



UNIVERSIDADE FERDERAL DE ALAGOAS  
INSTITUTO DE GEOGRAFIA, DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE

MICHALISON SANTOS FERREIRA

**ENSINO DE GEOGRAFIA: PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NA  
ESCOLA ESTADUAL TAVARES BASTOS EM MACEIÓ-AL.**

MACEIÓ

2022

MICHALISON SANTOS FERREIRA

**ENSINO DE GEOGRAFIA: PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NA  
ESCOLA ESTADUAL TAVARES BASTOS EM MACEIÓ-AL.**

Trabalho de conclusão de curso submetido à  
Universidade Federal de Alagoas como parte  
dos requisitos necessários para obtenção do  
grau de Licenciado em Geografia.

Orientador: Dr. Kinsey Pinto.

MACEIÓ

2022

**Catálogo na Fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 –1767

F383e    Ferreira, Michalison Santos.  
          Ensino de geografia : Perspectivas da educação de surdos na Escola Estadual  
          Tavares Bastos em Maceió-AL / Michalison Santos Ferreira. – 2022.  
          46 f. : il. : color.

          Orientador: Kinsey pinto.  
          Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Geografia: Licenciatura) –  
          Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio  
          Ambiente. Maceió, 2022.

          Bibliografia: f. 40-42.  
          Anexos: f. 43-46.

          1. Ensino - Metodologia. 2. Educação inclusiva. 3. Recursos visuais. 4. Língua  
          brasileira de sinais. I. Título.

CDU: 911:631(813.5)

Dedico este trabalho à minha avó Cícera Cirilo (In memoriam) e aos meus pais que sempre me apoiaram e me incentivaram incessantemente nos meus estudos.

*“Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada pelos demais”.*

*Eduardo Galeano*

## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todos os meus familiares, professores e amigos que acreditaram em mim e me incentivaram a continuar diante de cada obstáculo que surgiu durante a graduação.

À minha mãe, Jussineide Santos, que mesmo sem compreender muita coisa buscava saber como estavam as notas e sempre falava pra ter cautela com os estudos para não enlouquecer.

Aos meus irmãos, pela cumplicidade e diálogo buscando me encorajar quando estava desanimado com as demandas e desafios de cada semestre.

À minha prima, Luciene, que desde os anos finais da educação básica me encoraja a alçar voos maiores aceitando os desafios da vida.

À Professora, Danyelle Caldas, que foi uma das grandes motivações a estudar Libras e conhecer mais sobre a comunidade surda, a partir do primeiro contato nas aulas no Instituto Federal de Alagoas.

Aos amigos, foram a inspiração inicial a pensar o ensino de geografia para alunos surdos, Rafael Bernardo, meu professor de Libras – básico II no Casa de Cultura no Campus, (CCC – UFAL) que se tornou amigo pessoal fortalecendo o pertencimento na comunidade surda e me incentivando a fluência da Libras e ao Daniel, amigo surdo que me deixa super a vontade para conversar em libras enriquecendo meu vocabulário.

Aos professores do curso, por todo aprendizado compartilhado em sala de aula e nas poucas aulas de campo, em especial ao orientador Professor Dr. Kinsey Pinto pelas aulas inspiradoras no componente curricular estágio IV e pela paciência durante as orientações deste trabalho e à Professora Dra. Maria Ester Veiga, que com muita imponência exerceu um papel importante em minha formação enquanto eu experienciava o despertar em relação a identidade ético racial e do movimento de embranquecimento no qual a sociedade nos submete.

Aos meus amigos de graduação, Jônatas Freitas, Amaurílio Monteiro e Leandro Mathias, que não eram da minha turma, mas foram amigos que contribuíram de forma incisiva na construção do conhecimento a partir de suas experiências pessoais.

Às companheiras de classe e aulas de campo, Thalita, Maria Simone e Mariana que sempre estiveram presentes em cada semestre partilhando de sabedoria nos desafios e aflições dia a dia.

Ao meu grande amigo, Fernando, que sempre com sua inteligência e indicações de livros me incentivou em cada etapa vivenciada na universidade e fora dela.

Ao meu amigo, Anderson Miguel pelo companheirismo de sempre e por me incentivar e depositar confiança em mim quando eu já estava desanimado.

Às minhas amigas, Janaína e Daniela, que com muita inteligência e simpatia são amigas inspiradoras que me instigaram durante a graduação e o processo de produção deste trabalho.

Aos professores que se dispuseram a colaborar com esta pesquisa.

À Charliane, que com muito carinho me indicou vários artigos e emprestou um livro que foi de fundamental importância para a conclusão deste trabalho.

Ao meu amigo, Yuri, que me instigava diariamente nos compromissos acadêmicos e na escrita deste trabalho.

Agradeço a todos que contribuíram direta e indiretamente na minha formação acadêmica e na pessoa que sou hoje.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como abordagem o ensino de geografia, bem como suas metodologias e educação de surdos sob a ótica da inclusão intitulada: Ensino de Geografia: Perspectivas da educação de surdos na Escola Estadual Tavares Bastos em Maceió-AL e o seu problema central é compreender como se dá a prática do ensino de geografia para alunos surdos e como este professor articula os saberes de sua formação contribuindo na alfabetização geográfica destes alunos. O objetivo geral deste trabalho é analisar a prática do ensino de geografia para alunos surdos na escola em questão e repensar a acessibilidade destes alunos nas aulas de Geografia. Neste sentido, a metodologia deste estudo de caso de cunho qualitativo consistiu em uma breve entrevista previamente elaborada por meio de um questionário virtual contendo dez questões que foram subdivididas entre formação, experiências cotidianas e sobre a relação com intérprete de língua de sinais e aplicadas aos professores que se dispuseram a participar da pesquisa. Dentre os principais resultados, notou-se que em meio as lacunas existentes nas políticas educacionais de inclusão, na escola em questão, os professores conseguem articular o que aprenderam nas formações utilizando metodologias que explorem o espaço visual como: figuras, mapas, trechos de vídeos legendados ou em LIBRAS. Verificou-se também a necessidade de uma relação de cumplicidade entre o professor e o intérprete de língua de sinais, bem como sobre a importância do diagnóstico para planejamento das atividades escolares e assim incluir o intérprete neste processo distinguindo a função do professor e do intérprete. Portanto, esta pesquisa com amostras iniciais e inacabada tem o intuito de contribuir em discussões visando ser referência sobre metodologias de ensino de geografia e educação de alunos surdos alinhado ao conceito de inclusão ressignificando a prática docente do professor de Geografia.

**Palavras-chave:** Metodologias; Inclusão; Recursos visuais e LIBRAS.

## **ABSTRACT**

The research approaches the teaching of geography, as well as its methodologies and education for deaf people from an inclusion perspective: Teaching Geography: Perspectives on the education of deaf at Escola Estadual Tavares Bastos in Maceió-AL and its main issue is to understand how the practice of teaching geography for deaf students work and how the teacher articulates the knowledge of his training contributing to the geographical literacy of the students. The general objective of this research is to analyze the practice of geography teaching to deaf students in school and rethink about the accessibility of these students in Geography classes. In regard to that, the methodology of this qualitative case study consisted of a brief interview previously elaborated through a virtual questionnaire containing ten questions that were subdivided between background, everyday experiences and on the relationship with a sign language interpreter applied to teachers. Who were willing to participate in the research. In the main results, it was noted that among the gaps in the educational inclusion policies, in the school, teachers are able to articulate what they learned in training using methodologies that explore the visual space such as: figures, maps, subtitled video clips or in LIBRAS. It was also noticed the need for a relationship of complicity between the teacher and the sign language interpreter, as well as the importance of diagnosis for planning school activities and thus including the interpreter in this process, distinguishing the role of the teacher and the interpreter. Therefore, the research with initial and unfinished samples is intended to contribute to discussions aiming to be a reference on methodologies for teaching geography and education of deaf students in line with the concept of inclusion, resignifying the teaching practice of the Geography teacher.

**Keywords:** Methodologies; Inclusion; Visual resources and LIBRAS.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**CF** - Constituição Federal

**EJA** - Educação de Jovens e Adultos

**FENEIDA** – Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos

**FENEIS** - Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos

**INES** - Instituto Nacional de Educação de Surdos

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil

**LIBRAS** – Língua Brasileira de Sinais

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	11
2	PENSAMENTO GEOGRÁFICO .....	14
2.1	Ensino de Geografia.....	16
3	PANORAMA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO MUNDO.....	18
3.1	Educação de surdos no Brasil.....	19
3.2	Perspectivas legais da educação de surdos no ensino regular .....	23
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	26
4.1	Caracterização da pesquisa.....	27
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	30
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
	REFERÊNCIAS .....	40

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como temática central o ensino de Geografia e educação de surdos intitulado: **“Ensino de Geografia: Perspectivas da Educação de surdos na Escola Estadual Tavares Bastos em Maceió-AL”**. Este título é reflexo de indagações sobre a prática do professor de Geografia, tendo em vista que o aluno surdo demanda de metodologias que explorem o “espaço visual”, sendo este recurso bastante comum no uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a língua oficial utilizada pela comunidade surda no Brasil.

Neste sentido, o problema norteador deste trabalho preocupa-se em compreender como se dá a prática do ensino de Geografia para alunos surdos na Escola Estadual Tavares Bastos e como este professor articula com os saberes da sua formação e metodologias que desenvolve para que o ensino seja capaz de contribuir no processo de alfabetização geográfica destes alunos surdos.

Partindo das ideias já articuladas o objetivo geral desta pesquisa é analisar a prática do ensino de Geografia com alunos surdos na Escola Estadual Tavares Bastos e assim repensar a acessibilidade para estes alunos nas aulas da disciplina em questão.

Tendo determinado o objetivo geral, os objetivos específicos que esta pesquisa se interessa são: investigar a prática dos professores de Geografia que atuam no ensino regular de alunos surdos na instituição em questão; identificar recursos e/ou metodologias do ensino de Geografia para alunos surdos; discutir o papel do intérprete de LIBRAS em sala de aula aliado ao conceito de inclusão.

O conceito de inclusão será pensado a partir da presença do intérprete de LIBRAS em sala de aula e suas atribuições discutindo alguns dilemas sobre sua responsabilidade.

A decisão de realizar esta pesquisa surgiu a partir da escuta de amigos surdos que falavam o quanto tiveram dificuldades para compreender os conteúdos programáticos de algumas disciplinas, entre estas a Geografia durante as etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, pois os professores não sabiam LIBRAS e ainda não havia Legislação que determinasse a presença do Intérprete de língua de sinais em sala de aula. Por isso, partindo de experiências do meu círculo de

amizade com pessoas surdas quis compreender como atualmente se dão as aulas de Geografia, bem como verificar quais técnicas os professores utilizam na Escola Estadual Tavares Bastos.

Ademais, de forma acadêmica a referida pesquisa pretende a partir dos resultados esperados ser referência para outros estudos sobre ensino de Geografia com o olhar direcionado aos alunos surdos compreendendo a necessidade de pesquisas que contribuam de forma direta e incisiva no processo de formação docente a fim de minimizar as lacunas existentes.

Assim como, numa perspectiva social, esta pesquisa pretende contribuir para que outros professores de Geografia possam aprimorar sua prática na construção de novos conhecimentos e a partir da publicação dos resultados deste trabalho contribuir para que possamos ter cada vez mais experiências de acessibilidade promovendo a inclusão dos alunos surdos nas estratégias diárias dos professores de Geografia que é o recorte desta pesquisa.

E para compreender a dinâmica do ensino de Geografia para estes alunos, o objetivo inicial seria a visita e acompanhamento de professores de Geografia por um período determinado de tempo na Escola Estadual Tavares Bastos que é uma unidade de educação básica consolidada na educação de surdos em Maceió. Porém com agravamento da Pandemia da Covid-19 no Brasil e principalmente no estado de Alagoas, impulsionou que outras estratégias fossem adotadas, tendo que desconsiderar o acompanhamento dos professores e observação em sala de aula. A metodologia consistiu no formato de uma entrevista semiestruturada com dois professores por meio de um questionário virtual a fim de elucidar as questões de interesse deste trabalho.

A organização dos capítulos está estruturada de forma a contextualizar temas sobre: ensino de Geografia e questões pertinentes a educação de surdos para embasar as discussões previstas nos objetivos.

O primeiro capítulo, intitulado “Pensamento Geográfico” parte faz uma reconstrução histórica sobre o pensamento geográfico, a sistematização enquanto ciência e conceitos chaves da Geografia evidenciado seus percussores e suas escolas de pensamento. Seguindo com o subitem “Geografia e Ensino” apresentando a base teórica sobre prática docente e ensino de Geografia refletindo sobre o cotidiano do professor de Geografia à luz de referências clássicas no tema.

O segundo capítulo, intitulado “Panorama da Educação de surdos no Mundo” faz um ‘passeio’ em ordem cronológica por eventos que ocorreram no mundo apresentando teóricos e abordagens educacionais refletindo sobre práticas em sua maioria estigmatizadoras no processo de educação de pessoas surdas. Este capítulo faz um recorte dessa trajetória no Brasil e apresenta marcos legais do ensino regular de surdos evidenciando direitos a partir da Constituição de 1988 (CF) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

O terceiro capítulo aborda de forma detalhada a metodologia adotada na pesquisa, de caráter qualitativo e ao mesmo tempo que caracteriza, elucida informações sobre a instituição de ensino campo de pesquisa.

O quarto capítulo apresenta os resultados e discussão a partir do questionário dividido em três blocos, o primeiro referente a formação do entrevistado, o segundo sobre recursos e metodologias incorporadas em sala de aula discutindo o conceito de inclusão e o último bloco traz reflexões sobre o papel do intérprete de língua de sinais esclarecendo alguns dilemas.

O último capítulo apresenta de forma sucinta as considerações desta pesquisa com base na estrutura inicial deste trabalho envolvendo o problema norteador, os objetivos, desafios, questões pertinentes e possíveis conclusões não definitivas.

## 2 PENSAMENTO GEOGRÁFICO

A Geografia está presente da vida dos seres humanos desde os primórdios, mas somente então a partir do final do século XVIII passou a ser conhecida como “conhecimento geográfico”. Antes disso, a Geografia era bastante utilizada para descrições de viagens com motivações comerciais e expansão de território como exemplo, a cartografia nas grandes navegações, etc. Para tanto, a Geografia assume o título de ciência no final do século XIX quando enfim ocorre a sistematização do conhecimento científico e assim a Geografia vive uma intensa era de evolução do pensamento geográfico sob influência do alemão Alexander von Humboldt (1769-1859) que defendia o conceito de unidade da natureza com o método empírico e indutivo enquanto Karl Ritter (1779-1859) concentrava seus estudos no método comparativo e a individualidade dos lugares. Ambos contribuíram para a sistematização de uma Geografia descritiva e empírica.

Ainda na Alemanha, Friedrich Ratzel (1844-1904) é outro estudioso que emerge na Geografia Tradicional com a corrente do “determinismo geográfico” (no qual as condições naturais determinam o comportamento, ou seja, o homem é produto do meio) e criou o conceito de espaço vital além de ser referência na Geopolítica. Entre o final do século XIX e início do século XX surge na França a corrente “possibilista” criada por Paul Vidal de La Blache (1845-1918). No Possibilismo de La Blache que se opõe ao “determinismo geográfico” de Ratzel, a natureza dispõe de possibilidades para que o homem a transforme.

As pesquisas e obras destes cientistas europeus foram imprescindíveis para a Geografia que posteriormente passou a ser conhecida como tradicional (tendo como base conceitos naturais e a descrição) e Moderna (tem a Geografia como ciência social) e influenciou o surgimento de outras correntes do pensamento geográfico no Mundo tendo como cenário as transformações que o globo passava no pós Segunda Guerra Mundial e a ascensão do capitalismo. A Geografia Moderna pode ser subdivida entre duas vertentes: a Pragmática (teórica ou quantitativa, sistêmica e comportamental ou de percepção difundida inicialmente nos Estados Unidos e Inglaterra) e a Crítica (com propostas de transformações socioeconômicas e discurso político denunciando as contradições do capitalismo).

A partir de 1978 o pensamento geográfico brasileiro passou a experienciar o tão famoso movimento de renovação ou a também conhecida “Geografia Nova” sendo impulsionado por geógrafos brasileiros que se reuniram no terceiro Encontro Nacional de Geógrafos da AGB em Fortaleza. Para tanto, neste cenário de convergências do pensamento geográfico se faz necessário pensar sobre a preocupação da Geografia enquanto ciência. A Geografia tem como objetivo principal o espaço geográfico, “produto do processo histórico e social” (ABRÃO, 2010) e resultado das relações sociais, mas é notório na literatura que há algumas incongruências conceituais quanto o seu objeto de estudo. Neste sentido, Santos (2006, p. 22) define o espaço geográfico como “conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações”. O autor ainda reitera que o espaço geográfico deve ser considerado como algo que participa tanto do social quanto do físico e jamais a Geografia deve se apropriar do conceito de espaço de outras disciplinas sendo ela mesma a responsável pela formulação de seus conceitos (SANTOS, 2006).

Enquanto isso, contribuindo com o direcionamento do objeto de estudo da Geografia, Corrêa (2003), define o espaço geográfico como:

Eis o espaço geográfico, a morada do Homem. Absoluto, relativo, concebido como planície isotrópica, representado através de matrizes e grafos, descrito através de diversas metáforas, reflexo e condição social, experienciados de diversos modos, rico em simbolismos e campos de lutas, o espaço geográfico é multidimensional. Aceitar esta multidimensionalidade é aceitar por práticas sociais distintas que, como HARVEY (1973) se refere, permitem construir diferentes conceitos de espaço. (p. 44)

E para a Geografia, no conceito de espaço geográfico consiste a ideia de totalidade que não é uma soma de partes (SANTOS, 2006), ou seja, existem outras categorias de análise como lugar, território e paisagem que contribuem para a compreensão do objeto de estudo da Geografia, mas que não se explicam separadamente do conceito de espaço geográfico que é muito caro para a compreensão dessa totalidade e seus fenômenos incluindo o tempo como elemento inseparável do espaço. E neste aspecto das escolas de pensamento da Geografia, esta pesquisa dialoga com a escola humanística cultural.

## 2.1 Ensino de Geografia

O ensino é uma prática bastante comum na história da humanidade, entretanto com as transformações que ocorrem no tempo e no espaço surgem novas demandas e esta prática precisa ser reinventada e/ou adaptada para que seja, de fato, eficaz no seu propósito. E assim, como nas demais áreas do conhecimento, os professores de Geografia buscam em meio às mudanças no espaço geográfico contribuir através do ensino para a formação de cidadãos problematizadores rompendo estereótipos disseminados na educação tradicional. Pensar o ensino de Geografia no Brasil requer refletir sobre a formação docente e assim contemplar a realidade das salas de aula da educação básica e refletir sobre as práticas adotadas e em quais contextos sociais foram aplicados no qual o objetivo final é o aluno compreender os fenômenos geográficos e contemplá-los a sua volta.

De acordo com Cavalcanti (2012, p. 45), “ensinar geografia é abrir espaço na sala de aula para o trabalho com diversos saberes dos agentes do processo de ensino - alunos e professores”. O ensino de Geografia deve ser emancipador para o aluno que é parte integrante desde processo de aprendizagem e ele traz consigo experiências cotidianas que contribuem de forma incisiva sobre a compreensão dos saberes geográficos. O aluno deve assumir o papel de protagonista junto com o professor e desenvolver a criticidade a partir da realidade experienciada mobilizando assim narrativas que promovam a construção do conhecimento. E para isso o professor precisa estar atento as múltiplas realidades que compõe uma sala de aula conforme afirma Fialho, Machado e Moreira de Sales (2014, p. 211):

“Ensinar Geografia, contudo, suscita do professor a capacidade investigativa para conhecer os saberes prévios dos alunos de maneira particularizada, e, desde a identificação do que já restou elaborado, promover a problematização contextualizada, instigando a curiosidade e os respectivos anseios dos estudantes pela busca do conhecimento”.

Não basta conhecer os conceitos chave utilizados na Geografia para compreender a dinâmica espacial, mas que estes alunos sejam capazes de operacionaliza-los no dia a dia como ser crítico. E sobre o ensino de Geografia, os autores concluem que:

O ensino da Geografia como instrumento de compreensão da realidade, ao desenvolver conhecimento geográfico contextualizado, correlacionando sujeito, tempo e espaço em uma perspectiva hermenêutica de produção e transformação da sociedade, concorre para fomentar o cidadão, apto a intervir, responsabilmente, na sociedade (FIALHO; MACHADO; MOREIRA DE SALES, p.219).

Para Batista e Castrogiovanni (2018, p. 12), “parece que o cerne do ensinar na contemporaneidade é oportunizar situações nas quais a criatividade dos alunos pode ser instigada, exercitada, abrindo portas para que se desconstrua, inove e poetize as páginas do currículo escolar”. Neste contexto de criatividade cabe evidenciar, de acordo com Fialho, Machado e Moreira de Sales (2014, p. 205), que “características oriundas do tradicionalismo se perpetuam na práxis pedagógica do docente, interferindo diretamente na aprendizagem do aluno”. E este é o desafio enquanto professor de Geografia que é contribuir com o processo emancipatório do aluno rompendo as estruturas tradicionais do ensino e nesta perspectiva, Vesentini (1993) comunga de uma visão contemporânea do ensino de Geografia ao afirmar que:

O ensino da geografia no século XXI, portanto, deve ensinar, ou melhor, deve deixar o aluno descobrir – o mundo em que vivemos, com especial atenção para as escalas local e nacional, deve enfatizar criticamente a questão ambiental e as relações sociedade/natureza (sem embaralhar uma dinâmica na outra), deve realizar constantemente estudos do meio (para que o conteúdo ensinado não seja meramente teórico ou “livresco” e sim real, ligado à vida cotidiana das pessoas) e deve levar os educadores a interpretar textos, fotos, mapas, paisagens. E por esse caminho, e somente por ele, que a geografia escolar vai sobrevivendo e até mesmo ganhando novos espaços nos melhores sistemas educacionais. (p. 219)

A Geografia enquanto disciplina escolar desempenha um papel importantíssimo no processo de aprendizagem do aluno para que este possa compreender a dinâmica da organização espacial e assim ser capaz de fazer uma leitura de mundo (CALLAI, 2005). Essa leitura só será feita se o aluno conseguir perceber e/ou incorporar no cotidiano as questões conceituais abordadas no decorrer da disciplina, sendo estes alunos “alfabetizados geograficamente” podendo ter uma noção espacial, senso de localização e compreendendo a dinâmica espacial. Para isso, além da construção desde os anos iniciais da noção de espaço do aluno, a Geografia também se utiliza das categorias de análise como a de lugar,

paisagem e território corroborando para desenvolver no aluno a compreensão sociocultural, o funcionamento da natureza e assim refletir sobre a realidade com olhar crítico (FIALHO; MACHADO; MOREIRA DE SALES, 2014).

Almeida (1991) afirma que existem duas questões simples que devem nortear o ensino de Geografia: o que ensinar em geografia? e como ensinar geografia? E acrescenta-se mais ainda para que ensinar Geografia? Para a autora, estas questões são responsáveis por dinamizar a prática de ensino de geografia nos dias atuais. Estas perguntas contribuem para a reflexão sobre a práxis do professor.

### **3 PANORAMA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO MUNDO**

A história da educação de surdos no mundo foi marcada por um longo trajeto de estigmas, privação de se comunicar por meio da língua de sinais e segregação motivados pela surdez<sup>1</sup> que pela medicina é considerada como deficiência e no imaginário popular foi visto como castigo dos deuses sob o julgo de uma supremacia ouvinte que ditava qual a melhor forma dos surdos se comunicarem.

A trajetória evidencia os primeiros educadores no continente Europeu que se dedicaram intensamente ao ensino particular de pessoas surdas e a partir de experiências pessoais puderam contribuir com o desenvolvimento de métodos educacionais até então pioneiros. Segundo Goldfeld (1997, p.25), O monge beneditino espanhol Pedro Ponce de Leon (1520 – 1584) desenvolveu um método educacional baseado na utilização da datilologia (alfabeto manual), escrita e oralização.

O monge é conhecido por ter fundado a primeira escola de professores para surdos. Ainda de acordo com Goldfeld (1997, p. 25), o abade francês Charles Michel L'Épée (1750) conhecido como o pai dos surdos, dedicou-se à educação religiosa, desenvolveu o método "sinais metódicos" (uma junção da língua de sinais e gramática francesa sinalizada) e fundou o Instituto Nacional de Surdos-Mudos da

---

<sup>1</sup> Surdez é o nome dado à impossibilidade ou dificuldade de ouvir. A audição é constituída por um sistema de canais que produz o som até o ouvido interno, onde essas ondas são transformadas em estímulos elétricos que são enviados ao cérebro, órgão responsável pelo reconhecimento e identificação daquilo que ouvimos. A surdez pode ser classificada como: ligeira, média, severa, profunda e cofose (BRASIL, 2017).

França. L'Épée desempenhou papel importantíssimo na educação de surdos na França e revolucionou o mundo com seus métodos que foram propagados para vários países influenciando posteriormente a educação de surdos nos Estados Unidos e Brasil.

Segundo Nogueira (2010), em 1778 surge na Alemanha um novo método educacional pautado na oralização desenvolvido por Samuel Heinick. O Alemão ignora a língua de sinais e dedica-se ao oralismo. L'Épée se diferencia de Heinick, pois seu método tinha como referência a língua de sinais e pensava diferente sobre educação de surdos, enquanto que o Alemão se preocupava em fazer o surdo “falar”.

Em 1815 o professor Thomas Hopkins Gallaudet sob influência do método francês de L'Épée desenvolveu nos Estados Unidos o método educacional misto que consistia no uso da língua de sinais francesa e a língua “falada” o inglês. Gallaudet também desenvolveu o método que mais tarde tornou-se conhecido como comunicação total.

A trajetória da educação de surdos é contada a partir da perspectiva de ouvintes que em sua maioria enxergavam os surdos como incapazes e pensavam “procedimentos terapêuticos” e abordagens educacionais com o objetivo de “oralizar” o surdo pautado na ideia da deficiência e de que sem a fala, comprometeria o desenvolvimento pessoal da pessoa, assim como da leitura e escrita. Algumas abordagens educacionais que foram surgindo negavam o uso da língua de sinais reafirmando a necessidade de curar os surdos para se tornarem “normais”.

### **3.1 Educação de surdos no Brasil**

Atravessando o continente e chegando à América do Sul, o percurso histórico da educação de surdos no Brasil teve início ainda na época do Império em 1855 quando por convite de Dom Pedro II o francês Ernest Huet vem ao Brasil e por volta de dois anos depois em 26 de setembro de 1857 fundou na cidade do Rio de Janeiro o Imperial Instituto de Surdos-Mudos atualmente conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) que é referência no desenvolvimento de

conhecimentos científicos e promove políticas para a educação de surdos no país. O dia de fundação do então INES é uma data comemorativa para a comunidade surda, no país é comemorado o dia nacional do surdo.

Diante deste cenário inicial no Brasil, em 1880 acontecia em Milão o II Congresso Internacional que é um marco na educação de surdos, pois neste evento por decisão outra vez de uma maioria ouvinte que defendiam abordagens oralistas, a língua de sinais seria banida nos convívios educacionais.

Em 1970 um grupo de profissionais ouvintes ligados à causa das pessoas com surdez fundou a Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo (FENEIDA). Já em 1983, um grupo de alunos surdos fundaram a Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos que reivindicavam direitos junto a FENEIDA que posteriormente passou a ser chamada de Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS). A alteração de nome da FENEIS está relacionado com o novo olhar e as perspectivas que foram alteradas, pois na ocasião eram surdos que estavam à frente da instituição e assim quebrando o paradigma ter pessoas ouvintes a frente de causas relacionadas a pessoa surda. No entanto, a alteração de nome não significa que o problema da exclusão e do ouvintismo seriam resolvidos. Segundo Strobel (2008) o INES também tinha a função de asilo para meninos surdos.

A história só reafirma que mesmo em nações diferentes com avanços significativos em relação a comunicação através das línguas de sinais, a segregação e o preconceito com o surdo se mantiveram entrelaçados nas relações da sociedade sendo ainda imposição de ouvintes para uma minoria surda e acontece desde as primeiras civilizações.

Huet utilizava em suas metodologias de ensino no Brasil a língua francesa de sinais com sinais que já existiam no Brasil e a partir desta relação surge a LIBRAS com suas raízes na língua francesa de sinais. Diante disso, nota-se que cada nação a partir de sua cultura e influências de outros países desenvolve a própria língua de sinais desmistificando a ideia de que a língua dos surdos é igual, é universal.

Em qualquer lugar que haja surdos interagindo, haverá línguas de sinais. Podemos dizer que o que é *universal* é o impulso dos indivíduos para a comunicação e, no caso dos surdos, esse impulso é

sinalizado. A língua dos surdos não deve ser considerada universal, dado que não funciona como um “decalque” ou “rótulo” que possa ser colado e utilizado por todos os surdos de todas as sociedades de maneira uniforme e sem influências de uso (GESSER, 2009, p. 12).

Neste sentido, a língua de sinais exerce na comunidade surda um papel importantíssimo para a formação da identidade e espaço que estes indivíduos sempre buscaram ocupar na sociedade tendo em vista a surdez na perspectiva de uma diferença cultural abandonando os padrões clínicos que durante séculos determinaram os rumos desta comunidade.

A educação de surdos no Brasil é marcada por uma série de propostas pedagógicas de exclusão que favorecem apenas o desenvolvimento de capacidades daqueles que escutam e que fazem uso de uma língua oral diferente do surdo que necessita que a comunicação ocorra por meio de uma língua gestual/espacial que possibilite a compreensão e assim estes sejam atuantes no processo de formação de sua identidade surda que está intrinsecamente relacionado ao senso de pertencimento desta comunidade que hoje rompe as barreiras da comunicação por meio da disseminação da língua de sinais e tantos outros aspectos que favorecem a discussão sobre inclusão do sujeito surdo nas variadas esferas da sociedade.

As principais abordagens educacionais que mais se destacaram na educação de surdos foram: a comunicação total, a educação inclusiva e a educação bilíngue. A comunicação total consistia em unir vários métodos, entre eles a utilização de sinais e leitura labial com o único fim que era o desenvolvimento da língua oral. Já na educação inclusiva surgem inúmeras lacunas, pois é neste processo onde as particularidades da comunidade surda são colocadas em segundo plano enquanto privilegiam os processos culturais dos alunos ouvintes. No entanto, educação bilíngue surge como estratégia de valorização em primeira instância da cultura surda facilitando a construção desta identidade.

Neste sentido, toma-se como desafio pensar propostas de ensino da Geografia que contemplem o “espaço visual” fazendo com que os alunos surdos compreendam os conceitos e/ou categorias abordadas nas aulas de Geografia e que operacionalizando os conceitos sejam capazes de percebê-los no cotidiano.

A literatura geral sobre a educação de surdos em nosso país enfatiza o quanto as metodologias de ensino de alunos surdos em sua maioria eram direcionadas

unicamente a oralização destes indivíduos negando a eles o direito de se comunicar por meio da língua de sinais como já era realizado em vários países. Para tanto, a língua de sinais não é mímica ou até mesmo gestos como é falado por aqueles que ignoram que esta língua possui uma estrutura que se assemelha as demais por sua gramática e variabilidade de acordo com os países e regiões, no entanto, é uma língua que demanda uma dinâmica visual/espacial para a realização dos sinais.

A LIBRAS foi institucionalizada no Brasil em 24 de abril de 2002 por meio da lei 10.436 que reconhece a LIBRAS como forma legal de comunicação e expressão no país (GUEDES, 2008).

A respeito da LIBRAS, é preciso considerar que:

LIBRAS – língua brasileira de sinais, assim 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 significa dizer que LIBRAS ganha status científicos; com funcionamento gramatical e enunciativo próprio. Ela funciona no território nacional e tem sua história e produção discursiva específicas (COSTA, 2009, p. 44).

A institucionalização da LIBRAS foi uma enorme conquista para a comunidade surda que tanto lutava para que pudesse se comunicar através de uma língua que valorizasse sua cultura e identidade. A LIBRAS é a língua oficial da comunidade surda no Brasil, país este que possui população majoritária ouvinte que se comunica através da Língua Portuguesa e neste sentido, a aprovação desta lei representa um passo bastante significativo nos processos de rompimento de barreiras principalmente educacionais e inclusão dos surdos na sociedade.

Dessa forma, a história da educação de surdos no Brasil revela a trajetória de imposição do oralismo como marca das lutas e conquistas vivenciadas pelos surdos que ainda assim ressaltam um contexto de exclusão, pois a maioria dos professores do ensino regular não dominam o básico essencial para a comunicação através da língua de sinais utilizada no Brasil e poucas escolas dispõem da presença de intérpretes de Libras. Atualmente há movimentos que discutem e propõem a inclusão da Libras como disciplina obrigatória no ensino regular do sistema público de ensino. A proposta de inserção da Libras como disciplina reflete a necessidade de

estabelecer relações, pois incute nos alunos a comunicação em níveis de igualdade sabendo que esta é uma realidade ainda distante.

### **3.2 Perspectivas legais da educação de surdos no ensino regular**

A trajetória da comunidade surda no Brasil é um histórico de lutas em busca do cumprimento de seus direitos e espaço na sociedade, mas este cenário de negação do “diferente” só passa a ser transformado a partir da promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 em que os direitos das pessoas com deficiência passam a ter validade diante das pessoas tidas como “normais”. A igualdade estabelecida no texto oficial relata sobre a proteção e integração das pessoas com deficiência sem que haja qualquer tipo de discriminação e os direitos sejam cumpridos. Neste sentido, conforme o texto a seguir:

Art. 5º “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. (BRASIL, 1988, p. 17).

De acordo com Dilli (2010), o direito à educação, possibilitando um atendimento especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino é previsto nos termos do Artigo 208 da CF (1988, p. 129):

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:  
I – Ensino fundamental e gratuito, assegurado, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria;  
II – Progressiva universalização do ensino médio gratuito;  
III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...]

Neste cenário a literatura tratava o surdo como deficiente, embora não fosse esta a realidade. Os surdos só não tinham espaço e não dispunham um mínimo de estrutura para estudar, se desenvolver e comunicar, levando em consideração que as políticas que passaram a ser desenvolvidas por ouvintes tinham como foco final o oralismo do sujeito surdo desconsiderando a possibilidade do mesmo se desenvolver e se comunicar através de uma língua de sinais, pois esta era considerada como inferior e incipiente.

Para a ampliação de políticas nacionais que asseguram o direito a educação é institucionalizada por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (LDB), Lei 9.394/96 que em seu Artigo 58 descreve as premissas da educação especial, conforme o texto oficial:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

O Artigo 58, assim como os artigos 59 e 60 versalizam sobre a modalidade de ensino educação especial da LDB enfatiza com o objetivo de garantir o direito a educação dos que sempre estiveram à margem dos processos educacionais, tendo a partir da promulgação da Lei o direito de ser incluso nas políticas de educação, mais precisamente na esfera da educação especial.

Entretanto, outros marcos legais que evidenciaram o cenário de conquistas no campo da educação de surdos no Brasil foi protagonizado por meio da Lei 10.436 que institui a LIBRAS como língua oficial dos surdos legitimando e fortalecendo a comunicação da comunidade surda, assim como posteriormente tem outro ganho notório que foi através do Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que em seu Capítulo II dá legalidade a Inclusão da Libras como disciplina curricular como está previsto na forma da Lei:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005).

Ademais, o Capítulo VI do Decreto 5.626 aborda da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva conforme está descrito no Artigo 22º e seus incisos:

As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

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

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

O Decreto 5.626 culmina com o encorajamento da proposta de escolas bilíngues que já haviam sido implantadas em outros países. A proposta de escola bilíngue em um dado momento da história apresentou-se como uma ideia mascarada com o propósito da oralização dos surdos, mas atualmente tem potencial para ser uma das abordagens que mais se adequam levando em consideração que a língua de sinais seja a primeira língua do surdo e a língua oral seja a segunda ressaltando seus aspectos culturais. Neste sentido, é de suma importância evidenciar sobre a atualização na LDB sobre modalidades de ensino, onde em agosto de 2021 foi sancionada a Lei 14.191 que trata da Educação Bilíngue de surdos conforme descreve no Art. 60-A:

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021).

A educação de surdos contemplada na modalidade educação especial que antes tinha como suporte legal os artigos de 58 a 60 da LDB conta atualmente com esta alteração descrita na Lei 14.191 para a modalidade de educação bilíngue de surdos a fim de promover o respeito e melhor atender às demandas e especificidades da educação de surdos.

Percebe-se por mais que ainda seja incipiente, há um conjunto de políticas públicas com a proposta de inclusão nas abordagens educacionais para surdos no

ensino regular e isto é bastante significativo para a comunidade surda tendo em vista décadas de lutas em busca do exercício pleno como cidadão.

Desse modo, considerando o vasto acervo de produção científica sobre ensino de Geografia que discute o uso de metodologias e adequação de currículo tornando as atividades escolares acessíveis também aos alunos surdos, é necessário que estas estratégias de ensino dialoguem com a realidade destes alunos e se façam cumprir de acordo com a legislação vigente na educação básica e seus direitos sejam assegurados como previsto na CF e LDB.

#### **4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Esta pesquisa de cunho qualitativo que tende estudar fenômenos da prática do professor de geografia com alunos surdos estrutura-se inicialmente com leituras e formação do referencial teórico sobre ensino de geografia, educação de surdos e evolução do pensamento geográfico e posteriormente elaboração do questionário e visita à escola campo de pesquisa pra conversa com os participantes. A entrevista foi a técnica utilizada para a produção de dados desta pesquisa que contou com a participação de dois professores que se dispuseram a colaborar após indicação do diretor e conversa com cada um dos participantes objetos desta pesquisa. Sendo assim, o único critério para seleção é que fosse professor de Geografia. Os objetivos propostos deste trabalho serão cumpridos como base na produção de dados por meio de um questionário virtual semi-estruturado e elaborado com auxílio da ferramenta *Google Forms* que foi aplicado aos dois professores de Geografia da unidade de ensino que se dispuseram a colaborar.

O questionário é composto por dez perguntas categorizadas em três blocos com o intuito de atender os objetivos específicos e o objetivo geral deste trabalho conforme o quadro 1. No primeiro bloco os professores responderão questões pertinentes à atuação e sua formação.

Quadro 1 – Perguntas do questionário divididas em blocos.

Bloco 1	Bloco 2	Bloco 3
1) Há quanto tempo atua na profissão?	6) Quais metodologias e/ou recursos você utiliza em suas aulas de Geografia?	10) Qual a sua relação com o Interprete de Libras em sala de aula?
2) Participou nos últimos anos de alguma capacitação que abordasse o ensino para alunos surdos?	7) De acordo com a resposta da pergunta anterior, essas metodologias são acessíveis para os alunos surdos?	
3) Você já participou de algum curso sobre a Língua Brasileira de Sinais?	8) Você desenvolveu em meio a rotina alguma metodologia que auxilia os alunos surdos na compreensão dos conteúdos de Geografia?	
4) Qual o seu nível de formação em LIBRAS? e	9) Disserte sobre sua(s) experiência(s) de ensino de Geografia para surdos	
5) Você consegue se comunicar em Libras com os alunos surdos sem a presença do Intérprete?		

Fonte: Própria (2022).

Já no segundo bloco de acordo com a organização do questionário diz respeito à prática/metodologias e experiências com o ensino de alunos surdos e enquanto o terceiro bloco é composto por uma pergunta com o intuito de refletir sobre o papel do intérprete de libras em sala de aula. E posteriormente, os dados reais dos questionários serão apresentados e analisados com base nos objetivos iniciais, a fim de responder satisfatoriamente ou não o problema desta pesquisa para assim contribuir nas reflexões sobre o ensino de Geografia e sobre acessibilidade nas aulas.

#### 4.1 Caracterização da pesquisa

A Escola Estadual Tavares Bastos está localizada na Praça Centenário, s/n no bairro Farol, na cidade de Maceió (ver mapa 1). A instituição de ensino cenário desta pesquisa foi selecionada por ser referência na educação de surdos no município de Maceió, além de já ter sido espaço de reflexões de outras pesquisas realizadas por alunos e professores da Universidade Federal de Alagoas, inclusive do curso de Geografia. A escola conta atualmente com cinco professores de Geografia e atende matrículas de alunos surdos e ouvintes conforme prevê o inciso

III do art. 4º da Lei 9.394/96<sup>2</sup> e conta com os seguintes níveis da educação básica: Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos - (EJA). A instituição também oferta cursos básicos e avançados de Libras para a comunidade. A escola intitula-se inclusiva e conta com intérpretes de LIBRAS desde o ano 2000 obviamente atendendo a legislação com fomento da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas.

---

<sup>2</sup>Lei 9.394/96, Art. 4º, inciso III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino

Mapa 1: Mapa urbano de localização da área de estudo.



Fonte: SILVA (2022).

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

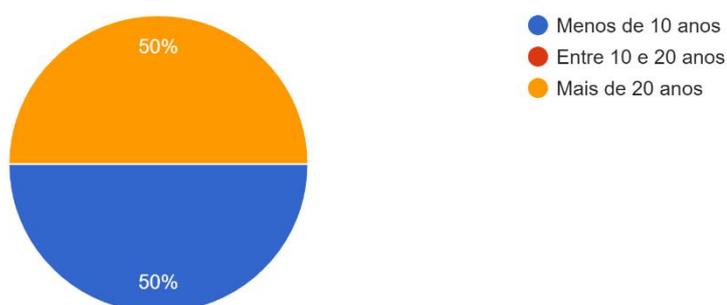
Para a obtenção de dados, a metodologia deste trabalho consistiu em uma entrevista semiestruturada por meio de um questionário virtual. Nos resultados obtidos, os professores a partir de então serão identificados como entrevistado 1 ou 2. O primeiro bloco é composto por cinco perguntas que diz respeito sobre a atuação e formação dos professores e o intuito destas perguntas foi para assim traçar um perfil dos entrevistados. A primeira pergunta é sobre o tempo de atuação dos entrevistados e conforme a figura 1 podemos perceber que há uma diferença de mais ou menos uma década de atuação entre os entrevistados 1 e 2. As experiências podem sim estar atreladas ao tempo de atuação do profissional, porém não é regra.

Já na segunda pergunta do mesmo bloco quando questionados sobre ter participado de formação nos últimos anos que abordasse o ensino de alunos surdos, as respostas foram unânimes afirmando que sim conforme podemos observar na figura 2.

Figura 1 – Tempo de atuação.

Há quanto tempo atua na profissão?

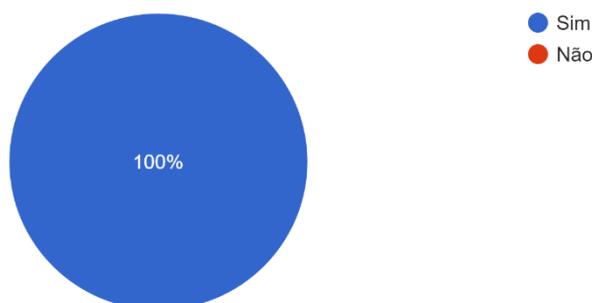
2 responses



Fonte: Questionário *Google Forms*.

Figura 2 – Participação em formação sobre ensino de alunos surdos.

Participou nos últimos anos de alguma capacitação que abordasse o ensino para alunos surdos?  
2 responses

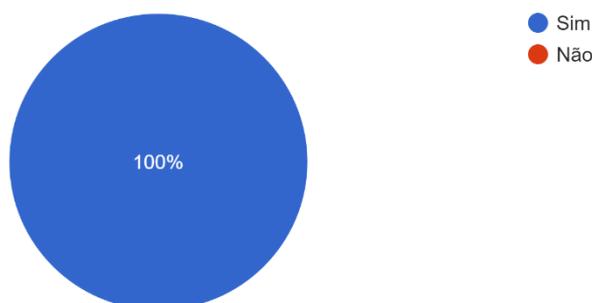


Fonte: Questionário *Google Forms*.

A terceira pergunta do bloco 1 foi sobre ter participado de algum curso de LIBRAS e os dois entrevistados afirmaram ter participado conforme a figura 3. Já na quarta pergunta do mesmo bloco, os professores foram questionados sobre seu nível de formação em LIBRAS e o E1 respondeu: *"participei, mas não exercitei, então não domino"*. E o entrevistado 2 respondeu que está cursando o oitavo período do curso de Letras – LIBRAS evidenciando assim seu vasto conhecimento e domínio da língua de sinais utilizada pela comunidade surda no Brasil.

Figura 3 – Participação em curso de LIBRAS.

Você já participou de algum curso sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)?  
2 responses



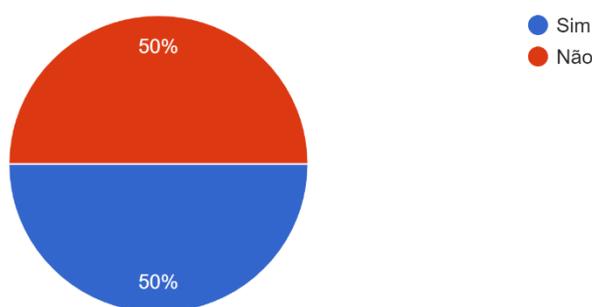
Fonte: Questionário *Google Forms*.

A quinta pergunta encerrando este bloco, questionava se os entrevistados conseguiam se comunicar com os alunos surdos sem a mediação do intérprete de

língua de sinais e conforme a figura 4 percebemos que somente o entrevistado 2 consegue se comunicar com estes alunos conforme notamos desde a resposta da pergunta anterior que revelou sobre o nível de formação em LIBRAS.

Figura 4 – Comunicação em LIBRAS com alunos surdos sem a mediação do intérprete.

Você consegue se comunicar em Libras com os alunos surdos sem a presença do Intérprete?  
2 responses



Fonte: Questionário *Google Forms*.

Para tanto, o segundo bloco de questões traz reflexões sobre práticas e metodologias, ou seja, o saber fazer do professor de Geografia. A primeira pergunta desta seção foi sobre recursos e/ou metodologias utilizadas corriqueiramente em suas aulas de Geografia. O E1 respondeu que utiliza: Datashow, livros e mapas. O E2 afirmou utilizar recursos visuais como figuras, imagens, vídeos de geografia em LIBRAS e aula dialogada em LIBRAS. Ambos os entrevistados fazem uso de recursos e metodologias que exploram o visual que é bastante comum na educação de surdos e também conhecido no meio científico como pedagogia visual. Conforme, Campello (2007) esta área do conhecimento consiste na:

Exploração de várias nuances, ricas e inexploradas, da imagem, signo, significado e semiótica visual na prática educacional cotidiana, procurando oferecer subsídios para melhorar e ampliar o leque dos “olhares” aos sujeitos surdos e sua capacidade de captar e compreender o “saber” e a “abstração” do pensamento imagético dos surdos (p. 130).

O uso dos recursos metodológicos mencionados pelos dois entrevistados dialoga com particularidades da comunidade surda evidenciando a necessidade de experiências visuais a fim de que os conteúdos programáticos e conceitos utilizados em classe sejam compreendidos pelos alunos surdos assim como pelos ouvintes. A

construção e operacionalização de conceitos geográficos será experienciada pelo aluno surdo quando o Professor de Geografia se utilizar de recursos visuais como: maquetes, mapas, fotografias, interpretação de textos, observação da paisagem, trechos de filmes/vídeos em LIBRAS ou legendados, e entre outros. As duas últimas estratégias mencionadas pelo E2 revelam parte do compromisso com a inclusão dos alunos surdos no processo de ensino-aprendizagem, sendo estas, estratégias de adaptação do currículo. Para tanto, refletir sobre a inclusão dos alunos surdos no ensino regular é tarefa que se faz necessário tendo em vista os conflitos nas políticas de inclusão. Conforme afirma Campos (2013),

O discurso da inclusão que perpassa os programas educacionais do governo ainda não vê o indivíduo surdo como sujeito cultural, mas, sim, como uma pessoa com deficiência, com uma necessidade especial, como uma criança com surdez. E, adicionalmente, usa o termo diversidade para definir a inclusão (p. 41).

Neste sentido, a inclusão, de fato, vai ocorrer quando uma série de medidas são tomadas pensando no desenvolvimento cognitivo, social e cultural do aluno surdo, assim como já é pensado no planejamento das atividades escolares dos alunos ouvintes. O autor cita ainda dois modelos de inclusão que prezam a identidade, intitulados: inclusão bilíngue/cultural<sup>3</sup> e inclusão bilíngue intercultural<sup>4</sup>. A Escola Estadual Tavares Bastos se caracteriza com alguns pontos da inclusão bilíngue/cultural ou a também conhecida inclusão mista, pois conta com a presença de alunos surdos em classes regulares de alunos ouvintes com a presença de intérprete de língua de sinais e adaptação de metodologias de ensino. A inclusão requer qualificação específica de professores além de saber lidar com as diferenças de cada aluno (CAMPOS, 2013, p. 53). Além da presença do intérprete de língua de sinais em salas de aula, a valorização da cultura surda, aspectos didáticos e metodológicos, conhecimentos sobre surdez e língua de sinais (LACERDA, 2006, p.

---

<sup>3</sup> É aquela em que os surdos são inseridos dentro da escola de ouvintes com colegas ouvintes, mas tem-se naquele espaço a cultura surda com metodologias/currículos adaptados à experiência visual. As aulas são ministradas por professores surdos, professores bilíngues. Também há professores ouvintes que precisam de acompanhamento do intérprete de língua de sinais para interpretação dos conteúdos e mediação entre os alunos surdos (CAMPOS, 2013, p. 49).

<sup>4</sup> Proporciona aos alunos surdos um espaço próprio dentro da escola de ouvintes, tendo ali professores bilíngues, alguns elementos da cultura surda. (...) E todas as salas têm aulas de LIBRAS, mesmo que não haja aluno surdo, para o momento intercultural entre ouvintes e surdos dentro da escola e possibilidades de comunicação entre ambos. Mas as provas não são realizadas na língua de sinais e não há materiais adaptados à língua de sinais (CAMPOS, 2013, p. 49/50).

175), a adaptação do currículo é outra estratégia que contribui para a real inclusão dos alunos surdos nos programas educacionais.

A segunda pergunta do bloco 2 questiona se as metodologias utilizadas em salas de aula são acessíveis aos alunos surdos. O E1 respondeu: *“Na maioria dos casos existem em vídeo poucas aulas em LIBRAS. Temos bons intérpretes na nossa escola”* e o E2 respondeu de forma breve e enfática: *“Sim, claro”*. A justificativa do E1 sobre ter bons intérpretes na escola revela um traço marcante da relação professor-intérprete que deve ser em regime de colaboração e confiança.

No entanto, a terceira pergunta do segundo bloco questiona se em meio a rotina desenvolveu alguma metodologia que auxilia os alunos surdos na compreensão dos conteúdos de Geografia. O E1 foi breve e justificou que neste ano letivo não conta com alunos surdos em suas classes regulares. Entretanto, o E2 respondeu: *“Primeiro tento um diálogo com eles para saber se possuem algum conhecimento em LIBRAS e depois vou tentando adaptar o currículo e as atividades para eles, com o objetivo de que haja compreensão por parte deles”*. O segundo entrevistado evidenciou o diagnóstico, ou seja, a avaliação diagnóstica, uma importante estratégia que contribui para o planejamento do ensino e aprendizagem em suas aulas de Geografia. Neste aspecto, Ferreira (2005, p. 9) descreve a avaliação diagnóstica como *“cujo objetivo é dar indicações (o mais precisas possível) do nível dos alunos de cada turma”*. Sendo assim, a avaliação diagnóstica ajudará o professor a traçar o perfil dos alunos para assim planejar as atividades e articular o currículo de forma que todos os alunos sejam contemplados no processo de alfabetização geográfica. Tendo em vista o que tem sido alertado sobre metodologias de ensino e estratégias que aproximam os alunos surdos de uma inclusão real no processo de ensino e aprendizagem ainda assim se faz necessário que o professor de Geografia incorpore em seu planejamento a pedagogia da diferença levando em consideração as particularidades dos alunos surdos e suas diferenças linguísticas e culturais.

Neste sentido, na quarta questão do segundo bloco foi solicitado que os entrevistados dissertassem sobre sua experiência de ensino de Geografia com alunos surdos. O E1 respondeu: *“Super interessantes e os alunos participam”*. O E2 escreveu: *“É um desafio imenso e ao mesmo tempo uma experiência incrível. Cada*

*aluno possui características próprias, vivências distintas e isso exige do Professor um olhar mais detalhado e atencioso com cada um*". O professor de Geografia contemporâneo no Brasil enfrenta uma série de desafios, considerando o cenário educacional e principalmente político do país. No entanto, professores e pesquisadores se unem mesmo com a escassez de fomento para contribuir com pesquisas sobre a prática docente em suas variadas esferas e modalidades educacionais. O segundo entrevistado continua: *"Tem situações que temos intérprete em sala de aula, mas o aluno não sabe LIBRAS"*. Esta última afirmação do professor exemplifica bem o tipo de desafio que ele enfrenta em sala de aula e que é de uma dimensão maior porque está ligado com outras esferas e com a ausência do processo de alfabetização deste aluno surdo e de construção da sua subjetividade e identidade enquanto sujeito pertencente de uma cultura diferente da majoritária, a ouvinte. A diferença que fazemos questão de evidenciar é com intuito de somar rompendo as barreiras seculares da comunicação.

No entanto, levando em consideração os dados da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) de 2019, a população brasileira conta com um número de 17,3 milhões de surdos, sendo o equivalente a 8,4% da população do país dentre os níveis de surdez severa, moderada ou leve. Se a população brasileira conta com uma parcela de 8,4% de surdos acima de dois anos, existem Leis que garantem o direito, o acesso à educação e permanência destes alunos, tem Lei sancionada sobre a educação bilíngue para surdos e ainda assim existem alunos que nunca tiveram contato com a LIBRAS ou qualquer questão referente a comunidade surda, qual seria o motivo desse silenciamento? Por certo as políticas em vigor não são suficientes para romper o "silêncio" de séculos perpetuando o colonialismo (PERLIN, 2006, p.28). Neste aspecto e de acordo com Campos (2013, p. 44), "devido à continuidade da imposição da escrita na língua oral e ao contínuo hábito da sociedade ouvincêntrica fazer o surdo ser o que ele, de fato, não é".

Por conseguinte, a fim de que algumas questões sejam esclarecidas acerca do seu papel, pois há algumas lacunas, de fato, sobre o que seria de responsabilidade do intérprete de língua de sinais, a última pergunta do questionário indagou os entrevistados sobre sua relação com o intérprete. O E1 de forma breve falou que a relação com os intérpretes é muito boa e existe uma relação de respeito.

No entanto, o E2 respondeu: *“Tento manter sempre um diálogo, me preocupo em saber se o intérprete está compreendendo bem o que eu estou falando e se o aluno está entendendo.”* e completa: *“É necessário que haja uma harmonia entre professor, aluno e intérprete”*. O entrevistado dois evidencia em suas falas a empatia tanto com o intérprete que está mediando a comunicação quando menciona sua preocupação sobre este profissional ter compreendido os conceitos quanto com o aluno que recebe a mensagem. Por isso, se faz necessário incluir sempre que possível o intérprete nas etapas de planejamento que antecedem às aulas, pois assim o profissional se apropriará de conceitos específicos facilitando sua comunicação durante a aula com os alunos surdos. Neste contexto, cabe ressaltar que o intérprete não assume o papel de professor ao participar deste planejamento, mas ambos devem trabalhar numa sincronia com o objetivo de que os alunos compreendam os conceitos geográficos discutidos em classe e assim consigam operacionalizá-los no cotidiano.

De acordo com Campos (2013, p. 48), existe o intérprete-profissional e o intérprete educacional. O primeiro assume sua função na profissão e interpreta LIBRAS/Português em eventos importantes como palestras, missas, congressos e entre outros. Já o intérprete educacional exerce sua função interpretando em LIBRAS/Língua Portuguesa as atividades pedagógicas e didáticas em escolas regulares de ensino. Conforme o autor, as atribuições não se restringem apenas à interpretação, mas participa da promoção e coordenação de reuniões, avaliação de propostas curriculares, estudos e pesquisas e demais atividades desde planejamento, ensino e aprendizagem na instituição de ensino. O intérprete participa desta série de atividades mencionadas, mas não exerce o papel de professor regente como é confundido muitas vezes em sala de aula. Os intérpretes segundo o autor, *“propiciam a interação comunicativa e traduzem uma dada língua de sinais para outra língua ou vice-versa”*. Essa interação tem como objetivo a compreensão dos conteúdos a fim de que a inclusão aconteça nas instituições regulares de ensino tornando os alunos participativos do processo de ensino e aprendizagem.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de conclusão de curso abordou a temática do ensino de Geografia, bem como, suas metodologias e educação de alunos surdos sob a ótica da inclusão na educação básica na Escola Estadual Tavares Bastos localizada em Maceió, Alagoas.

Desse modo, esta pesquisa teve como problema norteador compreender como se dá a prática do ensino de Geografia para alunos surdos na Escola Estadual Tavares Bastos e como este professor articula com os saberes da sua formação e metodologias que desenvolve para que o ensino seja capaz de contribuir no processo de alfabetização geográfica destes alunos surdos. A partir das perguntas do questionário, é possível afirmar que em meio as lacunas e conflitos existentes nas políticas educacionais de inclusão, a instituição em questão apresenta avanços significativos, pois os professores entrevistados conseguem articular os saberes das formações em que participam desenvolvendo metodologias que explorem o campo visual e com o trabalho em parceria com o intérprete de língua de sinais contribuindo com a alfabetização geográfica dos alunos surdos.

Em virtude do problema de pesquisa, o objetivo geral se preocupou em analisar a prática do ensino de Geografia com alunos surdos na Escola Estadual Tavares Bastos e assim repensar a acessibilidade para estes alunos nas aulas da disciplina em questão. Neste sentido, de acordo com as respostas, verificou-se que as estratégias que os professores utilizam em suas aulas já reforçam que o conteúdo é acessível aos alunos surdos. O intuito desta pesquisa não foi em nenhum momento julgar a prática desses professores entrevistados, mas a partir do cotidiano deles, repensar estratégias que contemplem os alunos surdos nos processos de ensino e aprendizagem. É notório que há um empenho dos professores em ensinar Geografia fazendo uso de mecanismos que favorecem a inclusão.

Por isso, os objetivos específicos deste trabalho se preocuparam em: investigar a prática dos professores de Geografia que atuam no ensino regular de alunos surdos na instituição em questão; identificar recursos e/ou metodologias do ensino de Geografia para alunos surdos; discutir o papel do intérprete de LIBRAS

em sala de aula aliado ao conceito de inclusão. A prática dos professores de Geografia foi investigada com base as respostas do questionário principalmente nos blocos de questões um e dois que evidenciou sobre a participação formativa que compreende o ensino de alunos surdos e no aprendizado em relação à LIBRAS e em um caso nota-se a fluência do professor na Língua de sinais, a preocupação com o preparo das atividades, bem como, sobre os recursos e metodologias de ensino. Sobre as metodologias e/ou recursos constatou-se que os entrevistados utilizam além do livro didático, Datashow (projektor), fazem uso de vídeos em LIBRAS ou com auxílio do intérprete, utilizam imagens, figuras e mapas contribuindo na exploração do espaço visual do aluno surdo. Para tanto, o último objetivo esclarece que o intérprete de língua de sinais não é professor e nem deve exercer esta função, muito embora, ambos tenham que trabalhar em sincronia desde o planejamento à execução das aulas. Podemos falar que a unidade de ensino em questão é inclusiva, mas não apenas pela presença do intérprete, mas pelo compromisso do professor em adaptar o currículo, pensar no surdo como sujeito com identidade e cultura. Nota-se, uma preocupação de um dos professores entrevistados em saber se o intérprete está conseguindo compreender os conteúdos ressaltando também a necessidade de haver harmonia entre professor, intérprete e aluno.

E assim, percebe-se que todos os objetivos foram alcançados. No entanto, método para produção de dados teve que ser adaptado devido o cenário pandêmico experienciado no mundo nos últimos dois anos. Destaca-se também como uma limitação, a disponibilidade dos professores em participar da pesquisa mesmo que por meio de um questionário virtual.

Neste contexto de descobertas, há questões pertinentes mencionadas nas respostas e que merecem destaque. A primeira faz referência sobre o diagnóstico que um dos professores faz em suas aulas iniciais para saber o nível de domínio da LIBRAS por parte de seus alunos surdos, revelando assim o compromisso com a turma para poder então planejar as estratégias de ensino de Geografia, sendo uma delas a adaptando o currículo. Outro ponto de destaque é sobre as vezes a instituição dispor de intérpretes e professores comprometidos com a causa da inclusão, mas o aluno não conhecer a LIBRAS tornando a prática em um desafio maior.

Dessa forma, considerando os recursos e metodologias utilizadas por professores em escolas regulares somados à presença do intérprete, a educação bilíngue é uma modalidade de ensino que deve ser evidenciada como prática de inclusão, pois os alunos terão a língua de sinais como língua prioritária nesta modalidade e desde os estudos nos Estados Unidos esta modalidade se apresentou como uma forte alternativa de ensino para surdos, mas suas características atualmente valorizam mais a cultura e identidade do aluno surdo.

Em suma, esta pesquisa tem o intuito de contribuir com discussões entre alunos de graduação e professores da educação básica acerca do ensino de Geografia sob uma ótica inclusiva provendo momentos formativos. Esta pesquisa não apresenta resultados definitivos, pois como ficou evidente que cada aluno e professor tem sua subjetividade, assim a prática desses professores deve e pode ser reinventada. Mas as discussões aqui feitas servem como modelo que podem ser adaptados a inúmeras realidades de salas de aula em nosso país e com certeza esta pesquisa pode ser aprimorada levando em consideração amostras de mais unidades de ensino com participação de mais professores ampliando o olhar aos conteúdos de Geografia produzindo cartilha com sinais específicos de áreas do conhecimento da ciência geográfica.

## REFERÊNCIAS

- ABRÃO, Joice Aparecida Antonello. Concepções de Espaço Geográfico e Território. *Sociedade e Território*, Natal, v. 22, nº1, p. 46-64, jan./jun. 2010. Disponível em: **Concepções de Espaço Geográfico e Território | Sociedade e Território** (ufrn.br). Acesso em 09 fev. 2022.
- ALMEIDA, Rosângela Doin de. A propósito da questão teórico-metodológica sobre o ensino de Geografia. **Terra Livre**, São Paulo, v.8, p.83-90, 1991.
- BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em 04 fev. 2021.
- BRASÍLIA. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, Senado, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm). Acesso em: 04 fev. 2021.
- \_\_\_\_\_. **Decreto Nº 5.626 de 25 de dezembro de 2005**. Brasília: DF, Senado, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em: 04 fev. 2021.
- \_\_\_\_\_. **Surdez. Biblioteca Virtual em Saúde**, Ministério da Saúde, junho de 2017. Disponível em: Surdez | Biblioteca Virtual em Saúde MS (saude.gov.br). Acesso em: 05 out. 2021.
- \_\_\_\_\_. **LEI Nº 14.191, DE 3 DE AGOSTO DE 2021**. Brasília; DF, 2021. Disponível em: L14191 (planalto.gov.br). Acesso em: 01 dez. 2021.
- CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: A Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2021.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Referências pedagógico-didáticas para a geografia escolar. In: \_\_\_\_\_. **Ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 39 – 59.
- CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia visual/sinal na educação de surdos. In: Quadros, R. M.; PELIN, G. (Orgs.). **Estudos surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 100-131.
- CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos Santos (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos: EdUFSCaR, 2013. p. 37-61.
- CÔRREA, Roberto Lobato et al. (Org.). **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2003.

COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa. **A educação do surdo ontem e hoje: posição sujeito e identidade**. 2009. 114 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, SP. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269721/1/Costa\\_JulianaPellegrinelliBarbosa\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269721/1/Costa_JulianaPellegrinelliBarbosa_D.pdf). Acesso em: 10 jan. 2021.

DILLI, Karoline. S. **A inclusão do surdo na educação brasileira**. 2010. 83 f. (TCC) – Bacharelado em Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2012. Disponível em: <http://tcc.bu.ufsc.br/Ssocial290999.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2021.

FERREIRA, Daniel. Construção de instrumentos de observação de práticas educativas: avaliação diagnóstica: construção de um instrumento comum a andebol e a basquetebol. **Seminário de Análise de Ensino**. Coimbra, 2004/2005. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/16626>. Acesso em: 23 abril 2022.

FIALHO, Lia; MACHADO, Charliton; MOREIRA DE SALES, José Álbio. As correntes do pensamento geográfico e a Geografia ensinada no Ensino Fundamental: objetivos, objeto de estudo e a formação dos conceitos geográficos. **Repositório UFC**, Ano 17 - n. 23 - julho 2014 - p. 203-224. Disponível em: [2014\\_art\\_lfialho.pdf](http://ufc.br/2014_art_lfialho.pdf) (ufc.br). Acesso em 07 jan. 2022.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa? crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GUEDES, Guilherme. Lei que oficializa a Língua Brasileira de Sinais completa seis anos. **O Interlegis**[online] Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.interlegis.leg.br/institucional/noticias/2008/04/ha-6-anos-a-lingua-brasileira-de-sinais-libras-era-oficializada-como-meio-legal-de-expressao>. Acesso em: 04 fev. 2021.

GOLDFELD, Marcia. **A Criança Surda: Linguagem e Cognição numa Perspectiva Socio-interativa**. São Paulo: Plexus, 1997.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago.2006.

LOBATO, Lak. IBGE confirma: surdez não é sinônimo de Libras. **Desculpe, Não ouvi!** São Paulo, 29, agosto, 2021. Surdez. Disponível em: [IBGE confirma: surdez não é sinônimo de Libras – Desculpe, Não Ouvi!](http://desculpenaoouvi.com.br) (desculpenaoouvi.com.br). Acesso em: 24, abril 2022.

NOGUEIRA, Clélia M. Ignatius; CARNEIRO, Marília I. N; NOGUEIRA, Beatriz N. Língua Brasileira de Sinais – **Processo Inclusivo na Educação Básica**. Maringá: Cesumar, 2010.

PERLIN, G. T. T. Los sordos: el discurso del regreso. In: Rodriguez, V. **La sordera desde la diversidad cultural y linguistica**. Barcelona: Masson, 2006.

SANTOS, Milton. A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4ª ed. 2ª reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. (**Coleção Milton Santos**; 1). Disponível em: A natureza do Espaço.pdf (unijui.edu.br). Acesso em: 26 fev. 2022.

STROBEL, Karin L. **As Imagens do Outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

VESENTINI, José Willian. O novo papel da escola e do ensino da Geografia na época da Terceira Revolução Industrial. **Terra Livre – AGB**, São Paulo, n. 11-12, p. 209-224, 1993.

## **ANEXOS**

- Questionário sobre Perspectivas da educação de surdos na Escola Estadual Tavares Bastos – *GOOGLE FORMS*



## Ensino de Geografia: Perspectivas da Educação de surdos na Escola Estadual Tavares Bastos .

Este questionário faz parte da metodologia do trabalho de conclusão de curso de Geografia - Licenciatura da UFAL com o objetivo de Refletir sobre a pratica do Professor de Geografia com alunos surdos na instiuição em questão. Desde já, muito obrigado por contribuir com esta pesquisa.

 [ferreira.michalison@gmail.com](mailto:ferreira.michalison@gmail.com) (not shared) [Switch account](#)



\* Required

Apresente-se com nome completo e idade (seus dados serão para traçar o perfil dos entrevistados) \*

Your answer

Há quanto tempo atua na profissão? \*

Menos de 10 anos

Entre 10 e 20 anos

Mais de 20 anos

Other: \_\_\_\_\_

Participou nos últimos anos de alguma capacitação que abordasse o ensino para alunos surdos? \*

Sim

Não

Other: \_\_\_\_\_

Você já participou de algum curso sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)? \*

Sim

Não

Other: \_\_\_\_\_

Qual o seu nível de formação em LIBRAS? \*

Your answer \_\_\_\_\_

Você consegue se comunicar em Libras com os alunos surdos sem a presença do Intérprete? \*

Sim

Não

Quais metodologias e/ou recursos você utiliza em suas aulas de Geografia? \*

Your answer

De acordo com a resposta da pergunta anterior, essas metodologias e/ou recursos são acessíveis para os alunos surdos? \*

Your answer

Você desenvolveu em meio a rotina alguma metodologia que auxilia os alunos surdos na compreensão dos conteúdos de Geografia? Se sim, comente qual(is). \*

Your answer

Disserte sobre sua(s) experiência(s) de ensino de Geografia para alunos surdos: \*

Your answer

Qual a sua relação com o Interpretete de Libras em sala de aula? \*

Your answer

Submit

Clear form