

ENSINO DE GEOGRAFIA COM ALUNOS SURDOS NOS ANOS INICIAIS: CONSIDERAÇÕES DOCENTES

Teaching geography with deaf students in the early years of elementary school: teachers considerations



Thabata Fonseca de Oliveira¹



RESUMO

Este artigo apresenta um recorte de pesquisa de doutorado que teve como objetivo principal compreender a construção do conhecimento geográfico com alunos surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A investigação, de natureza qualitativa, ocorreu durante os anos de 2017 e 2018 no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A metodologia pautou-se na pesquisa-ação, englobando três procedimentos para coleta de dados: observação de aulas de Geografia; grupo focal com professores dos anos iniciais, bem como criação e realização de sessões de oficina de Geografia com alunos surdos do 5º ano. Neste texto, apresentamos resultados da discussão grupal com os professores que atuavam no primeiro segmento do Ensino Fundamental. A análise dos dados trouxe importantes reflexões sobre o ensino-aprendizagem de Geografia, evidenciando uma estreita relação com as particularidades linguísticas e de comunicação destes estudantes. Ademais, também emergiram interessantes contribuições para a educação geográfica nesta etapa de escolarização com estudantes surdos.

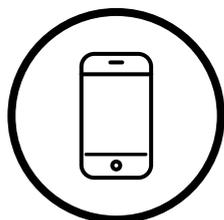
Palavras-chave: Educação de Surdos; Ensino de Geografia; Práticas Docentes; Anos iniciais do Ensino Fundamental

¹ Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; tfoliveira@ines.gov.br

ABSTRACT

This article presents a section of a doctoral research project whose main objective was to understand the construction of geographic knowledge with deaf students in the early years of elementary school. The research, of a qualitative nature, took place during the years 2017 and 2018 at the National Institute of Education for the Deaf (INES). The methodology was based on research-action (Thiollent, 2011), encompassing three procedures for data collection: observation of geography classes; focus group with teachers from the early years; as well as creation and implementation of geography workshop sessions with deaf students in the 5th grade. In this text, we present the results of the group discussion with teachers who worked in the early years of elementary school. The analysis of the data brought important reflections on the teaching and learning of Geography, highlighting a close relationship with the linguistic and communication particularities of these students. Furthermore, interesting contributions to geographic education at this stage of schooling with deaf students also emerged.

Keywords: Education of the Deaf; Teaching of Geography; teaching practices; Early Years of Elementary School



**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O
QR CODE AO LADO OU O LINK**

<https://www.youtube.com/watch?v=dAUj2gfYqY0>



Introdução

A importância da educação geográfica nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem sido discutida nas últimas décadas. Ao contrário do ensino de conteúdos engessados, alguns autores apontam que aprender Geografia, nesta fase escolar, envolve o desenvolvimento de uma alfabetização espacial, defendendo-se esta aprendizagem a partir da leitura de mundo, da vida e do espaço vivido das crianças (Callai, 2005; Gonçalves; Lopes, 2008; Castrogiovanni, 2014).

A alfabetização espacial implica no desenvolvimento da leitura e representação do espaço, principal objeto de estudo da ciência geográfica. A leitura do espaço remete à compreensão e capacidade de decodificar e apreender os processos entre sociedade-natureza, que resultam nas formas visíveis e organização espacial. Escrever o espaço, por seu lado, relaciona-se à noção de representação, que avançará para uma perspectiva cartográfica, em algum momento da escolarização.

Para isso, é preciso que o ensino de Geografia nos anos iniciais propicie “ao educando conhecer, desenvolver o espírito investigativo e, também, estabelecer sua comunicação corporal, afetiva e social com os elementos do espaço geográfico” (Rigonato, 2007, p. 2). Desse modo, os alunos devem estar envolvidos desde esta fase de escolarização com conceitos e habilidades geográficas, o que possibilita ao estudante “observar, ler, escrever, comparar, ordenar, classificar e identificar os fenômenos geográficos para melhor interagirem no seu cotidiano” (Gonçalves; Lopes, 2008, p.48).

No entanto, como pensar a alfabetização espacial para crianças surdas? Quais especificidades pedagógicas envolvem a construção de conhecimentos geográficos no primeiro segmento do Ensino Fundamental com estes estudantes? Movidos por tais questões, realizamos a pesquisa de Doutorado, nos anos de 2017 e 2018, tendo como campo empírico o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)².

² Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob o número de parecer 2.372.178, e pelo Comitê de Ética do Instituto Nacional de Educação de Surdos, sob o número de parecer 2.385.361. Seguindo os procedimentos éticos, os professores participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os estudantes observados ao longo da investigação também tiveram o Termo de Assentimento assinado por seus responsáveis.



Como aporte teórico da investigação, nos fundamentamos na teoria histórico-cultural de Vigotski e seguidores (Vigotski, 1929/1989; 1931/1939; 1924/1939; 1929/2000), a fim de compreendermos as relações que envolvem o desenvolvimento humano e aprendizagem, em particular da pessoa surda. Baseamo-nos, metodologicamente, na pesquisa-ação (Thiollent, 2011), englobando três procedimentos para coleta de dados: observação de aulas de Geografia; grupo focal com professores dos anos iniciais, bem como criação e realização de sessões de oficina de Geografia com alunos surdos do 5º ano.

Nesse texto, apresentaremos os resultados da discussão grupal realizada com sete professores atuantes no Ensino Fundamental 1 (SEF 1) do Colégio de Aplicação do INES (CAP/INES), em novembro de 2017. Tivemos como objetivo identificar, por meio da fala dos professores: a) o que eles observavam quanto ao aprendizado e construção de sentidos dos alunos surdos nas aulas de Geografia; b) quais as dificuldades no processo ensino - aprendizagem; c) quais métodos e materiais eram utilizados nas aulas de Geografia.

1 Caminhos Metodológicos

De acordo com Gatti (2005), o grupo focal consiste na seleção de um grupo de pessoas, que são reunidas por pesquisadores para discutir um tema - que é o objeto da pesquisa -, embasadas em suas experiências pessoais. Grupos focais são produtivos em abordagens de pesquisa-ação (Barbour, 2009). A pesquisa-ação sugere a comunicação e compartilhamento entre pesquisador e sujeitos acerca das questões que movem a pesquisa. Desse modo, optamos pelo grupo focal ao invés de entrevistas individuais por entendermos que um ambiente coletivo para debate seria um caminho mais interessante para obtenção das informações pretendidas. Baseamo-nos também em Gaskell (2015, p. 76) quando assinala que “o grupo focal é um ambiente mais natural e holístico em que os participantes levam em consideração os pontos de vista dos outros na formulação de suas respostas e comentam suas próprias experiências e a dos outros”. O autor destaca ainda que “na situação grupal, a partilha e o contraste de experiências constroem um quadro de interesses e preocupações comuns que, em parte experienciadas por todos, são raramente articuladas por um único indivíduo” (Gaskell, 2015, p. 77).

Optamos pela participação de apenas sete professores, uma vez que Backes et al (2011) recomendam que, para aprofundar-se nas percepções dos sujeitos, grupos menores são mais indicados. Os professores foram escolhidos levando em conta que estavam, no ano de 2017, atuando com os conteúdos de Português, História e Geografia³. Também compôs o grupo um professor surdo, que ministrava a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras). Como a disciplina de Libras possui interface com diferentes conhecimentos, inclusive os de Geografia, consideramos importante convidar um professor surdo, lotado no SEF-1, para contribuir com suas percepções acerca do assunto discutido.

A participação do professor surdo implicou na necessidade de interpretação simultânea. Desse modo, foram contratadas duas intérpretes de Libras - Língua Portuguesa que atuaram, em esquema de revezamento, ao longo de toda a sessão. A fim de contemplar o discurso do professor surdo, utilizamos, além de dois gravadores de voz, uma câmera para o registro em vídeo da sessão. Foram registrados 1h31min de discussão. Conforme orientação de Gatti (2005), também tivemos uma auxiliar de pesquisa que atuou como relatora, contribuindo com registros escritos das discussões e falas dos participantes. Isso foi necessário tendo em vista a inviabilidade da pesquisadora, enquanto mediadora do grupo focal, realizar anotações por-

³ No período da pesquisa, as turmas do SEF - 1 (exceto 1º ano) possuíam docentes que se dividiam por disciplinas: Português, História e Geografia ou Matemática e Ciências. Além desses dois docentes, cada turma também contava com professores que atuavam com as disciplinas de Artes, Educação Física e Libras (professor surdo).

menorizadas em tempo real.

Para análise do material transcrito do grupo focal baseamo-nos nos pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (2002). De acordo com a autora, esta técnica compreende três fases: 1) pré-análise - que consiste na etapa de organização do material; 2) a descrição analítica - com estudo aprofundado acerca do material que constitui o corpus da pesquisa; e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A realização destas etapas resulta na elaboração de categorias interpretativas. Franco (2018) afirma que existem dois caminhos que podem ser seguidos para a elaboração de categorias na análise de conteúdo: categorias criadas a priori e categorias não definidas a priori. Ao debruçar-nos sobre o material transcrito da discussão grupal, adotamos a segunda opção, que consiste em definir categorias a partir da “fala, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria” (Franco, 2018, p. 65).

A seguir apresentamos quadro informativo sobre os professores participantes. Os nomes utilizados são fictícios.

Quadro 1. Informações sobre os professores participantes do grupo focal.

Nome	Idade	Formação Acadêmica	Tempo de atuação no Magistério	Possui curso de Libras	Tempo de contato com a Libras	Situação funcional no INES	Atuou com surdos em outras escolas
Alice	30	Doutorado	8 anos	Sim	Desde o nascimento	Efetivo	Sim
Carolina	35	Mestrado em andamento	17 anos	Sim	11 anos	Efetivo	Sim
Denise	40	Graduação	16 anos	Sim	10 anos	Contrato Temporário	Sim
Hugo	40	Especialização	7 anos	A Libras é a primeira língua	Desde o nascimento	Efetivo	Não
Mirian	34	Doutorado	11 anos	Sim	16 anos	Efetivo	Sim
Pâmela	31	Mestrado	7 anos	Sim	6 anos	Efetivo	Não
Sérgio	27	Mestrado em andamento	8 anos	Não	6 anos	Contrato Temporário	Sim

Fonte: elaborado pela autora

Dos sete professores participantes, apenas dois não pertenciam ao quadro de docentes efetivos do Instituto, mas já possuíam experiências anteriores na educação de surdos. Todos os professores realizaram curso de Libras, com exceção do professor Sérgio. Entretanto, isso não indica que não tenha proficiência nesta língua, uma vez que cursou a sua graduação em Pedagogia Bilíngue no INES, recebendo formação específica para atuação com alunos surdos. Conforme é descrito no quadro, os docentes possuem tempo de contato significativo com a Libras. No decorrer da pesquisa, foi possível perceber que todos apresentavam boa comunicação com os estudantes em sala de aula.

2 Resultados e Discussões

Na sessão grupal, lançamos questões abertas, de modo que os participantes pudessem trazer, em suas perspectivas, os pontos que mais se destacavam na prática docente com alunos surdos, em contextos de aprendizagem geográfica. Baseamo-nos em Kitzinger (1994 *apud Gatti*, 2012) quando sugere que no início da discussão haja uma intervenção mínima do moderador, o que permite ao grupo escolher as prioridades em relação ao assunto tratado e questões postas. Nessa perspectiva, o moderador não é passivo. Aumenta a atuação, aos poucos, estimulando o debate e maximizando as interações entre os participantes.

No processo de análise de dados, definimos duas categorias que aparecem como temas mais relevantes: **1) Língua e Comunicação**, com as subcategorias: *a) Leitura de mundo b) Língua, ensino e construção de noções* e **2) Práticas pedagógicas e currículo**.

2.1 Língua e Comunicação

A especificidade linguística perpassa todo o processo pedagógico e de escolarização do aluno surdo. Tal questão emerge de forma ainda mais acentuada no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se do momento em que os estudantes podem ou não já terem adquirido a Libras, “língua que permite a esses sujeitos se desenvolverem mais espontaneamente” (Kelman; Buzar, 2012, p. 5). As consequências de uma aquisição linguística tardia e os entraves de comunicação no ambiente domiciliar refletem-se na escola e na construção de conhecimentos em diversas áreas, inclusive a de Geografia. Estes foram um dos aspectos mais evidenciados pelos docentes na sessão do grupo focal. A partir da fala dos professores, que teve como ‘pano de fundo’ a língua e comunicação, definimos as subcategorias que serão discutidas a seguir.

a) Leitura de mundo

A singularidade na leitura de mundo dos estudantes surdos foi um dos primeiros pontos abordados pelos professores. Como a construção do conhecimento geográfico envolve a compreensão que os alunos trazem de suas vivências extraescolares, os docentes relataram as particularidades que encontram, principalmente no trabalho com estudantes mais novos, para remontar aos conhecimentos cotidianos dos mesmos. Hugo, professor surdo, relata alguns aspectos que observa no contato com os alunos, destacando o papel crucial que a família possui no desenvolvimento da criança surda.

Hugo - Na minha opinião, os alunos precisam conhecer o mundo para poder fazer associações. A maioria dos alunos surdos daqui não tem bom conhecimento de mundo. A maioria é filho de ouvintes e eles vivem isolados. [...] Por exemplo, a família viaja e não avisa nada para eles. Eles não antecipam a informação para essa criança. Fazem a mala ou as crianças veem os pais fazendo a mala, colocando a roupa na mala, eles não sabem para onde vão. Aí falam: “casa da vovó”. Só sabe que é longe, mas não sabe o nome do local, não tem essas informações prévias.

Desse modo, o professor Hugo ressalta que muitas crianças surdas ficam alheias a informações básicas acerca dos deslocamentos e viagens realizadas. A professora Pâmela concorda com a fala do docente, trazendo experiências semelhantes à sua prática.

Pâmela - E eu caio na mesma dificuldade apontada pelo colega sobre a questão da leitura de mundo. Porque o ouvinte tem um leque de informação jogado no ar, que eles estão o tempo inteiro ouvindo. Ainda que eles não usem essa informação, eles estão o tempo inteiro ouvindo. Então, uma hora vai ter uma função aquilo que eles estão

ouvindo. Mas o surdo, a gente tem a questão de não ter essa comunicação em casa com a família. E aí eu concordo com essa questão, que eles viajam, vão para passeios e não sabem. Exemplos bobos é um aluno que chega do final de semana: “Fui pra praia ontem”. “Ah é, que legal. Gostou da praia?” “Gostei” “Qual praia você foi?” “Ah, não sei, é praia aqui perto”. “Mas qual é o nome? Tem várias praias, tem Botafogo, tem Ipanema, tem Leblon, tem fora do Rio”. “Ah, não sei”. É um dado que é simples, eu considero simples que minha filha pequenininha que vai à praia saiba o local.

Isso envolve atentarmos, nos anos iniciais, aos processos comunicativos que a criança surda desenvolve em seu ambiente extraescolar. Sabemos que as crianças ouvintes, em sua maioria, chegam à escola com informações e conhecimentos originados de suas vivências e trocas cotidianas (família, vizinhos, igreja, clubes, etc). E as crianças surdas? Aquelas que possuem uma comunicação satisfatória, com o uso da língua de sinais, em diferentes meios de convivência, se envolvem em práticas sociais e trocas de experiências que produzem sentidos. Todavia, as crianças surdas, cuja comunicação, principalmente, com seus familiares, for precária, poderão apresentar especificidades em articular e compreender seus processos cotidianos, uma vez que a apropriação de conhecimento de mundo sofrerá maior restrição.

Sobre esse assunto, Góes (2000, p. 41) atenta ao fato de que “a criança surda vai interagindo, ao longo da infância, com inúmeras pessoas, em diferentes “esquemas comunicativos”. Ela interage necessariamente com ouvintes e, por certo, de modo intenso com a mãe ouvinte”. Nesse sentido, a autora aponta que há um cruzamento de experiências linguísticas, pois mais cedo ou mais tarde, a criança, que está imersa em um mundo oral, irá se aproximar de possibilidades de interação com surdos que dialogam efetivamente na Língua de Sinais, que realmente viabilizará à criança a significação do mundo e de si própria. Esse cruzamento de experiências linguísticas se revela delicado à medida que a língua de sinais for “adquirida tardiamente ou for adquirida de maneira mais ou menos descaracterizada, devido à ausência de interlocutores legítimos para essa aquisição” (Goes, 2000, p. 41).

Estes fatores precisam ser levados em conta em aulas de Geografia, dada a importância das narrativas das crianças em seu processo de construção de conhecimento. As narrativas, de acordo com Costa (2016, p. 135), podem promover uma reorganização das interpretações que as crianças fazem do mundo. No entanto, e quando estas narrativas não conseguem se realizar de forma fluida?

A professora Carolina explicita algumas especificidades linguísticas já observadas em sua prática:

Carolina: Essa questão do conhecimento prévio é uma informação rasa trazida por alguns alunos. A gente chega e percebe que eles querem conversar. Às vezes você não consegue colocar a bolsa em cima da mesa porque eles querem te contar tudo o que aconteceu. Se for numa segunda-feira, então, tudo o que aconteceu no final de semana. E às vezes pra nós ouvintes, eu me sinto às vezes assim... Porque o aluno tem plena certeza do que ele está pensando, porque ele está formulando, né, o que ele quer me contar, ele tem todos aqueles recursos e, às vezes, ele começa a falar alguma coisa para você e você demora para compreender sobre o que ele está falando, né? “Mas, calma, você está falando do quê? Me explica melhor”. Aí o aluno, às vezes, pega e desenha no quadro, aí você vai começando a contextualizar.

Pâmela também concorda com o ponto trazido pela colega e assinala:

Pâmela: É que eles ficam tão ansiosos porque aqui eles conseguem ser ouvidos por alguém. Só que eles não conseguem fazer a conexão desse pensamento. Aí a gente tem que criar estratégia para entender o contexto que ele está querendo explicar para gente. Há uma grande dificuldade e a gente atuando com a disciplina de Geografia vê essa questão vir à tona.

Os relatos das professoras sugerem uma particularidade na estruturação dos discursos de algumas crianças. Inferimos que a precária comunicação da criança surda com a família pode acarretar na ausência de vocabulário das mesmas para se referenciar às vivências cotidianas no espaço. O ato do aluno desenhar no quadro, no intuito de explicar e contextualizar a experiência é bem significativo. No entanto, ainda que alguns estudantes tenham dificuldades em expressar o pensamento, eles possuem experiências e desejam narrá-las e compartilhá-las com os interlocutores na escola, o que ocorre também nas aulas de Geografia. Desse modo, as docentes apontam a necessidade de criar estratégias para compreender o discurso do aluno surdo. Tal postura é importante no fazer educativo, uma vez que o ato da “escuta” sugere um movimento dialógico em sala de aula, na construção de práticas efetivamente coletivas. Conforme nos atenta Góes (1995, p. 23), na abordagem histórico-cultural, “a construção de conhecimentos é concebida como processo constituído nas relações sociais, implicando o funcionamento interpessoal e a linguagem”.

De acordo com os docentes, nas turmas de 4º e 5º anos, as características dos relatos de experiências cotidianas e o conhecimento de mundo dos alunos tendem a se modificar devido a maior proficiência linguística já adquirida, conforme demonstram as falas:

Denise: Hoje estou aqui com a turma de 4º ano, mas também já tive a turma de 3º, 2º, 1º. E o que eu observo hoje é a questão que os colegas falaram. Essa barreira que a gente tem. Essa questão da comunicação. Essa questão da língua. O 4º ano, por serem maiores, eles já vêm com essa bagagem. É impressionante quando eu peguei o 5º ano, só tinha alunos de idade mais avançada, que já têm essa comunicação. E no 1º ano você tem toda aquela questão de preparar, né. A questão da língua e da cabeça estruturar. Hoje na turma em que eu me encontro, eles já têm uma vivência, e conseguem te explicar, te falar.

Alice: Eu trabalhava com EI5⁵, que são as crianças de faixa etária de 5 para 6 anos e depois eu peguei uma turma de 6 anos, sem língua nenhuma, que foi um pouco desesperador. E cheguei aqui e falei: “nossa, as crianças têm língua”. Crianças não, porque aqui no 5º ano são adolescentes. E achei uma experiência muito positiva nesse sentido de você conseguir se comunicar, deles trazerem esses relatos como as colegas já comentaram, né, deles quererem trazer o cotidiano deles para trocar. Eles me ensinam sinais, eu ensino coisas para eles também, então tem essa troca que eu acho que é riquíssima.

É perceptível a satisfação demonstrada pelas professoras ao conseguirem estabelecer uma comunicação fluida com os estudantes surdos, e estes poderem relatar suas experiências em sala de aula. Nos trechos trazidos anteriormente, os docentes se reportaram, principalmente, ao entrave comunicativo que os alunos menores possuem em ambientes extraescolares, o que implica em leituras de mundo específicas e, às vezes, fragilizadas por não terem acesso a diversas informações.

Entretanto, pela fala dos docentes, também percebemos que tais aspectos envolvem uma questão linguística mais ampla, o que resulta em particularidades na organização e estruturação de pensamento por alguns alunos. Nesse sentido, professores também se atentaram para os efeitos de uma aquisição de língua tardia e como se desdobra o ensino de Geografia e a construção de noções pelos estudantes frente a esses aspectos. Assuntos que serão discutidos na próxima subcategoria.

⁴ Fato também constatado por nós na observação de aulas regulares, primeiro procedimento realizado na pesquisa.

⁵ EI5 trata-se do último ano da Educação Infantil, oferecido no Serviço de Educação Infantil do INES (SEDIN).

b) Língua, ensino e construção de noções

Em determinado ponto da discussão, alguns professores direcionaram o debate para o fato de que uma precária aquisição da Libras por alunos surdos também dificultava o ensino de conteúdos e noções da disciplina de Geografia.

Mirian - O que eu percebo muito de dificuldade dos alunos, tirando essa parte de conhecimento prévio, eu acho que é a questão da língua mesmo. Porque, por exemplo, com os alunos mais velhos eu tinha alguma dificuldade, mas como eles já tinham uma linguagem mais desenvolvida não era tão difícil falar sobre determinados conceitos. Agora, com o primeiro ano, eu lembro que no começo do ano eu só conseguia conversar com a Amanda, que é filha de pais surdos. [...] Então, para falar especificamente sobre ensino de Geografia é muito abstrato a gente falar com uma pessoa que não tem o vocabulário básico pra falar da realidade concreta, do cotidiano, do dia a dia. Menos ainda para falar de conceitos muito mais abstratos, tipo outra cidade, outro estado. Agora, quando o aluno tem língua, por exemplo a aluna Amanda, ela tem 7 aninhos e a realidade do que ela conhece em termos de experiência de ir para os lugares é bastante restrita, mas ela consegue entender o que é um outro estado. "Isso aqui é longe, isso aqui é Rio de Janeiro, é São Paulo". Também em relação a bairros, de explicar assim, dentro do Rio de Janeiro. Então é língua, realmente uma coisa de língua. Então, é uma necessidade de investimento na família, de conhecimento de língua para família para eles poderem transmitir esses conceitos para os filhos, para eles poderem já chegar aqui com o mínimo de linguagem para gente poder avançar a partir daí.

A fala da professora Mirian nos remonta às considerações de que a aquisição de uma língua estruturada, desde o princípio da infância, terá influência no desenvolvimento do pensamento. Como bem afirmam Fernandes e Correia (2012, p. 18), "através da aquisição de um sistema simbólico, como é o da língua, o ser humano descobre novas formas de pensamento, transformando sua concepção de mundo". Alguns trechos destacados até aqui revelam a realidade de crianças surdas que não compartilham de um mesmo sistema sógnico linguístico com os seus familiares. Isso remonta às perspectivas trazidas por Vigotski (1929/2000), quando afirma que a origem do desenvolvimento ocorre primeiro no plano social e depois no plano individual. Esta questão leva-nos a refletir: como o processo de internalização transcorre com tais crianças? Sem o domínio e compartilhamento de língua satisfatório, como aquelas significam suas experiências no espaço e no tempo?

O professor Sérgio também corrobora com a questão trazida por Mirian e destaca a importância da aquisição e compartilhamento linguístico para o desenvolvimento cognitivo da criança surda. Além disso, relaciona os processos de estruturação das noções de tempo e espaço a uma boa aquisição da Libras.

Sérgio - A gente fala muito dessa questão dos conteúdos, né. É uma preocupação nossa e a língua é a base. Ela falou da Amanda: "A Amanda faz associações que outras crianças não fazem". Mas assim, a Amanda tem dois irmãos surdos, são maiores, então eles recebem um conhecimento mais refinado e consequentemente passam para ela. Além de todo o universo que ela vive da mãe (que é surda). Mas, eu penso que é a questão da língua, né, que possibilita estruturar o espaço e o tempo.

No que diz respeito à estruturação das noções de temporalidade, algumas docentes já haviam destacado particularidades nesse processo por alguns alunos surdos. Pâmela ressaltou a experiência que teve na aula-passeio realizada no Museu Imperial em Petrópolis, RJ.

Pâmela - Um exemplo também, a gente fez agora, trabalhando o antigo e novo, que a gente coloca isso dentro de História e Geografia. A gente foi para o Museu Imperial para trabalhar essa questão do que tem hoje, o que não tem mais, o que é novo, que as coisas vão mudando com o tempo. Chegou lá, a gente teve a surpresa que eles viam as fotos de Dom Pedro II, Leopoldina, dos atores da História do Brasil: "Já morreu? Mas por que que morreu?" Eu falei: "Já, há muito tempo! No século passado!" Eles: "Ah,

coitado, por que morreu?” [...] Alguns acham que eles não vão morrer. Eu tive agora um caso de uma aluna que a tia morreu, que tinha problemas de saúde, mas que eu tive que falar: gente, um dia todo mundo vai morrer. Você nasce bebê, cresce, casa, uns sim, outros não, produz, trabalha, que isso tudo faz parte da questão temporal.

Sobre a noção temporal, Carolina também já havia mencionado a necessidade de atenção e dialogia do docente com alguns alunos surdos para compreender os processos vivenciados por eles: *“Você acaba indagando com alguns estudantes: ‘Ontem?’ ‘Ontem não, ontem foi domingo, lembra? Isso aconteceu na semana passada, sexta-feira?’ ‘Aí você começa a organizar o pensamento”. Pâmela corroborou com a fala da colega sistematizando: “Então, a gente tem que contextualizar de onde eles estão falando, tem a questão temporal, porque pode ter sido ontem ou não. Esse ontem para eles pode ter sido semana retrasada”.*

Eisenberg (2011) auxilia-nos a refletir sobre a construção das noções temporais pela criança, pois ressalta que o desenvolvimento destas ocorre através da linguagem. A autora salienta que “os eventos sendo discutidos em tempo deslocado não estão fisicamente presentes e sua compreensão depende de uma negociação através das ferramentas existentes na linguagem” (p. 81). De acordo com a autora, o tempo deslocado trata-se daquele que requer uma negociação na linguagem porque não tem presença física e nem sobrevive na memória imediata. “Ele implica em uma noção de cronologia na qual eventos são sequenciados, definindo o passado, o presente e o futuro” (Eisenberg, 2011, p. 82).

Assim, é por meio da linguagem que conceitos complexos são traduzidos em conceitos mais familiares à criança. Eisenberg destaca, ainda, através de pesquisa realizada, que a negociação de conceitos temporais se dá pela mediação do outro, que precisa ser consciente e explícita. A autora sustenta a afirmativa baseando-se em análises de conversas entre crianças pequenas e seus pais na hora do jantar, uma vez que o ambiente familiar seria o principal contexto para negociação dos conceitos temporais.

Goldfeld (2002), ao realizar uma pesquisa com dois irmãos gêmeos, um surdo e um ouvinte, de 5 anos e meio, constatou os diferentes níveis de interações que as crianças tinham com seus familiares. A autora concluiu que os estímulos recebidos pela criança surda eram pequenos e a maior parte dos assuntos tratados com o menino correspondia ao “aqui e agora”. Além disso, não se registrou na pesquisa interações com o menino abordando assuntos relativos a futuros próximos ou não. Goldfeld também relatou que nenhum dos familiares dominava plenamente a Libras. Ou seja, utilizando os termos do artigo de Eisenberg (2011), constatou-se a falta de discussões de eventos em tempo deslocado, que são construídos pela mediação e linguagem.

Tais pesquisas nos inspiram a pensar na construção da noção temporal da criança surda que não possui compartilhamento do signo linguístico de forma satisfatória com seus familiares. Trata-se de uma condição comum no INES, o que pode desencadear as situações em sala de aula apontadas pelos docentes nos relatos acima. Percebemos que, em algumas vezes, as negociações acerca dos conceitos temporais acabam por acontecer mais tardiamente na escola, onde as crianças encontram pares linguísticos para interações em Libras.

2. 2 Práticas Pedagógicas e Currículo

Neste tópico, discutiremos as falas dos docentes que trouxeram relatos sobre práticas pedagógicas realizadas no ensino de Geografia com alunos surdos nos anos iniciais. Entendemos que os assuntos estão imbricados, uma vez que, corroborando com Moreira e Candau (2008, p. 18), compreendemos o “currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais”. Desse modo, os autores associam o currículo “ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas”.

Alguns docentes abordaram a respeito das práticas que desenvolvem ao trabalharem os conteúdos referentes ao currículo de Geografia. Pâmela destacou a importância das saídas de campo para a aprendizagem dos alunos surdos.

Pâmela: Então, por exemplo, eu vejo na educação de surdos, a grande necessidade do que a gente chamou de “pesquisa em campo”. Por quê? Eles precisam muito vivenciar as experiências para trazer isso para a realidade, principalmente os menores. Aí por exemplo: a gente começou a trabalhar rua, bairro e tal. O que a gente fez? A gente sentiu a necessidade, vamos aqui para rua das Laranjeiras⁶, fizemos um passeio na rua, mostramos cada lugar, por exemplo: um prédio, o nome é rua das Laranjeiras, mas cada prédio, cada casa tem um número certo, porque se eu quiser ir num lugar na rua das Laranjeiras eu preciso dizer qual número que eu quero, não é qualquer um, senão como é que eu vou me achar? E aí, observar placas de rua. Por que tem isso aqui? À toa? Não, isso aqui tem porque é o nome da rua. Isso é um pequeno passo para começar a abstração de bairro.

Esse tipo de atividade de campo é recorrentemente realizado em aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, para as crianças surdas que não possuem compartilhamento linguístico satisfatório, esta atividade mostra-se ainda mais relevante. Por meio da experiência visual e corporal com o espaço geográfico, bem como a comunicação com os professores e colegas - enquanto pares linguísticos, diversas trocas e negociações de significados podem acontecer, como relatado na última fala exposta.

A experiência desenvolvida pela docente vai ao encontro da perspectiva freiriana defendida por Caldato e Retica (2014, p. 4-5). Os autores apontam que o ensino de Geografia deve favorecer a descoberta do mundo “não apenas na sala de aula, com caderno e lápis na mão, mas uma descoberta que ocorra assim como [...] “experiências informais” próprias do cotidiano da criança”.

Ramos (2015), em pesquisa realizada em uma escola polo bilíngue para surdos, no município do Rio de Janeiro, destacou que saídas para atividades externas também eram planejadas pela professora da Sala de Recursos Multifuncionais⁷, com o intuito de promover vivências aos alunos surdos. A pesquisadora relata atividade de campo semelhante àquela realizada pela professora Pâmela, a fim de apresentar a um estudante surdo realidades na organização da cidade, ainda desconhecidas pelo aluno:

*A professora disse que durante uma aula perguntou aos alunos o nome da rua onde moravam, e um dos seus alunos com idade mais avançada riu achando engraçada a pergunta, **pois para ele somente as pessoas tinham nomes**. Após essa abrupta inserção no planejamento a professora resolveu marcar uma saída pedagógica com o fim de apresentar ruas do Rio de Janeiro e os seus devidos nomes. A professora apresentou diversas placas e explicou a importância da identificação dos lugares como forma de organização social (RAMOS, 2015, p. 104, grifo nosso).*

A situação descrita acima corrobora as falas trazidas pelos docentes do INES e a constatação de que diversas informações relativas ao conhecimento de mundo são, por vezes, negociadas na escola. Ao refletir sobre o trabalho de campo como possibilidade pedagógica na educação de surdos, reportamo-nos também a Vigotski (2014). O autor destaca a importância do meio para a constituição do pensamento criativo, assinalando a “necessidade de ampliar a experiência da criança se quisermos proporcionar-lhe bases suficientemente sólidas para sua atividade criativa” (2014, p. 13). Por meio de Ostrower (2001, p. 9), entendemos a atividade

⁶ O INES está situado na Rua das Laranjeiras, n. 232, no bairro de Laranjeiras, município do Rio de Janeiro.

⁷ As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) constituem espaços físicos situados em escolas públicas onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado - AEE. As SRMs dispõem de mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento dos alunos que são público alvo da Educação Especial e que necessitam do AEE no contraturno escolar. Fonte: <http://www.assistiva.com.br/ae.html>

criativa como um processo que dá forma a algo e estabelece novas coerências na mente humana, “fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos”.

Nessa perspectiva, temos compreendido que o trabalho de campo consiste em uma possibilidade de ampliar a experiência da criança surda e favorecer seu processo criativo na construção de conhecimento acerca do espaço geográfico. “Visitar diferentes pontos da cidade poderá proporcionar o conhecimento de mais elementos da realidade que se integram na explicação e conformação das paisagens” (Oliveira; Kelman; Maia, p. 71) e do mundo.

No decorrer da discussão grupal, a professora Carolina evidenciou uma prática comum realizada em suas aulas: a antecipação. A antecipação seria um momento de trabalhar conhecimentos prévios com os alunos, anteriormente ao conteúdo que será abordado ou atividade que será realizada. “É uma coisa que eu faço em todas as minhas aulas, seja com um evento que vai ter na outra semana, daqui a um mês, daqui a meses” (Carolina). Todavia, a docente indica que, às vezes, é necessário reestruturar a aula:

Carolina: A gente organiza uma aula e quando chegamos para dar aquela aula, a gente já pensa nesses possíveis conhecimentos que os alunos não estão trazendo. Aí você vê que está ainda mais fundo, que você precisa, às vezes, reestruturar sua aula na hora, buscar vídeo, se o celular está em cima da mesa, você fica caçando imagem para poder mostrar que é um conhecimento que o aluno não traz.

Pela fala da professora, percebemos a necessidade de flexibilização na organização da aula, sem prender-se a planejamentos rígidos, uma vez que, para atender às reais demandas dos alunos, pode ser preciso mudar “o rumo” inicial, com novas estratégias e assuntos. Nesse sentido, os recursos imagéticos resguardam um importante papel em aulas com alunos surdos (Reily, 2003; Buzar, 2009). Eles podem auxiliar na construção dos relatos cotidianos dos estudantes diante de uma dificuldade de referenciação (Oliveira, 2019), mas também contribuir para a explicação de elementos ainda desconhecidos pelos alunos.

Em outra fala da docente, percebemos que a reformulação de aulas pode acontecer também por outros motivos, não somente pelo desconhecimento dos estudantes acerca de elementos prévios.

Carolina: Teve uma situação no ano passado, que eu acho que aconteceu com os alunos que a Alice está esse ano (5º ano), em que eu procuro muito saber o que eles vão fazer para tentar montar as minhas aulas. Uma aluna falou que ia viajar nas férias do meio do ano para Minas Gerais. Até então eu só estava na região Sudeste, ensinando os sinais, tentando falar com eles a questão da distância, quantas horas demorava de carro, de avião, para eles começarem a contextualizar isso. E foi muito legal, que aí você percebe, quando o aluno já está em um nível da língua mais avançado, como a contextualização acontece de forma mais tranquila. Porque eu falando sobre Minas, o que ela iria ver lá, e eu também estava ensinando Vale, Chapada, Morro. Eu pedi para ela tirar bastante fotos para a gente poder passar os slides, com várias fotos. E ela voltou falando que ela pegou a serra. Aí ela falou: “Porque a gente subiu a serra” (fazendo a datilologia). E eu babando né [...]. Essa turma tinha alguns alunos muito bons, e aí eles começaram a falar uns para os outros. Então, assim, ela fotografou, você vê a imagem que ela estava dentro do carro fotografando muito preocupada e ela soube diferenciar. Ela veio me mostrar algumas imagens que ela falava assim: “Isso aqui é um morro ou uma montanha?” Aí eu não tinha apresentado ainda a questão do conjunto de montanhas. Eu achava que estava ainda muito complexo.. Aí eu já comecei a apresentar. Então, assim, eu antecipei, ela me trouxe mais do que eu pensei que ela pudesse me trazer porque, até então, eu estava focando em Minas Gerais: “O que é que tem lá? Você vai ver rio?” Ela começou a trazer outros elementos e compartilhou com a turma.

O relato da professora Carolina apresenta pontos interessantes para a discussão. O primeiro revela o potencial de leitura de mundo de uma aluna surda, que possui um bom desenvolvimento linguístico. Um segundo aspecto que nos chamou a atenção relaciona-se à

acertada estratégia pedagógica de articular a vivência da aluna, de uma forma orgânica, aos conteúdos abordados em sala de aula. Houve uma sensibilidade em considerar as relações criança-espaco na construção de conhecimentos na escola. Desse modo, a prática da docente alinha-se ao que é sugerido por Gonçalves e Lopes (2008, p. 47) para o ensino de Geografia nos anos iniciais, possibilitando “uma leitura de mundo, a partir da análise vivida e percebida pelo educando”.

Considerações finais

Neste texto, apresentamos considerações realizadas por docentes que atuam no ensino de Geografia com alunos surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Logo de início, particularidades linguísticas e na leitura de mundo dos alunos surdos foram destacadas. Crianças com precária aquisição linguística chegam à escola com compreensões fragilizadas e possuem dificuldades em relatar suas vivências no espaço por meio da narrativa⁸. Por outro lado, aqueles que possuem uma aquisição linguística satisfatória conseguem remontar-se às suas experiências cotidianas em sala de aula. Paulatinamente, com o auxílio do professor, tais relatos auxiliarão na compreensão de fenômenos mais amplos que ocorrem no espaço geográfico.

Pela exposição dos professores, a construção da noção de tempo, igualmente importante para o entendimento do conhecimento geográfico, também é afetada pelo contexto de privação linguística e de interação em que algumas crianças surdas se encontram. Sendo assim, o desenvolvimento dessa noção - que, em crianças ouvintes, ocorre na fase pré-escolar -, acaba sendo negociado mais tardiamente, com alguns alunos surdos, nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Da discussão grupal também emergiram contribuições para a prática pedagógica no ensino de Geografia com crianças surdas. Os professores destacaram as saídas de campo como excelentes estratégias para auxiliar no aumento de experiências e conhecimento de mundo dos estudantes. A antecipação, que seria uma forma de apresentar o contexto (utilizando, principalmente, imagens) anteriormente a um tema a ser trabalhado ou a um passeio, também se mostrou necessária. E conforme defendido pelos autores citados inicialmente neste trabalho (Callai, 2005; Gonçalves; Lopes, 2008; Castrogiovanni, 2014), observamos a realização de uma educação geográfica, por alguns docentes, articulando os conteúdos da disciplina com as vivências dos estudantes.

Por fim, esta etapa da pesquisa evidenciou que pensar em uma alfabetização espacial com alunos surdos, envolve para além do desenvolvimento de métodos e materiais em sala de aula, necessariamente um investimento na aquisição da Libras por estes estudantes e também por seus familiares. O caminho perpassa por uma parceria família-escola em que se possa aprofundar os laços comunicativos entre pais e filhos, que repercutirão no desenvolvimento cognitivo e escolar da criança surda, inclusive em aulas de Geografia.

⁸ Na etapa da pesquisa em que observamos aulas regulares, percebemos que as experiências espaciais das crianças se expressaram, por muitas vezes, no uso do corpo. Sendo assim, a corporeidade das crianças mostrou-se como estratégia de relato de suas impressões e vivências espaciais. Este corpo sente o espaço e comunica as sensações por ele propiciadas: de balanço em transportes coletivos, do relevo da cidade em que se desce e sobe ao andar de carro, dos braços que explicam os trajetos entre dois locais, presentes na mente e percebidos pelo olhar atencioso das crianças surdas.



REFERÊNCIAS

- BARBOUR, R. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BACKES, D. S. et al. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **Revista Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 438-442, 2011.
- BUZAR, E. A. S. **A Singularidade Visuo-Espacial do Sujeito Surdo**: implicações educacionais. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: A Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.
- CALDATO, J.; RETICA, S. A. Ensino de Geografia nos anos iniciais: a contribuição dos professores dos anos iniciais para alfabetização geográfica. In: Congresso Brasileiro de Geógrafos, 7., 2014, Vitória. **Anais do Congresso Brasileiro de Geógrafos**. Vitória: UFES, 2014. Disponível em: http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404342648_ARQUIVO_artigocong.pdf
- CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. 11 ed - Porto Alegre: Mediação, 2014.
- EISENBERG, Z. W. O desenvolvimento de noções temporais através da linguagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 24 (1), p. 80-88, 2011.
- FERNANDES, E.; CORREIA, C. M. C. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e bilinguismo**. 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 7-25.
- FRANCO, M. L. P. **Análise de conteúdo**. 5ª ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.
- GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. (orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 13. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro 2005.
- GÓES, M. C. R. **A construção de conhecimentos - examinando o papel do outro nos processos de significação**. Temas em Psicologia, n.2. 1995.
- _____. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Orgs.) **Surdez**: processos educativos e subjetividades. São Paulo: Lovise, 2000. p. 29-50.
- GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 7ª Ed - São Paulo: Plexus Editora, 2002.
- GONÇALVES, T. R. P. da S.; LOPES, J. J. M. Alfabetização geográfica nos primeiros anos do ensino fundamental. **Instrumento**: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 10, p. 45-52, jan./dez. 2008.
- KELMAN, C. A.; BUZAR, E. A. S. A (in)visibilidade do aluno surdo em classes inclusivas: discussões e reflexões. **Espaço**, Rio de Janeiro, n. 37, jan./jun. 2012.
- MOREIRA, A. F; CANDAU, V. **Indagações sobre currículo** - currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC, 2008.
- OLIVEIRA, T. F. **A construção do conhecimento geográfico com alunos surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2019. 250f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- OLIVEIRA, T. F.; KELMAN, C. A.; MAIA, M. V. C. Criatividade no ensino de Geografia para surdos: propostas para uma aprendizagem melhor. **Cadernos de Pesquisa**. São Luís, v. 25, n. 1, jan./mar. 2018.
- OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- RAMOS, A. **O desafio do bilinguismo para alunos surdos no contexto da inclusão**: o caso de uma escola municipal do Rio de Janeiro. 2015. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro-RJ.
- REILY, L. H. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de artes para pré-escolares surdos. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (orgs.) **Cidadania, Surdez e Linguagem**: Desafios e realidades. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

- RIGONATO, V. O ensino de Geografia nas séries iniciais: uma proposta e seus desafios. **Anais do VI Encontro Nacional de Ensino de Geografia**: Fala Professor. Uberlândia, 2007.
- STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia nas séries iniciais**: o desafio da totalidade - mundo. 2001. 155f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 2001.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 18ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- VYGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2014.
- VIGOTSKI, L.S. Problemas fundamentales de la defectología. In: _____. **Obras completas. Tomo cinco. Fundamentos de Defectología**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1929/1989. p. 2- 26.
- _____. El defecto y la compensación. In: _____. **Obras completas. Tomo cinco. Fundamentos de Defectología**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1929/1989. p. 27-40.
- _____. El colectivo como factor para el desarrollo del niño con defecto. In: _____. **Obras completas. Tomo cinco. Fundamentos de Defectología**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1931/1989. p. 173 - 193.
- _____. La psicología y la pedagogía del deficiente infantil. In: _____. **Obras completas. Tomo cinco. Fundamentos de Defectología**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1924/1989. p. 53-72.
- _____. Principios de la educación social de los niños sordomudos. In: _____. **Obras completas. Tomo cinco. Fundamentos de Defectología**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1925/1989. p. 88-100.
- _____. Manuscrito de 1929 [Psicologia concreta do homem]. **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes, n. 71, 1929/2000. p. 23-44.

