



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA**

**RAIANE GONÇALVES SILVA BRITO**

**ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO DE SURDOS: desafios e  
possibilidades**

**CAMPINA GRANDE – PB  
2012**

**RAIANE GONÇALVES SILVA BRITO**

# **ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO DE SURDOS: desafios e possibilidades**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciada em Geografia.

Orientador (a): Joana D’Arc Araújo Ferreira

CAMPINA GRANDE – PB  
2012

B862e Brito, Raiane Gonçalves Silva.  
Ensino de geografia e educação de surdos [manuscrito] / Raiane Gonçalves  
Silva Brito. – 2012.

**19 f.**

Digitado.

**Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) -  
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2012.**

“Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dra. Joana D'Arc Araújo Ferreira  
Guimarães, Departamento de Geografia”.

1. Ensino da Geografia. 2. Educação de Surdos. 3. Inclusão Social. I.  
Título.


21. ed. CDD 372.891

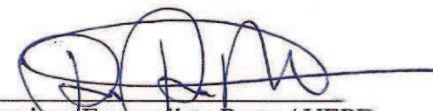
**RAIANE GONÇALVES SILVA BRITO**

**ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO DE SURDOS:  
desafios e possibilidades**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
ao Curso de Licenciatura Plena em Geografia  
da Universidade Estadual da Paraíba, em  
cumprimento à exigência para obtenção do  
grau de Licenciada em Geografia.

Aprovada em 10/12/2012.

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joana d'Arc Araujo Ferreira / UEPB  
Orientadora

  
Prof.<sup>Ms.</sup> Francisco Evangelista Porto / UEPB  
Examinador

  
Prof.<sup>Ms</sup><sup>a</sup> Antônia de Araújo Farias / UFCG  
Examinadora

# ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO DE SURDOS: desafios e possibilidades

BRITO, Raiane Gonçalves Silva<sup>1</sup>

## RESUMO

A educação de surdos no Brasil tem ganhado espaço diante das discussões estruturais, sobretudo no que diz respeito à inclusão na rede regular de ensino. Neste sentido desenvolve-se no trabalho a proposta de um novo olhar para a questão do surdo, problematizando e tecendo caminhos acerca da atuação da geografia enquanto ciência crítica. Com o objetivo de analisar as possibilidades do ensino de geografia na educação de surdos, é apontado caminhos para qualificar os processos de ensino-aprendizagem. Na construção deste trabalho contou com o auxílio de literaturas voltadas para o ensino de geografia bem como de educação de surdos fundamentando-se principalmente em autores como Skliar (1998), Goldfeld (2002), Pontuschka (2009), Oliveira (2010). Tem como objetivo analisar as possibilidades do ensino de geografia na educação de surdos, apontando meios para uma educação efetivamente inclusiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Geografia. Educação de surdos. Inclusão.

## 1. INTRODUÇÃO

A preocupação deste trabalho é a discussão entre as problemáticas que envolvem o ensino de geografia enquanto ciência que atua junto à sociedade e o desafio de ensinar ao aluno surdo, tornando por meio das aplicações feitas em sala, fazer uma significação do conhecimento geográfico ao mesmo.

Diante da atual situação da educação, que passa por um período de transformações a nível nacional, apresenta algumas reflexões entre a evolução da educação de surdos no Brasil e a proposta de inclusão nas escolas de ensino regular. Trazendo para a face da geografia a necessidade de conhecimento por parte do professor para atender com excelência, a demanda de tais alunos em sala.

O método desenvolvido é baseado na fenomenologia, que aprofunda na questão do espaço vivido, através da percepção dos alunos. Considera o sujeito como ser atuante, no caso

---

<sup>1</sup>Graduada em Licenciatura Plena em Geografia.  
raianegbrito@gmail.com

o aluno surdo não se encontra neutro em relação ao conteúdo de geografia, sendo um agente construtor do mesmo.

De início o trabalho consiste em um breve relato histórico da educação de surdos, visto que a experiência adquirida ao longo da caminhada educacional, com a intenção de perceber a inclusão na ótica do surdo. Destacando as principais propostas educacionais voltadas para o ensino no Brasil, desenvolvendo questões sobre a educação inclusiva.

A segunda parte refere-se aos pressupostos teóricos referentes ao ensino de geografia, expondo dificuldades e desafios no que diz respeito à educação de surdos. Nesta etapa propõe reflexões e possibilidades no ensino para surdos.

## **2. EDUCAÇÃO DE SURDOS**

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

O termo ‘deficiente auditivo’ sugere historicamente uma carga de negativismo, salientando a deficiência em detrimento do sujeito, o que sinaliza uma percepção de inferioridade em relação à pessoa surda.

Fazendo uma breve retrospectiva da representação social do surdo, identificam-se as bases que sustentam ideologias atuais, pois a concepção de que o surdo não possui capacidades e inteligências semelhantes à de um ser humano dito “normal”, marca típica de séculos anteriores, reflete problemáticas vivenciadas pelo surdo na contemporaneidade.

Sobre isso Goldfeld (2002, p. 27) afirma que na “[...] antiguidade os surdos foram percebidos de formas variadas: com piedade e compaixão, como pessoas castigadas pelos deuses ou como pessoas enfeitiçadas, e por isso eram abandonados ou sacrificados.”, logicamente, na atualidade o abandono e o sacrifício não apresentam o seu sentido literal como era vivenciado antigamente, mas esta marginalização reflete essa mesma prática excludente.

Embora tenham surgido estudos voltados para a inserção do surdo na realidade trabalhista e educacional da sociedade, o que incentivou a abertura de escolas regulares com vagas para os mesmos, o objetivo principal era de treiná-los como ouvintes, isto é, desenvolver metodologias para amenizar os efeitos da surdez. Essa primeira preocupação com

a situação do surdo, é geradora da proposta conhecida por Oralismo, que antecedeu a Comunicação Total e o Bilinguismo, as quais serão abordadas adiante.

## 2.1. A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

Segundo Goldfeld (2002), a história da educação de surdos no Brasil teve início com o professor francês Ernest Huet no ano de 1855, trazido pelo então imperador D. Pedro II, com objetivo de lecionar às crianças surdas.

Dois anos após a sua chegada, funda-se o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, o atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos - INES. Com a influência dos estudos realizados a nível global, é firmado o Oralismo no ensino para surdos no ano de 1911. Mais adiante, no final da década de 1970, baseado nas pesquisas de Ivete Vasconcelos, uma educadora de surdos na Universidade Gallaudet, é instituída a Comunicação Total. Na década posterior são iniciados estudos referentes ao Bilinguismo com a cooperação da professora linguista Lucinda Ferreira Brito, que em 1994 oficializa o uso da abreviação Língua Brasileira de Sinais – Libras, que até então era denominada por Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros - LSCB, configurando assim, uma maior aproximação entre a língua e o surdo.

### 2.1.1. Oralismo

No contexto em que a educação de surdos foi instituída como opção diferenciada para os mesmos, as práticas de ensino baseavam-se na proposta denominada por Oralismo, que determinava que a criança surda fosse integrada à comunidade ouvinte, para isso a surdez é entendida como uma deficiência que deve ser minimizada como aponta Goldfeld (2002, p. 33).

Essa minimização dá-se através de uma sequência de etapas que se iniciam com o estímulo da audição, uma vez que, quase a totalidade dos surdos possuem vestígios de capacidade auditiva. Em um segundo momento, a pessoa surda passa por um processo de reabilitação que, aproveitando os resíduos auditivos, consiste em ensiná-la a interpretar os sons que ouve.

Sendo então alcançado o objetivo do Oralismo, onde o surdo torna-se reprodutor da língua oral e com a passividade dentro do ambiente em que se encontra, sem, no entanto desenvolver habilidades intelectuais relativas à reflexão e na própria ação enquanto cidadão atuante.

Assim, como exemplifica Goldfeld (2002), na ótica do Oralismo, para que o indivíduo surdo se insira na comunidade ouvinte, ele deve desenvolver sua capacidade auditiva, para que compreenda os outros e posteriormente seja capaz de utilizar a língua oralmente. Esta tentativa de minimizar a surdez fez com que o uso da Língua de Sinais fosse censurado nas escolas que adotaram o Oralismo, pois não se constitui como uma prática que promove o desenvolvimento dos resquícios auditivos do surdo.

### **2.1.2. Comunicação Total**

Em sequência ao Oralismo, foi desenvolvida a proposta denominada como a Comunicação Total. Considera-se a utilização da língua de sinais exclusivamente para o ensino da língua oral. A Comunicação Total preserva alguns conceitos metodológicos do Oralismo, mas delineiam novos caminhos para o ensino de surdos.

Nesta proposta valorizam-se os recursos espaço-viso-manuais como mecanismos facilitadores da comunicação. Utilizam-se, portanto, os códigos manuais, como o alfabeto manual, ou qualquer outro recurso linguístico, bem como a linguagem oral.

Quadros (1997, p. 26), ao caracterizar esta proposta de ensino, conclui que: “É um sistema artificial considerado inadequado, tendo em vista que desconsidera a língua de sinais e sua riqueza estrutural e acaba por desestruturar também o português”. Vê-se essa desconsideração das Libras limitando a mesma, que se estabelece como mero instrumento de auxílio ao ensino da oralidade.

Então, dada a insuficiência da Comunicação Total, vê-se que há deficiências no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, assim como nos demais conhecimentos adquiridos na escola, o que compromete a formação dos alunos.

Temos assim que essas propostas educacionais, o Oralismo e a Comunicação Total, apresentam falhas conceituais e metodológicas superadas por uma nova corrente educacional, o Bilinguismo, que atualmente tem ganhado espaço no cenário da educação de surdos.

### **2.1.3. Bilinguismo**

A partir do aprofundamento das pesquisas em torno da educação de surdos, estabeleceu-se o Bilinguismo que defende a necessidade de integração do surdo na sociedade como um cidadão atuante, ciente de seus direitos e cumpridor de seus deveres, e baseia-se na acessibilidade da Língua de Sinais e do português para os mesmos.



Segundo Goldfeld (2002, p. 42), o Bilinguismo “[...] tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial do seu país”, ressaltando o valor da Libras do contexto do surdo.

Com esta proposta, a Libras tornou-se oficial no ensino para surdos no Brasil, o que está exposto na Lei Federal 10.436 de 24 de abril de 2002, em seu artigo primeiro: “[...] reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.”. Desse modo,

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico[*sic*]de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002)<sup>2</sup>

A vida educacional do surdo, para a proposta bilíngue, depende em primeiro lugar da relação estabelecida com a língua de sinais, que é considerada a primeira língua do surdo. Nesse caso é descartada a exigência de que o surdo adquira prioritariamente e estritamente a língua oral:

A noção de que o surdo deve, a todo custo, tentar aprender a modalidade oral da língua para poder se aproximar o máximo possível do padrão de normalidade é rejeitada por esta filosofia. Isto não significa que a aprendizagem da língua oral não seja importante para o surdo, ao contrário, este aprendizado é bastante desejado, mas não é percebido como o único objetivo educacional do surdo nem como uma possibilidade de minimizar as diferenças causadas pela surdez. (GOLDFELD, 2002, p.43).

Na filosofia bilíngue propõe-se, a formação da comunidade surda, com cultura e língua próprias (Goldfeld, 2002, p. 43). Instigando o surdo a proceder como participante da sociedade como um todo, não sendo marginalizado pela surdez. Diante das problemáticas do ambiente educacional escolar brasileiro, o bilinguismo representa:

[...] uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita. (QUADROS, 1997,p.27).

Apesar destas mudanças ideológicas na educação, ainda se percebe a dificuldade da sociedade, no contexto brasileiro especificamente, em incluir adequadamente o surdo. Então, pensando nestas errôneas práticas sociais, que não refletem as inovações trazidas pelo Bilinguismo, é relevante considerarmos o que menciona Skliar (1998, p.30):“O nosso

---

<sup>2</sup>Citação encontrada no site do Ministério da Educação, referente ao uso da Língua Brasileira de Sinais.

problema, em consequência, não é a surdez, não são as identidades surdas, não é língua de sinais, mas, sim, as representações dominantes, hegemônicas e ‘ouvintistas’ sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os surdos.” A problemática apontada por Skliar (1998) evidencia a necessidade da mudança referente dos paradigmas enraizados na sociedade.

#### **1.1.4. Educação Inclusiva: Principais questões relacionadas**

As questões que envolvem as pessoas com algum tipo de deficiência são expressivas do ponto de vista que corroboram com a prática da dita integração do aluno em uma sala de aula da rede regular de ensino. No entanto, não consideram as necessidades reais do aluno, revelando inicialmente um despreparo para a efetivação da educação inclusiva como um fato oficial, seja por parte das políticas públicas, do corpo docente ou mesmo da ausência de materiais didáticos adequados e suficientes.

Atualmente, com a proposta inclusiva, os debates em torno da educação de surdos têm tomado dimensões nacionais e internacionais. Iremos expor aqui os principais objetivos bem como as problemáticas que envolvem a educação inclusiva, possibilitando um maior conhecimento do atual quadro enfrentado pelo indivíduo surdo nas questões que lhe dizem respeito.

Antecedendo o que hoje se entende por educação inclusiva, há algum tempo existia a chamada educação especial fundamentada no princípio de atender aos alunos em suas necessidades prioritárias. Com o passar do tempo, foram elaboradas leis que especificaram a educação especial, reconstituindo-a nacionalmente e com a nova denominação de “educação inclusiva”.

Observa-se na Lei 9.394 de dezembro de 1996, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), a proposta da educação inclusiva, pois fala que o ensino de surdos, através da Libras, deve ser respeitado e efetivado em escolas da rede regular de ensino, oferecido para educandos portadores de necessidades especiais. No que diz respeito ao ambiente do aluno surdo, entende-se que:

O trabalho pedagógico com os alunos com surdez nas escolas comuns, deve ser desenvolvido em um ambiente bilíngue [*sic*], ou seja, em um espaço em que se utilize a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Um período adicional de horas diárias de estudo é indicado para a execução do Atendimento Educacional Especializado (AEE, 2007, p. 19).

Sabendo da realidade da educação brasileira e de quão grandes têm sido os desafios de lecionar qualquer que seja a disciplina em uma sala de ensino regular com alunos ditos ‘normais’, é visível que a atuação do professor por mais intensa e dedicada, encontra grandes as lacunas nesta política de educação inclusiva.

Considerando a relação professor-aluno e como é fundamental estabelecer a comunicação entre os mesmos, se o professor não possui a menor formação específica para o trabalho com alunos surdos, e ainda não domina a língua de sinais, haverá sérias lacunas nesta relação, o que prejudica o ambiente de sala de aula desencadeando a ineficácia da prática de ensino.

Como incluir, portanto, um aluno que necessita de metodologias específicas voltadas para o seu conhecimento e realidade de mundo, numa configuração de maioria ouvinte? Essas indagações só levam a perceber que existe uma divergência entre o que é defendido discursivamente pelas construções textuais das leis brasileiras e o que é de fato praticado, e até mesmo possível ser realizado em nossas escolas (STROBEL, 2006, p. 251). Conceitualmente, a inclusão é no mínimo tentadora para a evolução da educação como um todo, entretanto, a realidade educacional do Brasil apresenta déficits alarmantes, de modo que nem elementos básicos, como um ambiente adequado, são identificados na maioria das escolas, pois poucas possuem uma estrutura propícia ao desenvolvimento da educação brasileira.

Strobel (2006,p.252) se expressa criticamente sobre a política de inclusão, o que nos “[...] faz repensar bem se a inclusão social oferecida significa integrar o surdo. Na verdade, [...] a palavra correta não é ‘inclusão’, e sim uma forçada ‘adaptação’ com a situação do dia-a-dia dentro de sala de aula”. Seria incoerente falar da necessidade do aluno surdo estar em comum acordo com as políticas atuais, que embora lancem propostas verbalmente instituídas nos documentos oficiais, não dispõem dos instrumentos educacionais, estruturais e metodológicos para atender àquilo a que se propõe.

Constatada essa carência teórico-metodológica na educação de surdos, faz-se necessário o desenvolvimento de materiais acadêmicos que contribuam com a formação do professor e o qualifiquem para estes novos desafios da atividade docente.

Considerando a relevância social desta necessidade para a educação brasileira, faremos a seguir algumas considerações relevantes sobre o ensino de geografia para surdos, visando à solidificação de alicerces teóricos norteadores do ensino desta disciplina e lançaremos uma proposta de atividade a ser realizada em sala, levando em conta o desenvolvimento das capacidades do aluno.

## 2. ENSINO DE GEOGRAFIA

### 2.1. Disciplina Geografia no Brasil

Para compreender determinadas situações encontradas na prática docente, é necessário recorrer ao contexto em que a geografia é admitida como disciplina escolar.

A disciplina de Geografia no Brasil passa por uma série de adaptações, atuando diretamente como agente modelador do conhecimento geográfico contribuindo no estudo das competências do discente. Dessa forma a atuação da Geografia se dá em conjunto com as outras disciplinas no ambiente escolar, objetivando a formação do cidadão e assumindo um comprometimento com mesma.

A importância exercida pela escola está ligada à sua função enquanto instituição que fomenta a dita “libertação”. Vesentini (2006, p. 16), mostra a contribuição da escola para “... aprimorar ou expandir a cidadania, para desenvolver o raciocínio, a criatividade e o pensamento crítico das pessoas, sem os quais não se constrói qualquer projeto de libertação individual ou coletivo.”. Portanto é no ambiente escolar, onde o aluno vai aprimorar as competências necessárias para uma vivência como ser integrante da sociedade.

A construção social da escola passou a ser moldada em bases puramente mecânicas, reproduzindo ao aluno um conhecimento acabado, transformando-o em um sujeito pacífico em relação a sua postura em sala de aula e conseqüentemente na sociedade. Cassab (2009, p.47) mostra que o papel da Geografia no mesmo momento:

[...] se traduziu pelo estudo descritivo das paisagens naturais e humanizadas e por procedimentos didáticos marcados pela descrição e a memorização dos elementos que compõem as paisagens. Assim, cabia ao aluno “descrever, relacionar os fatos naturais e sociais, fazer analogias entre eles e elaborar suas generalizações ou sínteses” O objetivo era ensinar uma Geografia neutra e, conseqüentemente, científica.

Mais adiante, com a maturação do pensamento educacional e o rompimento com ideologias repressoras, o ensino tem maior expansão no que diz respeito ao trabalho do professor enquanto educador.

Observa-se que a vigente configuração da disciplina geográfica apresenta herança de moldes educacionais anteriores, nos quais, por exemplo, o livro didático era utilizado como única fonte; e o professor como transmissor e do conhecimento. Oliveira (2004, p. 217) ressalta que: “Pode-se situar a aprendizagem, como experiência adquirida, em razão do meio físico ou social.” Para o autor, o processo de aprendizagem é um conjunto de situações vivenciadas dentro e fora do ambiente escolar, propiciando ao aluno meio de alcançar o

conhecimento. Desse modo, o professor encontra maior liberdade em relação às aulas no tocante ao método de ensino. Tendo o caráter de mediador entre o aluno e o conhecimento, desconstruindo a ideia do professor como único detentor do conhecimento.

A caracterização da geografia encontra-se na delimitação de conhecimentos inerentes à realidade do aluno, norteando as necessidades estabelecidas pela escola, contribuindo na formação da criticidade. Neste aspecto, as atribuições de instigar à crítica e reflexão, dos conteúdos geográficos propõem a interação e compreensão de temáticas referentes à questionamentos sociais, histórico e culturais, associando a exemplos ligados a realidade dos alunos. Como afirma Pontuschka (2009, p. 38):

A Geografia como disciplina escolar, oferece sua contribuição para que os alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e seu conhecimento sobre as múltiplas dimensões da realidade social, natural e histórica, entendendo melhor o mundo em seu processo ininterrupto de transformação, o momento atual da chamada mundialização da economia.

A utilização dos conteúdos referente aos conceitos geográficos permite ao professor instigar nos alunos, a prática da criticidade, um elemento contínuo e essencial na formação escolar. Sendo assim, a ciência geográfica nos permite fazer uma abordagem integradora do meio natural com o meio social, estudar suas problemáticas, propor soluções, entender os processos de transformação da paisagem e identificá-los dentro da comunidade, conhecer os processos da natureza e promover práticas para uso correto da mesma fazem parte da objetivação da Geografia. Este conhecimento dá margem à contribuição crítica possibilitando a construção de uma consciência cidadã nos alunos, para que estes sejam agentes pensantes, atuantes na sociedade em que vivem.

A Geografia enquanto ciência social revela o seu caráter da análise da realidade, o que a aproxima do aluno no sentido em que se faz presente no cotidiano, possibilitando maior interação entre os conhecimentos adquiridos no contexto escolar e do espaço vivido. Sobre isso o que afirma Moreira (2007, p.56):

Uma vez que os temas da geografia acompanham e fazem parte do cotidiano das pessoas, inscrevendo-se nas suas condições de existência, tal fato parece justificar sua popularidade. Não precisamos frequentar [*sic*] a escola para comungar com a geografia. Nós a percebemos e aprendemos por força do nosso próprio cotidiano.

Na medida em que os conteúdos ministrados nas aulas de geografia ganham significado na vida dos alunos caracterizado, desta maneira, na percepção da geografia no meio social, é alargada a dimensão da sala de aula, onde os discentes são levados a construir conceitos significativos a sua vivência.

## 2. 2. Desafios na Educação de Geografia

Como observado anteriormente, a função do professor torna-se de intermediar o conhecimento ao aluno, sabendo que o mesmo tem consigo uma bagagem de saberes advinda do cotidiano, entretanto o trabalho do professor de Geografia é inevitavelmente sistematizar este conhecimento, utilizando-se de temas, conceitos e categorias da ciência geográfica.

Moreira (2011, p. 105) ressalta que:

A geografia é uma forma de leitura do mundo. A educação escolar é um processo no qual o professor e seu aluno se relaciona com o mundo através das relações que travam entre si na escola e das ideias. A geografia e a educação formal concorrem para o mesmo fim de compreender e construir o mundo a partir das ideias que formam dele.

Diversas problemáticas acabam por suplantam as atribuições do docente. Algumas concernentes à parte organizacional da escola. Dificuldades como a falta de professores de geografia exercendo de fato sua função, a falta de recursos didáticos adequados, ou até mesmo a própria carga horária, representam uma incerteza e insegurança ao processo de ensino-aprendizagem.

Outra problemática está associada, com o processo de adequação da geografia ao meio escolar, como exemplifica Brabant (2006, p.15), que a geografia, se restringindo à “[...] uma predisposição aparente a tratar do mundo que nos rodeia, acabou se desenvolvendo no mesmo plano das outras disciplinas, um plano antes de tudo marcado pela abstração.”, desconsiderando, neste caso, os aspectos humanos e de relevante explanação visual com o uso da cartografia como aliada no processo de aprendizagem do aluno.

A prática de alguns profissionais conduz os alunos a uma postura passiva em relação à construção do conhecimento, se ajustando no que é mencionado por Oliveira (1994 p. 28) quando expõe que não raramente “os professores e os alunos são treinados a não pensar sobre e o que é ensinado e sim, a repetir pura e simplesmente o que é ensinado. O que significa dizer que eles não participam do processo de produção do conhecimento.”desse modo, o saber torna-se irrelevante para o aluno, portanto, de pouca ou nenhuma utilização.

### 2.3. Caminhos da Geografia

Os recursos didáticos auxiliam no desenvolvimento da aula, desta forma, cria condições favoráveis que promovem a “observação, descrição, interpretação, análise, formulação de hipóteses, síntese, comparação e reflexão sobre aspectos geográficos ligados ao cotidiano do educando e ao seu espaço de vivência” (MENDES, 2010, p. 61). Assim contribuição para a melhoria na qualidade de ensino da geografia deve associar-se ao discurso de instigação à crítica, está ligada a utilização de recursos didáticos. Recursos estes que não representam isolados e unicamente a qualidade da aula, conforme Vieira & Sá (2008, p.103):

Não são os recursos didáticos que transformam aula de reprodução em aulas de construção. Temos que definir se queremos formar alunos copiadores ou criativos, alunos submissos ou críticos, se utilizarmos pensamentos prontos ou incentivamos nossos alunos a pensar, enfim essa decisão metodológica é do professor.

Portanto, a utilização dos recursos didáticos serve para aprimorar e complementar os conteúdos estudados ou que ainda venham a ser trabalhados. Entendendo que é o planejamento e os objetivos preestabelecidos do professor é que tornará a efetivo e útil os meios de instrução dos estudantes.

Cabe ao professor, a parte de planejamento, estruturação e execução das ações a ser desenvolvidas em sala, dos agentes em sala, podendo perceber o aluno como construtor do conhecimento e não como um mero receptor. Para Kaercher (2000, p.143), “quanto mais ouvimos nossos alunos ou, melhor, os provocamos a falar, mais material temos para prepararmos nossas aulas se melhor entendermos seus interesses e sua lógica.”, segue-se nessa perspectiva, em acreditar que a geografia pode interferir na vida dos alunos, de forma a conduzi-los a criticidade em relação à própria prática.

### 3. POSSIBILIDADES DO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA SURDOS

A construção do saber geográfico está intrinsecamente relacionada à apreensão do visual dos alunos surdos, visto que estes, não são completamente neutros em relação às temáticas da geografia, principalmente considerando a função dinâmica da mesma.

No aspecto visual os materiais didáticos como, maquetes, livro didático, imagens e também o material cartográfico, fazem com que a geografia ofereça um “atrativo” maior para os alunos surdos, que como visto anteriormente, os mesmos aprendem através da capacidade

da apreensão do visível. Neste sentido, relacionado ao uso dos recursos Pontuschka (2009, p. 216) afirma que “[...] se adequadamente utilizados, permitem melhor aproveitamento no processo de ensino e aprendizagem, maior participação e interação aluno-aluno e professor-aluno”. Entretanto, o uso destes recursos não deve representar um fim ao processo de explanação do conteúdo e sim um método de interligação do conteúdo. Segue então uma proposta de atividade para ser desenvolvida com alunos surdos.

Como exemplo de atividade para alunos surdos, faz-se a seguinte proposta, em um conteúdo relacionado à análise da paisagem urbana, pode ser realizada a partir da utilização de imagens de sites oficiais do município, se possível tiradas de um mesmo ângulo, trazendo imagens de datas distintas, faz-se o levantamento junto aos alunos sobre que paisagem representa determinada imagem, partindo da ótica do aluno, busca encontrar quais elementos estão caracterizando a paisagem, e em sequencia, expõe-se as demais imagens conforme a data.

Feita a conexão da paisagem atual com a antiga, é necessária a retomada aos agentes modeladores do espaço, e fazendo a problematização da alteração da paisagem na imagem atual, procurando destacar elementos novos em uma mesma paisagem com a alteração do fator tempo. No decorrer da explanação é necessária a contextualização do período de cada imagem. Para finalizar, cada aluno recebe uma imagem e elabora um material exemplificando as principais características daquela paisagem e os principais elementos que estão presentes na mesma, relacionando com o contexto urbano, associando a paisagem às configurações urbanas.

Desse modo, a linguagem geográfica com seus conceitos e nomenclaturas não deve representar para o aluno surdo uma barreira em relação à aquisição do conteúdo, visto que alguns termos não possuem completa tradução para a Libras, esta problemática deve ser trabalhada pelo professor através da aproximação do conteúdo à realidade local, sendo esta mais familiar ao mesmo.

Outro desafio encontrado na educação para surdos é a falta de formação adequada dos professores. Onde dentro das discussões acadêmicas não é considerado o estudo da educação especial, como mostra Guarinello (2006, p. 238) que “[...] ainda há um desconhecimento da surdez e de suas consequências[*sic*] por parte dos professores. Tal fato, geralmente, desloca a responsabilidade das dificuldades encontradas no processo de ensino/aprendizagem apenas para os alunos”, fazendo entender que a formação do aluno esteja baseada na compreensão independente do mesmo.



#### 4. CONCLUSÃO

As considerações feitas sobre o ensino de Geografia na perspectiva do aluno surdo procuram inspirar outros trabalhos que representem a preocupação com o sujeito surdo e as questões que envolvem o processo de aprendizagem do mesmo.

O trabalho visou focar no processo de aprendizagem de conhecimentos geográficos tendo como alvo os alunos surdos, interligando a questão da linguagem e método do professor enquanto mediador do conhecimento com os conteúdos geográficos.

A proposta de atividade que engloba a análise de imagens na identificação de elementos da paisagem, possibilitando a contextualização do âmbito do aluno. Nesta, é importante destacar a mediação do conteúdo por meio da problematização, trazendo a perspectiva do aluno e construindo o conhecimento geográfico a partir da realidade do mesmo.

Considerando as temáticas geográficas como geradoras de debate por levar em conta os processos políticos e sociais num contexto global, torna-se imprescindível a instigação dos alunos abrindo espaço na aula para a participação dos mesmos, possibilitando dessa forma a uma melhor relevância para o aluno surdo.

É fundamental que a formação acadêmica do professor de geografia, promova uma compreensão a respeito da produção dos conhecimentos geográficos. Entretanto com a atual proposta da inclusão, a realidade da prática na sala de aula torna-se comprometida pela ausência do conhecimento em relação à temática no âmbito acadêmico. Para a melhor qualificação dos profissionais, é preciso encontrar espaço nas universidades para a explanação em debates e discussões, tecendo possibilidades na prática do docente.

O desafio do professor de geografia, neste sentido é de perceber as necessidades do aluno surdo e envolvê-lo com a intenção de desenvolver as competências e habilidades importantes para a compreensão dos conhecimentos geográficos, interligando a teoria à prática. Entendendo que a atual proposta ainda necessita de estruturação para de fato significar a inclusão do aluno surdo.

## ABSTRACT

The deaf education in Brazil has gained ground in the face of structural discussions, particularly with regard to inclusion in mainstream education. In this sense the work develops the proposal for a new look at the issue of deaf and weaving paths questioning about the role of geography as a science review. Aiming to analyze the possibilities of teaching geography in education of the deaf, is targeted way to describe the processes of teaching and learning. In the construction of this work relied on the help of literature focused on the teaching of geography and education of deaf basing mainly on authors like Skliar (1998), Goldfeld (2002), Pontuschka (2009), Oliveira (2010). Aims to analyze the possibilities of teaching geography in deaf education, pointing means for inclusive education effectively.

**KEYWORDS:** Geography. Deaf education. Inclusion.

## REFERÊNCIAS

- BRABANT, Jean-Michel de. **Crise da Geografia, Crise da Escola/ Para onde vai o ensino de geografia?** Ariovaldo Umbelino de Oliveira (org.). 9.ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010, p.14-23.
- BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez.** Brasília- DF. 2007. 45p.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia.** Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental (SE)F, 1997. 166p.
- CARLOS, Ana Fani A (Org.). **A geografia na sala de aula.** 8 ed. São Paulo: Contexto, 2006. 144p.
- DANESI, Marlene Canarim (Org.). Reflexões sobre dúvidas, sentimentos e recomendações dos pais de crianças surdas, adolescentes e adultos surdos. O que muda para o surdo quando a família vem ao caso. In: **O admirável mundo dos surdos: Novos olhares do fonoaudiólogo sobre a surdez.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p.19-67.
- DORZIAT, Ana. Bilinguismo e Surdez: para além de uma visão lingüística e metodológica. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos.** Processos e projetos pedagógicos. Vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 27-40.
- GOLDFELD, Marcia. **A Criança Surda: Linguagem e Cognição numa perspectiva sociointeracionista.** 2 ed. São Paulo. Plexus, 2002. p. 17-42.
- GOMES, Camile de Andrade; ARAÚJO, Elisabeth da Silva. Manual de Orientações e normalização de livros. Campina Grande: Educpb, 2010. 36p.
- GUARINELLO, Ana Cristina; BERBERIAN, Ana Paula; SANTANA, Ana Paula; MASSI, Giselle; PAULA, Mabel. **A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná.** Revista Brasileira de Educação especial. Rio de Janeiro, v 12. 2006 p. 317-330.
- KAERCHER, Nestor André. Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em Geografia para além do livro didático. In: **Ensino de geografia: práticas e textualizações.** Castrogiovanni, Antônio. (org.). Porto Alegre. 2000. P. 136-172.
- LEI Nº 10.436. Secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão. < Disponível em: [portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br) < acessado em 17/11/2012.
- MENDES, J. **Fundamentos e metodologia do ensino de geografia.** Curitiba: Editora Fael, 2010.
- MOREIRA, Ruy. **O que é geografia.** 9ª reimpr. da 14ª ed. de 1994. Brasiliense, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Pensar e ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** . 9ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2005, 141p.

PONTSCHKA, Nídia Nacib (org.). A Geografia como ciência da sociedade e da natureza. In; **Para ensinar e aprender geografia**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de Surdos**: A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997. p, 21- 59.

SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**: Processos e projetos pedagógicos. Vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 27-40.

STROBEL, Karin. Leitura de estudantes surdos: desenvolvimento e peculiaridades em relação à de ouvintes. In: **Educação Temática Digital**. Campinas: 2006. 11p.

VESENTINI, José William. Educação e ensino de geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. In: **A Geografia na sala de aula**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2006. p, 14-33.