógicas 30/11/2012 135 f. Mestrado em GEOGRAFIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2012	Ciências humanas, geografia.
NETO, PEDRO MOREIRA DOS SANTOS. O MAPA E A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS): possibilidades da linguagem cartográfica para construção do pensamento geográfico dos alunos surdos na/da educação básica 17/04/2019 325 f. Doutorado em GEOGRAFIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia, 2019	Ensino de ciências e matemática
Mallmann, Lisiane. (Re)pensando o uso de mapas conceituais: um estudo de caso com libras e signwriting na educação sexual 31/08/2009 85 f. Mestrado em ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE LUTERANA DO	Natureza e produção do espaço

BRASIL, 2009	
GABE, NEOLI PAULINA DA SILVA. APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE MONÔMIOS: UM OLHAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS' 11/12/2019 undefined f. Mestrado em Educação Matemática e Ensino de Física Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA,	Educação matemática
SOUZA, TANIA MARIA GARRIDO DE. ENSINO DE LIBRAS PARA CRIANÇAS SURDAS E OUVINTES: planejamento e desenvolvimento de um Sinalário Ilustrado Interativo' 27/02/2020 105 f. Mestrado Profissional em DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (BAURU)	Docência para educação básica
HACKL, DIEGO ALEXANDRE. PRODUÇÕES ACADÊMICAS (TESES E DISSERTAÇÕES) NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES PARA ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DE LIBRAS' 31/08/2021 612 f. Mestrado em Letras Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS	Linguística e transculturalidade
REIS, ELAINE DA SILVA. "APERTEM OS CINTOS... A VIAGEM VAI COMEÇAR": Movimentos Investigativos com Representações sobre Surdos/as em Piadas do YouTube' 23/02/2022 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (JOÃO PESSOA)	Educação
ALBERNAZ, LEIDIANE LOBO. Ensino de Sociologia e estudantes surdos: Um estudo sobre a inclusão de estudantes surdos nas Escolas Estaduais de Uberlândia/MG.' 13/08/2019 117 f. Mestrado em Ciências Sociais Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	Sociologia
ANDRADE, CAMILA NETO FERNANDES. BEBÊS E CRIANÇAS SURDAS NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS' 30/06/2020 154 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO	Educação
OLIVEIRA, JOSIANE SILVA DE. O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS SURDOS: A CARTOGRAFIA ESCOLAR E INCLUSIVA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO' 25/08/2021 undefined f. Mestrado em GEOGRAFIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia	Natureza e produção do espaço
PINHEIRO, KATIA LUCY. Políticas Linguísticas e suas implementações nas Instituições do Brasil: o tradutor e intérprete surdo intramodal e interlingual de Línguas de Sinais de Conferência' 19/02/2020 434 f. Doutorado em ESTUDOS DA TRADUÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis	Processos de retextualização
MARTINELLI, DENISE COSTA. GLOSSÁRIO TERMINOLÓGICO DA ODONTOLOGIA PORTUGUÊS-LIBRAS: UMA PROPOSTA A PARTIR DO RECORTE DE DOMÍNIO CURSO DE ODONTOLOGIA DA UFPA' 29/10/2020 undefined f. Mestrado em LETRAS: LINGÜÍSTICA E TEORIA LITERÁRIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	linguísticas
DINIZ, JÉSSICA DE SOUZA. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA COM CRIANÇAS SURDAS: DESAFIOS	Educação

DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ATUANTES NA REDE REGULAR ' 13/06/2022 134 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, Viçosa Vilhalva, Shirley. Mapeamento das línguas de sinais emergentes: Um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso Sul. ' 31/05/2009 124 f. Mestrado em LINGUÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis	Linguísticas
SANTOS, OSEIAS DE QUEIROZ. UM GLOSSÁRIO SEMIBILÍNGUE MULTIMODAL PORTUGUÊS-LIBRAS: registrando o léxico das bebidas em São Luís do Maranhão ' 26/04/2022 226 f. Mestrado em Letras Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, São Luís	Estudos da linguagem
ROCHA, DANILO RAMOS DA. MAPEAMENTO DOS SINAIS DE LIBRAS DOS BAIRROS DE PORTO VELHO ' 08/11/2021 85 f. Mestrado em Letras Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, Porto Velho	Línguas, linguagens e cultura amazônica
MENDONÇA, JEANE MARIA ALVES DE. A CATEGORIA TEMPO NA ESCRITA DE ALUNOS SURDOS SINALIZADORES ' 22/07/2021 undefined f. Doutorado em LINGUÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza	Linguística
SANTOS, MARIA IVANILDE OLIVEIRA. INFLUÊNCIA DE FATORES SOCIOAMBIENTAIS EM ALUNOS SURDOS DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE IMPERATRIZ-MA ' 03/03/2020 88 f. Mestrado Profissional em CIÊNCIAS AMBIENTAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, Taubaté	Ciências ambientais
SILVA, PATRICIA LEÃO DA. UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LEITURA PARA ALUNO SURDO DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ' 23/04/2019 149 f. Mestrado Profissional em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Natal	Linguagens e letramento
SALVADOR, ANDRESA LINS DOS SANTOS. Espaços e tempos da atuação dos TILS na Educação Superior: processos e perspectivas da tradução de textos acadêmicos em Libras ' 27/02/2023 98 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (MARÍLIA), Marília	Ensino na educação Brasileira
MIRANDA, ROSELBA GOMES DE. TOPONÍMIA EM LIBRAS: descrição e análise dos sinais dos municípios do Tocantins ' 17/12/2020 183 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - PALMAS	Estudos linguísticos
PATRÍCIO, MÔNICA GARCIA. ARTES VISUAIS E ARTE CONTEMPORÂNEA: UM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO DE SURDOS ' 15/08/2021 172 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO, Guarulhos	Educação
DANTAS, LUCAS MAIA. Mapeamento de sinais termo em LIBRAS para elementos e conceitos químicos presentes na tabela periódica ' 17/06/2021 86 f. Mestrado em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE (UFSM - FURG) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, Porto Alegre	Educação em ciências

BOFF, DEISE DE LIMA. A UTILIZAÇÃO DE SOFTWARE DE MINERAÇÃO DE TEXTO POR SURDOS UNIVERSITÁRIOS: PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA PORTUGUESA' 22/06/2022 179 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL, Caxias do Sul	Educação
REIS, GETRO BARBOSA DOS. EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA CARTOGRAFIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM PETROLINA- PE E JUAZEIRO-BA' 24/07/2022 125 f. Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Juazeiro	Educação cultural e contextualidade
SILVA, LEILA CRISTINA SILVA DA. A DISCIPLINA DE LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES' 23/11/2020 134 f. Mestrado em LETRAS E LINGUÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia	Estudos Linguísticos
COELHO, LUCIANA LOPES. A educação escolar de indígenas surdos guarani e kaiowá: discursos e práticas de inclusão' 07/03/2019 159 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS,	Historia, políticas e gestão da educação
MOTA, LEILA SARAIVA. ESTUDANTES SURDOS DO ENSINO MÉDIO DE CENTROS URBANOS: O USO DE SIGNOS EMERGENTES E AS IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM ESCOLAR ' 29/11/2020 undefined f. Mestrado em LINGUAGENS E SABERES NA AMAZÔNIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Bragança	Linguagens e saberes
ARAUJO, MARILIA DO SOCORRO OLIVEIRA. A TERRITORIALIDADE DA COMUNIDADE SURDA EM ABAETETUBA, NO PARÁ: O CENTRO E AS FRONTEIRAS EM DISCURSO' 27/02/2022 110 f. Mestrado em CIDADES: TERRITÓRIOS E IDENTIDADES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	Estudos sociais e suas humanidades
CASTRO, GIULIA ZANON DE. Reconhecimento de Línguas de Sinais Utilizando Redes Neurais Convolucionais e Transferência de Aprendizado' 13/12/2020 125 f. Mestrado em ENGENHARIA ELÉTRICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte	Sistema de computação e telecomunicações
SANTANA, JEFFERSON BRUNO MOREIRA. POLÍTICAS DE TRADUÇÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS PARA AS LÍNGUAS DE SINAIS: UM DIÁRIO DE BORDO DO BRASIL AO PARAGUAI, URUGUAI E ARGENTINA' 09/12/2021 208 f. Doutorado em ESTUDOS DA TRADUÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis	Processos de retextualização
CASTRO, MARCEL FELIPE FERREIRA DE. Gestão da informação nas dispensas de licitações: análise nas universidades públicas do Estado de Alagoas' 13/02/2023 136 f. Mestrado em CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, Maceió	Informação, tecnológico e inovação

Fonte: Banco de teses e dissertações - CAPES. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

A catalogação dos trabalhos por ano de publicação revela a evolução da pesquisa sobre o tema:

- No início do período (2009) apresentou 2 trabalhos, sendo uma tese em Ensino e uma dissertação em Linguística.
- O ano de 2012 registrou 1 dissertação na área de Geografia.
- Em 2019, foram localizados 5 trabalhos.
- Houve um notável pico de produção nos anos subsequentes: 2020, com 9 trabalhos, e 2021, com 7 trabalhos.
- Os anos de 2022 e 2023 mantiveram a produção com 5 e 2 trabalhos, respectivamente.

Os 31 trabalhos levantados demonstram uma ampla abrangência temática, que se estende por diversas áreas do conhecimento. As publicações não se restringem a uma única disciplina, mas dialogam com campos variados como:

- Linguística e Estudos Linguísticos (incluindo Linguagem e Letramento, Processos de textualização e Transculturalidade), com trabalhos publicados em 2009, 2019, 2020, 2021 e 2022.
- Educação (incluindo Docência, Educação Matemática, Educação em Ciências e História/Política/Gestão da Educação), com trabalhos identificados em 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023.
- Outras áreas, como Sociologia, História, Ciências Ambientais, Engenharia Elétrica (Sistemas de Comunicação e Telecomunicações), e Informação, Tecnologia e Inovação também compõem o quadro de estudos.

3.2 A ESCASSEZ DE TRABALHOS ESPECÍFICOS SOBRE CARTOGRAFIA E SURDEZ NA GEOGRAFIA

Apesar da diversidade de áreas que utilizam os termos “mapas”, “Libras”, e “surdos”, a análise detalhada revela que, de todos os 31 trabalhos, apenas 2 são especificamente da área da Geografia com uma ênfase clara no estudo da cartografia para alunos surdos. Este dado levanta a questão da baixa incidência de estudos focados na cartografia para este público.

Os dois trabalhos da área de Geografia são:

1. A dissertação de mestrado de 2012, focada no Ensino de Geografia para Estudantes Surdos em Uberlândia/MG.

2. A tese de doutorado de 2019, que discute as possibilidades da linguagem cartográfica para a construção do pensamento geográfico de alunos surdos.

A pesquisa de 2012, que analisou o ensino de Geografia para alunos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) em Uberlândia/MG, concluiu que a maioria dos professores não está capacitada para lecionar para estudantes surdos. Os professores não fazem uso de Libras e possuem uma dependência integral do intérprete para a comunicação com os estudantes. Além disso, a relação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é deficitária. Essas questões dificultam a realização de práticas pedagógicas significativas, restringindo a participação dos alunos no processo de escolarização e na sociedade.

A pesquisa de 2019, é a tese de doutorado de Santos Neto (2019), intitulada “O mapa e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): possibilidades da linguagem cartográfica para construção do pensamento geográfico dos alunos surdos na/da educação básica”, amplamente citada neste trabalho. É o único estudo de nível doutoral encontrado no levantamento que realmente trata do assunto com a devida importância no contexto da Cartografia e Geografia. O autor, que é filho de pais surdos e teve contato com a Libras desde muito cedo, elaborou uma pesquisa ciente das dificuldades enfrentadas pelos surdos para entender um mapa escrito na língua portuguesa. A pesquisa se estrutura na hipótese de que existe a necessidade de pensar em um mapa para o aluno surdo, uma vez que os mapas tradicionais não atendem às suas especificidades linguísticas. O autor questiona: qual é o sentido dos produtos cartográficos contemporâneos para os surdos, sendo que eles não conseguem realizar sua leitura na sua totalidade? Para que o ensino-aprendizagem de Geografia e o desenvolvimento do pensamento geográfico ocorram, o mapa para alunos surdos deve, necessariamente, atender às suas necessidades linguísticas. Para desenvolver seu tema, o autor correlacionou-se com a realidade das escolas de alunos surdos, observando o dia a dia dos alunos, dos professores, dos intérpretes de Libras e das coordenações pedagógicas. O resultado da pesquisa demonstrou que, ao produzir o mapa em Libras e visografia, os alunos conseguiram realizar a leitura com mais facilidade. Dessa forma, foi possível construir uma proposta metodológica de cartografia escolar e inclusiva que combina elementos cartográficos e a linguagem verbal do mapa de acordo com o sujeito em questão

A análise desses dois trabalhos da Geografia reforça que o ensino dessa disciplina deve ser recorrente a práticas pedagógicas baseadas na visualização, pois

os recursos visuais facilitam o aprendizado dos alunos surdos e podem fazer a ponte entre os conhecimentos cotidianos e científicos.

A ausência de mais estudos focados na cartografia para surdos, especialmente em nível de doutorado, demonstra que o campo da Geografia ainda precisa de maior investimento em pesquisas e na utilização de metodologias e materiais didáticos significativos para esses estudantes.

3.3 REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

3.3.1 O papel da formação continuada em Geografia e Libras

O levantamento de dados aponta que a efetivação do ensino de Geografia para estudantes surdos esbarra na falta de formação teórico-metodológica dos docentes. A legislação brasileira assegura o ensino bilíngue para surdos, contudo, os professores frequentemente não possuem a formação necessária para esta atuação inclusiva.

A capacitação do professor de Geografia, que muitas vezes não domina a Libras, é uma condição *sine qua non* para que a verdadeira inclusão ocorra (Lisbôa *et al*, 2020). A comunidade surda anseia por uma escola bilíngue com professores surdos ou professores que dominem a Libras e compreendam sua cultura. O contato com a comunidade e cultura surda é vital para a formação dos professores (Alves, 2021).

A discussão sobre a educação inclusiva deve sempre permear os horizontes de cada disciplina durante a graduação, preparando os futuros docentes. Para aqueles já formados, é crucial que busquem aperfeiçoar seus conhecimentos por meio da formação continuada e, se possível, aprender a Libras e conhecer a cultura surda para tornar as aulas mais compreensíveis e alinhadas à realidade do aluno (Santos *et al*, 2021).

O professor precisa desenvolver conhecimentos específicos sobre a cultura, educação, e história dos movimentos sociais surdos, e as políticas públicas que os envolvem. Sem o domínio da Libras, o professor de Geografia enfrenta uma dificuldade na comunicação e na aproximação com o aluno (Alves, 2021). A ausência de diálogo efetivo prejudica o ensino, limitando as aulas à memorização de conteúdos na lógica auditiva e oral, ignorando a percepção visual e a leitura espacial inerente

aos surdos.

3.3.2 Estratégias didáticas e recursos acessíveis: mapas visuais, glossários em Libras, softwares e tecnologias assistivas.

O ensino para a pessoa surda perpassa pelo recurso visual e a valorização da Libras. Uma didática engajada na formação de sujeitos críticos deve valorizar a construção do conhecimento a partir de interações e do conhecimento prévio do aluno, evitando práticas que privilegiem somente a memorização e repetição (Fernandes, 2016).

A Geografia, por sua natureza visual (paisagem, espaço), favorece a adoção de práticas pedagógicas baseadas na visualização, que facilitam a percepção dos estudantes com surdez em relação a conteúdos abstratos, transformando-os em algo “concreto” e “real”.

Alguns recursos e estratégias didáticas acessíveis:

1. Mapas visuais e cartografia inclusiva: Os mapas, atlas, maquetes e o globo terrestre são materiais didáticos visuais específicos da disciplina que precisam ser explorados. Mapas devem ser pensados como linguagem e comunicação. A sugestão de Pena (2012), de que a prática docente apoiada no visual é propícia ao sucesso, é reforçada. O uso de imagens, fotos e desenhos é fundamental, pois adquirem grande importância para a experiência do mundo do surdo. A Geografia exige a aplicação de gravuras, fotos e outras representações que proporcionem ao aluno aumentar sua habilidade na observação e valorização do que existe à sua volta (Fonseca; Torres, 2014).

2. Glossários em Libras (Sinais-Termos): A dificuldade na interpretação de termos específicos da Geografia é um desafio, visto que muitos deles não têm sinais específicos em Libras, ou o mesmo sinal é repetido para termos distintos (exemplo: rural e campo) (Santos, *et al*, 2021).

3. Softwares e tecnologias assistivas: A Internet e os computadores podem auxiliar o professor a ligar o mundo do aluno com as novas tecnologias. O uso de vídeos mais recentes e filmes é importante, desde que sejam trabalhados em trechos pausados, sempre com legendas e que tentem trazer o conteúdo para a vivência dos alunos (Lisbôa *et al*, 2020). Softwares como o Google Earth Pro podem ser utilizados para projetar imagens, permitindo o estudo da espacialidade e transformações

socioespaciais em diferentes escalas geográficas (local, regional, nacional e global) (Santos Neto, 2019).

4. Outras Estratégias: O trabalho de campo, o uso de maquetes e a articulação dos conteúdos com a realidade do aluno são práticas recomendadas. É necessário que o professor explore o material didático visual específico, mas também promova a elaboração de material específico da disciplina para contribuir para a criticidade e a cidadania do estudante surdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo investigou os desafios e as possibilidades do ensino da leitura cartográfica para estudantes surdos, no contexto da Geografia escolar, e confirmou que, apesar dos avanços legais no Brasil (como o reconhecimento da Libras em 2002 e a regulamentação do TILS em 2010), a inclusão educacional dos surdos na disciplina de Geografia enfrenta barreiras profundas. A principal conclusão é a de que a barreira linguística é o fator mais limitante no ambiente escolar. Os estudantes surdos utilizam a Libras, que é viso-espacial, mas são confrontados com materiais didáticos tradicionais, como os mapas, construídos sob a lógica oral-auditiva e na Língua Portuguesa. O levantamento bibliográfico (2009-2023) reforçou essa lacuna, identificando apenas dois trabalhos específicos sobre Cartografia e surdez na Geografia entre 31 produções *stricto sensu*, o que demonstra a escassez de metodologias e materiais didáticos significativos.

A análise revelou que a inclusão é frequentemente apenas uma inserção física, resultando em uma “exclusão mascarada” (Nicacio, 2021). Isso se deve à falta de formação teórico-metodológica e linguística (Libras) dos professores de Geografia. A dependência integral do Tradutor e Intérprete de Libras (TILS) para a leitura de mapas compromete a autonomia intelectual do aluno.

Nesse cenário, a hipótese inicial da pesquisa é confirmada: para que o ensino-aprendizagem de Geografia e o desenvolvimento do pensamento geográfico ocorram, o mapa deve, necessariamente, atender às necessidades linguísticas dos alunos surdos. A Cartografia Escolar e Inclusiva (CEI), embasada na tese de Santos Neto (2019), emerge como o caminho metodológico para superar o desencontro linguístico. A CEI propõe a produção de mapas bilíngues que utilizam a Libras, a VisoGrafia e a Datilologia nos elementos cartográficos, como títulos e legendas. Os resultados demonstram que esta adaptação permite que os alunos surdos realizem a leitura, a análise e a reflexão sobre as espacialidades dos fenômenos geográficos com maior facilidade e sem a dependência constante do TILS, garantindo sua autonomia no processo de construção do conhecimento.

As contribuições deste trabalho se voltam para a urgência de, primeiro, reafirmar a Pedagogia Visual. O ensino de Geografia deve explorar a linguagem visual e espacial intrínseca à Libras, utilizando o canal visual como base para o conhecimento. Segundo, incentivar a Formação Docente Inclusiva. É uma condição

fundamental que o professor de Geografia consiga o domínio da Libras, o conhecimento da cultura surda e a formação continuada para superar a dificuldade na comunicação e a ausência de diálogo efetivo. Em terceiro lugar, e urgente, desenvolver materiais bilíngues. É necessário que os materiais sejam pensados na perspectiva bilíngue desde o início, incluindo a criação de glossários de termos geográficos em Libras (Sinais-Termos) para diminuir a dificuldade na interpretação de conceitos específicos.

Por fim, acreditamos que para os alunos surdos, a Cartografia Inclusiva é o instrumento essencial que organiza o pensamento espacial e representa um caminho promissor para garantir o acesso equitativo ao conhecimento geográfico. Ela favorece a construção do pensamento espacial de estudantes surdos, reafirma a importância da Libras como língua de instrução e oferece subsídios para uma prática pedagógica mais justa, bilíngue e sensível às diferenças linguísticas. Recomenda-se que futuras pesquisas desenvolvam e testem propostas de mapas bilíngues em contextos escolares reais, investigando seu impacto na aprendizagem e na autonomia dos estudantes. Também se destaca a necessidade urgente de ampliar a formação docente em Libras e em metodologias visuais, de modo a consolidar uma Geografia verdadeiramente inclusiva e alinhada ao direito à educação bilíngue.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. Cartografia para Crianças e Escolares: uma área de conhecimento?. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 7, n. 13, p. 10-20, jan./jun., 2017

ALVES, Teresa Cristina Leança Soares. Reflexões sobre as oficinas de metodologia de Geografia para surdos. In: GOMES, J. P. (Org.). *Oficinas de Geografia Inclusiva*. São Paulo: SciELO Books, 2021. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/s6z2q/pdf/gomes-9786586768466-04.pdf> . Acesso em: 22 out. 2025.

BARRETO, Madson; BARRETO, Raquel. *Escrita de Sinais sem mistérios*. Belo Horizonte: Ed. do autor, 2012.

BELLUGI, Ursula; POIZER, Howard; KLIMA, Edward. Language, modality and the brain. In: *Trends in neurosciences - reviews – TINS*, vol. 12, nº 10, p. 380-388, 1989.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Ensino Médio. Versão final. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm

BRASIL. *Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010*. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 2 set. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

DELIBERATO, Débora. *Aspectos da percepção visual em pré-escolares surdos e ouvintes*. Tese. Campinas, 2000.

DUARTE, Ronaldo Goulart. A presença da cartografia como recurso pedagógico nas aulas de geografia do segundo segmento do ensino fundamental: uma diagnose. In: *Anais do Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia*, n. 14, 2019, Campinas. p. 1189-1203.

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

FONSECA, Fernanda Padovesi. *Cartografia*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

FONSECA, Ricardo Lopes; TORRES, Eloiza. Adaptações na prática do ensino de Geografia para alunos surdos. *Revista Geografia (UEL)*, Londrina, v. 23, n. 2, p. 125–140, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/giuli/Downloads/geografiauel,+Gerente+da+revista,+14353-95027-1-CE+depois.pdf> . Acesso em: 17 nov. 2025.

GOLDFELD, Marcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus Editora, 2002. 172 p.

GUARINELLO, Ana Cristina. *O papel do outro na escrita de sujeitos Surdos*. São Paulo: Pleus, 2007.

LISBOA, Bruno Luiz Cruz; LISBOA, Gabrielle Leite Pacheco; SILVA, Gilcileide Rodrigues da. Possibilidades didáticas no ensino de Geografia para estudantes surdos. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 10, n. 20, p. 85–103, 2020. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/927>. Acesso em: 22 out. 2025.

MACKINDER, Halford John. O ensino de geografia sob a ótica imperial e os usos que podem e devem ser feitos da instrução visual. *Geographia*, Niterói, vol. 16, n.31, 2014 [1911].

NICACIO, Giulia Gonçalves Arigoni. *Ensino de Geografia para surdos: (re)pensando algumas práticas para a alfabetização cartográfica*. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2021. Disponível em: <https://rima.ufrrj.br/jspui/bitstream/20.500.14407/13796/3/2021%20-%20Giulia%20Gon%c3%a7alves%20Arigoni%20Nicacio.pdf>. Acesso em: 21 out. 2025.

OLIVEIRA, Ivanilton José; ROMÃO, Patrícia de Araújo. *Linguagem dos mapas: cartografia ao alcance de todos*. Editora UFG, 2013.

OLIVEIRA, Thabata Fonseca de; KELMAN, Celeste Azulay; MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. Criatividade no ensino de geografia para surdos: propostas para uma aprendizagem melhor. *Cad. Pesq.*, São Luís, v. 25, n. 1, jan./mar. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos eletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/8870> Acesso em: 25/12/2019.

PASSINI, Elza Yasuko. *Alfabetização cartográfica e a aprendizagem de Geografia*. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

PENA, Fernanda Santos. *Ensino de Geografia para estudantes surdos: concepções e práticas pedagógicas*. 185 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2012.

PEREIRA, Fábio Rodrigues; ARRUDA, Guilherme Barros. Material didático no ensino de geografia para surdos. *Giramundo*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, jan. /jun. 2016. p. 103-110.

ROCHA, Solange Maria da. *Instituto Nacional de Educação de Surdos: uma iconografia de seus 160 anos*. Rio de Janeiro: MEC/INES, 2018. 185 p.

SANTOS NETO, Pedro Moreira dos. *O mapa e a Língua Brasileira de Sinais (Libras): possibilidades da linguagem cartográfica para construção do pensamento geográfico dos alunos surdos na/da educação básica*. 2019. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/giuli/Downloads/Tese%20-%20Pedro%20Moreira%20dos%20Santos%20Neto%20-%202019.pdf>. Acesso em: 22 out. 2025.

SANTOS NETO, Pedro Moreira dos; BUENO, Míriam Aparecida. Cartografia escolar e inclusiva para alunos surdos: uma proposta metodológica em movimento. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 9, n. 17, p. 215–231, 2019. Disponível em: <ile:///C:/Users/giuli/Downloads/admin,+13.+Artigo+12.+Cartografia+escolar+e+inclusiva+para+alunos+surdos.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2025.

SANTOS, Larissa Guimarães; SANTOS, Leila dos Anjos; TOREZANI FONTES, Tereza Genoveva Nascimento. Uma reflexão sobre a adequação dos livros didáticos de Geografia para alunos surdos (7º ano – Ensino Fundamental II). *Revista Latino-Americana de História e Geografia*, Ilhéus, v. 5, n. 2, p. 55–72, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/rlahige/article/view/3249/2172>. Acesso em: 17 nov. 2025.

SILVA, Anderson Tavares Correia da; MACEDO JÚNIOR, Márcio Ribeiro; LIMA Francisco José de. *O intérprete de Língua Brasileira de Sinais no ensino fundamental e seu papel na escola comum*. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 2009, 24 p. Disponível em: <http://docplayer.com.br/4058665-O-interprete-de-lingua-brasileira-de-sinais-noensino-fundamental-e-seu-papel-na-escola-comum.html>. Acesso em: 24/12/2019.

SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.