



O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS SURDOS NA ESCOLA CAMPO DE ESTÁGIO: REALIDADE REVELADA

Camila Costa Cavalcante (UFAL)

E-mail: camila_cmlc@hotmail.com

Zayanne Glycia de Lima Suica (UFAL)

E-mail: nanesuica_17@hotmail.com

Jacqueline Praxedes de Almeida (UFAL)

E-mail: jacquepdealmeida@yahoo.com.br

Resumo: A educação inclusiva busca a equiparação de oportunidades para todos, incluindo nesse contexto o acesso e a permanência das pessoas com necessidades especiais na escola como forma de garantir-lhes igualdade de oportunidade. O artigo tem por finalidade relatar os resultados da investigação sobre o ensino de Geografia na perspectiva inclusiva, com enfoque no ensino para alunos com surdez. Para o desenvolvimento da pesquisa utilizou-se a observação como método nas turmas de 1º ano do Ensino Médio de uma escola estadual de Maceió. O estudo mostrou, que o professor da referida escola não domina a Libras e que os alunos surdos, na falta do/da interprete não conseguiam acompanhar a explicação do professor.

Palavras-chave: ensino de Geografia, libras, recursos didáticos.

Eixo temático: GT1 - A Educação Geográfica e as Políticas atuais para a Formação Docente

INTRODUÇÃO

As políticas nacionais de inclusão escolar se amparam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (LDB), Lei N° 9394/96 que, em seu Artigo 58, define educação especial como modalidade escolar, devendo ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, atendendo a educandos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2017).

De acordo com Mantoan (2001), para grande parte das crianças brasileiras, a escola é o único espaço onde terão acesso ao conhecimento



universal e sistematizado e, portanto, condições de se desenvolver e tornarem-se indivíduos com identidade social e cultural. É nessa perspectiva que se propõe que as escolas regulares adotem o ideário da Educação Inclusiva, que tem por princípio

o resgate das instituições educativas como lugares nos quais deve existir o estímulo da prática de valores positivos, como o respeito à igualdade de direitos e o combate a qualquer forma de discriminação e intolerância, para que, dessa forma, se possa, através dessas ações, ofertar aos alunos o pleno exercício da cidadania, além de ajudar a promover a equidade social (ALMEIDA, CHALETA, 2017, p.15).

Vale ressaltar que ao longo de boa parte da história as escolas estiveram apenas voltadas para atender aos alunos que se enquadravam dentro de um ideário de “normalidade”, devendo apresentar um comportamento classificado de “normal”. Nesse contexto, a concepção que predominava na educação era a de exclusão, sendo primeiramente negado às pessoas consideradas diferentes o acesso à educação, por serem consideradas incapazes. Posteriormente, passaram a ser educadas em escolas especializadas, pois acreditava-se que a presença dessas pessoas nas escolas regulares atrapalharia a aprendizagem dos ditos normais. A posteriori,

para que o indivíduo com deficiência pudesse ser integrado ao meio social, houve a adoção do princípio da Integração/Normalização que, apesar de tirar as pessoas com deficiência do confinamento e levá-las para o convívio social, considera a deficiência como um problema centrado no sujeito, havendo a necessidade de modificá-lo no sentido de reabilitá-lo, habilitá-lo ou ainda educá-lo para torná-lo apto a satisfazer os padrões aceitos no meio social (família, escola, trabalho etc.) (ALMEIDA, 2014, p. 31).

Sendo assim, a concepção inclusiva da educação é recente e, segundo Mendes (2002), citado por Souza (2007), é um movimento mundial que propõe um novo paradigma, que implica a construção de um processo que propõe efetivar a equiparação de oportunidades para todos e, nesse contexto, incluem-se o acesso e a permanência das pessoas com necessidades especiais nas



instituições educacionais como forma de garantir-lhes igualdade de oportunidade.

No que se refere à educação das pessoas surdas no sistema regular de ensino, baseado no sistema Integração/Normalização, foi adotado como método educativo o sistema de oralização, no qual criança e jovens surdos deveriam aprender a se comunicar utilizando a leitura labial e a fala (GOLDFELD, 2002), pois, dentro desse contexto, esperava-se que estes corrigissem sua deficiência aprendendo a falar, para que assim pudessem ser aceitos socialmente. Para os adeptos da Integração/Normalização a limitação física era sempre encarada como um problema do sujeito, sendo assim, não se cogitava que professores, colegas de classe e demais membros da escola aprendessem a língua de sinais como forma de comunicação com os surdos.

A partir da segunda metade da década de 1980, o modelo da Integração/Normalização começou a ser questionado e a partir dos anos de 1990, consolida-se um novo conceito, o da inclusão.

No Brasil, seguindo o ideário inclusivo, foi promulgada em 24 de abril de 2002, a Lei 10.436, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua, saindo do status de linguagem, sendo assim a Libras, segundo Costa (2010, p. 46),

[...] é denominada a língua dos surdos, não mais sua linguagem. Os sinais são agora reconhecidos não mais como forma de comunicação, mas como língua. Isso quer dizer que libras ganha status científico, com funcionamento gramatical e enunciativo próprio [...]. Tendo língua própria, ele agora é reconhecidamente marcado por uma distinta brasilidade, e recebe a condição de pertencimento, de patriotização. É o surdo possuidor de uma língua no Brasil.

Com a promulgação desta lei, a Língua Brasileira de Sinais passou a ser vista como meio legal de expressão e comunicação, assegurando também que as instituições de ensino de cursos de formação de professores incluíssem o ensino de Libras em seus currículos.

Diante das dificuldades das pessoas com surdez serem compreendidas como sujeitos participantes e constituintes da sociedade e de interagir com



ouvintes, principalmente pelo desconhecimento de grande parte da população da Libras, o presente artigo tem por finalidade abordar como vem ocorrendo o processo de ensino da Geografia em uma escola estadual de Maceió, campo de estágio de alunos do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que cursaram, no ano de 2017, o componente curricular Estágio Supervisionado II.

O ENSINO DA GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A SURDEZ

Na condição de ciência social, a Geografia tem fundamental importância na construção de uma percepção acerca da realidade, da sociedade e das transformações do espaço. Na escola, é uma disciplina que fornece condições para que o aluno possa enxergar seu papel na sociedade como sujeito modificador atuante, que é capaz de agir diretamente no espaço em que vive (CALLAI, 2001).

A Geografia é indispensável para a compreensão da organização espacial e suas transformações. Nesse contexto, Callai (2005, p. 245) afirma que é através da Geografia que “[...] podemos encontrar uma maneira interessante de conhecer o mundo, de nos reconhecermos como cidadãos e de sermos agentes atuantes na construção do espaço em que vivemos”. A autora ainda assevera que os alunos também precisam aprender a fazer as análises geográficas e a conhecer o seu mundo e o lugar em que vivem, para que assim possam compreender o que são os processos de exclusão social e a seletividade dos espaços (CALLAI, 2005, p. 245). Logo, a Geografia como disciplina escolar assume a importância de ser instrumento para leitura do mundo, de modo que a vivência em sociedade e a compreensão do espaço possam ajudar na construção de uma identidade cidadã.

Diante da complexidade do mundo atual, é preciso que, cada vez mais, o ensino de Geografia fique mais próximo da realidade dos alunos, para tanto,



o uso de práticas pedagógicas adequadas a essa nova realidade se faz necessário.

Sendo a Geografia uma disciplina que pretende, mais que formar alunos entendedores de conceitos, mas sim contribuir na formação de cidadãos críticos (CALLAI, 2005), é dever do professor encontrar alternativas que atendam às necessidades educacionais dos alunos e diminuam as dificuldades de aprendizagem. No entanto, no ensino de Geografia para alunos surdos, muitas são as dificuldades encontradas, sendo a comunicação o maior entrave (BUENO, 1998). Assim, é fundamental que o professor, enquanto agente facilitador da construção do conhecimento, esteja apto a comunicar-se com o aluno surdo por meio do conhecimento da Libras. A falta do domínio da Libras pelo professor impossibilita o diálogo entre ele e seu aluno. Assim, como forma de contornar essa dificuldade, o aluno surdo tem o intérprete como a única referência em sala de aula, não conseguindo perceber o professor como o responsável pela construção de sua aprendizagem (LEÃO, 2017, p. 4).

Mediante a importância da Geográfica na formação do aluno da Educação Básica, Fonseca e Torres (2013) afirmam ser fundamental que as salas de aula, frequentadas tanto por alunos surdos quanto por alunos ouvintes, disponham de recursos didáticos que reduzam as dificuldades de aprendizagem, atendendo, assim, a ambos os grupos. Segundo Oliveira e Cardoso (2011), o aprendizado dos alunos com surdez pode ficar comprometido pela falta do uso de recursos de ensino que possam auxiliar na superação das dificuldades de aprendizagem. Vale salientar que “[...] a mera tradução do conteúdo e/ou a adaptação de recursos utilizados em aulas para turmas de ouvintes não garante a efetiva participação do aluno surdo, tampouco sua compreensão [...]” (FERRAZ, 2014, p. 4). Assim, para que os recursos de ensino de fato possam ajudar na aprendizagem dos alunos surdos, eles devem ser “bilíngues, visuais, concretos [...], possibilitando, assim, o acesso do aluno surdo ao conteúdo, em igualdade de condições com relação aos demais alunos [...]” (FERRAZ, 2014, p. 2). Em outras palavras: a qualidade



do ensino deve assegurar que alunos surdos e ouvintes aprendam o mesmo conteúdo através dos mesmos recursos didáticos, promovendo, assim, uma ação educativa inclusiva.

Vale salientar que a linguagem de surdos é alicerçada na percepção visual, portanto, os mecanismos didáticos utilizados pelo professor devem seguir por esse caminho (EUGÊNIO, 2016). Morais (2008, p. 1) afirma que:

nesse contexto, o professor que não sabe se comunicar com seu aluno surdo através da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) precisa utilizar em sala de aula mais estratégias visuais. Em uma sala de aula que possui alunos com deficiência auditiva a imagem deve ser considerada pelo professor de geografia como um recurso facilitador do processo ensino aprendizagem.

Corroborando com esta perspectiva Fonseca e Torres (2013, p. 226), recomendam a utilização de atividades lúdicas, pois “ajudam na criação de uma satisfação sobre o assunto a ser trabalhado e objetivam estimular os alunos a se expressar, a agir e interagir”.

Nessa perspectiva, podem ser utilizados nas aulas de Geografia como recursos de ensino em salas inclusivas as charges, tiras e quadrinhos; “por ser uma leitura apreciável, cativante e prazerosa [...] esse tipo de atividade pode ser um facilitador para organizar uma discussão com certo rigor científico, a partir de componentes do cotidiano” (FONSECA; TORRES, 2013, p. 227). Os autores também sugerem o uso do globo terrestre, pois ajuda a esclarecer as coordenadas geográficas, criando bases de noções quanto à posição da Terra no espaço e suas relações no sistema solar, e ainda permite ao aluno “desenvolver o entendimento da universalidade e promover condutas de respeito aos povos” (FONSECA; TORRES, 2013, p. 229).

Outro recurso que pode ser utilizado são as imagens e fotos, pois “proporcionam ao aluno o aumento da habilidade na observação e valorização do que existe à sua volta” (FONSECA; TORRES, 2013, p. 230), auxiliando na construção do conceito de paisagem. Já os mapas e atlas permitem que os alunos “consigam desenvolver uma leitura deles, identificando o que está ali e



isso acontecendo, possam entender a realidade” (FONSECA; TORRES, p.233).

Por fim, os autores também sugerem que sejam utilizados em salas de aula com alunos surdos e ouvintes as saídas de campo, pois faz com que os alunos “[...] entendam melhor os conteúdos, podendo ajudar na transformação de condutas e no desenvolvimento da própria personalidade” (FONSECA; TORRES, p.235).

METODOLOGIA

A realização deste trabalho baseou-se na observação, que, de acordo com Lüdke e André (1986), possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o objeto de investigação. A observação, segundo Marconi e Lakatos (2003), auxilia o pesquisador na identificação e na obtenção de provas acerca do fenômeno a ser estudado. Assim, a observação “desempenha papel importante [...] no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 193).

As observações se deram nas turmas de 1º ano do Ensino Médio, dos turnos matutino e vespertino. A turma da manhã era composta por 42 alunos, sendo quatro surdos e dois que apresentam alguma dificuldade cognitiva. A turma da tarde era composta por 44 alunos, sendo 32 alunos ouvintes, 12 alunos do Programa de Progressão Continuada e 9 alunos surdos, tendo uma aluna surda que apresenta baixa visão. A escola campo de estágio funciona em três turnos, atendendo além de surdos alunos autistas, hiperativos e com necessidades físicas especiais.

As observações ocorreram no período de 01 de agosto a 24 de outubro de 2017. A escola está inserida na rede estadual como uma das escolas polo para a inclusão de surdos. A pesquisa foi orientada pela construção de protocolos de observação que consistiam nas “anotações descritivas” do que estava sendo observado e, posteriormente, na construção de “anotações



reflexivas”, que consistiam em levar o pesquisador a analisar o que tinha sido observado anteriormente (MOREIRA; CALEFFE, 2006).

Como suporte para nossas observações e para a construção desse trabalho foram realizadas leituras de livros e artigos que abordavam o processo de aprendizagem do aluno surdo e o ensino de Geografia, bem como leituras voltadas para a utilização de recursos didáticos voltados para a inclusão. Também foi estimulado o processo de escrita como forma de registrar e organizar nossa ação investigativa.

AS AULAS DE GEOGRAFIA NA ESCOLA CAMPO DE ESTÁGIO

Durante o período de permanência na escola a primeira coisa que chamou a atenção foi a organização dos alunos em sala, os alunos surdos se posicionavam todos juntos, num canto, separados dos alunos ouvintes e isolados pela barreira da língua.

Foi possível constatar o despreparo dos professores para comunicar-se com os alunos surdos, muitos deles, incluindo o professor de Geografia, dependem exclusivamente do/da intérprete para a comunicação com os alunos. Também foi detectado que grande parte dos funcionários também possui esse despreparo.

Nos dias em que não houve a presença do/da intérprete em sala de aula, os alunos surdos ficaram dispersos, já que não conseguiam acompanhar a explicação do professor que estava destinada apenas para os alunos ouvintes. Desse modo,

[...] a aula torna-se desinteressante para o surdo, [...] [já que não há] por parte do professor e do intérprete, a busca [...] da aplicação de ações didáticas metodológicas nas aulas que favoreçam o interesse desses alunos, que ajudem na aprendizagem e que favoreçam o conhecimento, por parte do professor e do intérprete, das potencialidades desses discentes (LEÃO, 2017, p. 8).



Nesse contexto, também foi observado que os alunos surdos, mesmo com o/a intérprete em sala, não fazem questionamentos sobre nenhum assunto abordado na aula.

Essa falta de atenção com o aluno surdo nas aulas de Geografia compromete a aprendizagem desses discentes, situação essa que se reflete no rendimento que os alunos têm na realização dos trabalhos, exercícios e avaliações. Vale ressaltar que as avaliações aplicadas para os alunos surdos são todas em português, nesse sentido vale ressaltar que “o surdo tem como sua primeira língua, ou língua mãe, a [...] LIBRAS. E sua segunda língua a língua portuguesa” (EUGÊNIO, 2016, p. 2), sendo assim, as avaliações feitas somente em português não dão, ao aluno surdo, a oportunidade de se expressar em Libras, o que dificulta seu rendimento escolar.

Apesar da recomendação de Fonseca e Torres (2013) de que as salas de aula frequentadas por alunos surdos devem dispor de recursos didáticos que facilitem a aprendizagem, o que foi observado é que a escola não disponibiliza recursos didáticos adequados que possam contribuir com o ensino-aprendizagem desses alunos.

Durante o período de observações foi possível verificar que os momentos de promoção da inclusão foram quase inexistentes nas aulas de Geografia. Assim, como afirma (LEÃO, 2017), para que haja inclusão, faz-se necessário que a escola como um todo, principalmente o corpo docente, perceba que a inclusão é um processo coletivo e contínuo, deixando de ver os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEEs) como aqueles que precisam se adequar à escola, para enxergá-los como indivíduos que precisam ter suas diferenças respeitadas, valorizadas e atendidas.

CONCLUSÕES

Para facilitar o processo de ensino aprendizagem, “existem várias linguagens pedagógicas que são alinhadas com o ensino de Geografia e que podem ser adequadas à inclusão dos alunos surdos” (FONSECA; TORRES,



2013, p. 223). Desse modo, é importante que em salas de aulas mistas os métodos de ensino utilizados pelos professores prezem pela diminuição das dificuldades, favorecendo o aprendizado de todos os grupos (FONSECA; TORRES, 2003).

Em ambas as turmas observadas foram constadas dificuldades de interação por parte do professor com os alunos surdos, devido ao fato deste não dominar a Libras e que os alunos surdos, na presença do/da intérprete, não faziam perguntas sobre o assunto abordado em sala, e ainda que, sem a presença desse profissional, interagiam entre si, totalmente dispersos a aula.

Constatou-se que um dos principais problemas na escola é a carência do intérprete em Libras nas salas de aula e o grande número de falta deste profissional ao trabalho. Assim, na ausência do intérprete, os alunos deparam-se com professores que não conseguem se comunicar pela falta de conhecimento e domínio da Libras.

Ficou evidenciado na escola, a existência de um fosso entre o que se pensa para uma educação na perspectiva inclusiva e o que é praticado nas aulas de Geografia, ficando claro que, no que se refere ao atendimento à necessidade educativa do aluno surdo, para que esse possa não só compreender os conteúdos da referida disciplina, mas que de fato tenha igualdade de oportunidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jacqueline Praxedes. **O curso de pedagogia da universidade federal de alagoas e a formação docente para a prática da educação inclusiva.** 214. 251f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação)-Universidade de Évora, Évora, 2014.

ALMEIDA, Jacqueline Praxedes; CHALETA, Maria Elisa Rolo. A formação docente para a prática da educação inclusiva no curso de pedagogia da Universidade Federal de Alagoas. In: ALMEIDA, Jacqueline Praxedes; CHALETA, Maria Elisa Rolo (Orgs.). **Formação Docente em Inclusão e Direitos Humanos no Brasil e em Portugal.** Maceió: Edufal, 2017.



BUENO, José Geraldo Silveira. Surdez, linguagem e cultura. **Caderno CEDES**, Campinas, v.19, n.46, set. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 20 de set. 2017.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?. **Terra Livre**, São Paulo, n 1, p. 133-152. 2001. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/File/353/335>>. Acesso em: 20 set. 2017.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa. **A educação do surdo ontem e hoje: posição sujeito e identidade**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

EUGÊNIO, Josiane Rodrigues. et al. Ensino de Geografia para surdos: Desafios e Perspectivas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 3., 2016, Natal. **Anais...** Natal: Centro de Convenções, 2016, p. 1-10. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA7_ID8236_14082016133327.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

FERRAZ, Tássia Alessandra de Souza. Recursos didáticos para a inclusão de alunos surdos. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: PRÁTICAS EM DIÁLOGO, 1., 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2014, p. 1-5. Disponível em: <<http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/9-ferraz.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

FONSECA, Ricardo Lopes; TORRES, Eloiza Cristiane. Ensinando Geografia para alunos surdos e ouvintes: algumas adaptações na prática pedagógica. **Terra Plural**, Ponta Grossa, v. 7, n. 2, p. 223-239. jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/tp/article/viewFile/4321/3945>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

GOLDFELD, M. **A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. 2. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.



LEÃO, Nayane Layse. Lima. et al. Estratégias inclusivas no contexto educacional para surdos de uma escola estadual: prova inclusiva de libras. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DAS LICENCIATURAS, 4., 2017, Natal. **Anais...** Natal: IFRN, 2017, p. 1-10

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Caminhos pedagógicos da inclusão.** Campinas: Editora Memnon, 2001.

MARCONI, M. DE A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MORAIS, Luciana L. de. O ensino da Geografia com o enfoque na aprendizagem dos surdos: perspectivas e desafios. **Revista Bibliocanto,** Natal, v.5, n.1, p. 1-2. jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/bibliocanto/article/view/57/53>>. Acesso em: 05 fev. 2018

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para professor pesquisador.** Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2006.

OLIVEIRA, Fátima Inês Wolf de; CARDOSO, Luciana Santana. Recursos didáticos adaptados para alunos com surdez: sugestões compartilhadas por uma bolsista PIBID. **Polyphonia,** Goiânia, v. 22, n. 1, p. 211-222, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sv/article/viewFile/21218/12446>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

SOUZA, Marta Alves da Cruz. **Inclusão e avaliação no cotidiano da escola: Um estudo de caso.** 2007. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.