UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA -UFPB
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - PPGG

HERBERT COSTA DO REGO

O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS SURDOS:
análise de práticas pedagógicas em escolas inclusivas e bilíngues.

JOÃO PESSOA
2023

HERBERT COSTA DO REGO

O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS SURDOS:
análise de práticas pedagógicas em escolas inclusivas e bilingues.

Dissertação apresentada em cumprimento às exigências do Programa de Pós- Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (PPGG– UFPB) para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Eugênio Pereira Carvalho

JOÃO PESSOA
2023

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

R343e Rego, Herbert Costa do.
O ensino de geografia para alunos surdos : análise de práticas pedagógicas em escolas inclusivas e bilíngues / Herbert Costa do Rego. - João Pessoa, 2023.
108 f. : il.

Orientação: Luiz Eugênio Pereira Carvalho.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCEN.

1. Geografia escolar. 2. Geografia para surdos. 3. Educação bilíngue. 4. Inclusão escolar. I. Carvalho, Luiz Eugênio Pereira. II. Título.

UFPB/BC CDU 911:37-056.26(043)

Elaborado por CHRISTIANE CASTRO LIMA DA SILVA - CRB-15/865

HERBERT COSTA DO REGO

O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS SURDOS:
análise de práticas pedagógicas em escolas inclusivas e bilíngues.

Aprovado em: 15/12/2023

Documento assinado digitalmente
gov.br
LUIZ EUGENIO PEREIRA CARVALHO
Data: 20/02/2024 15:31:23-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Luiz Eugenio Pereira Carvalho
Orientador

Documento assinado digitalmente
gov.br
CARLOS AUGUSTO DE AMORIM CARDOSO
Data: 14/02/2024 22:07:55-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Carlos Augusto de Amorim Cardoso
Examinador interno

Eduardo Onofre

Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre
Examinador interno

Documento assinado digitalmente
gov.br
VALERIA RAQUEL PORTO DE LIMA
Data: 20/02/2024 15:11:05-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Valéria Raquel Porto de Lima
Examinadora externa

Tapeceiro grande artista
Vai fazendo o seu trabalho
Incansável, paciente
No seu tear

Tapeceiro não se engana
Sabe o fim desde o começo
Traça voltas, mil desvios
Sem perder o fio

Minha vida é obra de tapeçaria
É tecida de cores alegres e vivas
Que fazem contraste no meio das cores
Nubladas e tristes

Se você olha do avesso
Nem imagina o desfecho
No fim das contas
Tudo se explica
Tudo se encaixa
Tudo coopera pro meu bem

Quando se vê pelo lado certo
Muda- se logo a expressão do rosto
Obra de arte pra honra e glória
Do Tapeceiro

Quando se vê pelo lado certo
Todas as cores da minha vida
Dignificam a Jesus Cristo
O Tapeceiro

Stênio Marcius

AGRADECIMENTOS

Agradecer é algo primordial: “Em tudo dai graças; porque esta é a vontade de Deus em Cristo Jesus para convosco.” (1 Tessalonicenses 5:18).

De forma muito especial agradeço a minha esposa Karla, com quem dividi todos os momentos deste mestrado, do edital até a conclusão. Consegui! Tudo nesse acontecimento eu devo a você.

Aos meus filhos, Lucas e Miguel, que sempre ficaram felizes pelas minhas conquistas e são inspirações para os desafios que surgem na minha vida.

A minha mãe e meu pai, responsáveis pela minha trajetória na educação inclusiva e a Germana Rêgo que, apesar de suas múltiplas especificidades, me ensinou a enxergar que todos somos diferentes e que nossas deficiências não nos impedem de superar nossas limitações.

Aos meus familiares. Em nome de minha sobrinha Annizabel Costa Duarte do Rêgo, professora de Geografia, agradeço a todos.

Aos meus colegas de jornada da linha C, José Geraldo da Costa, Junior Santos, Gabriella Saraiva, Katiana Lourenço e João Paulo Medeiros, obrigado pelo compartilhamento de saberes, pelo apoio e o incentivo a continuar na caminhada.

Aos meus amigos do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade da UEPB, Alindembergue, Karla, Jeane e Aluízio, para os quais, em nome do professor e amigo Eduardo Onofre, meu agradecimento é muito especial.

Meu agradecimento muito especial às professoras Maria do Socorro Leal, Ana Leal e a Cristine, que sempre me incentivaram nesta caminhada na educação de surdos, me recepcionando assim que eu cheguei e me ensinando muito.

Meu orientador, Eugênio Carvalho, muito obrigado pela sua paciência durante este longo processo, pela sua receptividade, orientações sempre esclarecedoras. Obrigado por me escutar e apoiar nos momentos difíceis desta trajetória bastante atípica da pandêmia que nos acompanhou durante o mestrado.

Meu agradecimento a toda comunidade surda de Campina Grande, Aroeiras e Gado Bravo que participaram desta pesquisa. Em especial, agradeço a Isac, Liinha, Vandinaldo, Ernestina, Paulo, Eduardo Rêgo, Tiago Belo, Kledson, Fabrício, Claúdia, Shirley, Niedja, Eleny; a minha primeira professora de Libras, Girlaine Felisberto, e também a professora Francisca, que me trouxe à comunidade e a educação de surdos.

Porque melhor é a sabedoria do que jóias, e de tudo o que se deseja, nada pode comparar a ela.

Provérbios 8: 1

RESUMO

Ao refletir sobre o ensino da Geografia para estudantes surdos em escolas inclusivas e bilíngues, nossa pesquisa tem como objetivo principal analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de Geografia em escolas inclusivas nos municípios de Campina Grande, Aroeiras e Gado Bravo no estado da Paraíba, na qual atuam como referências na educação de surdos no estado da Paraíba. Temos como objetivos específicos resgatar elementos da história da legislação da educação para surdos; caracterizar as especificidades da educação inclusiva e da educação bilíngue com ênfase no ensino da Geografia; relacionar a Pedagogia Visual com o ensino da Geografia para surdos e identificar as práticas pedagógicas e recursos visuais utilizados no ensino da Geografia. Para fundamentar teoricamente este trabalho, nos respaldamos em autores como Gesser (2006), que trata da cultura surda como construção sócio histórica e que se distingue da cultura ouvinte; Karnopp (2021), ao expor a relevância da escola e da necessidade de aprofundamento sobre educação bilíngue e cultura surda; ainda Lebedeff (2010), que investigou a concepção e o uso de estratégias de letramento visual na educação de alunos surdos, defendendo as práticas pedagógicas com base na experiência visual do surdo. No caso da Geografia, utilizamos as reflexões de Callai (2008) que, em suas abordagens, aponta para a compreensão das especificidades dos sujeitos e do lugar onde vive; Santos Neto (2019), nos aproximando das reflexões sobre a prática de ensino da Geografia pensada e praticada na Educação de Surdos, tendo como base a Pedagogia Visual; Pena (2018), que apresenta experiências de escolas bilíngues e inclusivas. Em relação à metodologia da pesquisa, utilizamos uma abordagem qualitativa de caráter exploratória, com base em Gerhardt e Silveira (2009), para compreendermos os fenômenos sociais estudados a partir da perspectiva dos participantes da pesquisa, através de técnicas como entrevista e análise de documentos. Os dados foram coletados a partir das entrevistas realizadas com três professores de Geografia, sendo eles 2 de escolas bilíngues, 1 de escola inclusiva e de acompanhamento de aula em uma das escolas. Mediante a análise dos dados, chegamos à conclusão que as práticas pedagógicas investigadas estão amplamente conectadas a uma Pedagogia Visual utilizada no ensino de Geografia numa perspectiva bilíngue, o que contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos alunos surdos. Com isso, através dos resultados, oportunizamos aos professores de Geografia reflexões e aprendizados referente às metodologias e práticas pedagógicas no ensino da Geografia para alunos surdos, alicerçados em conhecimentos já existentes, abordados a partir das experiências dos entrevistados e vivenciadas por alunos surdos com possibilidades de acesso a saberes geográficos.

Palavras-chave: Geografia escolar. Geografia para surdos. Educação bilíngue. Inclusão escolar.

ABSTRACT

When reflecting on the teaching of Geography to deaf students in inclusive and bilingual schools, our research objective aims at analyzing the pedagogical practices developed by Geography teachers in inclusive schools in the cities of Campina Grande, Aroeiras and Gado Bravo, which work as references in the education of deaf people in the state of Paraíba. The specific objectives are: to rescue elements from the history of education legislation for the deaf; to characterize the specificities of inclusive education and bilingual education with an emphasis on Geography teaching; to relate Visual Pedagogy with the teaching of Geography for the deaf; and to identify the pedagogical practices and visual resources used in teaching Geography. To theoretically support this work, we rely on authors such as Gesser (2006), who deals with deaf culture as a socio-historical construction that is distinct from hearing culture; Karnopp (2021) when exposing the relevance of school and the need for deeper understanding of bilingual education and deaf culture; Lebedeff (2010), who investigated the conception and use of visual literacy strategies in the education of deaf students, defending pedagogical practices based on the visual experience of the deaf. Considering the discipline Geography, we use the reflections of Callai (2008) who, in his approaches, aims to understand the specificities of the subjects and the place where they live; Santos Neto (2019), who proposes reflections on the practice of teaching Geography specifically in Deaf Education based on Visual Pedagogy; Pena (2018), who presents experiences of bilingual and inclusive schools. Regarding the research methodology, we used a qualitative approach of an exploratory nature, based on Gerhardt and Silveira (2009), to understand the social phenomena studied from the perspective of research participants through techniques such as interviews and document analysis. Data were collected from interviews carried out with three Geography teachers, 2 from bilingual schools, 1 from an inclusive school and class monitoring in one of the schools. Through data analysis, we concluded that the pedagogical practices investigated are broadly connected to a Visual Pedagogy used in teaching Geography from a bilingual perspective, and contribute to the development of critical thinking and autonomy of deaf students. Thus, through the results, we provide Geography teachers with opportunities to reflect and learn regarding methodologies and pedagogical practices in teaching Geography to deaf students based on existing knowledge approached from the experiences of the interviewees and experienced by deaf students with possibilities of access to geographic knowledge.

Key words: School Geography; Geography for the deaf; bilingual education; school inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Sinal de Geografia criado pela comunidade surda de Campina Grande – PB..... 21

Figura 02 - Sinal de Geografia criado pela comunidade surda de João Pessoa – PB..... 22

Figura 03 – Fluxograma usado em uma aula para o 3º ano do Ensino Médio no Cap/INES..... 65

Figura 04 – Lousa ilustrativa do conteúdo de mudanças climáticas e o aquecimento 66

Figura 05 – Mapa tradicional..... 67

Figura 06 – Mapa em Libras..... 69

Figura 07 – Mapa em Libras e Visografia..... 69

Figura 08 – ECIAC..... 75

Figura 09 - Escola Padre Edwards Caldas Lins..... 77

Figura 10 - Escola Municipal Jardirene Oliveira de Sousa em prédio amterior (primeira foto) e atual (segunda foto)..... 79

Figura 11- Aula sobre o tema “paisagem da Caatinga” na escola de Gado Bravo..... 81

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Trajetória das escolas bilíngues no Brasil..... 29
Quadro 02 – Legislações que abordam a educação de surdos e a educação especial..... 35
Quadro 03 – Participantes da pesquisa..... 80
Quadro 04 – Materiais utilizados pelos professores..... 89

SUMÁRIO

1.	**INTRODUÇÃO.....**	**14**
2.	**HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....**	**20**
2.1	O desenhar da cultura surda: uma história de resistência.....	21
2.2	Contexto histórico da cultura surda no Brasil.....	28
3.	**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO BILÍNGUE: CONCEITOS E TRAJETÓRIAS LEGAIS**.....	**33**
3.1	Educação inclusiva para o ensino de surdo.....	34
3.2	O Atendimento Educacional Especializado para o ensino de alunos surdos: o cenário da escola bilingue.....	41
3.3	A escola bilíngue no ensino de Geografia para surdos.....	47
4.	**PEDAGOGIA VISUAL:CONCEITOS E PERCEPÇÕES .....**	**54**
4.1	A Pedagogia Visual na educação de surdos.....	56
4.2	A Pedagogia Visual e o ensino de Geografia.....	61
5.	**CAMINHOS METODOLÓGICOS NAS TRILHAS DOS SINAIS.....**	**71**
5.1	Tipos da pesquisa.....	72
5.2	Apresentação das escolas pesquisadas.....	74
5.2.1	Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio da Audiocomunicação de Campina Grande Demóstenes Cunha Lima – ECIAC – Campina Grande-Paraíba.....	74
5.2.2	Escola Municipal de Ensino Fundamental de Surdos Padre Edwards Caldas Lins -Gado Bravo – Paraíba.....	77
5.2.3	Escola Municipal Jardirene Oliveira de Sousa-Aroeiras-Paraíba.....	78
5.3	Participantes da pesquisa.....	79
6.	**RESULTADOS E DISCUSSÕES: A PRESENÇA DA LIBRAS NA GEOGRAFIA.....**	83
6.1	Formação docente dos professores entrevistados.....	83
6.2	Metodologias e materiais didáticos utilizados no ensino de Geografia.....	87
6.3	Avaliação para alunos surdos.....	90
6.4	O ensino da Geografia para surdos: desafios e possibilidades.....	93
6.5	A educação geográfica com o olhar para a inclusão.....	95

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 99

REFERÊNCIAS..... 102

APÊNDICE..... 109

1 INTRODUÇÃO

Minha trajetória profissional sempre esteve ligada ao universo da pessoa com deficiência. Sou irmão de pessoa com deficiência múltipla (deficiência intelectual leve, paralisia cerebral e deficiência auditiva parcial) e desde criança acompanhei meus pais juntamente com minha irmã nas instituições de reabilitação de pessoas com deficiência, acompanhei a exclusão de algumas escolas, erámos excluídos juntos. Com isso, cresci convivendo entre instituições que foram surgindo na cidade de Campina Grande – Paraíba e na militância nos conselhos de direitos das pessoas com deficiências.

Em 2001 ingressei na Universidade Estadual da Paraíba, no curso de Licenciatura em Geografia, com o propósito de continuar atuando na educação de pessoas com deficiências. Ao término da graduação procurei a Escola de Áudio Comunicação Demóstenes da Cunha Lima - EDAC, atual Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio de Audiocomunicação de Campina Grande Demóstenes Cunha Lima – ECIAC, em Campina Grande-PB, que trabalha na perspectiva bilíngue. Iniciei na escola mesmo sem saber a Língua de Sinais, fui aprendendo com os alunos. Logo fui inserido numa formação em Libras básico pela FUNAD em parceria com a FENEIS, passando a atuar como professor de Geografia para estudantes surdos da escola, com contratação imediata. A princípio, fui inserido em sala de aula sem domínio da Língua de Sinais e, na elaboração das aulas, orientado a utilizar imagens e poucos textos, ou seja, o ensino contextualizado na leitura da imagem associado ao ensino do português escrito.

Nesse prisma, foram dois anos de ricas experiências, pois aprendi junto com os estudantes a conhecer o mundo surdo e, por outro lado, estes passaram a conhecer a Geografia. Depois desta vivência na escola bilingue, prossegui como professor de alunos ouvintes e surdos em espaços educacionais inclusivos. Nessas idas e vindas na educação de surdos, dando seguimento ao caminho da tradução e interpretação da Língua Brasileiras de Sinais – Libras, ao trabalhar em salas inclusivas e com adequação de material didático, sentia uma inquietude quanto ao ensino de surdos em escolas inclusivas, em que a língua portuguesa é marjoritária e a Língua de Sinais apenas é vivenciada através do intérprete ou na sala do atendimento educacional especializado - AEE.

O ensino de Geografia para alunos surdos ainda é um desafio para o profissional que se encontra em sala de aula. Diante desse aspecto, temos garantido por lei uma Política

Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, na qual a educação volta-se para turmas onde teremos pessoas com deficiências, público-alvo da educação especial. O acesso em sala de aula é garantido ao aluno com ou sem deficiência, porém, para o público de alunos com surdez a acessibilidade será ofertada com a presença do intérprete de Libras em sala de aula e em contraturno com o Atendimento Educacional Especializado – AEE, onde aprenderá a Libras e se submeterá a um apoio pedagógico para demais disciplinas.

Uma possibilidade contemplada na legislação educacional é o ensino bilíngue para surdos em escolas especiais. O bilinguismo reconhece que os estudantes surdos possuem uma diferença linguística e cultural que não os impede de terem sua inclusão social e educacional. As escolas bilíngues para surdos possuem o ensino da Libras, como primeira língua, e a Língua Portuguesa escrita, como segunda língua. A Lei 14.191, de 2021, insere a Educação Bilíngue de Surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como uma modalidade de ensino independente. Anteriormente, essa modalidade era tida como parte da educação especial.

A ciência Geográfica possui uma dimensão socioespacial de estudo e o seu ensino em relação às especialidades dos fenômenos geográficos possibilita a utilização de diversos recursos visuais, tanto na escola regular inclusiva ou na escola bilíngue. Para atuação nestas realidades é exigido um perfil profissional diferenciado, com práticas pedagógicas que façam sentido para os estudantes surdos.

Considerando esse percurso pessoal, profissional e de avanços da educação inclusiva, houve o interesse em contribuir sobre a reflexão do ensino de Geografia para surdos com base na seguinte problemática: Como se dão as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino de Geografia para surdos nos diferentes contextos, de escolas bilíngues e de escolas inclusivas, localizadas em três municípios (Campina Grande, Aroeiras e Gado Bravo) do interior do estado da Paraíba?

Diante do objeto apresentado - o ensino de Geografia para surdos - e da questão - problema descrita acima, a presente investigação tem como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de Geografia em escolas bilíngues e inclusiva nos municípios de Campina Grande, Aroeiras e Gado Bravo no estado da Paraíba.

Como objetivos específicos, nos propomos a resgatar a elementos da história da legislação da educação para surdos; caracterizar as especificidades da educação inclusiva e da educação bilíngue com ênfase no ensino de Geografia; relacionar a Pedagogia Visual com

o ensino de Geografia para surdos; identificar as práticas pedagógicas e recursos visuais utilizados no ensino de Geografia, comparando os processos encontrados em escolas bilíngues e inclusiva.

A justificativa para a escolha das instituições pesquisadas deve-se ao fato de que estas escolas são referências na educação de surdos no estado da Paraíba. A primeira escola de surdos a ser formada na região do agreste paraibano foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio de Audiocomunicação de Campina Grande Demóstenes Cunha Lima – EDAC, em 1983. Atualmente denominada como Escola Cidadã Integral de Audiocomunicação de Campina Grande Demóstenes Cunha Lima - ECIAC, esta atende o município de Campina Grande-PB e cidades circunvizinhas. Como consequência do trabalho desenvolvido nessa escola, outras escolas especiais para surdos foram criadas no interior da Paraíba, incluindo a de Aroeiras e Gado Bravo, que apresentam um número significativo de pessoas surdas. Em Gado Bravo existe uma prevalência dessa surdez estar associada à síndrome de Usher (pessoas com surdo cegueira), fato constatado pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB em parceria com o Centro de Estudos do Genoma Humano da Universidade de São Paulo - USP, com matéria divulgada no dia 14 de junho de 2015 no site da instituição.

Do ponto de vista da metodologia, a pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa. Em relação aos objetivos, pode ser classificada como exploratória, na qual serão utilizadas as técnicas de questionário e observação que pretende buscar evidências sobre as estratégias de ensino utilizadas nas aulas. Nesse aspecto, baseamo-nos em autores como Bortoni-Ricardo (2008), Gerhart (2009) e Paiva (2019).

Esta pesquisa foi desenvolvida presencialmente, respeitando os preceitos éticos - conforme cita a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde (CNS/MS) -, após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade Federal da Paraíba (CEP/UFPB). Pensando na comodidade dos sujeitos pesquisados, os encontros foram realizados de forma individual, nas escolas de atuação e mantendo a identificação dos participantes no mais absoluto sigilo.

Os resultados que compõem este estudo foram gerados a partir das entrevistas realizadas com três professores de Geografia, sendo eles 2 de escolas bilíngue e 1 de escola inclusiva. Para isso, este esforço metodológico teve como intuito viabilizar a análise das práticas pedagógicas de ensino de Geografia para surdos, considerando especificamente a temática da paisagem da Caatinga, que foi escolhido para ser o exemplo na identificação de

recursos didáticos visuais utilizados pelos professores ao abordarem uma realidade espacial próxima a vivência dos estudantes surdos, permitindo uma percepção visual aguçada, conforme os estudos da Pedagogia Visual.

A pedagogia bilíngue - que pauta a Pedagogia Visual - é uma abordagem que pode contribuir para a superação desse desafio. Essa abordagem promove o uso de recursos visuais, Libras e o português na forma escrita, de forma que os alunos surdos possam desenvolver as suas competências linguísticas e cognitivas em Libras e na língua portuguesa.

A partir da pedagogia bilíngue é possível investigar aspectos da cultura surda e conhecer sua contribuição na dimensão socioespacial. A cultura surda é rica e diversa, e os surdos têm uma forma de ver o mundo que é influenciada por sua língua e sua experiência de vida.

A cumplicidade nas relações entre a cultura surda e os fenômenos geográficos podem ajudar aos alunos surdos a compreenderem melhor o mundo ao seu redor. O estudante surdo pode aprender sobre a importância da Língua de Sinais para a comunicação e a interação social, ou sobre a forma como a comunidade surda se organizou ao longo da história.

Dessa forma, a presente dissertação terá o condão de constituir um esforço teórico para auxiliar na compreensão da importância da estrutura didática visual como um caminho importante de mediação para o ensino do aluno surdo. A partir do uso de recursos visuais, o aluno surdo pode acessar o conteúdo de forma mais significativa, desenvolvendo suas funções cognitivas e melhorando sua compreensão da Geografia como disciplina.

A fundamentação teórica deste trabalho é respaldada nas contribuições de Gesser (2006), que tratará a cultura surda como construção social e histórica que se distingue da cultura ouvinte; Callai (2008) traz uma abordagem quanto aos temas da Geografia que são essenciais para a compreensão especificidades dos sujeitos e do lugar onde vive; Karnopp (2021) expõe a relevância da escola e a necessidade de aprofundamento sobre educação bilíngue e cultura surda; Lebedeff (2010) investigou a concepção e o uso de estratégias de letramento visual na educação de alunos surdos, defendendo as práticas pedagógicas baseadas na experiência visual do surdo. Já Santos Neto (2019), em sua tese, reforça uma prática de ensino da Geografia pensada e praticada na Educação de Surdos, tendo como base a Pedagogia Visual; Pena (2018) apresenta experiências de escolas bilíngues e inclusivas, dentre outros. Ao evidenciar os objetivos da pesquisa, enfatizando a importância de temas como esses para o conhecimento da pesquisa científica sobre as questões da educação

inclusiva e ensino bilíngue na disciplina de Geografia, este estudo possibilitará suporte teórico ao entendimento das especificidades dos alunos surdos e as suas diferenças em relação ao aluno ouvinte, bem como ajudará na compreensão da contextualização histórica, social, linguística, identitária e cultural da pessoa surda.

Esta dissertação está organizada em sete capítulos. Inicialmente, é apresentado a trajetória do pesquisador no âmbito da educação de surdos no município de Campina Grande-PB, sua proposta de pesquisa, a justificativa, pergunta norteadora, objetivos, referencial teórico e metodológico.

No segundo capítulo, intitulado "História e Legislação da Educação de Surdos", trataremos dos marcos históricos e políticos da educação de surdos no Brasil e no mundo, discutindo sobre as concepções da surdez e refletindo sobre as filosofias educacionais enfatizando bilinguismo como método de ensino para estudantes surdos.

No capítulo seguinte, intitulado "Educação Inclusiva e Educação Bilíngue: conceitos e legislação", discutiremos sobre educação inclusiva e educação bilíngue, apresentando as legislações que discutem as contribuições de paradigmas entre as duas linhas de educação referente ao atendimento à pessoa surda. Também serão expostos os principais acontecimentos históricos do povo surdo no mundo e no Brasil, com conceitos e concepções sobre educação especial e educação inclusiva, refletindo sobre a educação de surdos em períodos distintos.

No quarto capítulo denominado "A Pedagogia Visual e o Ensino da Geografia" discorremos sobre a Pedagogia Visual como metodologia de ensino para surdos que explora a visualidade, a Língua de Sinais e o ensino bilíngue. Contemplamos também a visualidade como uma dimensão importante da cultura surda, entendendo que os surdos constroem suas imagens a partir de suas experiências no mundo; a Pedagogia Visual como contribuição para o ensino da Geografia no contexto bilíngue, a qual irá ajudar o surdo a desenvolver seu pensamento espacial e compreender os conceitos geográficos; e o espaço geográfico como uma construção social, representada por meio de imagens, símbolos e signos.

Prosseguindo, no capítulo intitulado "Caminhos Metodológicos nas Trilhas dos Sinais", abordaremos os caminhos metodológicos desenvolvidos durante a pesquisa, de modo que exploramos o tipo da pesquisa, os participantes, o cenário em que ela foi feita, apresentando a história das instituições envolvidas e os instrumentos de coleta de informações.

N sexto capítulo, intitulado “Resultados e Discussões: A Presença da Libras na Geografia”, apresentaremos a análise das entrevistas com professores de escolas inclusivas e uma escola bilíngue de surdos. Desta forma, foi possível analisar a prática pedagógica voltada para o ensino de estudantes surdos nas escolas pesquisadas, identificando através da abordagem qual a metodologia e materiais didáticos voltados ao ensino de Geografia no contexto da educação de surdos.

2 HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO EDUCAÇÃO DE SURDOS

O propósito deste capítulo é apresentar os principais acontecimentos históricos do povo surdo no mundo e no Brasil, passando pelas idades Antiga, Média, Moderna e chegando à contemporaneidade. Nesse sentido, faremos um resgate sobre a história e legislação da educação de surdos e veremos como as antigas práticas de exclusão ainda são persistentes na sociedade.

Analisar o contexto histórico, social, cultural e educacional dos surdos significa compreender como esses fatores influenciaram o desenvolvimento da educação ao longo do tempo. Essa análise é importante para compreendermos as conquistas e transformações que emergiram e ganharam força para legitimar o direito do povo surdo à educação no Brasil.

Para isso, precisamos entender que a comunidade surda[1] é composta de surdos, familiares de surdos, tradutores intérpretes, professores ouvintes bilíngues e demais profissionais, militantes da causa surda que compartilham da mesma cultura e identidade de minoria linguística, onde ocorrem as trocas simbólicas, experiência visual e os artefatos culturais dos surdos, entre eles e ouvintes, nos espaços onde convivem de interesse comum.

Entretanto, muitos surdos não compreendem, em alguns aspectos, a cultura do ouvinte, devido à ausência de uma perspectiva visual-espacial, dificultando, assim, a interação cultural entre surdos e ouvintes. Para Paulo (1979, p. 21), a cultura é um elemento essencial para a compreensão da educação, definida como "todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens". A cultura é dinâmica, transformadora, não estática, ela é constantemente criada e recriada pelos homens. É o resultado do trabalho humano, da sua capacidade de transformar o mundo e estabelecer relações com os outros.

Segundo Gesser (2009), a cultura surda é uma construção social e histórica que se distingue da cultura ouvinte. Essa cultura é marcada pela Língua de Sinais, pela identidade surda e pela comunidade surda. A Língua de Sinais é o principal meio de comunicação e expressão da cultura surda, por ser visual-espacial, tendo sua própria estrutura e gramática. Já a identidade surda é o sentimento de pertencimento a um grupo social que compartilha de

[1]Então entendemos que a comunidade surda de fato não é só de sujeitos surdos, há também sujeitos ouvintes- membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros- que participam e compartilham os mesmos interesses em comum sem uma determinada localização. (...) Em que lugares? Geralmente em associação de surdos, federações de surdos, igrejas e outros (STROBEL, 2008, p. 29).

uma língua e de uma cultura em comum. A comunidade surda é o espaço social onde a cultura surda se desenvolve e se reproduz.

Para Karnopp e Hesssl (2009), as vivências da cultura surda podem ser discutidas em sala de aula por meio da literatura surda. Temos então a literatura surda como uma produção artística e cultural que reflete a experiência e a visão de mundo da comunidade surda, e que pode ser utilizada para abordar temas como a Língua de Sinais , a identidade surda e a comunidade surda.

Acreditamos que esta leitura sobre a história da educação de surdos seja essencial para construção de um entendimento do que esta pesquisa propõe, partindo de diferentes períodos históricos da humanidade, na qual abordaremos as principais lutas e conquistas da comunidade surda. Essa compreensão nos ajuda a valorizar a Língua de Sinais, a cultura surda, e a garantir que os surdos tenham acesso a uma educação com equidade e com respeito às suas especificidades.

1.1 O desenhar da cultura surda: uma história de resistência

Assim, não há como analisar uma comunidade surda sem considerar seu gênero, contexto social ao longo do tempo e do espaço. Nesse sentido, afirmamos que cada país possui sua Língua de Sinais, comunidade surda, consequentemente sua identidade, resultado de uma constituição histórica e cultural, da região e sua localidade. No Brasil, temos a Língua Brasileira de Sinais – Libras, que devido ao seu regionalismo permite variações linguísticas, da mesma forma como ocorre com as línguas orais, ou seja, a nossa língua portuguesa. No intuito de contextualizar o que explanamos, logo abaixo demonstraremos o sinal de Geografia em Campina Grande-PB, diferentemente da execução do sinal de Geografia em João Pessoa-PB.

Figura 01: Sinal de Geografia criado pela comunidade surda de Campina Grande – PB.

Fonte: Autoria própria (2023).

Figura 02: Sinal de Geografia criado pela comunidade surda de João Pessoa - PB

Fonte: Autoria própria (2023).

Desse modo, a cultura traz em si universos simbólicos construídos a partir das relações que os indivíduos mantêm com o meio no qual vivem, construindo assim suas singularidades. Os pesquisadores acreditam que os primeiros humanos se comunicavam por gestos, antes da língua falada, os quais podemos apreciar em registros rupestres nas rochas, que datam de milhares de anos atrás. A mão é uma ferramenta de comunicação poderosa, que tem sido usada pelo homem desde a pré-história, também utilizada para construção de ferramentas e demais utensílios. Com o tempo, os humanos desenvolveram uma variedade de ferramentas, desde simples armas de caça até complexos maquinários. Essas ferramentas permitiram aos seres humanos dominar seu ambiente e construir uma civilização, conforme ressalta Menezes (2021, p. 49):

> (...) as mãos são altamente valorizadas, ou seja, um signo ideológico para toda a humanidade. Com todo o simbolismo atrelado às mãos, indo além da significação vivida por pessoas ouvintes, os surdos usam suas mãos para se defender, conseguir seu sustento, "falar", manifestar suas emoções e registrar sua escrita.

Neste pensamento, das mãos como ferramentas de comunicação, é relevante fazer um breve registro sobre nossos povos originários indígenas surdos no Brasil. Dentre eles podemos destacar a etnia Ka'apor, no Maranhão, em que as pesquisadoras linguistas Tânia Felipe e Lúcia Brito realizaram uma pesquisa com o objetivo de investigar a comunicação entre surdos e ouvintes indígenas. Este estudo resultou na descoberta da Língua de Sinais Indígena denominada LSKP - Língua de Sinais de Ka'apor - passada entre gerações. Os surdos indígenas nesta comunidade são maioria, mas existem outros grupos de indígenas surdos no nosso país que possuem sua própria Língua de Sinais, sendo essas comunidades estudadas pela professora pesquisadora Shirley Vilhalva, da Universidade Federal do Mato Grosso.

Retomando a discussão sobre os acontecimentos históricos que marcaram a trajetória

do povo surdo no mundo, no segundo milênio antes de Cristo, em Roma, a crença denominava os surdos como pessoas castigadas ou enfeitiçadas. Sendo assim, não eram perdoadas e, por consequência, eram abandonados, mutilados ou jogados no Rio Tibre. Enquanto no ambiente familiar, os pais faziam destes filhos escravos e, em casos raros, os pais os escondiam para salvar suas vida.

No segundo milênio antes de Cristo, em Roma, a surdez era vista como um sinal de maldição ou castigo divino. Os surdos eram considerados pessoas impuras, frequentemente abandonadas, mutilados ou mortas. No ambiente familiar, os pais também costumavam rejeitar seus filhos, em alguns casos, os transformavam em escravos.

Essas atitudes eram motivadas por uma série de fatores, incluindo a superstição, a ignorância e o medo. Os romanos acreditavam que a surdez era uma doença contagiosa que poderia ser transmitida para outras pessoas, e que os surdos eram incapazes de aprender e de contribuir para a sociedade. Essas crenças tiveram um impacto devastador na vida dos surdos, sendo estes excluídos da sociedade, vivendo em constante medo e incerteza. A trajetória do povo surdo em Roma é um exemplo da discriminação e da exclusão que os surdos enfrentaram ao longo da história, mas também surge como um exemplo da resistência e da luta pela igualdade, conforme relata Strobel (2009, p. 49): “Os surdos eram considerados inválidos e muito incômodo para a sociedade, por isto eram condenados à morte – lançados abaixo do topo de rochedos de Taygéte, nas águas de Barathere - e os sobreviventes viviam miseravelmente como escravos ou abandonados só.”

A autora ainda relata que no Egito e Pérsia era reconhecido o direito à vida da pessoa com surdez. Por não fazer o uso da língua oral, eram consideradas criaturas privilegiadas, enviados dos deuses, havendo um forte sentimento humanitário e respeito, pois protegiam e tributavam aos surdos a adoração, entretanto, o direito de ser educado era negado. “Surdos mudos”, como eram denominados e até hoje por alguns leigos, gregos e romanos consideravam uma condição de não falante, que não pensavam e por sua vez não poderiam ser considerados eram humanos. Com isso, Strobel (2009, p. 19) nos informa:

> O filósofo Aristóteles (384 – 322 a.C.) acreditava que quando não se falavam, consequentemente não possuíam linguagem e tampouco pensamento, dizia que: de todas as sensações, é a audição que contribuiu mais para a inteligência e o conhecimento..., portanto, os nascidos surdo-mudo se tornam insensatos e naturalmente incapazes de razão, ele achava absurdo a intenção de ensinar o surdo a falar.

Essa desconsideração da condição humana constituída naturalmente de direitos

perdura na Idade Média (476 – 1453). Neste período, as pessoas surdas enfrentaram muitas dificuldades e frequentemente eram marginalizadas e excluídas da sociedade, privados de exercer seus direitos religiosos - não podiam confessar seus pecados e casar entre eles - assim como não tinham acesso a métodos de comunicação ou de ensino, não recebiam heranças, enfim, todos seus direitos como cidadãos foram castrados nesta época. Nesse contexto, Forcadell (2020, p. 12) afirma:

> Não davam tratamento digno aos surdos, colocavam-os em uma imensa fogueira. Os surdos eram sujeitos estranhos e objetos de curiosidades da sociedade. Aos surdos, era proibido receberem a comunhão porque eram incapazes de confessar seus pecados, também havia decretos bíblicos contra o casamento de duas pessoas surdas só sendo permitido aqueles que recebiam favor do Papa. Também existiam leis que proibiam os surdos de receberem heranças, de votar e enfim, de todos os direitos como cidadãos.

Não devemos ficar surpresos com a conveniência da igreja para com todas essas torturas relatadas contra pessoas com deficiências. De fato, a instituição foi responsável por várias formas de violências na sociedade, sendo que muitos surdos eram privados de todos os direitos civis. Mesmo com toda exclusão existente, a comunidade surda sempre foi resistente a todos os tipos de violência, conseguiu através de alguns educadores surdos e militantes mostrar que o sujeito surdo é membro de uma comunidade que possui cultura e identidade própria.

No período do Renascimento, um monge beneditino espanhol chamado Pedro Ponce de León (1510-1584), que viveu na Espanha no século XVI, foi o primeiro professor de surdos da história. Em 1556, começou a ensinar duas crianças surdas - Francisco e Pedro Velasco, filhos de nobres -, na qual utilizou uma combinação de datilologia, escrita e oralização para ensinar os irmãos. Ambos conseguiram, através do método de Leon, aprender a ler e escrever, tendo uma vida normal e comunicando-se com os ouvintes. O trabalho de Leon foi um marco histórico na educação de surdos, provando que os surdos são capazes de aprender e, assim, desenvolver-se como outra pessoa ouvinte. Como não havia interesse em documentar os métodos de ensino para surdos e os surdos não eram prioridade, seu método não ganhou notoriedade em registros.

Outro educador de surdos que se destacou nesta mesma época foi o médico e filósofo italiano Girolamo Cardano (1501-1576). Cardano acreditava que os surdos eram capazes de aprender, com isso desenvolveu um método de educação que utilizava a Língua de Sinais e a escrita. O seu método era baseado na crença de que os surdos precisam aprender uma língua

para se comunicar, e acreditava que a Língua de Sinais era a melhor maneira dos surdos aprenderem a língua para se comunicar com os ouvintes. Nesse contexto, seu método não foi amplamente adotado na época, no entanto, foi um precursor do desenvolvimento da educação de surdos com o uso da Língua de Sinais.

Na Idade Moderna (1453 – 1789), o Abade Charles Michel de L'Epée foi um dos pioneiros nesse campo, maior referência na educação de surdos sinalizada. Como fundador da primeira escola para surdos em Paris (1755) - o Instituto Nacional de Jovens Surdos (INJS) -, L'Epée acreditava que os surdos eram capazes de aprender e se comunicar, e desenvolveu um método de ensino que combinava Língua de Sinais e gramática francesa sinalizada, denominado de "Sinais Metódicos".

L'Epée começou a trabalhar com os surdos em sua própria casa, ensinando duas irmãs gêmeas surdas e logo se interessou por outros surdos que perambulavam pelas ruas de Paris, ao acreditar que os surdos deveriam ter acesso à educação, trabalhando incansavelmente para promover a educação destes. O metódo utilizado foi um marco na história da educação dos surdos, ao mudar a percepção de que estes eram incapazes de aprender e se comunicar, além se ter sido adotado por outras escolas para surdos em todo o mundo, inclusive o Brasil, que logo veremos neste texto.

Outro registro importante foi o desenvolvimento do movimento surdo americano, por influências do movimento surdo francês. O americano Thomas Hopkins Gallaudet foi à França e adotou o método de ensino da Língua de Sinais usado pelo Abade Sicard, que era instrutor de surdos da escola de *Bordeaux*. Gallaudet voltou para os Estados Unidos com o professor surdo Laurent Clerc, que era do "Instituto Nacional para Surdos-Mudos", de Paris. Laurent Clerc, um ex-aluno do mesmo instituto, acompanhou Gallaudet na viagem de volta aos Estados Unidos, o que possibilitou um compartilhamento de habilidades, Clerc ensinou Língua de Sinais para Gallaudet, tendo este ensinado inglês a Laurant, tornando-se o primeiro professor surdo da *American School for the Deaf*, fundada por Gallaudet em 1817.

Nos Estados Unidos, em 1814, foi criada a Língua de Sinais Americana – ASL e, com isso, foi fundada a primeira escola pública para surdos dos Estados Unidos, a *Columbia Institution for the Instruction of the Deaf and Dumb and Blind*, renomeada posteriormente *Gallaudet College*, com autorização para conferir título universitário. Em 1864 foi reconhecida como *Gallaudet University*, em Washington, porém, foi fundado pelo filho de Hopkins, Edward Miner Gallaudet, uma universidade onde todo ensino é bilíngue.

O intercâmbio de habilidades entre Gallaudet e Clerc foi um momento importante na história da educação de surdos. O ensino da Língua de Sinais por um professor surdo foi fundamental para o sucesso da *American School for the Deaf*, e contribuiu para o desenvolvimento do movimento surdo americano.

No decorrer da história da educação de surdos, o II Congresso Internacional de Educação dos Surdos, denominado como *Congresso de Milão* em 1880, foi o acontecimento que causou grande retrocesso na vida de comunidades surdas, com reflexos em muitos países, como no Brasil. Conforme Cristiano (2017), o Congresso de Milão resultou na elaboração de oito resoluções que foram votadas, oficialmente eliminando o ensino de pessoas surdas através das línguas de sinais e implementando o oralismo[2], defendido por Alexander Graham Bell (1874-1922) e Samuel Heinicke (1729-1790).

Grahan Bell foi um estudioso do método baseado na acústica e fonética. Seu método teve grande influência de seu pai, Alexander Melville Bel, que desenvolveu um código de símbolos chamado "Fala visível" ou "Linguagem Visível". Conforme Strobel (2009), esse sistema utilizava desenhos dos lábios, garganta, língua, dentes e palato para que, observando esses desenhos, os surdos repetissem os movimentos e os sons indicados pelo professor. Bell criou o telefone, foi professor de surdos em uma escola criada pela família, sendo que sua mãe e sua esposa eram surdas. Contraditório, mas Alexander Grahan Bell foi a principal pessoa que impulsionou este movimento contra a Língua de Sinais no Congresso de Milão.

Outra figura ilustre que podemos destacar nesta trajetória foi o alemão Samuel Heinicke (1727-1790), fundador do método oralista,[3] que defendia o pensamento como dependente da mediação da fala, baseada nas crenças dominantes da Antiguidade greco-romana. Fundou-se a primeira Escola de Surdos na Alemanha em 1778 e, nesta escola, prevaleciam técnicas e metodologias oralistas que objetivavam fazer os surdos oralizarem.

---

[2] Método de ensino oral ou falada, era considerada a mais eficaz, utilizando o treino da fala, da leitura labial e treino auditivo. Esse método foi predominante no cotidiano de pessoas surdas durante aproximadamente 100 anos. Nas escolas, os alunos eram forçados a sentarem nas mãos para não se comunicarem em Língua de sinais e as janelas teriam que permanecer fechadas, sendo todas as possibilidades de comunicação sinalizadas inviabilizadas.

[3] As abordagens oralistas - ou o Oralismo - utilizam métodos de ensino para surdos que defendem a língua oral, ou falada, como a maneira mais eficaz de ensinar o surdo e inseri-lo na sociedade. Nela, a fala oral é considerada condição de humanização. De acordo com Costa (2010), a palavra gesto significa movimento do corpo, especialmente da cabeça e dos braços, para exprimir ideias; sinal; mímica. No gestualismo tem-se a ideia de gesto como linguagem corporal que complementa e enfatiza a língua oral, como seu enriquecimento, e não como língua plena, completa em si mesma.

De acordo com Fernandes (2011), qualquer forma de comunicação gestual era proibida.

As resoluções do Congresso de Milão trouxe um grande retrocesso para a educação de surdos, na qual ignoraram a importância da Língua de Sinais como uma língua natural e como uma ferramenta essencial para a comunicação e a aprendizagem das pessoas surdas. No Brasil, o oralismo foi adotado como método de educação de surdos a partir do final do século XIX. As escolas de surdos brasileiras passaram a proibir o uso da Língua de Sinais em sala de aula, tendo consequências devastadoras para as comunidades surdas, que foram privadas de sua língua e cultura, o que dificultou sua integração social e profissional.

Conforme Skliar (1997, p. 109) comenta que, para entendermos a ausência da identidade linguística do surdo, marcando seu trajeto entre o antes e depois do congresso, com as conquistas na educação de surdos por meio da Língua de Sinais e depois com a proibição, veremos o quanto oralismo castigou as pessoas surdas, conforme relatos registrados mencionados pela autora. Muitos foram obrigados a sentar em cima das próprias mãos, as janelas das salas de aulas eram fechadas para não haver comunicação entre os pares e até registros de castigos físicos.

Sendo assim, a educação dos surdos foi marcada profundamente pelo *Congresso de Milão*, na concepção da pessoa surda patologicamente diagnosticada como uma pessoa com deficiência, categorizados pelo grau de surdez, uma educação caracterizada pelo método clínico terapêutico e de reabilitação (tratamentos fonoaudiológicos), na tentativa de fazer o surdo oralizar tendo a Língua de Sinais como opção, caso os pais decidissem que o filho aprendesse.

Em julho de 2010, 130 anos após o *Congresso de Milão*, no 21º Congresso Internacional de Educação de Surdos, sediado em Vancouver, Canadá, essas resoluções foram rejeitadas, dando início à reestruturação da educação dos surdos no mundo através da Língua de Sinais. O *Congresso de Milão* foi um divisor de águas na trajetória da educação de surdos, sendo o pós congresso uma longa e sofrida batalha, como afirma Strobel (2009). De acordo com Pena (2018, p. 47):

> Cabe ressaltar que o Congresso não instituiu o começo da ideologia oralista dominante, mas sim sua legitimação oficial, pois a decisão de acabar com o gestualismo já havia sido escrita anteriormente e era aceita em grande parte do mundo, com oposições individuais e isoladas.

Mesmo assim, para defender o direito linguístico e cultural, a comunidade surda

organizada em associações lutou pela não extinção de sua língua. Para isso, dando sequência, é possível conhecer essa trajetória desde o princípio - quando tentaram impedir a comunidade surda de expressar sua fala - até os acontecimentos históricos no Brasil, as associações e instituições que surgiram e marcaram toda essa história.

1.2 Contexto histórico da cultura surda no Brasil

Ao abordar esse percurso histórico da educação de surdos no Brasil, importa destacar que, nos primeiros séculos de sua história no Brasil, não foram encontrados registros sobre esse tema. Nesse contexto, apenas na segunda metade do século XIX, em 26 de setembro de 1857, na cidade do Rio de Janeiro, temos o marco da fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos – Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES.

Convidado pelo imperador Dom Pedro II, o surdo Eduard Hernest Huet veio da França morar no Brasil. No INES, Huet desenvolveu um método de ensino da Língua de Sinais que combinava elementos da Língua de Sinais Francesa - LSF com as línguas de sinais usadas pelos surdos brasileiros, método este muito eficaz, que ajudou a criar uma Língua de Sinais unificada no Brasil. O INES funcionou por muitos anos como internato, o que significa que os alunos moravam na escola durante o ano letivo. Isso era necessário porque, na época, não haviam recursos para apoiar a educação de surdos em suas comunidades. Os pais deixavam seus filhos no INES por períodos de seis meses a um ano, e alguns surdos e suas famílias se mudavam para o Rio de Janeiro para ficarem mais perto dos filhos.

Por volta da década de 1960, a metodologia de educação de surdos no Brasil era baseada no oralismo, que visava a oralização dos surdos, ou seja, o ensino da língua oral e a proibição do uso da Língua de Sinais. No entanto, essa metodologia não se mostrou eficaz, pois os surdos que eram submetidos a esta apresentavam dificuldades de comunicação e de aprendizagem.

Nesse prisma, começaram a surgir estudos sobre as línguas de sinais que demonstraram que estas eram línguas naturais e completas, com sua própria gramática e estrutura. Esses estudos levaram ao desenvolvimento de novas metodologias de educação de surdos, que se baseiam no uso da Língua de Sinais. A Comunicação Total é a primeira metodologia que foi adotada após o oralismo, e propõe o uso simultâneo da língua oral e sinalizada, de forma a garantir que os surdos tenham acesso a duas línguas que lhes permitam se comunicar e "aprender".

Com o olhar para a história crítica, observamos que os surdos eram tratados como coitadinhos que precisavam de ajuda para se integrar, sempre na condição de pessoas dependentes. A educação era baseada na caridade, prevalecendo ainda a oralização em sala de aula e a Língua de Sinais ainda se apresentava em segundo plano. Assim, a comunidade surda parte para um posicionamento de enfrentamento através de suas representações sociais, se posicionando na sociedade como protagonistas de sua cultura, identidade e língua própria, mas necessitam de organização social. Diante desse contexto, vejamos o quadro a seguir:

Quadro 01: Trajetória da educação de surdos no Brasil.

ANO	INSTITUIÇÃO
1978	Criação da FENEIDA (Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos). Composta apenas por ouvintes envolvidos na cultura surda. Não havia a representação do povo surdo, assim sua participação era negada.
1983	Em Campina Grande - PB ocorreu a criação da EDAC, Escola de Audiocomunicação Demóstenes Cunha Lima. Escola de e para os surdos, onde o ensino adotado é bilíngue.
1987	Criação da FENEIS, Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, no Rio de Janeiro, filiada à Federação Mundial de Surdos. Desenvolve ações de educação, na formação da comunidade surda do Brasil, também com ações formativas também para ouvintes.
2001	Criação da Escola de Surdos de Gado Bravo – PB
2002	Formação de agentes multiplicadores Libras em Contexto em MEC/Feneis. Foi responsável em capacitar agentes multiplicadores da Libras, capazes de ensinar e difundir a Língua Brasileira de Sinais em suas comunidades.
2006	Escola Estadual Deputado Carlos Pessoa Filho em Aroeiras – PB.
2006	A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) deu início ao curso de Letras/Libras na modalidade a distância, com nove polos espalhados pelo Brasil. Esta ação representou um marco histórico na educação da comunidade surda no país, possibilitando o acesso à formação superior em Letras/Libras aos surdos do Brasil.
2012	Unidade Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (UMEIEF) Bilíngue para Surdos “Nossa Senhora da Conceição”.
2011/ 2013	No âmbito nacional, tivemos a mobilização das entidades representativas dos surdos brasileiros contra as alterações no texto da meta 4 do PNE (Plano Nacional de Educação).

Fonte: Autoria própria (2023)

Através da iniciativa do imperador, com a criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos e da Língua de Sinais no Brasil, iniciou-se um período de organização das associações e federações de educação de surdos. Perlin (1998) aponta para a importância dos movimentos da comunidade surda, que buscam sua representação em defesa dos direitos das questões sociais, políticas e econômicas vivenciadas, desde a educação, o trabalho, a saúde e o bem-estar social do povo surdo no Brasil. Considerando as instituições de referência regional, é importante observarmos na tabela a presença da criação das três escolas bilíngues na Paraíba, como resultado de resistência da comunidade surda local, as quais serão as escolas foco de nossa pesquisa.

A *Escola de Audiocomunicação Demóstenes Cunha Lima* (EDAC) foi a primeira a ser fundada e resiste até hoje, desde 1983, criada por um grupo de professoras e de estagiárias da UFCG, antiga UFPB. Hoje denominada Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio de Audiocomunicação de Campina Grande Demóstenes Cunha Lima-ECIAC, vem funcionando no regime de ensino integral, o que ocasionou na evasão dos alunos em todos os turnos, atendendo poucos alunos de Campina Grande e de algumas cidades do brejo e agreste paraibano.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Edwards Caldas Lins, inaugurada em abril de 2001 na cidade de Gado Bravo/PB, hoje se encontra funcionando com apenas três professores. Com estrutura bastante precária, a escola continua firme em sua proposta de educação bilíngue para surdos conforme o projeto original, como ressalta Martins, Silva e Gianini (2001, p. 01):

> A existência de um grande número de pessoas (adultos e crianças) surdas no município de Gado Bravo, localizado no Cariri Paraibano, ocasionou a necessidade de criação de uma escola para atender a esta população, a qual encontrava-se em escolas regulares, apresentando baixo rendimento, ou sem frequentar nenhum tipo de educação formal. Face a essa realidade, a Secretaria de Educação e Cultura de Gado Bravo solicitou a assessoria pedagógica de professoras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) para a implantação de uma escola de surdos. Para tal, fez-se necessário a criação de um projeto de extensão que possibilitasse o intercâmbio entre a escola e a UFCG. O projeto, intitulado "Assessoria pedagógica para a Escola Municipal de Surdos de Gado Bravo", foi iniciado em 2001, contando com a orientação de professoras do Departamento de Educação e participação de alunos extensionistas do Curso de Pedagogia, todos da Universidade já mencionada.

Nessa perspectiva, da mesma forma que a Escola de surdos de Gado Bravo, a Escola Estadual Deputado Carlos Pessoa Filho, localizada em Aroeiras – PB, também foi inaugurada em abril de 2001 pela mesma assessoria pedagógica da UFCG, de modo que assessorou uma

equipe pedagógica da escola, através de formação continuada, para operacionalizar a abertura da escola, como comenta Gianini (2012, p. 77):

> Em levantamento realizado pela Secretaria de Aroeiras (SEC-A), verificou-se a existência de uma quantidade significativa de pessoas surdas que, quase na sua totalidade, não frequentava escola, nem recebia nenhum tipo de atendimento especializado. Frente a essa realidade, e conhecendo o trabalho realizado com os surdos no município de Gado Bravo, a Secretaria de Educação solicitou assessoria pedagógica das professoras da área de Educação de surdos da UFCG, para a implantação de uma escola para surdos naquele município.

Através de um projeto de extensão da UFPB, foi mobilizada toda uma estrutura, envolvendo as secretarias de educação das cidades de Gado Bravo e Aroeiras, lideradas por professores e estudantes do curso de Pedagogia, entregando aos dois municípios a educação de surdos de maneira organizada, com profissionais capacitados, metodologias voltadas para o ensino de pessoas surdas, comunidade de surdos articulada e pais conscientes que estavam recebendo escolas com atendimento especializado. Como continuidade do projeto, o curso de Pedagogia da UFPB - hoje UFCG - continuou prestando apoio às duas escolas, além do EDAC em Campina Grande-PB e a Escola de Surdos de Pombal.

Muitos pesquisadores possuem um olhar negativo com relação às escolas de surdos, as escolas bilíngues. Esses pesquisadores argumentam que estas ditas “escolas especiais” segregam a pessoa surda, o que prejudica o desenvolvimento como aluno. No entanto, no Brasil, a população imbuída de um devocional ideológico partidário ainda é estimulada pelas redes sociais a debater e propagar temáticas que não possuem domínio e costumam realizar discussões sem propriedade, estimulando a divulgação de informações incorretas ou imprecisas, causando confusão e desinformação.

No próximo capítulo, trataremos dessa confusão conceitual entre educação inclusiva e educação bilíngue de surdos, que permeia na sociedade e educadores. Isso ocorre porque as duas abordagens educacionais têm objetivos e princípios semelhantes, mas apresentam diferenças importantes na sua execução, dos quais pessoas com deficiências e surdos irão seguir seu trajeto educacional, com base nas necessidades e interesses individuais do aluno.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO BILÍNGUE: CONCEITOS E TRAJETÓRIAS LEGAIS

Estamos vivenciando um momento de avanços e transformações econômicas, culturais e políticas onde, obviamente, o sistema educacional é o mais afetado. A escola precisa refletir sobre sua metodologia, relações interpessoais e, principalmente, sobre a inclusão do aluno com deficiência no ambiente escolar.

Neste capítulo, conversaremos sobre a educação inclusiva e educação bilíngue, inicialmente fazendo uma revisão sobre a história da educação inclusiva, identificando nas últimas décadas os avanços na escolarização dos estudantes surdos.

A Educação Inclusiva pressupõe que toda criança tenha a mesma oportunidade de acesso, permanência e de aproveitamento escolar, independentemente de sua característica e limitação, garantindo que todos os alunos - com ou sem deficiência - tenham qualidade de vida. Desta forma, demonstraremos como deve ser este apoio pedagógico para o aluno surdo, dividido em três momentos: o momento em que o aluno estará com o professor da sala regular, onde essa relação professor/aluno será intermediada com apoio de um tradutor intérprete de Libras; outro momento do ensino da Libras, que geralmente ocorre na sala do AEE ou em sala de aula, como disciplina comun a todos, ministrado por um professor de Libras ou um pedagogo; e o momento do professor de Língua Portuguesa surdo, que ocorre quando um professor surdo com proficência no português ministra aula para seus pares.

O Atendimento Educacional Especializado - AEE é um serviço oferecido pela escola para apoiar o desenvolvimento dos alunos com deficiência. No caso dos alunos surdos, o AEE pode ser oferecido em sala de recursos multifuncionais, que são espaços organizados para atender as necessidades específicas desses alunos, dentre estes os estudantes surdos.

A educação bilíngue é uma proposta que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua dos alunos surdos. Nesse modelo de educação, os alunos aprendem a Libras como língua de instrução e a língua portuguesa como segunda língua, na sua forma escrita.

O ensino de Geografia para alunos surdos pode acontecer de diferentes formas, seja na escola inclusiva, com sala de AEE ou na escola bilíngue. Na escola inclusiva, o ensino de Geografia para alunos surdos deve ser realizado de forma que atenda às suas necessidades específicas, o que significa que o professor deve utilizar estratégias de ensino visual que facilitem a compreensão do conteúdo pelos alunos surdos, auxiliado por um tradutor intérprete de Libras. Na escola bilíngue, o ensino de Geografia é realizado em Língua de Sinais e através

da Pedagogia Visual, o que significa que os alunos surdos têm acesso ao conteúdo de Geografia da mesma forma que os alunos ouvintes, mas utilizando a Língua de Sinais, a língua natural do povo surdo.

3.1Educação inclusiva para o ensino de surdos

A educação inclusiva, contrapõe-se a homogeneização padronizada dos alunos o combate à discriminação, rendimento cognitivo, questões étnicas, gênero, classe social, estrutura familiar, estilo de vida ou sexualidade. A escola deve ser adaptada para receber os alunos, no que se refere ao currículo, a avaliação, todo contexto pedagógico e administrativo, ou seja, estar aptos a receber todas especificidades individuais, independentemente de ser deficiente, reconhecendo a diversidade humana e o direito de todos a aprender.

A Educação Inclusiva é um desafio, pois atende em uma sala de aula os alunos com deficiências, além do estudante surdo. Este espaço utiliza majoritariamente a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais, intermediada por um intérprete e, no contraturno, o aluno é atendido na sala de Atendimento Educacional Especializado. Para Camargo, Gomes e Silveira (2016) o AEE tem como objetivo identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, "considerando suas necessidades específicas, além de se estabelecer dentro da escola como um marco de suporte e apoio ao aluno, ao professor e a sua família, de modo integrado aos demais sujeitos e espaços escolares" (p. 21).

Suficiente e necessária é a nossa reflexão sobre a Base Nacional Comum - BNNC, o principal documento que "define" o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais de todos os alunos. O documento afirma que " os alunos devem desenvolver as competências gerais e específicas, as habilidades e as aprendizagens" ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. O aluno com deficiência talvez desenvolverá estas competências, habilidades e aprendizagens, o que se contrapõe a Lei de Diretrizes e Bases, no tocante a educação especial, no seu capítulo V:

> Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento

> especializado, bem como professores do ensino regulares capacitadas para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

A inclusão escolar é um direito de todos os cidadãos, do acesso à escolaridade, ao saber construído, ao processo de produção e a difusão do conhecimento, direcionados na vivência da cidadania. No entanto, uma escola para todos requer a existência de sistemas educacionais planejados, com o intuito de atender os alunos com deficiência, de forma a procurar oferecer da melhor forma respostas pedagógicas adequadas referentes às características e necessidades de cada um. A BNCC não apresenta essa perspectiva de inclusão escolar. È visível que o documento nos entrega uma escola sem garantias suficientes para a permanência do aluno com deficiência, e muito menos um currículo acessível. Na busca por uma escola que atenda a todos, devemos nos nortear por alguns pontos essenciais para um ambiente inclusivo. As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001, s. p.) dizem que:

> As instituições de ensino devem estar abertas para receber os alunos com deficiência, fortalecendo a convivência social através da colaboração e cooperação com a comunidade e família, atendendo assim as expectativas e aprendizagem do aluno com deficiência; a formação continuada dos profissionais da educação inclusiva, deve promover a criatividade, criticidade, o pensamento ativo, dinâmico, inovador e flexível, centrada na capacidade do aluno e não na sua deficiência; respeitando às diferenças e ao ritmo de aprendizagem de cada um, valorizando o aluno da forma que é suas experiências e sensações; cabe ao educador adequar-se ao seu público, ou seja, se tiver um aluno surdo mesmo tendo um intérprete deve procurar a aprender a Libras; com uma avaliação flexível verificando as exigências do sistema escolar, considerando; permitindo ao aluno a participação nas atividades e dos serviços propostos pela escola, preparando uma instituição de ensino sem barreiras com segurança e autonomia, possibilitando um ambiente de igualdade e oportunidade.

Baseado nos desafios da educação inclusiva, entende-se que cabe a cada escola regular e seus profissionais, a descoberta de estratégias de atuação que leve uma dedicação e reflexão, de forma a envolver todos que participam do processo de construção, para que a instituição escolar encontre o melhor caminho e as melhores possibilidades para elevar a qualidade da educação do nosso país. Para tanto, Glad (2007) enfatiza que a proposta de educação inclusiva implica, portanto, em um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e dos próprios sistemas

educacionais.

Para iniciarmos a nossa fala quanto as legislações que regem a educação especial e inclusiva[4] no Brasil, elencamos as leis, decretos, portarias e outras normas que foram idealizadas para a garantia do direito de igualdade de oportunidades educacionais, de acordo com Faria e Cavalcante (2010, p. 95-97):

Quadro 02: Legislações que abordam a educação de surdos e a educação especial.

LEIS	
Lei nº 8.069/90	Estatuto da Criança e do Adolescente.
Lei nº 10.098/94	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
Lei nº 9.394/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dispõe sobre a educação especial e reconhece a educação bilíngue como modalidade de ensino para surdos.
Lei nº 10.436/02	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.
Lei nº 13.146/15	Lei Brasileira da Inclusão.
DECRETOS	
Decreto nº 914/93	Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
Decreto nº 2.208/97	Regulamenta a Lei 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Decreto nº 3.298/99	Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.
Decreto nº 3.952/01	Conselho Nacional de Combate à Discriminação.

[4] A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Decreto nº 3.956/01	(Convenção de Guatemala) Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
Decreto nº 5.296/04	Regulamenta as Leis nº 10.048 e 10.098 com ênfase na promoção da acessibilidade.
Decreto nº 5.626/05	Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.
Decreto nº 6.094/07	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.
Decreto nº 6.215/07	Institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência – CGPD.
Decreto nº 186/08	Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinado em 30 de março de 2007.
Decreto nº 6.571/08	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado.
Decreto nº 6.949/09	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.
PORTARIAS	
Portaria nº 1.793/94	Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências.
Portaria nº 3.284/03	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, de credenciamento de instituições.
Portaria nº 976/06	Determina critérios de acessibilidade a eventos do MEC.
RESOLUÇÕES	
Resolução CNE/CEB nº 2/01	Normal – Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
Resolução CNE/CP nº 1/02	Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores.
AVISOS	
Aviso Circular nº 277/96	Dirigido aos Reitores das IES solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais.

DOCUMENTOS INTERNACIONAIS
Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes – 1975
Declaração de Salamanca – 1994
Convenção de Guatemala – 1999
Carta para o Terceiro Milênio – 1999
Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão - 2001
Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – 2006

Fonte: Faria e Cavalcante (2010), Língua Portuguesa e Libras/Teorias e Práticas 1.

Podemos observar que o Brasil tem uma legislação ampla e abrangente relacionada à permanência dos alunos na escola sem discriminação de qualquer natureza, o que significa que todos os alunos devem ter as mesmas oportunidades de aprender e de se desenvolver, independentemente de suas condições socioeconômicas ou de suas características individuais. Essa legislação abrange diversos aspectos, como o direito ao acesso à escola, a jornada escolar, a educação inclusiva, a prevenção e o combate à evasão escolar, dentre outros. Isso significa que todos os alunos, independentemente de sua raça, etnia, classe social, gênero, religião, deficiência ou qualquer outra condição, têm o direito de frequentar a escola e de permanecer nela até o final do ensino fundamental.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação[5] afirma que a educação das pessoas com deficiência deve se enquadrar no sistema geral de educação. A legislação brasileira garante o direito à educação inclusiva, ou seja, o direito de todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência, de frequentarem a escola regular. Para isso, a escola deve oferecer condições de acessibilidade e recursos pedagógicos adaptados às necessidades desses alunos.

A Emenda Constitucional nº 12, de 17 de outubro de 1978, foi a primeira norma constitucional brasileira a tratar especificamente dos direitos das pessoas com deficiência, ao inserir no texto da Constituição o artigo 175, que garantia aos "deficientes" o direito à melhoria de sua condição social e econômica. O direito à educação especial gratuita foi um dos principais

[5]Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 - publicação original. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

avanços trazidos pela emenda, garantindo às pessoas com deficiências acesso à educação, independentemente de sua condição física ou intelectual. Essa educação era oferecida de forma precária, em escolas especiais ou em classes segregadas nas escolas regulares.

Década de 1980 foi um marco importante para a educação de pessoas com deficiências no Brasil. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso III, estabeleceu que é dever do Estado garantir "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". Essa garantia foi reforçada pela Lei Federal 7.853/1989, que também prevê a oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial nos estabelecimentos públicos de ensino. A Constituição Federal de 1988 garante o direito à educação para todos os brasileiros, sem qualquer tipo de discriminação. O artigo 205 estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade.

Mas nos anos 1990 ocorreram outras modificações, principalmente após a *Conferência Mundial para Todos*, ocorrida em Jomtien (Tailândia), referentes aos direitos das pessoas com deficiência. Ela resultou, em 1994, na *Declaração de Salamanca*, considerada mundialmente um dos mais importantes documentos que visam a inclusão social, além de tratar dos princípios, políticas e práticas em Educação Especial, reafirmando o compromisso com a Educação para todos. Vale salientar que todas essas legislações são resultadas de militância dos direitos humanos, que obriga o Estado a garantir o direito de igualdade de oportunidades educacionais.

A Declaração de Salamanca foi adotada por 92 países. No Brasil, ela foi incorporada à legislação nacional pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. A LDB estabelece que a educação inclusiva é uma das diretrizes da educação brasileira. A Declaração de Salamanca e a LDB foram importantes passos para a concretização do direito à educação inclusiva no Brasil.

A história da educação inclusiva no Brasil, assim como no mundo, é marcada por muitas lutas dos movimentos sociais onde familiares, profissionais e os principais protagonistas, as pessoas com deficiência, foram resilientes desde o Brasil colônia, onde tivemos a criação de algumas instituições referência até os dias atuais, como a Associação Pestalozzi de Niterói, fundada em 1948. Em 1854, tivemos a fundação do Instituto Benjamin Constant e, logo depois, o Instituto Nacional de Educação de Surdos, fundada por D. Pedro II que tinha um neto parcialmente surdo, filho do Conde D'Eu - que era surdo (Brasil,

MEC/SEESP, 2008).

Para Fernandes (2005), a ideia de Educação Inclusiva surgiu no Brasil na década de 1980, como fruto da luta das pessoas com deficiência e suas entidades, que se organizaram e batalharam por dignidade. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o exercício da cidadania e a qualificação para o mercado de trabalho.

O princípio da igualdade de oportunidades na educação é fundamental para garantir o acesso e a permanência de todos os alunos na escola, independentemente de suas características individuais. A educação inclusiva é um processo que visa atender às necessidades de todos os alunos, valorizando a diversidade e promovendo a aprendizagem de todos. Ainda há muitos desafios para garantir a efetivação da educação inclusiva no Brasil, mas os avanços legais e as políticas públicas existentes representam um importante passo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, apesar de vivenciarmos um dos momento mais excludente na educação de pessoas com deficiências que o Brasil já vivenciou nos últimos tempos. Nesse sentido, nos apresentamos em um retrocesso na luta pela inclusão social e educacional das pessoas com deficiência, contrariando leis, diretrizes nacionais e internacionais que defendem a educação inclusiva como princípio fundamental.

O governo deve investir na formação continuada de professores, na construção de escolas acessíveis e na produção de materiais didáticos inclusivos. O governo deve se conscientizar sobre a importância da educação inclusiva, no combate ao preconceito e a discriminação contra pessoas com deficiência. A comunidade escolar deve se mobilizar para garantir que todas as crianças e jovens tenham acesso à educação de qualidade.

A escola precisa se adaptar às necessidades de todos os alunos, e não o contrário. A inclusão não se trata de colocar alunos com deficiência em instituições e escolas regulares sem o devido suporte. A pessoa com deficiência necessita de um sistema educacional que seja verdadeiramente acessível e acolhedor para todos, com políticas públicas que garantam o acesso e a permanência de alunos com deficiência na escola inclusiva.

Uma reflexão sobre a BNCC se faz necessário na discussão sobre a legislação. O referido documento não contempla a educação de surdos, não apresenta orientações curriculares específicas, o que dificulta a implementação de práticas pedagógicas adequadas às suas necessidades e, ao excluir a Libras em sala de aula, dando ênfase apenas a língua portuguesa, prejudica o desenvolvimento da linguagem e da identidade cultural dos alunos

surdos.

Na construção da legislação em vigor, não houve consulta à comunidade surda na sua elaboração, desprezando a preocupação com as necessidades educacionais do povo surdo do Brasil. Nesse contexto, ficou evidenciado a ausência de políticas públicas no que se refere à formação de professores para atuar com alunos surdos, sem a garantia de contratação de intérpretes, professores bilíngues e materiais com adequações.

É importante salientar que o art. 210 da Constituição de 1988 e no art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 e a lei 13.005/2014, que instituiu o PNE, cita diretamente a BNCC como estratégia para o cumprimento das metas 2, 3 e 7 do Plano e compõem os principais embasamentos legais para BNCC.

Contraditoriamente, a Lei 14.191 de 2021 assegura a oferta da educação bilíngue aos estudantes surdos como modalidade independente, desde a educação infantil e ao longo da vida, na LDB. Assim como o Plano Nacional de Educação, que estabelece a garantia que a educação de surdos seja ministrada em sua língua. Desde as consultas públicas até a versão final, em 2017, e durante 2019 até 2022, com a implementação ProBNCC, a educação de surdos continuou ausente e até a presente data nada foi alterado. O sujeito surdo ainda tratado numa visão patologizante, ainda não é reconhecido como um ser social com seus próprios direitos, cultura e história.

3.2 O Atendimento Educacional Especializado para o ensino de alunos surdos: o cenário da escola bilíngue

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, define pessoa com necessidade educacional especial como aquela que necessita de Atendimento Educacional Especializado, por apresentar, durante o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, alguma das seguintes condições: Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento -TGD, Altas habilidades/superdotação, Transtornos Específicos da Aprendizagem -TEA, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade-TDAH. As pessoas com necessidades educacionais especiais pode apresentar diferentes tipos de condutas, podendo ser temporárias ou permanentes. Algumas das condutas típicas mais comuns são: alheamento ao contexto externo, timidez, recusa ao externo, recusa em verbalizar, recusa ao manter contato visual, fobias, agressão, falta com a verdade, roubar,

gritar, falar ininterruptamente, locomover-se o tempo todo.

As condutas típicas não são necessariamente indicadores de deficiência, podendo ser apresentadas por pessoas com e sem deficiência. No entanto, quando as condutas típicas interferem no processo de aprendizagem ou no desenvolvimento da pessoa, é importante o Atendimento Educacional Especializado.

O AEE é um componente essencial para garantir o direito à educação e ao desenvolvimento pleno de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - PNEEs, que deve ser planejado e executado por uma equipe multidisciplinar, composta por profissionais qualificados e experientes em diferentes áreas, com o objetivo principal de garantir o acesso à educação e ao desenvolvimento a partir de suas potencialidades.

Ao identificar as necessidades específicas da pessoa com deficiência através de uma avaliação abrangente realizada pela equipe multidisciplinar, com professores especialistas em educação especial e inclusiva, psicólogos, assistentes sociais, psicopedagogos, tradutores intérpretes e professores de Libras e outros profissionais especializados, deve-se elaborar um plano de atendimento individualizado que leve em consideração as necessidades, habilidades e interesses do aluno, oferecendo um suporte pedagógico e profissional para auxiliar o estudante com deficiência no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Nessa esteira, após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, o país passa a ser impulsionado a refletir novos critérios voltados para a pessoa com deficiência no ensino regular. Um deles é a Resolução CNE/CEB 4/2009, que passa a instituir as Diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, com as devidas prioridades citadas pela Resolução nº 04 CNE:

> Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviço.

No ano de 2004, instituído pela Lei Nº. 10.845, o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado - PAED representa um marco na luta pela inclusão educacional de pessoas com deficiência no Brasil. O programa visa garantir o atendimento especializado de maneira gradual e complementar no ensino regular, reconhecendo a

necessidade de um suporte adicional para que esses estudantes alcancem seu pleno potencial, além de ampliar o acesso à educação de qualidade para todos os estudantes com deficiência, independentemente de sua localização ou contexto socioeconômico (BRASIL, 2020).

O grande desafio do PAED é garantir o alcance a todos os estudantes com deficiência em todo o território nacional, combatendo as desigualdades regionais e sociais. Nem todas as escolas no Brasil oferecem o programa, o que limita o acesso de muitos estudantes com deficiência a esse serviço essencial. Temos uma realidade em que professores ainda não se sentem preparados para trabalhar com alunos com deficiência, o que pode afetar a qualidade do atendimento educacional. Ainda há escolas não acessíveis para alunos com deficiência, o que dificulta a participação desses alunos nas atividades escolares.

Promulgado em 2005, o Decreto nº 5.626 regulamenta a Lei de Libras (Lei nº 10.436/2002) e representa um marco histórico na luta pelos direitos da comunidade surda no Brasil. O decreto reconhece a Língua Brasileira de Sinais -Libras como língua oficial da comunidade surda brasileira e estabelece os princípios básicos da Educação bilíngue para surdos.

O decreto traz diversas medidas importantes para garantir a inclusão e o desenvolvimento da comunidade surda: reconhece a Libras como língua natural e forma de comunicação e expressão da comunidade surda; equipara a Libras à língua portuguesa escrita para fins educacionais e administrativos; estabelece a Educação bilíngue como modalidade de ensino para surdos, utilizando a Libras como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda língua; define diretrizes para a implementação da Educação bilíngue, como a formação de professores bilíngues, a produção de materiais didáticos em Libras e a adaptação do currículo escolar às necessidades dos alunos surdos.

Em relação à formação de professores, torna-se obrigatória a disciplina de Libras nos cursos de licenciatura em Pedagogia e Fonoaudiologia, com prioridade de contratação de professores surdos para atuarem na educação bilíngue. Sendo assim, também garante o acesso à tradução e interpretação de Libras em diversos contextos, principalmente no âmbito da educação. O Decreto nº 5.626/2005 foi um marco essencial na educação de surdos no Brasil, mas ainda há muito a ser feito para garantir a aplicação plena do decreto e a efetivação dos direitos das pessoas surdas.

Ainda galgamos pela garantia de que a educação bilíngue seja acessível nas escolas. Com isso nos deparamos com a carência de professores bilíngues qualificados para atender à

demanda crescente por educação bilíngue, para tanto, nos deparamos com profissionais que ainda não sabem a Língua de Sinais e estão ministrando aula em salas ou escolas bilíngues. Para sua efetivação é mister o engajamento do poder público na implementação destas políticas, principalmente na formação de professores.

Precisamos também apresentar as principais conquistas proporcionadas pelo decreto, como o aumento do número de escolas que oferecem educação bilíngue para surdos, como também as diversas universidades e instituições que oferecem cursos de formação de professores bilíngues, além da produção de materiais didáticos em Libras.

O Atendimento Educacional Especializado para os alunos surdos deve ser centrado na Libras e na educação bilíngue, com foco no desenvolvimento da comunicação e da interação social, bem como no acesso aos conteúdos curriculares da Educação Básica. O atendimento deve ser realizado por uma equipe multidisciplinar, composta por profissionais especializados em educação especial, como pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos e intérpretes de Libras. A equipe deve trabalhar em conjunto com os professores da sala de aula regular para garantir o apoio necessário ao aluno surdo.

O planejamento para as aulas em Libras deve ser diário, no contraturno das aulas. Existe um foco no estudo dos termos científicos do conteúdo a ser estudado, ampliando o vocabulário na Língua de Sinais, respeitando as diferenças entre os alunos com surdez e os momentos didáticos pedagógicos em que serão utilizados. Nesse espaço, a organização didática deve estar disponibilizada com recursos visuais e todo tipo de referências que possam colaborar para o aprendizado dos conteúdos curriculares em estudo. Vale salientar que na escola regular, conforme afirma Damázio (2007), o ideal é que os professores que fazem parte do Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos saibam planejar e trabalhem em conjunto com os professores das outras disciplinas e de Língua Portuguesa, devendo principalmente dominar a Libras.

No momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras na escola comum, o diagnóstico é diário, no horário contrário ao das aulas, onde o professor e/ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo) - dependendo do nível da Libras do aluno - introduz os termos científicos e o conteúdo trabalhado em sala de aula. Caso não existam os sinais dos termos científicos abordados nas aulas, os professores tomam as seguintes decisões conforme relato de Damázio (2007, p. 32):

> (...) os professores de Libras analisam os termos científicos do contexto em estudo, procurando entendê-los, a partir das explicações dos demais professores de áreas específicas (Biologia, História, Geografia e dentre outros); Avaliam a criação dos termos científicos em Libras, a partir da estrutura linguística da mesma, por analogia entre conceitos já existentes, de acordo com o domínio semântico e/ou por empréstimos lexicais; Os termos científicos em sinais são registrados, para serem utilizados nas aulas em Libras.

Durante estes momentos os alunos surdos são observados pelos profissionais que, direta ou indiretamente, trabalham com eles, nos seguintes aspectos: sociabilidade, cognição, linguagem (oral, escrita, viso espacial), afetividade, motricidade, aptidões, interesses e habilidades, sendo tudo registrado em relatórios, contendo todo o processo de desenvolvimento desse aluno.

Com a utilização da Língua de Sinais em sala de aula há o enriquecimento do conteúdo abordado, promovendo uma aprendizagem significativa, oferecendo possibilidades em relação ao processo de desenvolvimento cognitivo do aluno. Para a avaliação, se torna necessário uma boa qualidade de recursos visuais, a organização do ambiente de aprendizagem, transmitindo ao aluno segurança e motivação.

Já o momento de ensino da Língua Portuguesa acontece na sala de recursos multifuncionais - no contraturno do aluno - por um professor de língua portuguesa, com o objetivo de desenvolver as competências gramaticais, linguísticas e textuais para o aluno surdo. Para isso, as salas devem ser organizadas com materiais e recursos de imagem e ter acervo textual na língua portuguesa, para que possam interagir com situações variadas, desenvolver a criatividade, dinamismo e contextualidade nos exercícios elaborados. Para Frias (2008, p. 13):

> A presença do aluno Surdo em sala exige que o professor reconheça a necessidade da elaboração de novas estratégias e métodos de ensino que sejam adequados à forma de aprendizagem deste aluno Surdo. O aluno Surdo está na escola, então cabe aos professores criar condições para que este espaço promova transformações e avanços a fim de dar continuidade a um dos objetivos da escola, ser um espaço que promova a inclusão escolar.

Ao partirmos para a prática, na escola onde esteja disponibilizado o AEE, no momento da aula o professor de Geografia deverá dispor do acompanhamento do tradutor intérprete de Libras. Em suas aulas deve haver planejamento e, antecipadamente, este professor deve sentar com o intérprete e repassar o que foi planejado na sua disciplina, para que aquele possa preparar seu plano de tradução e sugerir algumas adequações.

No contraturno na sala de AEE, agendado com equipe interdisciplinar, este professor

de Geografia deverá estar presente com seu aluno, juntamente com o intérprete, no intuito de realizar o atendimento para suprir as necessidades educacionais, esclarecimento de dúvidas, resolução de atividades e aprendizado de termos específicos da disciplina. Os demais profissionais do Atendimento Educacional Especializado irão de acordo com a necessidade identificada.

Para que ocorra a inclusão do surdo no ensino regular, se faz necessário também que todo corpo escolar saiba trabalhar neste processo de inclusão. Mas, diante do passar dos tempos, mudanças estão acontecendo, de acordo com Skliar (1998, p.7):

> Foram mais de cem anos de práticas de tentativa de correção, normalização e de violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela ineficiência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da Língua de Sinais, das identidades surdas.

Por mais que existam avanços nas legislações, ainda vivenciamos práticas negacionistas da existência da comunidade e da Língua de Sinais. Somos um país de 10 milhões de pessoas surdas, segundo o IBGE (2022) - o que representa 5% da população do Brasil- , com escolas inclusivas sem a presença do intérprete de Libras. Além disso, o ensino bilíngue não chegou aos municípios que apresentam uma expressiva população de surdos, o que resulta na saída desses surdos de onde vivem para outras cidades que dispõem desse serviço - quando as famílias são orientadas para isso.

Ainda tratando da questão do atendimento das salas de Atendimento Educacional Especializado, a Resolução CNE/CEB4/2009, no artigo 5º prevê que o atendimento deve ser realizado (Brasil, 2009):

> [...] prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições, comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

A Educação Especial permeia todas as modalidades da educação escolar, inclusive o Ensino Superior. O objetivo desta educação é atender ao público em questão através do AEE ou em escolas especiais - como é o caso das escolas bilíngues para surdos - conforme o que está inscrito no documento do MEC (2006):

> Ao optar-se por oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a coexistir no espaço escolar. Além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções que cada língua representará no ambiente escolar. Pedagogicamente, a escola vai pensar em como estas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares. As línguas podem estar permeando as atividades escolares ou serem objetos de estudo em horários específicos dependendo da proposta da escola. Isso vai depender de como, onde e de que forma as crianças utilizam as línguas na escola.

Observamos que a escola especial para surdos - que a classificamos como escola bilíngue - se diferencia da escola inclusiva regular por oferecer uma metodologia na qual o ensino é bilíngue na Libras - língua da cultura surda do Brasil - com professores que dominem esta língua, onde deva prevalecer o ensino em sua língua natural e a segunda na forma escrita - no caso de nosso país, a língua portuguesa -, contemplando sua necessidade educacional especial. Este aluno não terá a constante figura do intérprete em sala de aula, terá o ensino de todas as disciplinas ensinadas por professores fluentes em Libras e todos os materiais didáticos devem atender a sua necessidade linguística.

3.3 A escola bilíngue no ensino da Geografia para surdos

A inclusão do aluno surdo deve acontecer no âmbito escolar até a Educação Superior, acompanhada dos recursos de que necessita no processo de ensino - aprendizagem, exercendo sua cidadania, tendo como embasamento legal os princípios constitucionais do nosso país.

Para Dorziat (1998), o aperfeiçoamento da escola regular em favor de todos os alunos é primordial mas, no ambiente escolar, onde há em sala de aula alunos surdos, o professor precisa dominar a Língua de Sinais, pois a fluência é necessária para o desenvolvimento cognitivo do aluno com surdez. O ambiente deve ser estimulador, com recursos visuais que desafiam o pensamento e exploram a capacidade dos alunos. Para que isso seja possível, a escola regular precisa implementar estratégias inclusivas que tenham sentido para os alunos ouvintes e os alunos com surdez, com o intuito de atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas condições. Conforme Pena (2018, p. 93):

> Para que o aluno surdo se desenvolva significativamente no âmbito escolar, é necessário, primordialmente, extinguir o ouvintismo, ou seja, a hegemonia da cultura ouvinte sobre a cultura surda, muito presente nas escolas. Nessa concepção, os ouvintes decidem pelos surdos, querem inseri-los na cultura ouvinte e não respeitam suas identidades, ou seja, querem fazer do surdo um ouvinte.

Através da Lei 14.191 de 2021, o governo garante a implantação de escolas bilíngues de surdos, facultando ao aluno e aos pais a matrícula em escolas bilíngues ou em escolas inclusivas. Para comunidade surda, isso representa um grande avanço em sua história de luta por uma escola bilíngue própria para o surdo.

Fernanda Santos Pena - autora e professora de Geografia - em sua pesquisa de doutorado intitulada "Educação Bilíngue e Ensino de Geografia nas Escolas de Surdos" (2018), concluiu que a escola bilíngue é o melhor ambiente educacional para o desenvolvimento pleno de alunos surdos. A pesquisa foi realizada com professores e intérpretes de Libras de escolas inclusivas e escolas bilíngues. A pesquisadora identificou que, na escola bilíngue, o surdo tem contato com sua língua natural - a Libras - que é fundamental para sua identidade cultural e desenvolvimento cognitivo. Os conteúdos são mediados em Libras, o que promove acessibilidade linguística e interação com seus pares, criando uma comunidade de apoio e pertencimento a existência de professores bilíngues.

A referida professora conclui que a escola bilíngue garante ao aluno surdo o acesso à sua língua natural, em um ambiente educacional que promove o fortalecimento de sua cultura e uma educação mais acessível, respeitando a sua singularidade linguística. No entanto, é importante advertir que a escolha do ambiente educacional ideal para cada aluno é facultada, considerando as necessidades específicas e o contexto familiar e social.

Da mesma forma Campello (2014), em defesa das escolas bilíngues, evidencia que o ensino bilíngue deve ser o espaço onde o surdo desenvolve seu aprendizado, onde terá convivência com seus pares e aprenderá a sua cultura, formando sua identidade, produzindo maior competência e fluência na compreensão e na produção da língua portuguesa escrita.

Na escola bilíngue o professor de Geografia tenta instigar seu aluno com surdez, utilizando de recursos táteis - quando tivermos alunos surdos-cegos - e de imagens – no caso do estudante com surdez. Para tanto, procurando entender como os alunos pensam e sentem a relação entre a escola e o espaço onde vivem, ressalva Sampaio, Oliveira e Almeida (2020)q que o acesso ao conhecimento geográfico do aluno surdo esbarra nas adequações didáticas. É relevante refletir sobre essa dificuldade de aquisição de conceitos geográficos entre os alunos

surdos, sua visão do mundo buscando uma metodologia possível ao seu aprendizado. Desta forma, Callai (2018) reflete quanto aos temas da Geografia que tem sido apresentado por meio de recortes de espaços fragmentados, o que leva o aluno a constituir uma idéia de fenômenos isolados, o que reforça que devemos utilizar de estratégias que considerem as especificidades destes sujeitos e onde vivem. Para Callai (2008), existe um enfoque em conceitos-chave da Geografia, como território, paisagem, espaço e lugar, adaptando-os à realidade dos alunos surdos. Essa abordagem visa facilitar a compreensão desses conceitos, tornando-os mais concretos e relevantes para o dia a dia dos alunos.

Os recursos visuais estão cada vez mais acessíveis e são inúmeras possibilidades de acesso a imagens, em espaços virtuais, inclusive nas práticas educacionais, fazendo uma reflexão quanto à prática de sala de aula, com a utilização de recursos de imagens contextualizadas ao ensino da Geografia para alunos surdos. Na pesquisa realizada por Pena (2018, p. 160), a autora mostra a realidade vivenciada por professores de escolas de Minas Gerais:

> Nas escolas comuns, onde estudantes surdos estudam com estudantes ouvintes, pesquisas apontaram que os professores de Geografia não estão ministrando aulas que consigam atender as demandas educativas dos dois grupos de alunos. Dentre as dificuldades para a inclusão dos surdos, constatou-se a falta de formação docente – inicial e continuada – a ausência de recursos visuais e materiais, a falta de comunicação entre alunos e professores, a necessidade de contato com seus pares, o grande número de alunos por turmas, a falta de metodologias de ensino e de recursos adequados, assim como a realização dos processos de ensino e aprendizagem pautados numa base ouvinte. Já nas Escolas de Surdos, autores como Arruda (2015) defendem que as possibilidades dos estudantes aprendem Geografia são maiores, tendo em vista que as aulas são direcionadas para eles, utilizando-se, principalmente, recursos visuais e a Libras como primeira língua.

Verificamos que essa forma de ensinar alunos surdos, conforme Carvalho (1925, p 142-143), já aponta ao que era tangível e visual, as fotografias, as projeções e as imagens são necessárias para o ensino da Geografia, auxiliando no trabalho do professor e na aprendizagem do aluno. A metodologia apontada por Carvalho é nitidamente o método usado por professores de Geografia de estudantes surdos em escolas bilíngues, pois possui um caráter puramente inclusivo no ensino da Geografia utilizadas por profissionais de salas de AEE, em escolas inclusivas:

> Ser uma reprodução da verdade e não uma circunstância excepcional apresentada como usual [...] b) Ser sempre acompanhada de um amplo comentário. Dez ou vinte linhas escritas abaixo de uma fotografia equivalem didaticamente a uma ou duas páginas de texto de compêndio [...] c) Ser, o mais possível, uma reprodução artística, bem-feita, bem

> apanhada. [...] As vistas artísticas educam o bom gosto, agradam e ensinam por muito mais.

Os alunos surdos têm o visual como seu principal canal de comunicação e de acesso à informação. Por isso, os recursos visuais são essenciais para o seu ensino, pois permitem a compreensão do conteúdo das aulas, a participação das atividades e a construção do seu conhecimento. Sendo assim, faz-se necessário refletir em uma pedagogia que atenda às necessidades dos alunos surdos que vivenciam o mundo visual e que buscam nele informações para a construção de seu conhecimento.

Ao olhar da Pedagogia Visual - apresentada por Lebedeff (2010) – tem-se que o processo de ensino e aprendizagem envolve as interpretações de mundo e significação das imagens, exigindo adequação do contexto cultural e social. Com isso, o aluno surdo aprende sua língua em uma modalidade e sua escrita em outra modalidade. Quanto a esse processo, devemos considerar que a aquisição da língua portuguesa para o ouvinte é diferente do que para o surdo porque, para este, o português é uma segunda língua, como podemos observar a afirmação de Neves (2004, p.36):

> (...) o grande problema enfrentado pelo surdo na aquisição do português em sua modalidade escrita, consiste no domínio da estruturação sintática e da organização textual. Não porque o surdo esteja incapacitado para a aprendizagem da língua portuguesa, mas porque desenvolveu suas potencialidades cognitivo-perceptivas em um outro sistema de linguagem. A passagem da LIBRAS para o português não se enquadra no processo convencional de tradução de uma língua natural a outra, mas da conversão de um sistema simbólico, estabelecido sobre bases visuogestuais, em outro, de caráter sonoro e linear.

O processo de aquisição da fala do surdo, ou seja, a aquisição das línguas de sinais, é similar aos das línguas oralizadas no tocante às fases do desenvolvimento da linguagem, que se dará pelos estágios, conforme Quadros (2004, p. 36) ressalta:

> 3.1.1 - Estágio pré-linguístico: Fase do balbucio, que é um fenômeno que ocorre em todos os bebês, sejam surdos ou ouvintes. Nas crianças surdas podemos observar as produções manuais de bebês, percebendo duas formas de balbucio manual: O balbucio silábico, que apresenta combinações que fazem parte do sistema fonético das línguas de sinais. A gesticulação, que não possui organização interna. Inicia por volta de 12 meses na criança surda e se estende até os dois anos. A criança surda o conceito de apontação inicial (pré-linguístico) para percebê-lo como do sistema gramatical da Língua de Sinais.
> 3.1.2 - Estágio de uma palavra ou de um sinal: Elas ocorrem por volta de dois anos de idade. Nessa fase, a autora mostra que as crianças já usam o sistema pronominal, muito principiante. Revela também que a compreensão de apontação dos pronomes não é clara para a criança dentro do sistema linguístico das línguas de sinais. Também as semelhanças na aquisição do sistema pronominal entre crianças ouvintes e surdas sugerem um processo universal de aquisição de pronomes, mesmo entre línguas de modalidades diferentes.

> 3.1.3- Estágio das primeiras combinações e o estágio das múltiplas combinações: Por volta dos três anos a criança surda entra na fase de grande explosão. Nessa fase ocorre a distinção derivacional, por exemplo, a diferenciação entre cadeira e sentar. O domínio completo dos recursos morfológicos da língua é adquirido aos cinco anos. Para Quadros (1995), estudos mostram que o processo de aquisição ocorre de forma análoga com surdos e ouvintes, o que ajuda a defender a existência de universos linguísticos.

Sob a ótica de Skliar (2003), as línguas de sinais são organizadas no lado esquerdo do cérebro, assim como a linguagem verbal. Contudo, talvez possamos pensar que não vamos nos deparar com um surdo que ainda não fala a Língua de Sinais, mas muitos chegam à adolescência e até no nível superior sem o contato com sua língua sinalizada.

Todo esse processo de aquisição da fala e da escrita do aluno surdo deve ser respeitado pelo professor em sala de aula, devendo entender que grande parcela do processo de aprendizagem se processa de forma visual. A Geografia proporciona possibilidade de compreensão da relação homem e o meio, pois seu objeto de estudo é o espaço geográfico, onde a dinâmica social estabelecida vai determinar a composição de diferentes paisagens. Toda esta composição é de fácil percepção para o sujeito surdo, as várias formas de paisagens e tudo que torna explicável nesta ciência é na sua grande maioria muito visual.

Desta forma, por ser um sujeito visual, a Geografia estabelece uma relação de aprendizagem muito acessível para o aluno surdo. Portanto, a Pedagogia Visual mostra a sua importância, conforme Silva e Ribeiro (2016, p.201):

> Nesse sentido, a Pedagogia Visual ascende como campo profícuo para a aprendizagem dos surdos, pois pretende organizar estruturalmente a educação formal, com uma mediação semiótica visuoespacial — desde a elaboração do currículo aos seus desdobramentos pedagógicos em sala de aula. Esse procedimento pedagógico requer o planejamento de espaços em que memória e pensamento visuais sejam fundantes do processo de ensino e aprendizagem, implicando atividades que compreendam: processos físicos de percepção, instrumentos de representação e estratégias para interpretação.

É importante para o sujeito visual ter acesso a Língua de Sinais desde o momento em que os pais descobrem que a criança é surda. Promover o acesso ao estímulo visual possibilita um ensino e aprendizagem fluente no seu processo de educação formal bilíngue, sendo que essa aprendizagem acessível deve ser estimulada desde muito cedo com a mediação dos pais.

O estudante surdo, para garantia de seu aprendizado precisa ter acesso aos métodos pedagógicos que garantam o ensino bilíngue. A escola inclusiva não atende a necessidade educacional de cada aluno em plenitude. Na escola inclusiva, a língua majoritária é a portuguesa. A aula será obviamente oralizada e teremos também neste espaço, além do professor, a presença de um tradutor intérprete de Libras. Nesta situação, este aluno terá sua

atenção voltada para o intérprete, perdendo a exposição do professor na lousa ou em projeções. Uma sala de aula onde a oralidade é majoritária obscurece a Língua de Sinais para uma minoria linguística.

A presença de um professor com domínio da Língua Brasileira de Sinais é fundamental para o ensino de Geografia a alunos surdos. O professor pode mediar o conhecimento geográfico de forma eficaz, utilizando recursos linguísticos e culturais específicos da comunidade surda. De acordo com Pena (2018), a formação docente é parte primordial desse processo, pois a qualificação profissional direciona o professor de Geografia mediante sua prática.

Por outro ângulo, temos uma carga horária de 30 a 60 horas para a disciplina de Libras nas licenciaturas, o que não é suficiente para que o futuro professor domine a língua e esteja preparado para enfrentar os desafios de lecionar para uma turma de surdos. A Libras possui uma gramática própria e estrutura diferenciada da língua portuguesa, o que exige um estudo aprofundado de seus aspectos gramaticais, fonológicos, sintáticos e lexicais, necessários para que o futuro professor atinja um nível de proficiência necessário para lecionar com segurança e qualidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN para a formação de professores estabelecem que a carga horária mínima para a disciplina de Libras nos cursos de licenciatura é de 60 horas. Essa carga horária mínima visa garantir que o futuro professor tenha um conhecimento básico da língua e da cultura surda, mas ainda é considerado insuficiente para um domínio completo da Libras.

Devemos considerar que este futuro professor assumirá uma turma com alunos surdos e estes apresentam diferentes necessidades linguísticas, onde muitos não possuem o mesmo nível de proficiência em Libras, estilos de aprendizagem e experiências individuais. Nesse contexto, o docente deve adaptar o conteúdo e as atividades para garantir a acessibilidade e o aprendizado de todos os alunos.

Em vista disso, o licenciado - com fluência ou não - será um professor de Geografia ou de outras disciplinas, será o professor da escola inclusiva onde estão as salas de AEE ou ensinarão em escolas bilíngues de surdos, de uma forma ou de outra precisa estar preparado. Por este fato, não devemos cobrar futuramente este profissional, pois o mesmo não foi capacitado o suficiente nas nossas universidades para enfrentar uma sala de aula com alunos surdos.

Desta forma, professor de Geografia no ensino bilíngue, assim como os demais, poderá expor sua aula na língua fonte do aluno - a Língua Brasileira de Sinais - da qual estes sujeitos têm possibilidade de desenvolver a capacidade de pensamentos mais abstratos, passando a contextualizá-los em seus diálogos. O ensino bilíngue é um método usado por escolas para surdos, reconhecida e defendida pela comunidade surda do Brasil e demais países, para o ensino de crianças, jovens e adultos surdos.

No capítulo a seguir, trataremos sobre a Pedagogia Visual para surdos, uma abordagem que se baseia na importância da visualidade para o aprendizado e defende que o uso de recursos visuais -imagens, vídeos, ilustrações - possa ajudar a facilitar a compreensão de conceitos abstratos e complexos.

4 PEDAGOGIA VISUAL: CONCEITOS E PERCEPÇÕES

De acordo com Campello (2007), a Pedagogia Visual consiste em uma semiótica imagética, um novo campo que explora a visualidade a partir do qual podem ser investigados aspectos da cultura surda, da constituição da imagem visual presentes nos surdos - os chamados “olhares surdos” -, que podem ser realizados também como recursos didáticos. Os “olhares surdos” são os modos particulares como os surdos percebem e interpretam o mundo visual, com influência da cultura surda, com seus próprios códigos e valores visuais.

Alguns estudiosos discutem acerca de uma pedagogia voltada para o sujeito surdo: Skliar (1999), por exemplo, ressalta que as identidades, a língua sinalizada, a história, as tradições, os valores e traços culturais, enfim, todo lineamento que perpetra dos surdos um povo, uma nação, é o centro dos pensamentos; Lacerda (2011) relaciona o termo Pedagogia Visual com a uma prática que privilegia o uso de tecnologias visuais a serviço da aprendizagem; Ladd e Gonçalves (2011) comentam a respeito das principais características desta pedagogia exercitada por professores surdos, pois grande parte dos docentes surdos desenvolve seu serviço a partir de percepções e práticas intuitivas que, quando devidamente reconhecidas, examinadas e notadas, poderão transformar o discurso vigente sobre a educação inclusiva dos surdos. Para Rebouças (2019, p. 5), as Tecnologias Educacionais contribuem na Pedagogia Visual:

> (...) os avanços tecnológicos atuais estão presentes em diversas disciplinas e podem contribuir para: a criação de instrumentos e práticas competentes; incitar a verificação de estilos de ensino da expressão e comunicação visual; agir na política da inclusão para crianças surdas, a fim de atender às necessidades destes alunos que se encontram imersas no mundo visual e apreendem das informações para a constituição de seu conhecimento.

Nossa leitura de mundo é extremamente visual. Ao subir em um edifício em qualquer centro urbano, visualizando a cidade, conseguimos definir onde se encontram as áreas periféricas e o centro, conseguindo fazer uma leitura daquele espaço. A imagem tem o poder de emitir significados sem a presença do texto escrito, auxiliando a refletir sobre situações do dia a dia, revelar elementos e momentos vivenciados por nossa sociedade e explorados pelas mídias.

As imagens são frequentemente usadas para julgar e opinar sobre as pessoas. Por exemplo, as imagens de pessoas em situações de pobreza ou violência podem ser usadas para reforçar estereótipos negativos sobre essas pessoas. Já as imagens de pessoas em situações de

sucesso ou felicidade podem ser usadas para promover uma visão idealizada da vida, ou seja, existe a potencialidade de promover a comunicação e a aprendizagem podendo ser usadas para representar conceitos abstratos, ilustrar ideias complexas, despertar a curiosidade e o interesse dos alunos.

Para Rebouças (2009), a pedagogia inclusiva considera as especificidades de cada sujeito. Para a autora, a pedagogia não pode ser universal, pois deve ser adaptada às necessidades e interesses dos alunos. Na Pedagogia Visual, existem as diferenças culturais e linguísticas, o que não determina supremacia de um grupo sobre outro, mas o respeito às suas peculiaridades. Quanto a isso, Basso, Strobel e Massutti (2009, p.17) contribuem:

> Uma pedagogia que compreenda a diferença como marca constitutiva humana não pode ser homogênea e única. É preciso criar uma outra forma de ensinar porque as pessoas surdas aprendem pelas experiências visuais e aprendem o significado do mundo por meio das interações em Língua de Sinais. Desta forma, o currículo também necessita ser outro; daí uma Pedagogia Visual, ou como os estudiosos e pesquisadores surdos denominam, a pedagogia dos surdos.

Uma adequação de metodologia e do currículo contribuem para o aprendizado do aluno surdo, de modo a impulsionar o fortalecimento de uma cultura, estimulando o surdo para uma visão crítica e transformadora. De acordo com Veiga (2002), o currículo é um processo dinâmico e complexo que envolve a seleção, organização e distribuição dos conhecimentos socialmente relevantes para a formação dos indivíduos. Esse processo é influenciado por diversos fatores, como a cultura, a política, a economia e a sociedade em geral, sendo uma construção social que resulta na interação entre diferentes atores, como professores, alunos, pais, gestores escolares e representantes da sociedade, com diferentes perspectivas e interesses, o que influencia na forma como o currículo é concebido e implementado.

Para Campello (2008, p. 138) a definição de Pedagogia Visual é como uma abordagem pedagógica que "[...] exige, sobretudo, o uso da imagem, captando em todas as suas essências que nos rodeiam". A visão é o principal sentido dos surdos, pois é por meio dela que eles percebem o mundo, por isso a Pedagogia Visual busca utilizar recursos e técnicas que estimulem a visão e facilitem a aprendizagem dos surdos. Perlin (2004) ressalta que a pedagogia surda é uma pedagogia histórica, que se constitui a partir das experiências e das lutas da comunidade surda, não é uma pedagogia pronta, mas um processo em construção, que está sempre se renovando. Isso significa que devemos levar em consideração as

especificidades da cultura surda, como a Língua de Sinais, a identidade surda e a experiência de mundo da pessoa surda.

4.1A Pedagogia Visual na educação de surdos

De acordo com Rebouças (2009) a imagem é um recurso pedagógico importante para a educação de surdos, que pode ser usada para explorar várias nuances da linguagem, incluindo o significado visual, o signo e a imagem, além de ajudar ao surdo na compreensão do mundo ao seu redor. Com isso, exemplifica com o uso de imagens para representar conceitos abstratos, como tempo, espaço e causalidade, usada para promover a compreensão da cultura surda. Neste sentido, faz-se necessário estimular as capacidades visuais do surdo, pois é através da imagem que se gera conhecimento cultural e metodológico. Segundo Vilhalva (2002, p. 1), a Pedagogia Surda significa:

> A Pedagogia Surda tem um sistema educativo próprio, abrangendo sem limite de lugar, podendo ser contempladas através das histórias em Libras e passadas pelos surdos sinalizadores mais velhos. É informalmente que observamos a evolução gradual da comunicação sinalizada que hoje é respeitada e valorizada pela comunidade Surda Brasileira.

Temos a Pedagogia Visual como estratégia de ensino e aprendizagem de pessoas surdas, ou seja, um recurso dentro da comunicação e da educação. Este método de ensino contempla a elaboração do currículo, organização de disciplinas, estratégias didáticas, a implementação de uma cultura visual e a contribuição em experiências visuais dos alunos surdos. Para isso podemos destacar alguns pontos, conforme Faria e Assis (2011, p. 187):

> A Língua de Sinais como meio de comunicação primordial da escola; A Libras como disciplina curricular com toda a sustentação linguística que o ensino de língua exige; Uma proposta pedagógica que contemple a participação da comunidade surda; Um currículo que desvincule os surdos de identidades estereotipadas e que promova a identificação com a cultura surda e a construção de elos identitários entre os surdos; A cultura surda como elemento curricular, abrangendo todas as suas formas de manifestação artística; Adequação do mesmo conteúdo trabalhado com os ouvintes.

A Pedagogia Visual é essencial, porque nela construimos o saber com base no visual, buscamos estratégias com o olhar voltado para os estudantes surdos considerando suas singularidades linguísticas, conhecimentos, utilizando de recursos como narrativas, desenhos, vários contextos de imagens com foco na Língua de Sinais, de maneira que o aluno tenha autonomia na produção do conhecimento do espaço escolar, trazendo sua vivência em

sociedade.

Segundo Faria e Assis (2011), pensar em um currículo para o aluno surdo é refletir as diferenças presentes na luta pelo direito de se auto representarem. Desta forma, temos que refletir para construirmos um currículo que agregue às diferenças que a comunidade escolar esteja aberta às manifestações culturais, ao respeito aos direitos do surdo. Nesse aspecto, Lopes (2007b, p. 86) afirma:

> O currículo do surdo não pode ser entendido apenas no âmbito das práticas cotidianas, de metodologias, de ter ou não ter domínio de um vocabulário em Língua de Sinais; ele nem mesmo pode ser entendido como sendo uma inclusão simplificada de conteúdos sobre a história surda, sobre a língua escrita dos surdos, etc. Um currículo surdo exige que nós pensemos na nossa capacidade de olhar para os surdos colocando- os em outras tramas, que não aquelas atreladas às pedagogias corretivas.

O currículo ultrapassa a proposta curricular, pois a escola é o ambiente que deve interagir com a semiótica visual na prática educacional do surdo, oferecendo subsídios no ampliar dos "olhares" e para sua capacidade de captar, compreender o "saber" e de interiorizar o pensamento imagético.

As mudanças curriculares terão pleno sentido a partir do momento que estiverem incorporados ao projeto político-pedagógico. Esse documento rege o funcionamento da escola, composto por objetivos comuns de toda a comunidade escolar, o trabalho desenvolvido, as práticas pedagógicas e o funcionamento da estrutura escolar. Segundo Veiga (2003, p. 279):

> [...] o projeto pedagógico é caracterizado como ação consciente e organizada. O projeto deve romper com o isolamento dos diferentes segmentos da instituição educativa e com a visão burocrática, atribuindo-lhe a capacidade de problematizar e compreender as questões postas pela prática pedagógica.

Como podemos observar, o projeto político-pedagógico deve mobilizar todos os envolvidos nos processos educativos da escola, considerando todos os indivíduos que fazem parte do contexto escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) determina que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de elaborar sua prática pedagógica e definir as normas da gestão democrática com a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico, documento que norteará todas as ações pedagógicas da instituição e deverá estar em constante discussão e reformulação para atender às demandas e viabilizar melhorias na qualidade de ensino.

Para Veiga (2002), alguns elementos básicos para a construção do Projeto Político Pedagógico são essenciais, tais como as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação, mantendo a escola como um espaço público, um lugar de debate, de diálogo, fundado na reflexão coletiva com a sociedade.

Pensando nisso, existe uma preocupação em promover práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas relacionadas à surdez, com o uso da Pedagogia Visual para o ensino de pessoas surdas. Para isso, veremos alguns eixos norteadores para uma proposta comum a todas as áreas do conhecimento previstas nos Planos Curriculares Nacionais distribuídos e organizados de acordo com estudos sobre a cognição e a aprendizagem do surdo. Ssegundo o documento do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES (2011, p. 41):

> Entendimento da aprendizagem como um processo que pressupõe a atividade intelectual do aprendiz. Logo, a proposta curricular é pensada em sintonia com uma metodologia de ensino que concebe o aluno como participante ativo na construção do conhecimento. Ênfase nas competências gerais e específicas a serem desenvolvidas em cada área de conhecimento. Nessa abordagem curricular, os conteúdos constituem elementos instrumentais, mobilizadores, de referência e suporte para o desenvolvimento das competências, ocupando o lugar de meio, e não de fim, do processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, os conteúdos são selecionados, levando-se em conta a significância para o aluno e a contextualização. Compreensão de que um saber nunca é dissociado de outros. Logo, todos os conceitos/ conteúdos podem ser articulados, em perspectiva interdisciplinar.

O bilinguismo e a Pedagogia Visual, quando aliados, configuram-se como ferramentas poderosas para a transformação da educação de surdos. Desse modo, por meio da articulação entre as línguas, da utilização de recursos visuais e da construção de um currículo adequado, podemos garantir o acesso ao conhecimento, o desenvolvimento de competências essenciais e a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Segundo Martins (2010), devemos aproveitar as experiências visuais da Língua de Sinais para produzir estratégias de ensino eficientes, já que esta língua inscreve-se no lugar da visualidade e encontra na imagem uma grande aliada, junto às propostas educacionais e às práticas sociais. No foco do bilinguismo, as práticas pedagógicas podem ser voltadas para um olhar diferenciado do currículo, na criação do projeto político pedagógico da escola em que o surdo constrói um modelo identitário, de transmissão de valores, história e cultura da comunidade surda. Acerca disso, Gianini (2012, p. 146) destaca que:

> É preciso nos conscientizar que os surdos constituem-se em uma comunidade própria, o que significa que, além de terem a Língua de Sinais como elemento que os identifica,

> precisam conhecer e compartilhar os usos e normas de uso da língua, como também da cultura da comunidade surda a que pertencem.

Reiteramos nosso propósito a partir do momento em que tratamos da necessidade do surdo vivenciar sua identidade, revisar suas concepções pedagógicas, organizar seus processos educacionais em busca de um convívio social e cultural, vislumbrando a escola e no currículo como partes integradoras na construção do cidadão surdo.

Durante o século XX, a surdez era percebida de maneira clínico-terapêutica, caracterizada pela diminuição ou perda da audição, com um indivíduo que necessitava de cuidados e que poderia um dia vir a falar. Com o desenvolvimento de novos estudos houve uma abertura para uma nova perspectiva - a socioantropológica - que abriu caminhos para uma vertente social, cultural e política, resultando em mudanças importantes que modificaram o olhar sobre a surdez. Com o decorrer do tempo, a surdez deixou de ser tratada como déficit, resultando em uma diferença linguística e na experiência visual, conforme afirma Skliar (2003).

A experiência pedagógica ainda é um desafio para as escolas regulares, pois ainda nos deparamos com metodologias conservadoras, visando apenas o ouvinte, inviabilizando a aprendizagem do aluno surdo. Para Kelman e Buzar (2012) a criança surda, em relação à natureza e aos fins educacionais, em nada se difere das crianças ouvintes. A particularidade da educação do surdo está no alcance do aprendizado através de outros meios, modos de desenvolvimento, ou seja, o surdo pode aprender o conteúdo na escola inclusiva desde que sua especificidade linguística seja atendida.

Segundo Campello (2008) a experiência visual do surdo está ligada ao uso da Língua de Sinais, sendo uma singularidade visual-gestual. No entanto, Lebedeff (2017) afirma que a experiência visual do surdo não se limita ao uso da visão como meio de comunicação, mas na existência à cultura surda. Diante do exposto, as escolas precisam proporcionar experiências visuais significativas para os surdos e, diante desse contexto, desenvolver práticas metodológicas que atendam ao processamento cognitivo.

Na Pedagogia Visual dos deparamos com técnicas, recursos e perspectivas voltados para o estímulo da “visão” em vez da “audição”, de modo que a imagem estimule o campo visual, a visão de mundo do surdo, o processo de ensino e aprendizagem, os sentimentos e as diversas formas de interpretações, de forma subjetiva e objetiva.

De acordo com Buzar (2012), a Pedagogia Visual tem se apresentado como uma prática pedagógica que visa a garantia da aprendizagem significativa para essa parcela da

sociedade. Já Kelman (2011) nos remete ao fato de que, além da utilização da linguagem oral e da Língua de Sinais nos processos de ensino e aprendizagem, a utilização de recursos visuais variados podem contribuir significativamente para a aprendizagem de crianças surdas, salientando a necessidade de que esses recursos estejam inseridos nas estratégias pedagógicas direcionadas aos alunos.

Para Simões, Zava, Silva e Kelman (2011) o ensino de alunos surdos apoia-se em duas vertentes, o bilinguismo e o uso de recursos especiais, baseados na experiência visual. Para contribuir com essa linha de pensamento Campello (2007, p. 130) ressalta:

> [...] 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.

A importância que o visual concede na amplitude das capacidades de aprendizado do surdo e no estímulo do imagético é algo significativo no desenvolvimento dos saberes. Lacerda, Santos e Caetano (2011, p.108) enfatizam a utilização de recursos visuais na prática educacional cotidiana quando afirmam:

> A escola pode colaborar para a exploração das várias nuances da imagem, signo, significado e semiótica visual na prática educacional cotidiana, oferecendo subsídios para ampliar os "olhares" aos sujeitos surdos e à sua capacidade de captar e compreender o "saber" e a "abstração" do pensamento imagético.

Nos deparamos com o poder de influência da escola no pensamento imagético do surdo, envolvendo esse aluno por meio da utilização da Pedagogia Visual. Com a necessidade de desenvolvimento nas práticas para uma potencialidade visual, o ensino de alunos surdos deve apoiar-se em duas vertentes, o bilinguismo e o uso de recursos especiais, baseadas na experiência visual. Diante dessa perspectiva na utilização de recursos visuais Simões, Zava, Silva e Kelman (2011, p.360) refletem:

> [...] um elemento imagético (uma maquete, um desenho, um mapa, um gráfico, uma fotografia, um vídeo, um pequeno trecho de filme) poderia ser um material útil à apresentação de um tema ou conteúdo pelos professores de Ciências, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Matemática, Inglês, entre outros. Um elemento visual que provocasse debate, que trouxesse à tona conceitos, opiniões e que pudesse ser aprofundado na direção dos objetivos pretendidos pelo professor.

É na valorização da Língua de Sinais que a comunidade surda é inserida culturalmente, e o indivíduo surdo passa ter contato com outros surdos, com sua cultura,

favorecendo o desenvolvimento de sua identidade e na construção de saberes, tendo os elementos imagéticos como estratégias de ensino que oportuniza o conhecimento para o surdo. Para Kelman (2011) a utilização da Pedagogia Visual aliada ao bilinguismo compõe a base para o desenvolvimento intelectual de alunos surdos, favorecendo assim diretamente os processos de formação de conceitos.

4.2 A Pedagogia Visual e o ensino de Geografia

A Pedagogia Visual, com seu foco na linguagem visual e na experimentação sensorial, apresenta-se como uma ferramenta poderosa para o ensino de alunos surdos, por meio da utilização de recursos visuais e da criação de um ambiente de aprendizagem centrado na visualidade, promovendo a inclusão, o desenvolvimento e a autonomia dos alunos surdos.

A sala de aula de hoje é um mosaico vibrante de diferentes níveis de surdez, experiências e necessidades. Nesse entendimento, professores de alunos surdos assumem o papel crucial de compreender e navegar por essa diversidade, adaptando suas metodologias de ensino para garantir uma aprendizagem eficaz e inclusiva para todos. Santos Neto (2019, p. 217) retrata a percepção visual espacial do aluno na perspectiva de Lefebvre:

> (…) valorização da percepção visual espacial do aluno surdo na perspectiva de Lefebvre (2000) de espaço vivido, percebido e concebido, contribuindo para o pensamento espacial e a produção cartográfica que atenda a Libras, uma vez que essa língua possui gramática própria e difere, radicalmente, da língua oral, auditiva e da modalidade escrita.

A Pedagogia Visual na Geografia, pensada e praticada na Educação de Surdos como uma metodologia de experiências sociais, culturais e linguística, torna-se essencial para o aprendizado do aluno, que pensa por meio do canal visual como trajetória de percepção para produção do conhecimento. Neste contexto, é essencial que o professor de Geografia faça uso da Libras, mas nunca deixe de usar o recurso no quadro o português escrito, para que o surdo tenha em mente a escrita em sua segunda língua. Para Santos Neto (2019, p. 111):

> Os professores devem ter clareza de que o aluno surdo fala em uma língua e é cobrado a escrever em outra, e isso deve ser levado em consideração na produção textual. No caso dos surdos, não é somente falar uma língua e escrever em outra, é se apropriar de uma língua oral e auditiva, quando não se tem audição e, consequentemente, a oralidade. Por este motivo, torna-se trivial que os professores tenham não só domínio dos temas e conteúdos escolares, mas do conhecimento didático-pedagógico em ministrar aulas para surdos, considerando suas especificidades.

A concepção de mundo de um surdo é especificamente visual. A forma como percebe o mundo, a constituição da imagem e a Língua de Sinais - quando tem a Libras - amplia a construção espacial, facilitando suas percepções visuais na Geografia e tendo, com isso, seu sentido visual mais aguçado do que o do ouvinte.

O professor deve usar de recursos didáticos visuais como teatro, arte, para que este aluno surdo tenha acesso às produções construídas em suas aulas. O surdo anseia por este aprendizado visual mediado pela Língua de Sinais, de modo que qualquer professor, independentemente da disciplina que leciona, pode fazer uso da Pedagogia Visual.

Enquanto professores, precisamos ter a consciência que pensar em uma educação bilíngue para surdos, na perspectiva da pedagogia surda, é ter como referência o aluno surdo. O letramento visual do surdo, que necessita de uma linguagem visual no aprendizado, - alfabetizado ou não na Língua de Sinais -, vem acompanhada com sua leitura de mundo e experiências enquanto sujeitos, assim envolvendo as interpretações e o significado das imagens, exigindo adequação contexto cultural e social que estão relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, conforme afirma Santos Neto (2019, p. 137):

> Para além do aprendizado da Libras, torna-se igualmente importante ter o contato com a cultura surda para a compreensão da identidade desses sujeitos visuais e de quais são os melhores procedimentos metodológicos para o ensino. O professor da escola especial relatou não fugir do currículo previsto nos PCNS e Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, e realiza adaptações dos conteúdos para realidade dos alunos surdos, tais como: conteúdos e atividades na perspectiva da Pedagogia Visual.

Nesse prisma, cabe aos órgãos públicos proporcionar formação continuada para os professores de Geografia, tendo esta disciplina experimentado constantes transformações que visam incentivar a investigação dos elementos invisíveis, responsável pela composição concreta da paisagem.

Já o professor da Geografia fluente em Libras proporciona ao aluno uma aprendizagem adaptada a uma realidade de cognição visual espacial, utilizando-se de recursos visuais em suas atividades e tendo a Libras como ferramenta para expor e discutir os conteúdos geográficos, construindo uma relação com o espaço vivenciado do aluno e atribuindo uma aprendizagem significativa.

A autora Pena (2018) nos mostra a realidade das escolas inclusivas composta de alunos surdos e ouvintes que não sabem a Libras, e que se deparam com professores sem formação

e sem um apoio pedagógico adequado, ocasionando desencontros comunicativos. Ao tradutor intérprete de Libras cabe a responsabilidade de traduzir e interpretar as informações para o aluno surdo conforme relatado pelo professor, um trabalho articulado necessário para o desenvolvimento do aluno. Com isso, o professor de Geografia deve expor o conteúdo de sua aula buscando apoio no intérprete, procurando informações em relação a adequação das aulas e atividades para estes alunos surdos. Santos Neto (2019) ressalta a importância do Tradutor Intérprete de Libras - TILS e adverte:

> O TILS é um profissional que contribui significativamente para a inclusão escolar dos alunos surdos, pois é este sujeito que possibilita a comunicação entre os esses estudantes e os professores. É importante ressaltar que não se pode ser professor e TILS ao mesmo tempo e nem ministrar aulas em duas línguas, pois estas possuem estruturas gramaticais distintas, ou seja, o professor deverá ministrar aulas em LP ou em Libras.

O intérprete que atua na educação básica se submete a uma jornada de 40 horas semanais, em escolas ditas “inclusivas”, traduzindo para todas as disciplinas, sem revezamento com seus pares, sem formação ideal para estar em sala de aula - na sua maioria possuindo apenas o ensino médio e sem experiência em sala de aula. Assim, torna-se uma prática comum por determinadas secretarias municipais e estaduais encaminhar para cada escola apenas um intérprete, para traduzir e interpretar todas as disciplinas, além de prestar apoio ao AEE.

Ensinar para estudantes surdos vai além de atender uma matriz curricular adaptada ou não. É também identificar-se com o ofício de ensinar pessoas que possuem especificidades educacionais distintas, compreender e ver de forma diferenciada, compartilhar saberes com o mundo sonoro dos ouvintes juntamente com o mundo visual dos surdos.

Pensar numa Pedagogia Visual para o ensino de Geografia é um desafio a levá-los a refletir sobre o espaço geográfico e suas relações sociais, pois precisamos atender as necessidades linguísticas dos alunos surdos, considerando que essas aulas necessitam de contextualização visual, tendo a Libras prioritariamente como meio de comunicação. Arruda (2015) nos faz refletir sobre como somos responsáveis em apresentar um mundo como nós enxergamos e aprender conforme as suas percepções.

Santos Neto (2019), em sua tese de doutorado, apresenta a fala dos alunos surdos de escolas inclusivas, referente as aulas de Geografia, de modo a relatar sobre como as aulas deveriam ser contextualizadas por meio de imagens e menos textos, em Libras. Tomando por

esse ângulo, percebe-se a dificuldade dos professores em compreender as especificidades do aluno surdo e, pela falta de sensibilidade, acabam dando prioridade a oralidade. A surdez é permanente, mas a sua necessidade educacional especial, em sua grande maioria, é temporária. O fato de ser surdo não lhe condiciona a uma limitação intelectual: havendo acessibilidade linguística para o surdo, há aprendizado.

Para vislumbrar a realidade de uma sala de aula com uma proposta bilíngue pautada na perspectiva da Pedagogia Visual, Silva (2003), considerando as abordagens teórico - metodológicas para o ensino do espaço para alunos surdos, procurou conceitos estruturadores como espaço, tempo e o ser social, por meio de atividades individuais, para que os alunos observassem, comparassem e descrevessem as imagens e mapas. Além disso, Silva contextualizou os conteúdos com pequenos textos e charges, traduzidas para Libras, que culminando em respostas problematizadoras, confecção de cartazes em grupo e dramatização, desenvolvendo a capacidade visual do aluno. Durante a realização das atividades, houve a interação com os alunos em Libras a partir de gravuras e outros recursos de imagens, permitindo-os a construção de conceitos como agricultura, comércio e indústria, com base na construção que fizeram da realidade local.

Na avaliação dos textos escritos, o autor teve um olhar diferenciado para a construção de significados, abordando as palavras como construções e não como erros. Com isso, foi possível indicar ao aluno a construção comunicativa com base na língua escrita - o português como segunda língua - relacionando ao seu cotidiano um olhar mais elaborado pelas categorias geográficas apresentadas pelo autor/professor através da Língua de Sinais , como ressalta Silva (2008, p. 64):

> Na convivência com os seus pares surdos, em associações ou na escola de surdos, através das trocas interativas, de experiências de vida, instala-se o contato visual e, através dele, a semente da construção do sentimento de pertencimento, de forma a levar os surdos a constituírem e modelarem um lugar de enunciação e representações diversas.

A Geografia, como um trabalho coletivo de análise de situações práticas do dia-a-dia, pode contribuir para motivar a compreensão do espaço em torno do aluno surdo, considerando a fragilidade de suas interações com o que está á sua volta, o que ocorre pela falta de diálogo e comunicação e que acaba por definir, na maioria das vezes, uma relação igualmente precária em torno do meio terrestre. Essa compreensão atua como ponte de passagem de um aluno meramente observador para atuante, sentindo-se protagonista das leituras de mundo.

Pena (2018) aponta a escassez de recursos metodológicos para o ensino de Geografia, ao comentar que diversas escolas não possuem globo terrestre, atlas, mapas, recursos básicos para uma sala de aula de surdos ou de ouvintes, elementos estes de extrema relevância para o cotidiano de uma escola que entre os seus discentes têm alunos surdos. Além do mais, a autora aponta a falta de qualificação dos professores de Geografia diante uma sala de aula inclusiva, que tenha o aluno surdo e cuja inclusão deve contemplar uma aprendizagem para vida social. Contudo, Lebedeff (2010, p.180) destaca que

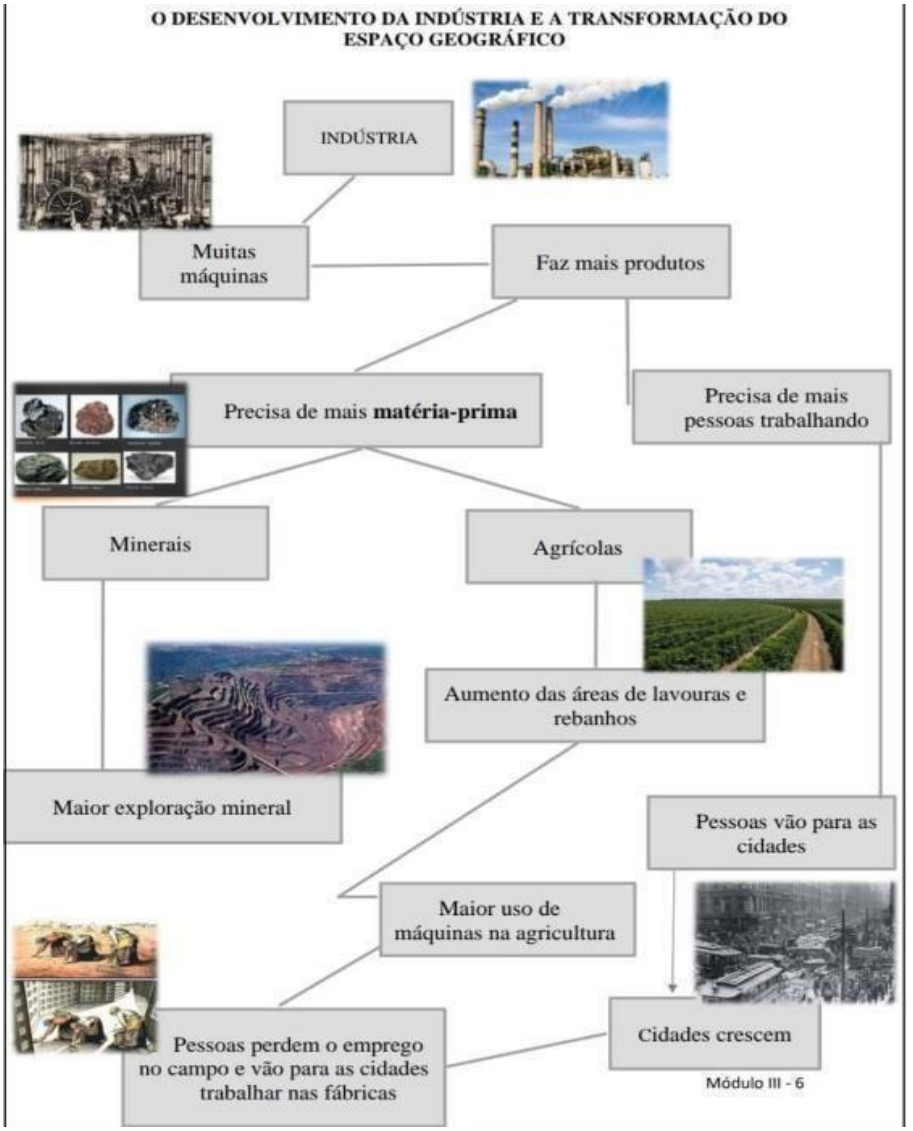
> Diversos autores salientam, a partir da experiência visual da surdez, a necessidade de que os processos educativos que envolvem alunos surdos implementem estratégias ou atividades visuais e, principalmente, que possibilitem aos surdos, eventos de letramento visual. Entretanto, pouco se tem dito sobre quais seriam essas práticas pedagógicas ou que eventos de letramento visual.

A proposta de Pedagogia Visual para surdos requer uma elaboração curricular, planejada, ao observar as peculiaridades deste público em específico, com o propósito de utilizar metodologias e materiais didáticos apropriados de acordo com as experiências visuais e vivências destes alunos. A Língua de Sinais e a língua portuguesa escrita serão as principais ferramentas a serem utilizadas no processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos.

Em oficinas de letramento visual direcionadas a professores surdos, a pesquisadora Tatiana Lebedeff (2010) investigou a concepção e o uso de estratégias de letramento visual na educação de alunos surdos. Durante sua pesquisa, a autora identificou que professores ouvintes e surdos não estavam pautando suas aulas na visualidade e estavam delimitando as práticas de ensino de escrita do português na fonética da língua oral, utilizando-se de ferramentas orais em detrimento das visuais. Nesse viés, a autora defende que devemos pautar nossas estratégias de ensino que respeitem a experiência visual do surdo.

De acordo com Moreira (2023), em suas visitas ao CAp/INES(Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos), o processo de ensino de Geografia, tendo como base a Pedagogia Visual, envolve um tripé: a Língua de Sinais, o português escrito e o uso farto de imagens, dentro uma proposta bilíngue que tem como objetivo estimular a imaginação e o raciocínio geográfico. Como forma de exemplificar, logo abaixo contempla o que foi apresentado em uma turma de surdos no ensino de Geografia.

Figura 03: Fluxograma usado em uma aula para o 3º ano do Ensino Médio no Cap/INES.



Fonte: Moreira (2023).

Nesta primeira figura, visualizamos uma metodologia apresentada na aula para uma turma de alunos surdos, utilizando as imagens associadas à escrita do português, explicando em Libras, como todo processo de industrialização transforma o espaço geográfico. Este é um tipo de apresentação híbrida texto - imagem, podendo ser chamada de diagramação, destacado como um elemento importante na Pedagogia Visual bilíngue, do qual podemos usar fotos, desenhos e outros tipos de imagens.

Figura 04: Lousa ilustrativa do conteúdo das mudanças climáticas e o aquecimento.

Fonte: Moreira (2023).

Assim como neste segundo exemplo, onde temos uma apresentação de texto híbrido, - texto-imagem - na qual Moreira (2023) observa que, nos desenhos expostos na lousa, o professor enfatiza a significação das palavras. Em relação às três perguntas escritas em língua portuguesa anteriormente, estas foram enunciadas em Libras com suas respostas sinalizadas.

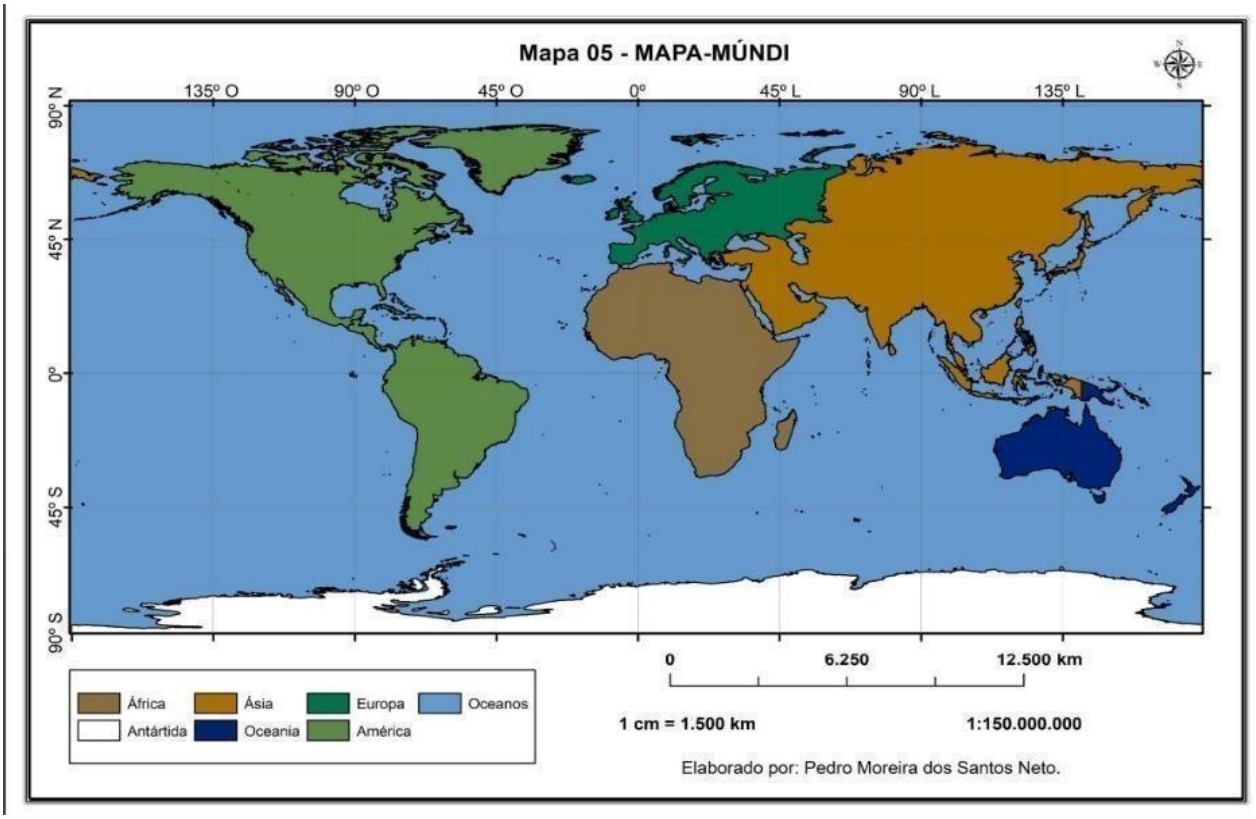
Além do texto híbrido - texto-imagem -, podemos trabalhar com materiais concretos, como maquetes, o globo terrestre, impressão em 3D de estruturas geomorfológicas, utilizar mapas em Libras ou Visografias[6], fotografias, vídeos e filmes. As possibilidades de recursos visuais levam para um encaminhamento da Pedagogia Visual no processo de ensino e aprendizagem como estimulador do raciocínio geográfico deste aluno surdo, que se desenvolve dentro e fora do universo da escola. Desta forma, para Santos Neto (2019), o aluno estará construindo, explorando e inserindo a sua Geografia.

O mesmo autor demonstra a possibilidade dos recursos visuais, quanto ao estímulo do raciocínio geográfico para os alunos surdos, em fenômenos geográficos espacializados no mapa, exemplificando com três representações cartográficas da mesma superfície terrestre, desenvolvidos em uma turma de alunos surdos, em um estudo de campo. Estes quantificam como podem ser representados os elementos cartográficos no mapa mundi para leitura e compreensão. Os mapas foram representados em Libras e Visografia, conforme veremos

[6] A Visografia é um sistema que congrega elementos que representam abstrata e graficamente os parâmetros visuais e parâmetros que são constitutivos da Língua de sinais. Esses elementos, intelectualmente organizados.

abaixo na representação de Santos Neto (2009, p. 179 - 181):

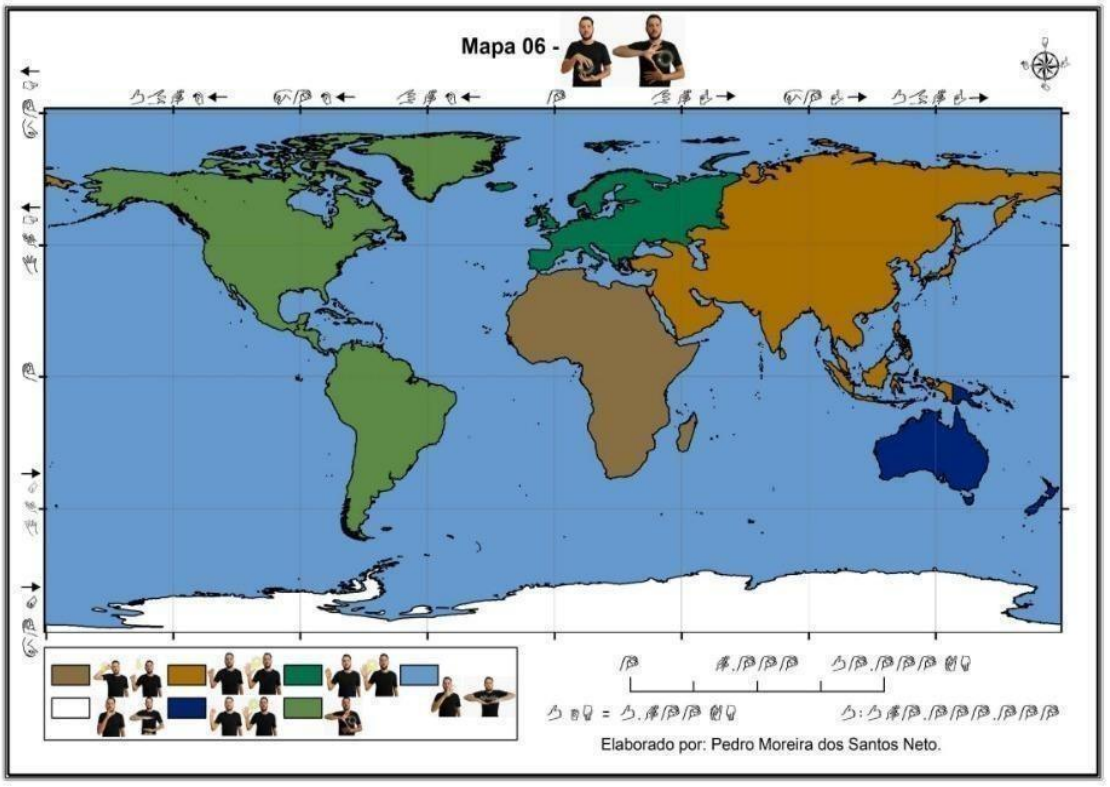
Figura 05: Mapa Tradicional.



Fonte: Santos Neto (2019).

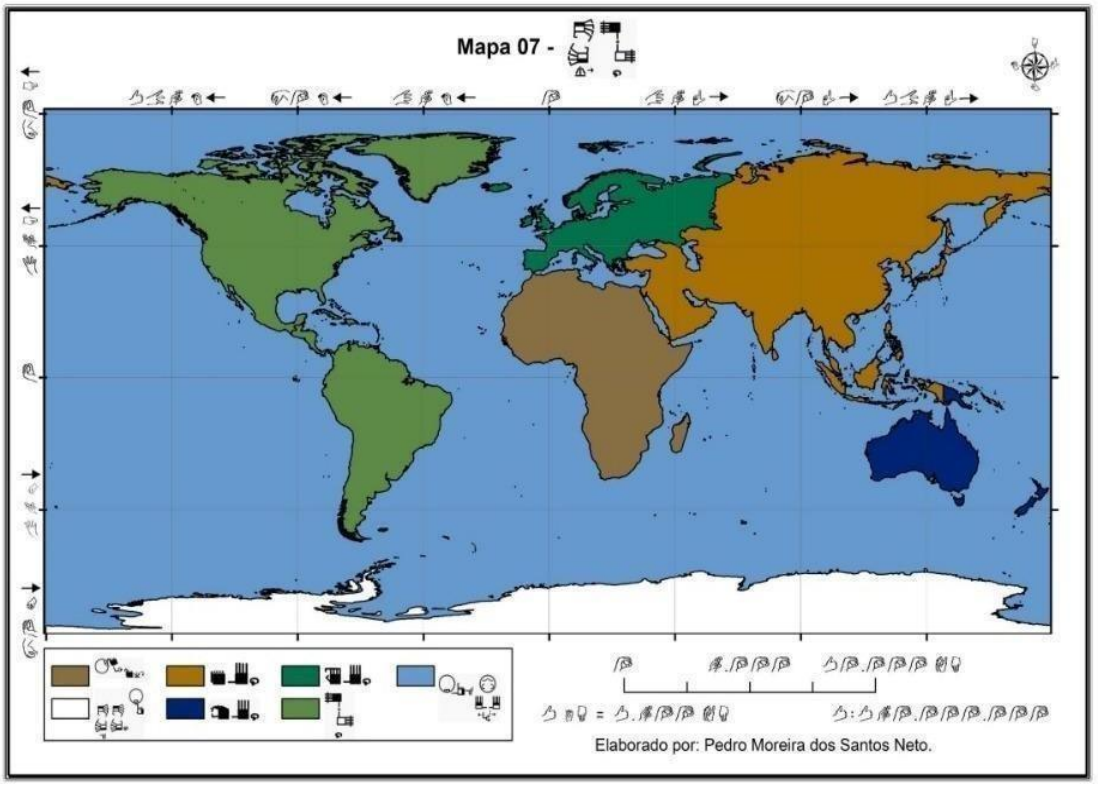
As formas de percepção e representação espacial para surdos e ouvintes são distintas. A tradução do mapa acima contempla a necessidade de leitura e compreensão do aluno surdo, exigida no decreto 5.626/2005. Para Rêgo (2022. p. 38) “a escola é o ambiente que deve colaborar com a semiótica visual na prática educacional do surdo, oferecendo subsídios no ampliar dos ‘olhares’ e à sua capacidade de captar e compreender o ‘saber’ e de interiorizar o pensamento imagético”. Todo material didático e todas as formas de avaliação devem ser traduzidas para Libras, porém esta não é a realidade de muitas escolas inclusivas ou bilíngues para surdos, mas podemos observar essa situação logo abaixo:

Figura 06: Mapa em Libras.



Fonte: Santos Neto (2019).

Figura 07: Mapa em Libras e Visografia.



Fonte: Santos Neto (2019).

Os mapas apresentados nas figuras 04 e 05 em Visografia, conforme Santos Neto (2019) expôs, demonstram a adaptação para aluno surdo ao realizar a leitura, identificar a delimitação dos continentes por cores, além das legendas serem traduzidas para Língua de Sinais, apresentando cada cor, a Visografia e as escalas pela datilologia ou alfabeto em Libras.

Nesse contexto, o professor de Geografia deve valorizar a exploração de imagens para o aluno surdo, tornando um caminho possível ao ensino da Geografia, trabalhando os conteúdos em sua língua fonte, a Língua de Sinais, compreendendo que estas mãos que sinalizam são as que produzem o espaço geográfico, a partir das relações sociais em que vivem e da paisagem que ganha significado. Para Santos Neto (2019, p. 125), o professor de Geografia:

> Neste sentido, um exemplo de atividade que o professor de Geografia pode utilizar com os alunos surdos é a representação e descrição da paisagem para a compreensão do espaço geográfico e sua produção pelos grupos sociais. Esta proposta tem por objetivo superar algumas das dificuldades que percorrem o tema abordado, considerando a realidade concreta dos alunos na construção do conhecimento geográfico (…)

A Geografia dá possibilidades de aprendizagem ao aluno surdo por meio de uma linguagem visual espacial, permitindo a apreensão de conceitos geográficos, além de ter o professor como personagem fundamental na mediação do conhecimento e responsável pelo desenvolvimento do imagético dentro da disciplina para seus alunos surdos.

No capítulo a seguir, denominado de “Caminhos Metodológicos nas Trilhas dos Sinais”, apresentaremos todo trajeto percorrido nesta pesquisa, no que se refere às abordagens realizadas para a análise de dados, os instrumentos da pesquisa por meio de entrevista com professores de duas escolas bilíngues e uma inclusiva, os participantes e o cenário da pesquisa, realizada em três comunidades surdas de municípios distintos na mesorregião do agreste paraibano.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS NAS TRILHAS DOS SINAIS

Evidenciaremos neste capítulo o tipo de pesquisa, os procedimentos metodológicos utilizados para a geração de dados, o cenário da pesquisa e, por fim, os participantes envolvidos. A pesquisa em questão demonstra total aderência à Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, assegurando o cumprimento de todos os princípios éticos que regem pesquisas envolvendo seres humanos. A aprovação prévia pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPB comprova a rigorosa avaliação e validação do projeto, garantindo a proteção dos participantes em todas as etapas da pesquisa, garantindo a confidencialidade dos dados coletados, protegendo a identidade e a privacidade dos participantes. Os participantes foram devidamente informados sobre os objetivos, métodos e riscos da pesquisa, assinando o TCLE de forma livre e consciente.

Os dados que compõem esse estudo obedecem a uma análise descritiva, de modo que a comunicação com os professores das instituições supracitadas se realizou na língua portuguesa. A interação com os alunos surdos se deu em Libras, a língua natural da comunidade surda. O próprio pesquisador, com sua proficiência em Libras, conduziu a interação em sala de aula.

Ao contemplar a interação do pesquisador com os envolvidos com a pesquisa, grupo ou comunidade envolvida, conforme retratam Lakatos e Marconi (2003), elaboramos uma entrevista aplicada com os professores envolvidos, com questões de caráter subjetivo no intuito de, em pespectiva ampla, detalhar informação, expressarem suas opiniões que contemplam essa pesquisa.

A escolha da entrevista como metodologia de pesquisa viabiliza a investigação de práticas pedagógicas utilizadas por professores de Geografia de alunos surdos de forma abrangente e detalhada. Desta forma, houve a interação direta com os participantes, o que permitiu observar as abordagens realizadas em sala de aula, analisando os processos encontrados em escolas bilíngues e inclusivas.

Com isso, a partir dessas perguntas foi possível analisar a formação dos profissionais, as metodologias, materiais didáticos utilizados no ensino da Geografia aplicados aos estudantes surdos, os recursos visuais e a prática pedagógica dos professores, respeitando as singularidades linguísticas dos estudantes surdos em compreender a ciência Geográfica e sua relevância para a vida. Para isso, vamos dividir nossa metodologia em seções, com o

propósito de uma investigação detalhada.

5.1Tipo da pesquisa

Conduzir uma pesquisa na observação de problemas que assolam o nosso cotidiano e que fazem parte da nossa realidade, nos proporciona conhecimentos científicos que contribuem para a aplicabilidade em práticas no nosso dia a dia. Para isso, Gil (2002) enfatiza que o pesquisador precisa de um perfil fundamental com qualidades intelectuais e sociais para conduzir uma pesquisa eficaz, pois estas são essenciais para identificar e formular a problemática da pesquisa, coletar e analisar dados, comunicar os resultados da pesquisa de forma clara e objetiva. O conhecimento do objeto a ser pesquisado é fundamental para que o pesquisador possa compreender o fenômeno que está sendo estudado e, nessa perspectiva, essa compreensão torna-se necessária para formular hipóteses e interpretar os resultados da pesquisa.

Nesse contexto, enfatizamos o planejamento como um pilar fundamental para o sucesso da investigação, um guia orientador de todas as etapas do processo, desde a definição do tema até a divulgação dos resultados, maximizando as chances de alcançar os objetivos propostos dentro do prazo estabelecido.

Ao longo da pesquisa é crucial realizar revisões e adaptações no planejamento original, com o intuito de garantir sua relevância e eficácia. Em relação aos dados coletados, resultados intermediários e mudanças no contexto da investigação podem influenciar o direcionamento da pesquisa, exigindo ajustes nos métodos, no cronograma, no orçamento e em outros aspectos do planejamento.

A presente pesquisa se fundamenta em uma abordagem qualitativa, um método de investigação que se propõe a compreender e interpretar os fenômenos sociais em sua totalidade e riqueza de detalhes. Essa perspectiva vai além da descrição dos fatos, buscando desvendar os significados das experiências dos indivíduos, perspectivas e valores, bem como as relações e o contexto social em que estão inseridos.

De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa leva a uma imersão profunda na perspectiva dos participantes, com vistas a desvendar os significados dos fenômenos sociais em sua totalidade. Essa abordagem transcende a descrição, buscando uma compreensão holística e contextualizada das experiências e visões dos indivíduos.

A seleção de participantes é uma etapa crucial em qualquer estudo. Na pesquisa

qualitativa, esta assume características singulares. As amostras qualitativas geralmente são compostas por um número reduzido de participantes, dependendo dos objetivos da pesquisa e da riqueza dos dados coletados. Os participantes não são selecionados aleatoriamente, mas sim de acordo com critérios específicos predefinidos pelo pesquisador, como idade, sexo, experiência com o tema pesquisado. Os critérios de seleção visam garantir o fornecimento de informações relevantes e consideráveis sobre o tema em questão, contribuindo para a compreensão profunda do fenômeno.

Nossa proposta escolheu escolas e professores de Geografia de forma não aleatória, em uma amostra pequena de três escolas, com o propósito de investigar sobre a prática pedagógica desenvolvida na escola bilíngue para alunos surdos e inclusiva, considerando as especificidades no que diz respeito à formação dos docentes entrevistados, materiais didáticos e metodologias de ensino da Geografia.

Do ponto de vista dos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória que pretende buscar evidências sobre as estratégias de ensino utilizadas nas aulas em Libras. Nesse sentido, a pesquisa exploratória busca "proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses", como declara Gil (2002, p. 41). Neste tipo de análise são estabelecidos critérios, métodos e técnicas para a elaboração de uma pesquisa. Os critérios são os princípios que nortearão a pesquisa, os métodos são as estratégias que serão utilizadas para coletar e analisar os dados, e as técnicas são os procedimentos específicos que serão utilizados.

Dito isso, almeja-se, neste espaço, tecer informações acerca do trabalho de professores surdos e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas por por cada participante envolvido nas seguintes escolas: EMEF de Surdos Padre Edwards Caldas Lins, da cidade de Gado Bravo – PB; Escola Municipal Jardirene Oliveira de Sousa, da cidade de Aroeiras – PB; e a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio de Audiocomunicação de Campina Grande Demóstenes Cunha Lima – EDAC, localizada na cidade de Campina Grande – PB.

Para a participação desta proposta, os professores foram convidados por meio de convite encaminhado por mensagem eletrônica, contendo informações dos objetivos e da relevância da pesquisa, com suas identidades em sigilo.

5.2 Apresentação das escolas pesquisadas

Esta pesquisa teve como cenário escolas do interior da Paraíba - cidades de Campina Grande, Aroeiras e Gado Bravo -, sendo uma escola inclusiva e duas escolas bilíngues para surdos. Após contato realizado por mensagem eletrônica com os professores, convidando-os para contribuírem com esta pesquisa, e o posterior aceite, o pesquisador compareceu às escolas para realizar as entrevistas. O roteiro de entrevista foi composto por perguntas abertas, que permitiram aos professores expressar suas opiniões e experiências sobre as práticas pedagógicas para o ensino de Geografia para estudantes surdos.

As únicas instituições que adotam o método Bilíngue (Português/Libras) na Paraíba são a EMEF de Surdos Padre Edwards Caldas Lins, localizada em Gado Bravo, e a Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio de Audiocomunicação de Campina Grande Demóstenes Cunha Lima – ECIAC, no município de Campina Grande.

Apresentaremos a seguir a caracterização de cada uma das escolas pesquisadas neste trabalho.

5.2.1 Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio de Audiocomunicação de Campina Grande Demóstenes Cunha Lima – ECIAC-Campina Grande-Paraíba.

A Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio de Audiocomunicação Demóstenes Cunha Lima – ECIAC, situa-se no bairro do Catolé, na cidade de Campina Grande, no Estado da Paraíba. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), Campina Grande apresenta uma população de 419.379 habitantes, densidade demográfica de 708,82 habitantes por quilômetro quadrado e uma unidade territorial de 591,658 por quilômetro quadrado.

A ECIAC é a única escola bilíngue que desenvolve um trabalho voltado para a comunidade surda na cidade de Campina Grande-PB. Fundada em março de 1983 por um grupo de professoras, como Eleny Gianini e Niédja Maria Ferreira de Lima, e por alunas estagiárias do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB - atualmente Universidade Federal de Campina Grande – UFCG -, tinha como finalidade atender as pessoas surdas do município, porque não existiam escolas específicas para esse público, e havia a necessidade de um campo de estágio para a referida habilitação.

Figura 08: ECIAC.

Fonte: Autoria própria (2023).

Com esse grupo de professoras, a escola começou a funcionar no primeiro semestre de 1983, nas dependências da Igreja Batista Central em Campina Grande-PB, com a presença de dez alunos surdos distribuídos por faixa etária em duas salas de aula, tendo como professoras as alunas estagiárias da UFPB.

A princípio a escola, devido a uma parceria da UFPB e da Secretaria de Educação do Município de Campina Grande-PB, que contribui com a manutenção e encaminhamentos necessários para a oficialização da escola, tornou-se uma instituição municipal. Mas, com o passar dos tempos, passou de escola municipal para escola estadual, como relata Gianini (2012, p. 68):

> Assim, por força do Decreto Estadual nº 10.288 de 16 de julho de 1984, oficializou- se a criação da escola, sob a denominação de Escola Estadual de Audiocomunicação de Campina Grande. Em seguida, firmou-se convênio de parceria entre a Secretaria de Educação do Estado, a Secretaria de Educação do Município de Campina Grande e a UFPB, atualmente UFCG, para sua manutenção.

Em 1990, a EDAC se baseava na abordagem oralista, tentando a reabilitação da surdez por meio da fala. Essa abordagem tem uma visão do aluno surdo como um indivíduo com deficiência, que precisa ser "curado" de sua surdez, assim, a educação da EDAC neste período assumiu um trabalho mais terapêutico do que educativo.

Conforme Gianini (2002), em meados de 1995 a EDAC passa a trilhar novos parâmetros e implementa o ensino regular, não mais focado em uma educação especial terapêutica, mas na educação bilíngue, ao proporcionar ao aluno surdo possibilidades de

interagir como um sujeito visual que precisa desenvolver suas habilidades através das suas experiências visuais para ter acesso ao conhecimento e à cultura.

Dando início à Educação Bilíngue a instituição, como não dispunha de professores surdos com formação específica, passou a contar com três surdos funcionários da escola, que trabalhavam como auxiliares administrativos e passaram a ter a função de Instrutores de Libras. Entretanto esses colaboradores, por não serem professores de formação, tinham a fluência em Libras, além de fazer parte da Comunidade Surda local. Em relação aos professores de Libras, Gianini (2002, p. 72) relata:

> Uma das primeiras funções atribuída aos instrutores foi ministrar aulas de Libras para os professores que se dispunham a permanecer por mais uma hora além do expediente de trabalho, uma ou duas vezes por semana. A Libras era ensinada através da associação palavra escrita – sinal, sem nenhuma preocupação com práticas contextualizadas. E não poderia ser diferente. A única referência de ensino de língua que os instrutores tinham era o que haviam recebido durante seus vários anos de permanência na escola: um treinamento de oralização de palavras, que eram apresentadas conjuntamente com figuras, desenhos ou objetos para a integração significado/significante. A outra função foi acompanhar os professores ouvintes nas aulas, para apoio na comunicação e ensino de vocabulário aos alunos.

Dando sequência à evolução da instituição, nos deparamos com a reestruturação das salas de aula, priorizando a integração dos alunos surdos fluentes em Libras com as crianças e os jovens, assim como a mudança das normas institucionais, onde os instrutores passam a exercer as seguintes funções: promotores do desenvolvimento linguístico, cognitivo e cultural das crianças da educação infantil; auxiliares de professor ouvinte no ensino de conteúdos curriculares; professores da disciplina Língua Brasileira de Sinais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, os instrutores surdos ficaram responsáveis pelos cursos de Libras direcionados para os familiares dos alunos.

Na verdade, existia uma preocupação com a qualidade da educação bilíngue, pois buscava-se essa interação social e educacional da Libras como primeira língua (L1) para a comunidade surda e a língua portuguesa como segunda língua (L2) na modalidade escrita, com o intuito de integrar o surdo em uma sociedade ouvinte. No ano de 2023, a instituição funcionava nos turnos manhã e tarde, do ensino infantil ao ensino médio, totalizando 23 professores e 64 alunos.

5.2.2 Escola Municipal de Ensino Fundamental de Surdos Padre Edwards Caldas Lins - Gado Bravo-Paraíba

A Escola Municipal de Ensino Fundamental de Surdos Padre Edwards Caldas Lins está localizada na cidade de Gado Bravo – PB. Conforme o IBGE (2022), o município se estende por 192,420 km², com uma população de 8.179 habitantes no último censo a densidade demográfica de 42,51 habitantes por km² no território do município. Vizinha dos municípios de Barra de Santana, Aroeiras e Fagundes, Gado Bravo se situa a 23 km a Sul-Leste de Queimadas, a maior cidade nos arredores. A cidade fica situada a 470 metros de altitude, com as seguintes coordenadas geográficas: Latitude: 7° 32' 35" Sul, Longitude: 35° 48' 2" Oeste.

Figura 09: Escola Padre Edwards Caldas Lins.

Fonte: Autoria própria (2023).

O nome do município vem de uma história interessante, em que os comerciantes da cidade possuíam inúmeras cabeças de gado, próximo a localidade de Curtume, então vem o primeiro nome. Logo após o Cruzeiro existia um olho d'água onde os vaqueiros levavam os rebanhos e, por um ato de chamar os animais "ô gado bravo", surgiu o nome da cidade de Gado Bravo. Ainda neste período foi implantada uma usina de algodão, que escoava sua produção para alguns estados do Nordeste, Rio de Janeiro e São Paulo. Ao mesmo tempo surge a cultura do agave e sua industrialização. Em 1953, Gado Bravo torna-se distrito de Umbuzeiro. Quando Aroeiras passa a ser emancipada, Gado Bravo torna-se distrito desta.

Assim inicia-se um período de expansão urbana, com a construção do mercado

público, logo após o calçamento da única rua da cidade na época e, em meados dos anos 90, a construção do hospital e da maternidade. Gado Bravo faz limite com as cidades de Campina Grande, Aroeiras, Queimadas e Barra de Santa, todos municípios paraibanos, e tem sua economia com base na agricultura de subsistência, principalmente o cultivo de palma para ração animal do rebanho local ou para comercialização. A pecuária está voltada para produção de leite e seus derivados, com distribuição do comércio local. No município existem 37 escolas municipais, dentre estas a EMEF Padre Edwards Caldas Lins.

Gado Bravo faz parte da bacia hidrográfica do rio Paraíba e é abastecida pelas águas da barragem de Acauã. Este importante rio serve de marco de divisa entre Gado Bravo e municípios vizinhos. Seu relevo é ondulado, composto de serras e poucas planícies; o solo é raso e pedregoso e na sua vegetação predomina a de pequeno porte, característica de toda vegetação da Caatinga, tendo ainda uma cobertura vegetal nativa de grande porte.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Edwards Caldas Lins sempre funcionou como escola Bilíngue para surdos. Até chegar a ser escola houve um trabalho de mobilização da comunidade surda da cidade, liderado pelas pedagogas Maria do Socorro Leal e Ana Maria Leal - naturais da cidade de Gado Bravo -, de modo a conhecer a necessidade de se fundar uma escola para esta demanda na cidade, pois tinham o conhecimento que o números de surdos no município era significativo e, em sua maioria, estes estavam fora da sala de aula. Diante desse contexto, as pedagogas mantiveram contato junto a assessoria da equipe de extensão da UFCG, Eleny Gianini e Shirley Porto, e criaram a escola. A princípio, suas atividades iniciaram com uma pequena equipe de professores, pedagogos e equipe administrativa.

5.2.3 Escola Municipal Jardirene Oliveira de Sousa – Aroeiras – Paraíba

Aroeiras está localizada na microrregião de Umbuzeiro, possui 378, 118 km² de área total, sua população conforme o IBGE (2022) é de 18.705 habitantes, com uma densidade demográfica de 49,73 habitantes por quilômetro quadrado. A cidade surgiu a partir de um povoado resultado de uma casa de farinha, cujo proprietário chama-se João Gonçalves, também de uma feira livre de Catolé dos Sousas, para onde migrou muitos moradores surgindo assim primeiras casas. O distrito de Aroeiras foi criado subordinado ao município de Umbuzeiro e em 1953 a cidade emancipada.

Figura 10: Escola Municipal Jardirene Oliveira de Sousa em prédio amterior (primeira foto) e atual (segunda foto).

Fonte: Autoria própria (2023).

A rede de educação do município citado possui 41 estabelecimentos de ensino fundamental. Atualmente, a Educação Especial do município contempla 58 pessoas com deficiência, entre crianças, jovens e adultos. O perfil destes alunos é de pessoas com deficiência auditiva, surdos, física, intelectual, múltiplas, síndromes e transtornos, dentre eles de espectro autista. Em sua maioria, estes recebem o Benefício de Prestação Continuada – BPC, o que não consegue suprir as necessidades básicas destas pessoas com deficiências.

A equipe da Escola Municipal Jardirene Oliveira de Sousa é composta pela gestora, uma coordenadora, uma psicopedagoga, dois intérpretes de Libras e onze professores, distribuídos em 10 turmas. A escola citada recebe alunos surdos que estão em salas onde o ensino oralizado em português prevalece, porém, contando com uma equipe de tradutores intérpretes e de profissionais que atendem esses alunos no Atendimento

Educacional Especializado.

5.3 Participantes da pesquisa

A pesquisa iniciou-se em 2022, a partir da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFPB. Após a autorização, entramos em contato, primeiramente, com as gestoras da EDAC para autorização da pesquisa, e iniciamos o diálogo com os professores pesquisados, por meio de mensagem eletrônica e contato presencial.

Os participantes da pesquisa são três professores de Geografia que ministram aulas para turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Dentre eles, dois trabalham em escolas bilíngues e um em escola inclusiva com apenas dois alunos surdos e a aula acompanhada por um tradutor intérprete. As aulas nas escolas pesquisadas são realizadas presencialmente, utilizando recursos visuais, materiais concretos e aulas de campo.

Dito isso, almeja-se, nestes espaços, tecer informações acerca das estratégias de ensino utilizadas pelos professores das escolas pesquisadas. Logo após a realização dos contatos com os participantes da pesquisa, foram esclarecidos todos os aspectos estruturais que envolvem este trabalho e a contribuição relevante para a academia e a comunidade surda. Depois deste momento com os participantes da pesquisa, foi aplicada uma entrevista - a qual ficará explicitado no item 7 desta dissertação - e, a partir desses dados elencados pelos entrevistados elaboramos um quadro que contempla o perfil de cada participante:

Quadro 03: Participantes da pesquisa.

Identificação		Idade	Sexo	Tempo como professor	Escolaridade
01	Professor I	56	Feminino	20 anos	Graduanda do curso de Pedagogia e Geografia e especialista em Libras.
02	Professor 1I	40	Masculino	09 anos	Graduado em Geografia. Especialista em Libras.
03	Professor III	45	Masculino	12 anos	Graduando do curso de Pedagogia, Geografia e Doutorado em Geografia.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Por questões éticas, não identificamos nominalmente os participantes da pesquisa, a

fim de preservar suas identidades. Sendo assim, os chamaremos de Professor I, Professor II e Professor III. Conforme relatos, o Professor I é uma pessoa com bastante experiência em educação de surdos e atua em escola Bilíngue. O Professor II possui experiência em educação de surdos desde quando terminou sua graduação em Geografia. Já o Professor III é doutor em Geografia e não possui conhecimento da Libras, mas utiliza os recursos visuais nas suas aulas, considerando a presença de seus alunos surdos e, mesmo com a presença do intérprete, procura interagir com estes alunos, sempre buscando o aprendizado destes

Figuras 11: Aula sobre o tema “paisagem da Caatinga” na escola de Gado Bravo.

Fonte: Arquivo próprio (2023).

Para analisar as estratégias de ensino utilizadas pelos professores, foi realizada uma entrevista individual por sequência transcrita, composta por vinte e sete questões realizada pelo pesquisador. Para Mazucato (2018), a entrevista é uma etapa importante do processo de produção de conhecimento, desde a formulação do problema, coleta, análise e interpretação dos dados, o que torna seu papel mais evidente.

Durante a coleta de dados da entrevista foi possível identificar as peculiaridades que envolvem as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e, como afirma Mazucato (2018), a realização de entrevista é importante para a angariação de dados e informações diretamente atreladas ao público investigado ou à população investigada.

Além das entrevistas, utilizamos em nossas observações analíticas uma experiência realizada em conjunto com a Professora I e seus alunos da escola de Gado Bravo. Ao abordarmos o tema *Paisagens da Caatinga*, iniciamos com a apresentação do conceito de

domínio morfoclimático e suas características, a importância da Caatinga para o meio ambiente e para a sociedade no âmbito local. Atividade semelhante foi proposta e realizada nas outras duas escolas, mas sem a presença do pesquisador.

Exploramos as diferentes paisagens da Caatinga, através de imagens de paisagens - algumas do município citado -, para que pudesse identificar o seu território. Dialogamos sobre a questão da interferência humana na transformação desta paisagem, apresentando a vegetação, a fauna, o clima e os recursos naturais que caracterizam este domínio morfoclimático e os problemas ambientais.

Por fim, em parceria com a professora, realizamos atividades práticas com os alunos, com uma caminhada nas proximidades da escola para contemplar a vegetação que a circunda e, sequencialmente, os alunos apresentaram seu relato em Libras. Uma experiência de extrema relevância, na qual pudemos observar nos seus relatos a compreensão da constituição de paisagem, o processo de transformação espacial do município, demonstrando domínio de total compreensão do tema trabalhado.

Nesse contexto, todas as interpretações dos dados obtidos no campo de pesquisa são compostas por técnicas de análises científicas que permitem ao pesquisador ter uma proximidade de todo o objeto de pesquisa, tornando-o, assim, concreto cientificamente. Desse modo, as técnicas desenvolvidas em torno das pesquisas científicas são realizadas por meio de procedimentos sistematizados, proporcionando o levantamento de identificadores (quantificados ou não quantificados) e dando inferência à validação científica da pesquisa e à realização do conhecimento.

No próximo capítulo, iremos apresentar a análise dos dados, os resultados da pesquisa que realizamos com três professores de Geografia que trabalham com alunos surdos, apresentando as suas concepções sobre o ensino da disciplina para surdos, as práticas pedagógicas adotadas e suas sugestões para trabalhar com alunos surdos na disciplina de Geografia.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES: A PRESENÇA DA LIBRAS NA GEOGRAFIA

A partir dos dados coletados, serão apresentadas as informações apreendidas com o objetivo de identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de Geografia em escolas bilíngues e inclusivas. A partir dos resultados da pesquisa, teremos o intuito de contribuir para que professores e pesquisadores de Geografia possam refletir sobre a interação e a mediação nas aulas dessa disciplina.

A seleção deste capítulo ocorreu no momento em que discutimos como poderíamos expor as falas dos professores, pois temos profissionais de diferentes contextos educacionais de surdos: um professor de escola inclusiva e dois professores das únicas escolas bilíngues para surdos hoje na Paraíba.

Este capítulo foi dividido de acordo com as categorias das temáticas criadas, a saber: a formação docente dos professores entrevistados; as metodologias e materiais didáticos utilizados no ensino da Geografia; a avaliação para alunos surdos; a importância da Geografia para os surdos, seus desafios e possibilidades e a educação geográfica com o olhar para a inclusão.

6.1 Formação docente dos professores entrevistados

Analisando as informações coletadas nas entrevistas, das questões 01 a 06, no que se refere a formação dos professores, verificamos questão por questão, realizando um apanhado com intuito de obter o maior número de dados possíveis para enriquecimento da nossa pesquisa. Na pergunta 01, foi questionado qual seu tempo de experiência como professor de Geografia para surdos. Os professores entrevistados possuem diferentes níveis de formação e experiência na educação de surdos.

> Professor I: Possui 24 anos de experiência no ensino de surdos, sendo formado em Pedagogia. Sua experiência com a Geografia é recente na escola, mas sua expertise na educação de surdos é um diferencial importante.
> Professor II: Também possui experiência na educação de surdos, com aproximadamente 12 anos de atuação com alunos surdos. Sua experiência ocorre em uma escola inclusiva, o que significa que ele trabalha com alunos ouvintes e surdos juntos.
> Professor III: Possui 9 anos de experiência exclusivamente com o ensino de Geografia de surdos em escola bilíngue, o que significa que o ensino é ministrado em Libras e português.

A experiência dos professores na educação de surdos é um fator importante para o ensino de Geografia de surdos. Professores que dominam a Libras podem se comunicar com os alunos surdos de forma mais efetiva, o que facilita o processo de aprendizagem. No caso específico dos professores I e III, que trabalham em escolas bilíngues, o domínio da Libras é essencial. Nesse contexto, o professor deve ser capaz de ministrar aulas em Libras, bem como de interpretar e produzir textos em português para surdos.

Recomenda-se que todos os professores que ensinam Geografia a alunos surdos tenham formação específica na educação de surdos. Essa formação deve incluir conhecimentos sobre a Língua de Sinais, cultura surda e necessidades educacionais dos alunos surdos, mas infelizmente ainda não é possível ter acesso a essa formação na graduação. Com isso, estes docentes saem da comunidade acadêmica a procurar aprofundamento na Língua de Sinais em cursos específicos e especializações em educação de surdos.

Na pergunta 02, em relação à graduação, os três professores pesquisados possuem formações acadêmicas válidas, conforme a legislação, para o exercício da profissão de professor de estudantes surdos.

No entanto, cada um apresenta características as quais devemos realizar algumas considerações: a formação do professor I é bastante sólida na área da educação de surdos, pois possui graduação - que não é em Geografia -, especialização e proficiência em Libras, além de outros cursos de formação. Isso lhe confere um conhecimento aprofundado da língua, da cultura e das metodologias de ensino específicas para surdos. Ao assumir o ensino da Geografia, o professor I teve que se adaptar a uma nova disciplina, mas sua experiência na educação de surdos lhe proporcionou uma boa base para o desenvolvimento de seu trabalho, sendo capaz de utilizar seus conhecimentos da língua e da cultura surda para adaptar o conteúdo da disciplina às necessidades de seus alunos.

A formação do professor II é de fato sólida, pois lhe confere uma base ampla em duas áreas importantes para o ensino: a Geografia e a Pedagogia. Nesse contexto, permite compreender os diferentes aspectos do mundo e do processo de aprendizagem, o que é essencial para o desenvolvimento de um ensino de qualidade. No entanto, o fato de suas pós-graduações não contemplarem o ensino de surdos ou alguma temática em inclusão é um ponto a ser considerado. Isso significa que não possui uma formação específica para trabalhar com alunos surdos ou com deficiência.

O fato de o professor I conhecer a Lingua de Sinais é um ponto positivo, porém, conhecer a língua não é suficiente para se comunicar com alunos surdos. O professor necessita de uma comunicação específica da Libras e qualificação na área, conhecer e conviver com a comunidade surda para que possa atender de forma adequada às necessidades dos alunos surdos.

Já o professor III é um profissional com formação e experiência na área de educação para surdos, possuindo licenciatura em Geografia, o que lhe confere os conhecimentos teóricos e metodológicos necessários para o ensino da disciplina. Além disso, possui experiência profissional como professor de Geografia para surdos desde a conclusão de sua graduação, o que lhe confere um conhecimento prático do cotidiano da sala de aula inclusiva.

A pós-graduação lato sensu em educação de surdos e os cursos de formação continuada em educação de surdos e inclusão complementam a formação do professor III, proporcionando - lhe conhecimentos específicos sobre a cultura surda e as metodologias de ensino para surdos.

A pergunta 05 se refere à disciplina de Libras, questionando se a experiência na graduação foi suficiente para capacitar os professores para fluência na Língua de Sinais e também os impactos sentidos em sala de aula voltados para a fluência da Língua de Sinais.

A disciplina de Libras na graduação ainda apresenta ementas de nível básico - um nível principiante -, porém necessário para se comunicar com os possíveis alunos surdos. Este aluno da licenciatura necessita, além do nível básico, um aprofundamento da Língua de Sinais contextualizado com a sua área específica, como a Geografia. Um professor que não domina a Libras com fluência terá dificuldade de comunicar os conceitos geográficos para os alunos surdos, pois não consegue estabelecer um vínculo em sala de aula, e a figura do intérprete para mediar esta relação entre professor e aluno surdo não é suficiente, porque algumas dúvidas e contribuições que este aluno possa ter não serão expressadas com plenitude pelo tradutor intérprete.

Os professores I e III apontam que a falta de fluência por parte dos surdos da Libras, devido ao ingresso tardio no aprendizado da língua, dificulta a compreensão dos conceitos geográficos. Sendo assim, caso este profissional não possua fluência em Libras, este aluno será prejudicado e não conseguirá compreender os temas abordados, dificultando o desenvolvimento intelectual.

O professor III lembra ainda que a falta de conhecimento da Libras por parte da família

é geradora de grande prejuízo, pois quando os pais não sabem a Língua de Sinais não podem ajudar seus filhos no aprendizado da língua e dos temas específicos das disciplinas. Contudo, temos um grande problema vivenciado por pessoas surdas, surdos filhos de pessoas ouvintes que, em sua maioria, não se comunicam em Libras em suas residências. É vital que pais e professores estejam preparados e tenham bom domínio da Língua de Sinais. No caso dos professores de Geografia, essa preparação permite a adaptação da abordagem e das práticas para o ensino da disciplina, de forma que sejam compreensíveis para os alunos.

A formação docente pode impactar significativamente no trabalho de professores de Geografia para surdos, de modo a contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para o ensino inclusivo, bem como para o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à diversidade e à inclusão. É importante que os professores de Geografia valorizem a diversidade e reconheçam a importância de um ensino inclusivo para todos os alunos.

Um professor com formação em Libras será capaz de se comunicar de forma eficaz com seus alunos surdos, o que facilitará o processo de ensino e aprendizagem, permitindo o desenvolvimento de estratégias de ensino mais adequadas e criando um ambiente de aprendizagem mais acessível e inclusivo para todos os alunos, incluindo os surdos.

Portanto, o processo de formação docente é elemento essencial para o desenvolvimento de professores de Geografia que sejam capazes de atender às necessidades educacionais dos alunos surdos. A falta de formação específica pode acarretar problemas na atuação docente, com prejuízo no aprendizado dos alunos e na inclusão de todos os estudantes, inclusive os surdos. No caso específico do professor I, formado em Pedagogia, mas que ensina Geografia, é possível apontar para dificuldades em domínio do conteúdo da disciplina. Assim, por não ter conhecimento total dos conteúdos a serem ensinados, as aulas podem ser desenvolvidas com limitações pedagógicas específicas para o ensino de Geografia.

No caso do professor II, que não tem formação específica para o ensino de surdo, é possível verificar a dificuldade em se comunicar com os alunos, compreender as suas necessidades educacionais e atender às suas especificidades, o que pode acarretar sérios problemas de comunicação, afetando o processo de ensino e aprendizagem.

A falta de domínio da Língua de Sinais na educação de surdos pode ter consequências negativas no seu processo educacional, como o fato de ter dificuldades em acompanhar as aulas, o que pode prejudicar o rendimento escolar e acarretar sensação de desmotivação e de

exclusão da escola, acelerando um processo de evasão escolar.

A realidade do professor da escola de Aroeiras é realmente diferente. Mesmo em uma escola inclusiva, a entrevista permitiu identificar o comprometimento do profissional com a educação de qualidade dos alunos surdos, de maneira que o docente procura envolver os alunos de forma dinâmica, desenvolvendo adequações ao currículo e ao material didático. Além disso, o professor tem seu planejamento compartilhado com o intérprete, que mostra como desenvolver as atividades e avaliações. Tanto o intérprete quanto o professor devem trabalhar em consonância, segundo propõe as normas legais que regem a educação de surdos e o código de ética do tradutor intérprete de Libras, respeitando a língua e a cultura surda, e garantindo o direito à educação de qualidade.

6.2 Metodologias e materiais didáticos utilizados no ensino da Geografia

Nesta seção averiguamos as questões de 07 a 10 da entrevista, voltadas para as metodologias e materiais didáticos utilizados pelos professores no ensino da Geografia. Nessa esteira, percebemos que os professores entrevistados relataram que, em geral, realizam tais atividades de forma sistemática, possuindo dificuldades para ensinar Geografia para surdos também devido a carência de sinais relacionados à Geografia e aos vários temas desta ciência. Essa ausência de representação dos conceitos científicos, por exemplo, acabam por evidenciar um desafio para a atuação docente.

Neste sentido, em resposta à pergunta 07, quando indicou-se a reflexão sobre dificuldades no ensinar Geografia para surdos, a professora I apontou a ausência de sinais relacionados à Geografia como obstáculo para o ensino e aprendizagem de surdos nessa área. Isso ocorre porque a Libras é uma língua que, ao ser reconhecida oficialmente como língua recentemente, passou a demandar a elaboração de dicionários e glossários científicos, desenvolvidos por pesquisadores e professores de Libras.

No entanto, mesmo com o desenvolvimento desses glossários, ainda há uma lacuna entre o vocabulário científico disponível em Libras e o necessário para o ensino de todas as disciplinas escolares. Isso ocorre porque o vocabulário científico é muito amplo e complexo, e nem todos os termos científicos podem ser facilmente traduzidos para Libras. O desenvolvimento de glossários científicos em Libras deve ser ampliado para incluir novos termos científicos. O desenvolvimento desse material deve contar com o trabalho de professores de cada área, tradutores intérpretes e de surdos.

A comunidade científica do estado da Paraíba (UEPB, UFCG, IFPB e UFPB), já desenvolve adequações didáticas, com criação de glossários e aplicativos. Aqui, podemos destacar o aplicativo *Vlibras*, que traduz todas as páginas oficiais do Governo Federal, criado e desenvolvido pela UFPB.

Outra situação mencionada pelos professores I e II se refere a falta de fluência em Libras de alunos surdos. Isso ocorre porque muitos surdos ingressam no aprendizado da Libras tardiamente. A falta de fluência em Libras dificulta a compreensão de conceitos científicos complexos, que são muitas vezes expressos de forma abstrata impedindo o acesso de surdos à educação.

Para superar essas dificuldades, é importante que haja um investimento contínuo no desenvolvimento de glossários científicos em Libras e no ensino da Libras para surdos. É também importante que os professores de todas as ciências estejam preparados para lidar com surdos que não são fluentes em Libras.

Na questão 08, indagamos aos participantes acerca da metodologia ideal para o ensino de alunos surdos. Por unanimidade, os professores I, II e III responderam ser a Pedagogia Visual. Essa metodologia é importante porque permite que os alunos surdos tenham acesso à informação de forma acessível e significativa. Por não possuírem audição, o surdo tem a visão como seu principal canal de percepção, por isso, a utilização de recursos visuais é fundamental para que possam compreender os conteúdos apresentados.

As imagens, vídeos, mapas, cartazes contextualizados, materiais concretos e aulas de campo são alguns exemplos de recursos visuais que podem ser utilizados no ensino de alunos surdos, de modo a permitir que visualizem conceitos e ideias, facilitando a sua compreensão. Além disso, a metodologia para ensino de alunos surdos deve considerar a sua língua natural, por isso é recomendável que o ensino seja ministrado em Libras, para que possam compreender e participar das atividades de forma plena.

A contextualização dos conteúdos deve considerar a realidade local do aluno, a qual ajudará a compreender melhor o mundo ao seu redor e também para tornar o aprendizado significativo. Para a metodologia utilizada em sala de aula, deve se considerar uma série de fatores, incluindo a metodologia escolhida, o perfil do aluno surdo, o preparo do professor e o contexto escolar. A metodologia se baseia na Pedagogia Visual, como o bilinguismo, em que reconhece a Língua de Sinais como a língua natural do surdo e, portanto, a base para sua comunicação, aprendizagem e identidade, pautada no aspecto visual.

Nesse entendimento, os alunos surdos expostos a Língua de Sinais desde cedo têm mais chances de desenvolverem a fluência na língua, o que lhes permite acessar o conhecimento e a cultura da comunidade surda e o desenvolvimento de sua identidade, desta forma contribuindo para seu aprendizado na disciplina.

O melhor professor para alunos surdos é aquele que tem um conhecimento profundo da Língua de Sinais e da cultura surda, além de ser capaz de se comunicar de forma eficaz utilizando a Libras como meio principal de comunicação.

Na questão 09, procuramos observar os tipos de materiais didáticos utilizados em sala de aula para o ensino de alunos surdos, e obtivemos as seguintes respostas, de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 04: Materiais utilizados pelos professores.

PROFESSORES	MATERIAIS UTILIZADOS
Professor I	Imagens impressas, vídeo e mapas
Professor II	Imagens, mapas e vídeos.
Professor III	Mapas, televisão e outros recursos de imagens

Fonte: Autoria própria (2023).

Os recursos visuais são essenciais para o ensino da Geografia para alunos surdos, pois a Língua de Sinais é uma língua visual-espacial, por isso, os materiais didáticos devem ser ricos em imagens, fotografias, mapas, gráficos e tabelas, permitindo que tenham acesso ao conteúdo da disciplina de forma mais significativa e eficaz, ao ilustrar conceitos e ideias que são difíceis de serem expressos em texto.

Para os professores pesquisados, a metodologia de ensino para alunos surdos através dos recursos visuais, no ensino da Geografia, é uma forma de garantir a inclusão e a equidade educacional.

O professor I utiliza-se de muitos recursos adequados para o público surdo. No entanto, não são raras as vezes em que a produção desse material depende de financiamento da própria docente. O poder público municipal não dispõe de materiais didáticos suficientes para a escola na qual trabalha, realidade diferente dos demais.

O professor II, mesmo sem formação na educação de surdos, utiliza os recursos visuais conforme a Pedagogia Visual, mesmo considerando que sua sala de aula tem um público majoritariamente de ouvintes, mas considera a presença dos alunos surdos.

O professor III pode utilizar tanto o laboratório de Geografia, para trazer uma contextualização mais específica para suas aulas, como também as *Smarts* TVs na sala. A instituição em que esse participante trabalha possui um espaço destinado para o ensino de Geografia, e atualmente tem como principal característica o desenvolvimento, com os alunos, de atividades de compostagem e produção de mudas para a horta da escola. O laboratório é um espaço privilegiado para que os alunos possam aprender sobre a Geografia de forma prática e contextualizada.

Ao trabalhar com os alunos temas sobre compostagem e hortas, o professor III já está abordando alguns conceitos geográficos importantes, como os tipos e usos do solo, sua preparação, as formas de adubação e a conservação, de modo a desenvolver suas atividades neste espaço junto com o professor de Biologia, mantendo a interdisciplinaridade e podendo explorar outros aspectos e temas da Geografia.

Os professores pesquisados relataram que, nas escolas que trabalham, os livros didáticos não são adaptados e não são direcionados às necessidades educacionais dos alunos surdos, mesmo nas escolas bilíngues de Gado Bravo e Campina Grande, que fazem adequações para atender aos estudantes.

6.3 Avaliação para alunos surdos

Com as respostas às questões de 11 a 14 da entrevista foi possivel analisar os processos de avaliação usados para os alunos surdos nas aulas de Geografia. Para a questão 11, indagamos os professores sobre o uso de estratégias de trabalho de campo para a mediação do conhecimento no estudo da paisagem, especificamente do domínio da Caatinga. De acordo com as falas dos professores, as aulas de campo são uma estratégia pedagógica eficaz, que permitem que os alunos vivenciem o domínio morfoclimático de forma concreta e contextualizada, o que facilita a compreensão das suas características e importância.

A escola do professor I fica localizada entre a zona rural e urbana, o que facilita a realização de atividades práticas. Os alunos da escola já estão familiarizados com a paisagem da Caatinga, pois ela faz parte do seu cotidiano. No entanto, a aula de campo realizada pelo professor foi uma oportunidade para os alunos observarem a paisagem com maior profundidade e realizarem registros fotográficos, o que possibilitou que os alunos desenvolvessem um olhar mais atento para a Caatinga e registrassem as suas impressões.

O professor II também ministrou aulas de campo com seus alunos, realizadas em uma

área de Caatinga próxima à unidade escolar. Com isso, os alunos puderam observar a vegetação, a fauna e as características climáticas da Caatinga. A aula possibilitou que os alunos conhecessem as diferentes espécies vegetais da Caatinga, bem como as condições climáticas do domínio morfoclimático .

O professor III realiza aulas de campo com o objetivo de fazer com que os alunos compreendam a complexidade da paisagem da Caatinga e sua importância para a região. As aulas são sempre estruturadas de forma a discutir sobre o clima, a agricultura do semiárido, a vegetação e a fauna. Nesse contexto, os alunos são incentivados a observar a paisagem detalhadamente, realizar registros e refletir sobre a importância da Caatinga para a região.

Na questão 12, ainda sobre materiais didáticos e recursos visuais utilizados para o estudo da paisagem da Caatinga, os professores mencionaram que os usos de imagens são úteis para ilustrar o conteúdo e facilitar a compreensão dos alunos, mas estratégias de aprendizagem utilizando recursos tecnológicos como data show pode auxiliar para ampliar o conhecimento dos alunos sobre o domínio morfoclimático.

Os professores entrevistados avaliam que, após uma aula de campo, é possível verificar aprendizados relacionados à melhor compreensão da caracterização do domínio morfoclimático e todo processo de transformação da paisagem. Os alunos passam a ter uma visão mais holística do domínio morfoclimático, compreendendo as suas características naturais e a forma como a ação humana tem impactado na paisagem, sobretudo em relação aos processos de desmatamento, queimada e pastoreio, expostos durante as aulas e relacionados ao processo de desertificação.

A avaliação geralmente é uma atividade dialógica que proporciona aos alunos demonstrarem o que aprenderam na aula de campo, permitindo ao aluno criar uma apresentação visual - como um pôster ou um mural - para compartilhar o que aprenderam sobre o tema. Assim, o professor avalia a compreensão conceitual sobre o conteúdo, bem como as habilidades de comunicação e apresentação.

Diante disso, apontamos para a importância de estabelecer processos de elaboração de relatos sobre a aula de campo, considerando o uso da linguagem escrita acompanhada de apresentação em Língua de Sinais, promovendo momento de interação entre os alunos. Para isso, abre-se a oportunidade de compartilhamento de ideias e pontos de vista sobre o tema.

Podemos visualizar que a opção de avaliação, de mediação do conteúdo e de toda prática pedagógica na perspectiva bilíngue, realizada pelo professor I, foi extremamente significativa.

Os docentes reconhecem que a avaliação escrita para estudantes surdos deve levar em consideração as especificidades da Libras e do processo de aquisição do português escrito por essa população, conforme Lei 10.436/2002.

O Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei 10.436/2002 - que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - estabelece que todo material didático e todas as formas de avaliação devem ser acessíveis à comunidade surda. Isso significa que, além de serem traduzidos para Libras, os materiais devem ser adaptados para que possam ser utilizados por pessoas surdas, de forma a garantir o seu pleno acesso ao conhecimento.

Nesse sentido, a escola deve estar preparada para receber os alunos surdos, garantindo que o currículo, a avaliação e todo contexto pedagógico e administrativo atendam especificidades individuais. Isso inclui, por exemplo, a disponibilização de recursos visuais de qualidade e a organização do ambiente de aprendizagem, de forma a transmitir segurança e motivação aos alunos surdos.

As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, que foram publicadas em 2001, estabelecem que a educação especial deve ser uma modalidade transversal do ensino regular, devendo garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos, com ou sem deficiência. Nesse sentido, as escolas devem promover a inclusão de alunos surdos, garantindo que eles tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem que os demais alunos.

Essa tradução de materiais didáticos e avaliativos para Libras pode ser feita por professores surdos ou ouvintes que sejam fluentes em Libras. O ambiente de aprendizagem deve ser organizado de forma a garantir a visibilidade dos professores e dos materiais didáticos, bem como a acessibilidade aos recursos visuais.

De acordo com as declarações dos professores, os resultados alcançados com os alunos após a aula de campo na Caatinga relacionam-se com uma melhor compreensão da caracterização do domínio morfoclimático e do processo de transformação da paisagem e com uma visão mais ampla e contextualizada, compreendendo suas características físicas, biológicas e socioeconômicas deste domínio. Os alunos também passaram a entender como a paisagem da Caatinga foi transformada ao longo do tempo por meio de processos naturais e antrópicos; passaram a conhecer melhor a fauna e a flora, compreendendo sua importância ecológica e econômica; visualizaram os processos de transformação da paisagem da Caatinga, sobretudo com relação ao processo de desertificação. A seguir, são apresentadas algumas

observações específicas sobre cada declaração dos professores:

> Professor I: Relacionando ao conteúdo de sala de aula, os vídeos e por fim aula de campo, o aluno passa a compreender a caracterização do domínio morfoclimático e todo processo de transformação da paisagem.
> Professor II: Eles passaram a conhecer melhor o domínio morfoclimático em que estão inseridos e a perceberem as potencialidades faunísticas e florísticas da Caatinga, além de entenderem os seus processos de transformação antrópica, sobretudo com relação ao processo de desertificação pelos qual o domínio morfoclimático vem passando.
> Professor III: Muitos alunos já conhecem esta realidade, pois recebemos muitos de cidades das redondezas de Campina Grande. Assim eles conseguem perceber as mudanças que ocorrem na paisagem, conhecendo melhor o domínio morfoclimático no que estão inseridos entendendo os seus processos de transformação antrópica, sobretudo com relação ao processo de desertificação pelos qual o domínio morfoclimático vem passando.

Estas declarações destacam a importância da integração entre os diferentes recursos didáticos utilizados na aula de campo, como o conteúdo de sala de aula, os vídeos e as observações *in loco*, além da importância do trabalho de campo ser realizado no próprio domínio morfoclimático, permitindo que os alunos tenham uma experiência direta com a realidade local e reflitam sobre as mudanças que estão ocorrendo na paisagem. É importante ressaltar que os resultados alcançados com os alunos podem variar de acordo com a metodologia utilizada no trabalho de campo, a experiência dos professores e o nível de conhecimento prévio dos alunos.

6.4 O ensino da Geografia para os surdos: desafios e possibilidades

Esta seção apresenta as análises contidas das questões de 15 a 18. Nesse ponto, nos detemos sobre reflexões dos pesquisados acerca especificamente das possibilidades e desafios no ensino da Geografia para surdos, e os indagamos sobre o que acham do aprendizado da disciplina na diferenciação entre o aprendizado do aluno surdo e o aprendizado do aluno ouvinte.

Para o professor I, as diferenças na percepção visual da pessoa com surdez pode ter um impacto significativo no processo de aprendizagem da Geografia, já que esta é uma disciplina que se baseia na observação e compreensão do mundo ao nosso redor. Além disso, para aprender Geografia, os alunos precisam ser capazes de observar e interpretar mapas, imagens e outros materiais visuais.

O aluno surdo pode ser mais capaz de identificar padrões e relacionamentos espaciais

nos materiais visuais, o que pode acarretar em uma compreensão mais profunda da Geografia e das relações entre os diferentes elementos do mundo natural e social. É importante ressaltar que essas diferenças na percepção visual não significam que não sejam capazes de aprender Geografia da mesma forma que os alunos ouvintes, mas sim que aqueles podem se beneficiar de materiais visuais adaptados e de estratégias de ensino que enfatizam a capacidade de apreensão visual.

Já o professor II aponta para a dependência dos alunos surdos dos intérpretes nas aulas de Geografia, e relata que isto ocorre porque a grande maioria dos professores não dominam a Língua de Sinais, o que dificulta a comunicação entre eles e os alunos surdos. A dependência do intérprete pode ter um impacto negativo no aprendizado dos alunos surdos, podendo dificultar a compreensão dos conceitos geográficos devido a ausência de conhecimento dos sinais específicos da disciplina ou pela dificuldade em acompanhar a velocidade da tradução.

Para minimizar esse impacto, é importante que os professores de Geografia sejam capacitados para lecionar para alunos surdos, para aprender a Libras, bem como desenvolver metodologias de ensino adaptadas. É importante ressaltar que é necessário que as escolas disponibilizem de intérpretes qualificados para as aulas de Geografia. Conforme o Código de Ética do tradutor intérprete de Libras educacional, este deve ser licenciado na área correspondente em que presta o serviço de tradução, por exemplo, o tradutor intérprete de Geografia deve ser formado em Geografia. No entanto, é importante lembrar que o processo de aprendizado dos alunos surdos pode ser diferente do processo de aprendizado dos alunos ouvintes, devido a linguagem ser diferenciada para a comunicação e interação com o mundo.

No caso da Geografia, para os professores entrevistados, os alunos surdos não apresentam dificuldades para aprender a disciplina, pois são capazes de compreender e aprender os conceitos geográficos, desde que sejam ensinados de forma adequada às suas necessidades, ou seja, bilíngue e visual.

A Geografia é uma ciência essencialmente visual, o espaço geográfico é percebido por meio dos sentidos, principalmente da visão. No caso dos alunos surdos, por não ouvirem e possuírem um foco maior na visão, são capazes de perceber detalhes da paisagem que os alunos ouvintes podem não perceber. Partindo disto, abre-se um leque de possibilidades didáticas para o ensino da Geografia para alunos surdos, ao possibilitar alternativas para que estes possam vivenciar o espaço geográfico e perceber suas características.

Para responder a questão 18 referente a adequação didática para o estudo do tema

paisagem, o professor I relata que a adequação didática é uma prática pedagógica fundamental para atender os objetivos de aprendizagem propostos. As estratégias adotadas são eficazes para o ensino de paisagem, pois permitem que os alunos desenvolvam diferentes habilidades cognitivas e socioemocionais. A comparação de imagens é outra prática pedagógica adotada, que estimula o raciocínio e a observação, já que, ao comparar imagens de diferentes paisagens, os alunos são convidados a identificar semelhanças e diferenças, a reconhecer elementos comuns e a relacionar diferentes aspectos.

A construção de materiais concretos, como maquetes, é outra estratégia que permite aos alunos vivenciar a paisagem de forma mais concreta porque, ao construí-las, necessitam refletir sobre dimensões e proporções dos elementos da paisagem, o que ajuda a compreender melhor a sua organização e a sua relação com o espaço.

O professor II considera que a introdução de imagens é uma forma de enriquecer o conteúdo e permitir que os alunos visualizem diferentes aspectos da paisagem. Porém, ainda segundo o professor, o poder público tem um papel fundamental na garantia do direito à educação inclusiva e de qualidade para todos e, para que isso seja possível, é necessário que haja investimento na aquisição de recursos visuais e em ambientes propícios para o ensino da Geografia para alunos surdos.

Os recursos visuais são essenciais para o aprendizado da Geografia por alunos surdos, de modo que estes

podem compreender conceitos geográficos como a localização, o relevo, o clima, a vegetação e a hidrografia.

6.5 A educação geográfica com o olhar para a inclusão

Nessa etapa final da entrevista abordaremos a análise das questões 19 a 24, para refletirmos a importância da educação geográfica no processo de inclusão das pessoas com surdez. De início, a questão 19 buscou informações sobre a presença de Atendimento Educacional Especializado – AEE nas escolas. Nesta discussão, os três professores demonstraram preocupação com relação a adequação didática para pessoas com surdez e outras deficiências associadas. As escolas vêm recebendo um crescente número de alunos com deficiências múltiplas, alunos que, além da surdez, têm deficiência intelectual ou Transtorno de Espectro Autista - TEA. Em nossa pesquisa, identificamos que apenas a escola

regular inclusiva de Aroeiras tem a sala de recursos de Atendimento Educacional Especializado.

As salas de recursos multifuncionais são espaços essenciais nas escola inclusivas, sendo utilizadas no contraturno para o atendimento dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essas salas devem ser equipadas com materiais e recursos pedagógicos adequados às necessidades específicas desses alunos, além de contar com profissionais especializados.

No caso das escolas bilíngues, as salas de recursos são ainda mais importantes, pois devem atender às necessidades específicas de alunos que tenham apenas a surdez ou de surdos que tenham outras deficiências, com o intuito de oferecer o apoio necessário para desenvolver competências educacionais e socioemocionais na Língua de Sinais e na língua portuguesa.

Quando o AEE não é estruturado, é possível que as necessidades dos alunos não sejam identificadas de forma adequada, o que pode acarretar em um atendimento que não seja eficaz ou que não atenda às reais necessidades dos alunos. Diante deste fato, esse ambiente tem que ser estruturada por profissionais qualificados, com conhecimento das diferentes deficiências e transtornos. No caso da escola do professor I, que é bilíngue, é importante que o AEE considere a Língua de Sinais como língua de instrução, o que implica na garantia do acesso ao currículo de forma plena e equitativa. Para atender a necessidade de escola bilíngue de surdos, o AEE deve ter professores proficientes em Língua de Sinais e em língua portuguesa com materiais didáticos e pedagógicos disponíveis nas duas línguas.

Infelizmente, o poder público não tem atendido às necessidades das escolas bilíngues, e nos deparamos com escolas que ou não possuem salas de recursos ou estas não são equipadas adequadamente, e isso acaba por dificultar o acesso dos alunos surdos ao atendimento educacional especializado.

A escola do professor II dispõe de intérpretes de Libras e cuidadores, mas não dispõe de psicopedagogos, psicólogos educacionais e assistentes sociais. Essa situação pode ser um desafio para a escola, pois esses profissionais são fundamentais para o atendimento educacional especializado de alunos com deficiência.

Os intérpretes de Libras e cuidadores são profissionais importantes para o atendimento educacional especializado de alunos com deficiência, mas não são suficientes para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para esses alunos. Os psicopedagogos, psicólogos educacionais e assistentes sociais têm papéis complementares e fundamentais para o sucesso

da inclusão escolar: os psicopedagogos atuam na identificação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem; os psicólogos educacionais trabalham na promoção do desenvolvimento socioemocional dos alunos e os assistentes sociais atuam na articulação entre a escola, a família e a comunidade.

As respostas dos professores entrevistados indicam que a presença de intérpretes de Libras em sala de aula varia de acordo com o contexto educacional de cada escola, e que estes geralmente não atuam em sala de aula na função para que foram contratados, acabando por assumir o papel do professor, acumulando funções. Situação que, além de gerar questões legais de ordem do direito trabalhista, acaba por prejudicar os estudantes surdos, que recebem aulas com profissional que possui fluência na sua língua de origem, mas não os conhecimentos necessários para atuarem como professor. No entanto, situações como estas não são a realidade das escolas pesquisadas. Todos os profissionais possuem formação para ocupar o cargo de tradutor intérprete e os professores ocupam seu lugar em sala.

As escolas participantes da pesquisa têm uma política institucional que garante o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos surdos no ensino regular. O Projeto Político Pedagógico - PPP é um documento que define a identidade e as diretrizes pedagógicas de uma escola, contemplando princípios como a equidade, a inclusão e a diversidade. No caso da inclusão de alunos surdos, o PPP deve assegurar que esses alunos tenham acesso a todas as oportunidades educacionais, incluindo a Libras como meio de comunicação e de aprendizagem, o currículo adaptado às suas necessidades, o Atendimento Educacional Especializado e a formação de professores e funcionários.

O professor I reconhece que o ensino bilíngue é o modelo ideal, mas também aponta as limitações desse modelo para alunos surdos que não tenham fluência na língua portuguesa, pois os alunos que passaram pelo processo de aprendizagem da Libras na infância têm mais chances de se desenvolverem como bilíngues, com a Língua de Sinais como primeira língua e língua portuguesa como L2.

Conforme o professor I, o ensino regular inclusivo pode ser inadequado para alunos surdos que não possuam fluência na língua portuguesa, tendo em vista que a escola regular é baseada na comunicação oral, o que pode dificultar a participação desse aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, o professor II indica que a inclusão de alunos surdos em escolas regulares inclusivas pode ser benéfica para seu desenvolvimento por meio das interações sociais. Para

que a inclusão de alunos surdos seja bem-sucedida, é importante que o ambiente escolar esteja preparado para atender as suas necessidades, como a disponibilização de intérpretes de Libras, materiais adaptados e professores capacitados.

O professor III foi mais generalista em sua resposta, pois considera que o sucesso do aluno surdo na escola regular depende de sua motivação e determinação, o que é verdade em parte. No entanto, é importante lembrar que os alunos surdos enfrentam desafios únicos na escola regular, como dificuldade na comunicação - pois temos a linguagem oral como forma de comunicação - o que pode dificultar a participação dos alunos surdos nas aulas e atividades; dificuldade de acesso à informação, com o conteúdo das aulas geralmente apresentados de maneira oral, de modo a dificultar o acesso dos alunos surdos à informação e a interação social, estimulando o isolamento e a evasão escolar.

Os professores I e III entendem que o ensino bilíngue deve ser adaptado ao contexto específico da escola e dos alunos, o que significa que devemos levar em consideração fatores como a língua materna dos alunos, o currículo, a cultura e as expectativas da comunidade. O professor I já trabalhou em escola regular inclusiva, possui propriedade para testemunhar que a metodologia que traz benefícios reais para os alunos surdos.

Nas escolas bilíngues, os alunos surdos aprendem a Língua de Sinais e o português escrito, adquirindo ferramentas necessárias para se comunicar e aprender de forma eficaz na escola, na convivência com seus pares surdos e com professores que falam sua língua, o que ajuda a promover o desenvolvimento educacional e social dessa cultura.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A legislação da educação de surdos no Brasil vem se desenvolvendo ao longo do tempo, acompanhando as mudanças sociais e culturais da humanidade, uma história marcada por avanços e retrocessos. Acompanhamos que a educação de surdos teve início no século XX, com práticas pedagógicas de ensino que visavam a educação de surdos através da Língua de Sinais, que por um longo período foi interrompida devido a mercantilização médica da surdez. Mas a mobilização da comunidade traz de volta o ensino sinalizado, tentando resgatar a condição social do sujeito visual, da pessoa surda.

Na convivência com a comunidade surda, na condição de professor e tradutor intérprete, me deparo com muitos alunos surdos que estão trancados em suas casas, desenvolvendo uma comunicação caseira, sem considerar o humano que necessita estar seja na educação inclusiva, seja na bilíngue. A legislação lhe faculta o direito de transitar pela educação inclusiva ou pela educação bilíngue para surdos, sendo essa decisão de responsabilidade do discente e de sua família, avaliando o desenvolvimento deste sujeito na escola. A opção transita entre a condição de acompanhar ou não aulas na escola inclusiva ou se prefere estar junto com seus pares nas escolas bilíngues, onde todos falam a mesma língua e compartilham dos saberes sinalizados.

Embora nem todos os municípios ofereçam as duas modalidades de educação para os surdos, relacionar a Pedagogia Visual com o ensino de Geografia para surdos é um desafio para os professores que estão em sala de aula. A abordagem visual deve ser presente nas práticas pedagógicas com discentes surdos, pois o canal visual é o seu principal meio de percepção e interação com o mundo. Isso ficou evidenciado na fala dos discentes entrevistados, através de imagens, mapas, vídeos, gráficos e outros recursos visuais, de modo a perceber que os alunos surdos podem compreender conceitos geográficos, construir representações do espaço e desenvolver habilidades de pensamento crítico e reflexivo.

Desta forma, podemos identificar as práticas pedagógicas e recursos visuais utilizados no ensino da Geografia que, por meio de entrevistas, foi perceptível a utilização de metodologias e recursos didáticos que exploram a visualidade. Diante desse contexto, pude constatar que, mesmo sem a formação em educação de surdos ou inclusiva, o professor II desenvolve uma prática pedagógica não tão distante dos professores das escolas bilíngues, apesar de ter a participação de um intérprete em sala de aula.

A pesquisadora e professora de Geografia Fernanda Pena (2018), em sua pesquisa com

professores de alunos surdos em Uberlândia - MG, traz uma observação semelhante à nossa realidade, na qual a maioria dos professores de Geografia pesquisados utilizavam recursos visuais, mostrando a importância no aprendizado na educação dos surdos, identificando de uma formação cartográfica mais aprofundada para utilizar este recurso com mais propriedade para este público em específico.

A Pedagogia Visual na Geografia é essencial na vivência visuoespacial do aluno surdo. Um exemplo desse fato foi constatado junto aos alunos da ECIAC Demostenes Cunha Lima e da escola de Gado Bravo, que tem oportunidade de conviver constantemente com experiências visuais por se tratarem de escolas bilíngues de surdos, professores e alunos compartilham da mesma língua para a comunicação naquele espaço.

A Pedagogia Visual, neste contexto do ensino Geografia em escola bilíngue para surdos, reconhece a condição desse sujeito visual, contempla a elaboração do currículo, de forma a integrar os recursos visuais ao conteúdo, utiliza de estratégias didáticas que favoreçam o aprendizado visual e contribui para implementação de uma cultura visual com base nas experiências visuais.

As práticas pedagógicas desenvolvidas por professores aqui pesquisados devem servir de exemplo para os demais profissionais da Geografia, pois nossos alunos surdos necessitam de um ensino que estimule a criticidade para prepará-los em ser agentes de transformação do seu espaço. No entanto, é importante ressaltar que as escolas ainda privilegiam práticas homogeneizadoras que ignoram a questão da diferença linguística e das culturas diversas.

Acreditamos que a cultura surda, o bilinguismo, uso da Língua de Sinais e de uma Pedagogia Visual para o ensino da Geografia devam ser cotidianamente identificadas e praticadas, pois a inclusão dos estudantes surdos nos processos educativos é essencial para garantir que a educação centrada em suas necessidades e prioridades.

A LDB garante que fica facultada ao aluno surdo escolher em qual modalidade de ensino deve seguir. Identificamos que o professor II, neste ano de 2023, teve dois alunos surdos em sala de aula em escola inclusiva. Também verificamos que este professor não possuía o domínio da Libras, apenas o conhecimento da língua. Com esse propósito, em suas aulas haviam o planejamento das ações juntamente com a exploração de recursos visuais, mesmo que, em algumas situações, tenha tido que adquirir com recursos próprios seus materiais, mas com o apoio de um intérprete consegue atingir o objetivo com seus alunos surdos.

Mesmo a comunidade surda do Brasil defendendo a escolas bilíngues de surdos como única escola para surdos, se este professor com poucos recursos está conseguindo que seus alunos compreendam os conceitos Geográficos, supomos que este professor em sala de aula regular, desta vez com fluência na Libras, acompanhado de um intérprete, com todos os recursos necessários à sua disposição, com formação suficiente para atender a necessidades em questão, considerando as especificidades de cada aluno, esta sala poderia ser considerada bilíngue na perspectiva inclusiva e estaria atendendo as necessidades dos alunos surdos.

Nesse prisma, afirmamos que a inclusão de alunos surdos na escola regular é uma política possível, porém é necessário que estejam preparadas para atender às necessidades específicas desses alunos, com formação continuada de professores para o ensino bilíngue de surdos, além de recursos de acessibilidade, como intérpretes de Libras e tecnologias assistivas, currículo adaptado e materiais voltados às necessidades dos alunos surdos, para que possam oferecer um ensino de qualidade, inclusivo e que desenvolva seu potencial educativo.

A pesquisa também identificou alguns desafios que precisam ser superados para que o ensino de Geografia seja ainda mais inclusivo nas escolas bilíngues e inclusivas. Um dos desafios é a formação dos professores, que não são capacitados para lecionar para estudantes surdos, outro destaque é a falta de recursos didáticos adequados para estudantes surdos, como livros e materiais didáticos em Libras. Em Gado Bravo e Campina Grande, as escolas bilíngues enfrentam o mesmo problema, pois os livros existentes nas escolas são os mesmos que os alunos ouvintes recebem, e os professores precisam fazer adequações para atender os estudantes surdos.

Assim diante deste estudo, pretendemos colaborar para que professores de Geografia possam refletir sobre práticas pedagógicas para agregar conhecimento para o ensino da disciplina para alunos surdos. A Pedagogia Visual pode ser uma estratégia eficaz para o ensino da Geografia, tendo as imagens como apoio na compreensão de conceitos geográficos como paisagem, lugar, espaço, tempo e os demais conceitos, além de contribuir para o fortalecimento da sua identidade e comunidade, propício para o seu desenvolvimento linguístico e cultural, dando-lhes respaldo ao favorecer para uma educação que busca a equidade para atuar tanto na escola bilíngue quanto na escola inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALUNOS SURDOS. **Revista Brasileira de Educação em Geografia.** Campinas, v. 9, n. 17, p.215-231, jan./jun., 2019.

ALVES, Claudio Benassi. **VisoGrafia : o problema do conteúdo, material e forma na escrita de sinais.** 2019.

BASSO; Idavania Maria de Souza; MASSUTT, Mara; STROBE, Karin Lilian. **Men em LIBRAS como L1.** Coleção Letras Libras - Eixo Formação Pedagógica. Disponível em: ibras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL1/scos/cap25307/3.html. 12/03/22.

BRASIL. **Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez.** Brasília: MEC/SEESP/UFC, 2010. BRASIL. Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011- 2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em:28 nov.2021. BRASIL.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4/2009, de 2 outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado naEducação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out.2009a. Seção
1. p. 17.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

BRASIL. Decreto nº 6.571 de 18 de Setembro de 2008. **Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial,**Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a Lei n° 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. Lei Federal nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Brasília, 2001. Disponível em: 5/7.

BRASIL. Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Reconhecimento da Língua Brasileirade Sinais e dá outras providencias,** Brasília, 2002. BRASIL. Lei Federal nº 10.845, de 5 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.845.htm &gt.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da**

educaçãonacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf.

BRASIL.Lei Federal nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília, 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF, 2008.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e estatística, IBGE. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pb/campina-grande.html?

BRASIL, Ministério da Educação- MEC. **MEC homologa diretrizes para o ensino durante a pandemia.** https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-homologa-diretrizes-para-o- ensino-durante-a pandemia#:~:text=Aprovado%20pelo%20CNE%2C%20o%20documento,al%C3%A9m%20de % 20 ropor%20diretrizes%20gerais. Publicado em 01/06/2020 09h31. Atualizado em 02/06/2020 09h48.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base.** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9394/96, 24 dedezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1998.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.**

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 4/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17

BRASIL/INEP. **Censo da Educação Básica**/2019 – Notas Estatísticas, 2020.

CALLAI. Helena Copetti. **Educação geográfica para a formação cidadã.** Rev. geogr. Norte Gd. no.70 Santiago set. 2018. Disponivel em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-34022018000200009 20/11/2021

CAMARGO, A. M. F.; GOMES, R.V.B; SILVEIRA, S.M. DIALOGANDO SOBRE A POLíTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA. **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado.** Organizado por: Roberia Vieira Barreto Gomes, Rita Vieira de Figueiredo, Selene Maria

Penaforte Silveira, Ana Maria Faccioli – Fortaleza: UFCE; Brasília: MC&C, 2016.

CAMPELLO, A. R. S. **Pedagogia visual na educação de surdos-mudos.** Tese de doutorado (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CAMPELLO, A. R. S. **Pedagogia Visual: sinal na educação dos surdos**. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (orgs.). Estudos Surdos II. Petrópolis: Editora Arara Azul. 2007.

CAMPELLO, ANA REGINA; Rezende, Patrícia Luiza Ferreira . **Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro.** Educar em revista (impresso), p. 71-92, 2014.

CARDOSO, Ana Paula Tomaz. **A aquisição da linguagem em surdos: uma análise de teses e dissertações defendidas no Brasil.** 2022.

CARTOGRAFIA ESCOLAR E INCLUSIVA PARA considerados fracos.phtml?utm_source=site&utm_medium=txt&utm_campaign=copypaste

CRISTIANO, Almir. **O Congresso de Milão.** Disponível em https:// www.Libras.com.br/congresso -de-milão. Publicado 17/05/17.

DAMAZIO. Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez.** SEESP/SEED/MEC. Brasília: DF, 2004.

DORZIAT, Ana. **Democracia na escola: bases para igualdade de condições surdos-ouvintes**. Revista Espaço. Rio de Janeiro: INES. nº 9, p. 24 -29, janeirojunho,1998.

FARIA, Evangelina Maria Brito de . CAVALCANTE, Marianne Carvalho B. **Língua portuguesa e LIBRAS: teoria e prática 1**. João Pessoa: Editora Universitári da UFPB, 2010.

FARIA, Evangelina Maria Brito de. ASSIS, Maria Cristina de. **Língua portuguesa e LIBRAS: teorias e práticas 4.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

FARIA, M.B, ASSIS, M.C (organizadoras): **Língua portuguesa e LIBRAS: teorias e práticas** 6. – João Pessoa: editora UFPB, 2012. 269 p: II.

FARIAS, Elzabel Maria Alberton. MENEZES, Maria Christine Berdusco. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: contribuições ao professor do ensino regular.** PDE, FAFIPA, p. 1462-8, 2008.

FERNANDES, E. **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Educação de Surdos**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

FORCADELL, Elizete. P. C. S. P . **Libras. 2020. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Material didático).**

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento.** [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GOMES, R.V.B; SILVEIRA, S. M,; FIGUEIREDO, M. R. V. (Orgs.). **Políticas de inclusão e estratégias pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado**. Fortaleza: UFCE, Brasíia: M&C, 2016.

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

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.

GIANINI, Eleny. **Professores surdos de Libras: a centralidade de ambientes bilíngues em sua formação.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAD, R. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

Histórico da Legislação sobre Inclusão. Disponível: https://academiadeLibras.com/blog/cultura-surda/;https://www.observatoriodopne.org.br/;
https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/conheca-o-historico-da-legislacaosobre inclusão.

INES/Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Projeto Político Pedagógico**. 2011.

KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LAZZARIN, Márcia Lise Lunardi. Organizadoras. **Cultura Surda na Contemporaneidade: (Re)Significações**. Espaço / Instituto Nacional de Educação de Surdos. – N. 1 (jul./dez. 1990) – . – Rio de Janeiro : INES, 1990

KELMAN, Celeste Azulay; SIMÕES, Elis da Silva; ZAVA, Diana Hoeltgebaum; SILVA, Gilse Cristina Feital da. **Menos do Mesmo: A Pedagogia Visual na construção da L2**. VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. Londrina de 08 a 10 novembro de 2011 - ISSN 2175-960X.

KELMAN, Celeste Azulay. BUZAR, Edeilce Aparecida Santos. **A (In) Visibilidade do Aluno Surdo em Classes Inclusivas Discussões e Reflexões**. Espaço Aberto. Rio de Janeiro. N 37, jan/jun. 2012.

SKLIAR, Carlos et al. **Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, p. 7-32, 1998.

SKLIAR, C. (org). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.
SKLIAR, C. A. **educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os**

outros "outros". Ponto de Basso Vista, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003

LACERDA, C. B. F. et al. **Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. Material didático ou instrucional** - Livro de apoio para a Disciplina Introdução à Língua Brasileira de Sinais Educação à Distância. São Carlos: UFSCAR, 2011.

LADD, Paddy; GONÇALVES, J. **Culturas surdas e o desenvolvimento de pedagogias surdas**. In: KARNOPP, L. B.; KLEIN Ml; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (orgs.). **Cultura Surda na**
Contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações. karno: ULBRA, 2011.

LEFEBVRE, Henri**. A produção do espaço.** Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins - do original: **La production de l'espace**. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. **Aprendendo a ler "com outros olhos": relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos**. Disponível em: 15/08/2021 https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/download/1606/1489.

_____. **O povo do olho: uma discussão sobre a experiência visual e surdez - Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak, 2017

_____. **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak,

2017 LOPES, Maura Corcini. Surdez e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007ª.

MACHADO, Paulo César. **Integração/Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo**. Em QUADROS, Ronice Müller de. (organizadora). Estudos Surdos Série Pesquisas. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2006.

MARTINS, M. A. L. **Relação Professor Surdo / Aluno Surdo em sala de Aula: análise das práticas bilíngues e suas problematizações**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, 2010.

MAZUCATO, Thiago (Org.). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis: FUNEPE,2018.

MENEZES, R. D, Rony Diógenes de Menezes. **Ode às mãos: a presença do real nas artes surdascomo motivadora do ato responsável e humanizado**. Tese de doutorado. Disponível em:teseronnyversãodefesa18maio2023.pdf. 18/06/2023.

MENCATO, Rosângela de Sousa. **Impactos da exclusão do ensino de português como L2 parasurdos na educação básica**. João Pessoa, 2022.

MOREIRA, Lourenço. **Propostas de uso de imagens em aulas de Geografia para surdos.** Rev.Elet.Educação Geográfica em Foco. Ano 7, Nº13, abril/2023. Disponível em: https://periodicos.puc
rio.br/index.php/revistaeducacaogeograficaemfoco/article/view/1901/1030. 06/04/2022.

NAKAGAWA, H. E. I. . Blog Cultura Surda. 2011; Tema: Culturas surdas. (Blog). **Surdez na Antiguidade**. Disponível em: https://culturasurda.net/antiguidade/, 13/04/2023.

Nota Oficial da FENEIS: **Educação de Surdos na Meta 4 do PNE**. Disponível em:https://blog.feneis.org.br/nota-meta-4-do-pne/. Acessado em 24/03/2023.

PENA, Fernanda Santos. **Ensino de Geografia para estudantes surdos: concepções e práticas pedagógicas**. 2012. Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia.

_____, Educação Bilíngue e Geografia nas escolas de surdos - 2018. Tese apresentada ao Programa de PósGraduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia.

PEREIRA, Joilce Karine Fernandes Silva. REIS, Sonia Maria Alves de Oliveira. **Atendimento Educacional Especializado para o surdo no Brasil: da concepção à regulação**. XXV EPEN, 2020.

PERLIN, G. T. T. **Identidades surdas**. In: SKLIAR, C. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 51-73.

PERLIN, G. STROBEL, Karin. **História cultural dos surdos: desafio contemporâneo**. Educar em Revista. Curitiba. Brasil. Edição Especial n. 2/2014, p. 17-31. Editora UFPR.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas**. Livro Temas em Educação Especial IV. EDUFScar. 2004.ski

QUADROS, R. M. (Org**.). Teorias de aquisição da linguagem**. 1. ed. Florianópolis: Editora daUFSC, 2008.

REBOUÇAS, Larissa Silva. **Pedagogia surda: Estratégias de ensino para pessoas surdas na educação inclusiva**. UFRB. Anais Eplis II. Amargosa-BA, 2019.

RÊGO, Karla Karina Abrantes. **Estratégias pedagógicas na educação básica: professores surdos de libras no ensino remoto.** Dissetação (Mestrado em Formação de Professores) – UEPB. 2022.

ROSADO, Luiz Alexandre da Silva. TAVEIRA, Cristiane Correia. **Gramática visual para os vídeos digitais em Línguas de Sinais**. Rio de Janeiro: INES, 2022.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. Manaus: INEP, 2002.

SAMPAIO, Vilomar Sandes; SAMPAIO, Andrecksa Viana Oliveira; ALMEIDA, Edinaldo Sousa. **O ensino de Geografia na perspectiva da Educação Inclusiva**. Revista Geopauta. Vitória da Conquista, ISSN: 2594-5033, V. 4, n.3, 2020, p.(210-226) http://periodicos2.uesb.br/index.php/geo.

SANTOS NETO, Pedro Morais do. **O mapa e a Língua Brasileira de Sinais: possibilidades da limguagem cartográfica para construção do pensamento geográfico dos alunos surdos na/da educação básica**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás. 2019.

SILVA, Daniele Nunes Henrique; RIBEIRO, Camila Brito. **Trajetórias Escolares de Surdos: Entre Práticas Pedagógicas e Processos de Desenvolvimento Bicultural. Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, Vol. 33. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ptp/a/tD7RzhsB8c4V4LMyBLmy5py/?format=pdf&lang=pt. 25/01/2022.

STROBEL, Karin. **História da Educação de surdos**. Universidade Federal de Santa Carina. Florianópolis, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14a edição Papirus, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 23, n. 61. Dezembro 2003. P. 267-281.

VILHALVA, S. (org). **A pedagogia surda**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2002.

APÊNDICE

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UFPB PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - PPGG

Pergunta 01	Qual seu tempo de experiência como professor de Geografia para surdos?
Pergunta 02	Qual graduação, universidade e ano de conclusão?
Pergunta 03	Se possui pós-graduação, qual?
Pergunta 04	Na sua graduação você pagou a disciplina de Libras?
Pergunta 05	Ela foi suficiente para capacitá-la para fluência na língua?
Pergunta 06	No tocante a Língua Brasileira de Sinais (Libras), qual seu nível de fluência?
Pergunta 07	Qual sua maior dificuldade para ensinar Geografia para surdos?
Pergunta 08	Qual a metodologia ideal para ensino de alunos surdos?
Pergunta 09	Quais os materiais didáticos utilizados em sala de aula para o ensino de alunos surdos?
Pergunta 10	Quanto aos recursos visuais como estratégia metodológica para o ensino de alunos surdos, você acha que estes surdos tem mais interesse?
Pergunta 11	Para estudar a paisagem da Caatinga com seus alunos você realizou trabalho de campo?
Pergunta 12	Quais os resultados alcançados com estes alunos após o trabalho de campo?
Pergunta 13	Qual tipo de avaliação você realizou para este tema?
Pergunta 14	Em relação a prova escrita, você utilizou muitas imagens para contextualizar a atividade?
Pergunta 15	Você acha que o aprendizado da Geografia é diferente entre aluno surdo e ouvinte?

Pergunta 16	Os alunos surdos apresentam dificuldades para aprender Geografia?
Pergunta 17	Como professor de Geografia, você acha que esta ciência dispõe de recursos para compreensão da constituição da paisagem pelo aluno surdo?
Pergunta 18	Você aplicou alguma adequação para o estudo do tema paisagem?
Pergunta 19	Sua escola dispõe de atendimento educacional especializado (AEE)?

Pergunta 20	Suas aulas são acompanhadas por intérpretes de Libras?
Pergunta 21	O Projeto Político Pedagógico contempla a inclusão de alunos surdos?
Pergunta 22	Quanto ao ensino bilíngue e o ensino oralizado com acompanhamento do intérprete, qual você considera ideal para o aluno surdo?
Pergunta 23	Você acha que o ensino das escolas regulares o aluno surdo se desenvolve melhor?
Pergunta 24	Você recomenda o ensino bilíngue de Geografia para surdos e por que?
Pergunta 23	Você acha que o ensino das escolas regulares o aluno surdo se desenvolve melhor?
Pergunta 24	Você recomenda o ensino bilíngue de Geografia para surdos e por que?