

# CAPÍTULO 15

## REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA GEOGRAFIA E A SURDEZ NO IFRN - CAMPUS NATAL CENTRAL

Mário Jorge Ferreira da Silva  
Gueidson Pessoa de Lima

### RESUMO

O presente escrito consiste em refletir sobre as práticas adotadas pelos docentes da disciplina de Geografia, em sala de aula regular, junto a alunos surdos, no IFRN, *campus* Natal Central. Trata-se de um recorte de um trabalho de conclusão de curso vinculado ao Curso de Licenciatura em Geografia, da mencionada instituição. Sob os moldes da pesquisa qualitativa, de caráter exploratória, em conformidade com Gil (2002), e fundamentados nos estudos de Cordeiro e Oliveira (2011); Cavalcanti (2010); Monteiro, Silva e Ratner (2016); Sá (2006); e Mantoan (2003), dentre outros; pôde-se identificar que as principais barreiras enfrentadas por esses docentes são a falta de conhecimento em Libras e, em consequência disso, a dificuldade na comunicação e na adaptação/adequação das aulas. E, para superar tais barreiras, foram utilizadas pelos docentes metodologias e recursos diversos, como mapas, imagens, atividades com figuras, internet, dentre outros; resultando na conclusão de que o ensino de Geografia que considere as especificidades do corpo discente, buscando recursos que viabilizem o acesso e a construção de conhecimentos geográficos contextualizados, e que favoreça o processo de ensino e aprendizagem, se configura, para além de um cumprimento legal, como essencial para a formação de um cidadão crítico, politizado e reflexivo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Geografia. Surdez. Educação Inclusiva. Prática docente.

### 1. INTRODUÇÃO

O presente escrito consiste na reflexão sobre os procedimentos metodológicos adotados pelos professores do ensino médio, que ministram a disciplina de Geografia, na modalidade integrada, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *campus* Natal Central (CNAT), no que se refere ao ensino da referida disciplina, em contexto de sala de aula regular, junto a alunos surdos.

Tal análise se justifica pela necessidade de se conhecer como os professores do citado instituto atuam frente ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com surdez, em contexto de sala de aula regular, tendo em vista o ingresso cada vez maior desses discentes na referida instituição, no âmbito educacional do nível médio, esfera escolar na qual a disciplina de Geografia apresenta-se como de caráter obrigatório no currículo.

Mediante toda complexidade de assuntos e construções conceituais abstratas, que compõem o rol dos conteúdos, fundamentais à construção de conhecimentos na Geografia, faz-se necessário (re) pensar a ação docente em sala de aula regular, em contexto inclusivo, configurando-se como ação essencial para a promoção exitosa do processo de ensino e aprendizagem junto a alunos não ouvintes e ouvintes.

Dessa forma, busca-se, de modo geral, refletir sobre as metodologias adotadas pelos docentes da disciplina de Geografia, em contexto de sala de aula regular de ensino médio, junto a alunos surdos, no IFRN, inquietados pela questão de como os professores têm lidado com o processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos, frente ao crescente ingresso destes na instituição de ensino.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

A Ciência Geográfica, nos tempos contemporâneos, tem como objeto de estudo o Espaço Geográfico. Segundo Milton Santos (2006, p. 39), o Espaço Geográfico é “formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”, ou seja, a Geografia estuda a relação dialética do ser humano com o meio, sendo essa relação muito importante para a construção dos conceitos geográficos que são amplamente abordados, discutidos e refutados durante a história da Geografia, como paisagem, território, lugar, etc.

Atualmente a Geografia possui um caráter crítico acentuado, destoando das metodologias presentes no início das discussões sobre o pensamento geográfico, como o determinismo encabeçado por Ratzel<sup>14</sup> e a descrição puramente quantitativa do pensamento tradicional<sup>15</sup>.

No processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos da Geografia, faz-se necessário que o professor tenha conhecimento sobre os variados âmbitos da sociedade, de seu funcionamento e do desenvolvimento do cidadão.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma em seu texto que:

Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Ao mesmo tempo, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças (BNCC, 2017 p. 359).

---

<sup>14</sup> Para Ratzel o homem era produto do meio, ou seja, era levado em consideração o local onde eles viviam e a partir das condições deste lugar a ser estudado, estes determinariam as características do homem. Basicamente uma relação de causa e efeito a qual tornava o homem escravo do meio.

<sup>15</sup> O pensamento tradicional foi encabeçado por Augusto Comte, tem como premissa um estudo de síntese, que prezava muito a descrição, classificação e seu foco era baseado nos fatos mensuráveis e visíveis, adotando uma metodologia de investigação quantitativa, atentando-se aos números que determinada feição ou ação geográfica dispunha.

Diante de tais apontamentos presentes no referido documento, faz-se possível mensurar a importância do ensino da Geografia, no qual o professor tem papel fundamental na efetivação dessa relação dialógica no processo de ensino e aprendizagem.

Esse profissional deve desempenhar o papel de “compreender o mundo em que se vive”, conforme exposto na citação acima; adotar diversas metodologias para que haja um ensino efetivo para um grande quantitativo de alunos que, geralmente, esse professor possui; além disso, os conteúdos a serem mediados devem se tornar mais acessíveis aos educandos, do ponto de vista da complexidade, contextualizando-os à realidade social em sala de aula, pois, como afirma Sales (2007), a respeito do significado da realidade para o ambiente de aula,

Identificar o que é realmente significativo para o estudante, o que vai auxiliá-lo a situar-se no seu meio social, conhecendo e interpretando os fenômenos sociais, políticos e econômicos que regem a sociedade, são algumas reflexões possíveis para essa questão. É preciso ter clareza da realidade educacional brasileira, das suas tendências no contexto atual, das perspectivas e necessidades que derivam desta realidade, e como isso reflete no nosso dia-a-dia como educadores na(s) nossa(s) escola(s) (SALES, 2007, p. 157)

O professor tem o dever de ministrar os conteúdos construindo conexões com o cotidiano de seus alunos, buscando contextualizar e mostrar na prática, através da exposição das relações sociais, os conceitos fundamentais da Geografia.

O processo de ensino e aprendizagem da Geografia, mediante seus conceitos, como Território, Lugar e Paisagem, devem ser mediados pelo professor, observando as especificidades dos discentes, considerando suas habilidades, visões de mundo, dificuldades, facilidades, singularidades em relação ao conteúdo.

Acerca disso, Lana de Souza Cavalcanti diz:

Em razão das inúmeras dificuldades que enfrentam no trabalho, alguns professores se sentem inseguros e se fecham em uma atitude conservadora: optam por manter os rituais rotineiros e repetitivos da sala de aula, desistindo de experimentar caminhos novos. Outros pautam seu trabalho pelo desejo permanente de promover a aprendizagem significativa dos conteúdos que ensinam, envolvendo seus alunos e articulando intencionalmente seus projetos profissionais a projetos sociais mais amplos. Estes últimos não buscam simplesmente recursos técnicos, receitas para um bom ensino, como muitas vezes se diz. Eles têm intuição de que isso não basta, pois os desafios que necessitam enfrentar não são simples e passíveis de se resolver com receitas; ao contrário, são complexos e requerem orientações teóricas seguras, conhecimento da realidade e dos processos da escola, convicções sobre modos de atuação nessa instituição (CAVALCANTI, 2010, p. 1).

De acordo com a autora, mesmo diante das dificuldades enfrentadas no exercício da docência da Geografia, a utilização de variadas metodologias de ensino poderá auxiliar esse docente em sua prática, favorecendo a percepção, por parte dos discentes, dos conteúdos do

ensino desse campo de conhecimento, em seu cotidiano e da sua interação com os assuntos abordados.

A cerca disso, Cordeiro e Oliveira (2011) diz que:

Através do trabalho com abordagens metodológicas inovadoras, aliadas a utilização de diferentes recursos didáticos, o aluno percebe que os conteúdos geográficos podem ser registrados e analisados por diferentes formas de linguagem, inclusive visuais, auditivas ou de tamanho proporcional ao natural. Esse posicionamento faz com que o educando perceba que a Geografia vai além de algumas páginas de um livro, ou de uma sala de aula, mas que a mesma pode ser presenciada em diversos meios que o próprio aluno vivencia em seu cotidiano (CORDEIRO; OLIVEIRA, 2011, p. 103).

Para esses autores, o professor de Geografia pode aliar metodologias que destoem de um formato tradicional de aulas, inovando-as, através da utilização de vídeos explicativos, documentários, construção de maquetes, aulas de campo, jogos de tabuleiro, aplicativos educacionais, a fim de que o aluno se sinta mais atraído pela aula.

A aula de campo, nesse contexto, se configura, para a Geografia, como uma metodologia muito importante, tendo em vista que ela pode despertar no aluno um outro olhar, sensações, percepções, outrora não vivenciados, e o professor deve criar ligações entre os conteúdos vistos em sala de aula com o que está sendo visto na aula de campo.

Entretanto, é sabido das limitações que o professor, em especial da rede pública de ensino, enfrenta para a realização e implementação de atividades diversificadas como a aula de campo, tendo em vista, os desafios que os professores encontram em seu fazer docente, desde a falta de estrutura, atrasos de salários, superlotação em sala de aula e, até mesmo, lacunas em sua formação inicial e continuada.

Tais dificuldades e lacunas acabam por resultar num desânimo na atuação profissional e no desenvolvimento de habilidades conceituais e práticas necessárias para o exercício diário da função professoral junto aos alunos em sua diversidade e necessidades educacionais específicas, dentre as quais destaca-se a surdez.

Desse modo, é entendido como importante a oferta de um ensino contextualizado e que considere as especificidades dos educandos, o que se configura como direito e dever em âmbito educacional, a fim de garantir uma educação para todos, princípio fundamental de uma educação de caráter inclusivo.

A inclusão é um movimento novo, que está associada à luta das pessoas pelo direito à educação, tendo em vista que esta não estava disponível para todos, mas sim para um grupo seleto de pessoas, principalmente das classes dominantes.

A respeito disso, Amaral *et al.* (2014) dispõem que,

O movimento de inclusão das pessoas com deficiência é algo recente. Historicamente, a existência discriminatória da escola e de toda sociedade limita-se à escolarização de um grupo seletivo e homogêneo de pessoas. Os que não pertenciam a esse grupo ficavam excluídos dessa sociedade. Com a democratização da escola surge a contradição inclusão / exclusão. Inicia-se, então, o acesso das pessoas com deficiência às escolas, mas, num processo de integrar e não de incluir (AMARAL *et al.*, 2014, p. 2).

A escola nem sempre foi direcionada para todos os cidadãos. Originalmente ela foi voltada para um grupo seletivo de pessoas, as quais participavam das classes mais altas da sociedade. Essa exclusão das pessoas mais pobres foi legitimada pela educação nas escolas.

Mesmo com a universalização da educação, a escola já aceitava as pessoas mais pobres da sociedade, porém, não permitia que uma pessoa que não estivesse no padrão dito ideal, no que se refere ao físico e ao intelecto, pudesse usufruir da formação proporcionada nesse ambiente.

Ao longo do século XX, houve várias mudanças no âmbito educacional, principalmente levando em consideração o início do contexto de integração escolar, pois, neste período, as pessoas com deficiência que outrora viviam em contexto de segregação, ou seja, separadas dos demais alunos, agora estão juntas em escolas regulares, o que resultou em grandes avanços nos estudos sobre a educação inclusiva que mudaria esse contexto devagar (KALATAI; STREIECHEN, 2012), contrapondo-se ao pensamento que se tinha a respeito do não encaixe das pessoas portadoras de deficiências,<sup>16</sup> bem como de necessidades educacionais especiais na sociedade.

A integração das pessoas com deficiência, nas escolas, não significa inclusão, tendo em vista que a integração visa à incorporação das pessoas com deficiência nas escolas junto aos alunos que não possuem nenhum tipo de necessidade educacional especial (DORZIAT; ARAÚJO; SOARES, 2011). A inclusão vai muito além da presença do aluno com necessidades educacionais específicas em determinado ambiente.

Mantoan (2003), afirma que:

Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular (MANTOAN, 2003, p. 16).

---

<sup>16</sup> Termo utilizado no período, para se referir à pessoa com deficiência.

Emerge, junto à comunidade escolar, a necessidade de preparação para receber esses alunos, que são público alvo da educação especial, que necessitam de uma assistência educacional especializada, em virtude de alguma especificidade, seja física, cognitiva ou ambas, para cumprir seu papel de formação de cidadãos de maneira eficaz.

Sampaio (2011) compreende o processo inclusivo como uma ação ampla,

porque envolve aceitar diferenças, acolher o diferente do que é comumente, aceito e valorizado. Aqui se inclui aceitar as etnias e classes diferentes do que o padrão de organização e de beleza que a Escola Regular assumiu desde a sua institucionalização no Século XIX (SAMPAIO, 2011, p. 18).

Segundo os estudos da autora citada, incluir faz referência direta ao ato de respeitar todas as pessoas, quer sejam com alguma deficiência ou não, implicando na aceitação daquelas que são diferentes do padrão tido como ideal pela sociedade.

Ela tem seu significado na valorização do ser humano, no âmbito educacional, no âmbito social, tomando como ênfase suas possibilidades de atuação, suas capacidades e potencialidades mediante os problemas. Além disso, aquele termo se remete também à capacidade de a pessoa se colocar no lugar do outro.

Os indivíduos com necessidades educacionais específicas necessitam de atenção, cuidados, respeito, como qualquer outro indivíduo, não se devendo tratá-los como incapacitados, inaptos a realizar quaisquer tipos de atividades, ou ter piedade devido à limitação **ou** especificidade.

Esses indivíduos, antes de apresentarem uma deficiência, são dotados de potencialidades, construtos identitários próprios, como é o caso da surdez, e idiosincrasias que podem e devem ser exploradas em seu processo de desenvolvimento e na viabilização de elementos que garantam a equidade nos mais variados setores da sociedade, dentre eles a escola, a qual, conforme Sampaio (2011), é a instituição que tem o poder de motivar e melhorar a vida dessas pessoas.

A surdez pode ser entendida através de dois conceitos, conforme elenca Audrei Gesser (2009), sendo um de vertente clínica e outro de vertente social. Compreende-se sob a perspectiva clínica que surdez se dá quando o indivíduo apresenta uma percepção sensorial auditiva abaixo do padrão de normalidade determinado pela medicina. Para Monteiro, Silva e Ratner (2016), a surdez:

[...] é caracterizada como a redução ou ausência da capacidade de ouvir determinados sons e pode ser classificada em dois tipos: perda auditiva condutiva, que se dá geralmente por obstruções da orelha externa como, tampões de cera, infecções no

canal do ouvido, tímpano com rotura ou perfurado; e perda auditiva neurosensorial, que compreende danos nas células ciliadas da cóclea (MONTEIRO; SILVA; RATNER, 2016, p. 1).

Sob a vertente sociológica, a surdez se caracteriza como uma construção identitária, cabendo ao indivíduo compreender-se como tal, mediante sua especificidade.

Sá (2006) afirma em seus estudos que:

A (s) identidade(s) de surdo/dos surdos não se constrói (oem) no vazio, forma(m)- se no encontro com os pares e a partir do confronto com novos ambientes discursivos. No encontro com os outros, os surdos começaram a narrar-se, e de forma diferente daquela através da qual são narrados pelos que não são surdos. Começaram a desenvolver identidades surdas, fundamentadas na diferença. Estabelecem, então, contatos entre si e, através destes, fazem trocas de diferentes representações sobre a(s) identidades(s) surda(s) (SÁ, 2006, p. 126).

Desse modo, o construto identitário desse sujeito, se configura como uma ação de suma importância para seu autorreconhecimento enquanto indivíduo pertencente a uma comunidade de cultura própria, a qual difere das demais, por sua especificidade, principalmente no campo linguístico, usufruindo do direito de ser diferente, e rechaçando imposições, sejam linguísticas ou culturais, advindas de um meio ouvintista<sup>17</sup>.

### 3. METODOLOGIA

O estudo que resultou no presente artigo foi realizado sob uma perspectiva metodológica qualitativa, de caráter exploratória, a qual, segundo Gil (2002), se apresenta como um método que viabiliza o conhecer de determinado assunto que não é de total conhecimento.

Dessa forma, por meio desse método, objetivou-se compreender como estava acontecendo o ensino de Geografia para os alunos surdos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, campus Natal Central, sob a visão dos docentes da referida instituição, identificando suas dificuldades e ações/perspectivas em sua atuação.

Desenvolveu-se um modelo de entrevista semiaberto, sendo esse o instrumento utilizado para elencar os dados para o presente estudo, que foi aplicado com os professores de Geografia, que atuam no ensino médio integrado do IFRN, a fim de que fossem identificadas as barreiras no ensino dessa disciplina para os alunos surdos, que estão em sala de aula regular junto aos alunos ouvintes, e conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas por esses professores, bem como as experiências já vivenciadas neste contexto de ensino.

---

<sup>17</sup> Ouvintismo é um termo utilizado pelo estudioso do campo da surdez, Carlos Skliar, fazendo referência à imposição da cultura dos ouvintes sobre a cultura das pessoas com deficiência auditiva.



A referida entrevista foi realizada durante todo o mês de setembro do ano 2019, junto a 08 professores (dos 09 atuantes) do IFRN/CNAT, constituída por questões de caracterização, como sexo, faixa etária, tempo ministrando aulas de Geografia antes e depois de entrar no IFRN, bem como perguntas específicas referentes à experiência do docente no ensino de Geografia para alunos surdos ou com alguma outra especificidade, elencando as barreiras enfrentadas no ensino dessa disciplina para esses alunos surdos junto aos ouvintes e ações para tentar superar essas barreiras por ele elencadas.

Considerando a possibilidade desse docente nunca ter ministrado aulas para alunos surdos, formulou-se questões sob uma óptica hipotética, perguntando aos docentes sobre quais barreiras eles imaginavam existir, no ensino da Geografia, em contexto de sala de aula regular junto aos alunos surdos e ouvintes, e o que deveria/poderia ser feito para que essas barreiras pudessem ser superadas ou, pelo menos, amenizadas.

Dos 08 participantes da pesquisa, 04 foram do gênero masculino e 04 do gênero feminino. Os participantes possuíam uma considerável experiência no campo do ensino de Geografia, apresentando uma média de 22 anos de experiência, constando como menor tempo 9 anos e o maior 41 anos na docência do referido componente curricular, além de todos possuírem Mestrado ou Doutorado, o que, supostamente, proporcionou uma maior segurança e confiabilidade na construção de dados, a fim de responder às inquietações.

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Por meio da aplicação do instrumento, constatou-se que dos 08 professores entrevistados, 05 relataram que já tiveram contato com alunos com surdez, ou com algum estudante que possuía perda auditiva, elencadas como “deficiência auditiva”, e apenas 03 docentes afirmaram que não haviam tido, ainda, nenhum contato com alunos surdos ou com alguma especificidade auditiva. Destes 05 professores que já ministraram aula em sala regular, 04 possuem experiência com alunos surdos e 01 com alunos com algum déficit auditivo.

Averiguou-se, ainda, por meio da pesquisa, que todos os docentes não apresentam conhecimento sobre a Libras (Língua Brasileira de Sinais). Partindo do princípio de que tal língua se apresenta como língua primeira da comunidade surda, seu conhecimento, mesmo que básico, configura-se como imprescindível na formação e atuação docente na Geografia, bem como nas demais áreas, pois significa viabilizar o conhecimento por meio do elemento básico para esse processo, que é a comunicação.



Apesar de não conhecerem a língua de sinais, foi observado que esses docentes reconhecem a sua importância no processo de ensino e aprendizagem desses alunos, assim como demonstram também certa preocupação por não conhecerem essa língua.

Desse modo, nota-se uma incongruência, haja visto que, apesar do reconhecimento da importância da língua de sinais durante as aulas de Geografia, esses docentes não relataram ações de busca na construção de conhecimentos nessa área.

No que se refere ao ensino de Geografia para alunos surdos, segundo Adriany Sampaio (2011), o professor deveria saber Libras, ao menos o básico, porém a maioria que se encontra nesta situação, ou seja, ministrando as aulas no ensino regular, não tem noção dessa modalidade linguística.

Todos os docentes entrevistados não estudaram Libras em suas graduações, tendo em vista que essa disciplina não era ofertada em seu currículo. Esse componente curricular somente foi concebido como disciplina de oferta regular a partir do ano de 2005, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/ 2005.

Apesar da não oferta durante a graduação desses colaboradores, a formação continuada se apresenta como um caminho para o suprimento de tal fragilidade em seu saber. Entretanto, conforme eles alegaram, a oferta desta, por parte da instituição onde atuam, tem sido insípida, mesmo diante do crescente ingresso de alunos com surdez.

Os docentes relataram ainda que os tradutores e intérpretes de Libras foram fundamentais para a elaboração de metodologias diferenciadas para atender esse público, tendo em vista que esses profissionais se apresentam como mediadores da comunicação entre professor e aluno, e vice-versa.

Além da falta de conhecimento da Libras e da dificuldade na comunicação, os docentes também citaram que se faz necessária uma adequação tanto ao ritmo da aula, quando às atividades que devem ser compatíveis com cada necessidade educacional específica, o que, para eles, se caracteriza também como uma dificuldade.

Assim, por meio dos relatos dos colaboradores, identificou-se que as principais barreiras dos docentes, no que se refere ao ensino de Geografia para os alunos surdos, são a falta ou dificuldade na comunicação, o desconhecimento ou conhecimento básico na Libras e a complexidade na adaptação da aula e do material a ser utilizado, bem como a adequação no ritmo de sua aula.

Devido ao crescente número de alunos com deficiência ingressando no IFRN, faz-se de suma importância que os professores desenvolvam habilidades para lecionar junto a este público, mesmo que esta habilidade seja construída por meio de cursos de formação de caráter inicial e continuado, conforme estudos de Konkel, Andrade e Kosvoski (2015).

Porém, como já identificado, a formação dos professores foi, quando se refere a este ponto, deficitária, pois nenhum docente cursou em sua graduação inexistia disciplinas que correspondessem a este contexto inclusivo. Contudo, buscaram meios e métodos para atuarem frente à essas dificuldades de formação e conhecimento.

Os docentes participantes expuseram que buscaram diversos caminhos para adequar-se a esse novo contexto de sala de aula. Um desses foi a utilização de mapas físicos, e recursos fornecidos em meio digital como Google Earth, que proporcionou uma visão de toda a Terra por meio do computador. Além disso, também consideraram levar seus alunos aos ambientes externos para que pudessem ver de perto tudo o que foi estudado em sala de aula.

É notório que essas atitudes e metodologias de trabalho com desenhos, imagens, para o aluno surdo, corroboram com o pensamento de Gonçalves:

[...] a aula de Geografia para os alunos tem que ser o mais visual possível, o que de fato é interessante para qualquer aluno, porque quando a pessoa vê a imagem de um determinado conceito, ela aprende muito mais do que só repetir palavras. Trazer para as aulas dos alunos surdos, mapas conceituais, fluxogramas, organogramas, fotos, gravuras, desenhos, maquetes, entre outros, a aula torna-se mais interessante para eles, assim, com esses recursos visuais a percepção dos alunos surdos é maior e o seu entendimento da matéria também é melhor (GONÇALVES *et al.*, 2011, p. 2).

O professor deve buscar novas metodologias para atender a especificidades educacionais dos alunos, embora essa tarefa não seja fácil. Segundo o relatado pelos docentes, em suas dificuldades, isso é extremamente necessário, pois

cabe ao educador, à busca por novos conhecimentos, novas estratégias para fornecer um ensino mais contextualizado, tentando despertar um ensino que consiga trazer aos estudantes a vontade do aprender e do entender, do ir à busca de novas bagagens que possam fazer a diferença em suas vidas (LIMA; COSTA, 2018, p. 2).

Em todos os relatos percebeu-se que o intérprete fora visto como uma peça fundamental na educação de alunos surdos, principalmente quando os professores não possuem conhecimento a respeito da Libras. Além do papel dos intérpretes, os docentes afirmaram que trabalharam com o canal de percepção visual, por meio de imagens em papel, desenhos, ou até mesmo com o uso da tecnologia.

Portanto, esses professores atuaram positivamente no ensino da Geografia para os alunos surdos, cumpriram seu papel de educador, garantindo uma educação de qualidade, que

é um fator diferencial no IFRN. Os docentes não permitiram que os obstáculos lhes fossem limitadores, mas viabilizadores de buscas por uma ação pedagógica mais adequada às necessidades exigidas pelos discentes.

Em suma, percebeu-se que as dificuldades do ensino de Geografia para alunos surdos permeiam os professores, os quais participaram desta pesquisa e que já experienciaram essa situação educacional. Aqueles que ainda não tiveram contato direto com os alunos surdos, no tocante a ministrar as aulas, possuem ideia das dificuldades que podem haver no ensino de Geografia para estes alunos.

Esses professores, mesmo sem possuírem experiências no ensino da Geografia junto aos alunos com surdez, apresentam ideias de quais barreiras são enfrentadas por aqueles que já as experienciaram, bem como o que fazer para amenizá-las mediante o contexto de sala de aula regular, e eles citaram como métodos de transpor essas dificuldades os desenhos e as imagens.

Portanto, explorar o canal visual dos alunos com surdez se apresenta como uma forma eficaz de acesso ao conteúdo a ser abordado, tendo em vista que o próprio professor elencará pontos a serem observados e entendidos, mediante a ação primordial do profissional tradutor e intérprete, o qual também foi muito citado nas entrevistas como peça-chave na mediação do processo de ensino e aprendizagem para alunos surdos, que possuem como língua materna a Libras.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando ser a Geografia uma disciplina de extrema importância para a formação do cidadão, que interpreta e consegue desenvolver um pensamento crítico a respeito da história da relação homem, natureza e sociedade, deve-se refletir acerca de como os professores do IFRN, campus Natal-Central, metodologicamente construíram o processo de ensino e aprendizagem, junto aos alunos com surdez, na disciplina de Geografia, no ensino médio integrado.

Foi identificado que, dos 08 docentes participantes, 05 possuíam experiência junto a alunos surdos, e 03 não, porém seus relatos empíricos serviram como comparativo entre as respostas daqueles que já experienciaram esta situação educacional.

As barreiras elencadas pelos 05 docentes que já possuíram experiências com alunos surdos foram: a falta de conhecimento e domínio da Língua Brasileira de Sinais (Libras); dificuldades na adaptação de conteúdo e no ritmo (andamento) da aula; e, por fim, a falta da

comunicação direta com os alunos, além da ausência de oferta de um aperfeiçoamento contínuo para o profissional da Geografia que atua nesse contexto de ensino.

As dificuldades citadas pelos 03 docentes que não possuíam experiência no ensino da Geografia junto a alunos com tal especificidade auditiva, coincidem com as já relatadas, sendo elas a falta de conhecimento sobre Libras, o que prejudica a comunicação e, por consequência, o acesso e a compreensão do conteúdo. Além disso, foi relatado que os alunos surdos têm dificuldades na utilização da Língua Portuguesa, que é a língua primeira dos docentes e da maioria dos alunos da turma na qual esse estudante com surdez está matriculado, dificuldade essa compreendida pelo fato de o ensino básico não ser de fato bilíngue, bem como o português não ser sua língua primeira, e sim a Libras.

Mesmo diante das dificuldades apresentadas, percebeu-se o empenho dos professores na busca da adequação de suas metodologias a fim de proporcionar um melhor ensino para esses alunos com surdez.

Tais metodologias citadas por estes profissionais consistem em: uso de desenhos, imagens, mapas, internet (utilizando, por exemplo, o Google Earth), ou seja, já que estes alunos não possuem um canal auditivo com condições ideais para a captação das informações transmitidas oralmente, a melhor alternativa para o ensino de Geografia seria o canal visual, o qual o aluno surdo preza bastante, segundo os professores colaboradores da pesquisa.

Desse modo, conclui-se que, diante das dificuldades na falta de conhecimento da língua de sinais, da limitação comunicacional e da fragilidade formativa inicial e continuada, os professores têm lançado mão de metodologias, como o uso de recursos visuais, trabalho colaborativo junto ao profissional tradutor e intérprete de Libras, aulas com atividades vivenciais (como a aula de campo) e o reconhecimento da importância e da necessidade de um processo formativo contínuo.

Em suma, um ensino de Geografia que considere as especificidades do corpo discente, que busque recursos que viabilizem o acesso e a construção de conhecimentos geográficos contextualizados e que favoreça o processo de ensino e aprendizagem, configura-se, para além de um cumprimento legal, como essencial para a formação de um cidadão crítico, politizado e reflexivo, conforme objetiva a disciplina em questão neste estudo.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, M. B. *et al.* BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ALGUMAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO: UM OLHAR PARA AS ESCOLAS EM JUIZ DE

FORA. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, Juiz de Fora, n. 16, p. 1-24, 16 jan. 2014. Semestral. Disponível em: <<http://re.granbery.edu.br/artigos/NDk5.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, de 06 de abril de 2017. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília, 15 dez. 2017. p. 1-600. Disponível em:<[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 14 jan. 2020.

BRASIL. Constituição (2005). Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Brasília, 22 dez. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm)>. Acesso em: 08 jan. 2020.

CAVALCANTI, L. S. **A GEOGRAFIA E A REALIDADE ESCOLAR CONTEMPORÂNEA: AVANÇOS, CAMINHOS, ALTERNATIVAS**. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais do I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO**. 2010. p. 1 - 16. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>>. Acesso em: 15 out. 2019.

CORDEIRO, J. M. P.; OLIVEIRA, A. G. **A AULA DE CAMPO EM GEOGRAFIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA ESCOLA**. *Revista Geografia*, Londrina, v. 20, n. 2, p. 099-114, maio 2011. Trimestral. Disponível em:<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/7416/10649>>. Acesso em: 03 nov. 2019.

DORZIAT, A.; ARAÚJO, J. R.; SOARES, F. P. O direito dos surdos à educação: que educação é essa?. In: DORZIAT, Ana (Org.). **Estudos Surdos: Diferentes olhares**. Porto Alegre: Mediação, 2011. Cap. 1. p. 19-60.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?: Crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da realidade Surda**. São Paulo: Parábola, 2009.

Gil, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, D. A. C. *et al.* **ENSINAR E APRENDER GEOGRAFIA COM ALUNOS SURDOS: ALGUMAS ATIVIDADES NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**. [2011]. Disponível em: <[http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms\\_b\\_arquivos/5396.pdf](http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/5396.pdf)>. Acesso em: 09 mar. 2019.

KALATAI, P.; STREIECHEN, E. M. **As principais metodologias utilizadas na educação dos surdos no Brasil**. In: III SEPED - Semana de Estudos do Curso de Pedagogia de Irati, 2012. Irati. Anais... Irati, 2012. Disponível em: <<https://anais.unicentro.br/sepel/pdf/iiiiv3n1/120.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2019.

KONKEL, E. N.; ANDRADE, C.; KOSVOSKI, D. M. C. **AS DIFICULDADES NO PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NO ENSINO REGULAR: A VISÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL**. 2015. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19144\\_8387.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19144_8387.pdf)>. Acesso em: 28 jan. 2020.

LIMA, G. Z.; COSTA, G. M. T. **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REALIDADE POSSÍVEL?** Rei - Revista de Educação do Ideau. Getúlio Vargas - Rs, v. 27, n. 13, p. 01-15, jul. 2018. Semestral. Disponível em: <[https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/398\\_1.pdf](https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/398_1.pdf)>. Acesso em: 09 mar. 2019.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?.** São Paulo: Moderna, 2003. p. 93 Disponível em: <<https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf?1473202907>>. Acesso em: 03 jan. 2020.

MONTEIRO, R.; SILVA, D. N. H.; RATNER, C. **Surdez e Diagnóstico: narrativas de surdos adultos.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, [s.l.], v. 32, n., p. 1-7, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ptp/a/JwGQVSPqRm7mWwNn359jvJz/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

SÁ, N. R. L. **CULTURA, PODER E EDUCAÇÃO DE SURDOS.** São Paulo: Paulinas, 2006. v. 1.

SALES, M. A. **Estudos em Geografia: um desafio para licenciando em Pedagogia.** Terra Livre. Presidente Prudente. Ano 23, v,1 n.28. p. 149-162 jan-jun/2007.

SAMPAIO, A. A. M. Trabalhar com o diferente no ensino da Geografia. In Adriany de Ávila Melo Sampaio; Antônio Carlos Freire Sampaio (Org.). **LER O MUNDO COM AS MÃOS E OUVIR COM OS OLHOS: Reflexões sobre o Ensino de Geografia em tempos de inclusão.** Uberaba, 2011.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção.** 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. p. 39.