



**O ENSINO DE GEOGRAFIA
NA EDUCAÇÃO DE SURDOS:
estudo de caso no Instituto Cearense de
Educação de Surdos - ICES**

Ana Karolina de Oliveira Sousa
karoldsousa@gmail.com

Mestra em Geografia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Endereço: Rua Miguel Aragão, 800. Quadra 04. Bloco 38, apto 01. Mondubim. CEP 60765-065. Fortaleza/CE.

Alexandra Maria de Oliveira
alexandra.oliveira@ufc.br

Professora do Depto. de Geografia da Universidade Federal do Ceará (UFC). Endereço: Rua Saldanha Marinho, 750, apto 901. José Bonifácio. CEP 60040-280. Fortaleza/CE.

RESUMO

O ensino de Geografia na contemporaneidade tem procurado refletir sobre o papel da disciplina escolar em diversos contextos socioeducacionais. Ao pensar na educação de surdos, vemos que a realidade é mais complexa porque a surdez deixou de ser doença para ser o singular. No sentido de contribuir para os estudos sobre o ensino de Geografia na educação de surdos, a pesquisa, ocorrida no ano de 2014, teve como objetivo relatar de forma crítica a experiência desenvolvida no Estágio Supervisionado II com a educação de surdos e o trabalho com o ensino de geografia. O estudo de caso contou com estágio de vivência, observação participativa, entrevistas semiestruturadas e atividades em parceria com o professor. A partir da compreensão das necessidades das turmas, houve um trabalho de intervenção na sala de aula, com a aplicação do jogo "Geografia: imagens e conceitos", visando contribuir com a dinâmica na construção dos conhecimentos geográficos presentes nos livros didáticos e no cotidiano dos alunos. No processo, ficou constatado que os alunos surdos do Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES) dialogam com a Geografia escolar com base na análise de imagens, na Língua Brasileira de Sinais (Libras) e na cultura surda, e que a utilização de jogos pedagógicos pode dinamizar positivamente as aulas de Geografia.

PALAVRAS-CHAVE

Educação de Surdos, Ensino de Geografia, Ceará.

THE TEACHING OF GEOGRAPHY IN DEAF EDUCATION: a case study in the Cearense of Deaf Education - ICES

ABSTRACT

The teaching of Geography in the contemporaneity has sought to reflect on the role of this school subject in various socio-educational contexts. When thinking about deaf education, the reality is more complex because deafness is no longer an illness, but the singular. In order to contribute to the studies about the teaching of Geography in deaf education, the research, carried out in 2014, aimed to report critically the experience developed in the II Supervised Internship with deaf education and the work with the teaching of geography. The case study addressed a stage of experience, participatory observation, semi-structured interviews and activities in partnership with the teacher. From the understanding of the groups of students' needs, there was a work of intervention in the classroom, with the application of the game "Geography: images and concepts", aiming to contribute with the dynamics in the construction of the geographical knowledge present in the textbooks and the daily life of the students. In the process, it was verified that deaf students of the Cearense Institute of Deaf Education (ICES) dialog with the school Geography based on the analysis of images, the Brazilian Language of Signs (Libras) and the deaf culture, as well as that the use of games can positively stimulate Geography classes.

KEYWORDS

Deaf Education, Teaching of Geography, Ceará.

Introdução

A Geografia escolar tem estado presente, nos últimos anos, em diferentes espaços de discussão que vão além da sala de aula. Tem contado também com a participação de um público que envolve alunos, professores, gestores e pesquisadores em prol da mesma finalidade – discutir o ensino de Geografia na contemporaneidade.

As discussões ocorrem em diversos eventos científicos, onde é manifestada a preocupação que existe com os rumos do ensino de Geografia. Temos reconhecido, portanto, a necessidade de debater sobre o papel da Geografia como disciplina escolar e, principalmente, refletir sobre experiências com a produção dos conhecimentos da Geografia escolar na pluralidade sociocultural emergente nos diversos contextos socioeducacionais.

No circuito de debates sobre as novas bases curriculares da educação nacional, destacamos leituras sobre a Geografia escolar. Conforme Vesentini (2011), há profissionais que reconhecem a necessidade de mudanças dos conteúdos e das formas de

trabalhá-los, como também há aqueles mais radicais, que defendem a retirada da obrigatoriedade dessa disciplina do currículo escolar.

Associado a esse contexto, ainda existe um sentimento de desinteresse por parte dos alunos para com a disciplina de Geografia. Embora os professores busquem dinamizar suas aulas com novas metodologias de ensino, eles acabam se frustrando diante do desinteresse da turma, pela falta de infraestruturas da instituição e pela pressão da gestão escolar para que se trabalhe quase que exclusivamente em sala de aula com os conteúdos dos livros didáticos em suas respectivas sequências dentro de determinado prazo. Tal dinâmica didático-pedagógica interfere diretamente na criatividade e autonomia intelectual do professor e dos alunos. Essas questões merecem ser conhecidas e analisadas cuidadosamente, porém sempre levando em consideração o contexto socioeducacional investigado, para não cairmos em generalizações embasadas no velho discurso de só criticar sem acrescentar algo de construtivo.

Quando se pensa na educação para surdos, a realidade revela demandas educacionais mais complexas do que a educação para ouvintes. O que choca é a ideologia educacional da cultura ouvinte, que considera simples a vida cotidiana, quando de fato não o é. A surdez deixou de ser doença e/ou atraso para ser o singular em um mundo de juventudes diferentes e do direito à diferença. Daí a necessidade de conhecer espaços educacionais contextualizados com jovens surdos para melhor compreender suas realidades. Nessa perspectiva, a pesquisa tem se constituído como um dos caminhos para a aproximação entre surdos e ouvintes.

Santos e Nunes (2011) e Almeida, Rocha e Peixoto (2013), entre outros autores, desenvolveram pesquisas sobre o ensino de Geografia na educação de surdos em turmas específicas ou regulares. E foi com a finalidade de contribuir para esse campo teórico e metodológico que nossa pesquisa definiu como objetivo relatar de forma crítica experiência desenvolvida no Estágio Supervisionado II com a educação de surdos em turmas do ensino médio do Instituto de Educação de Surdos (ICES).

Conforme Leitão (2003), a trajetória da comunidade surda é marcada pelas dificuldades impostas pela sociedade ouvinte, que concebia os surdos como seres incapazes e, portanto, ineducáveis. Foi na luta pelo direito à educação e na busca incessante do reconhecimento e da valorização de sua cultura que a identidade surda foi sendo construída, pois ela não se enquadrava nos padrões de “normalidade” da cultura ouvinte como também não era inclusa no sistema de educação.

Uma das formas que têm contribuído para o fortalecimento do movimento de resistência e visibilidade dessa comunidade são as pesquisas realizadas por surdos e

ouvintes, as quais vêm fortalecer a questão do atendimento às necessidades específicas de sua cultura no processo de ensino e aprendizagem. Tais estudos têm mostrado também a importância da educação de surdos como caminho de desenvolvimento e empoderamento desse grupo, historicamente marginalizado (DALL'ALBA, 2013).

As pesquisas acadêmicas, os seminários, os programas televisivos com o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras), aliados às lutas do movimento surdo, segundo Dall'Alba (2013) e Silva e Fagundes (2015), têm favorecido a divulgação e o aprendizado da Libras e a interação entre surdos e ouvintes. Tal fato tem diminuído, portanto, a relação dicotômica que produz de um lado ouvintes e de outro surdos.

O trabalho foi desenvolvido no ICES no ano de 2014. No percurso metodológico, o estudo de caso teve abordagem qualitativa, ou seja, envolveu entrevistas e tomou por base depoimentos de alunos surdos do ensino médio. As entrevistas foram acompanhadas por um intérprete, que favoreceu a tradução simultânea e a gravação de áudios, transcritos integralmente. Foram entrevistados dois alunos surdos voluntários (de um total de dezessete alunos), dois professores e um intérprete. As entrevistas com os surdos abordaram de uma maneira geral questões relacionadas com os seguintes fatores: condição de surdez; comunidade escolar; conhecimento geográfico; convívios familiar e social. Já com os professores e o intérprete, as entrevistas abordaram a experiência profissional e a relação dos entrevistados com a educação de surdos e o ensino de Geografia. Posteriormente, a partir da compreensão das necessidades das turmas, houve um trabalho de intervenção na sala de aula com a aplicação do jogo "Geografia: imagens e conceitos", visando contribuir com a dinâmica na construção de conhecimentos geográficos de espaço urbano e de indústria no Brasil.

Optamos por não revelar os nomes dos sujeitos envolvidos nas entrevistas referenciando-os com siglas: aluno (A), professor (P) e intérprete (I). Para diferenciar mais de um sujeito, acrescentamos um número: aluno um (A1), aluno dois (A2), professor um (P1), professor dois (P2), e assim por diante. Optamos, também, por manter os textos dos entrevistados sem o rigor da correção gramatical, muitas vezes fora das normas cultas da língua portuguesa, a fim de preservar a escrita e a naturalidade dos depoimentos.

Com a dinâmica do jogo, denominado por Sousa, Rocha e Muniz (2014, p. 3) de "Geografia: imagens e conceitos", ficou constatado que os alunos surdos do Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES) dialogam com a Geografia escolar com base na análise de imagens, na Língua Brasileira de Sinais (Libras) e na cultura surda, e que a utilização de jogos pedagógicos pode dinamizar positivamente as aulas de Geografia.

O Instituto e a importância da Geografia na Educação de Surdos

O ICES foi fundado na década de 60 do século XX, sob a influência do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) do estado do Rio de Janeiro. Na época, a abordagem oralista foi adotada com o objetivo de “integrar” os surdos ao mundo dos ouvintes. A preocupação em estimular a audição para aprender a linguagem oral tornou muitas vezes o educando surdo um aluno passivo no ambiente escolar e na sociedade. A educação hegemônica (ouvinte) faz do aluno surdo um “reprodutor da língua oral [...], sem habilidades intelectuais relativas à reflexão e à própria ação enquanto cidadão atuante” (GOLDFELD, 2002 *apud* BRITO, 2012, p. 7).

Na década de 90 do referido século, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) iniciou um processo gradativo de mudança da abordagem oralista para uma abordagem bilíngue (CEARÁ, 2012). Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e da Lei n.º 10.436 (2002), entre outros documentos legais, a Libras foi reconhecida como um sistema linguístico de natureza visual-motora e uma forma de comunicação e expressão de comunidades de pessoas surdas em todo o Brasil. A Lei n.º 10.436/2002 também reconheceu a Libras e a modalidade escrita do português como línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo com alunos surdos (BRASIL, 2002; 2013).

O ICES é uma instituição de ensino bilíngue. Apresenta carga horária e componentes curriculares semelhantes aos da rede pública de ensino, porém acrescidos da disciplina de Libras com carga horária de 4 horas semanais para todas as turmas. O ensino é oferecido às etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e II, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (CEARÁ, 2012).

Para o Instituto, o ideal seria que todos os alunos surdos fossem bilíngues para que viessem a compreender de forma eficaz o que se fala e escreve em sala de aula, uma vez que a relação entre a língua de sinais e o português, na leitura e na escrita, interfere diretamente no aprofundamento dos conhecimentos. Porém a presença de professores bilíngues e intérpretes favorece à comunidade escolar o diálogo entre surdos e ouvintes no mundo da escola.

Para o aluno do ensino médio do ICES, a formação bilíngue é carregada de sentimentos negativos e positivos, como retratado no depoimento do jovem quando questionado se ele era bilíngue.

Não sou uma pessoa bilíngue, porque eu só sei a língua dos sinais, português eu não sei, então eu não me considero bilíngue. A língua de sinais é minha

primeira língua [...] e eu conheço bem. [Você tem o interesse de no futuro saber mais português?] Não, quero não, tenho pouco interesse em português. Ele é muito difícil, nunca estudei profundo. Eu quero aprimorar na Libras, na escrita da Libras, na questão do sinal [...] (A1, ICES, 2014).

Nesse sentido, é preciso lembrar que a opção do Instituto pelo bilinguismo carrega conflitos que perpassam formas de comunicação e culturas distintas, havendo, portanto, educandos que fazem o esforço para se adaptar ao bilinguismo e outros que não demonstram interesse algum em ser bilíngue.

Conforme um dos professores entrevistados, o Instituto, no processo da construção da educação surda, tem buscado se adaptar às necessidades dos alunos, mesmo diante das condições que lhes são postas.

[...] apesar de no Instituto faltar muita acessibilidade [...], aqui é o ambiente deles, você vê que é tudo preparado, atividade física é adequada pra eles, as provas [...] as aulas são pensadas nas condições deles. Aqui sim, é uma escola adaptada pra surdos, porque na escola de ouvintes tá é longe de atender a demanda de surdos. Apesar da conquista que já tiveram, ainda tá muito distante do que eles necessitam [...] (P1, ICES, 2014).

Outro aspecto a destacar na valorização da educação é o envolvimento da Instituição com atividades que prestigiam a cultura e a identidade surda: teatro, dança, palestras, passeatas (movimento surdo), desfiles, gincanas e feiras culturais. Além disso, existem discursos de valorização da cultura surda afixados na escola através de cartazes, anúncios, desenhos e pinturas.

Esse conjunto de ações no ambiente educacional não só contribui para o respeito, o fortalecimento e a visibilidade da comunidade surda e sua respectiva cultura como também busca superar o preconceito de ouvintes de modo a respeitar o mundo dos surdos. Essas ações, ainda, reafirmam a cultura escolar como parte essencial nesse processo de construção do diálogo entre as comunidades.

De acordo com Leitão (2003, p. 94), a cultura surda está na fronteira entre o modo de ser do ouvinte e o modo de ser do surdo.

A cultura surda seria, portanto, a forma coletiva de a comunidade surda se organizar e partilhar seus projetos comuns, mediada pela língua de sinais, que para o surdo é de fundamental importância como elemento integrador, como fator de coesão.

A cultura surda se sociabiliza na coletividade de um grupo social e se fortalece nas relações sociais do cotidiano, sobretudo da juventude surda, através de olhares, gestos, gostos e atitudes, entre outras formas de comunicação. A aceitação da surdez foi descrita

por um dos jovens alunos entrevistados. Quando questionado se ele se aceita como surdo, a resposta foi enfática: “Sim, eu me aceito. Sei que é possível a aprendizagem, a evolução como Ser Humano” (A2, ICES, 2014). Isso nos motivou a perguntar: De que forma vem sendo construída essa cultura e identidade?

A cultura surda e a identidade surda através da Libras se comunicam. A cultura surda é a seguinte: vivemos em comunidade, em grupos de amigos sempre conversando em Libras e nem precisamos de intérprete ou interferência alguma; é o que nós amamos, passamos horas conversando, dialogando em Libras. Combinamos passeios e bate-papos em lugares. É assim que a gente vive em comunidade, essa é a nossa cultura vinte quatro horas em grupo, em unidade, se comunicando em Libras, essa é a identidade surda (A2, ICES, 2014).

Nesse contexto, práticas de convivência social nas quais há a presença dos amigos e familiares no diálogo com a Libras se configuram como elemento da cultura e identidade surda. Assim, a concepção preconceituosa de surdez como uma limitação absoluta ou doença incurável é reconceituada na leitura da juventude, que se reconhece como sujeito social e se solidifica na luta pelo direito à educação contextualizada, ao reconhecimento da autonomia como pessoas capazes de produzir, criar e se manifestar politicamente na sociedade através da cultura surda.

A questão da autonomia foi retratada na fala de um dos alunos ao indagarmos como tem sido sua atuação na escola.

[...] Os funcionários procuram ajudar a gente, não tem proibição, não tem muitas reclamações. [...] eu sou líder da sala, às vezes quando o aluno tá muito danado eu levo ele pra coordenação. A gente é às vezes suspenso, [...] os pais têm que vir aqui, é dessa forma. [...] algumas coisas que é ruim, por exemplo, tem alguns alunos que além da surdez tem outro tipo de deficiência, então a gente tem que saber lidar com todos esses tipos de pessoas, não podemos ser rude, grosseiro com eles, principalmente nós, que somos líder de classe, temos que incentivar a respeitar o professor, incentivar ao estudo, ser modelo pra eles (A1, ICES, 2014).

O depoimento retratou a questão da responsabilidade social, da ética profissional, do diálogo nas negociações diante de um dado problema, além do desenvolvimento do espírito de liderança e do respeito aos limites de cada um. Assim, interação, constroem e fortalecem os laços de amizade, além de trabalhar a autoestima e a autoconfiança na escola.

Nesse sentido, quando questionamos um dos professores sobre qual seria o papel do Instituto na construção da identidade surda, o docente fez questão de enfatizar que o Instituto

[...] mostra para os surdos que eles são pessoas capazes, eles são competentes, podem ter autonomia de viver fora da escola sozinhos, sem precisar do pai ou

da mãe tá sempre junto [...] sem precisar sempre do intérprete pra se comunicar. [...] além de dar formação adequada pra ele sobreviver no campo de trabalho igual ao ouvinte, porque ele também é uma pessoa como outra qualquer. Então o nosso papel é dar educação pra ele com qualidade, [...] pra que ele possa entrar numa universidade, se formar, ou arranjar um bom emprego. Mas que ele tenha opção, que ele pense, eu posso, eu sou capaz, me formei pra isso e estudei pra isso, e lógico que ele continue na luta junto aos órgãos fundamentais, [...] batalhando por concursos públicos. Que eles possam, além dos cargos que se oferecem de serviços gerais, [...] fazer concursos pra professor, pra técnico administrativo, esse é o papel do instituto na vida deles (P1, ICES, 2014).

Nesse contexto, há uma preocupação com a construção de uma autonomia junto aos alunos, o que vem reafirmar o papel da escola como espaço de formação de cidadãos e profissionais para atuar no mercado de trabalho, que entendam a diferença como parte constitutiva de um mundo com direito a essa diversidade e que sejam capazes de lutar por uma sociedade mais justa e igualitária.

A Geografia, como disciplina escolar, tem papel fundamental na construção de leituras do mundo e, em especial, na leitura “[...] espacialmente do aluno em suas diversas escalas e configurações buscando decodificar as imagens presentes no cotidiano, impressas e expressas na paisagem e em suas representações” (GIRÃO; LIMA, 2013, p. 95).

De acordo com Callai (2003, p. 58), no processo, o professor “[...] deve permitir que [o aluno] se perceba como participante do espaço que estuda, [...] [pois ele] deve estar dentro daquilo que está estudando e não fora, deslocado e ausente daquele espaço [...]”.

Compreender o ensino de Geografia nessa perspectiva é um grande avanço, pois “[...] tudo que nos rodeia constitui imagens que, com o passar do tempo, acumulam-se em nossa memória e nos ajudam a formular conceitos para a compreensão do espaço” (GIRÃO; LIMA, 2013, p. 95).

No contexto da educação de surdos, conforme Santos e Nunes (2011) e Gonçalves et al. (2011), o ensino de Geografia deve explorar a habilidade da observação, que, por sua vez, deve ser indissociável da vivência dos alunos, na medida em que a construção do saber geográfico se dá a partir da apreensão do visual dos alunos surdos, os quais não estão alheios às temáticas da Geografia, principalmente no que tange à dinâmica dessa ciência.

Desse modo, os autores propõem recursos didáticos que valorizem a utilização de linguagens visuais ou imagéticas essenciais no processo de produção do conhecimento geográfico. Ao perguntarmos para um aluno como ele gostaria que fossem as aulas de

Geografia e que recursos o professor poderia estar utilizando em sala de aula, obtivemos como resposta as seguintes sugestões:

É, por exemplo, algumas estratégias boas para o ensino de geografia seria a vivência, experiência, porque alguns alunos talvez não consigam entender só a questão da Libras, né? Então, dar o contexto seria muito bom. [...] ver um pouco mais. Né? Isso ajudaria entender não só aquela explicação comprida e cansativa. Geografia é muito bom e dá pra ser vivenciada, isso iria causar uma emoção [...] um impacto maior, no nosso entendimento. Nós poderíamos ver o contexto e vivenciar, isso poderia ajudar o nosso entendimento (A1, ICES, 2014).

O depoimento do aluno surdo confirmou a importância que têm as orientações postas pelos autores – a questão visual. Durante as observações e análises das aulas de Geografia no ICES, levamos em consideração peculiaridades metodológicas inerentes ao ensino de Geografia bem como as dificuldades e necessidades do jovem surdo diante do processo de ensino e aprendizagem.

Para o aluno surdo, a relação com o conhecimento geográfico vai sendo construída no diálogo com a Libras, que é a língua de instrução do professor, e na língua portuguesa, que é utilizada na modalidade escrita. E assim, a Geografia é tida como uma das matérias favoritas no ICES. Como afirma um dos entrevistados,

A matéria de geografia é muito boa, o professor é bom, sabe bem Libras, ele explica detalhadamente. Eu gosto muito de estudar geografia, a gente consegue aprender, gosto bastante, o Sílvio [professor de Geografia] ele é uma pessoa calma, porém é muito rígido. A disciplina ele explica todo o contexto bem detalhadamente, ele é ótimo, ótimo, ótimo mesmo, é um bom professor (A1, ICES, 2014).

Porém a mediação docente nem sempre é possível, pois, quando o processo de estudo vai para o plano individual, surgem as dificuldades. Uma delas é talvez a mais importante: a interpretação de textos contidos nos livros didáticos em português. Ao questionarmos se o educando estudava Geografia fora da sala de aula, ele apresentou sinais das dificuldades para se estudar a disciplina sem um intérprete.

Tem muitas palavras que eu não conheço, né? Eu não sei o contexto, então às vezes eu olho e não consigo entender. Fica difícil pra mim, precisamos de uma coisa que combine melhor com a cultura surda, por exemplo, [...] às vezes eu procuro muito o Sílvio pra dizer que eu não entendi ao certo o que o livro estava dizendo. Ele sempre diz que a gente tem que estudar pra poder desenvolver, um ano, dois anos, mas eu me esforço, sim, mas é complicado. Eu quero aprender melhor Geografia, mas é difícil, é muito difícil. Eu às vezes também não me dedico tanto ao estudo de Geografia. Às vezes eu não compreendo o contexto, [...] às vezes me dá vontade de estudar, mas eu desisto porque eu sei que já não vou entender. A Geografia é difícil, né, tem muito questão do português, tenho que estudar mais, tentar me esforçar mais pra melhorar porque eu gosto de Geografia (A1, ICES, 2014).

De maneira geral, a relação dos surdos com o livro didático em português tem como resultado pouca compreensão dos conteúdos disciplinares. Os textos são muitas vezes considerados longos e de difícil entendimento. O aluno também relatou que a Geografia é difícil; porém, analisando o contexto do depoimento, pudemos concluir que não é a disciplina que é difícil, e sim o português pelo qual estão disponíveis os conhecimentos geográficos.

Outras perguntas relacionadas à Geografia foram levantadas com o intuito de compreender como os alunos surdos concebem esse componente curricular. Na pergunta sobre o que é Geografia, as respostas obtidas foram:

É o estudo sobre o mundo, sobre as coisas que acontecem na história também, sobre as questões de todas as matérias, eu tenho a geografia como a mais importante por conhecimento de mundo (A2, ICES, 2014).
Por exemplo, a gente estuda a população, estuda as diferenças de classes sociais, o preconceito, as diferenças, questões geográficas, coisas que levam ao uso de drogas, porque surgiram essas periferias, a importância do trabalho, o surgimento das fábricas, a economia. Tudo isso a gente estuda na geografia, também a respeito de moradias, tecnologias [...]. Também a gente vê questões governamentais né? Os governos, eles não contribuem muito para a melhoria econômica do país, da cidade (A1, ICES, 2014).

A Geografia aparece como o estudo sobre o mundo, a população, as diferenças de classes, o preconceito, as fábricas, a economia, a questão da moradia e até mesmo questões governamentais. Isso indica que os alunos estão compreendendo os conteúdos disciplinares dentro das condições adequadas às suas necessidades enquanto jovens. Além disso, depoimentos como esses ajudam a desconstruir pensamentos preconceituosos e limitados a respeito da capacidade cognitiva dos alunos surdos.

Em muitos dos depoimentos interpretados, observamos, conforme Cavalcanti (1998), cenas carregadas de Geografia, algo também verificado quando o aluno descreveu a industrialização como conhecimento apreendido na disciplina:

O que foi que aconteceu, por exemplo, na Inglaterra, acontecimentos históricos na Inglaterra são repassados com questões atuais pra gente [...] [fazendo] com que a gente seja esclarecido. [...] a gente faz várias perguntas pro professor, também relacionado com os acontecimentos aqui no Brasil [...] (A2, ICES, 2014).

Nesse contexto, a comunicação e a expressão do professor em Libras têm contribuído para o desenvolvimento de conhecimentos da base comum curricular em diálogo com a realidade dos alunos surdos. Apesar de essa comunicação estar predominantemente restrita ao ambiente escolar, ela empodera uma cultura e uma identidade surda no mundo da cidade.

O fato de a instituição estar localizada em bairro nobre, ainda que a maioria dos alunos sejam carentes e originários de bairros periféricos da cidade de Fortaleza ou da Região Metropolitana, contribui para o distanciamento do estabelecimento com o espaço em seu entorno. Esse contraste espacial e social tem gerado desgastes tanto aos alunos como aos familiares que os acompanham diariamente à instituição.

O professor do ICES é licenciado em Geografia (2007) pela Universidade Federal do Ceará e aprendeu Libras em trabalho voluntário desenvolvido no seu bairro. Mesmo tendo experiência, o professor apresentou suas dificuldades no processo de ensino de Geografia através da Libras.

Não tenho conhecimento de todos os termos técnicos, na Geografia. A parte física é bem mais fácil de explicar do que a parte humana, apesar de [essa última] ser possível explicar também, mas há mais dificuldade quando parte pra explicar Geografia humana, política [...]. Apesar de já estar em contato direto com alunos surdos há nove anos, a língua ainda é uma barreira, porque [...] a língua de sinais ela é uma língua bem dinâmica, sempre tá sendo criados novos sinais. Às vezes aparecem termos técnicos que ainda não existem sinais, e você tem que explicar o que é. Por exemplo, hoje na aula sobre urbanização eu tive que explicar alguns termos porque não existe um sinal determinado pra aquela palavra (P2, ICES, 2014).

A dinâmica que está presente na Libras é bem mais complexa do que a encontrada no português. Isso acontece, sobretudo, no processo de construção de sinais de representação, algo imprescindível para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem com alunos surdos. De acordo com o professor, “na Geografia já foram criados vários sinais. Eu já tive a oportunidade de sentar e ver como é a criação”. No caso do Instituto, esse trabalho com a criação de novos sinais é feito com a parceria entre professor e intérprete e, também, com uma editora de livros didáticos.

No que diz respeito à importância da Geografia na educação de surdos, para o professor,

[...] se aparentemente a Geografia talvez não seja uma matéria importante, sabemos que ela é. Se a gente for parar bem pra pensar, a gente vive geografia todos os dias, é de casa pro trabalho, indo pra escola. A Geografia ajuda você a entender alguns conceitos simples existentes hoje em dia, e, principalmente para os surdos em determinadas situações, é bom que eles tenham uma compreensão de espaço, né? (P2, ICES, 2014).

O professor também revelou que ensina na educação contextualizada com a cultura surda porque gosta do ambiente de trabalho e se identifica com os sujeitos participantes da modalidade, o que é muito importante.

No processo de planejamento da área de Ciências Humanas, ocorre o diálogo entre os professores e os intérpretes. No período de estágio, não houve a participação do intérprete nas aulas de Geografia, fato atribuído à condição do professor de ser bilíngue. Desse modo, a comunicação estabelecida entre aluno e professor durante as aulas se deu basicamente por meio da Libras (Figura 1).



Figura 1 - Aula de Geografia no ICES
Fonte: Acervo das autoras (2014)

O ICES trabalha com a política de inserir o intérprete em sala de aula somente se o professor não for bilíngue. Do contrário, para o Instituto, melhor é manter o professor da disciplina. Assim, quando há professor de Geografia que não domina a Libras, há a solicitação do acompanhamento da aula com o intérprete.

Ao perguntar a uma das intérpretes a respeito de sua participação no planejamento do professor de Geografia não bilíngue, a entrevistada diz:

Por exemplo, se eu tenho afinidade em Geografia então no dia do planejamento do professor de Geografia eu estarei com ele. A gente vai ver o planejamento, [...] os sinais que ele utiliza em sala de aula, os sinais que eu quando estou interpretando utilizo né, porque às vezes são sinais diferentes. Próximo ano nós vamos trabalhar mais para que a gente possa realmente universalizar os sinais de uma forma interna pra que o surdo possa compreender melhor (I1, ICES, 2014).

A intérprete também falou sobre seu envolvimento com os conhecimentos geográficos:

Assim, eu tenho pouco conhecimento geográfico. Mas, por exemplo, no momento que nós estamos interpretando uma aula de geografia, o professor vai

falando e ao mesmo tempo a gente vai aprendendo. Então a questão do conhecimento é mais nesse processo que eu estou interpretando. O professor vai explicando o conteúdo aí eu vou aprendendo com ele os conhecimentos (I1, ICES, 2014).

Podemos observar que a intérprete está na escola na condição de profissional polivalente, o que resulta, muitas vezes, por um lado, em um não aprofundamento dos conhecimentos específicos das disciplinas curriculares. Por outro lado, os intérpretes são fundamentais na construção do diálogo entre surdos e ouvintes. Isso chama a atenção para a necessidade imprescindível de professores bilíngues nas escolas onde prevalece a cultura surda.

O Ensino de Geografia no Contexto da Educação de Surdos

As aulas de Geografia nas turmas do ensino médio se caracterizam de modo geral como aulas expositivas dialogadas, nas quais o professor – por meio de recursos didáticos e da língua de sinais – estabelece discussões a partir dos conceitos geográficos presentes no livro didático.

Nessa perspectiva, cabe à escola fornecer mecanismos para que o aluno se torne capaz de selecionar imagens e elaborar conceitos, de modo a favorecer o seu desenvolvimento cognitivo.

A imagem abre as portas para um mundo de possibilidades, quebrando o paradigma racional da escrita, que distancia o leitor do texto. A imagem aproxima o observador, pois este pode construir e reconstruir seus conceitos, ao passo que aprofunda a sua observação, analisa e reanalisa, sendo, talvez, a forma mais eficaz para se entender o mundo e suas mudanças (GIRÃO; LIMA, 2013, p. 95).

Conforme Cavalcanti (2002, p. 20), os professores de Geografia precisam dinamizar as aulas com “[...] procedimentos que propiciem maior motivação e atividade intelectual dos alunos, que levem a uma interação ativa e problematizadora [...] que contribuam para um desenvolvimento pessoal e interpessoal dos alunos”.

O professor de Geografia do Instituto reconhece a necessidade de dinamizar o ensino da disciplina com a leitura de imagens. Quando foi indagado a respeito do trabalho com a Geografia, ele relatou o seguinte:

Aqui a gente tem que trabalhar muito com uma forma visual. Então a gente trabalha mais com mapa, com questões de vídeos pra ajudar no entendimento deles, tudo é mais visual. Você tá ali escrevendo e só falando, falando, não ajuda muito. É importante que eles aprendam um pouco mais do [idioma] [o

português], mas a gente é que tem que se adaptar com o idioma deles. Nossa forma de ensinar pra surdos é diferente da dos ouvintes (P2, ICES, 2014).

No ambiente escolar para alunos surdos, o uso de recursos didáticos se torna imprescindível. E o primeiro deles é sem dúvidas o livro didático. Muitas vezes, é por meio do livro que os educandos e os professores dialogam com a disciplina.

Ao questionarmos sobre o livro didático, os alunos revelaram suas opiniões:

O livro não é tão bom. Porque não tem a adaptação pra nós surdos. É só textos, textos muito compridos, então é mais ou menos bom. [Você utiliza o livro didático em casa?] Eu tento, tento né, ver o contexto, mas precisa de um intérprete. Se o livro fosse interpretado seria bem melhor (A1, ICES, 2014).
Eu acho que [o livro] poderia ser mais adaptado, porque o Português é muito complicado pra gente [...], assim, [...] a gente que é surdo. Porque não entende o Português direito e na aula fica mais com dúvida de texto do que mesmo da própria Geografia (A2, ICES, 2014).

A questão da adaptação do livro para a Libras apareceu como a principal dificuldade no trabalho com esse recurso na escola, pois a presença de textos longos escritos em língua portuguesa tem dificultado na leitura e compreensão dos alunos.

Assim como os educandos, o professor de Geografia também comentou sobre a adaptação do livro para a língua de sinais.

Eu acho que deveria ter um material voltado para o aluno surdo, porque eles não conhecem todas as palavras do português. Então a compreensão se torna muito difícil. [...] Assim, é praticamente impossível um aluno surdo chegar em casa, pegar um livro e ler esse português. O contato maior que ele tem com esse livro é aqui na escola, porque às vezes a gente chama: “vamos ver aqui, página tal, vamos trabalhar aqui” (P2, ICES, 2014).

No Instituto, a disponibilidade de material didático, como globo terrestre, mapas temáticos e datashow, é fundamental para o desenvolvimento do conhecimento geográfico. O número insuficiente de recursos didáticos, em especial de recursos eletrônicos, é exposto no depoimento do professor de Geografia, quando lhe foi perguntado sobre os recursos didáticos da escola e sua viabilidade para a inovação nas aulas.

Existe um suporte, mas [se] vários professores precisarem desse suporte não vai ser possível. Porque [...] pelo menos a [aula] de humanas gosta de inovar: usar projetor pra dar uma aula com vídeos, usar os mapas que nós temos disponíveis pra tornar a aula mais interessante e ajudar eles a entenderem o assunto. Mas, por exemplo, se eu quiser fazer uma aula diferente usando algum outro equipamento que a escola oferece eu tenho que falar com antecedência, aí às vezes acontece de [...] eu chegar pra pegar o equipamento e já tem outra pessoa (P2, ICES, 2014).

Na biblioteca, encontramos, além do globo terrestre, mapas sobre densidade demográfica, mapa político-administrativo e mapa-múndi. São esses os recursos que dão subsídios ao planejamento de aulas de Geografia.

No que diz respeito ao processo de avaliação, o professor se posicionou com base em uma concepção mediada por autores como Hoffmann (2007). A autora compreende a avaliação como um processo de caráter preventivo e acumulativo em que se considera o acompanhamento das dificuldades dos alunos durante todo o processo de ensino e aprendizagem, tendo por base o complemento de dados qualitativos e quantitativos.

Para o professor de Geografia, o processo de avaliação da aprendizagem está

[...] muito além do que só dar uma nota, porque a nota não diz muito do aluno; eu vejo que tem muitos alunos que infelizmente você não tem como avaliar com uma nota. Porque muito além da surdez tem alguma outra limitação, então é difícil você atribuir uma nota, tem que ver, além disso. Como é a participação dele nas aulas? Procurar ver se ele é um aluno assíduo, se, apesar das limitações, ele é esforçado. Então há uma diferença na maneira de você avaliar o aluno, não vai ser só pela questão de prova. A gente tenta ver mais do que isso, sobretudo quem é o aluno. Tem as provas que são obrigatórias, mas eu gosto de [...] fazer exercícios pra ver o que eles compreendem. Gosto de conversar com eles durante as aulas pra ver o que foi que eles entenderam. Às vezes tento ligar um tema do momento com outro tema que já dei, pra ver se eles compreendem os acontecimentos. Por exemplo, ontem, no segundo ano, eu estava falando sobre industrialização em países unificados, no caso da União Soviética, aí [...] juntei com o assunto da guerra fria né, porque cabe no contexto e deu pra ver o que é que eles já tinham absorvido da matéria. Eu também procuro ver dessa forma, sempre eu tô voltando um tema que já passei, pra ver se eles conseguem fazer essa ligação dos assuntos, e são poucos que conseguem fazer isso, pouquíssimos (P2, ICES, 2014).

Acredita-se que avaliando dessa forma será possível realizar uma análise global do aprendizado do aluno, como também dará subsídios para o professor fazer uma autoavaliação de suas práticas pedagógicas, revendo o que pode mudar e o que deve permanecer.

O uso da Libras no processo de avaliação é algo complexo e, muitas vezes, difícil de resolver, sobretudo devido à dinâmica da língua com a criação de sinais. Isso vem gerando problemas para os alunos durante o diagnóstico de rendimento escolar, visto que, dependendo de quem elabora, corrige e avalia a prova, os sinais se diferenciam, como bem retratou a fala do professor.

O jogo "Geografia: imagens e conceitos" como proposta metodológica de ensino

O processo de ensino e aprendizagem sempre foi um desafio, principalmente quando o professor reconhece a pluralidade dos educandos em sala de aula. Essa tomada de consciência conduz professores a não só reverem suas metodologias como também a criarem novas situações de ensino e aprendizagem que despertem o interesse de seus alunos e lhes proporcionem um aprendizado significativo e contextualizado com suas realidades.

Nesse contexto, os jogos se apresentam como um recurso didático alternativo, lúdico e inovador em comparação com as aulas expositivas, na maioria das vezes pautadas restritivamente no livro didático.

Conforme Cavalcanti (1998), a articulação entre os conteúdos científicos e a realidade vivenciada pelos alunos e professores proporcionam uma ruptura com as aulas monótonas. Assim, dialogando com as propostas já defendidas pela literatura a respeito da presença imprescindível dos recursos visuais na educação de surdos, bem como da importância do diálogo com a realidade dos educandos, foram trabalhadas as propostas do jogo "Geografia: imagens e conceitos".

Em uma aula de Geografia na qual foi possível nossa participação direta, aplicamos, em conjunto com o professor, o jogo "Geografia: imagens e conceitos". Essa proposta metodológica pretendeu, por meio de recurso visual, dinamizar a construção dos conceitos de espaço urbano e de indústria no diálogo com a realidade dos alunos. O jogo traz em suas cartas, de um lado, o conceito com a imagem que o representa, e, do outro, um *layout* padronizado com o título do jogo (Figura 2).

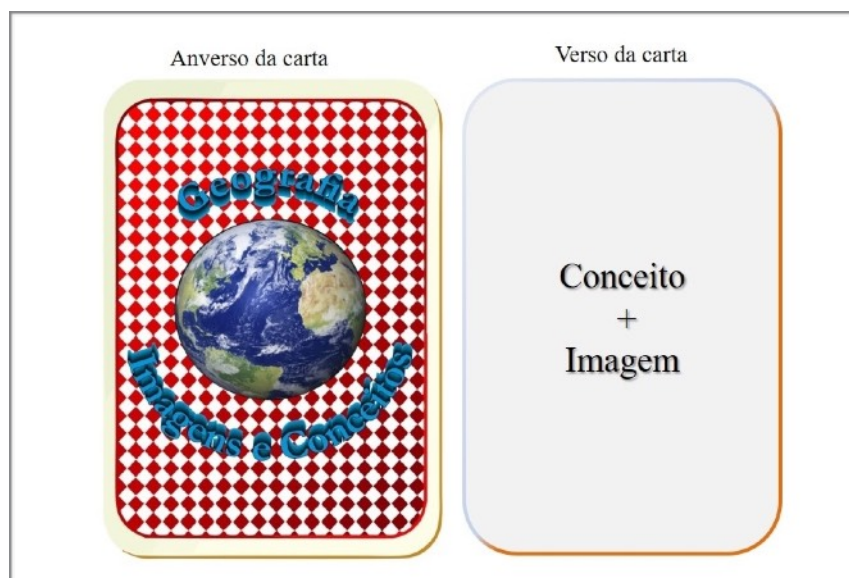


Figura 2 - Modelo da carta do jogo "Geografia: imagens e conceitos"
Fonte: Acervo das autoras (2014).

Partindo da realidade estudada no Instituto e levando em consideração estudos de Vieira e Sá (2007) acerca do uso do jogo como importante instrumento pedagógico (pouco aplicado, mas de elevado valor educativo e dinamizador e de uma essência lúdica e desafiadora), foi pensada, em parceria com o professor, uma proposta de recurso didático que explorasse a dimensão visual dos alunos e que fosse dinâmico.

De uma maneira geral, o jogo "Geografia: imagens e conceitos" (SOUSA; ROCHA; MUNIZ, 2014) foi um recurso didático criado para alunos ouvintes e teve como objetivos dinamizar a elaboração de conceitos geográficos no diálogo com a realidade dos alunos, como já dissemos. Para o trabalho com o ICES, a proposta inicial foi adaptada em dois aspectos: transição de uma concepção competitiva para uma concepção mais cooperativa e ampliação do tempo de análise das imagens.

O jogo foi associado aos conteúdos disciplinares trabalhados em sala de aula, para que houvesse articulação com os conteúdos. Isso foi possível porque também não há um número definido de cartas, uma vez que elas variam em consonância com os conceitos trabalhados em sala. Isso requer do docente uma constante atualização de cartas e dos conceitos a serem abordados.

Desse modo, para que houvesse uma articulação do jogo com os conteúdos ministrados, a proposta teve por base as discussões realizadas durante as aulas de Geografia com professor bilíngue e nas turmas do 2º e 3º anos C.

Na prática em sala de aula, consideramos o aprimoramento de habilidades e competências tais como observação, descrição, interpretação e síntese, resolução de

situações-problema, cooperatividade, criticidade e autonomia, uma vez que essas habilidades precisam ser mobilizadas nos sujeitos desde o ensino fundamental e ter continuidade durante o período do ensino médio.

A atividade foi pensada partindo das discussões realizadas durante as aulas de Geografia e nas turmas do 2º e 3º anos C. Assim, o planejamento foi realizado em conjunto com o professor, momento em que se realizou a seleção dos conceitos geográficos, entre outros conhecimentos trabalhados ao longo das aulas. Na turma do 2º ano, os conceitos escolhidos foram: indústria; industrialização, processo de produção; indústrias de bens de consumo; indústrias extrativistas. Já no 3º ano, os conceitos foram: espaço urbano; fatores atrativos; fatores repulsivos no espaço urbano (Figura 3).



Figura 3 - Mosaico com cartas do jogo “Geografia: imagens e conceitos”
 Fonte: Acervo das autoras (2014).

A atividade foi dividida em 4 etapas: I) apresentação da proposta e do objetivo (dinamizar a produção de conhecimentos geográficos); II) divisão da turma em grupos de 3 a 4 integrantes; III) distribuição das folhas para a produção textual na língua portuguesa seguida das cartas, uma por grupo, havendo, porém, o revezamento como forma de assegurar o trabalho de todos os conceitos em cada grupo; IV) socialização e avaliação da atividade.

Em parceria com o professor, fomos esclarecendo os procedimentos os quais os alunos deveriam desenvolver no uso do jogo. Orientamos as análises das imagens partindo das experiências cotidianas e das discussões conceituais realizadas em sala de aula. Deixamos claro que a imagem seria uma referência base do conceito, e que a partir

dela deveriam ser feitas as considerações sobre o que se estava observando. O professor mediou todo o processo esclarecendo as dúvidas, sem cair no erro de “dar” prontas as respostas, instigando assim os alunos a pensar e a produzir seus próprios conceitos.

O trabalho na turma do 2º ano foi realizado com nove alunos (Figura 4), distribuídos em três grupos (A, B e C). O conceito-chave trabalhado foi o de indústria, o qual veio representado por imagens que mostravam etapas de diferentes processos de produção: artesanal, com a padaria do bairro, e automatizada, com a produção de carros.



Figura 4 - Intervenção com os alunos do 2º ano C no ICES
Fonte: Acervo das autoras (2014).

No livro didático, o conceito de indústria é trabalhado como meio de organização da produção industrial ao longo da história da sociedade capitalista, por exemplo, o taylorismo, o fordismo, o fordista-keynesiano e o modo de produção flexível (SENE; MOREIRA, 2010a).

As discussões em sala de aula durante a intervenção abordaram a questão da redução do tempo de produção, ocorrida com a introdução das esteiras rolantes no interior das indústrias e a criação do primeiro automóvel como reflexo do desenvolvimento industrial, além de suas influências como meio de ampliação e agilidade das relações da produção capitalista.

Na escrita dos jovens, o conceito de indústria trouxe frases significativas:

O primeiro criou Henry Ford a marca de carro começou desenvolver. Eles fazem pães massa para comprar na padaria (Grupo A do 2º ano C, ICES, 2014).

Fábrica fazer preparar trabalhar muito. Conserto passando homem trabalhar muito. Comer fazer trabalhar qualquer homem. Mulher preparar fazer (Grupo B do 2º ano C, ICES, 2014).

Está trabalho pessoa motos fábrica se vende. Lojas precisa acumular muito (Grupo C do 2º ano C, ICES, 2014).

Na socialização por meio da língua de sinais, eles fizeram a seguinte análise: “do trabalho na fábrica, naquela fábrica de motos, é aquela questão do trabalhador ser explorado, né? Às vezes passam horas trabalhando em pé. A questão do econômico, também, a de ser demitido, tem a questão do salário [...]” (P2, ICES, 2014).

Em todos os textos escritos em português, as relações de trabalho vivenciadas pelos trabalhadores nas indústrias foram evidenciadas como situações que lembram a exploração do trabalhador e a acumulação capitalista. Assim, na Geografia escolar dos surdos, o conceito de processo de produção industrial é seguido de elementos fundantes, como o desenvolvimento do modo capitalista de produção e acumulação, a exploração do trabalho humano e a questão da sobrevivência e dos baixos salários.

Na turma do 3º ano houve a participação de oito alunos (Figura 5), divididos em dois grupos (A e B). O destaque foi dado ao conceito de espaço urbano, o qual veio representado por uma imagem da Praça do Ferreira, cartão postal da cidade de Fortaleza. O critério para a escolha da imagem foi a familiaridade dos alunos com o centro da cidade.



Figura 5 - Intervenção com os alunos do 3º ano C no ICES
Fonte: Acervo das autoras (2014).

O livro didático trata o conceito de espaço urbano como resultado do advento da industrialização e das transformações ocorridas no campo, processos importantes para o entendimento de fenômenos como o êxodo rural e o inchamento das cidades (SENE; MOREIRA, 2010b).

Na produção escrita dos alunos, o espaço urbano é compreendido como “a cidade, praça, pessoas, fluxos, tem muito carros, prédios das empresas, também lojas, tem trabalho na farmácia. Tem lanchonete, tem cultura no teatro, também no cinema” (Grupo B do 3º ano C, ICES, 2014).

Durante a socialização do conceito, os alunos falaram:

Nessa foto, a gente vê a Praça do Ferreira, vê o fluxo de pessoas de carro, vê a quantidade de prédios, casas, lojas, lanchonetes também, que é diferente de uma área rural. [...] uma casa afastada da outra é pra você ir pra um lugar você vai de cavalo, carroça né, é mais comum, diferente da cidade que é só o carro. Na foto tem os prédios, tem o prédio do teatro, do cinema. Nessa praça as pessoas utilizam pra o lazer também, até mesmo pra se encontrar com os amigos pra conversar (Grupos A, B e C do 2º ano, ICES, 2014).

Na fala dos alunos, a praça é parte constitutiva da cidade, evidenciada pela vida cotidiana com os equipamentos urbanos e os espaços de circulação, encontro, comércio e lazer. Nesse contexto, a produção do espaço da cidade é seguida de elementos fundantes, tais como relações sociais de trabalho, produção, circulação e cultura.

No processo de avaliação da atividade, os alunos pontuaram duas questões, uma positiva e outra negativa. A primeira foi analisar o conceito e a imagem considerando as experiências cotidianas, e a segunda foi produzir o texto escrito. Todos os alunos afirmaram que a comunicação e expressão por meio da Libras é muito mais fácil do que pela língua portuguesa.

De forma voluntária, alguns alunos expressaram em Libras opiniões sobre a atividade, gentilmente traduzidas pelo professor de Geografia. Para o representante da turma do 3º ano, o grupo

[...] não teve dificuldades em exatamente descrever; vê a gravura, compreende. Mas, pra expressar, escrever é essa dificuldade que tem. Aí seria interessante né, ver e explicar em sinais, ficaria bem mais fácil, para os surdos fazerem esse tipo de atividade. Escrever é mais difícil (Grupos A e B do 3º ano, ICES, 2014).

A turma do 2º ano reafirmou a dificuldade relacionada com a escrita. “É a questão das palavras mesmo, né, de expressar, escrever as palavras” (Grupos A, B e C do 2º ano, ICES, 2014).

Dessa forma, pudemos inferir que os alunos surdos já identificaram de vez seus limites com a escrita e caminham no sentido de superá-los dentro de seus limites e de suas dificuldades. Cabe a nós, comunidade ouvinte, superar nossos limites e preconceitos na leitura sobre a comunidade surda.

Para além das dificuldades constatadas, foi possível perceber a importância do trabalho com a produção do conhecimento da Geografia no ICES. Em todos os momentos do processo de pesquisa foi constatada riqueza de detalhes presentes nos conceitos e fenômenos estudados e apresentados, sobretudo por meio da comunicação em língua de sinais.

A escolha por trabalhar com a interpretação bilíngue se deu a partir da crença da necessidade de os alunos praticarem a habilidade da comunicação e da expressão em Libras e no português, fazendo valer a educação bilíngue realizada no Instituto.

Considerações finais

A pesquisa foi desenvolvida no ICES e contou com a participação de alunos surdos, professores, intérpretes, servidores e familiares dos alunos. Relatamos depoimentos de alguns alunos voluntários, dois professores e um intérprete, todos dentro de suas particularidades. Durante todo o estágio de pesquisa, houve o cuidado de buscar a fala dos sujeitos, sobretudo dos alunos, como forma de dar voz a culturas, como lembrou Santomé (1995), muitas vezes negadas e silenciadas.

As turmas vivenciadas no estágio desenvolvem o ensino de Geografia com metodologias de ensino ditas tradicionais (aulas expositivas e uso do livro didático), mescladas com ações didáticas que conduzem as concepções socioconstrutivistas (aula expositiva dialogada) nas quais os alunos, de forma “tímida”, participam ganhando gradativamente autonomia de construir e expressar seus conhecimentos.

O jogo “Geografia: imagens e conceitos” permitiu o diálogo entre a dimensão visual, o conhecimento geográfico e a realidade dos alunos, aspectos imprescindíveis na construção do ensino de Geografia com alunos surdos, que possibilitaram correlacionar os conhecimentos científicos abordados na sala de aula com os conhecimentos vivenciados no cotidiano dos alunos. Essa relação atribuiu significado às suas aprendizagens com a disciplina escolar.

Para trabalhar o processo de construção dos conceitos, foi imprescindível a mediação do professor, já que ele era o responsável por contextualizar os conteúdos,

problematizar a realidade dos alunos, estimular a participação de todos e, muitas vezes, interpretar a língua de sinais.

O jogo, desse modo, se revelou como um recurso didático de grande potencial para o ensino de geografia, visto que contribuiu no processo de construção dos conceitos geográficos e no aprimoramento da produção textual dos alunos por meio da língua portuguesa escrita. Além disso, o recurso se impôs como uma ferramenta que possibilita ao professor fazer uma avaliação da aprendizagem de seus alunos e da sua metodologia de ensino.

Com a dinâmica do jogo, ficou constatado que os alunos surdos constroem os conhecimentos geográficos levando em consideração os seguintes fatores: a Libras; a observação e a descrição de paisagens; a interpretação dos conceitos geográficos com base na realidade-vivência e na cultura dos surdos. Nesse contexto, infere-se que o ICES desenvolve uma educação pautada na valorização da cultura dos não ouvintes e no respeito às diferenças e aos limites de cada um, trabalho esse que faz do Instituto uma referência para essa comunidade, surda, na medida em que fortalece a sua identidade.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, J. P.; ROCHA, I. S.; PEIXOTO, S. A. Uma reflexão acerca do ensino de Geografia e da inclusão de alunos surdos em classes regulares. In: **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Campinas, v. 3, n. 5, p. 98-118, jan./jun., 2013. Disponível em: <http://revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/113> Acesso em: 28 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm Acesso em: 10 out. 2016.

_____. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Brasília: Edições Câmara, 2014. – (Série Legislação; n. 102). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: out. 2016.

BRITO, R. G. S. **Ensino de Geografia e Educação de Surdos**: desafios e possibilidades, 2012, p. 20. Monografia (Licenciatura em Geografia) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2012. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/2653/1/PDF%20-%20Raiane%20Gon%C3%A7alves%20Silva%20Brito.pdf> Acesso em: 21 set. de 2014.

CALLAI, H. C. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C; CALLAI, H.C; SCHAFFER, N. O. KAERCHER, N. **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. 4 ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS/Associação dos Geógrafos brasileiros –Seção Porto Alegre, 2003, p. 57-64.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia escolar e a construção de conceitos no ensino de Geografia**. Campinas, SP. Papirus: 1998.

_____. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **PPP**: Projeto Político Pedagógico do Instituto Cearense de Educação de Surdos – ICES. Fortaleza, 2012, p. 81.

DALL'ALBA, C. **Movimentos Surdos e Educação**: Negociação da Cultura Surda. 2013. 94f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2013.

GIRÃO, O.; LIMA, S. R. O ensino de Geografia versus leitura de imagens: resgate e valorização da disciplina pela “alfabetização do olhar”. In: **Geografia Ensino & Pesquisa**, vol. 17, n. 2, p. 88-106, maio/ago.2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/10774> Acesso em: 14 nov. 2016.

GONÇALVES, D. A. C.; NERI, F.; MARQUEZ, F. E.; SAMPAIO, A. Á. M.; SAMPAIO, A. C. F. **Ensinar e Aprender Geografia com Alunos Surdos**: algumas atividades no 6º ano do ensino fundamental, 2011, 8 p. Disponível em: http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/5396.pdf Acesso em: 04 set. 2014.

HOFFMANN, J. A avaliação e a nova lei de diretrizes e bases da educação. In: HOFFMANN, J. (Org.). **Pontos e contrapontos do pensar e agir em avaliação**. 9 ed. – Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 35- 53.

LEITÃO, V. M. **Narrativas Silenciosas de Caminhos Cruzados**: História Social de Surdos no Ceará. 2003. 232 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p.159-177.

SANTOS, J. R.; NUNES, F. G. O aluno surdo na aula de Geografia: alguns elementos para a reflexão sobre a inclusão. In: NUNES, F. G. (Org.). **Ensino de Geografia**: novos olhares e práticas. Dourados, MS: UFGD, 2011, p. 101-127. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/21252998/nunes-flaviana-g-esensino-de-geografia-novos-olhares-e-praticas/22> Acesso em: 27 abr. 2016.

SENE, E.; MOREIRA, J. C. **Geografia geral e do Brasil, volume 2**: espaço geográfico e globalização. Ensino médio. São Paulo: Scipione, 2010a.

_____. **Geografia geral e do Brasil, volume 3**: espaço geográfico e globalização. Ensino médio. São Paulo: Scipione, 2010b.

SOUSA, A. K. O; ROCHA, B. T. G; MUNIZ, A. M. V. . O jogo como proposta metodológica na construção de conceitos geográficos. In: **Anais do Congresso Nacional de Educação - CONEDU**, 2014, Campina Grande-PB. **Anais**. Campina Grande, 2014, p. 5. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/Modalidade1datahora_08_08_2014_16_19_06_idinscrito_4260_b4bcf4b5f8c5542000e4d20050f4847e.pdf Acesso em: 20 mar. 2015.

SILVA, V. J.S.; FAGUNDES, E. A. Cultura surda e seu embate com a cultura ouvinte. In: **Anais do XII Congresso Nacional de Educação**. Pontifícia Universidade Católica – PUCPR. Curitiba, 2015. Pp. 26208–26221. ISSN 2176-1396. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16897_7555.pdf Acesso: 14 nov. 2018.

VESENTINI, J. W. Realidades e Perspectivas do Ensino de Geografia no Brasil. In: VESENTINI, J. W. (Org.) **O Ensino de Geografia no Século XXI**. Campinas, SP: Papyrus, 2011, p. 219-248.

VIEIRA, C. E.; SÁ, M. G. Recursos didáticos: do quadro-negro ao projetor, o que muda? In: PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. (Org.) **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 101-116.

Recebido em 16 de outubro de 2017.

Aceito para publicação em 17 de dezembro de 2019.