



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS V
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA

THAILA LETÍCIA FERREIRA PEREIRA

METODOLOGIAS QUE CONTRIBUEM PARA A APRENDIZAGEM DOS/AS
ALUNOS/AS SURDOS NO ENSINO DA GEOGRAFIA

SANTO ANTÔNIO DE JESUS

2024

THAILA LETÍCIA FERREIRA PEREIRA

**METODOLOGIAS QUE CONTRIBUEM PARA A APRENDIZAGEM DOS/AS
ALUNOS/AS SURDOS NO ENSINO DA GEOGRAFIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Ciências Humanas – DCH – Campus V da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Grau de Licenciatura em Geografia.

Orientadora: Prof^a. Dra. Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres

SANTO ANTÔNIO DE JESUS

2024

TERMO DE APROVAÇÃO

THAILA LETÍCIA FERREIRA PEREIRA

METODOLOGIAS QUE CONTRIBUEM PARA A APRENDIZAGEM DOS/AS ALUNOS/AS SURDOS NO ENSINO DA GEOGRAFIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Ciências Humanas – DCH – Campus V da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Grau de Licenciatura em Geografia, sob orientação da Profa. Dra. Cláudia Regina Vaz Torres.

Aprovada em 13 de dezembro de 2024

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente



CLAUDIA REGINA DE OLIVEIRA VAZ TORRES

Data: 08/01/2025 13:36:57-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professora Dr^a Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Orientadora

Documento assinado digitalmente



JOSEMARE PEREIRA DOS SANTOS PINHEIRO

Data: 09/01/2025 15:12:39-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professora Dr^a Josemare Pereira dos Santos Pinheiro
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Avaliadora Interno

Documento assinado digitalmente



ANDREIA TEIXEIRA MOTA

Data: 09/01/2025 16:08:26-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professora Esp. Andréia Teixeira Mota
Avaliadora Externa

Dedico todo meu sucesso nesse trabalho aos meus pais, que sob muito sol, me fizeram chegar aqui pela sombra e com água fresca!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente á Deus que me concedeu força, saúde, coragem e paciência para que eu pudesse traçar toda essa jornada sem pensar em desistir.

Um agradecimento a toda minha família, em especial a meus pais, Paulo Alves e Edileuza Ferreira e a minha irmã, Ana Clara, que sempre acreditaram em mim, me incentivaram e me apoiaram em todas as minhas escolhas. Meus pais que me permitiram que eu cursasse todos esses quatro anos de universidade me dedicando exclusivamente aos estudos (prometo retribuir cada investimento rsrs). Sem o apoio de vocês, eu não teria conseguido chegar até aqui.

As minhas amigas da universidade e da vida, Luana e Lorena, com as quais eu tive o prazer de dividir um lar durante três anos de faculdade, onde vivemos momentos que estarão sempre guardados em minha memória. A Luana, minha dupla na faculdade desde o primeiro semestre, que se tornou uma dupla de todos os momentos, desde as festas até as idas na igreja.

Não poderia esquecer dos meus colegas de turma e dos meus amigos que fiz ao longo desse tempo na universidade, todos vocês têm um lugar especial no meu coração, irei sentir saudades de cada resenha nas aulas, nas viagens de campo e nos corredores da universidade.

E por fim, e não menos importante, gratidão a minha orientadora Claudia Vaz, sem ela eu não teria conseguido chegar à conclusão desta monografia. Obrigada por ter me acolhido e me apoiado durante todo esse processo. Seus conhecimentos foram fundamentais para o desenvolvimento deste projeto.

RESUMO

Tendo em vista a escassez de recursos metodológicos visuais para os alunos surdos no ensino da Geografia, notou-se a necessidade de pesquisar sobre o tema. Sendo assim, pesquisa-se sobre as metodologias que contribuem para a aprendizagem dos/as alunos/as surdos no ensino da Geografia, a fim de identificar quais as metodologias que podem auxiliar no ensino da Geografia para alunos surdos. Para tanto, é necessário compreender a relação entre a inclusão dos alunos surdos e o ensino de Geografia, conhecer os desafios que os alunos surdos enfrentam no universo escolar predominantemente ouvinte, identificar metodologias audiovisuais que contribuem na aprendizagem dos alunos surdos no ensino da Geografia e descobrir a eficácia das mesmas, além de reconhecer a importância da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como um recurso que assiste o professor de Geografia com os alunos surdos. Realiza-se, então, uma pesquisa bibliográfica, em que foi possível selecionar metodologias audiovisuais que pudessem contribuir no ensino dos alunos surdos, e em seguida um trabalho de campo no qual foram realizadas as entrevistas com intérpretes e alunas surdas, com o intuito de saber a eficácia dos recursos visuais a partir dos relatos. Diante disso, verifica-se que as metodologias visuais inclusivas e a valorização da LIBRAS são essenciais para promover uma aprendizagem mais inclusiva e didática no ensino da Geografia.

Palavras-chave: Metodologias visuais; Alunos surdos; ensino da Geografia; Inclusão

ABSTRACT

In view of the scarcity of visual methodological resources for deaf students in the teaching of Geography, it was noted the need to research more deeply on the subject. Thus, research is carried out on the methodologies that contribute to the learning of deaf students in the teaching of geography, in order to identify which methodologies can help in the teaching of Geography to deaf students. To this end, it is necessary to understand the relationship between the inclusion of deaf students and the teaching of Geography, to know the challenges that deaf students face in the predominantly hearing school universe, to identify audiovisual methodologies that contribute to the learning of deaf students in the teaching of Geography and to discover their effectiveness, in addition to recognizing the importance of the Brazilian Sign Language (LIBRAS) as a resource that assists the Geography teacher with deaf students. A bibliographic research was then carried out, in which it was possible to select audiovisual methodologies that could contribute to the teaching of deaf students, and then a fieldwork in which interviews were carried out with interpreters and deaf students, in order to know the effectiveness of visual resources from the reports. In view of this, it is verified that inclusive visual methodologies and the appreciation of LIBRAS are essential to promote a more inclusive and didactic learning in the teaching of Geography.

Keywords: Visual methodologies; deaf students; teaching of Geography; inclusion

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Quebra-cabeça das placas tectônicas	31
Figura 2 - Meme criticando textos longos para os alunos surdos	32
Figura 3 - Meme geográfico	32
Figura 4 - Cartaz sobre a Amazônia.....	33
Figura 5 - Cartaz sobre os Biomas brasileiros.....	33
Figura 6 - Aplicativo Kahoot	34
Figura 7 - Jogo "brincando e aprendendo a Geografia (Regiões brasileiras)"	35
Figura 8 - Maquete com os tipos de relevo	37
Figura 9 – Maquetes de vulcões	37
Figura 10 - Mapa temático sobre a distribuição da população mundial	38
Figura 11 - Globo Terrestre.....	38
Figura 12 - Tirinha geográfica sobre a rotação terrestre.....	39
Figura 13 - Charge geográfica sobre o desmatamento	40
Figura 14 - Registros do trabalho de campo realizado no Morro do Pai Inácio.....	41
Figura 15 - Desenho sobre os tipos de relevo	43
Figura 16 - Desenho sobre o respeito a natureza	43

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Identificação das intérpretes.....	14
Quadro 2 - Identificação das alunas surdas	15
Quadro 3 - Revisão bibliográfica	15

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
GCZ	Geografia do Custo Zero
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 REVISÃO TEÓRICA.....	17
2.1 A história da surdez no Brasil.....	20
2.1.1 Oralismo.....	20
2.1.2 Comunicação Total	21
2.1.3 Bilinguismo.....	22
2.1.4 Pedagogia surda	24
2.2 Legislação para educação das pessoas surdas	25
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	29
3.1 As metodologias visuais.....	29
3.1.1 Jogos pedagógicos	30
3.1.2 Memes	31
3.1.3 Confeção de cartazes.....	32
3.1.4 Jogos online	34
3.1.5 Maquetes	36
3.1.6 Globo terrestre, mapas e atlas	37
3.1.7 Charges, tirinhas e histórias em quadrinhos.....	39
3.1.8 Trabalho de campo	40
3.1.9 Vídeos didáticos.....	41
3.1.10 Confeção de desenhos.....	42
3.2 Das entrevistas: percepção das intérpretes e alunas surdas.....	44
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFERÊNCIAS	50
ANEXOS.....	54

1 INTRODUÇÃO

Durante vários anos, Geografia foi ensinada de forma tradicional, apresentando sempre como foco de estudo somente os nomes dos países e de suas capitais, quantidade de continentes, tipos climáticos e entre outros conceitos (Maia, Nunes, Santos, 2019). Essa prática de ensino criou uma visão reducionista e/ou negativa para a Geografia, trazendo um rótulo de uma disciplina “decoreba”, pois aprendizado, repetição e memorização eram sinônimos. Desse modo, a Geografia tradicional baseada somente na descrição e memorização dos elementos, dificulta a aprendizagem dos alunos ouvintes e principalmente dos alunos surdos, causando o desinteresse, dificuldades de aprendizagem e os sentimentos de não pertencimento e exclusão. De acordo com Pereira (1988, apud Pessoa, 2007):

Um desses fatores seria a própria incapacidade da Geografia Tradicional de dar conta de uma realidade altamente explosiva produzida pela expansão do sistema capitalista e todas as suas contradições: afloram problemas urbanos, agrários, políticos e a Geografia Tradicional segue no seu velho lenga-lenga de “relevo, clima, vegetação, agricultura, indústria”. A realidade não tinha e não tem a ver com a harmonia que essa Geografia, e também a maior parte dos livros didáticos, nos transmite (p. 59).

Dessa maneira, Fonseca e Torres (2014, p. 6) apontam que “o estudo da Geografia deve ter uma expectativa que seja envolvida com a realização da cidadania. Essa percepção está de acordo com o que aponta a legislação ao tratar do papel da educação (Brasil,1996). Os autores acrescentam que o ensino deve preparar o aluno para a vida, a formação e para o exercício profissional. Para que o ensino de Geografia realmente faça sentido, faz-se necessário que os alunos criem suas próprias construções a respeito do espaço, fazendo assim uma correlação com o seu cotidiano, tornando assim, o aprendizado concreto.

Além disso, em relação ao ensino de Geografia especificamente para os alunos surdos, é notório que há uma falta de recursos didáticos visuais, como também, há uma carência na qualificação dos professores para lidar com a inclusão desses alunos, resultando na exclusão dos mesmos, que passam a ser estudantes meramente passivos, sem perspectiva de interação no contexto escolar e posteriormente na sociedade. Sendo assim, é de total relevância a inserção de metodologias que podem ser usadas para auxiliar os alunos surdos no ensino da

Geografia, tais como, a utilização dos memes, jogos, charges e mapas temáticos. Nesse sentido, no ensino de Geografia é importante criar condições para o apoio e atendimento as especificidades linguísticas do aluno surdo por meio da atenção aos objetivos do ensino, os conteúdos e as metodologias. Portanto no presente trabalho foi desenvolvido o seguinte problema: Quais metodologias/ estratégias de ensino auxiliam os alunos surdos na aprendizagem da Geografia?

Desse modo, o objetivo geral da pesquisa foi identificar quais as metodologias que podem auxiliar no ensino da Geografia para alunos surdos. Os objetivos específicos foram: compreender a relação entre a inclusão dos alunos surdos e o ensino de Geografia; conhecer os desafios que os alunos surdos enfrentam no universo escolar predominantemente ouvinte; identificar metodologias audiovisuais que contribuem na aprendizagem dos alunos surdos no ensino da Geografia e descobrir a eficácia das mesmas; reconhecer a importância da Língua brasileira de sinais (LIBRAS) como um recurso que assiste o professor de Geografia com os alunos surdos.

A pesquisa justifica-se em razão do surgimento do tema a partir das experiências na educação básica, durante a minha formação no ensino médio, com uma aluna surda e sua intérprete de Libras, quando tive meu primeiro contato com uma pessoa surda e percebi as dificuldades que os professores tinham na hora de adaptar as atividades e até mesmo para passar os assuntos para a aluna, assim, notei a necessidade de ter metodologias que auxiliassem os alunos surdos no ensino. Desse modo, justifica-se este estudo pela suma importância que o professor de Geografia use metodologias que facilitem o processo de aprendizagem dos alunos, em especial, dos alunos surdos. Dessa forma, o presente trabalho é necessário para dar visibilidade a alguns recursos didáticos que proporcionam a inclusão dos alunos surdos na sala de aula, como também auxiliam os professores nesse processo.

A respeito dos procedimentos metodológicos, foi realizado um estudo qualitativo que compreende uma pesquisa bibliográfica, que de acordo com Gil (2002, p.44) “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Como também, foi realizado uma análise documental por meio de artigos, dissertações e documentos. A pesquisa bibliográfica foi feita na base de dados da SCIELO e do Google Acadêmico, com o objetivo de selecionar metodologias que auxiliam o aluno surdo especificamente no ensino de

Geografia, para que posteriormente fosse possível realizar uma pesquisa de campo com aplicação de entrevistas estruturadas.

Marconi e Lakatos (2003, p.197) analisam que a entrevista:

É aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas. Ela se realiza de acordo com um formulário elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano.

Esses questionários e entrevistas foram realizadas em alguns das escolas do município de Laje, sendo elas, a Escola Municipal Antônio Carlos Souto e o Colégio Estadual Juvenília Peixoto Sampaio. Os entrevistados foram alunos surdos e intérpretes de LIBRAS, as entrevistas tiveram o intuito de saber a eficácia dessas metodologias (se já foram utilizadas pelos professores ou não, e se sim, se realmente ajudou a melhorar a compreensão dos conteúdos). A partir dos resultados das entrevistas foi realizada uma análise desses dados coletados por meio da análise de conteúdo utilizado pela autora Laurence Bardin (2011), onde emergiram as seguintes categorias de análise: 1. Metodologias audiovisuais para o ensino de Geografia; 2. Desafios enfrentados pelos alunos surdos no ensino da Geografia.

Em relação aos participantes da pesquisa/entrevista, de início foi solicitado uma autorização aos diretores das escolas citadas anteriormente, para que assim pudessem ser realizadas as entrevistas com as intérpretes de LIBRAS e as alunas surdas. Foi apresentado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com os objetivos da pesquisa, lido e assinado. A partir disso, foi realizada a entrevista, na qual as perguntas estavam conforme roteiro (anexo 1). Desse modo, o quadro 1 mostra dados das intérpretes de LIBRAS participantes da pesquisa.

Quadro 1 - Identificação das intérpretes

Identificação	Formação	Anos de atuação na área	Sexo
Intérprete 1	Especialização em Libras	11 anos	Feminino
Intérprete 2	Cursando o 8º semestre em Letras com Libras	1 ano e meio	Feminino
Intérprete 3	Letras com Libras	3 anos	Feminino
Intérprete 4	Curso técnico em Libras	8 meses	Feminino

Intérprete 5	Comunicação Assistiva	12 anos	Feminino
--------------	-----------------------	---------	----------

Fonte: Elaboração da autora

Além disso, também foram entrevistadas três alunas surdas de diferentes escolas, idades e séries, conforme o quadro 2 a seguir evidencia:

Quadro 2 - Identificação das alunas surdas

Identificação	Ano que está cursando	Sexo
Aluna surda 1	6º ano	Feminino
Aluna surda 2	3º ano (ensino médio)	Feminino
Aluna surda 3	2º ano (ensino médio)	Feminino

Fonte: Elaboração da autora.

A pesquisa está alicerçada nos autores Torres e Fonseca (2014), com também Silva e Almeida (2018) que tratam da importância de implementar metodologias nas salas de aula. Ademais, para abordar sobre a história da surdez no Brasil, Ferreira et. al. (2019) e Katalai e Streiechen (2012) foram utilizados para compor a base teórica deste estudo. Além disso, para discutir o ensino da Geografia com os alunos surdos, os autores Santos, Santos e Fontes (2021) constituíram importantes referências. Dessa forma, se fez necessário a construção do Quadro 3, em que estão elencados os principais autores utilizados para a fundamentação deste presente trabalho.

Quadro 3 - Revisão bibliográfica

Título	Tipo	Ano	Autor(es)
<i>Filosofias educacionais em relação ao surdo: oralismo à comunicação total ao bilinguismo</i>	Artigo	2000	CAPOVILLA, Fernando.
<i>A aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua para surdos: contribuições de estratégias metalinguísticas em língua de sinais.</i>	Tese	2009	BREGROW, Desireé
<i>As principais metodologias utilizadas na educação dos surdos no Brasil</i>	Artigo	2012	Kalataia, Patricia; Streiechen, Eliziane
<i>Adaptações na Prática do Ensino de Geografia para Alunos Surdos</i>	Artigo	2014	Fonseca, Ricardo; Torres, Eloiza.

<i>Desafios e possibilidades para a educação do aluno surdo na escola regular</i>	Artigo	2018	SILVA, Joás; ALMEIDA, Marcia.
<i>Metodologias utilizadas na educação de surdo no Brasil</i>	Artigo	2019	FERREIRA, Marcos et. al.
<i>A inclusão de surdos nas aulas de matemática: análise das relações pedagógicas na tríade professora-intérprete-surdo</i>	Artigo	2020	MUNIZ, Salvador; PEIXOTO, Jurema; MADRUGA, Sandra
<i>Uma reflexão sobre a adequação dos livros didáticos de geografia para alunos surdos, 7º ano do ensino fundamental II</i>	Artigo	2021	SANTOS, Larissa; SANTOS, Leila; FONTES, Tereza

Fonte: Elaboração da autora.

Sendo assim, foi possível constatar a partir dos estudos realizados, que a educação para pessoas surdas necessita de metodologias específicas que valorizem principalmente as dimensões visuais, para que seja possível facilitar a compreensão e tornar o processo de aprendizagem desses indivíduos cada vez leve e prazeroso, dessa maneira, permitindo que a escola regular trace um caminho mais inclusivo.

Ademais, a presente pesquisa está distribuída em quatro capítulos: o capítulo um, que é a introdução do trabalho, sendo assim, vai apresentar um pouco do que será o mesmo, trazendo os objetivos gerais e específicos; o motivo da escolha do tema (justificativa); e de que maneira essa pesquisa foi desenvolvida (metodologia). Já o segundo capítulo vem com o objetivo de contextualizar o tema por meio da revisão teórica, em que foi exposto a relação do ensino com o aluno surdo; um breve histórico sobre a surdez; e por fim, a algumas leis que garantiram alguns direitos para as pessoas surdas. O terceiro capítulo apresenta as metodologias visuais que tem a proposta de auxiliar o aluno surdo nas aulas de geografia, bem como, vai expor o resultado e respostas das entrevistas realizadas com os alunos surdos e suas intérpretes de Libras. Para o fechamento do trabalho, serão desenvolvidas as considerações finais trazendo uma conclusão sobre tudo que foi abordado na pesquisa.

2 REVISÃO TEÓRICA

Primeiramente, faz-se necessário destacar que o presente trabalho se refere ao sujeito surdo que, “[...] por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais” (BRASIL, 2005, s/p)

Como também, faz-se necessário abordar o conceito de inclusão, que segundo Silva e Almeida (2018) o termo em seu sentido etimológico significa, conter em compreender, fazer parte de, ou participar de. Quando falamos em inclusão escolar nos referimos ao educando que está inserido na escola, dela participa ativamente, tendo suas necessidades educacionais respeitadas pelo sistema educacional. A Inclusão em sentido amplo significa um conjunto de meios e ações que combatem a exclusão, provocadas pelas diferenças de classes sociais, idade, sexo, sexuais, educação, deficiências, preconceitos, racial etc. A inclusão Social tem como objetivo oferecer oportunidades de acesso a tudo para todos. Assim:

Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento a diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. (BRASIL, Ministério da Educação, 2001 apud SILVA; ALMEIDA, s/p).

Sendo assim, Silva e Almeida (2018) retratam que a educação inclusiva compreende a educação especial dentro da escola regular e transforma a escola em um espaço para todos. Favorece a diversidade na medida em que todos os alunos podem ter necessidades especiais em algum momento de sua vida escolar. Nessa perspectiva, as diferenças já não são vistas como um problema e sim como possibilidade de inclusão.

Quando se trata de surdez é preciso compreender que o movimento das pessoas surdas solicita uma escola bilingue. A escola inclusiva para surdos não é percebida como o modelo ideal de escola. Porém, é válido ressaltar que a escola bilíngue é uma realidade distante para a maioria dos alunos surdos, por isso é necessário encontrar estratégias para facilitar a aprendizagem nesses alunos na escola regular.

De acordo com Muniz, Peixoto e Magina (2020), a escola atual depara-se com o desafio de proporcionar serviços educacionais de qualidade para todos, atendendo às necessidades biológicas, físicas, mentais, psicológicas, linguísticas, sensoriais, múltiplas e sociais dos estudantes, inclusive os surdos, minoria numa sociedade de maioria ouvinte, que ainda enfrentam barreiras nos processos comunicativos, como também Lacerda (2006 apud Muniz; Peixoto; Magina, 2020, p.25) discorre que “os currículos escolares não têm demonstrado nenhum tipo de alteração no que diz respeito à entrada de estudantes com surdez na escola, bem como não há alterações nas metodologias e tampouco na didática”. Portanto, para Fonseca e Torres (2014), é essencial que em salas de aulas frequentadas por alunos surdos e ouvintes haja recursos didáticos que diminuam as dificuldades de aprendizagem, facilitando o acesso aos dois grupos (ouvintes e surdos).

Quando o professor organiza em sala de aula um tipo de recurso diferente do que tradicionalmente é utilizado, isto é, uma proposta diferenciada para motivar os alunos para a compreensão do conteúdo das aulas, nota-se que os alunos são estimulados e mais interessados nesse modelo de aula, especialmente pela curiosidade. Assim, quando o professor age desta forma, os alunos manifestam, espontaneamente, o interesse por esse tipo de aula e a aceitação e participação acontecem de maneira totalmente satisfatória. Torna-se válido ressaltar que essa melhor qualidade no ensino deve atingir os dois grupos de alunos, isto é, que alunos surdos e ouvintes entendam o mesmo conteúdo aplicado com os mesmos recursos didáticos e, desta forma, ter-se a verdadeira integração dos alunos. (Fonseca; Torres, 2014, p.9;10)

Portanto, seguindo as ideias de Silva e Almeida (2018) para garantir a inclusão do aluno surdo no ensino regular é necessário o uso da LIBRAS e das novas metodologias de ensino para inclusão do aluno surdo. De acordo com Silva e Almeida (2018):

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é reconhecida como meio legal de comunicação da comunidade surda brasileira através da Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002) que foi sancionada em 24 de Abril de 2002 somente a partir desta data foi a LIBRAS reconhecida oficialmente e foi possível realizar, em âmbito nacional, discussões relacionadas à necessidade do respeito à particularidade linguística da comunidade surda e do uso desta língua nos ambientes escolares e conseqüentemente, o desenvolvimento de práticas de ensino que estejam preocupadas com a educação de alunos surdos. (Silva; Almeida, 2018, p.6)

Dessa maneira, é imprescindível que a escola ajuste seu currículo, para que possa garantir o conhecimento e aprendizado da língua de sinais para os alunos surdos e que esta seja valorizada como língua oficial dos surdos e o português como segunda língua escrita. É notório que nas escolas regulares há uma valorização da

oralidade e da escrita por parte dos professores, que não tendo conhecimento da língua de sinais acabam por não ajudar os alunos deficientes auditivos, colocando-os excluídos do processo de aprendizagem.

Desse modo, Silva e Almeida (2018) dizem que existe uma falta de preparo dos profissionais da escola para atender adequadamente os alunos com deficiência auditiva. Fato que leva a refletir sobre a necessidade de que os professores precisam, já em seus cursos de graduação, aprender a Língua de Sinais e a reconhecer a identidade dos surdos e deficientes auditivos, pois a capacidade de se comunicar com esses alunos é o ponto de partida para o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem. A importância fundamental da capacitação dos professores e de todos os profissionais que vão lidar com esses alunos na escola. Para que ocorra o aprendizado de fato desses alunos o professor deve fazer uso de diferentes técnicas, métodos e recursos, bem como processos de formação que o capacite para entender que a Libras deve ser considerada como a língua primeira e o português com uma segunda língua que poderão ter acesso, se bem orientados.

Além disso, Santos, Santos e Fontes (2021) apontam que a prática de ensino da Geografia perpassa por problemáticas que envolvem os conteúdos a serem escolhidos, bem como as maneiras que os mesmos devem ser aplicados. Quando se pensa nos alunos surdos essas problemáticas são ampliadas, uma vez que o material didático oferecido nas unidades escolares nem sempre dispõe de subsídios adequados para serem trabalhados com este público. Ainda seguindo a linha de pensamento de Santos, Santos e Fontes (2021) outra problemática do ensino da Geografia para os alunos surdos é a interpretação de textos escritos e longos, e de termos específicos da Geografia, uma vez que muitos desses termos não têm sinais específicos em LIBRAS e quando tem é repetido para designar outros termos semelhantes, mas que na Geografia são diferentes (exemplo: rural e campo). Sendo assim, é de total relevância a implementação de metodologias audiovisuais que auxiliam esses alunos na aprendizagem.

2.1 A história da surdez no Brasil

Para tratarmos com mais aprofundamento do tema, precisaremos revisar a história da surdez no Brasil, que foi marcada por situações de discriminação, preconceitos, segregação e tensões a respeito da oferta de educação, saúde e possibilidades de convivência social. Segundo Ferreira et al. (2019, p.2):

Tem sido um desafio a inclusão do sujeito Surdo no Brasil, pois essa tem sido negligenciada durante séculos. Conhecer a base histórica sobre a educação do surdo e a criação de leis de inclusão proporcionou muitas mudanças, novos conceitos que a partir de um novo contexto trouxeram, desenvolvimentos acadêmicos e sociais à comunidade surda.

Dessa maneira, é válido destacar as abordagens educacionais que foram introduzidas no ensino dos surdos no Brasil, tais como, o Oralismo, a Comunicação total, o Bilinguismo e a Pedagogia surda.

2.1.1 Oralismo

De acordo com Kalataí e Streiechen (2012) o principal objetivo do oralismo era desenvolver a fala do surdo, pois segundo os defensores deste método, a língua falada era considerada essencial para a comunicação e desenvolvimento integral das crianças surdas. A metodologia oralista foi proposta e defendida em um evento internacional realizado em Milão na Itália chamado “Congresso Internacional de Educação de Surdos”, esse evento aconteceu no ano de 1880.

As autoras discorrem que após o Congresso de Milão, a metodologia Oralista passou a ser utilizada pela maioria das escolas na educação de surdos de muitos países, incluindo o Brasil. A língua de sinais foi proibida, começando assim uma difícil e batalha da população surdo para defender o direito linguístico por meio da sua língua natural, a língua de sinais. Goldfeld (2002) aponta que:

O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade

ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade. (Goldfeld, 2002, p. 34)

Na visão de Kalatai e Streiechen (2012), as salas de aulas foram transformadas em salas de tratamento e as estratégias pedagógicas passam a ser estratégias terapêuticas. As autoras destacam que nessa época muitos professores surdos que trabalhavam com a língua de sinais foram demitidos e substituídos por profissionais ouvintes. Schelp (2008) também expõem que no Oralismo, uma das medidas educacionais implantada foi proibir o uso da língua de sinais e obrigar os alunos surdos a sentarem sobre as mãos para que, assim, pudessem ser oralizados.

Ainda seguindo a linha de raciocínio de Kalatai e Streiechen (2012), para as pessoas ouvintes falar é algo fácil, pois elas armazenam vocabulários em sua mente desde seus primeiros dias de vida. Porém, quando se trata de uma pessoa surda, esses caminhos se tornam difíceis ou na maioria das vezes, impossíveis, pois o fato de não ouvirem, impossibilita-os absorver palavras em seus cérebros. Como o surdo não tem palavras em sua mente, somente pode aprender por meio de sinais que assimilam pelo contato visual. Desse modo, Ferreira et al. (2019) analisa que:

[...] este método, limita as possibilidades de expressão e compreensão da linguagem. Os surdos oralistas falavam mal e eram pouco compreendidos, principalmente fora do seu círculo familiar. Mesmo com uma fala conquistada com bastante esforço, eles não alcançavam a “normalização” e continuavam sendo marcados pela deficiência. Isso de certa forma, provoca uma discriminação e uma exclusão por parte da sociedade que não os compreende. (Ferreira et al., 2019, p.4)

Depreendemos com o autor que aprender por meio do oralismo era muito difícil para o surdo, assim como provoca discriminação, do mesmo modo, em razão de que a fala era robotizada e não era expressa de modo compreensível.

2.1.2 Comunicação Total

Capovilla (2000) cita que como o objetivo maior do oralismo era permitir o desenvolvimento da linguagem e como ele nunca chegou a realizar de maneira satisfatória este objetivo, passou a tornar-se cada vez mais interessante a ideia de que o intuito de permitir o surdo a aquisição e o desenvolvimento da linguagem poderia

ser alcançado de outra maneira. Desse modo, entrou-se em um acordo que os surdos poderiam utilizar toda e qualquer forma de comunicação. Sendo assim, surgiu o método denominado de Comunicação Total, que chegou ao Brasil no final da década de 1970. Kalataí e Streiechen (2012) apontam que o principal objetivo era o uso de qualquer estratégia que pudesse permitir o resgate na comunicação das pessoas surdas. Este método conciliava várias metodologias, tais como, a língua de sinais, gestos, mímicas, leitura labial, ou qualquer outro recurso que auxiliasse o desenvolvimento da língua oral. Ferreira et al. (2019, p.5) acrescenta que “[...] Utiliza-se de recursos espaços-visuais como facilitadores da comunicação é vista também como uma filosofia de educação onde o princípio básico é se comunicar.”

Segundo Ferreira et al. (2019), a diferença entre a Comunicação Total e o Oralismo, é que a comunicação total acredita que somente o aprendizado da língua oral não assegura o desenvolvimento total da criança. Dessa forma, o surdo não é visto apenas como uma pessoa com uma doença de ordem médica, que poderia ser eliminada a qualquer momento, e sim, considerada a surdez como uma marca que compromete suas relações sociais e seu desenvolvimento afetivo e cognitivo. Porém, a Comunicação Total não surge para fazer negação ao Oralismo, “[...] a Comunicação Total não está em oposição à utilização da língua oral, mas apresenta-se como um sistema de comunicação complementar” (Marchesi, 1995, p. 59)

Entretanto, o método de Comunicação Total também não provocou resultados favoráveis, pois de acordo Kalataí e Streiechen (2012) a sua abordagem defendia o uso simultâneo das duas línguas: a fala e os sinais, e por serem duas línguas distintas e com estruturas diferentes dificultava a aprendizagem dos alunos surdos. Desse modo, devido as críticas a este método, se iniciou o movimento do bilinguismo.

2.1.3 Bilinguismo

O Bilinguismo chegou ao Brasil por volta dos anos de 1990, sendo assim, com o intuito de definir o mesmo, Ferreira et al. (2019, p. 6) discorre que “O Bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser Bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país.”

Nesse sentido, o Bilinguismo:

[...] contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal viso gestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se 'misture' uma com a outra (LACERDA 1998 p.10)

Seguindo a mesma linha de raciocínio Kalatai e Steiechen (2012) destacam que o surdo precisa ser inserido em um ambiente favorável para a aquisição das duas línguas, para isso se faz necessário se rodear de pessoas que tenham domínio de ambas as línguas, que no caso do Brasil seria a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa.

Capovilla (2000, p.109) ainda acrescenta que na filosofia do biliguismo, a língua falada poderia conviver lado a lado da língua de sinais, porém não simultaneamente. Dessa forma, no bilinguismo, o intuito é fazer com que o surdo a desenvolva habilidades em sua língua primária de sinais e secundária escrita. Essas habilidades incluem compreender e sinalizar fluentemente em sua língua de sinais, e ler e escrever fluentemente o idioma do país ou cultura em que vive.

Dessa forma, Kalatai e Steiechen (2012) aborda que a partir da metodologia Bilíngue o surdo deixa de tentar seguir o modelo do ouvinte e passa a desenvolver sua identidade e sua cultura. Goldfeld adiciona que “O surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir a sua surdez” (Goldfeld, 1997, p.138). Sendo assim, é possível destacar que a surdez não deve ser vista como uma deficiência que necessita ser “concertada” para se assemelhar à experiência do ouvinte, e sim como parte da identidade das pessoas surdas.

Na esteira do movimento por uma educação bilíngue surge uma abordagem pedagógica que concilia prática e metodologia para promover a aprendizagem das pessoas surdas, a pedagogia surda.

2.1.4 Pedagogia surda

Para Ferreira et al. (2019, p. 6 e 7) “A pedagogia surda requer a presença do professor surdo na instituição. Essa metodologia defende que a criança surda deve ter aulas ministradas em Libras por professores surdos desde a educação infantil.”

Sendo assim, os autores afirmam que a pedagogia surda é uma abordagem teórica e metodológica almejada pela comunidade surda, em virtude de que as lutas existentes se baseiam na constituição da subjetividade da pessoa surda de ser, em outras palavras, da construção de sua verdadeira identidade e consagração de sua cultura, na qual só poderá ocorrer no encontro com seus pares. A pedagogia Surda surge com a finalidade de mostrar um novo caminho para a educação do surdo, sendo uma abordagem teórica e metodológica que atende de uma maneira satisfatória as especificidades do surdo, de forma a considerar todos os aspectos culturais desse sujeito.

De acordo com Stumpf “[...] no Brasil, por meio da Pedagogia Surda, pensa-se em fazer o melhor colocando a criança desde sempre para conviver com a cultura surda” (Stumpf, 2008, p. 20). Desse modo, Ferreira et al. (2019) discorrem que a presença de um professor surdo, na vida escolar da criança surda, torna-se extremamente importante, pois ela terá um modelo a seguir, e não crescerá um sujeito frustrado, tentando seguir o modelo do ouvinte. Dessa forma, a dupla formada por professor bilíngue ouvinte e professor surdo, convivendo no mesmo espaço, fará com que os alunos surdos se desenvolvam em todos os aspectos, tornando-se sujeitos escolarizados, críticos, políticos e, acima de tudo, inseridos na sociedade, assegurando-lhes o seu direito de inclusão social, tal como previsto pelas políticas públicas.

Entretanto, Kalatai e Steiechen (2012) destacam que há um longo caminho a ser percorrido para que de fato esta realidade se torne possível de ser vivida pelas crianças surdas brasileiras. Infelizmente, ainda não há professores surdos em número suficiente e preparados para assumirem essas funções, do mesmo jeito que não há professores ouvintes fluentes em Libras para atuarem como tradutores/intérpretes nas instituições. Sendo assim, é válido ressaltar que a história nos leva à reflexão de que na educação dos surdos sempre houve muitas dúvidas em relação à metodologia

mais eficiente/eficaz de ensino. Cada abordagem teórica e metodológica citada anteriormente apresenta vantagens e desvantagens.

2.2 Legislação para educação das pessoas surdas

Com o objetivo de contextualizar o tema do presente trabalho, é de suma importância apresentar um breve resumo sobre a legislação que assegura alguns direitos para as pessoas surdas. Desse modo, seguindo uma ordem cronológica, iniciamos com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1988 (BRASIL,1988). De acordo com essa lei, a educação especial é uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Sendo assim, o sistema de ensino tem a obrigação de garantir currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as necessidades de cada estudante. Como também, professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Em seguida, a Declaração de Salamanca, que segundo Reis (2010) foi um documento criado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994, com o intuito de conceder diretrizes básicas para a criação e reforma de políticas e sistemas educacionais em acordo com o movimento de inclusão social. O maior objetivo dessa declaração foi que "todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível independente das dificuldades e diferenças que apresentem" (Declaração de Salamanca, 2010)

O Brasil é signatário dessa declaração, em que foram reafirmados compromissos e reconhecida a necessidade de adoção urgente de ações relacionadas à educação de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais. O evento teve como objetivo a elaboração de diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais objetivando atender ao movimento de inclusão social e educacional. O documento final elaborado pelos componentes dessa assembleia é intitulado Declaração de Salamanca, que se

constitui um dos documentos internacionais de suma relevância na área da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais.

De acordo com Reis (2010) a Declaração de Salamanca é um documento considerado inovador porque proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de “educação para todos”, firmada em 1990, em Jomtien. Promoveu, dessa forma, uma plataforma que afirmou o princípio e a discussão da prática de garantia da inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais, bem como a conquista de seus direitos numa sociedade de aprendizagem.

Reis (2010) afirma que uma das implicações da Declaração que se refere à inclusão na educação ao afirmar que o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas devem, nesse sentido, reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, ajustando-se aos ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade. Dentro das escolas inclusivas, as crianças com deficiências educacionais devem, portanto, receber todo e qualquer apoio extra que possam precisar e que lhes assegure uma educação efetiva.

Já no ano de 2002 foi criada a lei 10.436 (BRASIL, 2002) que vem garantir a difusão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como também o dever de garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior o ensino da LIBRAS como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Ademais, o Decreto número 5626 de 2005 (BRASIL, 2005) tem o objetivo de assegurar a disponibilização de equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva. Todas as legislações citadas contribuíram para o avanço nas políticas públicas, como a Política Nacional da Educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2006).

Além disso, regulamentado pelo do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008) o Atendimento Educacional Especializado (AEE), segundo o Ministério da Educação (2008) tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena

participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Consideram-se serviços e recursos da educação especial àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares.

De acordo com o MEC (2008) o AEE é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo ser realizado, também, em centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria de Educação.

Ademais, também aconteceu a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, que entrou em vigor no Brasil através do decreto nº 6.949, em 25 de agosto de 2009. Essa convenção tem como objetivo promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. Tendo como princípios gerais: a) O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas; b) A não-discriminação; c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; e) A igualdade de oportunidades; f) A acessibilidade; g) A igualdade entre o homem e a mulher; h) O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade.

Seguindo a mesma linha de raciocínio e considerando os marcos legislativos mais importantes, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) sancionada em 2015, no art. 2º considera que a pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Garantindo no Art. 4º que toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

E em relação a educação, o Art. 27. estabelece que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa apontaram que as metodologias visuais, tais como, os jogos pedagógicos, memes, confecção de cartazes, jogos online, maquetes, globos terrestres, mapas, atlas, charges, tirinhas, histórias em quadrinhos, trabalho de campo, vídeos didáticos e confecção de desenhos, são de extrema importância para que haja uma inclusão dos alunos surdos na sala de aula. Dessa forma, essas metodologias foram construídas com base numa metodologia problematizadora, que se distancia da repetição de conteúdos e memorização do ensino tradicional.

3.1 As metodologias visuais

As metodologias visuais são definidas a partir de um conjunto de abordagens que utilizam recursos visuais que tem o intuito de facilitar a comunicação e aprendizagem, possibilitando transmitir informações de maneira clara e acessível. Sendo assim, para os alunos com deficiência auditiva, as metodologias visuais são essenciais, pois oferecem uma forma mais eficaz de compreender conteúdos que podem ser desafiadores se forem expostos somente de forma verbal ou escrita.

Dessa forma, nos últimos anos, o ensino da Geografia está sendo problematizado, pelo motivo de pautar o trabalho pedagógico em modelos tradicionais, em que o conhecimento é substituído pelo “decorar”. Por isso, faz-se necessário quebrar essa ideia de que a Geografia é uma disciplina enfadonha e chata, e isso é possível através da criatividade, principalmente por parte dos docentes na hora de inovar nas metodologias de ensino na sala de aula. Sendo assim, Resnick ressalta que:

A mudança para uma sociedade criativa traz à tona uma necessidade e uma oportunidade. Há uma necessidade emergencial de ajudar os jovens a se desenvolverem como pensadores criativos, para que estejam preparados para uma vida em um mundo que muda rapidamente. Ao mesmo tempo, podemos usar essa transição como uma oportunidade de promover um conjunto mais humano de valores na sociedade. Uma das melhores formas de ajudar os jovens a se prepararem para viver em uma sociedade criativa é garantir que eles possam seguir seus interesses, explorar suas ideias e desenvolver suas vozes. (Resnick, 2020, p. 187)

Desse modo, de acordo com Begrow (2009) é notório que a metodologia utilizada pelos professores é adequada para a maioria dos alunos, mas não para a minoria surda, já que a língua portuguesa não é falada por eles. A autora ainda complementa que os professores sabem como ensinar a quem fala, mas não sabem quando o aluno precisa aprender a partir de outras estratégias.

[...] não entendo que os problemas educacionais enfrentados pelos surdos sejam resultantes da surdez, mas que sejam resultantes da nossa própria incapacidade de adaptarmos o que até então tomamos como certo, como norma, como padrão, a outras situações diferentes e específicas de aprendizagem. (Begrow, 2009, p.32)

Sendo assim, é perceptível que há uma necessidade de implementar recursos didáticos que promovam a inclusão dos alunos surdos em sala de aula. Dessa maneira, serão apresentados algumas metodologias visuais que podem contribuir no ensino e aprendizagem, tanto dos alunos surdos quanto dos alunos ouvintes:

3.1.1 Jogos pedagógicos

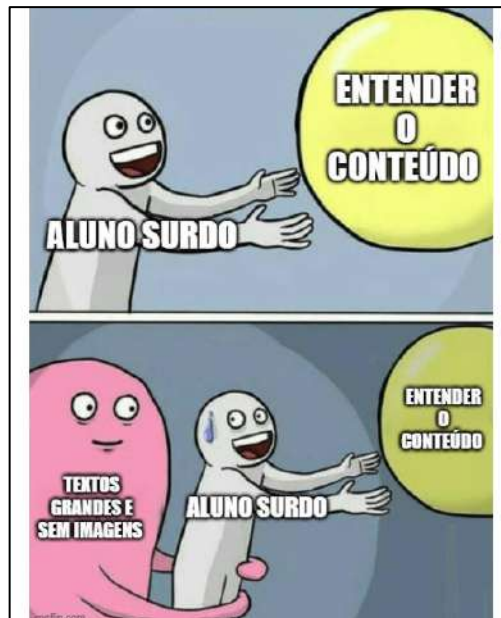
Os jogos pedagógicos são recursos didáticos que contribuem no desenvolvimento intelectual e social do aluno, como também pode proporcionar uma relação entre grupos e parceiros. Kishimoto discorre que:

o uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com cognições, afetivas, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la (1997, p.36).

Sendo assim, Kishimoto (1997) ressalta que o jogo pedagógico é um instrumento importante para aprendizagem no desenvolvimento infantil, porque se a criança aprende de maneira espontânea, o jogo passa a ter significado crucial na aprendizagem desse indivíduo.

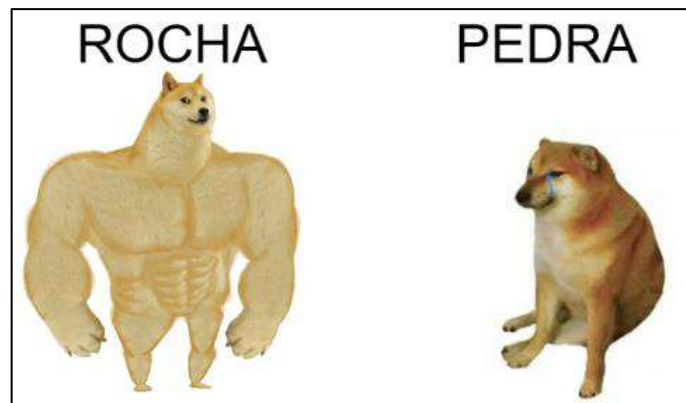
O quebra-cabeça é um exemplo de jogo pedagógico que pode ser utilizado no ensino da Geografia em diversos conteúdos, como, por exemplo, na explicação da posição das placas tectônicas. Trazendo o conceito da Geografia do Custo Zero (gcz)

Figura 2 - Meme criticando textos longos para os alunos surdos



Fonte: Autoria própria, 2023.

Figura 3 - Meme geográfico



Fonte: Autoria própria, 2023.

3.1.3 Confeção de cartazes

A confeção de cartazes com imagens é uma excelente estratégia de ensino para o professor de Geografia utilizar nas suas aulas, pois, permite que tanto os alunos surdos quanto os ouvintes compreendam os conteúdos através de um recurso visual, onde os próprios alunos fazem a confeção dos cartazes com a orientação do

professor, provocando ainda mais a criatividade do aluno e incentivando o trabalho em equipe.

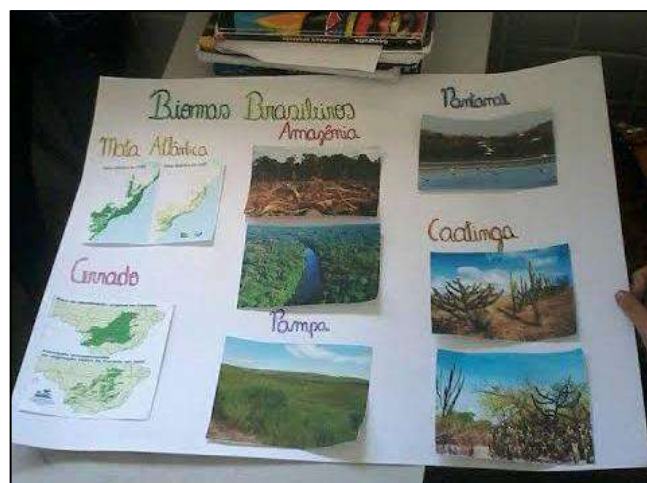
Além disso, segundo Quirino (2011, p.19) “o cartaz por ser um recurso de comunicação rápida, supõe-se que deva ser entendido rapidamente. Portanto, a mensagem sempre deve ser anunciada de forma breve, com clareza, precisão e objetividade.”. Sendo assim, os cartazes têm o objetivo de passar a informação a partir de imagens e texto pequenos ou até mesmo através de palavras, facilitando a compreensão dos alunos surdos. Diversos assuntos da Geografia e de outras disciplinas podem ser trabalhados a partir dos cartazes, como por exemplo, a Amazônia (figura 4) e os Biomas brasileiros (figura 5).

Figura 4 - Cartaz sobre a Amazônia



Fonte: Google fotos, 2024.

Figura 5 - Cartaz sobre os Biomas brasileiros



Fonte: Google fotos, 2024

3.1.4 Jogos online

Na atualidade, os jogos online fazem parte do cotidiano da maioria dos estudantes, entretanto, eles não têm o senso crítico para perceber que essas novas tecnologias podem se tornar prazerosas da mesma maneira se forem aliadas a educação, sendo assim, é papel do professor apresentar essa ferramenta como meio de adquirir conhecimento. Desse modo, o jogo online pode contribuir com o ensino e com os professores de Geografia na hora de ensinar os conteúdos na sala de aula, pois, a utilização desses jogos permite que o aprendizado dos alunos se torne mais dinâmico, proporcionando interação com o assunto de forma mais lúdica.

Um exemplo de jogo online que pode ser facilmente utilizado pelo professor é o aplicativo Kahoot (figura 6), no mesmo possibilita a criação de Quiz (perguntas e respostas) sobre vários conteúdos, como também, é possível a inserção de imagens relacionadas ao assunto da pergunta, tornando o jogo acessível para os alunos surdos. Logo a seguir terá o passo a passo de como o professor pode produzir o seu jogo e como ele poderá ser aplicado em sala de aula, bem como, de como ter acesso ao jogo criado por mim e mais duas colegas (figura 7).

Figura 6 - Aplicativo Kahoot



Fonte: Google fotos, 2024.

Figura 7 - Jogo "brincando e aprendendo a Geografia (Regiões brasileiras)"



Fonte: Kahoot, 2024.

Como criar o Quiz:

- 1º passo - baixar o aplicativo kahoot no notebook
 - 2º passo - fazer uma conta como professor no aplicativo
 - 3º passo - apertar na opção "Criar"
 - 4º passo - escolher um título (de preferência com o nome do conteúdo que está sendo estudado) e foto (opcional) para a capa do jogo
 - 5º passo - escolher a opção "adicionar pergunta"
 - 6º passo - escolher a opção "quiz"
 - 7º passo - adicionar a imagem e a pergunta que você quer fazer para o participante (sobre o tema escolhido)
 - 8º passo - colocar as alternativas de resposta e selecionar a correta
- Observação: pode repetir os passos 7º e 8º dependendo da quantidade de perguntas que você queira fazer

Como utilizar o material em sala de aula:

- 1º passo – fazer a exposição prévia do conteúdo que será o jogo
- 2º passo – abrir o jogo pelo notebook e reproduzir através do Data show
- 3º passo – pedir para que os alunos acessem o jogo nos seus celulares através do QR code ou do link que aparece na tela
- 4º passo – digitar o pin

5º passo – o aluno deve colocar seu nome e escolher um avatar

6º passo- o professor deve pedir para que eles prestem bem atenção pois as alternativas e as perguntas só aparecem na projeção (nos celulares só aparecem as cores das alternativas)

7º passo – iniciar o jogo

Observação: Caso a turma tenha mais de 40 alunos ou algum aluno que não tenha celular, seria viável dividir a turma em grupos de até 4 pessoas e pedir para que apenas um aluno entre no aplicativo e joguem em conjunto.

Como o professor pode ter acesso ao nosso Quiz:

1º passo - baixar o aplicativo kahoot

2º passo - fazer uma conta como professor no aplicativo

3º passo – ir na barra de pesquisa do aplicativo (Kahoot)

4º passo – digitar “t7qmb788nw”

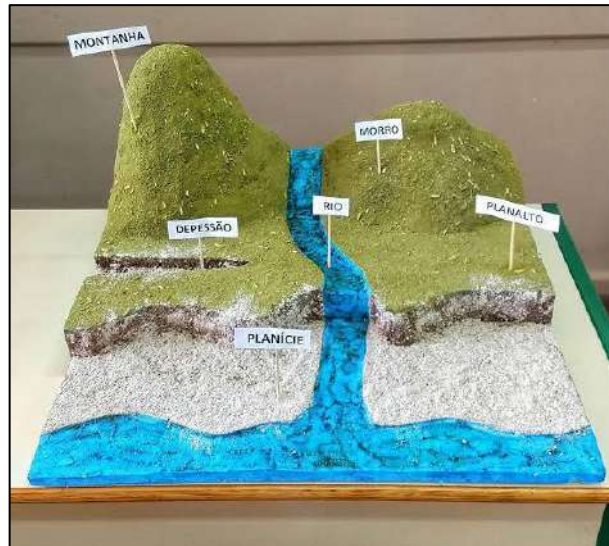
5º passo – selecionar o jogo “brincando e aprendendo a Geografia (Regiões brasileiras)”

3.1.5 Maquetes

A maquete é um recurso metodológico de extrema importância no ensino da Geografia, principalmente para os alunos surdos, pois oferece uma abordagem visual e tátil que permite uma melhor compreensão nos conceitos espaciais e geográficos. Essa ferramenta proporciona uma visão tridimensional do que está sendo representado, possibilitando que os alunos visualizem e entendam com mais clareza a disposição de cada elemento geográfico, tais como, os tipos de relevo (figura 8) e o processo de erupção dos vulcões (figura 9). Pereira (2015, p.4) afirma que:

As maquetes de cunho geográfico, recurso de suma importância permitindo uma nova visão ao aluno, um olhar tridimensional, já que o livro permite apenas uma visão bidimensional, com um sentido vertical, para ensinar as dinâmicas do relevo a fim de uma demonstração mais próxima da realidade do aluno propiciando uma maior clareza nas informações, possibilitando a construção de um espaço que viabilize o aprendizado de forma coerente e significativa.

Figura 8 - Maquete com os tipos de relevo



Fonte: Google fotos, 2024.

Figura 9 – Maquetes de vulcões



Fonte: Google fotos, 2024.

Desse modo, a confecção da maquete também viabiliza que os alunos expressem sua capacidade criativa na hora de produzir sua própria maquete, podendo também haver uma interação em grupo, tornando possível a troca de conhecimentos e experiências entre os alunos surdos e ouvintes.

3.1.6 Globo terrestre, mapas e atlas

O uso de globo terrestre, mapas e atlas nas aulas de Geografia, é uma prática pedagógica que contribui diretamente na aprendizagem dos alunos surdos e ouvintes.

Pois permite não apenas a se localizar, essas ferramentas são representações visuais que oferecem várias informações sobre o planeta Terra. Essa abordagem visual possibilita um maior entendimento dos conceitos geográficos que estão sendo trabalhados em sala de aula, sendo possível contextualizar as informações, principalmente em mapas temáticos (figura 10), onde são apresentados dados dos conteúdos, sendo assim, estudantes podem fazer uma correlação entre a parte teórica do assunto e as exposições dos dados.

Figura 10 - Mapa temático sobre a distribuição da população mundial



Fonte: Google fotos, 2024.

Ademais, esses recursos são encontrados com certa facilidade nas escolas, em quase todas as instituições é possível encontrar um globo terrestre (figura 11), como também, a vários mapas nos livros didáticos de Geografia, sendo assim, se torna papel do professor utilizar da melhor forma essas ferramentas tão relevantes para a aprendizagem dos docentes.

Figura 11 - Globo Terrestre



Fonte: Google fotos, 2024.

3.1.7 Charges, tirinhas e histórias em quadrinhos

A utilização de charges, tirinhas (figura 12) e histórias em quadrinhos pode ser uma estratégia pedagógica eficaz para serem utilizadas nas aulas de Geografia. Esses gêneros textuais são essencialmente visuais, tornando-se mais acessíveis para alunos surdos, que podem ter dificuldades com textos longos e complexos. As imagens auxiliam a transmitir conceitos geográficos de maneira mais clara e rápida, possibilitando uma melhor compreensão.

Figura 12 - Tirinha geográfica sobre a rotação terrestre



Fonte: Google fotos, 2024.

Com o uso dessas metodologias é possível abordar temas atuais e relevantes, tais como, globalização, mudanças climáticas e conflitos territoriais, desse modo, permitindo que os alunos aprendam sobre assuntos do mundo real, tornando a aprendizagem mais significativa e crítica ao mesmo tempo. Segundo Romualdo (2000 apud. Alves, Pereira e Cabral, 2013, p.421):

a charge é um tipo de texto que atrai o leitor, porque, enquanto imagem é de rápida leitura, transmitindo múltiplas informações de forma condensada. Além da dinâmica de leitura, que exige conhecimentos prévios, o texto chágico diferencia-se dos demais gêneros opinativos por fazer sua crítica usando constantemente o humor.

De acordo com Alves, Pereira e Cabral (2013) os professores devem considerar as charges (figura 13), tirinhas e histórias em quadrinhos como aliados na fixação e compreensão de conteúdos, por meio das perspectivas interdisciplinares, proporcionando aos alunos um desenvolvimento efetivo não só com relação a conteúdos escolares, mas também com assuntos que envolvem a sociedade na qual estão inseridos. Além disso, ao recorrer a esses recursos, os professores podem

incluir a Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas atividades. Ao discutir as imagens e conteúdos apresentados, é possível usar Libras para explicar conceitos geográficos, criando uma conexão mais forte entre a linguagem visual das histórias e a comunicação em Libras.

Figura 13 - Charge geográfica sobre o desmatamento



Fonte: Google fotos, 2024.

3.1.8 Trabalho de campo

O trabalho de campo é uma metodologia que promove um aprendizado ativo, podendo ser uma estratégia de ensino enriquecedora, principalmente na disciplina de Geografia, essa abordagem prática permite que os alunos surdos e também ouvintes vivenciem o conteúdo geográfico de forma direta, visualizando e emergindo completamente no lugar que está sendo estudado, o aprendizado pode ser desenvolvido por meio de vivências ao interagir com ambiente que está ao seu redor, conectando com as teorias aprendidas na sala de aula. De acordo com Azambuja (2012, p.188):

Para o ensino de Geografia o trabalho de campo é um momento ou uma atividade de pesquisa. O tema em estudo e o lugar que está sendo objeto de estudo é elemento foco para as investigações programadas. O aluno vai a

campo com o olhar e a mente de estudante para observar paisagens e espaços geográficos, entrevistar ou conversar com pessoas e coletar dados e informações a partir das suas referências conceituais e de vida.

Outra perspectiva em relação ao trabalho de campo (figura 14), segundo Azambuja (2012, p.188) “[...] é também potencialmente uma atividade interdisciplinar que pode ser planejada e realizada para atender a uma temática comum às várias áreas do conhecimento e, ao mesmo tempo, atender as especificidades de disciplinas escolares”. Dessa maneira, os alunos também têm a oportunidade de desenvolver habilidades práticas, como por exemplo, coleta de dados e análise crítica de diversos conteúdos estudados em sala de aula.

Figura 14 - Registros do trabalho de campo realizado no Morro do Pai Inácio



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

3.1.9 Vídeos didáticos

Os vídeos didáticos se forem compostos com recursos visuais, como por exemplo, mapas animados, gráficos interativos e imagens ilustrativas, vão promover a conexão de conteúdos teóricos com a realidade dos estudantes de uma maneira mais lúdica, tornando o aprendizado mais didático e acessível. Além disso, outra possibilidade é a inclusão de legendas e de intérpretes de Libras nos vídeos permitindo que os alunos surdos acompanhem as explicações de forma clara, promovendo uma melhor assimilação das informações. Portanto, segundo Uchôa (2023, p. 35)

O uso de recursos audiovisuais, especificamente vídeos didáticos, é uma ferramenta que tem o potencial de estimular o aprendizado do aluno surdo e também poderá ampliar seus conhecimentos. Vale destacar que tais

ferramentas ou recursos não solucionam os problemas educacionais como também não substituem o papel do professor, apenas complementam e ajudam no processo de aprendizagem. Para isso vamos considerar como hipótese que os recursos audiovisuais são meios estratégicos que podem possibilitar o processo de aprendizagem da pessoa surda; sabendo que a marca constitutiva desse sujeito é definida pela experiência visual.

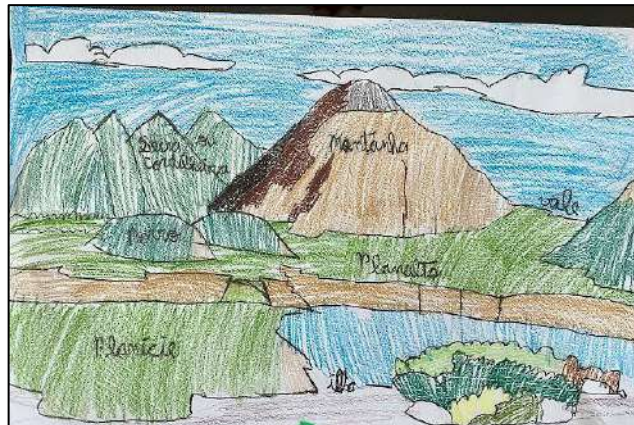
Seguindo a linha de pensamento de Uchôa (2023), os vídeos didáticos no espaço pedagógico pode ser uma ferramenta capaz de promover discussões e construções de novos saberes, podendo se tornar um material didático de grande valor no ensino. Sendo assim, esse recurso audiovisual é um instrumento que agrega na educação de surdos, visto que as imagens dizem tudo em menos tempo e levam a compreensão da mensagem mais rápido do que a leitura da própria escrita. Assim, os vídeos didáticos se configuram como uma estratégia valiosa para garantir que alunos surdos tenham acesso a uma educação geográfica inclusiva e de qualidade.

3.1.10 Confecção de desenhos

A confecção de desenhos é a última e não menos importante metodologia a ser tratada neste trabalho, essa estratégia pedagógica possibilita que os alunos surdos e ouvintes expressem visualmente suas compreensões e interpretações do espaço geográfico, como exemplo, podemos citar as figuras 15 e 16, nas quais mostram confecções de desenhos realizadas pelos alunos, onde expressam seus entendimentos a respeito de conteúdos geográficos. Dessa forma, o criar desenhos de mapas, paisagens, ou representações de fenômenos geográficos, os alunos podem desenvolver uma conexão mais profunda com o conteúdo, facilitando a assimilação de conceitos que, muitas vezes, são abstratos ou complexos. Bentes e Mendes (2020, p.136) discorrem que:

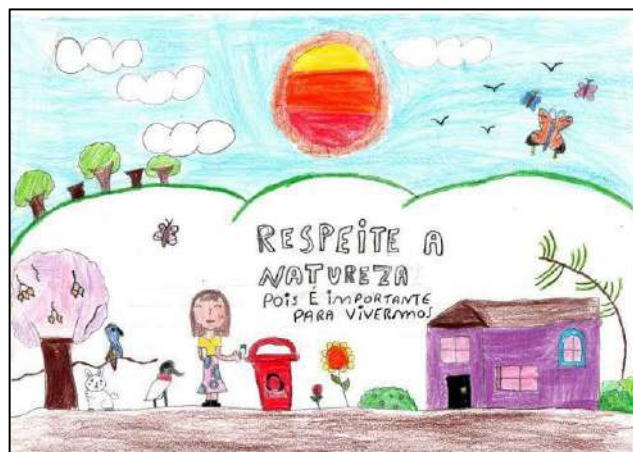
[...] o uso do desenho como uma ferramenta de ensino é importante e pode ser proposta para todas as áreas e níveis de conhecimento, desde o ensino infantil ao nível superior. O uso de desenhos, se coloca como um meio para se alcançar a aprendizagem, um recurso metodológico para que possamos pensar no que essa técnica pode trazer a partir das diferentes experiências [...]

Figura 15 - Desenho sobre os tipos de relevo



Fonte: Google fotos, 2024.

Figura 16 - Desenho sobre o respeito a natureza



Fonte: Google fotos, 2024.

Sendo assim, a realização dessa atividade não apenas estimula a criatividade e a autoexpressão, mas também proporciona um aprendizado ativo, onde promove o desenvolvimento cognitivo, pois, os estudantes se tornam protagonistas do seu processo educativo. Além disso, os desenhos podem servir como um recurso de comunicação visual que se complementa com a língua de sinais, assim, permitindo que os alunos compartilhem suas ideias e compreensões com os colegas e professores de forma mais clara e interativa.

3.2 Das entrevistas: percepção das intérpretes e alunas surdas

Analisar os resultados da pesquisa em categorias de análise de acordo com Bardin (2011) foi um passo importante, pois permitiu uma organização sistemática e uma compreensão mais profunda da análise dos dados coletados, tornando essa análise mais clara e eficiente. Desse modo, seguindo o pensamento de Bardin (2011), se fez necessário dividir os resultados das entrevistas realizadas na pesquisa em duas categorias de análise, sendo elas: 1. Metodologias audiovisuais para o ensino de Geografia; 2. Desafios enfrentados pelos alunos surdos no ensino de Geografia.

1- Metodologias audiovisuais para o ensino de Geografia

Com relação as metodologias audiovisuais no ensino de Geografia, as entrevistadas apontaram que as que mais facilitam a aprendizagem são:

“As atividades e explicações visuais, ilustrativas e coloridas facilitam o aprendizado do aluno surdo em sala de aula.” (Intérprete 2).

“Jogos pedagógicos; confecção de cartazes; jogos on-lines; Maquetes; Globo, mapas e atlas; trabalho de campo; Curta-metragem (Intérprete 3).

“Todas as metodologias que tenha imagens, vídeos com imagens autoexplicativas” (Intérprete 4)

Depreendemos com base nas entrevistas que as metodologias que mais facilitam a aprendizagem do aluno surdo e que devem ser utilizadas pelos professores no ensino de Geografia são visuais. As respostas corroboram o que encontramos na literatura. Fonseca e Torres (2014) ao tratar do tema explicaram que é essencial que em salas de aulas frequentadas por alunos surdos e ouvintes haja recursos didáticos que diminuam as dificuldades de aprendizagem, facilitando o acesso aos dois grupos (ouvintes e surdos).

No que diz respeito as respostas dos alunos surdos, os depoimentos confirmam:

“Confecção de cartazes, Maquetes e Desenhos” (Aluna surda 1, 6º ano)

“Confecção de cartazes, maquetes, globo terrestre, mapas e atlas e confecção de desenhos” (Aluna surda 2, 3º ano, ensino médio)

“Desenho, trabalho de campo, mapas, cartazes” (Aluna surda 2, 3º ano, ensino médio)

Dessa forma, as respostas dos alunos coincidem com as respostas das intérpretes, e mais uma vez reafirma a ideia abordada por Fonseca e Torres (2014) já tratada anteriormente.

Além disso, em relação a eficácia das metodologias no ensino de Geografia, as entrevistadas destacaram que as mais eficazes são as seguintes:

“Os surdos são visuais, por isso, todas as metodologias apresentadas são boas para o aluno surdo. Vale ressaltar que tudo depende do nível de cada sujeito.” (Intérprete 1)

“Cartazes com imagens, maquetes, desenhos” (intérprete 4)

“Cartazes e desenhos” (Aluna surda 1, 6º ano)

“Maquetes” (Aluna surda 2, 3º ano, ensino médio)

“Confecção de desenhos” (Aluna surda 3, 2º ano, ensino médio)

Fazendo uma análise das respostas, é notório que há uma semelhança entre elas, é possível observar que as metodologias que aparecem com mais frequência são confecção de cartazes, confecção de desenhos e maquetes.

Ademais, também houve a discussão a respeito das metodologias que não são eficazes para os alunos surdos:

“MEMES”, os surdos geralmente são literais, por isso, as metáforas deve, ser muito bem explicadas.” (Intérprete 1)

“A única que não funciona é os Charges porque para os surdos ou é ou não é, sabe? É preto e branco, então assim, quando tem duplo sentido eles não conseguem compreender muito bem [...]” (intérprete 5)

“Memes e Charges” (Aluna surda 1, 6º ano)

“trabalho de campo, não gostei; Memes.” (Aluna surda 2, 3º ano, ensino médio)

Dessa maneira, nota-se que metodologias que possam ter duplo sentido, tais como, charges e memes, podem dificultar o entendimento do conteúdo para o aluno surdo, pois, a maioria dos surdos são literais, sendo assim, eles interpretam a linguagem de forma mais direta e concreta, especialmente quando se trata da comunicação escrita.

Esse fato pode estar relacionado a construção identitária do surdo, visto que para muitos surdos a Língua Brasileira de Sinais é sua primeira língua, desse modo, a transição para a língua escrita em português pode não ser tão intuitiva, levando a uma interpretação mais literal do que é lido. Além disso, a cultura surda valoriza a comunicação visual e direta, o que pode impactar como os surdos percebem e

interpretam informações. Eles podem preferir significados claros e diretos em vez de interpretações mais subjetivas.

A segunda categoria que surgiu da pesquisa foi a respeito dos desafios enfrentados pelos alunos surdos no ensino de Geografia diz a respeito as dificuldades enfrentadas tanto pelos alunos surdos quanto pelas intérpretes de Libras, na hora de aprender os conteúdos de Geografia na sala de aula.

2- Desafios enfrentados pelos alunos surdos no ensino de Geografia

As entrevistas trouxeram como maiores desafios enfrentados na hora de ensinar/ aprender os conteúdos de Geografia:

“Os maiores desafios é o ensino focado no livro didático, com atividades envolvendo mais a escrita do que o lúdico (ilustrativo). Com isso, fica difícil o aluno surdo associar a explicação com a realidade.” (Intérprete 2)

“Atividades que não são adaptadas, falta de recursos visuais, falta de parceria com o AEE. Atividades voltadas apenas para ouvintes. As atividades e metodologias apresentadas são utilizadas geralmente somente para apresentação de seminários.” (Intérprete 3)

“coisas mais abstratas, ou conceitos de passado/ futuro.” (Intérprete 4)

“Leitura, eu não sei ler.” (Aluna surda 1, 6º ano)

“atividades longas, provas grandes e fazer fichamento” (Aluna surda 2, 3º ano, ensino médio)

“Escrever” (Aluna surda 3, 2º ano, ensino médio)

Fazendo uma análise nas falas das entrevistadas, elas evidenciam uma série de desafios enfrentados pelos alunos surdos na hora de aprender os conteúdos de Geografia. Uma das intérpretes enfatiza que o ensino somente ligado aos livros didáticos ou a atividades de escrita limita a aprendizagem dos alunos surdos, atrapalhando a associação entre a explicação teórica e a realidade. E como maneira de solucionar este problema, a ludicidade nas práticas de ensino foi apontada como condição importante para o processo ensino aprendizagem do aluno surdo.

Outro desafio mencionado, foi a falta de adaptações nas atividades e a ausência de recursos visuais, isso ressalta que a maioria das metodologias utilizadas pelos professores são inadequadas para a aprendizagem dos alunos surdos, sendo apenas voltada para os alunos ouvintes. Essa crítica indica mais uma vez a

necessidade de diversificar as estratégias pedagógicas, acrescentando metodologias visuais.

Santos, Santos e Fontes (2021) afirmam que a problemática do ensino da Geografia para os alunos surdos é a interpretação de textos escritos e longos, e de termos específicos da Geografia, uma vez que muitos desses termos não têm sinais específicos em LIBRAS e quando tem é repetido para designar outros termos semelhantes, mas que na Geografia são diferentes (exemplo: rural e campo). Além disso, para Begrow (2009) é notório que a metodologia utilizada pelos professores é adequada para a maioria dos alunos, mas não para a minoria surda, já que a língua portuguesa não é falada por eles. A autora ainda complementa que os professores sabem como ensinar a quem fala, mas não sabem quando o aluno precisa aprender a partir de outras estratégias.

Sendo assim, ao fazer uma síntese de todas as falas das pessoas entrevistadas, é notório que parte dos desafios enfrentados pelos alunos surdos se dá, principalmente, pela falta de recursos adequados, prejudicando a capacidade desses alunos de interagir de forma efetiva com os conteúdos abordados em sala de aula, criando assim, barreiras significativas no processo de aprendizagem. Diante desse cenário, fica ainda mais evidente a importância da implementação de metodologias visuais com o objetivo de contribuir na aprendizagem dos alunos surdos no ensino da Geografia e nos demais componente curriculares.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, procurou-se estudar as metodologias que contribuem para a aprendizagem dos/as alunos/as surdos no ensino da Geografia, após observar as dificuldades enfrentadas por uma colega surda e sua intérprete de Libras no momento de aprender os conteúdos em sala de aula, devido à falta de recursos didáticos adequadas, como também, a inexperiências de alguns professores em relação a inclusão dessa aluna surda no cotidiano escolar. Sendo assim, a metodologia da pesquisa se desdobrou em dois seguimentos, a pesquisa bibliográfica, no qual foi possível selecionar metodologias audiovisuais que pudessem contribuir no ensino dos alunos surdos, e as entrevistas, que foram realizadas com intérpretes e alunas surdas, com o intuito de saber a eficácia dos recursos visuais a partir dos relatos.

O presente trabalho teve como objetivo principal identificar quais são as metodologias que podem auxiliar a aprendizagem dos alunos surdos no ensino de Geografia. Assim como, os objetivos específicos que deram ênfase em compreender a relação entre a inclusão dos alunos surdos e o ensino da disciplina; conhecer os desafios enfrentados pelos alunos surdos em um contexto escolar predominantemente ouvinte; a identificação de metodologias audiovisuais que contribuem na aprendizagem dos alunos surdos no ensino da Geografia, descobrindo a eficácia das mesmas no processo de aprendizagem; a pesquisa também explorou a importância da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como recurso pedagógico que assiste o professor de Geografia com os alunos surdos. Dessa maneira, ao decorrer do desenvolvimento da pesquisa constatou-se que esses objetivos foram efetivamente alcançados.

Ao longo dos estudos, foi possível perceber que, apesar dos alunos surdos enfrentem desafios significativos no ensino de Geografia, a aplicação de metodologias inclusivas, como o uso de recursos audiovisuais e o ensino mediado por LIBRAS, contribui de maneira substancial para o desenvolvimento da aprendizagem desses estudantes. A inclusão de vídeos didáticos, maquetes, mapas e outros recursos visuais, aliados à tradução e interpretação em LIBRAS, mostrou-se uma prática eficaz para superar as barreiras comunicacionais e promover o entendimento dos conceitos geográficos de forma mais acessível e significativa. Além disso, o trabalho evidenciou que a efetiva inclusão dos alunos surdos no ambiente escolar depende também dos

professores, que devem estar preparados para adotar estratégias pedagógicas diversificadas e adaptadas às necessidades linguísticas dos alunos.

Desse modo, é importante destacar que ainda há uma necessidade de maior desenvolvimento e implementação de práticas pedagógicas específicas para o ensino de Geografia com os alunos surdos, para que seja possível acontecer a inclusão total desses indivíduos. Sendo assim, a partir do desenrolar desta pesquisa, sugere-se que futuras investigações explorem mais profundamente a eficácia de diferentes recursos pedagógicos no ensino da Geografia para alunos surdos, de forma que durante a futura pesquisa sejam testados em sala de aula as metodologias para que seja possível uma melhor comprovação dessa eficácia, bem como o impacto de uma formação contínua e mais ampla para os educadores, de forma a potencializar o processo de inclusão e garantir uma educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Telma; PEREIRA, Suellen; CABRAL, Laíse. **A utilização de charges e tiras humorísticas como recurso didático-pedagógico mobilizador no processo de ensino-aprendizagem da Geografia.** Educação. Santa Maria. 2013.

AZAMBUJA, Leonardo. **Trabalho de campo e ensino de Geografia.** Florianópolis: Geosul. 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEGROW, Desireé. **A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: CONTRIBUIÇÕES DE ESTRATÉGIAS METALINGUÍSTICAS EM LÍNGUA DE SINAIS.** Salvador, 2009.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 10 de out. de 2023.

BRASIL, **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 18 de jul. de 2024.

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

BRASIL. **Lei 13.146 de 06 de julho de 2015.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 de out. de 2023.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm. Acesso: 07 de mar. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **DIRETRIZES OPERACIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.** Disponível em: <https://search.app/aPCX6FCzHWYEqiVv6>. Acesso em 16 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/SEESP.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1669

0-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 16 jul.2023

BRASIL. **Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Decreto/d5626.htm. Acesso em: 12 jul. 2023.

BENTES, Rodrigo; MENDES, Luiz. **DESENHO E TOPOFILIA: RECURSOS FACILITADORES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA CATEGORIA GEOGRÁFICA LUGAR.** REVISTA ensino de Geografia. Recife, 2020.

CAPOVILLA, Fernando C.. **Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilingüismo.** Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 06, n. 01, p. 99-116, 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382000000100007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em: 24 abr. 2024.

Colégio Prudente de Moraes. Disponível em: <https://colegioprudente.com.br/novo/atividade-ead-maquetes-e-desenhos-dos-tipos-de-relevo-4o-ano/>. Acesso em: 25, jul, 2024.

DARSIE, Camilo et. al. **Ensino de geografia para surdos: uma questão de língua e linguagem.** Santa Cruz do Sul: agora, 2016.

EEB MATER SALVATORIS. Disponível em: <https://matersalvatoristg.wixsite.com/home/post/b3b5b49b>. Acesso em: 25, jul, 2024. Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/100063543700458/posts/1255068971332602/>. Acesso em: 25, jul, 2024.

FERREIRA, Marcos et al. **METODOLOGIAS UTILIZADAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL. IV** Encontro Internacional de Jovens Investigadores. Salvador, 2019.

FONSECA, Ricardo; TORRES, Eloiza. **Adaptações na Prática do Ensino de Geografia para Alunos Surdos.** Londrina: Geografia, 2014. Geografando. Disponível em: <https://geografando.paginas.ufsc.br/2019/02/>. Acesso em: 25, jul, 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo, SP: Atlas, 2002. GOLDELD, Marcia. **A criança surda – linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.** 2ª ed. São Paulo: Plexus, 1997.

IBGE educa. Disponível em: <https://search.app/wEAykjTNBewcYNLY9>. Acesso em: 18, out, 2024.

KALATAI, Patricia; STREIECHEN, Eliziane. **AS PRINCIPAIS METODOLOGIAS UTILIZADAS NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL.**

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 1997.

LACERDA CBB.F. **Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: Formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos.** Cadernos de educação. MAIOAGOSTO, 2010.

LACERDA, Cristina. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos.** Caderno Cedes, vol.19, n. 46. Campinas, 1998.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. – São Paulo: Atlas, 2013.

Libreria. Disponível em: <https://libreria.com.br/produto/globo-terrestre-continental/>. Acesso em: 25, jul, 2024.

MARCHESI, A. **Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

Mundo Educação. Disponível em:

<https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/mapa-mundi.htm>. Acesso em: 25, jul, 2024.

MUNIZ, Salvador; PEIXOTO, Jurema; MADRUGA, Zulma. **DESAFIOS NA INCLUSÃO DE SURDOS NA AULA DE MATEMÁTICA.** Belém: COCAR, 2018.

MUNIZ, Salvador; PEIXOTO, Jurema; MAGINA, Sandra; **A INCLUSÃO DE SURDOS NAS AULAS DE MATEMÁTICA: ANÁLISE DAS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS NA TRIÁDE PROFESSORA-INTÉRPRETE-SURDO.** Blumenau: DYNAMIS, 2020.

OLIVEIRA, Adriane; ABREU, Cristiana; BRAUNA, Mayara; OLIVEIRA, Neuzenir; OLIVEIRA, Santino. **Educação Especial: os desafios da inclusão de alunos surdos no contexto escolar.** Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 22, nº 18, 2022.

Pedro Luis. Disponível em: <https://blogdopedroluis.com.br/dez-desenhos-sao-selecionados-para-a-final-do-concurso-selo-empresa-amiga-do-meio-ambiente/>. Acesso em: 25, jul, 2024.

PEREIRA, Ricardo. **EXPERIÊNCIA A PARTIR DA CONSTRUÇÃO DE MAQUETES E PAINÉIS COMO RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA. II Congresso Nacional de Educação,** 2015.

QUIRINO, Valker. **RECURSOS DIDÁTICOS: FUNDAMENTOS DE UTILIZAÇÃO.** Campina Grande. 2011.

REIS, Nivânia. **Declaração de Salamanca**. In: OLIVEIRA, D.A; DUARTE, A.M.C; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissional e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/faculdade de Educação. 2010.
Researchgate. Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-4-Cartaz-com-o-pacote-de-viagem-Amazonia-elaborado-durante-a-atividade-I_fig3_359869955. Acesso em: 25, jul, 2024.

SANTOS, Larissa; SANTOS, Leila; FONTES, Tereza. **UMA REFLEXÃO SOBRE A ADEQUAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS SURDOS, 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**. Ilhéus: RLAHIGE, 2021.

SANTOS, Maria; VASCONCELOS, Marcela. **ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS SURDOS: METODOLOGIAS APLICADAS EM SALA DE AULA**. Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia, 2019.

SCHELP, Patrícia Paula. **Praticas de letramento de alunos surdos em contexto de escola inclusiva**. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2008.

SILVA, Joás; ALMEIDA, Marcia. **DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO DO ALUNO SURDO NA ESCOLA REGULAR**. Congresso Nacional de Educação, 2018.

STUMPF, M.R. **Transcrições de Língua de Sinais Brasileira em SignWriting**. In: III congresso Ibero- Americano de Informática na Educação Especial; Fortaleza, 2002, Anais.

TudoGeo. Disponível em: <https://www.tudogeo.com.br/2020/10/02/mafalda-geografia-astronomia-cartografia-fuso-horario/>. Acesso em: 25, jul, 2024.

UCHÔA, Alessandra. **USO DE VÍDEOS DIDÁTICOS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE FÍSICA PARA ALUNOS SURDOS**. Campina Grande, 2023.

UNESCO. **Declaração De Salamanca e Linha De Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais**. BRASÍLIA: CORDE, 1994.

ANEXOS

ANEXO 1 – Roteiro das entrevistas

- 1º Quais metodologias apresentadas facilitam a aprendizagem dos conteúdos de Geografia?
- 2º Alguma dessas metodologias já foram utilizadas em sala de aula? Se sim, a qual?
- 3º Qual dessas metodologias você acha que será mais eficaz nas aulas de Geografia?
- 4º Qual metodologia você acha que não funcionaria na aula de Geografia?
- 5º Tem alguma metodologia que você conhece que não foi apresentada?
- 6º Quais são os maiores desafios enfrentados na hora de aprender/ensinar os conteúdos de Geografia?