

Implicações docentes no ensino de geografia para alunos surdos: um estudo de caso

Teaching implications in teaching geography to deaf students: a case study

Jéssica Rodrigues dos Santos¹

Taciana Andrade Teles²

José Affonso Tavares Silva³

Resumo

O ensino de Geografia para alunos surdos suscita reflexões importantes à prática docente, principalmente, em práticas que valorizem a visualidade que se relacionam com a modalidade de comunicação desses estudantes, isto é, a visual espacial. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo principal: analisar as implicações do ensino de Geografia para alunos surdos em uma escola estadual da rede regular de ensino da cidade de Itabaiana-SE. Para tanto, utilizou-se o estudo de caso e como procedimentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada com a professora de Geografia. Os resultados indicam que a inclusão, na instituição investigada, cumpre, somente, o sistema burocrático e a exigência normativa. No que se refere ao conteúdo geográfico percebe-se um prejuízo para os alunos surdos em sua aquisição na medida em que há dificuldade na comunicação entre professor e alunos surdos devido a ausência de conhecimento da Libras por parte da docente. Por outro lado, a ausência de Tradutor e Intérprete de Libras contribui para que o processo de ensino-aprendizagem se torne mais desafiador.

Palavras-Chave: Educação de surdos; Inclusão escolar; Professor.

Abstract

Teaching Geography to deaf students raises important reflections on teaching practice, mainly in practices that value visuality that relate to these students' communication modality, that is, spatial visuality. In this context, the main objective of this article is to analyze the implications of teaching Geography for deaf students in a state school in the regular education network in the city of Itabaiana-SE. To this end, a case study was used and a semi-structured interview with a Geography

¹Graduada em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Especialização em Libras com Educação Especial e Inclusiva, pela Faculdade Jardins (FAJAR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3305-5107>.

²Graduada em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Especialização em Libras com Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Jardins (FAJAR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8599-6318>.

³Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Especialização em Libras pela Universidade Candido Mendens (UCAM). Graduação em Letras-Libras Licenciatura pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professor Assistente da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5517-1734>.

teacher was used as data collection procedures. The results indicate that inclusion, in the investigated institution, only complies with the bureaucratic system and regulatory requirements. With regard to geographic content, there is a loss for deaf students in their acquisition as there is difficulty in communication between teacher and deaf students due to the lack of knowledge of Libras on the part of the teacher. On the other hand, the absence of a Libras Translator and Interpreter contributes to the teaching-learning process becoming more challenging.

Keywords: Education of the deaf; School inclusion; Teacher.

Introdução

A educação escolar de pessoas com deficiência até a década 1980, foi desenvolvida em espaços homogêneos, nas chamadas classes e/ou escolas especiais (BATISTA, 2006). A década de 1990 é marcada pelo impulso da educação especial na perspectiva inclusiva, sobretudo no Brasil, com o intuito de promover o acesso à educação igualitária para todos e direcionar a comunidade escolar a pensar na diversidade. Mantoan (2003) considera a inclusão um novo paradigma, cuja concepção de educação impôs modificações para o atual sistema educacional, o qual difere metodológica, ideológica e culturalmente da proposta educacional inclusiva, baseada no reconhecimento e valorização das diferenças.

A declaração de Salamanca, resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, realizada na Espanha, em 1994, representa um marco na história da educação inclusiva mundial, em razão do reconhecimento da escola para todos e da necessidade da inclusão de pessoas com deficiência, independente da sua condição, em classe de ensino regular. Daí em diante os documentos normativos dos direitos sociais e educacionais começaram a ser construídos e orientados nessa perspectiva (BRINCO, 2023).

No Brasil há um conjunto de leis e decretos que legitimam a matrícula e assistência das pessoas com deficiência, desde a capacitação de professores do ensino regular, formação de profissionais para o atendimento especializado e até os recursos didáticos. A Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), por exemplo, dedica o Capítulo V à educação

especial e no Art 58, deste capítulo, apresenta a “educação especial como modalidade escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996).

No presente trabalho, volta-se o olhar para a inclusão de alunos surdos no ensino regular. Alguns documentos normativos a exemplo do Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005) atribuem-lhes o termo deficiente auditivo. Entretanto, aqui, adotamos o termo surdo como definido por Strobel (2018) por levar em consideração a sua cultura, identidade, história e a língua desse sujeito.

A transferência dos alunos surdos das instituições especiais para o ensino regular provocou alguns entraves, dentre os quais a formação e capacitação de docentes e especialistas para atuar como tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras na classe comum, o desenvolvimento da prática bilíngue⁴, bem como, a alteração da rotina escolar, sobretudo a do professor, pois, lida diretamente com o aluno (ALMEIDA *et al.*, 2013). As escolas têm recebido esses educandos, sem, no entanto, proceder mudanças ou adaptações na abordagem e no desenvolvimento dos componentes curriculares.

Um desses componentes e que será o enfoque de discussão neste trabalho é a Geografia. Essa disciplina, inserida na área do conhecimento das Ciências Humanas, proporciona ao aluno as habilidades de refletir sobre a sua atuação como agente transformador do espaço e a compreender a espacialidade dos fatos e fenômenos, as contradições e conflitos da vida social e da sua realidade (BRASIL, 1997). Nesse sentido, ao associar a Geografia escolar ao seu cotidiano, o aluno imprime-lhe significância.

A escolha metodológica a ser seguida nas aulas é uma decisão tomada pelo professor e quando há na turma alunos surdos, faz-se necessário uma abordagem com ênfase na linguagem visual, pois este é o canal sensorial mais aguçado na pessoa surda por meio do qual ele apreende e ler o mundo à sua volta (RODRIGUES, 2019). Em meio a esse contexto, surge o seguinte questionamento: Como acontece o ensino de Geografia para esses alunos no contexto da inclusão?

⁴ A prática em que há a presença do aspecto linguístico do surdo, sendo a Libras como sua primeira língua e a Língua Portuguesa, como segunda língua. (LIMA, 2004).

Para encontrar respostas à problemática em questão delineou-se como objetivo geral: analisar as implicações do ensino de Geografia para alunos surdos em uma escola estadual da rede regular de ensino da cidade de Itabaiana-SE. É importante destacar que esta pesquisa é fruto de um estudo realizado na Especialização em Libras com Educação Especial e Inclusiva, pela Faculdade Jardins, polo Itabaiana-SE, no ano de 2019⁵ por dois dos autores.

A pesquisa possui caráter qualitativo, pois busca perceber os sentidos vivenciados em um determinado contexto e não se preocupa com dados estatísticos e/ou numéricos. Além disso, o estudo de caso foi o tipo de pesquisa escolhida por trabalhar, de forma exaustiva, com um ou poucos objetos com o intuito de conhecer suas especificidades (GIL, 2022). Para tanto, como coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada, aplicada com a professora regente da turma selecionada.

Assim, para melhor compreensão da discussão, o artigo está dividido em três seções. Na primeira apresenta a introdução do trabalho, com destaque para o problema e objetivo de pesquisa. Na seção dois, discute-se os procedimentos metodológicos do estudo e, finalmente, na seção três, os resultados e discussão do estudo.

Metodologia

O proceder metodológico da pesquisa científica é definido com base na percepção ideológica que o pesquisador possui sobre o assunto a ser discutido, bem como na intencionalidade e funcionalidade do estudo. É inerente à temática da presente pesquisa um discurso pautado na mudança, no novo e num conjunto de documentos legalizadores propagador de boas novas e bons tempos.

Entende-se que para compreender esse discurso é necessário ir além da leitura de documentos, teorias e números estatísticos, e conhecer as nuances do fenômeno em investigação. Em razão disso, a pesquisa de natureza qualitativa é o caminho metodológico estabelecido para esse

⁵ A Especialização em Libras com Educação Especial Inclusiva tinha o objetivo de formar profissionais para atuar no ensino de alunos surdos e na educação inclusiva.

estudo, pois, “ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p. 21).

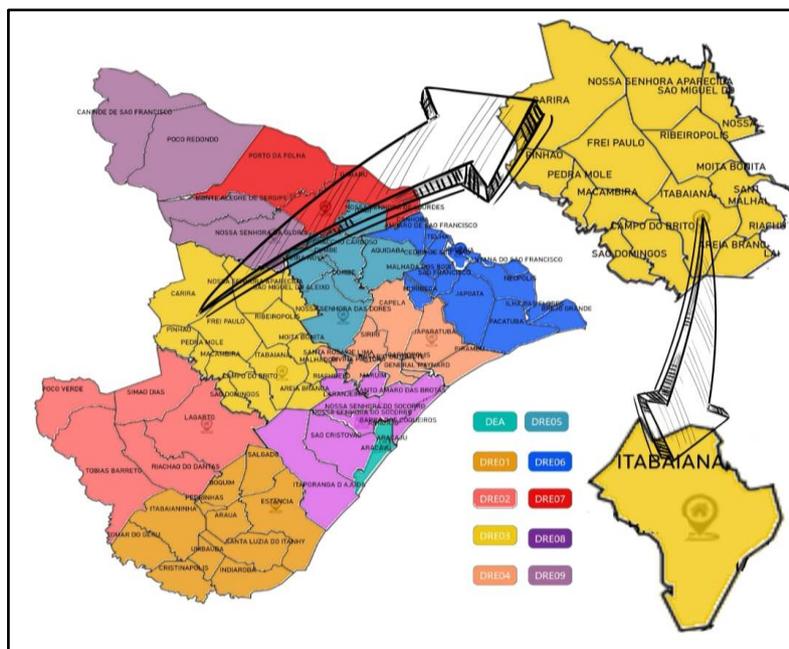
O desenvolvimento deste trabalho foi organizado segundo as três etapas do ciclo de pesquisa qualitativa definidas por Minayo (2009). A primeira etapa correspondeu à fase exploratória, na qual fez-se a delimitação da problemática, objetivos, instrumentos de coleta de dados, levantamento bibliográfico e a definição do universo da pesquisa. Posteriormente, foi realizado o trabalho de campo, onde utilizou-se o estudo de caso, tendo em vista que esse procedimento possibilita o conhecimento mais aprofundado de determinado fenômeno (GIL, 2022).

E por fim, a análise e tratamento do material coletado na etapa anterior. Essa fase, por sua vez, segundo Minayo (2009), não representa o fechamento do ciclo da pesquisa, visto que, todo trabalho gera conhecimento e pode provocar a origem de novas indagações.

O universo da pesquisa foi uma instituição escolar, localizada na área urbana do município de Itabaiana, estado de Sergipe, pertencente à rede estadual de educação que está subdividida em dez diretorias regionais conforme figura 01 a seguir, e jurisdicionada à Diretoria Regional de Educação 03 (DRE'03)⁶.

Figura 01 - Localização do município de Itabaiana - SE

⁶ O acesso à instituição ocorreu por meio do Termo de Anuência assinado pela Direção da escola, permitindo a realização do estudo.



Fonte: <https://seduc.se.gov.br/escolas/>

A escola é de ensino e classes regulares que atende alunos da cidade e povoados, nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. A instituição oferece o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, Ensino Médio, do 1º ao 3º ano e Ensino Profissionalizante. Ela dispõe de Sala de Recursos Multifuncional (SRM) tipo 2⁷, bem como, sala de informática e multimídia, biblioteca, auditório e quadra poliesportiva. Estes recursos estruturais podem auxiliar no desenvolvimento do trabalho docente, pois, a sala de aula representa uma possibilidade para a efetivação dos processos de ensino e de aprendizagem.

Das 1289⁸ matrículas realizadas na escola, no ano letivo de 2019, quatro são preenchidas por alunos surdos. Um, incluso desde 2017, atualmente frequenta o 3º ano do Ensino Médio e os outros três matriculados no 1º ano do Ensino Médio. Ambos frequentam o turno matutino, tendo em vista

⁷ As salas de recursos multifuncionais são espaços construídos com o objetivo de assegurar o acesso ao ensino regular e a oferta do AEE. Nas salas tipo 2, tem recursos (materiais), como: impressora braille, Soroban, que são utilizados com alunos com deficiência visual.

⁸ Esse dado foi retirado do site da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultural (SEDUC) Disponível em: <http://www.seed.se.gov.br/redeEstadual/Escola.asp?cdestrutura=187>. Acesso em: 16 Jul. 2019.

que são atendidos na SRM de outra escola estadual do município, no turno vespertino. No momento, não há tradutor/intérprete de Libras e a equipe pedagógica e docente pouco conhecem a respeito da língua e a surdez.

Figura 02 - Colégio Estadual Murilo Braga



Fonte: Acervo dos autores (2019)

A inclusão desses alunos nessa unidade de ensino é recente. A pasta escolar destinada à matrícula de alunos com deficiência indica o ano de 2017⁹ e concentra-se no Ensino Médio. Optou-se pela turma do 1º ano, por agrupar um maior número de alunos surdos e limitamo-nos a ouvir e observar apenas um dos sujeitos envolvidos nesse processo inclusivo, a professora regente de Geografia.

⁹ Em relação aos anos anteriores, a atual equipe administrativa da escola não soube informar e não há informações nos arquivos.

A escolha por essa disciplina se deu pelo fato de dois dos pesquisadores possuírem formação na área e pela carência de pesquisas envolvendo a temática, como foi apresentado na introdução da pesquisa. A docente, participante da pesquisa, é graduada em Geografia há 25 anos e, atualmente, graduanda no curso de Letras/Português. Atuante no magistério da rede pública estadual de ensino desde 1998, o ano de 2019 representou um desafio, por mais que tenha tido contato por um ano letivo com alunos surdos, a presença de três alunos, numa mesma turma, e a falta do tradutor/intérprete de Libras em sala de aula, é uma novidade.

Os dados coletados foram obtidos por intermédio de entrevista semiestruturada, com a professora regente, dividida em duas seções, com o intuito de facilitar a sua condução. A primeira seção abordou o processo de inclusão e os aspectos relevantes à escola e a segunda, a prática docente. Paiva (2024), explica sobre as questões da entrevista estruturada, mencionando que: “as questões devem ser bastante abertas e permitir ao entrevistado discorrer livremente sobre o que o entrevistador quer saber”

É importante mencionar que esta pesquisa não passou pelo Comitê de Ética, mas seguiu passos éticos imprescindíveis para sua realização, como a assinatura do Termo de Anuência pela direção da instituição de ensino, mencionada anteriormente, e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pela professora, participante da pesquisa, o qual foi assinado em duas vias.

A entrevista foi previamente agendada com a docente, que não impôs obstáculos, sendo bastante solícita. O local da pesquisa escolhido para realizá-la foi a própria escola por ser mais fácil para a docente e estabeleceu-se a duração de aproximadamente 35 minutos. As respostas foram registradas com gravador do *Smartphone*, com permissão da entrevistada, com o intuito de garantir a autenticidade na transcrição da fala.

Resultados e discussões

Nesta seção são apresentadas as discussões no que se refere ao levantamento dos dados oriundos da aplicação da entrevista semiestruturada com a professora. As nuances do processo de inclusão são diversas e de acordo com as respostas da docente, participante da pesquisa, há implicações inerentes ao fazer pedagógico.

No que se refere ao questionamento acerca do processo inclusivo de surdos, em classes regulares de ensino, a professora informou que esse processo acaba se tornando excludente, pois para ela: “É uma inclusão, que se torna exclusão, porque não há intérprete, é um direito deles. O estado é falho por não disponibilizar o profissional”. (Professora, 2019).

A compreensão dos direitos dos alunos surdos, como ter tradutor e intérprete de Libras (TILS) em sala, por exemplo, é visível diante do posicionamento da professora. O seu trabalho se torna mais desafiador ainda por não receber subsídios importantes e necessários para um fazer docente de qualidade, uma vez que, sem a presença de um profissional para mediar a comunicação, é necessário pensar em diferentes outras estratégias para que a aprendizagem possa ser alcançada por todos os alunos. Ainda, segundo a entrevistada,

Fiquei angustiada ao recebê-los na turma, reclamei e questionei: três? Fui à escola, à DRE, para poderem providenciar o profissional, e inclusive fui informada que a mãe de um deles colocou no ministério público. (PROFESSORA, 2019).

Na narrativa da professora, o sentimento de angústia por não ter o intérprete de Libras em sala é perceptível e compreensível. Por outro lado, observa-se também o apego ao trabalho deste profissional, o que é importante diferenciar os papéis de cada um no espaço escolar. Nesse sentido, Lacerda e Poleti (2004), apontam que é fundamental que haja clareza no papel do intérprete em sala, tendo em vista que, muitas vezes, lhe é atribuída a tarefa de educador. A responsabilidade da educação do surdo não é atribuição desse profissional; sua função é interpretar. Todavia, é preciso existir diálogo com o professor regente, a fim de promover melhores condições de aprendizagem ao educando surdo.

Esse profissional é um direito assegurado por lei (BRASIL, 2015), e a necessidade de tê-lo parte pelo princípio de que a língua do aluno surdo, a Libras, é diferente daquela utilizada pela

docente e colegas de sala, isto é, o português, necessitando assim, de mediação na comunicação. Contudo, é importante destacar que a inclusão escolar não se limita a um determinado profissional, pois é uma tarefa em equipe, como afirma Pena (2012, p. 49): “a escola e seus profissionais precisam estar aptos a receber toda a diferença que constitui seus alunos”.

Apesar dos desafios postos, diante da ausência de um intérprete, a professora demonstra esforço para realizar estratégias de aprendizagem possíveis,

Acho eles um pouco dispersos, por conta da linguagem que uso; eu não sei Libras; uso alguns gestos e escrevo as coisas no quadro, então eles leem (...). Uma aluna dar suporte a eles; achei que ela foi prejudicada, porque deu muito suporte. Em uma das aulas trabalhei escala com a turma, e percebi que o uso da régua facilitou o entendimento do conteúdo. (PROFESSORA, 2019).

A interação entre colegas de sala, surdos e ouvintes, contribui não só para as relações sócio-afetivas, mas também para a aprendizagem da língua, pois, como expõe a professora, uma colega em específico, ajudava dando suporte nas possíveis dificuldades dos colegas surdos. A interação entre eles representa a principal via, neste caso, para aquisição da língua de sinais, pois, como aponta Silva (2019, p. 74), “as relações sociais e a vivência diária em determinada cultura contribuem para o conhecimento de diversos conceitos pelo sujeito”.

Outro ponto que merece destaque é a ausência de uma comunicação em Libras por profissionais da escola. É imprescindível que a unidade de ensino leve em consideração este fator, tendo em vista que incluir não significa integrar o aluno surdo na sala de aula. Incluir representa ressignificar o espaço escolar e este se adaptar a esses educandos, como acentua Mantoan (2003, p. 33): “não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar”. A autora aponta também que as instituições inclusivas devem considerar as carências de todos os educandos e se estruturar em função dessas carências.

A docente, durante suas respostas à entrevista, reconhece que o professor necessita buscar formação continuada para atender as demandas que escola inclusiva propõe e ser curioso, como expõe em um dos questionamentos:

Hoje faço curso de letra/português; isso me ajuda em muitas coisas. Eu trabalho com gêneros textuais porque eu aprendi no curso de letras, que inclusive tem nos livros de Geografia bem como, a adaptação curricular. Mas, apesar da necessidade, as escolas não estão preparadas; é um efeito dominó (PROFESSORA, 2019, s/p).

Mantoan (2003) assegura que a inclusão é um desafio para o professor, mas um desafio necessário, tendo em vista que lhe permitirá avançar e progredir na sua prática docente. Defende ainda a necessidade de preparar o profissional a fim de torná-lo um professor inclusivo, ou seja, uma formação continuada. No entanto, não é uma formação que lhe dê fórmulas e manuais prontos para resolver o “problema” e dificuldades do aluno incluído, com o intuito de obter resultados rápidos. Ela acredita numa formação que ressignifique o professor e, assim, ele compreenda o seu papel enquanto mediador do ensino. Para Sampaio; Sampaio e Almeida (2020, p. 212):

No processo de ensino e aprendizagem, o docente tem papel fundamental e não deve ser apenas um mero transmissor de conhecimento pronto e acabado, mas sim, um estimulador/mediador do conhecimento e ao mesmo tempo um pesquisador contribuinte para o desenvolvimento da educação.

De certo, a educação não se faz com moldes prontos, é feita de vivência e troca de experiência. A inclusão se apresenta, na atual conjuntura educacional, como o novo desafio docente. Desse modo, é necessário buscar entender as necessidades do processo inclusivo e criar mecanismos próprios de ensino. Contudo, é preciso frisar que é importante o professor buscar ressignificar-se. Por outro lado, acredita-se que cobrar essa postura somente dele é um equívoco, pois, “se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam [...]” (MANTOAN, 2003, p. 14). A inclusão escolar não será completa se apenas uma parte dos envolvidos levantar bandeira. Sendo assim, é urgente pensar a formação de maneira ampla e que traga transformação desde a atuação administrativa à docente.

Quando indagada sobre a práxis docente, a entrevistada relatou as suas dificuldades quanto ao uso de alguns recursos metodológicos, por ter uma deficiência física que a impossibilita pegar peso. Ela afirmou: “Gosto de trabalhar com data show, tenho material produzido e o atualizo, mas eu não tenho mobilidade para carregá-lo” (Professora, 2019). O data show, utilizado pela professora,

pode ser um rico instrumento para trabalhar com o contexto da visualidade, uma vez que é possível apresentar por meio dele vídeos, imagens em diferentes formatos, vídeocasts em Libras com o assunto de Geografia trabalhado em sala e outros. Sampaio, Sampaio, Almeida (2020, p. 223) apontam que:

O ensino de Geografia na Educação Inclusiva deve proporcionar ao aluno a compreensão e uma melhor análise do meio que o cerca, visto que este indivíduo enfrenta barreiras impostas diariamente em diversas situações cotidianas, desde um simples deslocamento pela cidade, até ao acesso de um ensino de qualidade e voltada para suas especificidades.

Outro instrumento utilizado pela professora e que não apresenta dificuldade de locomoção, é o livro didático: “Eu não ando muito com os mapas, mas temos facilidade, porque temos no livro, e trabalho muito com eles, principalmente a parte de localização e mapas” (Professora, 2019). O uso do livro didático parece ser recorrente pela profissional, principalmente quando trabalhado localização e mapas. Apesar do mapa ser visual, ele não pode ser visto meramente como ilustração, os mapas também precisam de adaptação para Libras.

Quando se trata do aluno surdo, Pena (2012), ressalta que a prática docente apoiada no visual é propícia ao sucesso. A utilização de imagens, por exemplo, no ensino de Geografia para alunos surdos é importante, mas sem um aprofundamento pode permanecer como uma mera ilustração, como mencionado anteriormente, o que acreditamos não ser suficiente. Nesse sentido, o docente pode pedir, após a adaptação realizada, para que os alunos surdos expliquem o que eles entendem daquela determinada imagem ou figura, fazendo relação com o conteúdo que está sendo abordado e realizar uma atividade de discussão em sala, como um debate, por exemplo.

No decorrer da conversa, na entrevista, a professora parece evidenciar a sua preferência na área da ciência geográfica, entre física e humana, mostrando que uma delas é mais fácil de trabalhar em sala de aula com os alunos. Para ela, a Geografia física torna-se mais fácil para explicar, “pois há mais possibilidade em trabalhar os recursos visuais, com exceção da cartografia, que trabalha com

números. E eu amo a área física, sobretudo por conta da minha formação. Fiz muito trabalho de campo” (Professora, 2019).

Em relação a outro questionamento, a profissional reforça a necessidade do tradutor e intérprete, declarando que “ele vai facilitar, nem tanto o trabalho do professor, pois quem sai prejudicado é o aluno” (Professora, 2019). A docente não considera, com essa fala, esse profissional como um parceiro na inclusão e parece se ausentar da responsabilidade que vai além do TILS. Contudo, Lacerda (2006, p. 176), declara que

A presença do intérprete de língua de sinais não é suficiente para uma inclusão satisfatória, sendo necessária uma série de outras providências para que este aluno possa ser atendido adequadamente: adequação curricular, aspectos didáticos e metodológicos, conhecimentos sobre a surdez e sobre a língua de sinais, entre outros.

Mesmo diante da situação mencionada pela respondente, é possível evidenciar uma preocupação da docente em entender os seus alunos surdos, a fim de torná-los incluídos e dessa forma estabelecer comunicação, embora, em alguns momentos, é evidenciado o papel do TILS como o principal de todo processo educativo.

Na escola inclusiva, Mantoan (2003), evidencia a necessidade de reestruturar essas equipes e as funções dos profissionais envolvidos, pois assim perdem a posição de reguladores da escola, tira-os dos gabinetes e permitirá estarem mais próximos do ambiente escolar e do que acontece nas salas de aulas. Ferreira (2022), enfatiza que a educação inclusiva é composta por professores à gestores escolares e recursos, com o intuito de criar uma escola que atenda às particularidades de todos os alunos e assim, valorizar a diversidade e garantir o acesso igualitário.

Nesse sentido, de acordo com Sampaio, Sampaio, Almeida (2020, p. 210-211) “Uma escola inclusiva não deve ser entendida somente como aquela que recebe alunos com deficiência, visto que, o conceito de inclusão não se resume apenas ao fato da pessoa com deficiência estar matriculada em uma escola regular.”

Considerações finais

A inclusão escolar implica transformação. Diante do exposto na presente pesquisa, é possível considerar que a inclusão, na instituição apresentada, cumpre de maneira superficial e burocrática a exigência normativa.

Diante dessa problemática, constata-se que a práxis docente fica comprometida, visto que o contexto escolar, em que a professora está inserida, estabelece a inclusão sem ferramentas necessárias importantes, como o tradutor e intérprete de Libras. Somado a isso, o conteúdo geográfico é afetado na medida em que há dificuldade na comunicação por parte da professora, que embora utilize o livro didático como a ferramenta de ensino, este, somente, não é suficiente.

A Libras, seja com a presença do TILS ou nas adaptações necessárias, ela é importante no processo de educação de surdos, mas enquanto ainda for conhecida por poucos profissionais, é necessário explorar e buscar todos os recursos possíveis, a fim de tornar o ensino democrático e acessível a todos.

Em suma, é imprescindível o envolvimento de todo o corpo para gerar mudanças. A escola, nesse viés, pode desenvolver projetos e ações no ambiente escolar, na perspectiva de, a priori, se conhecer a respeito da educação de surdos e a sua língua, assim como investir na aluna que se dispôs a ajudar na comunicação. Ela é a principal evidência de que a inclusão é possível na medida em que há anseio e disponibilidade de descobrir o novo.

É evidente que o professor, na conjuntura da proposta educacional inclusiva, representa a parte mais pressionada a mudar, tendo em vista que a materialização do ensino se dá com e por meio dele. Entretanto, o primeiro passo da mudança pode começar pelo próprio reconhecimento do professor como peça mestra na montagem do quebra-cabeça da educação inclusiva, e assim, o uso de diferentes instrumentos metodológicos no cotidiano da sala de aula, pode tornar-se consequência dessa postura.

Ao pensar no contexto do ensino de Geografia para alunos surdos incluídos é possível propor estratégias que auxiliem ao fazer docente, como: trabalhos de campo, a fim de visualizar a paisagem inerente ao seu espaço vivido, material empírico como fragmentos de rochas e minerais, mapas

adaptados para Libras, realização de atividades em grupo em que haja interação entre todos os alunos, surdos e ouvintes.

Diante do exposto, espera-se que este estudo possa contribuir para novos olhares frente ao ensino de uma Geografia que estabeleça a relação: visualidade e alunos surdos, além de propor reflexão ao professor que ensina esse componente curricular, visando a aprendizagem de todos.

Referências

ALMEIDA, Jacqueline Praxedes *et al.* Uma Reflexão Acerca do Ensino de Geografia e da Inclusão de Alunos Surdos em Classes Regulares. **Revista Brasileira de Educação Geográfica**, Campinas, v. 3, n. 5, p. 98-118, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 11 jan. 2024.

FERREIRA, Felipe. Educação inclusiva: quais os pilares e o que a escola precisa fazer? Atualizado em: 03 de novembro de 2022. Disponível em: <https://www.proesc.com/blog/educacao-inclusiva-o-que-a-escola-precisa-fazer/>. Acesso em: 28 jun. 2024.

FILIZOLA, Roberto.; KOZEL, Salete. **Teoria e prática do ensino de geografia**: memórias da Terra. São Paulo: FTD, 2009.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de.; POLETTI, Juliana Esteves. A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/t151.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2024.

LIMA, Maria do Socorro Correia. Surdez, Bilinguismo e Inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito. 271 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MINAYO, Maria Cecília (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Pesquisa**: projeto, geração de dados e divulgação. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2024.

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

SAMPAIO, V. S.; SAMPAIO, A. V. O. ALMEIDA, E. S. O ensino de Geografia na perspectiva da Educação Inclusiva. **Geopauta**, Vitória da Conquista. v. 4, p. 210-226, 2020.

SILVA, José Affonso Tavares. A ludomatemática na educação de estudantes surdos(as) na perspectiva inclusiva. 182 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal de Sergipe-UFS, São Cristóvão-SE, 2019.