

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO GEOGRAFIA E GESTÃO DO TERRITÓRIO**

**ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ESTUDANTES SURDOS:
concepções e práticas pedagógicas**

FERNANDA SANTOS PENA

UBERLÂNDIA/MG

2012

FERNANDA SANTOS PENA

**ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ESTUDANTES SURDOS:
concepções e práticas pedagógicas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Geografia.

Área de Concentração: Geografia e Gestão do Território.

Linha de Pesquisa: Ensino, Métodos e Técnicas em Geografia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriany de Ávila Melo Sampaio

Uberlândia/MG

2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Fernanda Santos Pena

**ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ESTUDANTES SURDOS:
concepções e práticas pedagógicas**

BANCA EXAMINADORA



Professora Drª. Adriany de Ávila Melo Sampaio - UFU



Professor Dr. Nelson Rego – UFRGS



Professora Drª. Lázara Cristina da Silva - UFU

Uberlândia/MG: 05 de dezembro 2012

Resultado: APROVADA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

P397e Pena, Fernanda Santos, 1987-
2012 Ensino de geografia para estudantes surdos: concepções e práticas
pedagógicas / Fernanda Santos Pena. – 2012.

185 f. : il.

Orientadora: Adriany de Ávila Melo Sampaio.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Geografia.
Inclui bibliografia.

1. Geografia - Teses. 2. Libras (Língua Brasileira de Sinais) –
Formação de professores – Uberlândia (MG) - Teses. I. Sampaio, Adriany
de Ávila Melo. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-
Graduação em Geografia. III. Título.

CDU: 910.1

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas suas infinitas graças.

Agradeço, de forma muito carinhosa, a dedicação de minha mãe, Cláudia Vasconcellos Santos Pena, no período de construção deste trabalho, assim como durante toda a minha vida. O seu exemplo de vida, paciência e credibilidade a mim atribuída foram, indiscutivelmente, os elementos propulsores desta dissertação. A meu pai, Luís Henrique Silva Pena, pelo amor incondicional e apoio constante.

A toda a minha família, em especial, a minhas irmãs, Ana Carolina Santos Pena e Renata Santos Pena, a meus avós, tios e primos, pelo companheirismo e exemplo de amor fraterno.

A todos os meus amigos e amigas, principalmente, a meu namorado João Paulo, a Fábria Romão, Iron Ferreira, José Fernando, Lísia Moreira, Nathália Araújo e Pedro Ivo, que sempre estiveram presentes, aconselhando-me e incentivando-me.

À minha orientadora, Professora Dra. Adriany de Ávila Melo Sampaio, pela sabedoria, confiança, carinho e compreensão.

Aos companheiros de trajetória, Adriano de La Fuente, Diones Carlos, Eduardo Venâncio e Tereza Thomaz, pelas discussões, apoio e companheirismo.

Aos professores, intérpretes de Libras e aos meus queridos alunos da Escola Estadual Bueno Brandão, por tantas experiências compartilhadas.

À professora Dra. Lázara Cristina da Silva, pelas orientações durante o projeto de pesquisa e na Banca de Qualificação.

Aos professores do Instituto de Geografia, assim como aos da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, pelas discussões e aprendizagens compartilhadas ao longo da trajetória acadêmica.

Agradeço, por fim, aos professores de Geografia, aos professores do Atendimento Educacional Especializado e aos intérpretes de Libras que participaram da pesquisa, pois, sem as suas contribuições, este trabalho não teria o mesmo valor.

RESUMO

Desde o ano de 1992, o município de Uberlândia/MG oferece atendimento especializado aos estudantes surdos na rede regular de ensino. Historicamente, nem sempre essa preocupação esteve presente no espaço escolar. Apesar dos avanços conquistados após duas décadas de experiências, não se sabe, ao certo, se os profissionais que atuam nessa rede são adequadamente capacitados e se esses alunos estão sendo, de fato, incluídos. Com relação ao ensino de Geografia, os estudos e pesquisas são ainda incipientes. Nesse sentido, esta dissertação teve como objetivo analisar o ensino de Geografia para estudantes surdos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) em escolas municipais de Uberlândia/MG. Conheceu-se o processo de inclusão desses estudantes e identificaram-se as concepções e as práticas pedagógicas de professores de Geografia, de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de intérpretes de Libras. Foi utilizada a pesquisa qualitativa, por meio de dois tipos de coleta de dados: a entrevista semiestruturada e a observação. Buscou-se conhecer, em especial, a formação dos profissionais que atuam com os estudantes surdos, as metodologias e os materiais didáticos de Geografia utilizados, a eficiência dos recursos visuais, os apoios oferecidos para a melhoria da prática pedagógica dos professores de Geografia, assim como as demandas para que os estudantes surdos tenham maior sucesso escolar. A pesquisa concluiu que a maioria dos professores de Geografia não é capacitada para lecionar para estudantes surdos. Esses professores não fazem uso da Libras e possuem dependência integral do intérprete para que haja comunicação com os estudantes surdos. A relação dos professores de Geografia com os professores do AEE também é deficitária. Observou-se a necessidade da criação de momentos em que esses profissionais possam dialogar e, juntos, construir as alternativas para a melhoria do ensino dos estudantes surdos. Esses entraves dificultam a realização de práticas pedagógicas significativas ao processo de escolarização de alunos surdos e, também, acabam por restringir a participação deles na sociedade. Concluiu-se que as demandas atuais mais urgentes para a inclusão escolar dos estudantes surdos são: a capacitação dos professores, incluindo o aprendizado da Libras; a aproximação entre o AEE e os professores da sala de aula regular; a presença constante do intérprete de Libras, bem habilitado, na sala de aula, assim como a pesquisa e a utilização de metodologias e materiais didáticos de Geografia significativos para esses estudantes. O ensino de Geografia deve ser recorrente às práticas pedagógicas baseadas na visualização, pois os recursos visuais facilitam o aprendizado dos alunos surdos e podem fazer a ponte entre os conhecimentos cotidianos e científicos. Os artefatos tecnológicos, a Internet, os mapas conceituais, o uso de imagens, de mapas e maquetes, assim como a realização de Trabalho de Campo são promissores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Inclusão Escolar. Libras. Metodologias de Ensino.

ABSTRACT

Since the year 1992, in Uberlândia city has offered a specialized care for deaf students in mainstream education. Historically, this concern was not always present in the school. Despite the advances made, after two decades of experience, no one knows for sure if the health professionals in this network are adequately trained and if these students are indeed included. With regard to the teaching of Geography, studies and surveys are still incomplete. In this sense, this paper aims to analyze the teaching of Geography to deaf elementary school students (6th to 9th grade) in public schools in Uberlândia / MG. Met up the process of inclusion of these students and identified the concepts and pedagogical practices of teachers of Geography, Teacher Support Services Educational Specialist (ESA) and interpreters Libras. We used a qualitative research through two kinds of data collection: a semi-structured interview and observation. We sought to know, in particular, the training of professionals who work with deaf students, methodologies and teaching materials Geography used, the efficiency of the visuals, the support offered to the improvement of the teaching practice of teachers of Geography, so the demands for deaf students have greater academic success. The survey found that most teachers of Geography is not qualified to teach classes for deaf students. These teachers do not make use of Libras and have full dependence of the interpreter so that there is communication with deaf students. The ratio of teachers with teachers of Geography of the ESA is also deficient. There is a need to create moments where these professionals can dialogue and build together alternatives to improve the education of deaf students. These barriers hinder the realization of significant pedagogical practices to the educational process of deaf students and also end up restricting their participation in society. It was concluded that the most urgent current demands for school inclusion of deaf students are: teacher training, including learning the Libras; rapprochement between the ESA and the teachers of the regular classroom, the constant presence of the interpreter Libras and enabled, in the classroom, just as the research and use of methodologies and teaching materials Geography significant for these students. Teaching Geography applicant must be pedagogical practices based on visualization because the visuals facilitate student learning deaf and can bridge the gap between everyday and scientific knowledge. The technological artifacts, the Internet, the concept maps, the use of images, maps and models, as well as the realization of Field Work are promising.

KEYWORDS: Libras. Teacher Training. Teaching Methods. School Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1 – Quantidade de estudantes surdos – 2011.....	100
Gráfico 2 – Faixa etária dos estudantes surdos – 2011.....	101
Gráfico 3 – Quantidade de matrículas de estudantes surdos – 2011.....	101
Gráfico 4 – Faixa etária dos professores de Geografia.....	106
Gráfico 5 – Tempo que concluiu a graduação.....	106
Gráfico 6 – Relação da idade com o tempo de experiência.....	108
Gráfico 7 – O CEMEPE oferece cursos na área da surdez?	110
Gráfico 8 – Relação dos professores de Geografia com a Libras.....	111
Gráfico 9 – Sensações dos professores de Geografia.....	112
Gráfico 10 – Metodologias e materiais didáticos significativos.....	114
Gráfico 11 – Os professores utilizam recursos visuais?	116
Gráfico 12 – Os alunos surdos se mostram mais interessados a partir dos recursos visuais?	118
Gráfico 13 – Qual a escola mais adequada para o aluno surdo frequentar?.....	121
Gráfico 14 – Relação dos alunos surdos com os alunos ouvintes.....	124
Gráfico 15 – Há diferenças entre os alunos surdos e os alunos ouvintes para aprender Geografia?	125
Gráfico 16 – Relação dos Professores de Geografia com os Intérpretes de Libras.....	130
Gráfico 17 – O PPP de sua escola contempla a inclusão de alunos surdos?.....	152
Gráfico 18 – O que deve ocorrer para que os alunos surdos se desenvolvam mais nas escolas regulares?	133
Gráfico 19 – As atividades avaliativas avaliam adequadamente os alunos surdos?.....	145
Mapa 1 – Localização das escolas municipais pesquisadas.....	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Códigos das Escolas e Sujeitos Pesquisados.....	53
Quadro 2 – Escolas municipais de Uberlândia/MG e os seus alunos surdos do ensino fundamental – 2011.....	99
Quadro 3 – Identificação dos Professores de Geografia Entrevistados.....	105
Quadro 4 – Tempo de Experiência dos Professores de Geografia no Ensino Fundamental.....	107
Quadro 5 – Texto elaborado por uma aluna surda.....	120
Quadro 6 – Identificação dos Professores do AEE Entrevistados.....	138
Quadro 7 – Identificação dos Intérpretes de Libras Entrevistados.....	148
Quadro 8 – Demandas para a melhoria da escolarização dos estudantes surdos.....	154
Quadro 9 – Estudantes surdos matriculados na escola EM3.....	156

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros

ASUL – Associação de Surdos de Uberlândia

CEMEPE – Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais - Julieta Diniz

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

CNE – Conselho Nacional de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Escola Municipal

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

GEO – Professor de Geografia

IBC – Instituto Benjamin Constant

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IG – Instituto de Geografia

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

INT – Intérprete de Libras

LEGEO – Laboratório de Ensino de Geografia

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

MG – Minas Gerais

NADH – Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PMU – Prefeitura Municipal de Uberlândia

SEESP – Secretaria de Educação Especial

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
INTRODUÇÃO.....	24
CAPÍTULO I - ASPECTOS METODOLOGICOS DA PESQUISA.....	31
1.1 A entrevista semi-estruturada e sua realização.....	35
1.2 A observação como investigação direta.....	37
CAPÍTULO II - CAMINHOS PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS.....	41
2.1 Educação Especial e Educação Inclusiva: conceitos e práticas pedagógicas para a escolarização de pessoas surdas.....	47
2.2 Marcos políticos na educação de pessoas com deficiência e de surdos no Brasil e no mundo.....	55
2.3 As Concepções sobre a Surdez.....	65
2.4 Noções sobre a Libras e sua importância.....	68
2.5 Filosofias Educacionais para os Surdos.....	71
CAPÍTULO III - A GEOGRAFIA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	69
2.1 A Geografia enquanto disciplina escolar: aspectos internacionais e nacionais.....	69
2.2 A formação e a prática pedagógica de professores de Geografia para a inclusão escolar.....	87
2.3 A aquisição de conhecimento pelo aluno surdo e o ensino de Geografia.....	93
CAPÍTULO IV - O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ESTUDANTES SURDOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE UBERLÂNDIA-MG.....	98
3.1 Professores de Geografia: formação, concepções e práticas na escolarização de alunos surdos.....	103
3.2 O Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos na perspectiva do ensino de Geografia.....	137

3.3 Os Intérpretes de Libras e suas concepções acerca do ensino de Geografia.....	147
3.4 Geografia para estudantes surdos: na sala de aula.....	155
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
REFERÊNCIAS.....	171
ANEXOS.....	179
Anexo 1 – Roteiro de Entrevista para Professores de Geografia do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) da Rede Municipal	179
Anexo 2 - Roteiro de Entrevista para Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) da Rede Municipal.....	182
Anexo 3 - Roteiro de Entrevista para Intérpretes de Libras do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) da Rede Municipal.....	184

APRESENTAÇÃO

Cada pesquisador possui sua história de vida marcada por experiências sociais, emocionais, educacionais, profissionais, dentre outras. Conhecer o seu passado pode levar à compreensão de como o seu processo identitário se construiu e se constrói. Desse modo, os pressupostos que orientam o pesquisador e sua pesquisa também se tornam mais evidentes.

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 2007, p. 16).

A pesquisadora, enquanto professora, também possui sua identidade formada a partir de experiências dinâmicas e reflexões, de lutas e conflitos. O relato autobiográfico permite que os pontos de vista da mesma fiquem mais explícitos, podendo ainda ocorrer reflexões acerca de suas práticas profissionais e de sua perspectiva como pesquisadora. A seguir, apresenta-se um breve memorial dos caminhos pedagógicos percorridos.

Memorial: caminhos pedagógicos e identidade

Estudei em escolas públicas durante grande parte do Ensino Básico, nos municípios de Coromandel-MG (séries iniciais) e Uberlândia-MG (ensinos fundamental e médio). Filha de professora, pude conhecer as condições da educação de escolas públicas, do ponto de vista dos estudantes e, também, pelo ponto de vista de minha mãe.

Até a 8ª série do ensino fundamental (hoje nomeada de 9º ano), a educação oferecida pelas escolas públicas ainda era considerada de boa qualidade, pela população, pois os alunos eram mais disciplinados e as condições de trabalho dos professores eram melhores, devido aos incentivos governamentais. Em pouco tempo, houve uma crescente desilusão com o

ensino público. Recordo-me de que muitos colegas de sala foram para escolas particulares em busca de uma melhor aprendizagem.

Quando estava cursando o início do primeiro ano do ensino médio, em 2002, houve uma greve dos professores das escolas públicas estaduais, o que me fez transferir a matrícula para uma escola particular. Havia uma grande preocupação com a prova do Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior (PAIES)¹ a ser realizada no final do ano. O tempo significativo que ficaria sem estudos e a credibilidade em uma educação melhor fizeram com que meus pais tomassem essa decisão.

Os estudos na escola particular foram mais dedicados. Comparando-se com as escolas públicas, notei que aquela oferecia estrutura física e disponibilização de recursos tecnológicos e materiais didáticos melhores. Os professores pareciam ser mais empenhados e os alunos mais disciplinados, principalmente devido às melhores condições de ensino e de aprendizagem oferecidas pela instituição privada.

Atualmente, observo que tanto nas escolas públicas quanto na escola particular, não estudei com alunos com deficiência. Também não me recordo de haver alunos surdos nas escolas que frequentei.

Já no final do terceiro ano, deveria ser feita a escolha pelo curso de graduação. Foi um momento difícil, pois com dezessete anos de idade surgem muitas dúvidas sobre o que seguir durante a carreira profissional e acreditava-se que seria uma escolha sem volta.

Decidi-me que realizaria o Curso de Geografia pela somatória de algumas questões: durante os anos de estudos, havia me identificado bastante com a matéria; a questão ambiental estava sendo muito discutida no momento; ser professora, apesar das dificuldades que eu observava em minha mãe que possuía esta profissão, deslumbrava-me.

¹ Tal programa constituía-se em uma seleção para inserção na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), por meio da realização de três provas, durante o final de cada um dos três anos do ensino médio.

Para a minha felicidade e de minha família, em 2005, fui aprovada para o curso de Geografia noturno (licenciatura e bacharelado) do Instituto de Geografia (IG) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), por meio do PAIES e também do vestibular.

A Universidade, até então desconhecida, era encantadora. As diferenças do Ensino Superior para o Ensino Básico, mesmo que esperadas, eram espantosas: a infraestrutura diferenciada, as disciplinas mais específicas, a divisão dos horários em apenas uma disciplina por dia, a heterogeneidade dos graduandos (de diferentes idades, cidades e experiências de vida) e os inúmeros laboratórios de pesquisa foram os principais fatores impactantes.

Após minha inserção, fiquei confusa sobre o que me identificava mais, pois, não bastasse a escolha pelo Curso, parecia ser fundamental a escolha entre a Geografia Física e a Humana para seguir uma linha de pesquisa. Antes de realizar tal escolha, no primeiro ano de Curso, trabalhei em uma empresa de Call Center, também na cidade de Uberlândia, e já vislumbrava concorrer a uma vaga em laboratórios de pesquisa.

No segundo ano de graduação (2006), fui informada sobre a seleção para participar como estagiária do projeto “*Oficina de Desenho Urbano: as crianças, os jovens e a cidade*”, coordenado pelo Prof. Luis Gonzaga Falcão Vasconcellos e subsidiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Ensino de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia (Pibeg/UFU). A temática e a possibilidade de estar em um laboratório de pesquisa me encantaram. Para a seleção, foi observada a média geral das notas obtidas nas disciplinas e a realização de uma redação. Juntamente com outras duas graduandas, fui classificada para compor a equipe de pesquisadores.

Tal projeto foi desenvolvido no Instituto de Geografia (IG) da UFU, no âmbito do Laboratório de Ensino de Geografia (Legeo), assim como na Pró-Reitoria de Extensão (Proex).

O projeto foi muito importante para minha carreira acadêmica, pessoal e profissional, pois me possibilitou a elaboração e publicação de artigos científicos, a participação em eventos regionais e nacionais, a apresentação de mini-cursos e, principalmente, a convivência com pesquisadores e professores que também acreditavam na importância do estudo sobre o ensino de Geografia, bem como no desenvolvimento de projetos extensionistas.

Com o término do projeto, fui convidada pela professora Dra. Adriany de Ávila Melo Sampaio, também integrante do Legeo, para participar do projeto “*METODOLOGIAS INCLUSIVAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: preparando o futuro professor para trabalhar com a surdez, a cegueira e a baixa visão*”, cujo objetivo geral era contribuir para a formação do licenciando em Geografia na perspectiva da inclusão escolar de estudantes surdos. O plano de atividades a ser desenvolvido por mim era intitulado “*LER O MUNDO COM QUEM NÃO OUVI: ensinando e aprendendo Geografia na perspectiva dos surdos*”.

A possibilidade de estudar a Língua Brasileira de Sinais (Libras), língua tão encantadora e peculiar, dominada por um grupo seleto de pessoas, e de poder contribuir com a educação de surdos fascinou-me. Concorri à bolsa de estudos, também oferecida pelo Pibeg, e fui aprovada para participar de mais um projeto fundamental para a minha formação.

A realização do projeto possibilitou a leitura e o fichamento de um rico referencial teórico a respeito de questões como: ensino de Geografia; Educação Especial; pessoas surdas; educação para surdos; construção de materiais didáticos. Isso foi fundamental para o desenvolvimento do projeto e para meu embasamento teórico-científico.

Houve também a participação em Grupo de Estudos, no âmbito do Legeo, em que nos reuníamos semanalmente para discussões sobre obras importantes e para expor anseios e resultados das pesquisas desenvolvidas pelos membros.

Particpei de dois cursos de Libras, essenciais para a comunicação com os sujeitos surdos. O primeiro foi ofertado pela UFU, por meio do “Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão

e Atendimento em Educação Especial” (Cepae). Também houve a participação no Curso Básico de Libras, realizado pela Associação dos Surdos de Uberlândia (Asul), no período de agosto de 2008 a março de 2009.

A Asul conta com uma sede ampla, construída gradativamente, onde ocorrem diversos cursos e encontros, desde 1997, quando sua secretaria foi criada. Realiza em Uberlândia um importante trabalho junto à comunidade, pois são oferecidos cursos de Libras para surdos, fundamentais para que eles não tenham um atraso de linguagem, ou seja, para que adquiram sua língua natural o mais rápido possível e possam se comunicar com os demais indivíduos que a dominem. Também são oferecidos cursos de Libras para ouvintes, capacitando-os para se comunicarem com os surdos por meio da língua natural destes.

Percebi a importância da associação para a comunidade surda, visto que é oferecido um espaço onde os surdos são acolhidos e representados e ainda interagem com seus pares, fortalecendo a cultura surda.

Durante o projeto, houve também visita à “Escola Estadual Bueno Brandão”, escola regular que atende a um número considerável de estudantes surdos em Uberlândia-MG, assim como à “Fundação Conviver para Ser”. Esta fundação defende a concepção de que o ser humano deve ser entendido em seu todo (psicossocial, cognitiva e culturalmente), e privilegia não apenas a inclusão de alunos com deficiência, mas a de todos os alunos, por meio, principalmente, da observação, intervenção e elaboração de relatórios individuais.

A realização do projeto de pesquisa também me propiciou a participação em diversos encontros, regionais e nacionais, e mini-cursos em que houve discussões acerca das pesquisas mais atuais da área do ensino de Geografia e Educação Inclusiva. Dentre eles, destacam-se a “Semana Acadêmica da UFU”, o “III Congresso Brasileiro de Educação Especial” – CBEE, e o “IV Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial”, e o “Encontro Nacional de Geógrafos - ENG”, com a apresentação de trabalhos e artigos.

Para que os resultados do projeto de pesquisa fossem divulgados para os graduandos em Geografia, realizei mini-cursos sobre a Educação Inclusiva para estudantes surdos na perspectiva do ensino de Geografia.

Com o término do Curso de Licenciatura, em 2008, iniciei o Curso de Especialização em Educação Inclusiva, oferecido pela Faculdade Católica de Uberlândia. O curso foi de grande valia para a ampliação dos conhecimentos sobre Educação Especial, metodologias inclusivas e materiais didáticos adaptados, direcionados para as mais diversas necessidades educacionais especiais que o aluno possa contemplar e, dentre elas, a surdez.

Ainda durante a especialização, dei início à participação de cursos a distância, na função de tutora, sendo estes direcionados para a formação continuada de professores para atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os cursos são oferecidos pelo Ministério da Educação (MEC), com o apoio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), e realizados pelo Cepae / UFU.

Todas as quatro edições do curso em que fui tutora propiciaram-me conhecer professores de todo o Brasil que atuam ou possuem interesse em atuar no AEE. Foram lidos muitos textos, assistidas palestras dos professores formadores (responsáveis pela produção do material) e realizados debates nos Fóruns de Discussão, havendo inúmeras trocas de experiências profissionais sobre Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado, principalmente para alunos surdos.

No ano de 2011, concorri à designação ao cargo de professora da Sala de Recursos de uma Escola Estadual de Uberlândia, tida como uma das referências na Educação Inclusiva. O curso de licenciatura, bem como os diversos cursos e conhecimentos adquiridos ao longo de minha trajetória acadêmica tornaram-me apta para assumir o cargo.

A Sala de Recursos é o local em que é oferecido Atendimento Educacional Especializado, por professor especializado, com função suplementar e complementar ao

trabalho realizado em classes comuns. Está inserida na escola regular, munida de equipamentos e recursos pedagógicos adequados ao atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiências físicas, mentais e sensoriais, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades.

Além de atender os alunos da escola em que está localizada, de modo individual ou em pequenos grupos, pode receber alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento, após acordo de parceria, firmado entre as instituições.

Tendo em vista que o atendimento é realizado no contraturno, a Sala de Recursos é oferecida na escola em que atuo, em três turnos (manhã, tarde e noite), com o trabalho de mais um professor, o que garante maior flexibilização para a participação dos alunos da escola e das demais escolas estaduais.

No ano de 2011, a escola atendeu alunos com dislexia, deficiência visual, deficiência intelectual, deficiências múltiplas, transtorno global do desenvolvimento e surdos. Os alunos surdos encontravam-se todos no Ensino Médio, nos períodos da manhã e noite, mas também, foram oferecidas vagas para o Ensino Fundamental e Séries Iniciais. O número de intérpretes de Libras contratados foi onze, sendo que todos os alunos surdos foram contemplados.

Para as pessoas com deficiência física com mobilidade reduzida, a escola não é adaptada arquitetonicamente. Todas as salas são acessadas por meio de escadas e os banheiros não possibilitam sua utilização para essas pessoas.

No início de meu trabalho, fui convocada para participar das reuniões de módulo dos professores com a supervisão para explicar sobre o atendimento da Sala de Recursos e oferecer informações sobre a inclusão dos alunos com deficiência. De modo geral, percebi que os professores não possuíam conhecimentos sobre os alunos, nem como deveriam conduzir suas aulas para incluí-los.

Para os alunos com baixa visão, foi orientado pela supervisão que os professores deveriam me enviar os materiais didáticos com antecedência para a ampliação. Com relação aos alunos surdos, a única peculiaridade informada pela supervisão foi a interpretação das aulas e provas pelos intérpretes de Libras.

Durante o meu trabalho, houve a possibilidade de oferecer uma palestra, para os professores, sobre a Educação Inclusiva. Os professores foram muito participativos e demonstraram conhecimento sobre como o processo de inclusão está sendo realizado. Manifestaram-se acerca do excesso de legislações a respeito, mas ressaltaram a falta de condições apropriadas, decorrentes, direta ou indiretamente, dos órgãos governamentais, tais como: ausência de formação inicial e continuada; salários baixos; excesso de alunos em uma mesma sala de aula; inexistência de materiais adaptados e recursos tecnológicos escassos; dupla jornada de trabalho e pouco tempo para pesquisa e estudos; falta de tempo durante o horário de trabalho para dialogar com os intérpretes e professores da sala de recursos.

Os intérpretes também se mostraram insatisfeitos, por, muitas vezes, não terem seu trabalho reconhecido pelos professores e não serem questionados sobre seus conhecimentos pedagógicos e sobre os alunos surdos.

Infelizmente, este foi o único momento que a escola disponibilizou para o encontro, não havendo mais espaço e tempo para a realização de mais palestras e debates. As conversas com os professores acerca da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais ficaram restritas ao período de início e término das aulas e ao intervalo (recreio).

Alguns professores tomaram a iniciativa de falar sobre os avanços e limitações desses alunos na sala de aula, assim como questionar sobre metodologias e materiais didáticos diferenciados para um ensino mais significativo. Outros professores não se demonstraram interessados, havendo, ainda, aqueles que criaram barreiras para a inclusão escolar do aluno com deficiência, dizendo muitas vezes que: “os alunos é que devem correr atrás do material

diferenciado”; “os intérpretes é que são responsáveis pelos alunos surdos”; “eu não fui formada para trabalhar com eles, não devem me cobrar resultados satisfatórios”; “eu não recebo o salário para esta função”.

Um fato interessante é que, de modo geral, os professores, funcionários da escola e alunos esperavam que a deficiência estivesse visivelmente explícita. A deficiência motora e a surdez podem ser percebidas mais facilmente: a primeira, quando a pessoa se locomove ou exerce movimentos diferentes dos habituais, e a segunda, a partir da utilização da Libras. Entretanto, em se tratando de deficiências intelectuais e transtornos globais do desenvolvimento, essa percepção se difere.

Uma aluna com dislexia, sem comprometimentos motores na fala ou no comportamento social, não era considerada aluna com necessidades especiais para muitos profissionais da escola. Apesar do laudo médico, muitos afirmavam que: “ela é bonita, sabe se comunicar bem, não precisa de um atendimento diferenciado”.

Também houve casos em que os sujeitos da escola apenas identificavam que o aluno possuía alguma deficiência quando visualizavam os mesmos entrando ou saindo da Sala de Recursos. Inúmeras vezes, alunos, professores ou servidores da escola me questionaram: “Mas este aluno tem deficiência? Olhando de longe não parecia”. Os professores que fizeram tal questionamento não ministravam aulas para esses alunos, pois todos eram informados quais eram os seus alunos com necessidades especiais.

Com relação ao atendimento dos alunos surdos, eu atendi apenas dois, pois a maioria estava matriculada no turno da manhã, sendo atendida na parte da tarde. Os alunos surdos matriculados à noite, em sua maioria, trabalhavam durante o dia, não sendo possível o atendimento na Sala de Recursos.

Os alunos surdos atendidos eram da mesma turma no ensino regular: 2º ano/ Educação de Jovens e Adultos (2º EJA) do Ensino Médio no primeiro semestre de 2011 e 3º ano/

Educação de Jovens e Adultos (3º EJA) do Ensino Médio no segundo semestre. Um possuía quarenta e três anos, não dominava bem a Língua de Sinais e compreendia minimamente a Língua Portuguesa escrita. Possuía muitas dificuldades, tanto na leitura e interpretação, quanto para escrever o que queria expressar. Era pouco oralizado, compreendendo muito pouco a leitura labial. O outro aluno surdo possuía dezenove anos, dominava muito bem a Libras e possuía maior conhecimento da Língua Portuguesa escrita. Passou por tratamentos fonoaudiológicos, o que lhe permitiu a realização de leitura labial e pronunciamento oral de algumas palavras.

O atendimento foi realizado em dupla, em um dia na semana, no período de duas horas. Buscou-se o aprimoramento da Língua Portuguesa escrita, assim como do raciocínio lógico-matemático, por meio de materiais didáticos diferenciados, principalmente com o auxílio da Internet. Comumente, os alunos também solicitavam o auxílio em trabalhos e estudos de provas das disciplinas do ensino regular. Para isso, era reservado um tempo do atendimento.

Ambos concluíram com sucesso o Ensino Médio, no ano de 2011. Foi verificado que o atendimento na Sala de Recursos contribuiu para que os alunos surdos atendidos ficassem mais entrosados e se dedicassem mais aos estudos, pois começaram a valorizar mais o entendimento da Língua Portuguesa, indispensável para a vida em sociedade.

No ano de 2012, continuo atuando como professora da Sala de Recursos na mesma escola e também como tutora do curso a distância. Fui aprovada no concurso para professora de Geografia da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, trabalho em que certamente irei aprender muito.

A partir de meu relato autobiográfico, pude perceber o quanto minha trajetória acadêmica, de formação continuada e profissional me auxiliaram para o ingresso e a caminhada no curso de Mestrado. Todas as experiências foram fundamentais para um olhar

mais crítico acerca do ensino e da aprendizagem de Geografia para estudantes surdos, pois, na teoria, muitas concepções são incoerentes com a realidade da educação brasileira. Também percebi a necessidade de serem realizadas/divulgadas novas pesquisas acerca da inclusão escolar dos estudantes surdos, em especial relacionadas ao ensino de Geografia.

INTRODUÇÃO

A escola é uma instituição que reúne alunos diferentes nas suas individualidades sociais, econômicas, étnico-raciais, culturais, entre outras. A Educação Inclusiva procura identificar e atender essas diferenças na perspectiva de garantir um ensino significativo para todos os alunos. A Educação Especial diz respeito mais especificamente aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sendo integrantes desse grupo os estudantes surdos.

De acordo com a legislação vigente, é direito dos alunos surdos serem inseridos na escola regular e dever do Estado garantir o acesso e a permanência dos mesmos nessa instituição. Os alunos surdos necessitam de um atendimento mais específico, pois possuem como forma de comunicação o canal visual-gestual, sendo sua língua natural a Língua de Sinais. No Brasil, essa língua é chamada de Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Após muitas décadas de lutas por uma inclusão escolar e social, o número de matrículas de alunos surdos no ensino regular aumentou significativamente nos últimos anos. O município de Uberlândia/MG, desde 1992, vem desenvolvendo experiências escolares de integração escolar de pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Essas experiências iniciaram-se com uma concepção de integração e, atualmente, o município tem trabalhado para alcançar os objetivos da inclusão educacional.

A implantação do atendimento ao aluno com deficiência nas escolas municipais foi realizada a partir do projeto de ensino e pesquisa “Ensino Alternativo”, elaborado pela professora doutora Mirlene Ferreira Macedo Damázio, então assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação do Município de Uberlândia. O projeto iniciou-se em 1991 e foi implantado em 1992, dando assistência ao aluno com deficiência, tanto da zona urbana,

quanto da zona rural. Inicialmente, foi inserido em cinco escolas urbanas e em uma escola rural.²

O objetivo do programa era minimizar as principais barreiras que o educando com deficiência encontrava no ensino regular. Dentre elas, estão as seguintes: carência na assistência individualizada, inadequação de recursos didático-pedagógicos, falta de equipe especializada para se comunicar com o surdo, bem como a estruturação de um trabalho psicossocial que viabilizasse sua inclusão e evitasse a discriminação.

O projeto contava com educadores especializados que assessoravam o aluno em parceria com o professor regente na sala de aula regular e prestavam atendimento individual em horário contraturno. Para esse atendimento especializado, a escola possuía uma sala denominada “Sala de Ensino Alternativo”, também conhecida como “Sala de Recursos”, a qual corresponde a um espaço reservado e organizado com vários materiais adaptados e construídos de acordo com as necessidades de cada aluno. Os profissionais envolvidos no projeto participavam semanalmente de cursos de formação continuada.

No ano de 1993, o projeto expandiu-se para vinte e sete escolas das redes rural e urbana, do Ensino Fundamental e Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), ampliando a composição da equipe multidisciplinar. A equipe inicial, composta por psicopedagogas, professoras de Braille (deficientes visuais) e instrutor de Libras (surdo), passou a contar com psicomotricistas, técnico em baixa visão e intérpretes de Libras.

Começaram a ser oferecidos cursos de Libras e Braille aos profissionais que atuavam no Ensino Alternativo e aos professores regentes, pelo “Núcleo de Assessoria e Pesquisa Sobre a Educação da Pessoa Portadora de Deficiência”, no contraturno. Em 1994, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) enviou representantes para avaliar e certificar intérpretes de Libras na cidade de Uberlândia.

² As fontes utilizadas para fazer as análises foram: entrevista com a coordenação do Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas (NADH), e consulta ao documento “Programa Ensino Alternativo” (PMU, 2005).

O projeto foi inédito no Brasil, estando incluído no Plano Decenal de Educação. Foi reconhecido, nacionalmente, pelo Ministério da Educação (MEC) e pela “Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência” (Corde), e, internacionalmente, pelo Programa Ibero-Americano, assim como cadastrado pela Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas (Unesco).

Em novembro de 1996, passou a se configurar como “Programa Básico Legal Ensino Alternativo”, com a criação da Lei Complementar nº 157, de 7 de novembro de 1996.

Considerando a relação entre o número de escolas atendidas e o número de profissionais responsáveis pela assessoria, bem como o não investimento por parte da Secretaria Municipal de Educação do município de Uberlândia em manter a qualidade nas escolas que estavam sendo atendidas, optou-se por uma reformulação. O “Programa Básico Legal Ensino Alternativo” ficou restrito a apenas doze escolas urbanas, passando por um processo de nucleação. As escolas que atendiam menos de oito alunos com deficiência deveriam transferi-los para a escola mais próxima que desenvolvesse o programa (GOBBI, 2006).

Determinou-se que o ensino de 6º a 9º ano (nessa época, 5ª a 8ª série) para os alunos surdos seria oferecido em escolas que tivessem instrutor e intérprete de Libras, os quais ficariam fixos na escola.

Em 1999, o “Programa Básico Legal Ensino Alternativo” passou a integrar-se à equipe do “Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz” (Cemepe), visto que todos os projetos e programas ficaram com uma direção única. Integrou-se ao programa o serviço de inspeção escolar, cuja função foi de acompanhá-lo e elaborar orientações. Uma das orientações elaboradas foi a Instrução 003/99, da Secretaria Municipal de Educação, que regulamentou e normatizou oficialmente o programa.

A Equipe do Cemepe continuou preservando a filosofia de trabalho do programa, bem como a ampliação de cursos, palestras, contratações de novos profissionais e parcerias, dentre outros. No ano de 2001, por meio da Secretaria Municipal de Educação, criou-se a Divisão de Educação Especial, da qual o programa passou a ser um de seus segmentos. Extinto em 2005, o Programa Básico Legal Ensino Alternativo ficou sob a coordenação do “Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas” (NADH), responsável pelo mesmo desde então.

O NADH coordena diversas ações; dentre elas, o oferecimento de cursos de capacitação para profissionais do ensino regular na perspectiva da Educação Inclusiva, a organização de eventos e a realização dos cursos de Libras, Braille e Soroban para os profissionais da educação e também para a comunidade.

O destaque das ações realizadas por meio do “Programa Básico Legal Ensino Alternativo” fez com que o mesmo assumisse um papel de pioneirismo dentro do contexto da Educação Especial em nível nacional. A partir de 2005, o programa passou a ser chamado de Atendimento Educacional Especializado (AEE), adequando-se às legislações nacionais e internacionais, norteadoras da Educação Especial.

Por meio do histórico descrito, observa-se que a Prefeitura Municipal de Uberlândia ampliou gradativamente a inclusão dos estudantes surdos nas escolas regulares. De acordo com os documentos da Secretaria Municipal de Educação, estão sendo oferecidos inúmeros apoios para que esses alunos recebam uma escolarização adequada, pois apenas a matrícula do estudante surdo no ensino regular, sem que sejam dadas as condições apropriadas, não assegura que estejam aprendendo e sendo efetivamente incluídos.

Para que haja a sua inclusão escolar, os alunos surdos precisam contar, primordialmente, com o trabalho de professores que possuam formação adequada, com a presença de intérpretes de Libras capacitados, com a utilização de metodologias pedagógicas

baseadas na visualização, bem como com o Atendimento Educacional Especializado bem estruturado.

Os estudantes surdos também necessitam ser instrumentalizados para que exerçam, de fato, a sua cidadania. Nesse sentido, a Geografia é um conteúdo escolar capaz de fornecer suporte para uma análise e ação crítica sobre o espaço geográfico, possibilitando ao aluno surdo, assim como a todos os alunos, descobrir e analisar sua realidade e os problemas de sua época e lugar, dando-lhes condições de autonomia, de criatividade e de criticidade.

Não se sabe ao certo se o ensino de Geografia para alunos surdos está sendo realizado de maneira adequada, pois os estudos e pesquisas são ainda incipientes. Com relação à formação de professores de Geografia, Pena (2010) afirma que os graduandos desse curso não se sentem preparados para assumir turmas e ministrar aulas para alunos surdos, pois não foram formados para isso durante a graduação. Apenas no ano de 2010, a maioria das universidades federais tornou obrigatória a disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, oferecida em somente um semestre. Segundo a mesma autora, essa disciplina não consegue contemplar uma formação adequada, devido, principalmente, a pouca carga horária proporcionada.

A partir dessas constatações, esta pesquisa de Mestrado teve como objetivo analisar o ensino de Geografia para estudantes surdos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), em escolas municipais de Uberlândia/MG. Como objetivos específicos buscou-se conhecer o processo de inclusão dos estudantes surdos nas escolas regulares e identificar as concepções e práticas pedagógicas de professores de Geografia, professores do AEE e intérpretes de Libras, atuantes nas escolas municipais de Uberlândia, acerca do ensino de Geografia para estudantes surdos.

A presente pesquisa está organizada em quatro capítulos. No Capítulo I, intitulado “*Aspectos metodológicos da pesquisa: uma abordagem qualitativa*”, são apresentadas as duas

técnicas de coleta de dados utilizadas na pesquisa, pertencentes à abordagem qualitativa: a entrevista, que permite um maior aprofundamento das informações obtidas; e a observação, que articula o pesquisador com a realidade estudada.

No capítulo II, intitulado “*Caminhos para a inclusão de estudantes surdos*”, apresentam-se, na perspectiva do ensino para estudantes surdos, os conceitos e concepções sobre Educação Especial e Educação Inclusiva, incluindo os seus marcos políticos no Brasil e no mundo. Discutem-se as concepções sobre a surdez, assim como a importância da Libras na escolarização dos estudantes surdos. Por fim, expõem-se as filosofias educacionais para os surdos, enfatizando-se a eficiência do Bilinguismo para o seu sucesso escolar.

O capítulo III, intitulado “*A Geografia escolar na perspectiva da inclusão*”, introdutoriamente, apresenta o surgimento e os avanços da Geografia no cenário internacional, assim como os principais aspectos e fundamentos da disciplina escolar Geografia no Brasil. Também discute a formação docente em Geografia para a inclusão escolar dos estudantes surdos, assim como as práticas docentes que melhor atendem às peculiaridades desses estudantes.

No capítulo IV, intitulado “*O ensino de Geografia para estudantes surdos nas escolas municipais de Uberlândia/MG*”, apresentam-se os resultados da pesquisa. Inicialmente, discutem-se a formação, as concepções e as práticas pedagógicas dos professores de Geografia na escolarização dos alunos surdos, apreendidas por meio das entrevistas. As discussões levam em consideração as percepções de professores de Geografia, de professores do Atendimento Educacional Especializado e de intérpretes de Libras, sobre, principalmente: a utilização de metodologias e materiais didáticos de Geografia; a eficiência dos recursos visuais no ensino de Geografia para os estudantes surdos; os apoios oferecidos para a melhoria da prática docente dos professores de Geografia; as demandas para que os estudantes

surdos tenham mais sucesso escolar. Por fim, apresentam-se as análises da observação realizada em aulas de Geografia, contemplando estudantes surdos.

Espera-se, com este estudo, que os professores e pesquisadores conheçam as práticas pedagógicas de Geografia que estão alcançando resultados satisfatórios na escolarização dos estudantes surdos, assim como as demandas atuais para um ensino mais crítico e significativo.

CAPÍTULO I

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: uma abordagem qualitativa

Considerando-se a complexidade dos fenômenos, sua mutabilidade e instabilidade, a pesquisa qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência entre o sujeito e o objeto e um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O pesquisador passa a ser parte fundamental dessa pesquisa, visando a uma conduta que partilhe da cultura, das práticas, das percepções, significações, atos e experiências dos sujeitos da pesquisa (CHIZZOTTI, 2008).

Em se tratando dos estudos na área da educação, também se deve considerar que os acontecimentos são complexos e dinâmicos, sendo arriscado submeter sua realidade a uma análise simplista. Evitando tal simplificação, busca-se, pois, desviar da abordagem quantitativa e da crença na aplicação de questionários aplicados a grandes amostras, típicos das análises experimentais.

Segundo Chizzotti (2008),

A pesquisa qualitativa objetiva, em geral, provocar o esclarecimento de uma situação para uma tomada de consciência pelos próprios pesquisados dos seus problemas e das condições que os geram, a fim de elaborar os meios e estratégias de resolvê-los (p.104).

Partindo desses pressupostos, para a realização da pesquisa, utilizaram-se duas técnicas de coleta de dados, pertencentes à abordagem qualitativa: a **entrevista**, que permite um maior aprofundamento das informações obtidas, e a **observação**, que articula o pesquisador com a realidade estudada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Preocupando-se com as questões de natureza ética, anteriormente ao início da coleta de dados, houve o pedido de consentimento à Secretaria Municipal de Educação, diretores escolares e sujeitos da pesquisa. Todo o projeto, incluindo a etapa de observação e os roteiros de entrevistas, foi analisado, revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de Uberlândia³ (CEP / UFU).

A primeira etapa da pesquisa constituiu-se na leitura e fichamento do referencial bibliográfico, assim como no levantamento de dados primários acerca da escolarização de surdos no município de Uberlândia-MG. Houve também a participação em eventos científicos e no curso de Libras, oferecido pela Associação de Surdos de Uberlândia.

A segunda etapa foi composta por realização de entrevistas semiestruturadas, em que foram pesquisados profissionais de sete escolas municipais que atendem estudantes surdos. Realizaram-se vinte e quatro entrevistas, assim distribuídas: onze entrevistas com professores de Geografia; cinco com professores do AEE; e oito entrevistas com intérpretes de Libras. Também houve a observação de aulas de Geografia do Ensino Fundamental, em duas turmas (8º e 9º anos), com a presença de alunos surdos e intérpretes de Libras.

No quadro 1, encontra-se a relação das escolas pesquisadas, nomeadas em EM (escolas municipais), e seus respectivos professores de Geografia (GEO), professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e intérpretes de Libras (INT).

³O CEP funciona regularmente como instância de avaliação e análise de relatórios finais e parciais de pesquisas concluídas. A UFU solicitou o registro do seu CEP em 25 de agosto de 1997. Desde então, o CEP/UFU recebe e avalia os projetos de pesquisa da UFU e de outras instituições. Atualmente, o CEP conta com trinta e dois membros das áreas de medicina, enfermagem, odontologia, psicologia, direito, geografia, sociologia, filosofia, letras, química, teologia e mais representantes da magistratura e de usuários. Esse número de membros pode variar com entrada de membros novos e saída de outros. Possui seu regimento interno de acordo com a Resolução 196/96/CNS. Suas reuniões são quinzenais e nelas são avaliados de vinte a vinte e cinco projetos novos, além de pendências e relatórios finais e parciais. Além das reuniões ordinárias, o Comitê também realiza reuniões extraordinárias a fim de atender à demanda (CEP, 2012).

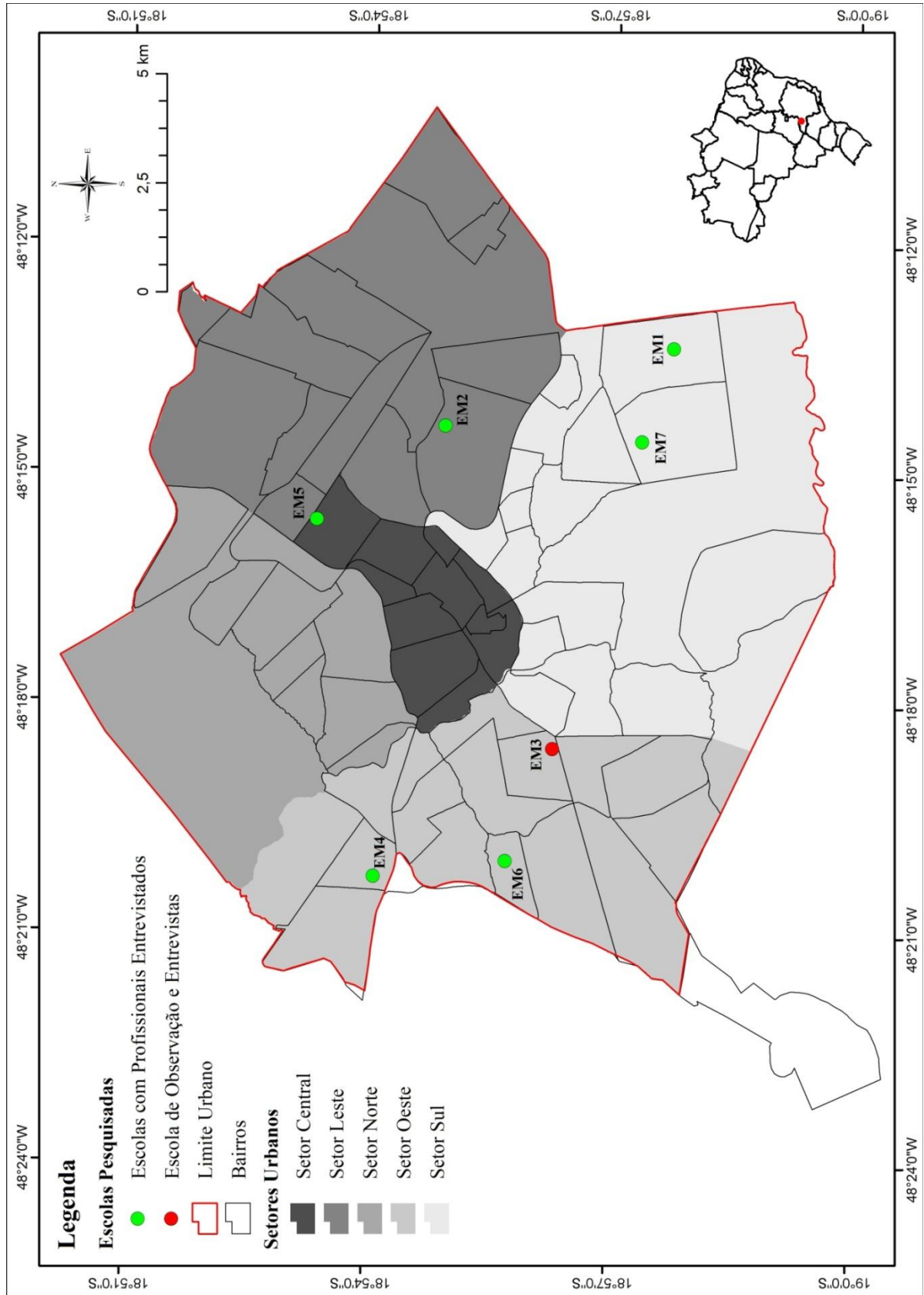
Quadro 1: Códigos das Escolas e Sujeitos Pesquisados

Escolas Municipais	Professores de Geografia	Professores do AEE	Intérpretes de Libras
EM1	GEO1		INT1
EM2	GEO2	AEE2	INT2
EM3	GEO3a	AEE3	INT3a
	GEO3b		INT3b
	GEO3c		INT3c
EM4	GEO4a		INT4
	GEO4b		
EM5	GEO5	AEE5	
EM6	GEO6a	AEE6	INT6
	GEO6b		
EM7	GEO7	AEE7	INT7

Fonte: Pesquisa de Campo (2011)
Org.: PENA, F.S. (2012)

A seguir, apresenta-se o mapa de localização das escolas municipais pesquisadas; todas que possuem alunos surdos, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, foram contempladas pela pesquisa.

A partir do mapa 1, observa-se que o Setor Central e o Setor Leste do município de Uberlândia são contemplados, cada um, com uma escola que possui alunos surdos. O Setor Oeste possui três escolas, o Setor Sul possui duas, e o Setor Norte não possui nenhuma escola com alunos surdos. A escola em que ocorreu a observação e a realização das entrevistas situa-se no Setor Oeste da cidade.



Mapa 1 – Localização das escolas municipais pesquisadas

Fonte: Geominas; IBGE (2011)

Org.: PINESE JR. J.F.(2012)

Verifica-se, pelo mapa, que, praticamente, todos os setores da cidade possuem atendimento escolar para alunos surdos no ensino regular. Esses alunos encontram-se matriculados nas escolas que oferecem o atendimento especializado, mesmo que não seja a mais próxima de sua residência.

1.1 A entrevista semiestruturada e sua realização

Devido ao tempo escasso da pesquisa de Mestrado, bem como à sobreposição de horários das aulas de Geografia na maioria das escolas, optou-se por realizar entrevistas, as quais permitem conhecer a realidade das escolas públicas municipais de Uberlândia que atendem alunos surdos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

A entrevista propicia um caráter de interação entre o pesquisador e o pesquisado, o que permite a captação imediata da informação desejada. Visando à obtenção de resultados uniformes entre os entrevistados e à comparação mediante tratamentos estatísticos, realizou-se a entrevista semiestruturada, “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Anteriormente à realização das entrevistas, foram elaborados roteiros diferenciados para cada tipo de sujeito da pesquisa (anexos 1, 2 e 3).

Os roteiros de entrevista tratam de assuntos que são, de modo geral, familiares aos sujeitos pesquisados. Desse modo, os mesmos puderam discorrer com facilidade sobre suas vivências e opiniões.

Os sujeitos da pesquisa constituíram-se de professores de Geografia que ministram aulas para alunos surdos, intérpretes de Libras e professores do Atendimento Educacional Especializado, que trabalham no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) de escolas públicas municipais de Uberlândia-MG. Esses profissionais foram os escolhidos para a realização da

entrevista semiestruturada por possuírem experiências com alunos surdos. Todas as identidades foram mantidas em sigilo.

Para se conhecer essas escolas, foram levantados dados no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (Cemepe) e na Associação de Surdos de Uberlândia (Asul), sendo localizadas sete escolas que possuem alunos surdos matriculados (incluindo a escola em que a observação foi realizada, tendo em vista que os sujeitos com as características seletas também foram entrevistados).

As entrevistas foram realizadas no âmbito das escolas pesquisadas pela própria pesquisadora. Antes das entrevistas, buscou-se dialogar com os sujeitos da pesquisa para que houvesse um clima de confiança. Cabe ressaltar que as entrevistas se efetivaram somente após a autorização da direção da escola e assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, os quais informam sobre os possíveis riscos a que os sujeitos estariam submetidos. Considerando-se que as identidades dos sujeitos, alunos e escolas pesquisadas não são reveladas, os riscos de exposição de suas opiniões são praticamente inexistentes.

Os registros ocorreram por meio de anotações escritas nos próprios roteiros, descartando-se gravações orais. Acredita-se que estas não mantêm o sujeito da pesquisa inteiramente à vontade.

Segundo Chizzotti (2008, p.83), “na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam”. Nessa perspectiva, buscou-se fazer com que os sujeitos da pesquisa identificassem seus problemas, levantassem as necessidades prioritárias e sugerissem ações mais eficazes.

Os três roteiros de pesquisa questionaram dados pessoais dos entrevistados (sexo e idade) e profissionais (tempo de experiência, situação funcional, número de aulas semanais,

formação acadêmica). Os dados sobre os alunos surdos atendidos também foram solicitados (sexo, idade, série, grau de surdez e recursos utilizados por esses alunos).

O roteiro de entrevista para professores de Geografia do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) da Rede Municipal (anexo 1) foi mais extenso: questiona sobre a formação docente e as práticas pedagógicas desses professores, referentes ao ensino de Geografia, à Educação Inclusiva e ao ensino para alunos surdos, enfatizando suas percepções, sensações e relações no ambiente escolar dito inclusivo.

O roteiro de entrevista para professores do Atendimento Educacional Especializado do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) da Rede Municipal (anexo 2) apresenta, principalmente, questionamentos sobre o trabalho desenvolvido nesse atendimento, se há o ensino de Geografia e como é desenvolvido, assim como o seu vínculo com o trabalho realizado na sala regular e seus profissionais.

O roteiro de entrevista para intérpretes de Libras do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) da Rede Municipal (anexo 3) interroga esses sujeitos quanto a sua formação, profissão e de que forma o trabalho é realizado. Também examina o ensino de Geografia, realizado durante suas interpretações na escola, bem como suas percepções sobre suas relações com os demais sujeitos pesquisados, com os próprios alunos surdos e as relações destes alunos com os alunos ouvintes.

As análises dos dados apresentam-se no Capítulo IV, intitulado “*O Ensino de Geografia para Estudantes Surdos nas Escolas Municipais de Uberlândia-MG*”.

1.2 A observação como investigação direta

A observação nas abordagens qualitativas, segundo Lüdke e André (1986), possibilita um contato pessoal e mais próximo do pesquisador com o fenômeno pesquisado. A

experiência direta permite ao observador uma maior aproximação da perspectiva dos sujeitos pesquisados, na tentativa de apreender sua visão de mundo e práticas provenientes da mesma, em seu contexto natural. Outra vantagem da observação é o fato de que “o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação dos fenômenos estudados” (p.26). A descoberta de aspectos novos de um problema também pode surgir com frequência. Desse modo, essa estratégia não utiliza apenas a observação direta, mas um conjunto de técnicas metodológicas, como a participação, a entrevista e a análise documental, pressupondo um grande envolvimento da pesquisadora.

Planejar a observação significa determinar com antecedência “o quê” e “o como” observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.25).

Definiu-se como foco da investigação aulas de Geografia do Ensino Fundamental, com a presença de alunos surdos. As salas de aula deveriam estar em uma mesma escola municipal para observação da dinâmica escolar. Selecionou-se uma escola considerada importante para a inclusão dos alunos surdos, no âmbito municipal, em que tradicionalmente esses alunos se concentram em um maior número, comparando-a com as demais escolas.

A princípio, o período desejado para a realização da observação era de um ano letivo. Entretanto, para a realização de toda a pesquisa, foi necessária a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU), e, devido à demora no processo de elaboração, correção e aprovação do projeto, com todos os questionários e devidas autorizações, o prazo da observação foi reduzido para um semestre letivo. Assim, a observação ocorreu durante os meses de julho a dezembro de 2011.

Durante a pesquisa, os principais aspectos observados foram: metodologias de ensino de Geografia utilizadas pelo professor; interesse, participação e desempenho dos alunos surdos perante tais metodologias; as diversas relações entre: intérpretes e alunos surdos, intérpretes e professores, alunos surdos e alunos ouvintes, alunos surdos e professores.

Dentro das variações nos métodos de observação, situados por Junker (1971), apud Lüdke e André (1986), há quatro tipos de observação na pesquisa: o participante total; o participante como observador; o observador como participante e o observador total. O observador como “*participante total*” não revela ao grupo sua verdadeira identidade e propósitos da pesquisa, buscando se tornar um membro do grupo. O “*participante como observador*” revela apenas parte do que pretende, explicando sucintamente o objetivo de sua pesquisa, para evitar possíveis alterações no comportamento do grupo observado. O “*observador como participante*” revela ao grupo, desde o início, sua identidade e objetivos do estudo. O “*observador total*” é aquele que não realiza nenhuma interação do pesquisador com o grupo observado, não sendo visto ou não estabelecendo relações interpessoais.

Conhecendo-se essas variações, suas vantagens e desvantagens, optou-se pela observação do tipo “*participante como observador*”. Dessa forma a pesquisadora apresentou-se para os professores e intérpretes de Libras, assim como informou sobre o projeto de pesquisa a ser desenvolvido na escola, enfatizando seus objetivos. Não foram expostas todas as observações que seriam realizadas durante a pesquisa para não alterar a dinâmica habitual dos pesquisados. Para os alunos ouvintes e alunos surdos, os professores informaram, apenas, que a pesquisadora estava realizando um estágio para o Mestrado em Geografia.

O registro das observações aconteceu por anotações escritas, realizadas logo após o término das aulas, pois quanto mais próximo do momento da observação é o registro, maior sua acuidade. Buscou-se manter o foco de interesse para a realização dos registros,

contemplando a reconstrução de diálogos, a exposição dos sujeitos e suas relações e a descrição da sala de aula, atividades e eventos especiais decorrentes.

O Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) é oferecido na escola pesquisada apenas no período da manhã. Havia três professores de Geografia ministrando aulas para o Ensino Fundamental (uma nos 6º e 7º anos, uma no 8º ano e um no 9º ano). Optou-se pela observação das turmas do 8º e 9º anos, compostas por estudantes surdos e estudantes ouvintes. Desse modo, a pesquisadora compareceu à escola semanalmente, perfazendo um total de setenta horas.

Os resultados obtidos estão expostos no quarto capítulo desta dissertação, intitulado “*O Ensino de Geografia para Estudantes Surdos nas Escolas Municipais de Uberlândia-MG*”.

No capítulo a seguir, apresentam-se, na perspectiva dos estudantes surdos, os conceitos e concepções sobre Educação Especial e Educação Inclusiva, incluindo os seus marcos políticos no Brasil e no mundo. Discutem-se as concepções sobre a surdez, assim como a importância da Libras na escolarização dos estudantes surdos. Por fim, expõem-se as filosofias educacionais para os surdos, enfatizando-se a eficiência do Bilinguismo para o sucesso escolar dos alunos surdos.

CAPÍTULO II

CAMINHOS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES SURDOS

Ao se analisar o histórico do atendimento às pessoas com deficiência, observa-se que até o século XVIII os conhecimentos sobre deficiência eram baseados no misticismo e ocultismo, reforçados por valores religiosos e sociais da época, caracterizando essas pessoas como imperfeitas e incapazes. Na Europa, apareceram os primeiros movimentos reivindicadores do atendimento a pessoas com deficiência, concretizando-se em medidas educacionais. Logo essas medidas expandiram-se para os Estados Unidos, Canadá e, posteriormente, demais países (MAZZOTA, 1996).

Ainda em meados do século XVIII, não havia escolas para as pessoas com deficiência, mas alguns educadores interessados se tornaram professores de crianças com deficiência, ou seja, eles se tornaram seus professores particulares. As crianças que receberam esse tipo de educação eram filhas de pessoas que tinham uma situação econômica favorável, o que permitia que pagassem pelas aulas.

De acordo com Mazzota (1996), esse trabalho iniciou-se com as crianças surdas. Somente no início de 1700, as pessoas cegas também começaram a receber instrução. Já as crianças com problemas mentais continuaram sendo internadas junto às crianças que não tinham condições econômicas para terem seus professores particulares.

A primeira instituição especializada para a educação de surdos foi fundada pelo abade Charles M. Eppée no ano de 1770, em Paris. O abade também criou o método dos sinais, complementando o alfabeto manual.

O inglês Thomas Braidwood (1729-1790) e o alemão Samuel Heinecke (1715-1806) fundaram, em seus respectivos países, institutos para a educação de surdos. Heinecke foi o

inventor do método oral, o qual permite aos surdos realizar leitura labial e pronunciar frases (MAZZOTA, 1996). O método oral está associado ao surgimento do Oralismo, abordado posteriormente nesta pesquisa.

Os institutos fundados ensinavam os surdos e os cegos a produzirem trabalhos manuais e a se comunicarem por gestos no caso dos surdos, e serviram de modelo para a criação de muitas outras escolas em outros países. O sustento dos surdos e cegos era adquirido por meio da venda dos trabalhos manuais realizados nas instituições.

Nos Estados Unidos, a primeira escola pública para surdos foi a American School, fundada em 1817 pelo reverendo Thomas H. Gallaudet, a qual divulgava a filosofia da Comunicação Total, aderindo ao Bilinguismo posteriormente. Atualmente, nomeada University Gallaudet, é a única universidade no mundo que possui direção assumida por surdos.

Foi somente a partir de 1900, em âmbito internacional, que começaram a ser criadas as primeiras classes especiais, nas escolas regulares, em que as crianças podiam ser atendidas em caráter educacional. O crescimento dos serviços educacionais dependeu de movimentos organizados pelos pais das pessoas com deficiência, que buscavam os direitos de seus filhos, visto que, até então, não possuíam o direito de opinar. O movimento de pais começou a ganhar força por volta de 1950.

Em suma, Miranda (2003) destaca algumas fases que evidenciaram a evolução do atendimento às pessoas com deficiência. A primeira fase, na era pré-cristã, foi marcada pela negligência, em que havia uma ausência total de atendimento. No século XVIII e meados do século XIX, encontra-se a fase de institucionalização, em que os indivíduos que apresentavam deficiência eram segregados e protegidos em instituições residenciais. O terceiro estágio é marcado, já no final do século XIX e meados do século XX, pelo desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, visando a oferecer à pessoa deficiente uma

educação à parte. No quarto estágio, no final do século XX, por volta da década de 1970, observa-se um movimento de integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência, cujo objetivo era integrar esses indivíduos em ambientes escolares o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa normal.

No Brasil, durante o século XIX, o atendimento escolar às pessoas com deficiência surgiu por meio de iniciativas oficiais e particulares isoladas (1854 a 1956), inspirado nas experiências ocorridas na Europa e nos Estados Unidos. O surgimento de iniciativas oficiais de âmbito nacional (presentes na política educacional brasileira) apareceu apenas a partir de 1957.

Ao analisar a história da Educação Especial no Brasil, verifica-se que a evolução do atendimento especializado para pessoas com deficiência ocorreu com características diferentes daquelas observadas nos países europeus e norte-americanos.

A fundação do “Imperial Instituto dos Meninos Cegos” (hoje nomeado “Instituto Benjamin Constant” - IBC) em 1854, por D. Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, foi a primeira providência tomada para o atendimento das pessoas com deficiência. Em 1856, também D. Pedro II fundou, nessa mesma cidade, o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos” (hoje, “Instituto Nacional de Educação de Surdos” – INES).

O Instituto Nacional de Educação de Surdos é reconhecido como centro de referência nacional na área da surdez, exercendo os papéis de subsidiar a formulação de políticas públicas e de apoiar a sua implementação pelas esferas do Governo (INES, 2012).

O INES foi criado por iniciativa do Governo Imperial com o apoio do surdo francês E. Huet, iniciando suas atividades em 1º de janeiro de 1857. Oferecia as disciplinas de Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Doutrina Cristã e Leitura sobre os Lábios (INES, 2012).

Por ter sido a única instituição de educação de surdos no Brasil durante muitas décadas, recebia alunos surdos de todo o território nacional e também internacional. A língua de sinais praticada pelos surdos no instituto foi difundida por todo Brasil pelos alunos que regressavam aos seus estados, quando concluíam os cursos (INES, 2012).

Com a realização do Congresso em Milão, em 1880, onde se destacou a não participação de surdos, a aquisição de linguagem oral por esses foi indicada como o modo mais adequado de educá-los. Essa concepção ocasionou a proibição do uso da língua de sinais em todas as escolas de surdos, inclusive no instituto do Brasil.

Após a constatação de resultados pouco satisfatórios do uso de linguagem apenas oral, acadêmicos, profissionais da área da surdez e os próprios surdos realizaram, no Brasil, já no final dos anos 1980, reivindicações políticas para a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Atualmente, o Ensino Básico oferecido no Colégio de Aplicação (CAp/INES), contempla a Educação Precoce (de recém-nascidos a três anos), Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, atendendo aproximadamente quinhentos alunos.

Destacam-se, ainda, a formação e qualificação de profissionais na área da surdez, por meio da Educação Superior – Ensino de Graduação e Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão – e a construção e difusão do conhecimento, por meio de estudos e pesquisas, fóruns de debates, publicações, seminários e congressos, cursos de extensão e assessorias em todo o Brasil. Por meio de pesquisas desenvolvidas por profissionais do INES, há também a construção e distribuição de instrumentos técnicos e materiais pedagógicos e fonoaudiológicos em várias mídias, para a difusão do conhecimento relacionado à educação de surdos. O instituto oferece também serviços de audiologia e cursos de Libras (INES, 2012).

Na educação dos surdos também se destacaram, em âmbito nacional, a fundação do Instituto Santa Terezinha, em 1929, pelo bispo Dom Francisco de Campos Barreto, na cidade

de Campinas (SP), transferido para São Paulo em 1933, e a Escola Municipal de Educação Infantil de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller (atual Ensino Fundamental), instituída em São Paulo, em 1951.

Nessa época, houve uma expansão de instituições privadas de caráter filantrópico para o atendimento de pessoas com deficiência, isentando, assim, o governo da obrigatoriedade de oferecer atendimento na rede pública de ensino.

De acordo com Dechichi (2009), na Europa, o movimento pela integração da pessoa com deficiência pode ser considerado como decorrente da conjunção histórica de três fatores: o advento das duas grandes guerras mundiais, o fortalecimento do movimento pelos Direitos Humanos e o avanço científico.

Após a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, surgiu, nos países atingidos, uma grande quantidade de pessoas mutiladas e debilitadas. As sociedades desses países viram-se diante da necessidade de criar formas de atendimento e reintegração desses indivíduos.

O curto intervalo entre as duas guerras e o número de cidadãos mortos gerou um déficit de mão-de-obra, o que levou à implantação de programas de educação, saúde e treinamento, para que trabalhadores com deficiência pudessem preencher as lacunas da força de trabalho europeu.

Em uma visão mais crítica, Silva (2009) afirma que o grupo de pessoas com deficiência passou a ser encarado como enorme potencial produtivo e consumista pelo sistema capitalista. Desse modo,

A educação dessas pessoas não pode mais ficar relegada a um segundo plano, pois a não escolarização mínima inviabiliza a inserção no mercado de trabalho. Neste sentido, o cuidar e o tratar na perspectiva clínica não respondem às demandas da sociedade para este grupo de pessoas, provocando, assim, o surgimento de alternativas de escolarização destas pessoas no ambiente destinado a este fim: a escola. Inicialmente, pelo processo de integração educacional e, posteriormente, pela inclusão escolar (p. 47).

A criação de associações de surdos foi aumentando ao longo dos anos, fato importante para a autonomia dos mesmos. Entretanto, com o passar do tempo, sentiu-se a necessidade de fundar uma organização nacional que atendesse a todas as pessoas surdas do Brasil. Como resultado da reunião de várias entidades que já trabalhavam com essa temática, em 1977, foi fundada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (Feneida). A nova entidade era composta apenas por pessoas ouvintes; portanto, a representatividade dos surdos estava comprometida (FENEIS, 2012). Diante desse fato,

Em 1983, a Comunidade Surda criou uma Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos, um grupo não oficializado, mas com um trabalho significativo na busca de participação nas decisões da diretoria da Feneida. Até então esse direito lhes era negado por não se acreditar na capacidade de que poderiam coordenar uma entidade. Mas, não demorou muito e devido à grande credibilidade adquirida, a Comissão conquistou a presidência da Feneida. Em 16 de maio de 1987, em Assembléia Geral, a nova diretoria reestruturou o estatuto da instituição, que passou a se chamar Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - Feneis (FENEIS, 2012, s/p).

A Feneis é considerada a entidade máxima representativa dos surdos, possuindo caráter político. Trabalha em favor da sociedade surda, garantindo a defesa dos direitos linguísticos e culturais dessa população e difundindo a importância Libras como meio natural de comunicação de pessoas surdas. Possui regionais instaladas nas cidades de Belo Horizonte, Curitiba, Distrito Federal, Ceará, Manaus, Pernambuco, Porto Alegre, Rio de Janeiro, São Paulo e Santa Catarina.

Dentre os principais objetivos da Feneis, destacam-se a promoção da inclusão dos profissionais surdos no mercado de trabalho e a preocupação com as necessidades das pessoas surdas, visando a lhes garantir dignidade na sociedade; a realização de pesquisas para a sistematização e padronização do ensino de Libras para ouvintes, assim como a publicação dos resultados das pesquisas (FENEIS, 2012).

Em se tratando de escolas para surdos, também se sobressaem, em âmbito nacional, a Escola Concórdia - Porto Alegre/Rio Grande do Sul, a Escola de Surdos de Vitória - Vitória/Espírito Santo e o Centro de Audição e Linguagem Ludovico Pavoni (CEAL/LP) Brasília/Distrito Federal.

Atualmente, a escolarização de todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tem sido destinada às escolas regulares. Os alunos surdos também estão sendo inseridos nesse modelo de escolarização, contemplados pelos documentos oficiais que garantem, perante a legislação, a inclusão escolar.

O próximo item (2.1) apresenta os conceitos e teorias fundamentais referentes à Educação Especial e à Educação Inclusiva. Posteriormente, serão abordados os marcos políticos na educação de pessoas com deficiência e de surdos no Brasil e no mundo. A discussão parte para as concepções sobre a surdez e a Libras, finalizando com uma abordagem das filosofias educacionais dos surdos. Os apontamentos e análises propiciam uma visão mais crítica acerca das consequências de cada concepção e filosofia no desenvolvimento dos sujeitos surdos, assim como contextualizações das práticas pedagógicas e clínicas na atualidade.

2.1 Educação Especial e Educação Inclusiva: conceitos e práticas pedagógicas para a escolarização de pessoas surdas

Para se compreender a Educação Especial e a Educação Inclusiva é necessário rever seus conceitos e concepções. Observa-se que, frequentemente, pessoas referem-se à Educação Inclusiva como sinônimo de Educação Especial. Muitas vezes, também se apresenta a Educação Especial exclusivamente relacionada às escolas especiais e, ainda, de modo pejorativo.

Em se tratando da **Educação Inclusiva**, reconhece-se que as escolas reúnem, em seus espaços educacionais, os alunos, que são únicos, singulares, diferindo-se uns dos outros. A inclusão escolar parte do pressuposto do reconhecimento e valorização das diferenças dos sujeitos, oferecendo-lhes tratamentos diferenciados para garantir suas condições de acesso e permanência no âmbito escolar. Portanto, ao contrário do que se pensa, não diz respeito a um ensino adaptado para alguns alunos, mas a um ensino diferente para todos (BRASIL, 2010). Deve-se reconhecer o direito de todos de aprender, reconhecendo-se as diferenças de cada aluno no aprendizado.

Carmo (2008) relata como a diferença compreendida apenas nos aspectos físicos, biológicos e psicológicos ainda predomina fortemente em nossa sociedade.

A centralidade no Eu racional permitia que o Outro, o diferente, o que fugisse aos padrões, fosse visto como um não racional – não capaz, não livre, não produtor. Eu vejo o outro a partir de mim, e não como o outro realmente é. O nível de inteligência, de capacidade de raciocínio e a pureza da raça (Eugenia) passam a estabelecer o tipo de Eu normal e do Outro diferente (p.53).

Essa visão pré-concebida, que inferioriza a pessoa “diferente”, deve ser extinta, pois as potencialidades da pessoa precisam ser descobertas e valorizadas em um contexto de ensino inclusivo. Dorziat (2008) apresenta uma nova perspectiva para a compreensão do aluno e suas diferenças, objetivando mudanças nas concepções e práticas pedagógicas:

No momento em que o aluno é visto sob uma nova perspectiva, na perspectiva da diferença, como possuidor de múltiplas identidades, com variadas características raciais, etárias, de classe, de gênero, de crença, etc., é possível se preencher os vazios ideológicos, epistemológicos e curriculares nas escolas (p. 29).

O objetivo da inclusão é, portanto, tornar reconhecida e valorizada a diferença como condição humana favorecedora da aprendizagem. Nesse caso, as limitações dos sujeitos

devem ser consideradas apenas como uma informação sobre eles. A ênfase deve recair sobre a identificação de suas potencialidades e alternativas que criem condições favoráveis para a igualdade de direitos escolares e sociais (PRIETO, 2006).

Nessa perspectiva, observa-se que a inclusão escolar não se restringe apenas às pessoas com deficiência, mas a todos os alunos, os quais possuem suas individualidades e diferenças individuais e sociais garantidas e reconhecidas.

Em se tratando da inserção dos alunos com deficiência no ambiente escolar, também se nota uma tentativa de trazê-los para a homogeneidade, para fugir das diferenças. Espera-se que os alunos sejam preparados para frequentar as escolas, para que, posteriormente, possam ser inseridos nestas.

Quando esse episódio é observado, não há de fato uma inclusão escolar, mas uma integração. Segundo Mittler (2003), na *integração* o aluno deve adaptar-se à escola e não há, necessariamente, uma perspectiva de que a escola mudará para acomodar uma diversidade cada vez maior de alunos. Nesse caso, o aluno é quem precisa ser preparado para ser inserido na escola regular. Já na *inclusão*, há uma reforma significativa nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. A escola e seus profissionais precisam estar aptos a receber toda a diferença que constitui seus alunos.

Percebe-se que a integração escolar ocorre frequentemente nos dias atuais, decorrente da falta de formação profissional e de mudanças atitudinais, da ausência de materiais adaptados e de projetos que busquem incluir todos os alunos. Se essas condições fossem instituídas, garantir-se-ia o acesso de todas as pessoas com deficiência à escola regular, e não somente dos alunos que, de algum modo, são capacitados para ultrapassar as barreiras existentes. A integração pouco exige da escola com relação às mudanças necessárias. Mas,

nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), observa-se a importância de se alcançar a inclusão:

A construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático. Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (p.8).

A partir de uma leitura crítica sobre tal apontamento, assim como sobre o longo caminho percorrido entre a exclusão e a inclusão escolar e social, percebe-se que é por meio da inclusão escolar que serão formados cidadãos críticos e participativos. Nessa compreensão, encontra-se a **Educação Especial**, indispensável para a efetivação da inclusão escolar e social de pessoas com deficiência.

Conforme especificado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, e no Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, art. 24,

§ 1º – Entende-se por educação especial, para os efeitos deste Decreto, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência (BRASIL, 1999).

Esse documento enfatiza, ainda, que deve haver a inclusão da Educação Especial no sistema educacional como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e modalidades de ensino.

A Educação Especial, portanto, insere-se nos diferentes níveis da educação escolar: Educação Básica (Educação Infantil, Educação Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior, bem como na interação com as demais modalidades da educação escolar, como a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional e a Educação Indígena. Tal educação,

a Educação Especial, visa a atender ao público que necessita de atendimento educacional especializado.

Para abordar a questão da Educação Especial é necessário dominar a utilização e interpretação de conceitos e termos, pois segundo Dorziat (2008) “[...] os artifícios linguísticos utilizados na atualidade têm estado cada vez mais a serviço de um modelo de sociedade controladora, desigual e opressora” (p. 21). Desse modo, é preciso conhecer a evolução e definição das abordagens. Também se entende como imprescindível a escolha de conceitos que possam funcionar como norteadores na condução das ideias que serão desenvolvidas.

O termo *alunos com necessidades especiais*, segundo Sasaki (1997) e Prieto (2006), é mais amplo do que é geralmente utilizado, não sendo, portanto, sinônimo de *pessoas com deficiências*. *Necessidades especiais* abrange as condições de transtorno global do comportamento, dificuldades de aprendizagem, superdotação, transtornos mentais, dentre outros, inclusive as diversas deficiências, que requerem, em seu processo de educação escolar, um atendimento educacional especializado.

É aceitável a utilização do termo *pessoas deficientes* ou *pessoas com deficiência*, e deve ser evitado o termo *pessoas portadoras de deficiência* ou *portador de deficiência* (SASSAKI, 1997). Entretanto, quando se referir aos *surdos* ou *pessoas surdas*, é incorreto utilizar o termo *deficientes auditivos* ou *pessoa com deficiência auditiva*, pois remete à visão médico-terapêutica, que será abordada no item 2.3 dessa dissertação.

Com relação aos conceitos na área da inclusão, relacionados às pessoas com deficiência, Sasaki (1997) destaca a **autonomia** (controle nos vários ambientes físicos e sociais que ela queira ou necessite frequentar); **independência** (capacidade de decidir sem depender das demais pessoas, sejam elas quais forem); **empoderamento** (uso do poder pessoal para fazer escolhas e tomar decisões que não permitem às outras pessoas assumirem o

controle de sua vida), assim como a **equiparação de oportunidades**, presente em diversos documentos educacionais e relacionada à acessibilidade social, a qual permite uma qualidade de vida igual a das pessoas sem deficiência.

De acordo com Sasaki (1997), existem os seguintes conceitos pré-inclusivistas: o modelo médico da deficiência; a integração social; a normalização e o *mainstreaming*, expostos, a seguir, de acordo com as concepções desse autor.

O **modelo médico da deficiência** condiz com a visão de que “sendo a deficiência um problema existente exclusivamente na pessoa com deficiência, bastaria prover-lhe algum tipo de serviço para solucioná-lo” (SASSAKI, 1997, p.29). Os centros de reabilitação são, há muitas décadas, o principal agente disseminador desse modelo, promovendo o diagnóstico, tratamento e “cura”, para que a pessoa com deficiência possa ser incluída socialmente.

A **integração social** é um avanço da prática da exclusão social, em que as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade por serem consideradas inúteis e incapazes. A integração social foi marcada pelo aparecimento de instituições especializadas para atender pessoas com deficiência, principalmente a partir da década de 1960, com a posterior procura pela inserção destas nos sistemas sociais (educação, trabalho, família e lazer).

A **normalização**, decorrente da década de 1970, previa criar, para as pessoas atendidas em instituições especializadas ou segregadas de algum modo, ambientes os mais parecidos possíveis com aqueles vivenciados pela população em geral, porém ainda separados, pois considerava que todas as pessoas tinham o direito de vivenciar um estilo de vida normal à sua própria cultura.

O ***mainstreaming*** significa aproximar os alunos dos serviços educacionais regulares da comunidade, mesmo que não frequentem todas as aulas comuns, surgindo a partir da década de 1980. Corresponhia à hoje denominada integração escolar dos alunos que

conseguem acompanhar aulas comuns, sem que a escola tenha uma atitude inclusiva, contribuindo para uma desinstitucionalização, ou seja, o extermínio das escolas especiais.

Comumente, autores da área, leigos e documentos oficiais têm se referido às escolas especiais como algo retórico e ruim para a inclusão escolar de pessoas com deficiência. De acordo com Skliar,

[...] ou se tem falado de especial porque se parte do princípio de que os sujeitos educativos – especiais, no sentido de deficientes – impõem uma restrição, um corte particular da educação, ou se tem falado de especial referindo-se ao fato de que as instituições escolares são particulares quanto a sua ideologia e arquitetura educativas – portanto, diferentes da educação geral –, ou, finalmente, tem-se falado de especial como sinônimo de educação menor, irrelevante e incompleta no duplo sentido possível, isto é, fazendo menção ao caráter menor e especial tanto do sujeito como das instituições (2006, p. 06).

O documento “*A Escola Comum Inclusiva*” (BRASIL, 2010), pertencente à coleção “*A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar*”, do Ministério da Educação, vai contra a existência de escolas especiais, por considerar que estas estabelecem alunos que não cabem no grupo da “falsa normalidade”, instituída pelas escolas comuns. Também é a favor da eliminação das mesmas, quando afirma que:

Os encaminhamentos dos alunos às classes e escolas especiais, os currículos adaptados, o ensino diferenciado, a terminalidade específica dos níveis de ensino e outras soluções precisam ser indagados em suas razões de adoção, interrogados em seus benefícios, discutidos em seus fins, e eliminados por completo e com urgência (BRASIL, 2010, p. 9).

Entretanto, nota-se que existem escolas especiais, e, dentre elas, escolas para alunos surdos, em que são oferecidas metodologias de ensino que contemplam as necessidades educativas dos alunos, assim como sua cultura e identidade, diferentemente da maioria das escolas regulares.

Na cidade de Uberaba-MG, destaca-se uma escola especial e bilíngue para alunos surdos, a qual realiza importantes trabalhos na perspectiva da inclusão dos surdos: a *Escola para Surdos Dulce de Oliveira*.

Há mais de cinquenta anos, essa escola ajuda crianças e adolescentes surdos, residentes em Uberaba, em cidades vizinhas e até mesmo em outros estados do Brasil. São atendidos setenta alunos, sendo que trinta e cinco frequentam a escola em período integral. Do total de alunos, noventa por cento possuem prótese auditiva e dois alunos possuem implante coclear.

A escola é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, que se mantém por meio de doações, entre as quais as do Estado de Minas Gerais e as do Rotary Clube da cidade. Proporciona aos alunos surdos atendimentos desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental, além de Estimulação Precoce (com bebês a partir de sete meses de idade). É realizada tanto a escolarização especial, quanto o Atendimento Educacional Especializado, no contraturno, aos alunos surdos que estudam em escolas regulares.

Como prioridade, tem-se a aquisição da Libras e, posteriormente, da Língua Portuguesa. Para isso, é reforçada a função social da Língua Portuguesa para os alunos surdos, tendo em vista que essa língua é fundamental para a inclusão social das pessoas surdas. São trabalhados, principalmente, os gêneros textuais, com textos reais encontrados na sociedade.

Com relação ao currículo, a única diferença dessa escola para as escolas regulares é a utilização da Libras por todos os seus profissionais e alunos, como forma de comunicação. Também há a avaliação em Libras com o professor surdo e a avaliação sistematizada escrita.

Realizam-se oficinas de teatro e também cursos profissionalizantes como os de maquiador e confeitiro. A Internet é uma importante aliada na aprendizagem dos alunos surdos.

A *Escola para Surdos Dulce de Oliveira* também oferece cursos para professores e para a comunidade, com o intuito de realizar uma ressignificação de concepções acerca da surdez. Ao participar de uma seleção da Petrobrás, conseguiu o primeiro lugar e um prêmio de duzentos e cinquenta mil reais, sendo que a metade do mesmo está sendo direcionada para a formação de professores. Também há a preocupação de preparar os agentes da Polícia Militar para abordar surdos de uma forma mais humanitária.

Após a visitação e conhecimento mais aprofundado acerca das escolas especiais, a importância das mesmas mostra-se respeitável, principalmente, quando se tem uma inclusão de pessoas com deficiência nas escolas públicas comuns sem que haja as condições apropriadas para uma aprendizagem significativa.

2.2 Marcos políticos na educação de pessoas com deficiência e de surdos no Brasil e no mundo

Uma política adequada de inclusão escolar é imprescindível para que haja a transformação da escola pública brasileira em uma escola mais justa e de qualidade. As diferenças culturais, sociais e as necessidades educacionais especiais de todos os alunos, inclusive dos alunos com deficiência, devem ser atendidas e levadas em conta nos documentos oficiais, para que sejam garantidas perante a legislação e reivindicadas no âmbito escolar.

Nesse sentido, este tópico apresenta os principais marcos políticos na educação das pessoas surdas no Brasil, assim como os documentos internacionais que influenciaram a elaboração da legislação nacional. Para a estruturação do tópico, buscaram-se, principalmente, informações na obra de Mazzotta (1996), intitulada “*Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*”, bem como na obra “*Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*”, realizada pela Secretaria de Educação Especial (2010).

No Brasil, foi a partir do ano de 1950, mais especificamente no ano de 1957, que o atendimento educacional às pessoas com deficiência foi assumido explicitamente pelo governo federal em âmbito nacional. No período de 1957 a 1993, surgiram no Brasil campanhas para o atendimento dessas pessoas. A primeira iniciativa do governo federal com relação a esse atendimento foi a “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – Cesb”, por meio do Decreto Federal nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957, instalada no INES (MAZZOTA,1996).

Referente à legislação, destaca-se inicialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, a qual reafirma o direito das pessoas com deficiência à educação, enquadrando-se no sistema geral de educação, dentro do possível. Em 1971, a Lei nº 5.692/71, que fixa as diretrizes e bases do Ensino Fundamental e Médio, define o objetivo geral para a escola comum ou especial como o de proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.

Também no Brasil, em 1973 foi criado o “Centro Nacional de Educação Especial” (Cenesp), responsável pelo atendimento às pessoas com deficiência no Brasil, com a finalidade de promover a expansão e melhoria desse atendimento em âmbito nacional. No ano de 1986, o Cenesp foi transformado na Secretaria de Educação Especial (Sespe), criada na estrutura básica do Ministério da Educação, mantendo praticamente todas as competências e a estrutura do Cenesp. Com a reestruturação do Ministério da Educação, em 1990, a Sespe foi extinta e suas atribuições relativas à Educação Especial passaram a ser da Secretaria Nacional de Educação Básica (Seneb). No mesmo ano, foi incluso como órgão dessa Secretaria o Departamento de Educação Supletiva e Especial (Dese). No final de 1992, houve uma reorganização dos ministérios, conferindo o reaparecimento da Secretaria de Educação Especial (Seesp).

A Constituição Federal de 1988 também se refere à educação das pessoas com deficiência. Em seu Capítulo III, *Da Educação, da Cultura e do Desporto*, art. 205, afirma que “*A educação é direito de todos e dever do Estado e da família.*” Em seu art. 208, afirma que, nesse dever, se inclui a garantia de “*atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino*”. Já no art. 227, dispõe sobre:

§ 1º - Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos (BRASIL, 1988).

No ano de 1989, destaca-se a Lei nº 7.853, a qual estabelece normas gerais para o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência e sua efetiva integração social. Um ano mais tarde, o Estatuto da Criança e do Adolescente, estabelecido pela Lei nº 8.069, representou um importante caminho para o exercício de direitos das crianças e adolescentes com deficiência. Em seu primeiro parágrafo do art. 2º, estabelece que “*a criança e o adolescente portadores de deficiências receberão atendimento especializado.*”

A partir dessa data, a elaboração de leis e ações educacionais no Brasil, e em todo o mundo, começou a ser influenciada por alguns documentos internacionais.

Na Conferência de Jomtien, na Tailândia, realizada no período de 5 a 9 de março de 1990, foi elaborada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. A partir da elaboração desse documento é que se iniciou o debate sobre a Educação Inclusiva, em âmbito mundial, e os países participantes começaram a se organizar para garantir, de fato, o direito de todos frequentarem a educação regular.

Destacam-se como seus objetivos: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na

aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; e propiciar um ambiente adequado à aprendizagem (UNESCO, 1990).

No Brasil, em junho de 1993, o Ministério da Educação divulgou o Plano Decenal de Educação Para Todos, elaborado em cumprimento das resoluções da Conferência de Educação Para Todos de Jomtien. Esse plano foi formalmente apresentado à V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na Região da América Latina e do Caribe, da Unesco, em Santiago de Chile, no mesmo mês. A declaração foi precedida de um "compromisso nacional de educação para todos", assinado por representantes do ministério, das secretarias de educação estaduais e municipais, e de associações profissionais de vários tipos.

A respeito dos documentos internacionais referentes à educação de pessoas com deficiência, no ano de 1994 organizou-se outra reunião, também de natureza internacional, envolvendo países de todos os continentes. Essa conferência aconteceu em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho, e contou com a representação de oitenta e oito governos e vinte e cinco organizações internacionais em assembleia, na qual se reafirmou o compromisso com a Educação para Todos, defendida em Jomtien. Elaborou-se a “Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais”. Dentre suas exigências, promulga que:

- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994, p.1).

Observa-se, por meio de suas exigências preliminares, a importância desse documento para orientar e exigir mudanças em âmbito internacional, no que tange à escolarização de pessoas com deficiência. Após tal promulgação, também houve orientações com relação às ações a serem realizadas pelos governos e pela comunidade internacional.

Também influenciada pela Conferência de Jomtien, bem como pela Declaração de Salamanca, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei nº 9.394/96, trouxe um capítulo dedicado à Educação Especial, além de apresentar artigos e/ou incisos relacionados com essa temática em outros capítulos. Essa lei é considerada inclusiva, pois garante a todos o direito de frequentar a escola.

Em seu art. 4º, dentre outras garantias, promulga que é dever do Estado com a educação escolar pública a garantia de “III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.

O seu Capítulo V, da Educação Especial, inicia-se definindo Educação Especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (BRASIL, 1996).

Esse conceito torna a Educação Especial uma modalidade de ensino que pode ser oferecida em ambientes escolares comuns, não necessariamente na escola especial. Assim, a partir dessa lei, poderá haver atendimentos especializados próprios da Educação Especial em qualquer escola.

Em seu parágrafo primeiro, também afirma que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996). Tal afirmativa garante aos alunos surdos o Atendimento Educacional Especializado, assim como a presença do intérprete de Libras e do instrutor surdo, em determinados casos.

Em se tratando da oferta diferenciada de escolarização, a LDBEN assegura aos alunos com deficiência, em seu art. 59,

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

Percebe-se que, perante essa Lei, as condições para que os alunos com deficiência participem de uma escolarização adequada são garantidas. Entretanto, deve-se pensar de forma crítica ao se analisar a realidade das escolas brasileiras nesse período, muito aquém dos direitos apresentados.

Outro documento internacional de relevância na área é a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva", realizado em Montreal, Quebec, Canadá. O documento destaca como pré-requisito indispensável aos direitos humanos o acesso igualitário a todos os espaços da vida, sejam quais forem: culturais, sociais, políticos, econômicos e educacionais. Também apresenta a necessidade de esforços internacionais para a construção de uma sociedade inclusiva.

Nesse mesmo ano, realizou-se, na Guatemala, a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as "Pessoas Portadoras de Deficiência". Tal Convenção foi publicada no Brasil por meio do Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.

Em seu art. 1º, define “deficiência”:

O termo "deficiência" significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social (UNESCO, 2001, s/p).

Também define seu entendimento por “discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência”:

a) o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (UNESCO, 2001, s/p).

Nessa perspectiva, a convenção teve por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade, por meio de orientações aos Estados participantes.

Os documentos internacionais apresentados foram, portanto, os principais orientadores em âmbito internacional para a efetivação da inclusão de pessoas com deficiência, inclusive das pessoas surdas. Assim como muitos países, o Brasil os adota como referência para a elaboração e efetivação de seus projetos políticos nessa área.

No Brasil, em 2000, foi promulgada a Lei nº 10.098, conhecida como Lei da Acessibilidade. Ela estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Em seu Capítulo VII, que dispõe sobre a acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização, apresenta que:

Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-

lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.

Art. 19. Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtítuloção, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previstos em regulamento (BRASIL, 2000).

Observa-se, nessa lei, o início de uma preocupação com a oficialização e garantia legal de os surdos se disporem da língua de sinais como forma de comunicação.

No ano de 2001, a Lei nº10.172/01 aprovou o Plano Nacional de Educação e deu outras providências. Tal plano estabeleceu vinte e sete objetivos e metas para a educação das pessoas com deficiência, importantes para a inclusão escolar dessas pessoas. No mesmo ano, o Parecer nº 17/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE), sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, realizou discussões acerca de dois temas: Tema I: *A Organização dos Sistemas de Ensino para o Atendimento ao Aluno que Apresenta Necessidades Educacionais Especiais*; e Tema II: *A Formação do Professor*. É aconselhável conhecer os documentos em sua íntegra, para melhor conhecimento dos direitos das pessoas com deficiência no âmbito social e escolar, assim como dos professores de receberem formação adequada.

Sobre a Libras, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a identifica como um meio legal de comunicação e expressão utilizada pela comunidade surda brasileira. Essa Lei foi regulamentada no ano de 2005, em Brasília, por meio do Decreto da Lei de Libras, nº 5.626. Esse decreto foi de grande importância para os surdos, pois há a conceituação de surdez e sua diferenciação com a deficiência auditiva. Também apresenta a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia de instituições de

ensino públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

O decreto também diz respeito à formação do professor de Libras e do instrutor de Libras; ao uso e difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação; à formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa; à garantia do direito à educação das pessoas surdas, dentre outros.

No ano de 2007, destaca-se o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo como eixos a formação de professores para a Educação Especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, assim como acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior.

A Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, regulamentou a profissão de Tradutor e Intérprete da Libras. Em seu art. 6º, essa lei contempla as atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências.

Em 2010, a Resolução nº 7, de 14 de dezembro, a qual fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, também trata sobre a Educação Especial. Sobre o projeto político-pedagógico da escola e o regimento escolar, afirma que:

Art. 41. O projeto político-pedagógico da escola e o regimento escolar, amparados na legislação vigente, deverão contemplar a melhoria das condições de acesso e de permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular, intensificando o processo de inclusão nas escolas públicas e privadas e buscando a universalização do atendimento (BRASIL, 2010).

Para isso, também afirma que devem ser utilizados recursos de acessibilidade, entendidos como aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência e mobilidade reduzida, por meio da utilização de materiais didáticos, dos espaços,

mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e outros serviços.

A resolução também dispõe acerca do Atendimento Educacional Especializado:

Art. 42. O atendimento educacional especializado aos alunos da Educação Especial será promovido e expandido com o apoio dos órgãos competentes. Ele não substitui a escolarização, mas contribui para ampliar o acesso ao currículo, ao proporcionar independência aos educandos para a realização de tarefas e favorecer a sua autonomia (BRASIL, 2010).

Também afirma que esse atendimento poderá ser oferecido no contraturno, em salas de recursos multifuncionais na própria escola, em outra escola ou em centros especializados, e será implementado por professores e profissionais com formação especializada, de acordo com plano de atendimento aos alunos que identifique suas necessidades educacionais específicas, defina os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas.

A partir do histórico apresentado, assim como dos documentos e planos oficiais referentes à inclusão escolar de alunos com deficiência, percebe-se a conquista de avanços no âmbito social e constitucional. Entretanto, assim como afirmam Ferreira e Guimarães (2003),

A proposta de educação vigente ainda não sustenta nem oferece condições satisfatórias para ser considerada efetivamente “inclusiva”. Para que se possa conceber a “escola inclusiva” [...] é imprescindível que a instituição educacional fique mais atenta aos interesses, características, dificuldades e resistências apresentadas pelos alunos no dia-a-dia da instituição e no decurso do processo de aprendizagem (p.149).

Nota-se que nos documentos oficiais houve grandes avanços ao longo dos anos, mas, na prática, ainda são necessárias mudanças significativas na estrutura educacional do país. É importante conhecer os mecanismos legais que garantem a inclusão escolar de todos os alunos, para que sejam reivindicados pelos pais, professores, dirigentes escolares e pelos próprios alunos surdos. Entretanto, assim como afirmam Silva e Baraúna (2007), é preciso

estar atento a este embate: não se trata de incluir para garantir o direito constitucional de igualdade educacional; a questão principal é garantir aos alunos surdos o acesso e a permanência na escola, com qualidade educacional.

2.3 As Concepções sobre a Surdez

O conceito de surdez, não diferentemente de outros conceitos, sofre mudanças e se modifica ao longo da história. Conhecer e se posicionar diante de suas diferentes concepções e de suas implicações no contexto escolar é primordial para se compreender melhor o sujeito surdo. Em se tratando dos professores e profissionais que trabalham na educação de pessoas surdas, são os conceitos individuais que embasam suas práticas pedagógicas.

De modo geral, os ouvintes possuem a visão de que a surdez representa falta de comunicação, punição e isolamento, sendo encarada de maneira pejorativa. Com isso, surgem inúmeros equívocos em relação ao surdo, à surdez e a sua educação. Comumente, acredita-se que o surdo é um ser doente que precisa ser reabilitado por meio da aquisição da fala e de aparelhos auditivos para que haja sua inserção social e educacional. Também surgem dúvidas quanto à capacidade de o surdo falar, aprender ou conseguir um bom emprego. Essa concepção está ligada à visão da surdez como deficiência, adotada pelo **modelo clínico-terapêutico**, enfatizando-se a experiência de uma falta.

Quando pais ouvintes têm um filho surdo ficam desorientados diante da constatação da surdez, e tendem a procurar um médico para encontrar uma cura. Inicialmente, escolhem a modalidade de língua que o filho usará: visual-gestual (visuomanual) ou audioverbal. A escolha parte da disposição da família em aprender, ou não, a língua de sinais, assim como considerar essa língua como importante para a formação do surdo (SANTANA, 2007). Frequentemente, a visão clínico-terapêutica é a primeira a influenciar as decisões desses pais ouvintes.

Os médicos indicam à família que encaminhe o filho surdo para tratamento fonoaudiológico, para a realização de implante coclear ou para utilização de aparelhos auditivos, na tentativa de aproximar o surdo da normalidade construída pelos ouvintes. O parecer do otorrinolaringologista torna-se mais importante que as orientações pedagógicas e/ou que aquelas das comunidades surdas.

Entretanto, assim como afirma Sá, “surdez não é doença; não precisa de ‘tratamento’, portanto, não deve estar atrelada a um enfoque clínico ou ao modelo médico” (p.67). Em desacordo com esse modelo, tem-se a perspectiva **socioantropológica**, a qual enfatiza a diferença e não a deficiência do ser surdo.

De acordo com essa perspectiva, a surdez não é caracterizada pela falta, mas como uma marca primordial que caracteriza os integrantes da comunidade surda e os diferencia de outras comunidades não surdas. Acredita-se que as pessoas surdas são usuárias da língua de sinais e pertencentes a uma comunidade surda. Elas devem estar em contato com outras pessoas surdas o mais cedo possível para que tenham acesso à comunicação visual.

Em suma, na perspectiva da visão clínico-terapêutica de surdez e de pessoa surda, o enfoque é dado na perda, ausência, dificuldade, deficiência, incapacidade e tentativa de fazer o surdo ser o mais parecido possível com o ouvinte. Desse modo, o surdo é inferiorizado e tido como uma pessoa que, se não se adequar aos padrões ouvintes, não obterá sucesso. A compreensão de surdez fica, portanto, limitada aos seus aspectos biológicos. Em contrapartida, o conceito socioantropológico de surdez e de pessoa surda é mais amplo e valoriza seus aspectos históricos e sociais. O canal visual-gestual é aceito como forma de comunicação e a Língua de Sinais é respeitada como primeira língua. A identidade surda também é valorizada, o que é importante para a formação cultural e identitária das pessoas surdas, pois as mesmas se sentem pertencentes à comunidade surda, são usuárias da Libras e se auto declaram como surdas.

Na perspectiva do conceito socioantropológico, surgem os Estudos Surdos, uma das ramificações dos Estudos Culturais, criados após movimentos surdos organizados. Esses estudos estão sendo essenciais para que a surdez não seja interpretada como deficiência, falta, doença e sofrimento. Defendem que é errôneo definir os surdos como “deficientes auditivos”, pois são um grupo organizado culturalmente, com sua peculiaridade linguística.

Skliar expõe que os Estudos Surdos:

[...] se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político (1998, p. 5).

Segundo Sá (2006), estudiosa dos Estudos Surdos, podemos definir uma pessoa surda como aquela que vivencia um déficit de audição que a impede de adquirir, de maneira natural, a língua oral/auditiva usada pela comunidade majoritária e que constrói sua identidade baseada, principalmente, nessa diferença. A pessoa surda utiliza-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais diferentes da maioria das pessoas ouvintes.

Nesse sentido, observa-se a importância de se entender a surdez por uma visão que contemple vários aspectos, como uma diferença linguística e cultural que não impede as pessoas surdas de terem sua inserção social e educacional, assim como os seus direitos garantidos.

Se a surdez é vista como um fator limitador das condições de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas surdas, o trabalho realizado pelos professores será pouco positivo para a aprendizagem e desenvolvimento dessas pessoas.

Se, ao contrário, houver um entendimento pautado nas potencialidades do sujeito surdo e na compreensão da surdez como uma característica peculiar de uma pessoa, que não a impede de viver em sociedade, de estar envolvida com a comunidade em todas as suas atividades, há uma forma diferente de planejar as atividades pedagógicas para esse grupo.

2.4 Noções sobre a Libras e sua importância

As línguas de sinais são as línguas naturais das comunidades surdas em todo o mundo. Assim como as pessoas ouvintes em países diferentes falam diferentes línguas, também as pessoas surdas, que estão inseridas em culturas surdas por toda parte do mundo, possuem suas próprias línguas, existindo, portanto, muitas línguas de sinais diferentes para cada país (FENEIS, 2012). No Brasil, a língua de sinais é nomeada Língua Brasileira de Sinais (Libras), sendo a segunda língua oficializada do país, por meio da Lei de Libras, nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a qual dispõe que:

Art. 1º. É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamentou a lei acima citada, tratando dos aspectos relativos: à inclusão de Libras como disciplina curricular nos cursos superiores; à formação do professor de Libras e do instrutor de Libras; à disponibilização de tradutores e intérpretes de Libras nas escolas, dentre outros.

As línguas de sinais são uma língua com estrutura gramatical própria. Ao contrário da Língua Portuguesa, que possui uma modalidade oral-auditiva, a Libras possui uma modalidade visual-gestual, ou seja, é emitida por meio de sinais e percebida pela visão. Possui status de língua porque, assim como as línguas orais, é composta pelos seguintes níveis linguísticos: o fonológico, o morfológico, o sintático, o semântico e o pragmático. Cabe esclarecer que essas línguas não se baseiam na língua oral de cada país, por isso são independentes dela.

Apesar de ser uma língua oficializada, muitas vezes os sujeitos ouvintes confundem a Libras com mímicas ou acreditam que é a Língua Portuguesa sinalizada. Entretanto, ela é uma língua que possui estrutura gramatical própria. A Libras, cuja origem vem da Língua de Sinais Francesa, é composta a partir de parâmetros que se alteram para a realização de combinações dos sinais. Os parâmetros são: a configuração de mão, o ponto de articulação, a orientação, o movimento e a expressão facial e/ou corporal.

Para quem acredita que as línguas de sinais não conseguem suprir as necessidades linguísticas de uma comunidade, Skliar afirma que:

As línguas de sinais não são nem intrinsecamente concretas, nem primitivas, nem limitadas. De fato nenhuma língua natural o é; pelo contrário, todas têm a potencialidade de expressar o conjunto de significados do mundo interior e exterior de seus usuários (2006, p.91).

Ocorre também de alguns sujeitos acreditarem que todos os surdos dominam a Libras. Infelizmente, devido às condições precárias do nosso país e, também, a pouca importância dada à Libras pelos profissionais que dão o diagnóstico da surdez aos pais, muitos surdos chegam à vida adulta sem ter adquirido nenhuma língua, por terem sido apenas expostos a uma língua oral e não terem desempenho satisfatório com esta (DIZEU; CAPORALI, 2004).

Ainda segundo esses autores:

Vivemos em uma sociedade na qual a língua oral é imperativa, e por conseqüência caberá a todos que fazem parte dela se adequarem aos seus meios de comunicação, independentemente de suas possibilidades. Qualquer outra forma de comunicação, como ocorre com a língua de sinais, é considerada inferior e impossível de ser comparada com as línguas orais (p. 584).

Percebe-se que o domínio da cultura ouvinte sobre a cultura surda (tema abordado a seguir) ainda está muito presente em nossa sociedade principalmente por meio da língua.

Entretanto, os avanços conquistados pela comunidade surda estão, gradativamente, garantindo o respeito à diferença e à identidade surda.

A Libras está sendo, cada vez mais, difundida e respeitada em nossa sociedade, principalmente devido: ao fortalecimento das associações de surdos; ao interesse dos familiares e amigos de surdos por essa língua; à inserção dos alunos surdos na escola regular; ao aumento do número de surdos no mercado de trabalho; aos avanços dos documentos oficiais sobre os direitos dos surdos, assim como à presença de tradutores de Libras na mídia televisiva.

Nas escolas regulares, com exceção dos intérpretes de Libras, os demais profissionais não se comunicam com os alunos surdos por meio dessa língua. São poucos os professores que dominam a Libras; quando a dominam, geralmente conhecem apenas alguns sinais, incipientes para uma comunicação adequada com os seus alunos surdos. Em contrapartida, alguns alunos ouvintes têm se interessado por essa língua, pois convivem por mais tempo e mais diretamente com os colegas de classe que são surdos. Muitas vezes, com a falta do intérprete, são os alunos ouvintes, interessados pela Libras, que realizam a comunicação entre professor ouvinte e aluno surdo.

Nessa perspectiva, observa-se que a inclusão dos alunos surdos nas escolas regulares, em especial, está contribuindo significativamente para a difusão da Libras na sociedade. No horário dos intervalos, da Educação Física e na sala de aula, a comunicação por meio dessa língua tem despertado o interesse dos alunos ouvintes. Cabe aos dirigentes escolares incentivarem o seu uso por meio do oferecimento de cursos de Libras para o público escolar conhecer melhor e dominar essa língua.

2.5 Filosofias Educacionais para os Surdos

Estar ciente das filosofias educacionais para os surdos propicia análises críticas acerca das consequências de cada filosofia no desenvolvimento desses sujeitos, assim como contextualizações das práticas educacionais e clínicas vigentes. No embate para apontar a melhor solução para a comunicação dos surdos, constituíram-se correntes com bases diferenciadas: o Oralismo que, por um lado, busca a “normalidade” e a fala, utilizando avanços tecnológicos para oferecer, ao surdo, possibilidades de ouvir; e, por outro lado, há o Bilinguismo, que defende a língua de sinais como sendo a língua dos surdos, assim como a existência da cultura surda (SANTANA, 2007).

Por meio da discussão realizada no início deste Capítulo, percebe-se que o Oralismo está pautado no modelo médico-terapêutico, enquanto o Bilinguismo possui como base a concepção socioantropológica.

Ao longo da história, o papel hegemônico dado à linguagem oral como característica própria do ser humano fez com que os surdos fossem percebidos em uma perspectiva ouvintista. O Ouvintismo é a imposição da cultura ouvinte como cultura hegemônica, em relação a qual, outras expressões culturais devem se adaptar, tendo como referência, no processo de construção de conhecimento e de identidade cultural, a cultura ouvinte. Nessa perspectiva, suas referências culturais são expressas a partir da experiência histórica do convívio das comunidades humanas, principalmente, pela comunicação da palavra (SILVA, 2003). Ainda hoje, o Ouvintismo continua sendo uma ideologia dominante em diferentes partes do mundo.

Skliar (1998) define ainda que Ouvintismo é “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte” (p.15). Com isso, há percepções do ser deficiente e do não ser ouvinte, o que legitima práticas clínico-terapêuticas, próprias do Oralismo. O autor também afirma que a construção

ouvintista nunca está longe daquilo que a ideia de ouvinte significa: uma noção que identifica “nós ouvintes” em contraste com “aqueles surdos”.

O Oralismo, uma das filosofias educacionais mais influentes na educação de surdos, está contido na proposta Ouvintista. Ele visa à integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, a Língua Portuguesa). A noção de linguagem para os profissionais dessa filosofia restringe-se à língua oral, sendo que esta deve ser a única forma de comunicação dos surdos.

De acordo com Goldfeld (2001),

O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva. Esta estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade, à “não-surdez” (p.31).

Desse modo, acredita-se que, por meio da filosofia Oralista, o surdo estará apto a ingressar na comunidade ouvinte. Para que haja a reabilitação citada, utilizam-se, no processo de oralização, a estimulação auditiva precoce e o treinamento exaustivo de leitura labial, na tentativa de que os surdos compreendam a fala das demais pessoas. Por fim, estes começam a ser estimulados a falar.

Sá (2002) define como abordagem educacional oralista:

A abordagem educacional oralista é aquela que visa a capacitar a pessoa surda a utilizar a língua da comunidade ouvinte na modalidade oral como única possibilidade lingüística, de modo que seja possível o uso da voz e da leitura labial tanto nas relações sociais como em todo o processo educacional. A língua na modalidade oral é, portanto, meio e fim dos processos educativos e de integração social (p.69).

Dessa forma, percebe-se que há uma tentativa de levar a pessoa surda a utilizar a língua na modalidade oral, auxiliada pelo uso de aparelhos que realizam a amplificação sonora de seus resíduos auditivos.

Atualmente, partindo das concepções do Oralismo, dispõe-se também de avanços tecnológicos para oferecer, aos surdos, possibilidades de ouvir. Um deles é o implante coclear⁴ que, geralmente aconselhado por médicos, ainda é uma opção das famílias, cuja maioria dos pais é ouvinte. Entretanto, esse implante é visto pelos surdos como uma tentativa fracassada de tornar o surdo um ouvinte, sendo que as próprias famílias admitem que, após o implante, não há resultados satisfatórios (SANTANA, 2007).

Em se tratando da língua de sinais e também de qualquer outra comunicação gestual, a maioria dos adeptos ao Oralismo não a reconhece como uma língua, considerando-a prejudicial para o aprendizado da língua oral. Desse modo, a língua de sinais é proibida na maioria das instituições adeptas a essa filosofia educacional, o que demonstra um autoritarismo focado na utilização exclusiva da língua na modalidade oral.

A história da educação dos surdos mostra que a língua oral não consegue suprir as necessidades da comunidade surda. A maioria dos surdos adultos de hoje fazem parte da geração que foi exposta aos princípios oralistas e demonstram avaliações negativas do processo pelo qual passaram. O processo de aquisição da linguagem oral por esses sujeitos leva muitos anos, sendo um procedimento árduo, visto que essa linguagem não é natural aos mesmos. Aspectos importantes para o desenvolvimento infantil são deixados de lado, ao se colocar o aprendizado da língua oral como objetivo principal na educação dos surdos (GOLDFELD, 2001).

Com a difusão da língua de sinais, as condições de desenvolvimento intelectual, profissional e social das pessoas surdas aumentaram significativamente.

⁴ O implante coclear é um dispositivo eletrônico de alta tecnologia, também conhecido como ouvido biônico, que estimula eletricamente as fibras nervosas remanescentes, em diferentes regiões da cóclea, possibilitando ao usuário a capacidade de perceber o som.

A Comunicação Total pode ser considerada um avanço da filosofia educacional Oralista, pois a surdez não é mais percebida apenas como uma patologia de ordem médica e o aprendizado de uma língua não é o seu objetivo maior. Sua história não teve um fato histórico definido em seus primórdios, sendo construída na insatisfação mundial com os resultados da educação oralista, iniciando-se em meados de 1970.

Essa filosofia educacional acreditou que somente o aprendizado da língua oral não assegura o pleno desenvolvimento da pessoa surda. A comunicação e a interação são privilegiadas, a partir da utilização de qualquer recurso linguístico que facilite a comunicação com pessoas surdas.

Como forma de comunicação, a Comunicação Total recomendou o uso de sinais do país de origem, da datilologia (alfabeto manual), do português sinalizado, dentre outros. Essa forma de comunicação pressupôs a fiel representação de todos os aspectos da fala, inclusive de elementos como artigos, preposições, terminações verbais e outros que não fazem parte das línguas de sinais. Recomenda-se, também, o uso simultâneo de códigos gestuais com a língua oral (denominado de bimodalismo) (GOLDFELD, 2001).

De acordo com Sacks (1990), apesar de viabilizar ao surdo o acesso aos sinais, até então proibidos pelo Oralismo, percebeu-se que a Comunicação Total não propiciou e não propicia um efetivo aprendizado da língua de sinais, mas um apoio à língua oral, pois os gestos manuais realizados almejavam o aprendizado da língua escrita por meio de recursos artificiais, não se preocupando efetivamente com a comunicação entre surdos. A língua de sinais, portanto, não é percebida como língua natural dos surdos provida de cultura própria.

Também houve grandes críticas feitas à Comunicação Total sobre a impossibilidade de se falar e sinalizar utilizando as duas línguas ao mesmo tempo, pois não temos capacidade neurológica de processar simultaneamente duas línguas com estruturas diferentes.

Diante de tais contestações, surgiu o Bilinguismo, corrente filosófica que acredita que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país. O ideal é que a criança surda obtenha a língua de sinais, para desenvolver suas funções cognitivas e conseguir interagir com sua família, pois as crianças desenvolvem os aspectos cognitivos, sociais e emocionais por meio da linguagem (GOLDFELD, 2002).

De acordo com a mesma autora, a língua de sinais deve ser adquirida o mais brevemente possível, preferencialmente, a partir do convívio da criança surda com outros surdos mais velhos que dominem essa língua. O Bilinguismo apoia o uso da língua de sinais pela criança surda para se comunicar em casa, sendo necessário que a família também a domine. A língua oral poderá ser aprendida como segunda língua dos surdos, visto que é necessário um atendimento específico para sua aquisição.

Nessa abordagem, a concepção de surdez é diferenciada das demais filosofias educacionais, pois o surdo é visto como pertencente a um grupo linguístico e cultural diferenciado, não sendo necessário almejar uma vida semelhante à vida do ouvinte. Sua concepção distancia-se da visão que aborda apenas os aspectos biológicos ligados à surdez.

Dessa forma, entende-se que a utilização do Bilinguismo aumenta as capacidades cognitivas e linguísticas do surdo, possibilitando melhores resultados educacionais que os conseguidos sob a priorização da língua na modalidade oral (SÁ, 1999). Portanto, por meio do Bilinguismo, o ser surdo estará mais capacitado para se inserir no contexto do ensino regular.

Em se tratando do sucesso escolar dos alunos surdos, o Bilinguismo mostrou-se eficiente; todavia, são necessários outros fatores para que esse sucesso realmente aconteça.

Com relação a esse tema, Skliar (1998) discute o fracasso educacional dos surdos, percebido devido: à falta de compreensão e de produção dos significados da língua oral; ao

analfabetismo massivo; à mínima proporção de surdos que têm acesso a estudos de Ensino Superior; à falta de qualificação para o trabalho, dentre outros fatores. O mesmo autor afirma que se atribui, erroneamente, tal fracasso: primeiramente, aos próprios surdos; em segundo lugar, à culpabilização dos professores ouvintes; e, por fim, às limitações dos métodos de ensino. Culpabilizar os alunos surdos por seu próprio fracasso escolar realmente tem ocorrido, pois no ambiente escolar há queixas de esses alunos serem desinteressados e conversarem excessivamente durante as aulas com os seus colegas surdos. Nesse sentido, cabe verificar se as aulas estão sendo realizadas de acordo com as necessidades educacionais especiais desses alunos.

Com relação aos professores ouvintes, a história demonstra que suas condições de trabalho na escola regular são precárias, assim como a sua formação docente. A maioria não domina Libras, o que, apesar da presença do intérprete dessa língua em sala de aula, causa o distanciamento do professor ouvinte do aluno surdo e, conseqüentemente, o aumento da chance de fracasso escolar desse aluno.

Os métodos de ensino para alunos surdos estão sendo bastante pesquisados, principalmente na atualidade, em que as pesquisas sobre Educação Especial e inclusão escolar aumentaram significativamente. Entretanto, não é notável a sua divulgação e a aplicação desses métodos na sala de aula. A maior preocupação tem recaído sobre a dificuldade de os alunos surdos aprenderem a Língua Portuguesa, visto que essa é baseada na comunicação auditivo-oral. Devido aos surdos possuírem sua comunicação restrita ao visual-gestual, são necessários métodos diferenciados de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa.

Todos esses fatores certamente devem ser considerados com relação ao fracasso escolar do aluno surdo; entretanto, Skliar (1998) aponta que se evita denunciar o fracasso da instituição-escola, das políticas educacionais e da responsabilidade do Estado. O autor afirma que as interpretações e representações do fracasso escolar dos alunos surdos constituem

sistemas divergentes, mas o que realmente fracassou foram as representações ouvintistas. Essa discussão merece ser maior explorada, entretanto, em um momento mais oportuno. O que deve ser considerado, primordialmente, é a realização de uma análise mais crítica acerca dos fatores que contribuem para o fracasso escolar do aluno surdo, desconsiderando o próprio aluno e o professor ouvinte.

Para que haja o sucesso escolar do aluno surdo, principalmente, na perspectiva do ensino de Geografia, o próximo capítulo aborda o surgimento e os avanços da Geografia no cenário internacional, assim como os principais aspectos e fundamentos da disciplina escolar Geografia no Brasil. Também discute a formação docente em Geografia para a inclusão escolar dos estudantes surdos, assim como as práticas docentes que melhor atendem às peculiaridades desses estudantes.

CAPÍTULO III

A GEOGRAFIA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Para que o aluno seja incluído socialmente, ele necessita ser instrumentalizado para que exerça, de fato, a sua cidadania. A Geografia é, por excelência, uma disciplina capaz de formar para a cidadania e que busca conhecer e explicar as múltiplas interações entre a sociedade e a natureza. Sendo ela um componente presente no currículo escolar da escola básica, possibilita ao aluno descobrir e analisar sua realidade e os problemas de sua época e lugar, dando-lhes condições de autonomia, de criatividade e de criticidade.

Nesse sentido, conhecer a história e a importância da Geografia como ciência é fundamental para se compreender os processos de instituição e transformação pelos quais passou a Geografia escolar, e os desafios impostos pela inclusão escolar.

Neste capítulo, apresentam-se, introdutoriamente, alguns aspectos do surgimento e avanços da Geografia no cenário internacional, para que se compreenda como aconteceu a sua constituição como ciência e conteúdo escolar. Posteriormente, mostram-se os principais aspectos e fundamentos da disciplina escolar Geografia no Brasil, levando-se em consideração a formação do professor desse conteúdo. Por fim, discute-se a aquisição de conhecimento pelo aluno surdo, na perspectiva do ensino de Geografia.

2.1 A Geografia como disciplina escolar: aspectos internacionais e nacionais

O acúmulo de conhecimentos geográficos ocorre há milhares de anos, tendo se desenvolvido desde as primeiras cartas e descrições produzidas na China. A partir das grandes descobertas marítimas, o conhecimento geográfico foi ampliado, propiciando a institucionalização da Geografia a partir das expedições científicas pela África, América e

Ásia. As informações coletadas nessas expedições foram sistematizadas pelas academias européias, sob o respaldo das associações geográficas (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007).

De acordo com essas autoras, no fim do século XVIII, a Geografia ainda possuía forte ligação com a História, servindo apenas para fundamentar aspectos e fatos teóricos. Também nesse período, acreditava-se na influência quase absoluta do meio biofísico sobre o homem.

No século XIX, o centro de discussão da Geografia na Europa concentrou-se na Alemanha. A Geografia científica foi então constituída, composta pelas publicações de Alexander Von Humboldt (1769-1859) e Karl Ritter (1779-1859).

Ainda nesse século, a nação alemã estava sendo criada, a Itália foi unificada, a França e a Inglaterra possuíam muitas regiões onde se falavam idiomas diferentes. As escolas e o ensino de Geografia estavam sob forte influência dos Estados-nações, pois estes almejavam um maior domínio de seus cidadãos. Desse modo,

A escola foi fundamental porque impunha uma língua oficial, o idioma pátrio, que todos deviam falar e escrever. E, dentro da escola, o ensino da geografia consolidava o patriotismo, mostrava a “nossa Pátria”, que era identificada com o mapa, com o contorno cartográfico (VESENTINI, 1996, p.05).

Ainda nessa perspectiva de uma escola formulada de acordo com interesses dos Estados-nações, podendo ser considerada tradicional, tem-se a função da Geografia escolar da época:

A função da geografia escolar naquele momento era divulgar uma imagem favorável da pátria, do Estado-nação, sendo por isso extremamente nacionalista e ufanista. E o exemplo prussiano ou alemão foi depois reproduzido pelos demais países desenvolvidos, como a França, os Estados Unidos e a Grã-Bretanha (VESENTINI, 1996, p.03).

No Brasil, como será apresentado no próximo tópico, a Geografia como disciplina escolar surgiu sob influências desses países, trazendo consigo tal função já instaurada.

O geógrafo e antropólogo alemão Friedrich Ratzel, autor do livro *Antropologia: fundamentos da aplicação da Geografia à História*, publicado em 1882, foi responsável pela propagação das ideias deterministas (grande influência do meio natural sobre o homem), podendo também ser considerado o sistematizador da Geografia Política Moderna. Por meio do livro *Politische Geographie*, editado em 1897, Ratzel reestruturou o estudo geográfico da política e sistematizou uma certa leitura da política na sua dimensão espacial ou territorial e, ao mesmo tempo, reformulou a maneira pela qual a ciência geográfica abordava o fenômeno político (VESENTINI, 2007).

Ratzel também influenciou muitos geógrafos seguidores de suas ideias, as quais refletiam a passagem do capitalismo da livre concorrência para o capitalismo monopolista e imperialista (ANDRADE, 1999).

O historiador Lucien Febvre, na obra *La Terre et l'évolution humaine*, editada em 1922, criou, de forma mais acabada e sistematizada, a ideia da existência de duas escolas geográficas alternativas, uma "determinista" e simbolizada por Ratzel, e a outra "possibilista" e capitaneada por La Blache (VESENTINI, 2007).

Em contraposição à Ratzel, Paul Vidal de La Blache (1845-1918) defendia que o homem não se submete às condições do meio sem reagir, visto que há possibilidades ambientais. Para La Blache, a análise geográfica deveria constituir-se por meio de observação de campo, indução a partir da paisagem, particularização da área enfocada, comparação das áreas estudadas e do material levantado, assim como da classificação das áreas, para se chegar a uma tipologia. Foi esse geógrafo o responsável pela criação de cátedras e institutos de Geografia no Estado francês, estimulando a formação de geógrafos e professores de Geografia nesse local (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007).

Em se tratando da contraposição do determinismo de Ratzel e o possibilismo de La Blache, Vesentini (2007) destaca que Ratzel foi muito criticado por um determinismo exagerado e estreito, que não buscava explicações complexas e sim uma causa única e unilateral, que via apenas a importância do meio físico para a sociedade e não valorizava a criação humana em si, a tecnologia e a (re)produção da natureza.

Mas a crítica a esse determinismo estreito – ou visão unilateral, como preferimos – considerou toda a busca de determinações espaciais como equivocada, algo absurdo e sem sentido do ponto de vista científico. E a contraposição a isso, o chamado possibilismo, pouco acrescentou a uma antiga discussão filosófica e científica sobre a originalidade do ser humano, sobre o livre arbítrio e a sua liberdade de criar e fazer coisas novas (VESENTINI, 2007, p.9).

Enfim, acredita-se que essa oposição entre uma Geografia determinista e outra possibilista é algo sem sentido do ponto de vista epistemológico, que mais atrapalhou do que ajudou no desenvolvimento da ciência geográfica. O autor afirma que o princípio do determinismo ou causalidade continua a ser aceito pelas ciências naturais e, em grande parte, apesar de certas nuances, até mesmo pelas ciências humanas. O debate apresentado continua, atualmente, a fazer parte das questões epistemológicas e políticas da Geografia, mostrando que a história não é linear.

As ideias do possibilismo exerceram influência sobre a disciplina nas universidades de São Paulo, Rio de Janeiro, entre outras universidades do Brasil.

A formação de uma Geografia com caráter científico aconteceu no Brasil a partir de 1930. Entretanto, desde o Brasil Colônia, a Geografia contribuiu para o conhecimento do território nacional. Andrade (1999) distingue três grandes períodos na trajetória dessa ciência: o colonial; o imperial e da Primeira República; e o moderno (iniciado em 1930).

No primeiro período, ocorreram contribuições dos cronistas coloniais, dos séculos XVI, XVII e XVIII, por meio das descrições da terra e de seu povo, sob influências de

imagens e comportamentos daqueles com quem conviviam e pelo imaginário europeu do mundo tropical. No fim desse período, o Brasil foi visitado por naturalistas que também contribuíram profundamente para o conhecimento do país (ANDRADE, 1999).

No período imperial e da Primeira República, os naturalistas continuaram seus trabalhos e produziram informações sobre “as populações existentes, bastante diversificadas quanto à origem, aos sistemas de exploração da terra e aos níveis culturais” (ANDRADE, 1999, p.10). De acordo com o mesmo autor, após a Primeira Guerra Mundial, os problemas territoriais e o destino dos estados nacionais preocuparam estudiosos, políticos e administradores do país, fazendo com que procurassem a ideia de um Brasil mais autêntico.

Com relação à Geografia escolar do Brasil, Rocha (2000) afirma que, durante o período imperial, essa possuía orientação clássica, ou seja, a Geografia descritiva, mnemônica, enciclopédica, distante da realidade do aluno. Os docentes que atuavam nessa disciplina vinham de outras profissões ou então eram autodidatas.

A partir da Revolução de 1930, ocorreu uma importante renovação, o que provocou o crescimento da leitura e reflexão sobre o país. Iniciaram-se os estudos superiores de Geografia nas universidades do Distrito Federal, do Rio de Janeiro e de São Paulo, assim como as atividades do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em 1934, surgiu, em São Paulo, a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), expandida posteriormente para todo o território nacional.

Por meio do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, foram criadas as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, espaço acadêmico que passou a acolher, dentre outros cursos, o de História e Geografia (constituindo, na época, uma única graduação). Tais faculdades tiveram papel fundamental no desenvolvimento da ciência geográfica no país e na formação de licenciandos para o ensino da disciplina, visto que, anteriormente, não existia no Brasil nem bacharel nem o professor licenciado em Geografia.

Com relação à formação de licenciandos em Geografia, Ponthuschka, Paganelli e Cacete (2007) acrescentam:

A formação docente em Geografia desenvolveu-se com o crescimento da produção científica baseada em trabalhos de campo, realizados com os estudantes e vinculados à literatura geográfica de origem francesa ou alemã, acrescida da crítica dos professores brasileiros. O aluno, ao completar sua formação inicial, tornava-se professor de História e Geografia (p.48).

Nesse momento, começam a atuar os primeiros professores licenciados em Geografia, com uma formação qualificada. A partir da metade do século XX, há uma maior difusão de cursos de formação de professores de Geografia no Brasil.

Em se tratando dos livros didáticos de Geografia, antes de 1934, esses apresentavam basicamente a enumeração de nomes de rios, serras, montanhas, ilhas, capitais, totais demográficos de países, considerando-se a memória do estudante como a capacidade principal exigida.

Essa é a geografia tradicional, uma geografia patriótica e nacionalista, voltada mais para a memorização. Porque o que importava não era fazer o aluno raciocinar, e sim assimilar verdades preestabelecidas, fatos, informações produzidas pelo Estado e destinadas a produzir o “bom cidadão”. O cidadão era entendido não como um indivíduo participante, mas como um possível soldado, alguém que pode morrer pela pátria no caso de uma guerra (VESENTINI, 1996, p.05).

Delgado de Carvalho (1884-1980), autor do livro *A Metodologia do Ensino de Geografia* (1925), um dos trabalhos mais importantes da Geografia no Brasil na primeira metade do século XX, discutia a importância da interação entre ensino e ciência geográfica e contrapunha-se ao patriotismo ideológico, transmitido pela Geografia. Everardo Adolpho Backheuser (1879-1951) e Aroldo de Azevedo (1910-1974) também se destacaram, no cenário nacional, no processo de formação da nação brasileira por meio da educação do ensino de Geografia (VLACH, 2004).

Atualmente, em decorrência da velocidade com que as mudanças e transformações sociais, culturais, econômicas e políticas ocorrem, decorar fatos ou dados não significa estar bem informado. A informação em si e a memorização são desconsideradas para dar lugar à reflexão, ao raciocínio e ao espírito crítico. Vesentini (1996, p.07) afirma que:

Hoje, mais importante do que formar o cidadão soldado é formar o cidadão crítico, ativo, participante da sociedade e de suas transformações. Mais importante do que dar informações é ensinar o aluno a pensar, a pesquisar, a *aprender a aprender*. Essa é uma mudança nos objetivos da escola, de forma geral, e do ensino de geografia em particular.

Essa perspectiva de ensino e de aprendizagem diz respeito à Geografia crítica, inicialmente discutida no final dos anos 1970, com o avanço do processo de Globalização, a ocorrência da revolução técnico-científica e o enfraquecimento da soberania dos Estados-nações.

Percebe-se que a Geografia como conteúdo escolar tem passado por significativas transformações, no intuito de dar conta de seus avanços epistemológicos da ciência e de responder às necessidades da escola no processo de formação de sujeitos que compreendam o mundo em que vivem e que consigam exercer sua cidadania (CALLAI, 1999).

A formação docente é parte primordial desse processo, pois a qualificação profissional irá direcionar o professor de Geografia mediante sua prática.

Sobretudo a partir da segunda metade do século XX, preocupou-se mais com a formação do professor. No Brasil, a formação do professor de Geografia iniciou-se em 1931, com a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. (PONTHUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007).

A partir da Lei nº 4.024/61, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apresentou-se uma nova regulamentação aos cursos de formação de professores de Geografia, exigindo um currículo mínimo de caráter nacional para todos os cursos de graduação. O Parecer nº

412/62, aprovado em 1962, prescreve o primeiro currículo mínimo para o curso de licenciatura em Geografia, com duração de quatro anos.

Na década de 1970, a concepção tecnicista na educação esteve presente no pensamento educacional. Em 1971, a Lei nº 5.692/71 e o Parecer nº 853/71 introduziram, no currículo das escolas de primeiro e segundo graus, os Estudos Sociais, implementados como disciplina de estudos nas escolas, por meio da fusão e substituição dos conteúdos de Geografia e História. Tal medida provocou modificações nos cursos de licenciatura, os quais passaram a se organizar como cursos de Estudos Sociais em duas modalidades: licenciatura curta (professores para o 1º grau) e licenciatura plena (professores de ensino de 2º grau) (PINHEIRO, 2006).

Na década de 1980, ao licenciado do curso de licenciatura curta em Estudos Sociais era permitido frequentar mais dois anos letivos de caráter específico em Geografia ou História para receber o diploma de estudos adicionais e garantir os mesmos direitos dos licenciados plenos. A partir de pressões por parte de estudantes, professores e entidades representativas, esses cursos foram sendo gradativamente eliminados (ROCHA, 2000).

Ainda nessa década, destacaram-se: a produção de livros didáticos de melhor qualidade e de inúmeros títulos paradidáticos escritos por professores universitários; a presença de pós-graduandos com pesquisas sobre a pesquisa no ensino e na formação docente, assim como o movimento de reorientação curricular no primeiro grau, efetivado pelas Secretarias de Educação estaduais e municipais. A partir dos anos 1990, a formação dos professores e o exercício profissional da docência foram constantemente debatidos (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007).

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), objetivando elevar o nível educacional no território nacional, implantou diversos programas educacionais. Entre eles, os Parâmetros Curriculares Nacionais, inseridos em 1998 com o objetivo de contribuir para uma

reestruturação curricular, orientando o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação no Brasil (CARVALHO, 2008).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Geografia para o ensino fundamental propõem um trabalho pedagógico que visa ampliar as capacidades dos alunos de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar em que vivem e de diferentes paisagens e espaços geográficos (p.75).

A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio também contribuiu para uma reestruturação curricular e definição de um outro perfil de professores para atuar na educação brasileira, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) também o fez. Em 1997, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as orientações para a elaboração das diretrizes curriculares dos cursos de graduação, o Parecer CNE 776/97 (ANDERI, 2008).

Em 1999, o MEC publicou o documento “*Referências para Formação de Professores*” e, em 2000, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica.

O surgimento e evolução desses documentos oficiais, referentes à formação docente no Brasil, ocorreram, principalmente, devido a uma reação contra a visão dos professores como técnicos que meramente fazem o que outras pessoas, fora da sala de aula, querem que eles façam. Surge a prática reflexiva, a qual reconhece que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho, assim como liderar nas reformas escolares (ZEICHNER, 2008).

De acordo com Cavalcanti (2005), não basta ao professor de Geografia ter domínio da matéria, pois é necessário tomar posições sobre as finalidades sociais da Geografia numa determinada proposta de trabalho; é preciso que o professor saiba pensar criticamente a realidade social e que se coloque como sujeito transformador dessa realidade. Em sua

formação contínua, o professor de Geografia necessita de uma formação teórico-prática e de uma formação crítico-reflexiva.

2.2 A formação e a prática pedagógica de professores de Geografia para a inclusão escolar

Para que ocorra um ensino de Geografia inclusivo é indispensável a formação adequada do professor, pois a qualidade de sua mediação dependerá de sua formação profissional. Cavalcanti (2003) destaca que o processo de formação é um processo contínuo, tendo como princípio a articulação ensino-pesquisa e ação-reflexão, assim como a reflexão crítica do professor.

Esse processo de formação passa por dois momentos: a habilitação formal, também conhecida como inicial, e a formação continuada. A primeira ocorre durante o curso de licenciatura, possuindo suas características associadas à instituição onde é realizado. Já a segunda realiza-se permanentemente, decorrente do ato de se pensar e teorizar a própria prática (CALLAI, 1999).

O processo de formação do professor de Geografia e suas experiências de vida irão constituir os seus saberes profissionais.

Tardif (2000) afirma que boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida e, sobretudo, de sua história de vida escolar. Muitos professores, mesmo após sua passagem pelos cursos de licenciatura, não modificam suas crenças anteriores sobre o ensino, pois carregam consigo sua cultura escolar anterior.

Ainda se tratando dos saberes profissionais dos professores, devem ser levados em conta os conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como os conhecimentos didáticos e pedagógicos. Há também os conhecimentos curriculares, presentes

nos programas, guias e manuais escolares, bem como os conhecimentos pautados em sua experiência de trabalho e na experiência de certos professores (TARDIF, 2000).

De acordo com o mesmo autor, todos esses conhecimentos serão úteis para que o professor de Geografia atinja seus inúmeros objetivos em sala de aula. Dentre eles, observam-se os seguintes: controlar o grupo de alunos; buscar sua motivação; levá-lo a se concentrar em determinada tarefa ao mesmo tempo em que dão uma atenção particular a certos alunos da turma; organizar as atividades de aprendizagem; acompanhar a evolução da atividade; dar explicações e fazer com que os alunos compreendam e aprendam. Desse modo, o trabalho em sala de aula exige inúmeras habilidades e competências.

Quando há a presença de alunos com deficiência em sala de aula, o professor necessita adquirir ou empregar mais habilidades, pois esses alunos exigem um atendimento especial, de modo que não sejam excluídos das atividades realizadas.

Rodrigues (2006) afirma que a aquisição de competências para a gestão inclusiva de uma classe só poderá ser adquirida por meio de uma prática continuada, reflexiva e coletiva. O desenvolvimento dessas competências para a Educação Inclusiva deve, a seu ver, passar por uma fase de sensibilização na formação inicial e ser plenamente assumido ao longo de uma prática em serviço. Enfatiza que deve ocorrer dessa forma porque, na Educação Inclusiva, o comprometimento com a educação de todos os alunos é de toda a escola.

Michels (2006) destaca dois tipos de professores que trabalham com alunos que apresentam deficiência: os capacitados e os especializados. As competências a serem desenvolvidas nos chamados professores capacitados, que atuam na sala de aula regular, são apresentadas no artigo 18 (BRASIL, 2001b):

§ 1º - São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior,

foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

Observa-se que a formação dos professores capacitados deve ocorrer por meio de oferecimento de disciplinas e cursos que venham a contemplar as discussões sobre a educação de alunos com deficiência. A sua formação também deve desenvolver competências para executar atividades diretamente com os esses alunos, assim como aprender a trabalhar em equipe, pois os professores especializados são os responsáveis por flexibilizar e adaptar as atividades, assim como oferecer apoio constante.

§ 2º - São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo ao professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001b).

Para que ocorra a inclusão escolar dos alunos com deficiência visual, por exemplo, a utilização de recursos didáticos adaptados torna-se indispensável. Para o aluno cego, deve ocorrer a transcrição do material escrito para o Braille (não necessariamente realizada pelo professor regente), e/ou realizar a leitura oral. Para os alunos com baixa visão, ampliações do livro didático, textos, mapas, figuras, provas e atividades são fundamentais. O costume de escrever no quadro negro já não é mais eficaz, visto que alguns desses alunos não conseguem visualizar o conteúdo. Ao professor de Geografia, caberá pesquisar, exigir da instituição ou

elaborar materiais adaptados (em alto relevo, com cores contrastantes, dentre outros) que atendam a todos os alunos.

Os alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento também requerem práticas diferenciadas. Esses alunos irão acompanhar o conteúdo escolar de maneira distinta, pois precisam de tempo maior para compreendê-los, assim como possuem o direito de um tempo maior para a realização das atividades avaliativas. Há casos em que esses alunos são semi-analfabetos, em que apenas copiam o que o professor solicita, sem conseguir fazer a leitura e interpretação do português escrito (são os chamados alunos “copistas”). Tais alunos encontram-se nos diversos anos do Ensino Básico, pois se considera a sua evolução em particular, de modo não comparativo com os demais alunos.

Muitos professores não acham correta essa forma de progressão dos alunos com deficiência intelectual, afirmando que é impossível ensinar para um aluno que não consegue ler nem escrever. Entretanto, deve-se considerar que os alunos não aprendem apenas por meio da leitura e escrita, mas também participando das demais atividades na sala de aula. Diante dessa situação, exigem-se do professor habilidades distintas, na tentativa de fazer com que o aluno aprenda de modo diferenciado, mesmo que seja apenas uma pequena parcela do conteúdo ministrado. Para isso, as potencialidades e dificuldades de cada estudante, com suas características e conhecimentos individuais, devem ser conhecidas.

Nas turmas com alunos surdos, o professor de Geografia sentirá maiores dificuldades com relação à comunicação, pois a maioria dos professores não domina a Libras. Nessa perspectiva da falta de formação docente para atuar na escolarização de alunos surdos, promulgou-se o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Em seu Capítulo II, tal decreto dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores.

Art. 3º. A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória

nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

Ainda no Decreto nº 5.626/2005, está disposto no art. 10 que:

As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Esse decreto representou um grande avanço para a escolarização das pessoas surdas e também para o fortalecimento e reconhecimento da Libras como língua natural da comunidade surda brasileira.

Considerando que, em 2005, houve a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, observa-se que apenas no ano de 2010 a Universidade Federal de Uberlândia, não diferentemente de outras instituições, exigiu que todos os alunos das licenciaturas cursassem a disciplina.

Diante de tal constatação, Pena (2010) realizou nessa universidade uma pesquisa que teve como um de seus objetivos conhecer a formação inicial de professores de Geografia na perspectiva da inclusão de alunos surdos, por meio de questionários aplicados para os licenciandos do último período do curso de Geografia, que cursavam a disciplina de Libras oferecida.

Segundo Pena (2010), constatou-se que, durante o curso de Licenciatura em Geografia, a maioria dos graduandos não cursou disciplinas que abordaram o tema Inclusão Escolar, nem obteve conhecimentos sobre metodologias e materiais didáticos direcionados para alunos surdos.

Com relação à disciplina de Libras, a mesma autora afirma que os graduandos a consideraram pouco importante para a sua formação, visto que os mesmos estão cientes de que a carga horária em que a disciplina é oferecida (sessenta horas) não possibilita uma aprendizagem significativa da Libras e/ou de conceitos mais aprofundados sobre a surdez.

Os graduandos também fizeram apontamentos sobre o que consideravam importante para a melhoria da formação docente para a inclusão de alunos surdos, durante a licenciatura. Dentre eles, verificam-se os seguintes: inserção da Libras em períodos anteriores, com maior carga horária; inserção de uma disciplina específica de Libras para a Geografia, visto que na disciplina são matriculados alunos de inúmeros cursos, e a redução do número de graduandos por turma nessa disciplina; elaboração de materiais didáticos e métodos de ensino de Geografia para alunos surdos; realização de trabalhos de campo, onde os graduandos poderiam vivenciar e ou observar a cultura surda, e ter contatos com mais pessoas surdas (PENA, 2010).

Por meio do estudo apresentado, percebe-se que a formação docente em Geografia para alunos surdos precisa ser alvo de críticas e transformações. Se apenas nos últimos anos tem-se enfatizado a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, em todos os âmbitos também se verifica uma necessidade urgente de instrumentalizar professores já atuantes na escola regular para a inclusão de alunos com deficiência e, especialmente, alunos surdos.

Uma das alternativas para a melhoria da formação docente é a modificação da cultura das instituições formadoras e dos locais de trabalho dos professores, para possibilitar o desenvolvimento da habilidade de refletir, formar hábitos de pesquisa, de experimentação, de verificação, análise e problematização da própria prática (ROSA, 2006).

O fato de os professores sentirem-se “abandonados”, e sem um espaço-tempo para dar vazão aos seus sentimentos e questionamentos sobre a

inclusão, vem acarretando sentimentos de incapacidade e despreparo ao trabalharem com o aluno com necessidades educacionais especiais (DUEK; NAUJORKS, 2007, p.49).

Promover atividades de reflexão sistemática e coletiva pelos professores sobre o seu trabalho docente, disponibilizando tempo e espaço, praticamente inexistentes na atual estruturação escolar, também é fundamental para a formação continuada.

2.3 A aquisição de conhecimento pelo aluno surdo e o ensino de Geografia

Para que o aluno surdo se desenvolva significativamente no âmbito escolar, é necessário, primordialmente, extinguir o ouvintismo, ou seja, a hegemonia da cultura ouvinte sobre a cultura surda⁵, muito presente nas escolas. Nessa concepção, os ouvintes decidem pelos surdos, querem inseri-los na cultura ouvinte e não respeitam suas identidades, ou seja, quer se fazer do surdo um ouvinte.

Conhecer os Estudos Surdos em Educação pode ser primordial para se realizar práticas pedagógicas de acordo com as necessidades e perspectivas da surdez. Os Estudos Surdos associam-se a um campo investigativo que tem suas raízes nos Estudos Culturais, pois se destacam as questões das culturas, das políticas, das identidades, dos processos de formação dos povos surdos, das práticas pedagógicas, das diferenças e das relações de poderes e saberes surdos (REIS, 2006).

Perlin (1998, p.53), estudiosa dos Estudos Surdos, afirma que:

A identidade cultural ou social é o conjunto dessas características pelas quais os grupos sociais se definem como grupos: aquilo que eles são, entretanto, é inseparável daquilo que eles não são, daquelas características que os fazem diferentes de outros grupos.

⁵ A cultura surda origina-se da língua de sinais, da experiência de mundo própria das pessoas surdas, e seu principal canal é visuo-gestual. Por parte das pessoas surdas, há a existência de uma forma peculiar de se relacionar com o mundo. Por ser peculiar a esse grupo, é denominada por muitos de cultura surda.

Os estudantes surdos possuem suas identidades pautadas, principalmente, na sua forma de comunicação diferenciada. Isso não quer dizer que os surdos tenham uma cultura totalmente distinta da chamada cultura ouvinte, mas sua própria natureza é visuo-gestual.

Entende-se que o grupo de surdos possui características particulares, mesmo que não seja um grupo homogêneo. Perlin (1998) identifica alguns tipos de identidades surdas, mais complexas e diversificadas. Existem surdos filhos de pais surdos, surdos que não têm contato com a comunidade surda, surdos que não dominam a Língua de Sinais, etc. Os professores precisam conhecer as identidades dos seus alunos para realizarem uma prática significativa.

Sabendo-se da relação intrínseca entre educação e cultura, há nas escolas um caráter, em geral, padronizador, homogeneizador e monocultural. Torna-se necessário romper com esse caráter e construir práticas educativas em que as questões da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes. Se as diferenças são mascaradas, há uma tendência em apagá-las, como se “por serem todos alunos, são todos iguais” (CANDAU, 2008).

Apesar de, atualmente, as escolas privilegiarem práticas homogeneizadoras que ignoram a questão da diferença e do multiculturalismo, o ensino de Geografia apresenta possibilidades de construção e respeito às identidades culturais de todos os alunos, inclusive dos alunos surdos. Sendo a escola um lugar de encontro de culturas, de saberes científicos e de saberes cotidianos, a Geografia escolar é uma das mediações por meio das quais o encontro e o confronto entre culturas se dão (CAVALCANTI, 2005).

Para que as mudanças ocorram, os professores de Geografia precisam ser críticos e reflexivos, capazes de elaborar sua própria prática, propor mudanças e agir de forma autônoma no contexto social.

Segundo Mellowki e Gauthier (2004, p.542) é “aos professores que cabe o trabalho de escolher e esse esforço de interpretação, de crítica e de contextualização dos referentes

culturais em benefício da formação intelectual dos alunos”. Desse modo, os professores de Geografia devem reconhecer as diferentes identidades, para pensar a prática pedagógica de uma forma que atenda melhor aos alunos surdos. Para oferecer um atendimento adequado a esses alunos, o professor necessita perceber a surdez como uma característica peculiar de uma pessoa, que não a impede de ser, de viver em sociedade, de estar envolvida com a comunidade em todas as suas atividades.

O ensino de Geografia pode proporcionar a socialização entre os alunos, por meio de relatos sobre a construção de suas identidades culturais, orientados a identificar as raízes culturais das famílias, do próprio contexto de vida, valorizando-se as diferentes características e especificidades de cada pessoa e grupo. Nessa perspectiva, o professor de Geografia tem um papel de mediador na construção de relações interculturais, também entre os alunos surdos e alunos ouvintes.

Em se tratando da aprendizagem dos estudantes surdos, o desenvolvimento cognitivo de uma criança surda se estrutura tendo por base *informações visuais*. A imagem e a experiência são fundamentais para que haja aprendizagem e, conseqüentemente, evolução e desenvolvimento (SILVA; BARAÚNA, 2007). Os conceitos geográficos precisam ser explorados por meio de uma articulação do conteúdo com a realidade, sendo fundamental proporcionar situações de aprendizagem que valorizem as referências dos alunos quanto ao espaço vivido e produzido. É necessário trabalhar com os seus conhecimentos prévios, de forma construtivista.

Do mesmo modo, a prática de abordagens pedagógicas baseadas na visualização é promissora, pois os recursos visuais facilitam o aprendizado dos alunos surdos e podem fazer a ponte entre os conhecimentos cotidianos e científicos.

Os estudantes surdos, assim como os estudantes ouvintes, são estimulados pelos artefatos tecnológicos: TV, vídeo, computador, Internet. Nesse sentido, o *Data-show*, a TV e

o vídeo são recursos que motivam os alunos surdos e os demais alunos a aprenderem, pois são tecnologias que podem associar imagens e palavras escritas, além de ter a capacidade de projetar outras realidades, tempos e espaços.

A Internet é um recurso dinâmico, atraente, atualizado, que possibilita o acesso a um número ilimitado de informações sendo, portanto, um ótimo meio para se aprender Geografia. Se possível, os computadores da escola devem ser utilizados frequentemente, pois os alunos são despertados para a pesquisa individual na Internet, em que há ainda uma possibilidade de adaptação ao ritmo pessoal de cada aluno. A aprendizagem passa a ser cooperativa, pois os alunos buscam informação e trocam resultados com o grupo. De informador, o professor passa a ser orientador, gerenciando as diversas informações acessadas na Internet, que precisam ser analisadas, discutidas e transformadas em conhecimento (MORAN, 2000).

O uso de imagens no ensino de Geografia para estudantes surdos é amplo e bastante aconselhável, pois podem ser utilizadas fotos, gravuras, desenhos, assim como maquetes. Dentro do assunto estudado, os alunos podem elaborar suas próprias imagens, por meio da criação dessas, ou ainda pesquisar em casa e trazer para sala de aula. Ao construir imagens e maquetes, os alunos surdos poderão materializar uma dada realidade, refletir sobre a mesma e elaborar representações com as quais exercerá a leitura e, posteriormente, sua interpretação (PENA; SAMPAIO, 2011).

O uso do mapa no cotidiano das aulas de Geografia também é importante e aconselhável, pois auxilia nas análises e desenvolve habilidades de observação, manuseio, reprodução, interpretação, correção e construção de mapas (CAVALCANTI, 2005).

O Trabalho de Campo também contribui para a organização dos raciocínios geográficos, “a prática efetiva do Trabalho de Campo como metodologia de ensino na escola bilíngue possibilitará aos sujeitos surdos a problematização, análise, observação e registro dos fenômenos no espaço geográfico” (DE LA FUENTE, 2012, p.100).

Trabalhando com textos, também é interessante a elaboração de mapas conceituais, tanto pelos alunos quanto pelos professores, fazendo-se esquemas, fluxogramas, organogramas, dentre outros. Os mapas conceituais auxiliam os alunos surdos a compreenderem melhor textos longos, que podem ser de difícil interpretação devido à falta de entendimento da Língua Portuguesa.

Por fim, destaca-se que os recursos visuais precisam ser explorados como um recurso para desenvolver uma relação de diálogo em Libras, entre aluno e professor, e não como um fim, ou seja, não devem substituir a interação comunicativa em língua de sinais (SILVA, 2003).

Esta discussão sobre a prática de abordagens pedagógicas baseadas na visualização será retomada no próximo capítulo, intitulado “*O ensino de Geografia para estudantes surdos nas escolas municipais de Uberlândia/MG*”. Também discutem-se a formação, as concepções e as práticas pedagógicas dos professores de Geografia na escolarização dos alunos surdos, apreendidas por meio das entrevistas semi-estruturadas. As discussões levam em consideração as percepções de professores de Geografia, de professores do Atendimento Educacional Especializado e de intérpretes de Libras. Por fim, apresentam-se as análises da observação realizada em aulas de Geografia, contemplando estudantes surdos.

CAPÍTULO IV

O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ESTUDANTES SURDOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE UBERLÂNDIA-MG

Na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência, o município de Uberlândia-MG desenvolve, desde o ano de 1991, programas educacionais que buscam atender às necessidades educacionais especiais dos estudantes surdos, sob coordenação da equipe do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (Cemepe), por meio do Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas (NADH).

Para dar assistência ao aluno com deficiência, o Cemepe implantou o Atendimento Educacional Especializado em escolas da Prefeitura Municipal de Uberlândia; oferece cursos de formação aos profissionais das escolas comuns da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil, na perspectiva da Educação Especial; e também busca oferecer ao professor e à escola suportes para a sua ação pedagógica junto aos alunos com deficiência, incluindo a contratação de intérpretes e instrutores de Libras.

No ano de 2011, as escolas municipais de Uberlândia matricularam 32 estudantes surdos no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), distribuídos em sete escolas. O mapa 1 apresenta a localização das escolas pesquisadas. No quadro 2, apresentam-se as escolas com os seus respectivos alunos surdos.

Quadro 2 – Escolas municipais de Uberlândia/MG e os seus alunos surdos do Ensino Fundamental - 2011

Escolas Municipais	Escolaridade dos alunos surdos (6º ao 9º ano)	Gênero	Idade (anos)
EM1	7º ano	Masculino	13
	7º ano	Masculino	16
EM2	8º ano	Feminino	15
		Feminino	16
EM3	6º ano	Feminino	14
		Feminino	15
		Feminino	16
	7º ano	Masculino	16
		Masculino	25
	8º ano	Feminino	21
		Masculino	14
		Masculino	15
		Masculino	15
		Masculino	16
9º ano	Masculino	18	
	Feminino	16	
	Feminino	17	
	Masculino	16	
EM4	7º ano	Feminino	18
	8º ano	Feminino	16
EM5	9º ano	Feminino	15
		Feminino	17
		Feminino	18
		Masculino	17
EM6	6º ano	Masculino	17
		Masculino	17
EM7	6º ano	Feminino	15
	8º ano	Feminino	15
	9º ano	Feminino	17
Feminino		17	
Masculino		18	

Fonte: Pesquisa de Campo (2011)
Org.: PENA, F.S. (2012)

Verifica-se que os estudantes surdos se concentram nessas escolas municipais desde a nucleação realizada no ano de 2002⁶, devido à falta de profissionais qualificados (intérpretes,

⁶O AEE ficou restrito a apenas doze escolas urbanas, passando por um processo de nucleação. As escolas que atendiam menos de oito alunos com deficiência deveriam transferi-los para a escola mais próxima que

instrutores de Libras e professores do AEE) para atender a um número maior de escolas. Para a realização do Atendimento Educacional Especializado foi necessária a transferência dos estudantes surdos para as escolas municipais selecionadas, na perspectiva de não ficarem sem o apoio adequado.

A escola EM3 foi selecionada para a realização da observação por possuir a maior concentração de estudantes surdos (47%), tendo sido escolhida pela Prefeitura Municipal de Uberlândia, no ano de 2002, como núcleo principal de atendimento a esses alunos.

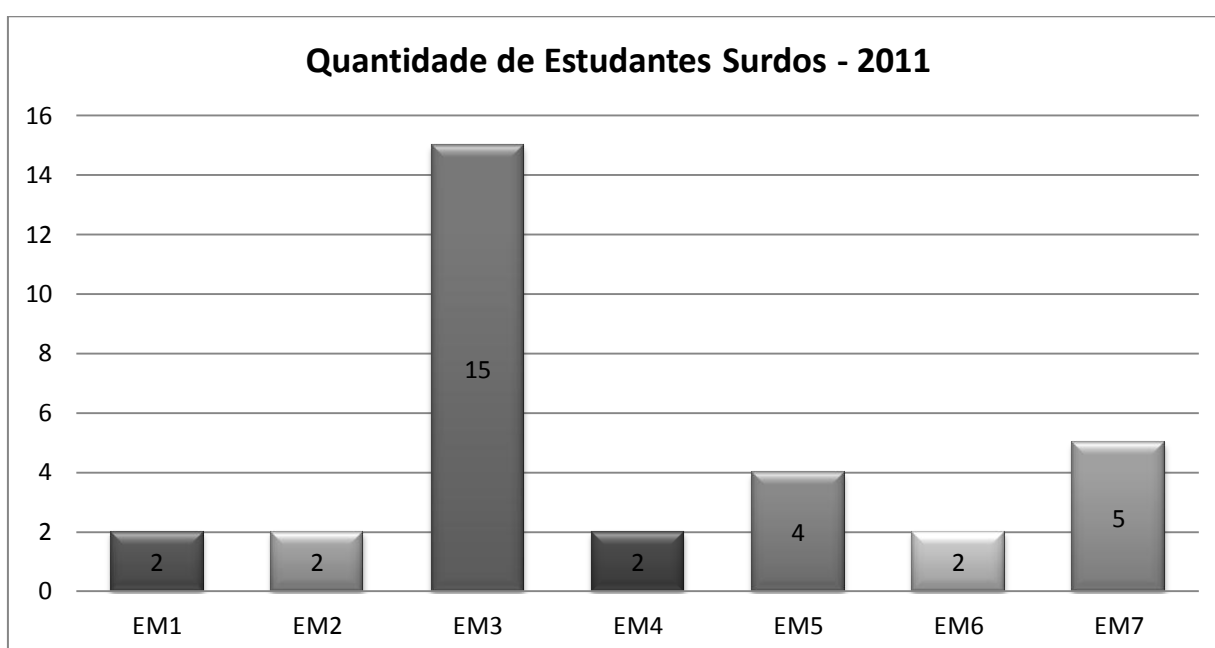


Gráfico 1 – Quantidade de estudantes surdos - 2011

Fonte: Pesquisa de Campo (2011)

Org.: PENA, F.S. (2012)

Do total de trinta e dois estudantes surdos, dezessete são do gênero feminino (53%) e quinze do gênero masculino (47%). A maioria desses estudantes possui de quinze a dezesseis anos de idade (50%), seguido pela faixa etária de dezessete a dezoito anos (34%), conforme gráfico 2.

desenvolvesse o atendimento. Os alunos surdos foram transferidos para as escolas que contavam com intérpretes de Libras e instrutores surdos, concentrando-se, principalmente, na escola EM3.

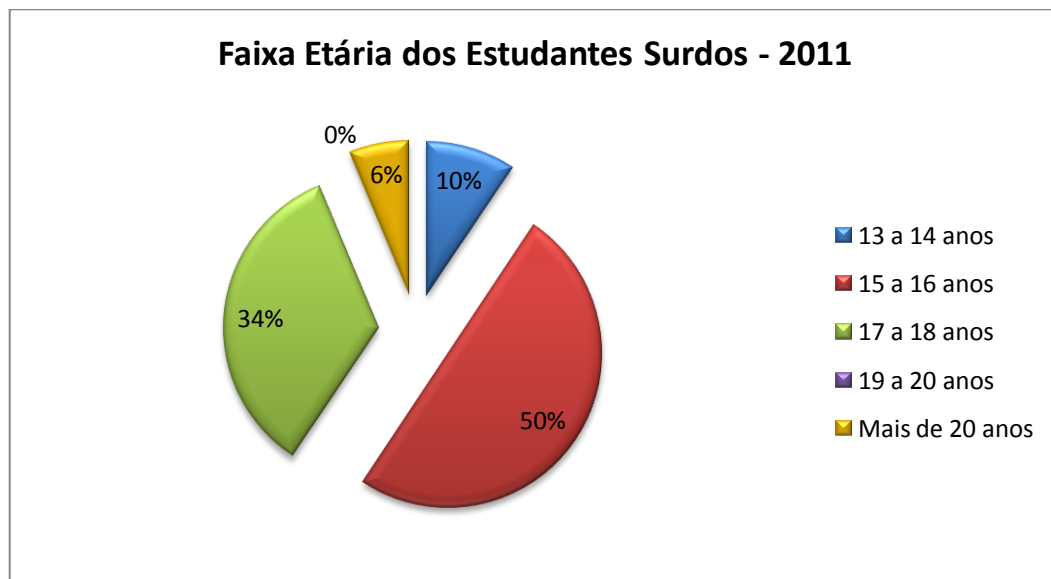


Gráfico 2 – Faixa etária dos estudantes surdos - 2011

Fonte: Pesquisa de Campo (2011)

Org.: PENA, F.S. (2012)

Em se tratando da escolaridade, em 2011 a maior parte dos estudantes surdos esteve matriculada no 8º e no 9º ano, somando 65% do total de estudantes. O gráfico 3 apresenta a porcentagem de matrícula desses estudantes, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

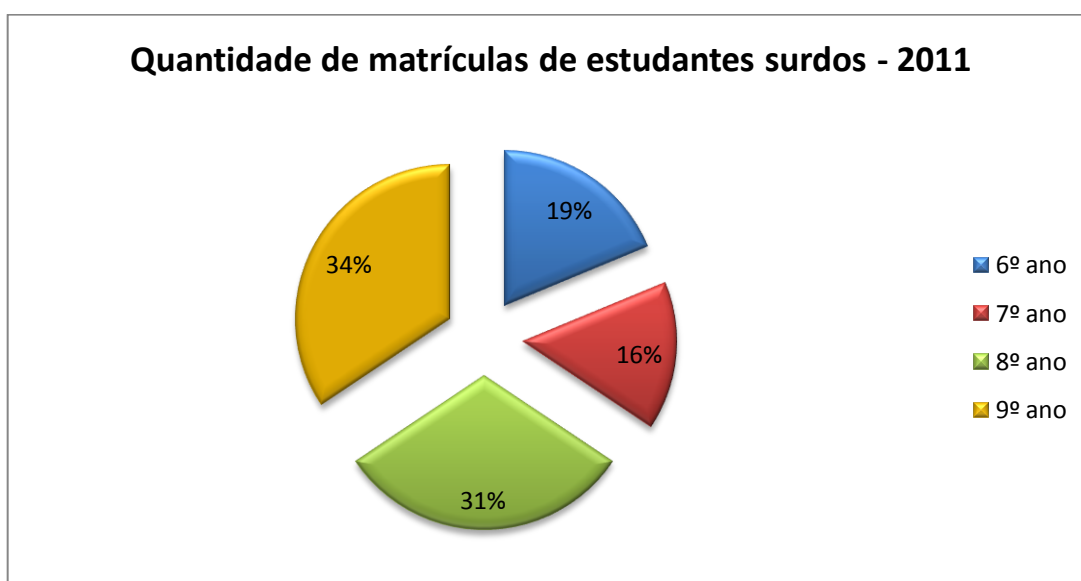


Gráfico 3 – Quantidade de matrículas de estudantes surdos - 2011

Fonte: Pesquisa de Campo (2011)

Org.: PENA, F.S. (2012)

Os estudantes surdos ingressaram na escola anteriormente à Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, a qual dispõe sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Anteriormente ao ano de 2006, o Ensino Fundamental era formado por oito séries (1ª a 8ª série), iniciado com sete anos de idade.

Apesar de os alunos terem iniciado os estudos no sistema antigo, todas as classes foram automaticamente renomeadas para 1º ao 9º ano. A faixa etária considerada adequada para cada ano não foi alterada, tendo em vista que na 8ª série, equivalente ao atual 9º ano, espera-se que o aluno tenha quatorze anos de idade. Desse modo, têm-se as seguintes idades, consideradas apropriadas para cada ano: 1º ano - seis anos / 2º ano - sete anos / 3º ano - oito anos / 4º ano - nove anos / 5º ano - dez anos / 6º ano - onze anos / 7º ano - doze anos / 8º ano - treze anos / 9º ano - quatorze anos.

Comparando a idade dos estudantes surdos pesquisados com a idade de um estudante que ingressa na escola com seis anos de idade e não possui nenhuma repetência, observa-se que todos os alunos surdos (100%) estavam com idade superior àquela esperada para o ano escolar. Esse fato pode estar associado à entrada tardia na escola ou ao fracasso escolar desses estudantes perante o atual sistema escolar.

Diante dessa verificação, investigações e intervenções constantes são necessárias para que os estudantes surdos não sejam apenas inseridos nas escolas, mas que também permaneçam, obtendo sucesso em sua escolarização. Nesse sentido, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com professores de Geografia, professores do AEE e intérpretes de Libras, na perspectiva de conhecer as suas percepções acerca da inclusão escolar dos estudantes surdos e do ensino de Geografia para esses estudantes. Realizaram-se, também, observações de aulas de Geografia, a fim de se perceber as relações e a forma como ocorrem o ensino e a

aprendizagem de Geografia na sala de aula. Os resultados dessas pesquisas serão apresentados a seguir.

Inicialmente, expõem-se as informações sobre os professores de Geografia, contemplando a sua formação, suas concepções e práticas pedagógicas na escolarização de alunos surdos. Posteriormente, mostram-se os resultados adquiridos por meio das entrevistas com os professores do Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos, na perspectiva do ensino de Geografia, bem como os resultados das entrevistas realizadas com os intérpretes de Libras. Por fim, apresenta-se a observação realizada na sala de aula, considerando o ensino de Geografia para estudantes surdos.

3.1 Professores de Geografia: formação, concepções e práticas na escolarização de alunos surdos

Para se conhecer a formação docente, as percepções e as práticas dos professores de Geografia com relação aos estudantes surdos, foram entrevistados onze professores desse conteúdo curricular, atuantes no ensino de alunos surdos matriculados no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) de escolas municipais públicas e regulares. As entrevistas ocorreram no âmbito dessas escolas, durante o intervalo entre as aulas ou durante o módulo dos professores, de forma individual. Gastou-se, em média, trinta minutos para cada entrevista.

As entrevistas foram realizadas tendo como base um roteiro pré-estruturado (anexos 1, 2 e 3), no qual a pesquisadora anotou os dados e informações obtidas de cada professor.

Inicialmente, os dados são relacionados ao gênero, à idade, ao tempo de experiência, à situação funcional e à formação docente. A pesquisadora questionou sobre a formação inicial e continuada dos professores, na perspectiva do ensino de Geografia para alunos surdos, e também foram levantados dados sobre as percepções e as práticas pedagógicas dos professores de Geografia. Relataram-se as metodologias consideradas mais eficientes para o

ensino e a aprendizagem, as dificuldades e as facilidades do trabalho, os recursos visuais utilizados durante as aulas e os seus resultados, a realização de Trabalho de Campo, assim como as formas de avaliar o estudante surdo.

A entrevista foi, então, direcionada para questionamentos acerca das particularidades dos alunos surdos, considerando os conhecimentos, percepções e opiniões dos professores de Geografia entrevistados. Dentre essas opiniões, os professores relataram a escola considerada mais adequada para os alunos surdos frequentarem (escola especial, escola regular ou ambas), justificando sua escolha.

Foram registradas as opiniões sobre as diferenças entre os alunos surdos e os alunos ouvintes para a aprendizagem de Geografia. Os professores entrevistados também relataram as dificuldades e facilidades que os alunos surdos apresentam para aprender esse conteúdo curricular, e se realizam atividades diferenciadas para esses alunos.

Sobre a equipe pedagógica da escola, os professores de Geografia informaram se havia suporte para atender os estudantes surdos e como era realizado. Com relação ao Atendimento Educacional Especializado, foram relatadas as suas maiores contribuições e as suas perdas, quando existentes, assim como as relações entre os professores da sala de aula regular e os professores do AEE.

Aos professores que possuem suas aulas acompanhadas por intérpretes de Libras, indagou-se sobre sua relação com esse profissional e a importância desse trabalho. Por fim, os professores de Geografia falaram sobre o que acreditam que necessita ocorrer para que os alunos surdos se desenvolvam mais nas escolas regulares.

Na perspectiva de resguardar a identidade dos professores entrevistados, os nomes são identificados durante o trabalho por meio de códigos, de acordo com o identificador atribuído às escolas municipais em que trabalhavam, como pode ser observado no quadro 3. As escolas

foram classificadas seguindo a ordem alfabética de seus nomes, sendo igualmente confidenciais.

Quadro 3 – Identificação dos Professores de Geografia Entrevistados

Escolas Municipais	Professores de Geografia	Gênero	Idade
EM1	GEO1	Masculino	35
EM2	GEO2	Feminino	48
EM3	GEO3a	Masculino	51
	GEO3b	Feminino	46
	GEO3c	Feminino	44
EM4	GEO4a	Feminino	34
	GEO4b	Feminino	45
EM5	GEO5	Feminino	49
EM6	GEO6	Masculino	41
EM7	GEO7a	Masculino	30
	GEO7b	Feminino	28

Fonte: Pesquisa de Campo (2011)
Org.: PENA, F.S. (2012)

Entrevistaram-se sete profissionais do gênero feminino, correspondentes a 64% dos entrevistados, e quatro profissionais do gênero masculino (36%). Com relação à faixa etária, assim como pode ser observado no gráfico 4, a maioria dos professores de Geografia entrevistados possui entre quarenta e um e cinquenta anos de idade (55%). Entre vinte e cinco e trinta anos encontram-se 18%, igualmente à porcentagem dos entrevistados que possuem a idade entre trinta e um e quarenta anos. Apenas um professor possui mais de cinquenta anos.

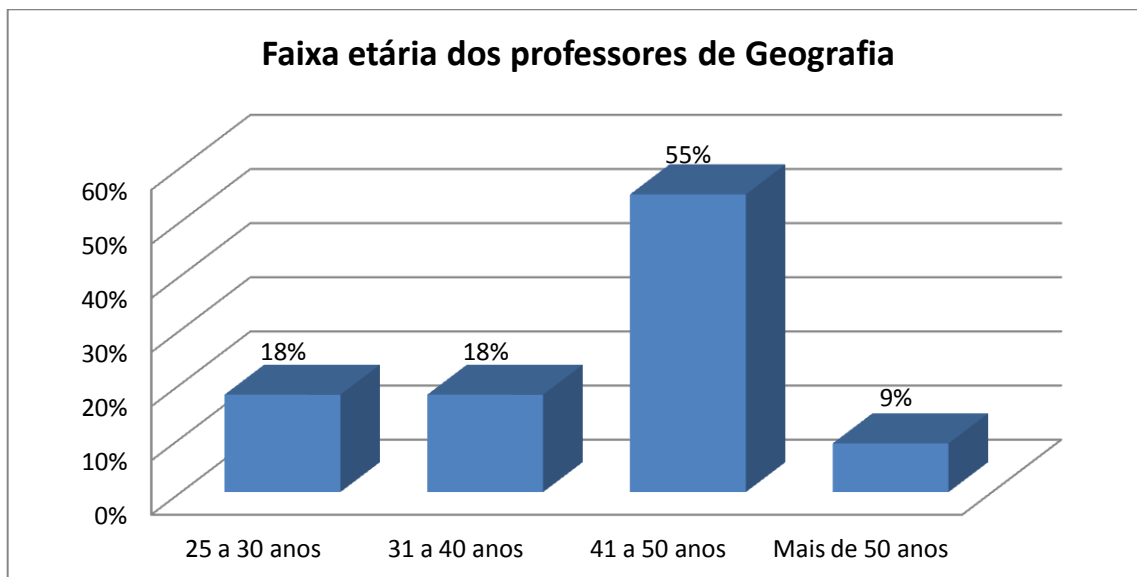


Gráfico 4 – Faixa etária dos professores de Geografia

Fonte: Pesquisa de Campo (2011)

Org.: PENA, F.S. (2012)

A maioria dos professores (46%) concluiu o curso de graduação no período de quatro a dez anos atrás. Dois professores concluíram no período de onze a vinte anos atrás, e quatro professores, no período de vinte e um a trinta anos atrás, como será observado no gráfico 5.



Gráfico 5 – Tempo que concluiu a graduação

Fonte: Pesquisa de Campo (2011)

Org.: PENA, F.S. (2012)

Em se tratando de cursos de pós-graduação, oito professores realizaram algum curso de especialização, sendo cinco na área de educação, a saber: Especialização em Educação; Especialização em Educação Ambiental; Especialização em Geografia para séries iniciais do Ensino Fundamental; Especialização em Planejamento e Currículo; Especialização em Didática de Geografia. Os demais professores fizeram os seguintes cursos: Especialização em Tecnologias (Laboratorista de Informática); Especialização em Planejamento Ambiental e Especialização em Gestão Ambiental. Apenas uma professora possui Mestrado, sendo esse na área de Saneamento Ambiental.

Abaixo, segue o tempo de experiência dos professores entrevistados, no Ensino Fundamental.

Quadro 4 - Tempo de Experiência dos Professores de Geografia no Ensino Fundamental

Tempo	Quantidade de Professores
1 a 5 anos	2
6 a 10 anos	2
11 a 15 anos	2
16 a 20 anos	3
21 a 25 anos	2

Fonte: Pesquisa de Campo (2011)

Org.: PENA, F.S. (2012)

Observa-se que o grupo de professores de Geografia pesquisado possui diferentes tempos de experiência no Ensino Fundamental: o professor que possui menor experiência atua há um ano no Ensino Fundamental e o que tem mais experiência atua há vinte e dois anos.

Relacionando idade com o tempo de atuação no Ensino Fundamental, percebe-se que, de modo geral, quanto maior a idade, maior a experiência como professor desse ensino. Há

pouca oscilação nessa relação, fugindo à regra o professor GEO4a, com atuação de um ano, assim como os professores GEO3c e GEO3b, os quais atuaram mais tempo do que os demais professores em sua faixa etária.

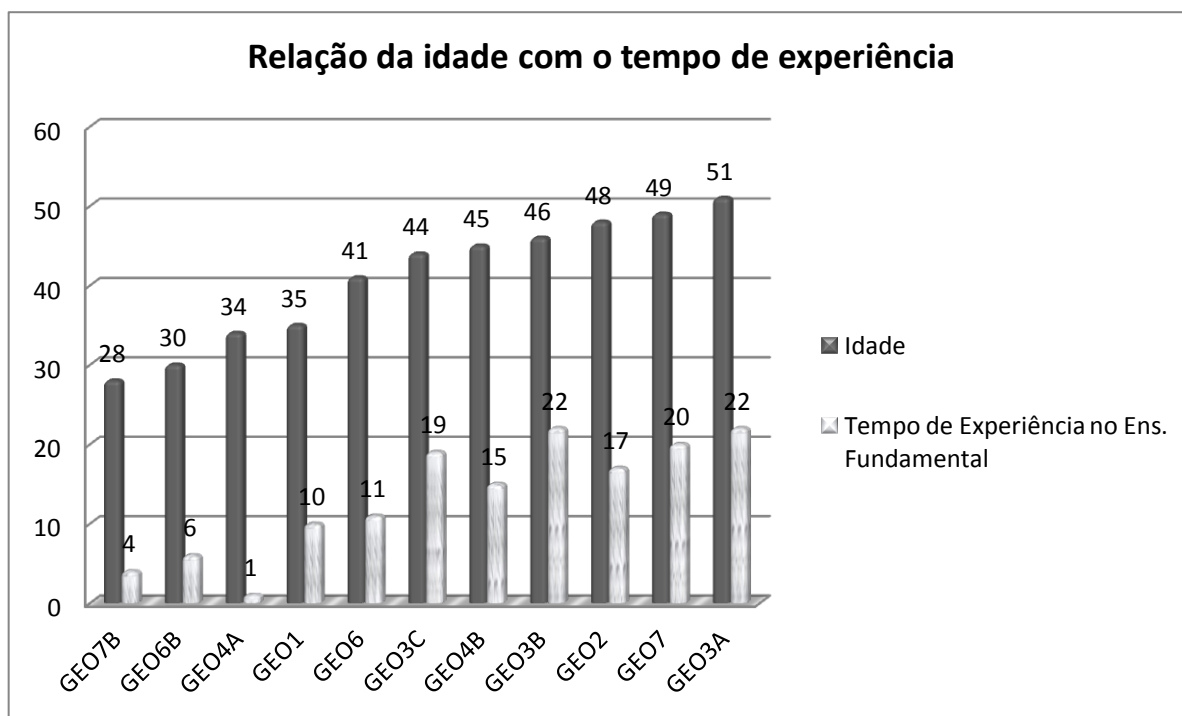


Gráfico 6– Relação da idade com o tempo de experiência

Fonte: Pesquisa de Campo (2011)

Org.: PENA, F.S. (2012)

Todos os professores entrevistados eram efetivos no cargo de professor de Geografia da Prefeitura Municipal de Uberlândia. Certamente, essa situação propicia uma menor rotatividade de professores e uma maior condição de capacitação dos mesmos para atuar com a Educação Inclusiva. Todos os entrevistados possuíam um cargo completo, ou seja, dezoito aulas semanais de Geografia na escola municipal.

Com relação à formação docente dos professores de Geografia, sabe-se que, a partir do aumento significativo de alunos com deficiência matriculados nas escolas regulares, tornou-se fundamental uma formação capaz de atender às diferenças de todos os alunos. Sobre os alunos

surdos, a maioria dos professores entrevistados afirmou não ter sido formada para lecionar para esse alunado durante o curso de Geografia (91%). Apenas o professor GEO3a, formado há vinte e oito anos, disse que, durante o seu estágio supervisionado, houve uma formação que o permitiu ministrar aulas para todos os alunos, independentemente de suas diferenças. Entretanto, não houve a participação em uma formação específica para atender alunos surdos.

Apesar de a Libras ter sido inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, por meio do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, nem mesmo os professores formados mais recentemente a cursaram.

Na perspectiva da formação continuada, o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (Cemepe) oferece cursos que dão a oportunidade de qualificação profissional aos educadores da Rede Municipal de Ensino. É uma instituição da Prefeitura Municipal de Uberlândia, idealizada pela Secretaria Municipal de Educação, tendo como base uma política pedagógica direcionada para a atualização e adequação dos conhecimentos teórico-práticos dos profissionais da educação. Dentre os cursos oferecidos, há os cursos de Libras Básico e Intermediário (UBERLÂNDIA, 2012).

Sabendo-se que o Cemepe é o órgão municipal responsável pela formação continuada dos professores da Rede Municipal, os professores foram questionados se há o oferecimento de cursos referentes à educação de surdos. Oito professores responderam que sim, dois professores não souberam informar (professores GEO1 e GEO7b), e um professor respondeu que não há cursos (professor GEO4a).

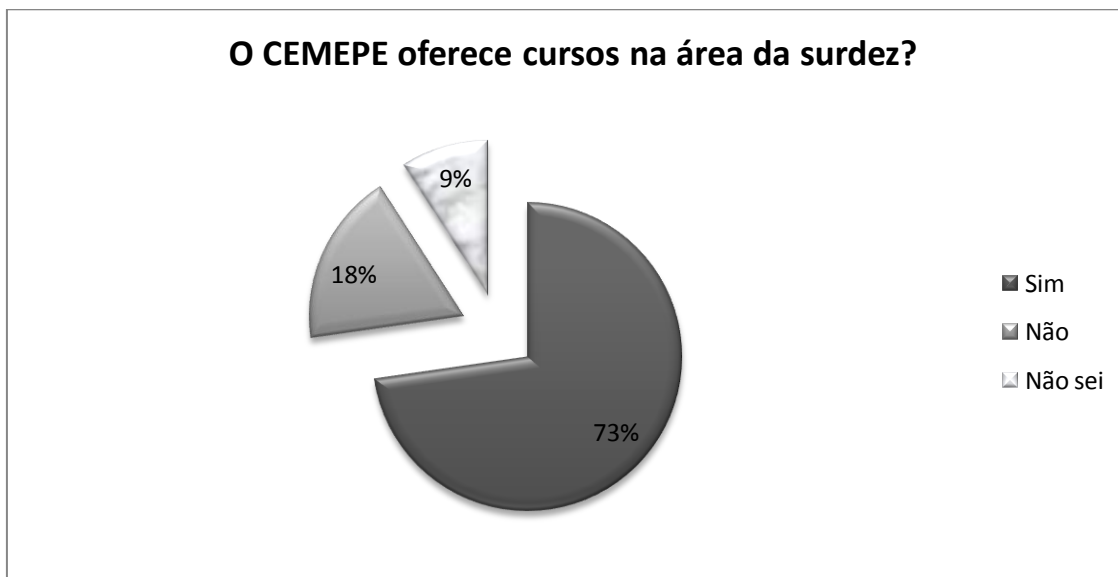


Gráfico 7- O Cemepe oferece cursos na área da surdez?

Fonte: Pesquisa de Campo (2011)

Org.: PENA, F.S. (2012)

Os dados apresentam que a maioria dos professores de Geografia tem conhecimento sobre os cursos oferecidos pelo Cemepe na área de educação de surdos. Entretanto, acredita-se que os cursos poderiam ser mais divulgados para que todos os professores pudessem ter a chance de realizá-los, visto que as inscrições ocorrem por um pequeno período (no início do ano).

O Cemepe oferece, anualmente, cursos de Libras Básico e Libras Intermediário, assim como um apoio semanal de instrutor surdo, que também é professor dos cursos de Libras. Esse professor esclarece dúvidas dos professores e oferece sugestões para ministrar aulas para alunos surdos. Os cursos e o apoio são gratuitos e realizados no período noturno, por meio do Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas (NADH), setor responsável pela Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação do Município de Uberlândia.

Apesar de oito professores de Geografia conhecerem os cursos oferecidos pelo Cemepe, somente cinco já realizaram cursos na área de Educação Inclusiva e/ou Surdez. Dentre eles, o professor GEO3a realizou um curso geral de Necessidades Especiais, oferecido

pelo Cemepe esporadicamente. Os professores GEO5, GEO3c, GEO3b e GEO2 realizaram Curso Básico de Libras, mas afirmaram não dominar essa língua.

Apenas quatro professores de Geografia disseram que dominam alguns sinais de Libras, mas sem conseguir uma comunicação satisfatória com os alunos surdos. Nenhum professor domina bem essa língua, ou seja, não consegue se comunicar com seus alunos. Cinco professores disseram que apenas conhecem a Libras, e os professores GEO7b e GEO6 afirmaram que não a conhecem.

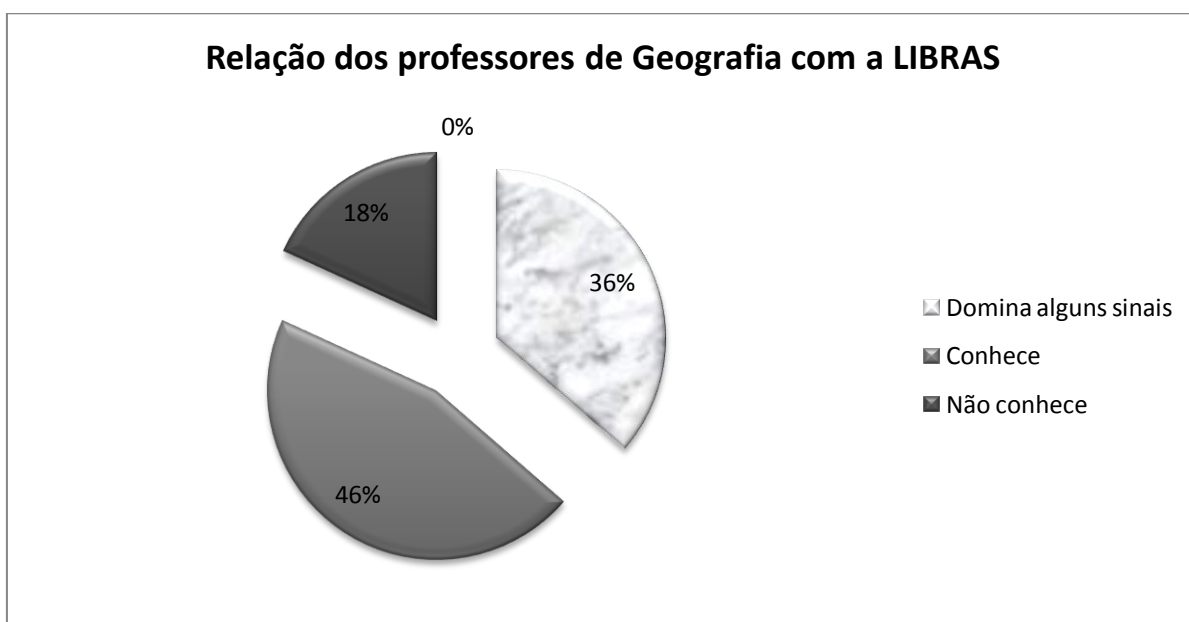


Gráfico 8 – Relação dos professores de Geografia com a Libras

Fonte: Pesquisa de Campo (2011)

Org.: PENA, F.S. (2012)

Durante a entrevista, não foi possível perceber mais a fundo quais os sinais de Libras que os professores dominam. Com relação aos professores GEO3a e GEO3b, os quais tiveram suas aulas observadas durante a pesquisa, a pesquisadora notou que ambos realizam pequenos sinais e não conseguem compreender nem serem compreendidos por seus alunos surdos. O professor GEO3a, durante as aulas observadas, utilizou apenas os sinais de “sentar”, “banheiro”, “oi” e “tudo bem?”. Quando um aluno surdo se levantava da cadeira em momento

inapropriado, ele realizava o sinal de “sentar”, pedindo para que se sentasse. O sinal de “banheiro” era utilizado pelos alunos surdos para pedir ao professor a permissão de ir até o banheiro. Sem a presença da intérprete de Libras na sala de aula, esse professor buscava se comunicar oralmente, na tentativa de os alunos surdos fazerem leitura labial, ou pedia auxílio a uma aluna ouvinte que dominava alguns sinais de Libras, quando queria informar sobre alguma nota, prova ou atividade. Também na ausência da intérprete, a pesquisadora era solicitada pelos alunos surdos, se esses possuíam alguma dúvida, e pelo professor, quando ia oferecer alguma instrução sobre as atividades a serem realizadas.

Nas entrevistas, os professores de Geografia também foram questionados sobre a sua primeira reação e/ou sensação ao saber que ministrariam aulas para alunos surdos. Abaixo, observam-se as respostas:

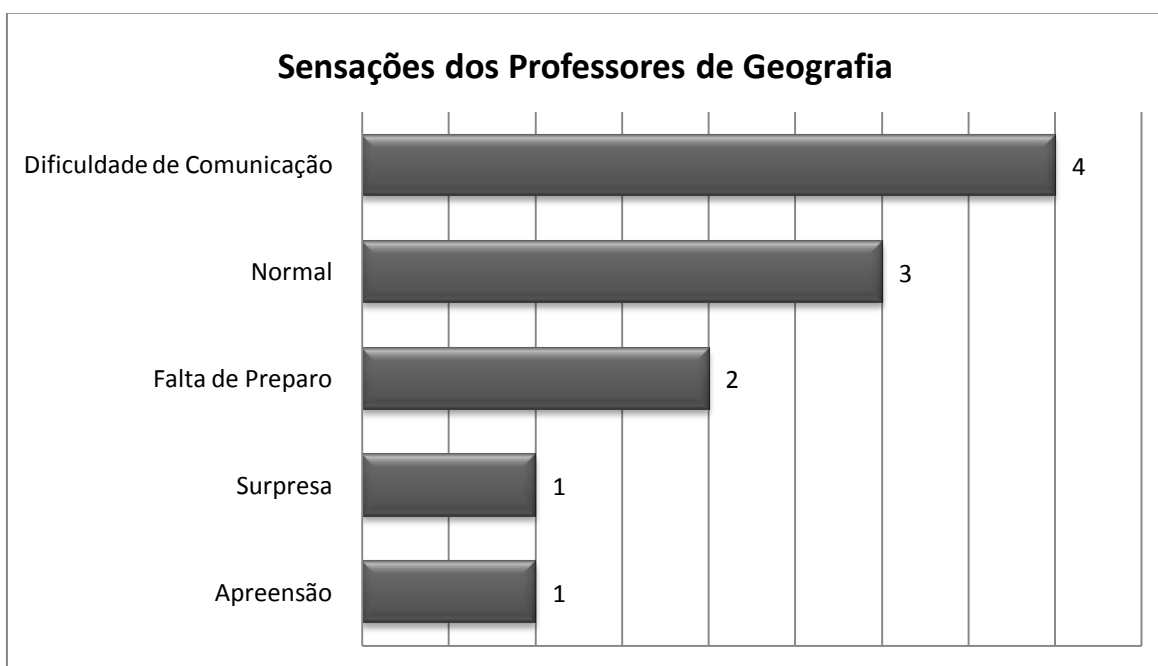


Gráfico 9 – Sensações dos Professores de Geografia

Fonte: Pesquisa de Campo (2011)

Org.: PENA, F.S. (2012)

A maioria dos professores (37%) disse que a primeira sensação foi a preocupação com a *dificuldade de comunicação* com os estudantes surdos. A professora GEO5 respondeu:

“Fiquei assustada, como iria me comunicar? Não tinha intérprete de Libras e havia muitos surdos” (2011). Além da dificuldade em não possuir intérprete na sala de aula, a ausência de comunicação direta com os alunos surdos também foi motivo de preocupação por parte dos professores entrevistados, tendo em vista que a mediação por parte do intérprete de Libras ocorre em todas as ocasiões.

A professora GEO2 disse que se preocupou com a comunicação com os alunos surdos, mas que não rejeitou a situação, como fazem outros professores. De fato, há ocasiões em que os professores não se sentem preparados e, estando cientes que a educação dos alunos surdos não depende somente deles, tendem a rejeitar os alunos com deficiência, ignorando suas necessidades especiais.

Consideraram *normal* ter alunos surdos 27% dos entrevistados: o professor GEO3a disse que “já era esperado”; a professora GEO4b afirmou que “é normal, pois preciso me adaptar”; e a professora GEO6 disse ser normal, pois sua primeira aluna surda foi no ano de 2002, sem intérprete.

O sentimento de *falta de preparo*, ou ausência de formação adequada, foi experimentado por dois professores: GEO3b e GEO7b.

A professora GEO7a disse ter sentido *apreensão*. Já a professora GEO4a afirmou ter ficado *surpresa*: “Fiquei surpresa, pois só descobri quando entrei na sala. Não há avisos no contrato ou na escola” (2011). Esse fato realmente ocorre nas escolas. No início do ano, não se nota uma preocupação por parte da equipe pedagógica em informar e subsidiar os professores com relação aos alunos com deficiência. O mesmo ocorre com os professores que ingressam na escola, durante o ano letivo, por substituição ou desistência de algum outro professor.

Quanto às metodologias e materiais didáticos significativos para o ensino e aprendizagem de Geografia para alunos surdos, as opiniões dos professores entrevistados

foram diversas. Os mesmos responderam aleatoriamente, sem direcionamentos por parte da pesquisadora. O gráfico 10 apresenta as suas opiniões, de acordo com a frequência com que foram citadas.

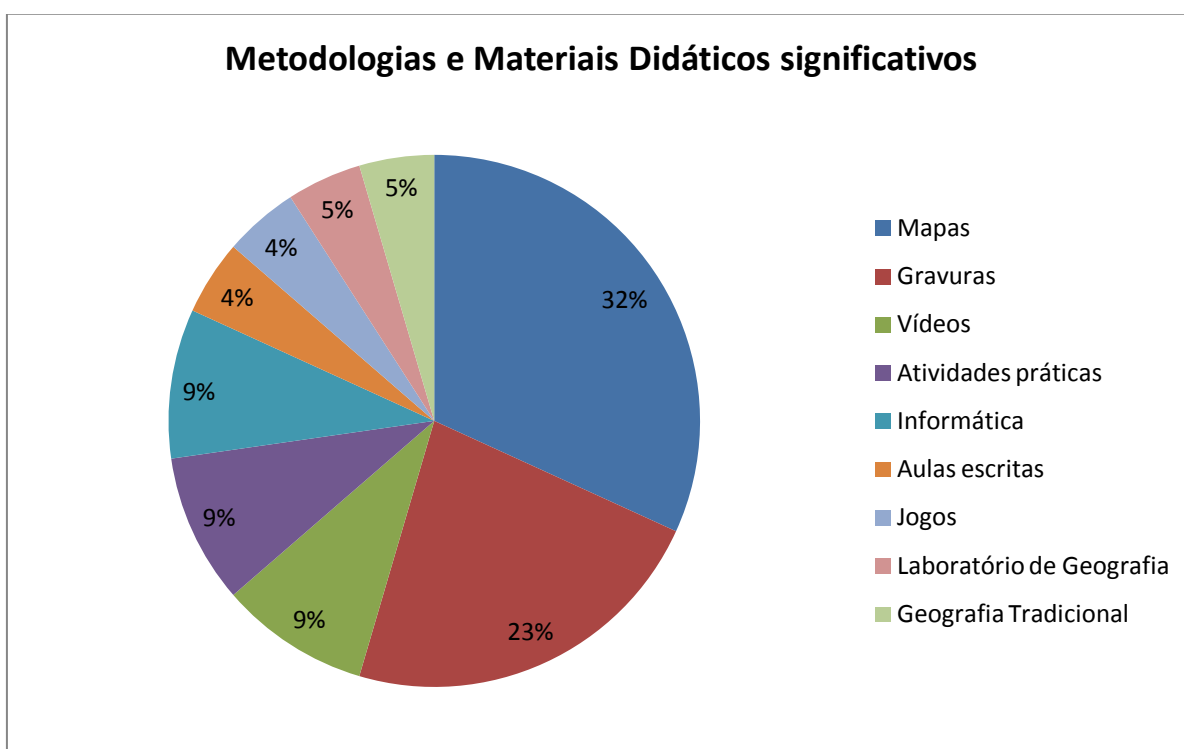


Gráfico 10 – Metodologias e materiais didáticos significativos

Fonte: Pesquisa de Campo (2011)

Org.: PENA, F.S. (2012)

Conhecer as metodologias e os materiais didáticos que os professores acham significativos para a aprendizagem dos alunos surdos pode fazê-los refletir se estão praticando em suas aulas aquilo que acreditam. Também podem ser alvo de pesquisa, pois, se eles não possuem uma formação adequada para atender alunos surdos, podem estar equivocados sobre suas opiniões e práticas pedagógicas.

Um exemplo é a concepção da professora GEO3b, a qual acredita que a Geografia Tradicional é o melhor caminho para a educação dos alunos surdos, por ser embasada na memorização e em respostas prontas. Talvez seja mais cômodo para essa professora acreditar e aplicar a Geografia Tradicional para os alunos surdos.

A maioria dos professores enfatizou o uso de recursos visuais, como: *informática, gravuras, revistas, gráficos, mapas, rochas, globo terrestre, vídeos e maquetes*. Esses recursos são realmente propícios para um aprendizado mais significativo para os alunos surdos, pois favorecem o emprego da visão, muito expressiva e utilizada pelos sujeitos surdos. De acordo com as orientações da Secretaria de Educação do Governo do Estado de Minas Gerais, “atividades e recursos visuais são indispensáveis e enriquecedores do processo de ensino-aprendizagem dos surdos” (MINAS GERAIS, 2007, p.8).

O trabalho com mapas foi citado por sete professores, o que exige uma formação cartográfica adequada para que esse recurso seja utilizado com sucesso. Atividades como colorir e memorizar nomes e localização de rios, cidades, capitais, estados, países e continentes não são significativas quando trabalhadas sem associações e explicações mais concretas. Pode-se trabalhar com imagens dos lugares estudados no mapa e explorar os seus aspectos físicos e humanos. A informática é uma importante aliada.

Apesar de o questionamento ter sido direcionado para metodologias e materiais didáticos de Geografia, três professores destacaram a importância do intérprete de Libras durante as atividades.

Sabendo-se que os recursos visuais são importantes aliados na educação dos estudantes surdos, os professores de Geografia entrevistados responderam se os utilizam ou não em suas aulas e, quando utilizados, quais são esses recursos, conforme gráfico 11.



Gráfico 11 – Os professores utilizam recursos visuais?

Fonte: Pesquisa de Campo (2011)

Org.: PENA, F.S. (2012)

Segundo as respostas dos professores, a maioria utiliza recursos visuais, o que pode ser muito promissor na educação dos surdos. O recurso visual mais citado pelos professores foi o mapa, utilizado por sete professores. Também eram utilizados o atlas e o globo terrestre. A informática foi o segundo recurso mais citado, sendo utilizada por seis professores. Nesse recurso, foram mencionadas as pesquisas na Internet, feitas pelos alunos em casa ou com a utilização do laboratório de informática, e o *Data-Show*.

A Internet é uma ferramenta que os alunos surdos se interessam muito, pois, geralmente, é por ela que eles se comunicam com os amigos surdos, por meio do bate-papo virtual. Desse modo, a maioria dos estudantes surdos tem interesse em utilizá-la, estando em contato com informações diversas, imagens, vídeos e conhecimentos gerais. O *Data-Show*, apesar de ser pouco utilizado, também é muito interessante, pois permite ao professor elaborar *slides* com várias imagens, esquemas, vídeos e resumos, de modo que tanto os alunos surdos quanto os alunos ouvintes tenham uma aula mais interessante e significativa.

O vídeo é um recurso utilizado por cinco professores de Geografia. Filmes e documentários são explorados, na perspectiva de complementar as temáticas estudadas nas aulas.

O professor precisa estar atento para que os vídeos apresentados possuam legenda e para que os alunos surdos estejam conseguindo visualizá-las. O intérprete precisa permanecer durante a apresentação desse recurso, pois, geralmente, o estudante surdo não consegue interpretar todas as informações apresentadas na legenda, devido ao vocabulário extenso da Língua Portuguesa e ao seu pouco contato com esta, tendo em vista que, ao contrário dos ouvintes, possuem apenas a relação visual com essa língua. Nesse sentido, quando os alunos surdos possuírem alguma dúvida quanto ao entendimento do vídeo, devem ser instruídos a perguntar ao professor de Geografia, por intermédio do intérprete de Libras, enquanto o vídeo esteja em pausa.

Outros recursos visuais citados por professores foram: o livro didático, as fotos, as imagens, as cópias de xérox, os desenhos esquemáticos no quadro negro, os gráficos e as tabelas. Todos esses recursos são propícios a um melhor entendimento das aulas de Geografia, pois permitem explorar de diversas formas o conteúdo apresentado. Sua utilização requer que o professor esteja atento para oferecer ao aluno surdo momentos de observação e análise individuais e outro momento de explicação. Os alunos ouvintes são capazes de observar os recursos juntamente com uma explicação oral; entretanto, os alunos surdos, por possuírem, nesse momento, apenas o canal visual-gestual, precisam visualizar a explicação em Libras, feita pelo intérprete dessa língua, separadamente da observação do recurso. Aconselha-se que, primeiramente, o surdo leia o texto no quadro ou impresso e/ou faça a observação de imagens e materiais concretos, para posteriormente observar a sua sinalização.

A maioria dos professores de Geografia entrevistados (82%) acredita que os alunos surdos se mostram mais interessados a partir dos recursos visuais, assim como mostra o gráfico 12.



Gráfico 12 – Os alunos surdos se mostram mais interessados a partir dos recursos visuais?
 Fonte: Pesquisa de Campo (2011)
 Org.: PENA, F.S. (2012)

Nove professores consideraram que sim, que os alunos surdos se interessam mais pelas aulas e pelo conteúdo quando são utilizados recursos visuais. A professora GEO3b disse que *às vezes* eles se interessam e a professora GEO4b disse *não ter observado*. Essa constatação confirma o interesse que os alunos surdos apresentam pelos recursos visuais, evidente nos estudos da área. Também mostra que há professores que não observam o interesse da turma com relação aos recursos utilizados.

Com relação às avaliações dos alunos, todos os professores entrevistados (100%) utilizam as avaliações escritas, a participação na sala de aula e as pesquisas em casa. As avaliações escritas realizadas pelos alunos surdos são as mesmas dos alunos ouvintes. A diferença está em sua aplicação, pois há a participação do intérprete de Libras, o qual interpreta a prova escrita na Língua Portuguesa, traduzindo-a para a Libras.

O intérprete deve traduzir todas as questões da avaliação – do Português escrito para a Língua de Sinais – sem acréscimo de esclarecimentos, adendos, exemplificações ou demais auxílios, pois eles, quando necessários, dizem respeito somente ao professor. (MINAS GERAIS, 2007, p.16)

Conforme a citação anterior, os alunos surdos possuem o direito de ter suas avaliações escritas interpretadas em Libras, desde que o intérprete não interfira no entendimento ou nas respostas das questões, restringindo-se à compreensão da Língua Portuguesa.

Também com relação às avaliações escritas,

Os surdos possuem, devido à falta de ensino adequado do Português como segunda língua, dificuldades de leitura, compreensão e escrita da Língua Portuguesa. É essencial que o professor considere essa diferença lingüística (MINAS GERAIS, 2007, p. 9).

Dessa forma, os professores de Geografia precisam avaliar de modo diferenciado as respostas dos alunos surdos, considerando os conhecimentos expostos e não a estrutura gramatical das frases. Nesse momento, o intérprete pode esclarecer e acompanhar a correção das avaliações e a leitura dos textos dos alunos, mediante solicitação.

No quadro 5, apresenta-se um texto muito característico das pessoas surdas, elaborado por uma aluna surda, estudante do 1º ano/ Educação de Jovens e Adultos (1º EJA), com idade de vinte e um anos. No texto, foi solicitado pela professora da Sala de Recursos que a aluna informasse sobre o seu dia-a-dia. Para que a identidade dessa aluna fosse preservada, o seu nome foi alterado.

Quadro 5– Texto elaborado por uma aluna surda

A Thais Oliveira cedo 05:20 acordar precisar antes arrumar, escova de dente, escova de cabelo. 06:00 antes chegar ponto de ônibus, terminal central 06:35 ônibus 101 amarelo dia segunda até sexta. Sábado casa avó talvez Domingo.

A escola veio precisar aprender. Professora atenção alunos precisar. Estudar é Escola aprender. Gostar escola bom precisar estudar. Gostar escola alunos muito.

As professoras muito matéria tudo precisar aprender. Conseguir passar de escola tudo azul.

Fonte: Arquivos pessoais (2011)

Org.: PENA, F.S. (2012)

Observa-se que a aluna compõe o seu texto de acordo com a estrutura dos sinais de Libras, sem a utilização de preposições e, em parte, de modo discordante da gramática da Língua Portuguesa. Cada aluno surdo apresentará um nível diferenciado de desenvolvimento desta língua, estando mais próximo ou mais distante da escrita das pessoas ouvintes. Todos os sujeitos surdos, até mesmo os mais estudiosos, terão em seus textos uma particularidade na forma de escrita, devido a sua língua natural possuir uma estrutura gramatical diferenciada. Cabe aos professores e demais pessoas que tenham contato com esses textos conhecer a forma de escrita surda e respeitá-la.

Com relação aos grupos de trabalho, os surdos, geralmente, não conseguem realizar trabalhos com os alunos ouvintes quando há mais de três alunos surdos em uma mesma turma. Por ser apenas um intérprete de Libras por sala de aula, esse profissional não consegue acompanhar mais de um grupo com surdos para realizar a comunicação entre esses e os alunos ouvintes, e ainda a interpretação das explicações do professor. A dificuldade de comunicação faz com que os alunos surdos fiquem, geralmente, no mesmo grupo de trabalho.

Os professores de Geografia também foram questionados sobre as suas ideias e percepções a respeito da educação dos alunos surdos.

Sobre o tipo de escola mais adequado para os alunos surdos frequentarem, sete professores (64%) acreditam que os mesmos devem estudar em escolas regulares, juntamente com os alunos ouvintes. Dois professores (18%) acreditam que as escolas especiais são mais adequadas e outros dois (18%) creem que os alunos surdos devem frequentar ambas as escolas (regular e especial).

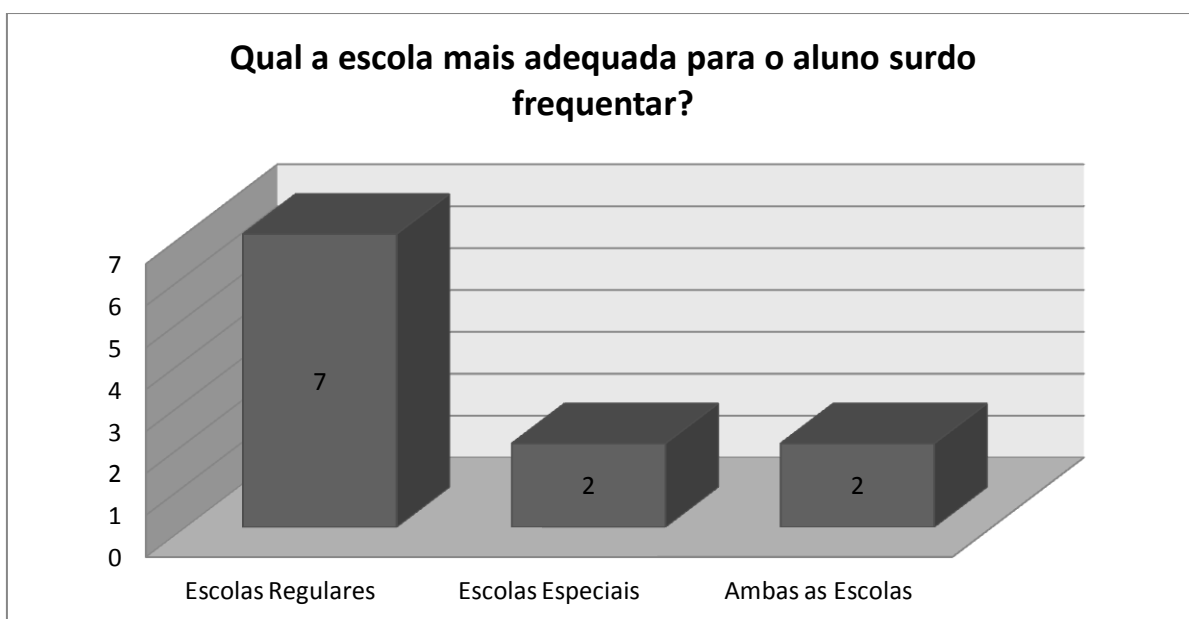


Gráfico 13 – Qual a escola mais adequada para o aluno surdo frequentar?

Fonte: Pesquisa de Campo (2011)

Org.: PENA, F.S. (2012)

Dentre os sete professores de Geografia que defendem a escolarização de alunos surdos nas escolas regulares, dois dizem que seria mais eficaz a existência de classes especiais no interior dessas escolas, para que os alunos surdos fossem melhor atendidos em suas necessidades, em Libras, sem serem privados da convivência com os alunos ouvintes. Três professores destacaram que a presença do intérprete na escola regular é fundamental para a escolarização dos alunos surdos. Os outros dois professores enfatizaram a importância da socialização e convívio dos alunos surdos com a sociedade ouvinte, inclusive na escola.

A professora GEO4b, defensora do estudo em escolas regulares, afirmou que:

É importante o convívio dos alunos surdos com os ouvintes, pois são como nós. Mas nossa formação não nos dá condições de trabalhar com a diversidade, principalmente quem é formado há mais tempo. Essa educação é exclusiva, pois as escolas não foram preparadas para receber os alunos. Não são todas que oferecem apoio (GEO4b, 2011).

A professora GEO2, que também acredita na educação de alunos surdos nas escolas regulares, disse que “deve haver inclusão, mas precisam ocorrer melhoras”.

Nota-se que os professores acima citados creem que a melhor escolarização para os alunos surdos está na escola regular, desde que sejam dadas as condições adequadas para o sucesso escolar dos mesmos. Dentre essas condições, está a presença do intérprete de Libras e a formação adequada dos professores.

Em meio aos professores que creem na educação em ambas as escolas, especial e regular, a professora GEO7b afirmou que “deve separar porque os alunos surdos precisam de atenção especial e juntar porque precisam experimentar a vida social”. É evidente a preocupação da maioria dos professores em haver o convívio dos alunos surdos com os ouvintes, principalmente por meio da educação. A professora GEO4a, que também acredita em ambas as escolas, diz que a escola especial deve ser o apoio das escolas regulares.

Os professores GEO3a e GEO6 são defensores da escola especial por acreditarem que não está havendo inclusão na escola regular.

De fato, a inclusão dos alunos surdos nas escolas regulares passa por problemas, principalmente devido à comunicação diferenciada. Sabe-se que os intérpretes de Libras qualificados são fundamentais para os processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes surdos nas escolas regulares. Entretanto, com o aumento do número de escolas com estudantes surdos, os profissionais disponíveis no mercado são insuficientes para atender a todos os alunos. Além disso, existem queixas dos alunos e dos professores com relação à postura descompromissada de alguns desses profissionais, que muitas vezes faltam ou chegam

atrasados, ou até mesmo não dominam muitos sinais. A comunicação dos estudantes surdos fica prejudicada e há perda de conteúdos e atividades.

Para aperfeiçoarem a Libras, os intérpretes podem contar com o apoio do instrutor surdo, o qual possui, dentre suas funções, o papel de ensinar os sinais de Libras mais específicos de cada conteúdo. Isso demanda disponibilização de tempo por parte da administração escolar.

Outra queixa recai sobre o fato de os intérpretes de Libras serem contratados pela Prefeitura Municipal de Uberlândia como profissionais da área administrativa. Com isso, são pagos para trabalhar por apenas quatro horas diárias, deixando os alunos surdos sem interpretação por meia hora todos os dias.

Nessa perspectiva, observa-se que são necessárias mudanças administrativas para a melhoria da formação dos intérpretes de Libras, assim como o aumento de sua carga horária diária de trabalho.

Sobre a relação dos alunos surdos com os alunos ouvintes, a maioria dos professores a considerou *boa* (46%). Entretanto, um número significativo de professores afirmou ser uma relação *regular* (36%).

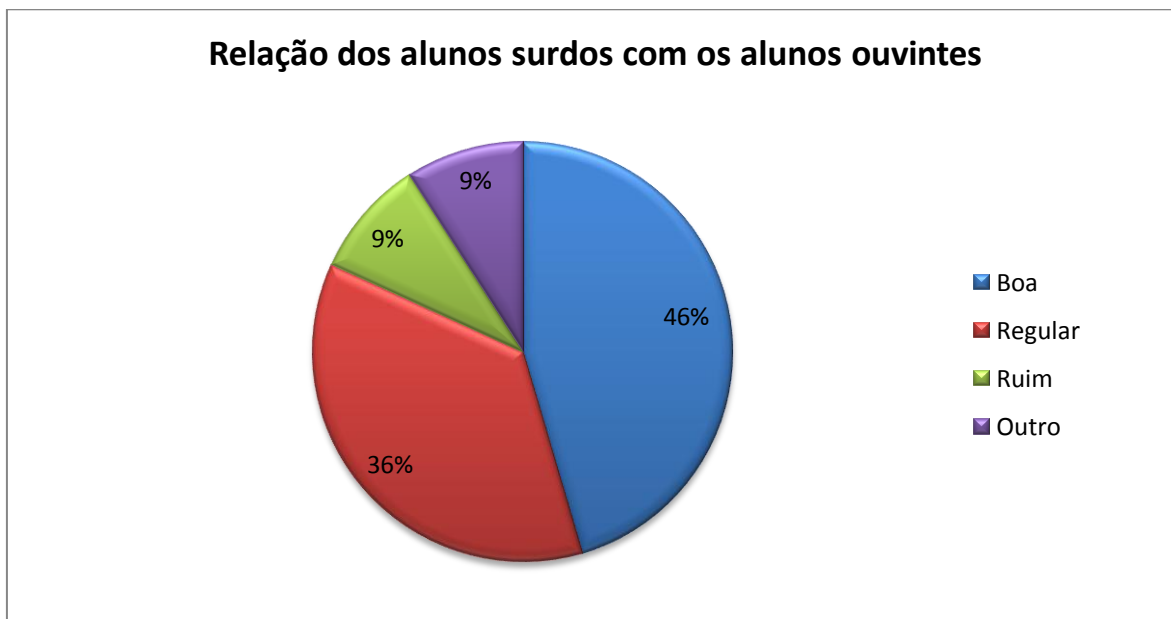


Gráfico 14 – Relação dos alunos surdos com os alunos ouvintes

Fonte: Pesquisa de Campo (2011)

Org.: PENA, F.S. (2012)

Nenhum professor entrevistado considerou a relação dos alunos surdos com os alunos ouvintes como *ótima*, principalmente devido à falta de comunicação. O professor GEO3a afirmou que é *boa*, pois “os alunos já aprenderam a trabalhar com as diferenças.” A professora GEO3a também disse ser *boa*, pois “no final do ano eles entrosam, aprendem Libras”.

Dentre os professores que consideraram a relação *regular*, houve as seguintes justificativas: “eles se relacionam pouco com os ouvintes” (GEO7a) e “eles não se relacionam”(GEO3b). O fato de os alunos surdos não se relacionarem com os alunos ouvintes está diretamente ligado à falta de domínio da Libras por parte dos alunos ouvintes. São poucos os alunos que buscam aprender alguns sinais de Libras durante as aulas regulares. Para mudar essa realidade, é imprescindível a realização de cursos de Libras no âmbito da escola, oferecidos pelos instrutores de Libras. A Libras pode ser, até mesmo, oferecida como uma disciplina curricular optativa.

A professora GEO7b foi a única a considerar que a relação é *ruim*, justificando que “os alunos ouvintes desrespeitam os alunos surdos”.

A professora GEO3c não quis nenhuma das opções, pois, para ela, “depende da sala e do aluno”, ou seja, cada sala de aula possui relações diferenciadas, de acordo com os alunos surdos e os alunos ouvintes. Afirmou também que já houve, na escola, curso de Libras para os alunos ouvintes, o qual deveria ser disponibilizado sempre, pois era muito bom.

Comparando os alunos ouvintes com os alunos surdos, os professores de Geografia responderam se havia diferença entre eles para aprender Geografia.

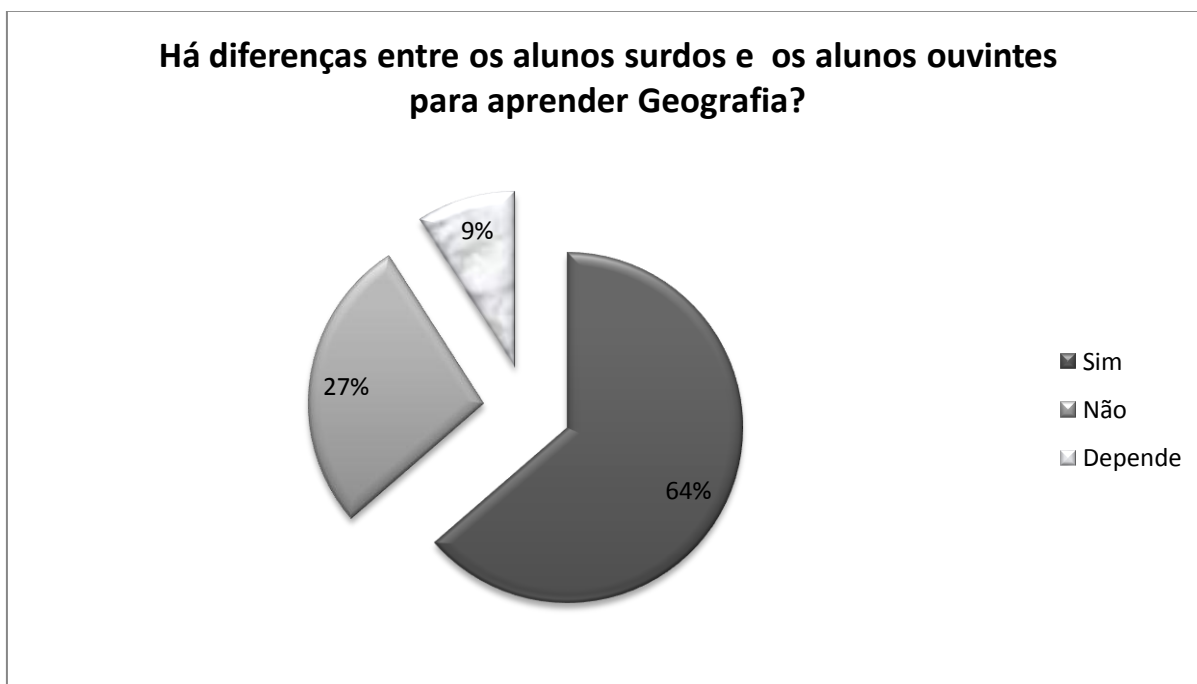


Gráfico 15 – Há diferenças entre os alunos surdos e os alunos ouvintes para aprender Geografia?

Fonte: Pesquisa de Campo (2011)

Org.: PENA, F.S. (2012)

Conforme os dados apresentados no gráfico 15, a maioria dos professores acredita que havia diferença entre os alunos surdos e os alunos ouvintes para aprender Geografia. O professor GEO5 afirmou que “o aluno ouvinte tem mais possibilidades de acesso à comunicação e informação”, o que facilita o aprendizado da Geografia a partir dos exemplos e

atualidades. De fato, os sujeitos ouvintes são mais privilegiados por estarem inseridos em uma comunidade, cuja forma de comunicação majoritária é a Língua Portuguesa oral-auditiva. Desde crianças, estão em contato com essa língua, principalmente por meio de seus familiares e mídias, obtendo conhecimentos diversos. Em contrapartida, os sujeitos surdos geralmente nascem em famílias ouvintes, que não utilizam a Libras. As emissoras de televisão, de modo geral, não se preocupam em interpretar sua programação em Libras. Desse modo, os surdos perdem muitas informações cotidianas, principalmente quando não dominam a Língua Portuguesa escrita.

Os demais professores citaram como diferença dos alunos surdos: a impossibilidade de se trabalhar com músicas e vídeos (GEO4a); a dificuldade com a Língua Portuguesa escrita (GEO6); a necessidade de tempo maior para a compreensão dos conteúdos (GEO3a).

Outro assunto abordado durante as entrevistas foi o apoio oferecido, por parte da equipe pedagógica, para que os professores de Geografia ministrassem aulas para os alunos surdos. A relação com os professores do AEE e com os intérpretes de Libras também foi discutida.

De acordo com os professores, a equipe pedagógica da escola (supervisão e especialistas) não oferece informações e suporte para ensinar alunos surdos. A professora GEO3c informou que “não há tempo” para essa troca de informações. O professor GEO6 disse que o auxílio é vindo principalmente da intérprete de Libras, a qual orienta sobre as atividades que são mais interessantes e informa as peculiaridades dos alunos surdos. A professora GEO4b e o professor GEO1 citaram o AEE como único suporte oferecido para o atendimento dos alunos surdos.

Esse fato contradiz o que é proposto nas orientações do Governo do Estado de Minas Gerais, o qual expõe que “é importante que a escola busque e ofereça regularmente aos professores informações sobre a especificidade dos surdos e o seu processo de inclusão

educacional” (MINAS GERAIS, 2007, p.7). Seguindo essa orientação, a escola deveria contribuir significativamente com o trabalho do professor de Geografia e a aprendizagem do aluno surdo.

Em todas as escolas municipais, cujos professores de Geografia entrevistados atuam, é oferecido o Atendimento Educacional Especializado, sendo que todos os seus alunos surdos o frequentam.

Com relação às maiores contribuições do AEE para os estudantes surdos, a maioria dos professores de Geografia acredita que seja o esclarecimento da matéria estudada na sala de aula e a revisão do conteúdo para as atividades avaliativas. O trabalho diferenciado, com professores especialistas, também foi citado como uma grande contribuição, assim como aponta a professora GEO4a: “O atendimento é feito de maneira personalizada. Os professores do AEE pedem o material e focam nas avaliações para os alunos passarem de ano”.

De acordo com a afirmação da professora, durante o AEE a preocupação maior não era com a aprendizagem significativa dos estudantes surdos, mas com o sucesso nas avaliações escolares.

O professor GEO5 acreditava que os alunos surdos aprendem novos sinais e contextualizam conteúdos que não entenderam na sala de aula. A professora GEO3b não soube informar quais são as contribuições, por não possuir relação com esse atendimento e desconhecer o modo como é realizado o trabalho. A professora GEO4b foi a única professora que destacou que há orientação, por parte dos professores do AEE, de como trabalhar com os estudantes surdos.

De modo geral, observou-se que os professores de Geografia acreditam que o AEE é oferecido como forma de reforço escolar, onde os estudantes surdos realizam as atividades de sala de aula, os trabalhos avaliativos e fazem revisões para as provas. Essa concepção precisa

ser mudada, pois o AEE realiza um trabalho que busca a formação do aluno, visando à sua autonomia na escola e fora dela.

Art. 2º. O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, o professor do AEE, dentre as suas atribuições, possui a função de oferecer metodologias e materiais didáticos complementares para o ensino de Geografia, na perspectiva de auxiliar o entendimento dos conteúdos ministrados na sala de aula regular.

Questionados se há alguma perda com a realização do AEE, apenas dois professores disseram que sim. A professora GEO3c afirmou que, para os alunos surdos, é muito cansativo frequentar o AEE, pois residem longe da escola e ficam direto para o atendimento, realizado no período vespertino. A professora GEO3b disse que a falta de comunicação com os professores do AEE provoca uma grande perda para os alunos surdos.

Indagados se possuem relação com o Atendimento Educacional Especializado, sete professores de Geografia entrevistados (64%) disseram que não. Esse fato é preocupante, pois os profissionais do AEE possuem formação especializada, capaz de subsidiar os professores da sala de aula regular em suas dúvidas e demandas. Também são os professores do AEE que atendem, de forma individualizada, os alunos surdos, sendo capazes de conhecer as necessidades e potencialidades mais específicas desses alunos e repassá-las para os demais profissionais.

O professor GEO6 afirmou que possui pouca relação, apenas durante os conselhos de classe e no início do ano, quando passam o histórico dos alunos com deficiência. A professora GEO4b informou que tem relação, mas que essa poderia ser melhor se houvesse mais tempo de conversar e se informar sobre os alunos. A professora GEO4a também disse haver uma

certa relação, mas somente quando há solicitação de informações sobre trabalhos avaliativos e provas.

De acordo com o que foi exposto, acredita-se que algumas atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado, presentes nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009), não estão sendo realizadas nas escolas. Dentre elas, encontra-se, no art. 13:

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Percebe-se que não há no ambiente escolar um tempo exclusivo para que o professor da sala de aula regular se reúna com o professor do AEE. Os horários de trabalho são diferenciados, visto que o AEE é realizado no contraturno. Apenas terão contato direto os professores que trabalham em dois períodos, coincidindo os horários.

Os intérpretes de Libras, profissionais que estabelecem a intermediação comunicativa entre os usuários da Libras e os ouvintes, possuem sua profissão regulamentada pela Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. De acordo com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, é direito dos alunos surdos que as escolas sejam providas com esse profissional.

Do total de onze entrevistados, nove (82%) possuem suas aulas acompanhadas por intérpretes de Libras. O aluno surdo do professor GEO1 não possui, pois não houve intérprete interessado no cargo. A aluna surda da professora GEO4 também não possui intérprete de Libras. Apesar de possuir o direito de ser acompanhada por esse profissional, ela não aceita a sua presença, por ser oralizada e não conhecer a Libras⁷.

⁷Provavelmente, a aluna apresenta dificuldades durante o seu aprendizado, pois muitas informações são perdidas durante as aulas. O fato de ser oralizada não significa que a mesma aprende do mesmo modo que um aluno ouvinte.

Sobre a relação dos professores de Geografia entrevistados com os intérpretes de Libras, cinco disseram que é *ótima*, três falaram que é *boa* e uma professora disse ser *ruim*. Nenhum professor considerou essa relação como sendo *regular*.

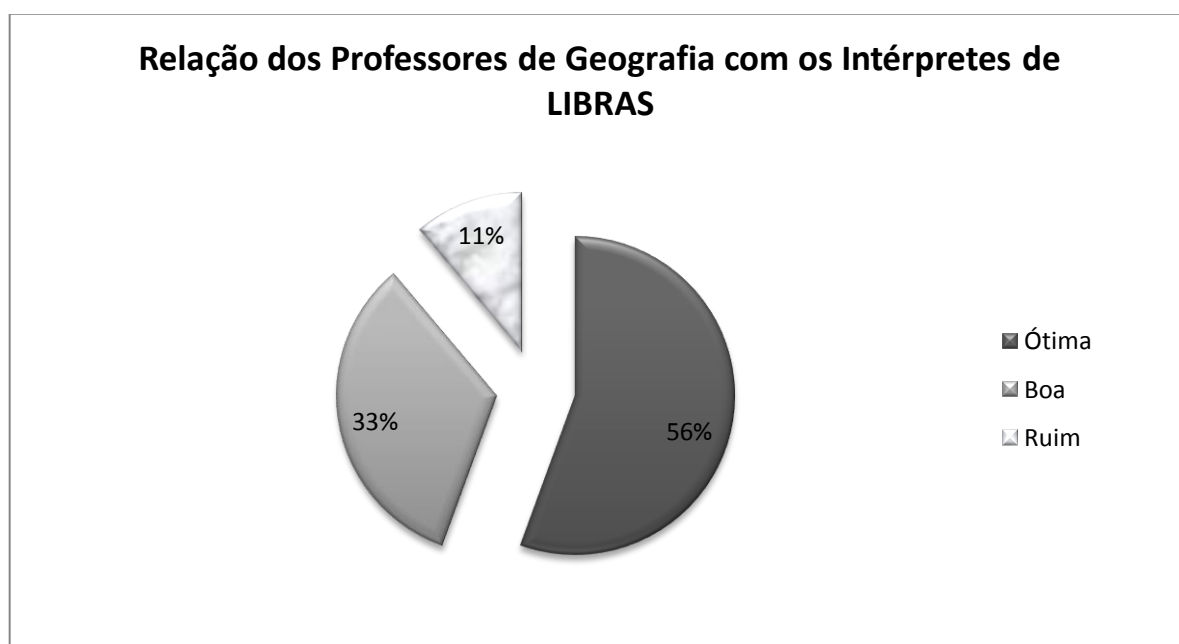


Gráfico 16 – Relação dos Professores de Geografia com os Intérpretes de Libras

Fonte: Pesquisa de Campo (2011)

Org.: PENA, F.S. (2012)

O professor GEO3a afirmou que sua relação com a intérprete é *ótima* e completou que ela “auxilia no desenvolvimento da aula, na explicação dos conteúdos e também na avaliação”. A professora GEO7b e o professor GEO7a disseram que sua relação é *ótima*, pois o intérprete é muito solícito e busca ajudá-los o máximo possível durante as aulas. Observa-se que esses professores consideraram ótima a sua relação com o intérprete de Libras, por este auxiliar as aulas significativamente, contribuindo para a educação dos alunos surdos. Essa postura está de acordo com o Projeto Incluir, o qual orienta:

O intérprete deve informar ao professor sobre a especificidade dos surdos, reconsiderando junto ao professor, sempre que necessário, a adequação da

forma de exposição dos conteúdos à especificidade dos surdos, com o intuito de garantir a qualidade do acesso a esses conteúdos escolares. (MINAS GERAIS, 2007, p.14-15)

A professora GEO3c também considerou sua relação como *ótima*, por ter uma amizade de muitos anos com a intérprete de Libras. Já o professor GEO6 considerou a relação como *boa*, devido ao fato de a intérprete de Libras sempre dar dicas de materiais didáticos e práticas pedagógicas voltadas para os alunos surdos.

Apenas a professora GEO5 considerou sua relação com o intérprete de Libras como ruim, justificando o fato com os seguintes motivos:

Minha relação com o intérprete de Libras é ruim. Ele não concorda com as facilitações dos professores, nem adaptações. Acha que só ele entende de metodologias para alunos surdos. O relacionamento com os alunos surdos também é ruim, pois ele fica bravo em ter que responder dúvidas. Diz que não é o seu trabalho (GEO5, 2011).

Essa professora informou que o intérprete de Libras também não se relaciona muito bem com os demais professores, pois não oferece suporte adequado aos alunos e discorda do modo como a inclusão escolar dos mesmos vem acontecendo. Por não acreditar nessa inclusão, o intérprete realiza apenas a tradução das aulas em Língua Portuguesa para a Libras, sem se preocupar se os alunos surdos sabem os sinais utilizados ou se estão realmente entendendo.

Nessa situação, é importante salientar que o intérprete não é o professor e limita-se às suas funções específicas de estabelecer a intermediação comunicativa entre os usuários da Libras e os de Língua Oral (Língua Portuguesa).

O profissional responsável pelo ensino da Língua de Sinais no contexto escolar, tanto a alunos surdos quanto a alunos ouvintes e a professores da Rede Pública de Ensino, é o instrutor de Libras.

Sobre o projeto político-pedagógico (PPP), exigido legalmente na LDBEN – Lei nº 9.394/96, nove professores entrevistados *conhecem* o projeto das escolas em que atuam. O professor GEO6 afirmou que conhece *pouco* e o professor GEO7 disse que *não conhece*.

Oito professores participaram da elaboração do PPP e três professores não participaram, sendo eles: os professores GEO7a, GEO7b e GEO1. A professora GEO7b justificou-se, dizendo que não participou da elaboração desse projeto por ter ingressado na escola posteriormente.

Apesar de a maioria dos professores entrevistados afirmarem que conhecem o PPP de sua escola, 73% não souberam informar se esse projeto contempla a inclusão de alunos surdos.

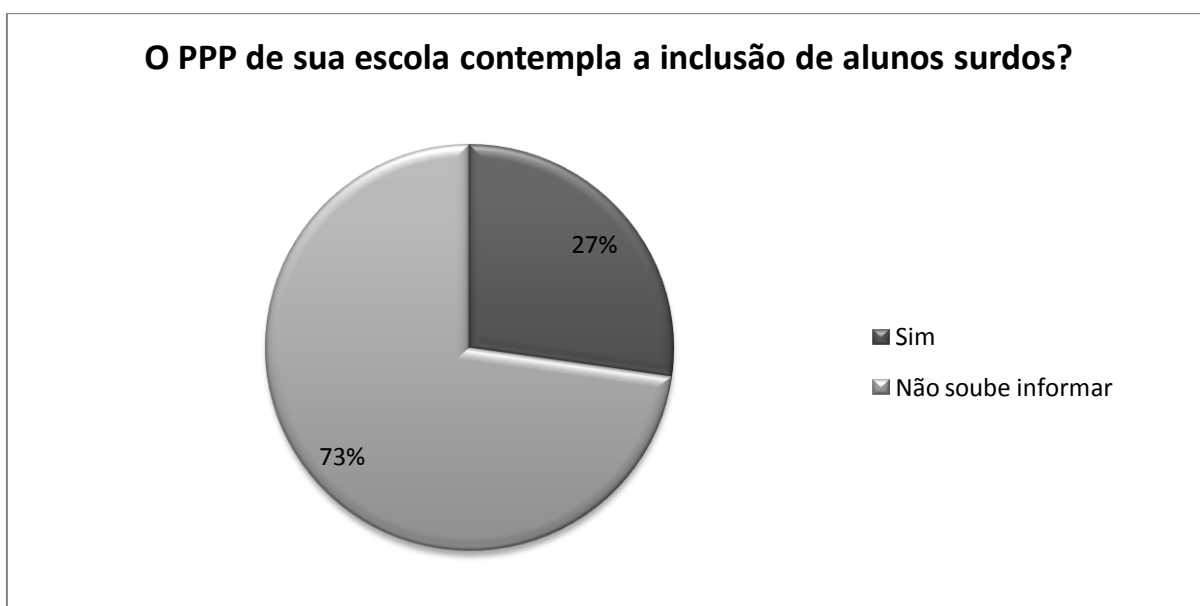


Gráfico 17 - O PPP de sua escola contempla a inclusão de alunos surdos?

Fonte: Pesquisa de Campo (2011)

Org.: PENA, F.S. (2012)

Isso indica que os professores não tiveram um contato pleno com o projeto elaborado, e/ou não possuem o hábito de recorrerem ao mesmo durante o trabalho. O PPP não deve ser considerado apenas um documento exigido pela administração escolar, pois, além de sua elaboração, também precisa ser executado. Após a sistematização das escolhas e decisões, há,

nesse projeto, a criação das condições necessárias para o desenvolvimento do trabalho da equipe pedagógica. O PPP é, portanto, um documento norteador das ações da escola, sendo o professor capaz de executá-lo no cotidiano escolar. A inclusão dos alunos surdos, pensada nesse documento, poderá garantir tanto o acesso quanto a permanência desses alunos nas escolas, assim como um ensino de qualidade.

Por fim, os professores de Geografia informaram o que acreditam que deva ocorrer para que os alunos surdos se desenvolvam melhor nas escolas regulares. Todas as respostas foram dadas livremente, sem direcionamentos. O gráfico 18 representa as informações obtidas.

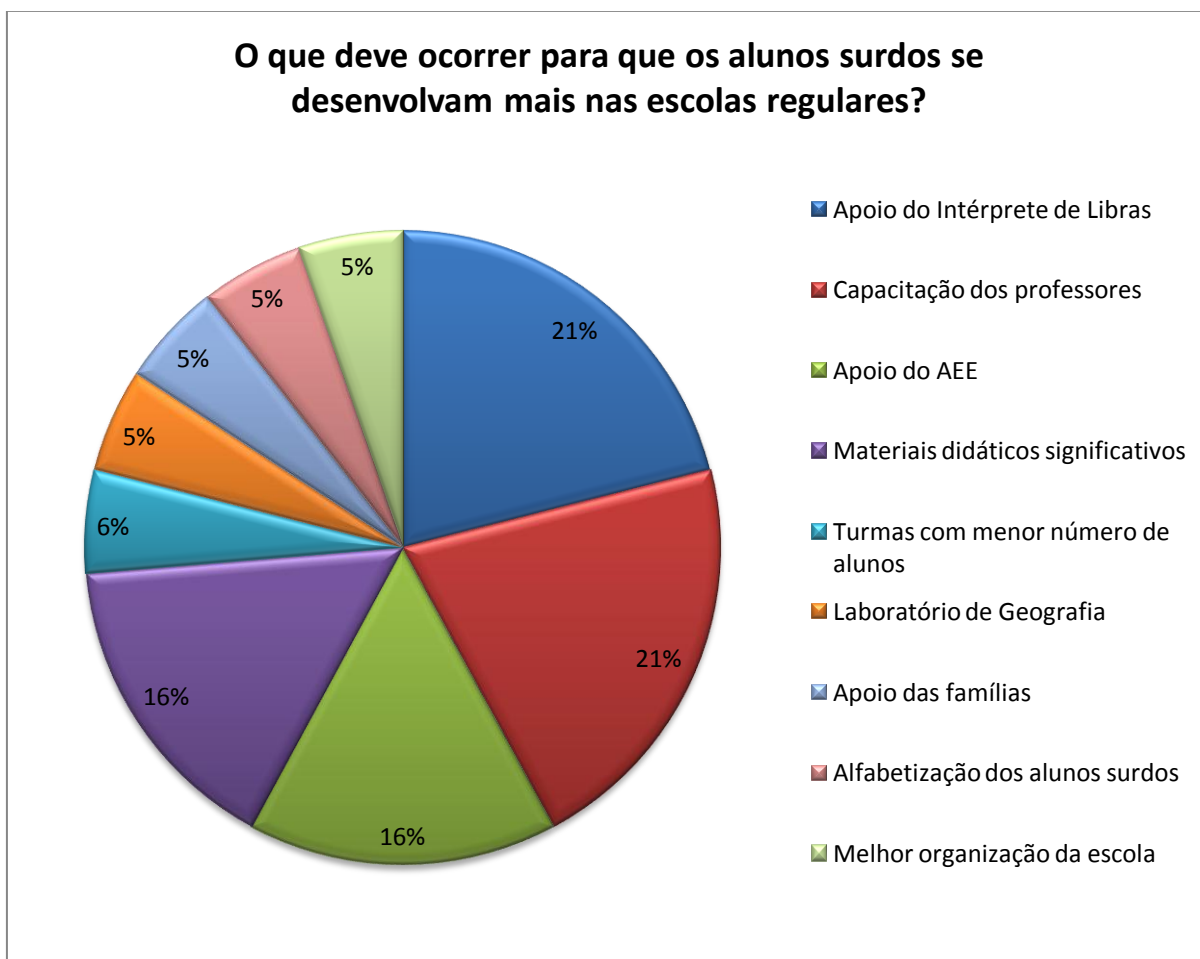


Gráfico 18 – O que deve ocorrer para que os alunos surdos se desenvolvam mais nas escolas regulares?

Fonte: Pesquisa de Campo (2011)

Org.: PENA, F.S. (2012)

A presença constante do *intérprete de Libras* na sala de aula foi a mais assinalada para o desenvolvimento e aprendizado dos alunos surdos (21%). A capacitação desse profissional é imprescindível, pois o seu trabalho está diretamente relacionado com o sucesso do surdo na escola regular. É necessária a disponibilização de cursos de aperfeiçoamento em Libras, para que haja um maior conhecimento sobre os sinais utilizados, assim como a sua padronização.

A *capacitação dos professores*, incluindo o aprendizado da Libras, também foi informada por quatro entrevistados. Essa capacitação deve ser considerada na formação inicial e na formação continuada. Para os professores de Geografia em exercício, devem ser dadas condições de frequentarem os cursos de Libras e de formação para a inclusão de alunos surdos, abrangendo a pesquisa e a elaboração de materiais didáticos, preferencialmente no mesmo turno em que trabalham na escola municipal, pois muitos atuam em mais de uma escola, em horários diversos.

A necessidade de *aproximação entre o AEE e os professores da sala de aula regular* foi apontada por três professores. Com as informações obtidas nas entrevistas, observou-se que há um distanciamento desse atendimento com a sala de aula regular.

Conforme aponta a orientação SD nº 01/2005, da Secretaria de Educação do Governo de Minas Gerais, a qual orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas, o AEE deve, além de atender os alunos e usar equipamentos e recursos adequados, apoiar o professor da escola de origem do aluno (MINAS GERAIS, 2005). Isso garantiria, legalmente, que o professor da sala de aula regular recebesse instruções e informações sobre os seus alunos surdos, por parte do professor do AEE.

A existência e a utilização de *materiais didáticos* significativos para os alunos surdos foram especificadas por três professores de Geografia. Sugeriu-se que o Cemepe proporcionasse, além dos cursos de Libras, oficinas práticas para a confecção de materiais

didáticos e para a elaboração de metodologias diferenciadas para o ensino de alunos surdos. Outra questão é a falta de recursos tecnológicos que algumas escolas ainda enfrentam, sem a disponibilidade de microcomputadores para os alunos e *Data-show*.

Com relação às *turmas com menor número de alunos*, a orientação SD nº 01/2005 afirma que a escola comum, cujas turmas sejam compostas de alunos sem e com deficiência e condutas típicas, deve possuir de vinte a vinte e cinco alunos por turma. Pode haver até três alunos com necessidades especiais semelhantes em cada turma e até quinze alunos surdos por turma, com a alocação de um intérprete por turma (MINAS GERAIS, 2005). Se os professores conhecessem essa orientação, poderiam exigir que suas turmas compostas de alunos surdos e ouvintes tenham, no máximo, vinte e cinco alunos, pois essa regra não é seguida.

A *implementação de laboratório de Geografia*, sugerida pela professora GEO4b, certamente contribui significativamente com a educação dos alunos surdos. Nesse espaço, é possível utilizar materiais concretos, como mapas diversos, atlas, globo terrestre, imagens, rochas, assim como computador, *Data-show* e vídeo.

O *apoio das famílias* é imprescindível para todo o trabalho escolar realizado com os alunos surdos. Sabendo-se que inúmeros pais não dominam a Libras e não realizam uma boa comunicação com seus filhos surdos, a ajuda do instrutor de Libras, cuja função é, dentre outras, oferecer cursos dessa língua na escola, pode ser a chave para uma melhor relação das famílias com a escola e professores.

A *alfabetização dos alunos surdos* também é fundamental para o aprendizado de Geografia e de todas as disciplinas escolares, assim como o desenvolvimento pleno do surdo no âmbito escolar. Nesse sentido, sabe-se que o AEE pode propiciar três momentos didático-pedagógicos: o Atendimento Educacional Especializado em Libras (realizado por um professor ouvinte que domine essa língua, para esclarecer alguns conteúdos escolares), o

Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras (oferecido pelo instrutor surdo para o aprendizado dessa língua), e o Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa (BRASIL, 2010). Nesse último momento, o aluno surdo será orientado por uma professora de Língua Portuguesa, desenvolvendo sua competência linguística e textual, por meio da concepção bilíngue.

Para uma *melhor organização da escola*, citada pela professora GEO4a, torna-se necessário o apoio da Superintendência Regional de Ensino (SRE) e do Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas (NADH), presentes em Uberlândia. Esses órgãos devem acompanhar o desenvolvimento da Educação Especial nas escolas, organizando o Serviço de Apoio à Inclusão, que irá orientar o Serviço de Inspeção Escolar e as escolas que fazem o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais (MINAS GERAIS, 2005). Toda a equipe pedagógica precisa conhecer as peculiaridades dos alunos surdos e se unir para trocar ideias e informações de práticas pedagógicas mais eficientes.

As sugestões apontadas pelos professores de Geografia são muito válidas para a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos surdos na escola regular. Acredita-se que todas elas são oportunas de serem realizadas, principalmente por meio do apoio dos dirigentes escolares e das superintendências regionais de ensino.

A legislação vigente garante um vasto suporte aos professores da sala de aula regular, apesar de eles não terem sido contemplados com uma formação inicial adequada. Conhecer e exigir a execução dos direitos e recursos constantes nos documentos oficiais torna-se fundamental para que as melhorias ocorram.

3.2 O Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos na perspectiva do ensino de Geografia

Para o sucesso escolar dos alunos surdos na escola regular, esses possuem o direito ao *apoio*, ou seja, aos serviços de interpretação de Libras e de instrução de Libras, assim como à *complementação*, a qual consiste no Atendimento Educacional Especializado, realizado no contraturno da escolarização do aluno, para oferecer um trabalho pedagógico complementar necessário ao desenvolvimento de competências e habilidades próprias nos diferentes níveis de ensino. A complementação se efetiva por meio da Sala de Recursos, localizada em escola comum ou especial, devendo professor capacitado oferecer a complementação ou suplementação curricular, exclusivamente, para alunos que apresentam deficiências, condutas típicas⁸ e altas habilidades, matriculados em escolas comuns. Dentre as funções desse professor, estão o apoio ao professor da escola de origem do aluno, o atendimento a alunos de várias escolas da região e o uso de equipamentos e recursos pedagógicos (MINAS GERAIS, 2005).

As escolas municipais de Uberlândia que atendem estudantes surdos contam: com o apoio dos *intérpretes de Libras*, os quais oferecem suporte para facilitar ou viabilizar o processo de comunicação pela Libras na sala de aula; com o apoio dos *instrutores de Libras*, profissionais surdos que ministram o ensino dessa língua para alunos surdos, professores e demais alunos não surdos da Rede Municipal de Ensino, assim como o ensino de diferentes áreas do conhecimento em Libras para os alunos surdos; e também com o apoio dos *professores do AEE*, capacitados para oferecer a complementação ou suplementação curricular exclusivamente para alunos que apresentam deficiências, na Sala de Recursos.

Dentre as escolas municipais de Uberlândia, sete oferecem o AEE para o Ensino Fundamental, com o apoio de dois professores capacitados: o professor de pensamento lógico

⁸As condutas típicas mais encontradas nas salas de aula são: Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, distúrbios da atenção, hiperatividade, impulsividade e outros transtornos desintegrativos da infância, como psicoses.

matemático e o professor de linguagem. Cada escola deveria contar com os dois professores; entretanto, algumas escolas possuem apenas um.

Apesar de não haver um professor de AEE específico para ensinar Geografia, todas as professoras entrevistadas afirmaram que oferecem complementação das aulas de Geografia, assim como das demais matérias curriculares. Sabendo-se que são os professores de linguagem que trabalham, dentre outras temáticas, com o ensino de Geografia, escolheram-se esses profissionais para participarem das entrevistas.

Entrevistaram-se cinco professores de linguagem do AEE, de cinco escolas diferentes, os quais atendem alunos surdos matriculados do 6º ao 9º ano do Ensino fundamental, da Rede Municipal de Uberlândia-MG. Duas escolas não tiveram suas professoras entrevistadas, por estas terem alegado que não possuíam disponibilidade de tempo para participar da pesquisa. O quadro 6 apresenta as professoras do AEE entrevistadas.

Quadro 6– Identificação dos Professores do AEE Entrevistados

Escolas Municipais	Professores do AEE	Gênero	Idade
EM1	AEE1	Feminino	28
EM2	AEE2	Feminino	52
EM3	AEE3	Feminino	41
EM5	AEE5	Feminino	49
EM7	AEE7	Feminino	42

Fonte: Pesquisa de Campo (2011)
Org.: PENA, F.S. (2012)

O gênero feminino é totalidade (100%) e as entrevistadas são efetivas no cargo de professor do AEE. Quanto à formação acadêmica, três professoras do AEE possuem o curso de licenciatura plena em Letras, uma possui licenciatura em Geografia e uma tem licenciatura em História. Com relação à formação continuada, quatro professoras possuem cursos de

Especialização (pós-graduação *lato sensu*), e a professora AEE3, além desse curso, também possui Mestrado em História. A professora AEE2, que não possui Especialização, realizou cursos de Braille e Libras. Dentre as Especializações realizadas, observa-se: Educação; Educação Especial; Psicopedagogia; Educação Infantil e Séries Iniciais no Ensino Fundamental.

Os alunos surdos matriculados na sala de aula regular participam do Atendimento Educacional Especializado no contraturno, sendo as professoras desse atendimento as responsáveis por escolher o tempo de duração de cada um (sendo o mínimo de cinquenta minutos semanais). Como critério de agrupamento, para decidir se o atendimento será realizado em grupo ou individualmente, observam-se as necessidades especiais semelhantes e a faixa etária dos alunos surdos. O atendimento coletivo envolve até oito alunos por grupo, devendo ser individualizado quando o aluno demandar apoio intenso e diferenciado dos demais alunos.

A comunicação com os alunos surdos durante o AEE deveria ser realizada em Libras, pois essa é a primeira língua dos estudantes surdos. Entretanto, todas as professoras informaram que “dominam alguns sinais”. Apenas com a entrevista não foi possível verificar se a comunicação entre professora do AEE e alunos surdos é eficiente, mas todas as professoras transpareceram ter dificuldades com essa língua, reconhecendo a necessidade de realizar mais cursos de Libras para dominá-la bem.

Esse fato é preocupante, pois apesar de a Libras ser uma língua que, assim como qualquer outra, requer longo tempo e dedicação para o seu aprendizado, ela é fundamental para que haja uma comunicação efetiva com os alunos surdos. Para que esse aluno esteja em contato com informações e conhecimentos durante o AEE, é imprescindível que o professor domine a Libras, pois apenas a Língua Portuguesa escrita não traz resultados satisfatórios.

Sobre as vantagens oferecidas aos alunos surdos pelo AEE, as professoras afirmaram que são inúmeras, sendo esse atendimento indispensável para que os mesmos tenham sucesso no ensino regular. A professora AEE7 destacou a importância de o atendimento proporcionar o auxílio na realização de tarefas e aplicação de provas, quando o tempo em sala de aula não é suficiente. Também se apontou a importância do atendimento às individualidades e do respeito às opiniões dos alunos surdos, visto que, nesse momento, os alunos são percebidos em suas especificidades.

Destaca-se a fala de uma entrevistada:

O atendimento reconhece e valoriza a importância da Libras para os alunos surdos, assim como visa a complementar os conhecimentos já adquiridos e proporcionar a aquisição de novos saberes (AEE3, 2011).

Os conhecimentos dos alunos surdos certamente são ampliados durante o atendimento. Entretanto, o fato de as professoras do AEE não dominarem a Libras é contraditório com a necessidade de reconhecer e valorizar essa língua.

De acordo com as professoras, não existem desvantagens do AEE para os alunos surdos. Apenas foram citados o cansaço e a dificuldade de locomoção, por serem atendidos no extraturno.

Em se tratando da relação das professoras do AEE com os professores da sala regular, duas professoras (AEE1 e AEE2) disseram que é *ótima*, por haver interação, troca de informações e respeito mútuo. A entrevistada AEE7 relatou ser necessário mais encontros, nos módulos e conselhos de classe, considerando que sua relação com os demais professores da sala regular é *boa*. A professora AEE3 disse ser *regular*, por ainda existirem barreiras para a efetivação de um bom trabalho, além de faltar momentos para troca de opiniões e informações sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Já a professora AEE5 alegou que não há relacionamento com os demais professores, principalmente devido à incompatibilidade

de horários, visto que o Atendimento Educacional Especializado é oferecido no contraturno das aulas regulares.

Nota-se que três professoras (60%) consideraram que não há relação, ou apenas há uma relação incipiente, entre o AEE e os professores da sala de aula regular. Retomando as entrevistas com os professores de Geografia, observa-se que 64% desses profissionais responderam que não possuem relação com esse atendimento. Para o sucesso da escolarização dos estudantes surdos, essa situação deve ser transformada, pois os professores do AEE também são responsáveis por orientar os professores da sala de aula regular com relação às peculiaridades dos estudantes surdos e as metodologias de ensino mais adequadas. Há a necessidade da criação de momentos em que esses profissionais possam dialogar e construir juntos as alternativas para a melhoria do ensino dos estudantes surdos.

Em se tratando da relação dos professores do AEE com os intérpretes de Libras, apenas quatro entrevistadas se manifestaram, pois, no período da entrevista, uma escola estava sem o intérprete.

Em particular, uma professora do AEE disse que sua relação é *ruim*, devido ao intérprete de Libras não acreditar no trabalho que a escola realiza. De acordo com a mesma, ele possui concepções diferenciadas dos demais profissionais da escola, realizando o seu trabalho individualmente, o que é prejudicial para os alunos surdos.

As demais professoras afirmaram que possuem *boa* relação com os intérpretes, por eles anotarem informações dos alunos surdos e encaminhá-las para o AEE, manterem contatos com os familiares dos alunos surdos e contribuírem com suas experiências e conhecimentos sobre esses alunos. Observa-se que os intérpretes de Libras, por estarem em contato direto e cotidiano com os estudantes surdos, possuem informações privilegiadas sobre esses estudantes, as quais devem ser repassadas sempre que necessário.

Em se tratando do ensino de Geografia para os alunos surdos, todas as professoras entrevistadas disseram que, dentre as demais atividades realizadas durante o atendimento, ensinam essa matéria curricular para os alunos surdos.

Com relação às dificuldades apresentadas para ministrar o conteúdo de Geografia, duas afirmaram que a *falta de formação na área* é o maior empecilho para esse ensino (AEE7 e AEE3, 2011). A professora AEE1 destacou a sua *precária fluência na Libras* e a *pouca experiência no AEE*. A professora AEE2 relatou como dificuldade a *falta de materiais concretos* e a *falta de tempo* para a sua elaboração, o que alegou ocorrer com todos os conteúdos.

A professora AEE5, formada em Geografia, disse que a sua maior dificuldade é a *Geografia Humana*, pois os alunos surdos possuem dificuldades com a interpretação de textos.

Sobre as facilidades para ensinar Geografia para os alunos surdos, as professoras AEE1 e AEE3 disseram não as possuir. As demais professoras citaram: *a utilização de mapas e globos* (AEE7); *o estudo da Geografia Física com uso de material concreto* (AEE5); *o estudo dos planetas e os materiais concretos* (AEE2).

Observa-se que para ensinar Geografia é necessária, primeiramente, uma formação adequada dos professores. Apesar de os professores de linguagem do AEE possuírem como função primordial o ensino da Língua Portuguesa, eles também auxiliam os alunos surdos com os diversos conteúdos escolares. Uma solução para sanar as dúvidas dos conteúdos de Geografia é a realização do estudo anterior ao atendimento. Os alunos surdos devem comunicar aos professores do AEE o conteúdo que necessitam estudar no atendimento, para que estes possam pesquisar materiais e planejar a aula.

Mesmo que dominem o conteúdo, também é necessário que os professores saibam os sinais dos diversos conceitos geográficos, pois a aprendizagem ocorrerá quando os

professores conseguirem se fazer compreendidos por meio da Libras. A utilização de imagens, da Internet, do livro didático e de materiais concretos poderá auxiliar na comunicação e na aprendizagem.

De acordo com as professoras, os estudantes surdos mostram interesse em Geografia, principalmente, quando se relaciona o conhecimento teórico com a vida cotidiana. Também se interessam pelas questões voltadas para o meio ambiente e pelas culturas de países diferentes. Explorar esses elementos pode ser promissor.

Durante a pesquisa, indagou-se quanto à existência de materiais didáticos e recursos tecnológicos que auxiliam no ensino e na aprendizagem de Geografia. O microcomputador com Internet foi o recurso mais citado e utilizado pelas professoras. A professora AEE3 prepara o seu próprio material, por meio de cartazes, mural e uso de revistas. A entrevistada AEE2, além do microcomputador, afirmou que os recursos imagéticos são importantes para o ensino e aprendizagem de Geografia.

As professoras do AEE disseram utilizar recursos visuais, durante o atendimento aos alunos surdos, por considerarem que esses recursos são fundamentais para construir o pensamento e elaborar opiniões acerca dos temas, além de serem concretos. Dentre eles, foram citados: revistas, jornais, livros didáticos, maquetes e uso da Internet. As entrevistadas também relataram que os alunos surdos se interessam e aprendem mais a partir desses recursos.

A professora AEE3 afirmou que “a memória dos alunos surdos é visual, sendo necessárias as imagens para apreender os conteúdos” (2011). A professora AEE2 complementou que “os alunos surdos gostam de fazer pesquisas nos livros e na Internet” (2011) e a professora AEE5 disse que “o que é mais concreto auxilia o entendimento da teoria, sendo que a Geografia Humana é mais complexa devido à falta desses recursos” (2011).

Sobre as metodologias e materiais didáticos mais eficientes para o ensino e aprendizagem de Geografia para alunos surdos, as professoras do AEE acreditam que seja: “qualquer metodologia, desde que haja comunicação” (AEE1, 2011); “materiais concretos e auxílio da instrutora de Libras” (AEE2, 2011); “o uso de recursos visuais e professores bilíngues, o que é difícil pela falta de profissionais capacitados” (AEE3, 2011); “aula expositiva, vídeos, mapas e auxílio do intérprete de Libras” (AEE5, 2011). A professora AEE7 não soube informar.

Observa-se que todas as professoras que informaram suas opiniões sobre as metodologias e materiais didáticos de Geografia apresentaram a importância de haver a comunicação em Libras com os estudantes surdos, seja por meio do auxílio de instrutor de Libras, dos intérpretes de Libras, ou do próprio professor bilíngue. Os recursos visuais também foram enfatizados.

Em se tratando das avaliações, na escola regular, os alunos surdos são avaliados da mesma forma que os alunos ouvintes, por meio de trabalhos, atividades, participação em sala de aula e provas escritas. O que diferencia a aplicação das avaliações escritas para os alunos surdos e para os alunos ouvintes é a interpretação das mesmas pelo intérprete de Libras. Desse modo, as professoras do AEE foram questionadas se essas atividades avaliam adequadamente os alunos surdos: duas responderam que *sim* e três disseram que *não*.

A maioria das professoras do AEE entrevistadas não acredita que as atividades avaliativas são adequadas aos alunos surdos. A professora AEE3 justificou que essas atividades *avaliam adequadamente* porque “é realizado um conselho e as notas do AEE são somadas com as notas da sala comum, fazendo uma média” (2011). A professora AEE7 não justificou.

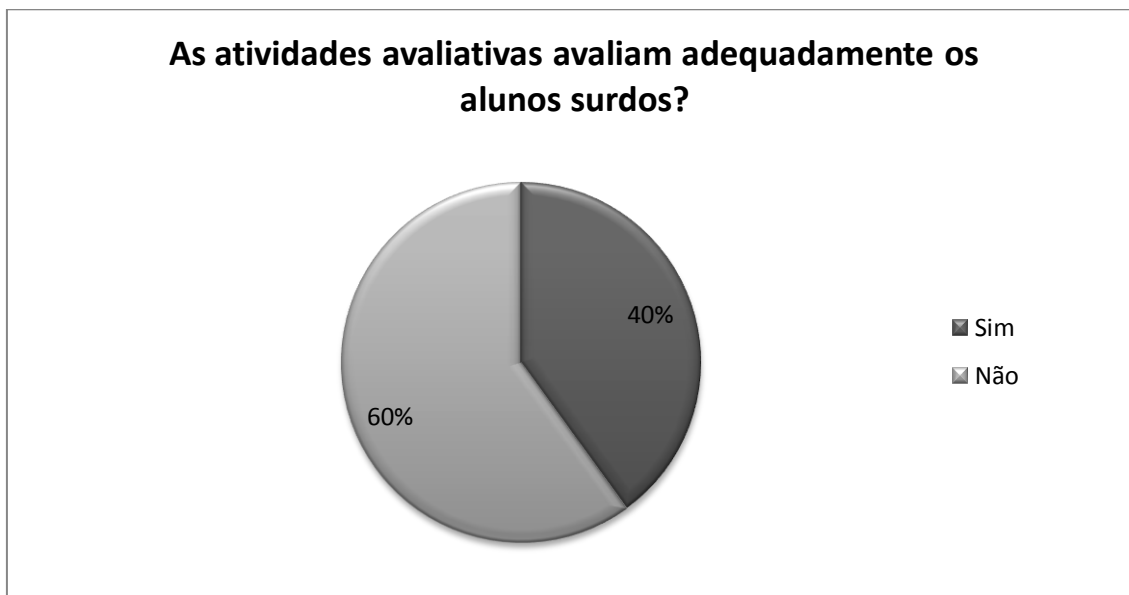


Gráfico 19 – As atividades avaliativas avaliam adequadamente os alunos surdos?

Fonte: Pesquisa de Campo (2011)

Org.: PENA, F.S. (2012)

As demais professoras disseram que *não avaliam adequadamente*, justificando que: “os alunos surdos não são fluentes na Língua Portuguesa e não há intérpretes de Libras” (AEE1, 2011); “o ideal seriam mais questões fechadas e avaliações que os alunos surdos respondessem em Libras, pois possuem dificuldade na Língua Portuguesa, mas boa memória” (AEE5, 2011); “realizar as provas com o instrutor de Libras e durante o AEE seria melhor” (AEE2, 2011).

Todas as professoras do AEE entrevistadas disseram que não há procura dos professores de Geografia para o auxílio na elaboração das atividades avaliativas. A professora AEE1 afirmou que deveria haver mais promoção de módulos e reuniões do AEE com os professores da sala de aula regular para que essa situação fosse modificada, pois não há momentos específicos para discutir sobre os alunos e as avaliações.

Por fim, as professoras do AEE falaram sobre o que deve ocorrer para que os alunos surdos se desenvolvam melhor nas escolas regulares. A professora AEE1 falou da necessidade de intérpretes de Libras na sala de aula regular e também no AEE, bem como da promoção de

módulos em comum com os professores da sala de aula regular. A professora AEE2 enfatizou a necessidade da construção de materiais imagéticos e a realização de cursos de Libras para os professores e a comunidade.

A professora AEE3, além de expor sobre as demandas da educação dos estudantes surdos, também falou sobre os seus avanços:

A família deve participar e cobrar mais tanto do poder público quanto da Escola. Contudo, é um engano pensar que os alunos estão excluídos totalmente do processo de ensino e aprendizagem, pois a interação e socialização ocorrem. É necessário continuar buscando alternativas pedagógicas para o ensino da Língua Portuguesa e de todas as disciplinas. Apesar dos entraves, penso que a educação de surdos já avançou muito, existindo perspectivas, vontade e compromisso também (AEE3, 2011).

Observa-se que a professora considerou a participação da família como fundamental para o sucesso dos alunos surdos na escola regular, assim como a busca por alternativas pedagógicas para o ensino da Língua Portuguesa e de todas as disciplinas.

A professora AEE5 expôs um número maior de demandas para o sucesso escolar dos alunos surdos: “a presença do intérprete de Libras; professores do AEE que dominem a Libras; apoio da escola para os professores da sala de aula regular; e reuniões do Cemepe que oferecem, além da teoria, materiais concretos” (2011).

Por fim, a professora AEE7 levantou as seguintes necessidades: “efetivação dos intérpretes e instrutores de Libras para o aluno ter mais afetividade; maior empenho dos professores da sala de aula regular para buscar materiais didáticos melhores; e realização de um trabalho conjunto, envolvendo toda a escola” (2011).

Conclui-se que a comunicação eficiente com os estudantes surdos é primordial para que haja os processos de ensino e de aprendizagem. As professoras do AEE precisam se aperfeiçoar continuamente, por meio de cursos de Libras. Também pode ocorrer o auxílio dos instrutores de Libras, pois atuam no mesmo turno que o AEE, sendo esses os responsáveis pelo ensino da Libras nas escolas.

A partir da comunicação em Libras é possível trabalhar com os recursos visuais, eficientes na educação dos surdos. Os recursos visuais por si só não conseguem atingir os objetivos propostos pela aula, sendo necessária a explicação em Libras sobre o tema estudado e a descrição dos conteúdos apresentados. No ensino de Geografia, podem ser utilizados recursos variados: mapas, maquetes, computador, Internet, imagens, revistas, vídeos, dentre outros. Entretanto, esses recursos só terão sentido para o aluno surdo se forem apresentados e explorados em Libras.

Para que aumente o contato do AEE com os professores da sala de aula regular, é fundamental a realização de módulos em que esses profissionais possam se encontrar e discutir sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos com deficiência. Os professores do AEE também poderão organizar palestras que contemplem as peculiaridades da educação dos estudantes surdos.

O AEE possui uma importante função na escola, auxiliando na educação dos alunos com deficiência. Pode ser ainda mais significativo se ocorrerem as mudanças referidas.

3.3 Os Intérpretes de Libras e suas concepções acerca do ensino de Geografia

No âmbito escolar, a função primordial do intérprete ou tradutor da Língua Brasileira de Sinais - Libras é estabelecer a intermediação comunicativa entre os usuários da Língua de Sinais (Libras) e os de Língua Oral (Língua Portuguesa), interpretando as aulas, com o objetivo de assegurar o acesso das pessoas surdas à educação.

A profissão de Tradutor e Intérprete da Libras é regulamentada pela Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Possui, dentre outras, a atribuição de efetuar a comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa, assim como interpretar, em Libras - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de

ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares (BRASIL, 2010).

O trabalho do intérprete de Libras na educação de surdos que estudam em escolas regulares é primordial para o sucesso escolar desses estudantes. As professoras do AEE e os professores de Geografia entrevistados reconhecem a necessidade desse trabalho para a garantia de uma escolarização adequada, por meio da comunicação eficaz. Sendo assim, os intérpretes também foram entrevistados, para se conhecer o seu trabalho, a relação com os professores e com os alunos, assim como as suas opiniões acerca do ensino de Geografia para alunos surdos.

No ano de 2011, as escolas municipais de Uberlândia contaram com o apoio de oito intérpretes de Libras, atuantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 7– Identificação dos Intérpretes de Libras Entrevistados

Escolas Municipais	Professores do AEE	Gênero	Idade	Formação
EM2	INT2	Feminino	48	Pedagogia
EM3	INT3a	Feminino	44	Letras
	INT3b	Feminino	35	Ciências Biológicas
	INT3c	Feminino	48	Pedagogia
EM4	INT4	Masculino	32	Serviço Social
EM5	INT5	Masculino	43	Pedagogia
EM6	INT6	Feminino	50	Normal Superior
EM7	INT7	Feminino	44	Curso técnico

Fonte: Pesquisa de Campo (2011)
Org.: PENA, F.S. (2012)

Do total de oito intérpretes de Libras entrevistados, 75% são do gênero feminino e 25% do gênero masculino. A maioria (75%) possui mais de quarenta anos de idade. Com relação à formação acadêmica, sete intérpretes (87%) possuem curso superior e uma possui

curso técnico-profissionalizante. As intérpretes INT3c e INT6 possuem pós-graduação em Psicopedagogia.

A maioria dos intérpretes de Libras (87%) realizou cursos de Libras na Associação de Surdos de Uberlândia (Asul), havendo também a participação nos cursos do Cemepe. Esses dois órgãos são importantes para a difusão da Libras, tanto no nível municipal, quanto no regional.

Questionadas sobre o que as fez se interessar pela Libras, duas intérpretes (INT3a e INT3c) disseram que foi a necessidade de se comunicar com os seus filhos surdos. Apesar de muitos pais ouvintes de filhos surdos não se interessarem pela Libras, esse é um exemplo de mães que se aperfeiçoaram a ponto de fazer do uso dessa língua uma profissão.

A intérprete INT6 afirmou ter tido interesse na Libras após a necessidade de evangelizar um grupo de surdos. A presença de surdos nas missas e cultos religiosos despertou o interesse de muitas pessoas em aprender a Libras, sendo oferecidos cursos dessa língua em algumas instituições religiosas.

Os demais intérpretes afirmaram que se interessaram pela Libras devido à necessidade de comunicação com pessoas surdas conhecidas, como amigos ou parentes, o que os levaram à realização dos cursos dessa língua.

A maioria dos intérpretes de Libras considerou a sua presença na sala de aula como *importante* (75%) e *indispensável* (25%) para que os alunos surdos consigam aprender de modo eficaz, pois traduzem da Língua Portuguesa para a Libras e vice-versa. De acordo com a intérprete INT3a, “os alunos surdos necessitam da presença do intérprete para aprender os conteúdos e se comunicarem. Sem a presença desse profissional, a aprendizagem fica comprometida, levando à repetência e à evasão dos alunos surdos” (2011).

A intérprete INT2 afirmou que o intérprete pode ser importante ou dispensável, *dependendo do momento*. Nas aulas de Educação Física, em atividades de recorte e trabalho

com imagens, bem como no laboratório de informática, acredita que seja dispensável; nas aulas expositivas, diz ser importante.

Sobre a maior dificuldade em ser intérprete de Libras, 62% desses profissionais entrevistados afirmaram que é a falta de conhecimento dos professores e da comunidade escolar sobre a função do intérprete e também sobre a área da surdez.

A intérprete INT2 disse que a sua dificuldade é com “a atual política da inclusão, porque vê o intérprete como um *salva-tudo*” (2011) e a intérprete INT7a falou que “os professores acham que os alunos surdos são do intérprete” (2011). Essas falas constataam que muitos professores, e também a direção escolar, estão transferindo para os intérpretes de Libras a função de ensinar, monitorar e disciplinar os alunos surdos. O sucesso ou fracasso escolar muitas vezes são atribuídos somente ao trabalho do intérprete de Libras.

O intérprete INT4 disse que sua maior dificuldade é o fato de o professor nunca interagir com os alunos surdos, pois é o intérprete que faz papel de professor. Observa-se que a falta de domínio da Libras faz com que os professores não se aproximem dos alunos surdos, ficando dependentes do intérprete para ter qualquer relação com eles.

A intérprete INT7a afirmou que sua dificuldade está em alguns professores não aceitarem o seu trabalho na sala de aula, pois acham que o intérprete é um espião. Isso significa que alguns professores ficam receosos de o intérprete estar constantemente acompanhando as suas aulas.

Dentre os princípios do intérprete, está o respeito à comunicação confidencial que ocorre entre professores e alunos, assim como a omissão de considerações ou juízos acerca das atitudes do professor (MINAS GERAIS, 2007). Os intérpretes de Libras devem respeitar esses princípios para que o professor confie em seu trabalho.

Sobre as facilidades em ser intérprete de Libras, os entrevistados citaram: ter a amizade e a confiança dos surdos; gostar e se identificar com o que faz; possuir muita

expressão facial e corporal; ter um trabalho gratificante. A intérprete INT6 complementou que quando o aluno surdo possui fluência na Libras, o trabalho é mais fácil, pois não há a necessidade de explicar sinais desconhecidos.

Os intérpretes de Libras também foram questionados sobre a forma como os professores da sala de aula os tratavam, ou seja, como percebiam o seu trabalho e se relacionavam com eles. Três intérpretes (38%) acreditam que há professores que respeitam e valorizam o seu trabalho, mas que também existem professores que ignoram a sua presença. Outros três intérpretes disseram que os professores os tratam como profissionais e os respeitam. Em contrapartida, a intérprete INT2 disse que “os professores nos veem como um recurso e não como um profissional capaz de realizar um trabalho em conjunto” (2011). O intérprete INT4 também demonstrou estar insatisfeito com os professores, quando afirmou que eles não percebem quando os intérpretes faltam, não se preocupam em repassar o conteúdo perdido e não questionam sobre os alunos surdos.

Para que os professores da sala de aula regular tratem os intérpretes de maneira profissional e respeitosa, é necessário que sejam esclarecidos sobre as funções do intérprete, assim como há necessidade de um trabalho conjunto, que favoreça a aprendizagem do estudante surdo.

Questionados se os alunos surdos dominam a Libras, os intérpretes disseram que cada aluno surdo possui um nível de conhecimento dessa língua. Muitas vezes, em uma mesma sala, há alunos que dominam bem e outros que foram oralizados e conhecem muito pouco da Libras. Afirmaram que quando o aluno surdo não domina essa língua, há interrupções durante a interpretação, para que seja explicado o significado de determinado sinal. Essas interrupções atrapalham o rendimento da aula, pois nem sempre o professor espera o intérprete de Libras terminar de interpretar para prosseguir com a matéria. Por isso, é fundamental que o aluno surdo conheça a Libras e a utilize de maneira satisfatória.

Com relação aos sinais utilizados nos diversos conteúdos, pode ser necessário que o intérprete pesquise e conheça aqueles mais específicos e pouco utilizados. Observam-se intérpretes que, quando desconhecem sinais em Libras, inventam sinais por conta própria, o que dificulta a padronização da Libras no Brasil, assim como a comunicação dos surdos. Para que utilizem os sinais corretos, é necessário um tempo extra de estudo, especialmente com os instrutores de Libras, assim como a disponibilização da matéria para os intérpretes de Libras, anteriormente às aulas.

Todos os intérpretes afirmaram que a matéria *nunca* é disponibilizada anteriormente à aula. O intérprete INT5 complementou que, quando possui dificuldades, recorre ao livro didático, mas que, devido ao seu tempo de experiência (sete anos), não necessita de estudar os sinais. A intérprete INT3c afirmou que não é necessário ver a matéria antes, pois já tem nove anos de experiência.

Com relação ao ensino de Geografia, os intérpretes informaram se os alunos surdos apresentam interesse em aprender esse conteúdo curricular. A intérprete INT3a afirmou que, assim como os alunos ouvintes, cada aluno possui uma certa afinidade com a matéria. Quatro intérpretes (50% dos entrevistados) disseram que os alunos surdos demonstram interesse em aprender Geografia, pois: “a professora leva o Atlas, e eles amam as coisas visíveis, assim como o laboratório de informática” (INT3c, 2011); “eles gostam de olhar as gravuras e conhecer as culturas diferentes” (INT3b); “os alunos participam de tudo e adoram o professor de Geografia” (INT7). O intérprete INT5 não justificou sua resposta.

Três intérpretes (37%) afirmaram que os alunos surdos não apresentam interesse em aprender Geografia, pois: “os alunos estão desmotivados em todas as matérias” (INT6); “não têm interesse porque tudo é dado de mão beijada” (INT2); “é insignificante porque a professora explica muito e não tem exercícios nem recursos visuais, só interpretação” (INT4).

De modo geral, é possível perceber que os alunos surdos apresentam interesse em Geografia de acordo com a postura adotada pelo professor. Se o professor conhece as peculiaridades desses alunos, trabalha com recursos visuais e desenvolve atividades atrativas, o interesse será despertado. Caso contrário, se a aula for enfadonha e/ou não exigir esforço por parte dos alunos, eles não demonstrarão interesse em aprender Geografia.

Sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos surdos em aprender Geografia, os intérpretes apontaram: tempo incompatível para surdos e ouvintes; aula teórica expositiva; dificuldade com a Língua Portuguesa; ausência de imagens; falta de adaptação e planejamento das aulas para os alunos surdos.

Com relação às facilidades dos alunos surdos em aprender Geografia, os intérpretes acreditam que seja: a curiosidade em conhecer outros países e culturas diferentes; o domínio dos sinais específicos da Geografia; a utilização de recursos visuais; pesquisa na Internet e a eliminação do “decoreba”.

Os intérpretes também foram questionados sobre as dificuldades e facilidades encontradas ao interpretar aulas de Geografia. As dificuldades são: falta de recursos visuais; falta de material complementar; livro didático com pouca ilustração; perda de informações (quando o professor apresenta as informações no mapa, o intérprete precisa ficar de costas e não consegue visualizá-las). As facilidades apresentadas foram: os alunos conseguem responder, sozinhos, as atividades, por meio de gráficos e mapas; a utilização de recursos visuais.

De acordo com a maioria dos intérpretes (62%), os professores de Geografia não buscam materiais didáticos e metodologias de ensino que auxiliem os alunos surdos a aprender. O intérprete INT4 disse que “a professora utiliza apenas o livro didático na explicação, a qual normalmente é expositiva e sem o quadro negro” (2011). A intérprete INT7

informou que “o professor, apesar de não utilizar recursos direcionados para as alunas surdas, sempre se preocupou em realizar a correção escrita, que é mais adequada para elas” (2011).

Os demais intérpretes (38%) informaram que: “às vezes, a professora até pede auxílio” (INT3c, 2011); “o professor utiliza todos os recursos disponíveis na escola” (INT3b, 2011); “há utilização de folhas complementares ao livro didático, o que dá autonomia para os alunos surdos” (INT5, 2011).

Por meio das falas, observa-se que os intérpretes de Libras acreditam que a ausência de recursos visuais nas aulas de Geografia é considerada inadequada para a educação dos estudantes surdos. As aulas somente expositivas são cansativas e não despertam o interesse desses estudantes. O uso do quadro negro, de folhas complementares e de recursos tecnológicos variados foi citado como promissor.

Ao final da entrevista, os intérpretes informaram o que deve acontecer para que os alunos surdos se desenvolvam melhor nas escolas regulares. Foram apontadas diversas demandas, a saber:

Quadro 8 – Demandas para a melhoria da escolarização dos estudantes surdos

- Política adequada de inclusão escolar;
- Conscientização da sociedade sobre as potencialidades do aluno surdo;
- Alunos surdos proficientes em Libras;
- Participação dos familiares na vida escolar dos seus filhos;
- Ampliação de pesquisas sobre educação para surdos e a sua divulgação;
- Instrutores surdos com formação superior;
- Ensino adequado da Língua Portuguesa para alunos surdos;
- Formação docente apropriada;
- Professores que dominem a Libras;
- Metodologias de ensino adequadas;
- Apoio integral do intérprete de Libras;
- Realização de atividades avaliativas também em Libras;
- Livro didático com a inclusão de DVD em Libras;
- Aulas com recursos visuais;

Fonte: Pesquisa de Campo (2011)
Org.: PENA, F.S. (2012)

A partir do exposto no quadro 8, verifica-se que são inúmeras as demandas para que a escolarização dos estudantes surdos tenha mais sucesso. Isso exige um compromisso maior por parte dos governantes, da direção escolar, dos professores, dos instrutores e intérpretes de Libras, bem como dos familiares das pessoas surdas. São demandas que vêm sendo alcançadas gradativamente, mas que precisam ser enfatizadas e realizadas de imediato, devido ao grande número de estudantes surdos matriculados atualmente nas escolas regulares.

3.4 Geografia para estudantes surdos: na sala de aula

Na perspectiva de um contato pessoal mais próximo da pesquisadora com os sujeitos pesquisados, ou seja, professores de Geografia e estudantes surdos, observaram-se aulas de Geografia do Ensino Fundamental. Selecionou-se a escola EM3, considerada importante para a inclusão dos alunos surdos em Uberlândia, onde tradicionalmente esses alunos se concentram em um maior número.

A observação ocorreu durante os meses de julho a dezembro de 2011, perfazendo um total de setenta horas. O Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) é oferecido nessa escola apenas no período da manhã, onde trabalham três professores de Geografia, a saber: professor GEO3a, professora GEO3b e professora GEO3c.

O professor GEO3a ministra aulas para todas as turmas de 9º ano (I ao V), a professora GEO3b para todas as turmas de 8º ano (I ao VI) e a professora GEO3c para as turmas de 6º (I e II) e 7º ano (I ao IV). As turmas que possuem alunos surdos são: 6ºI, 7ºI, 8ºI e 9ºI, assim como mostra o quadro 9:

Quadro 9 - Estudantes surdos matriculados na escola EM3

Ano / Turma do Ensino Fundamental	Gênero do estudante surdo	Idade (anos)
6º ano I	Feminino	14
	Feminino	15
	Feminino	16
7º ano I	Masculino	16
	Masculino	25
8º ano I	Feminino	21
	Masculino	14
	Masculino	15
	Masculino	15
	Masculino	16
	Masculino	18
9º ano I	Feminino	16
	Feminino	17
	Masculino	16
	Masculino	16

Fonte: Pesquisa de Campo (2011)
Org.: PENA, F.S. (2012)

Observa-se que todos os alunos surdos da escola foram concentrados em turmas iguais, de acordo com o seu ano de escolarização. Essa enturmação é benéfica para esses alunos, pois os mesmos ficam em contato com os seus pares, além de evitar a contratação desnecessária de outros intérpretes de Libras, tendo em vista que o número desses profissionais qualificados não está sendo suficiente para atender a todas as escolas.

Para esta pesquisa, foram observadas duas turmas: o 8ºI e 9ºI, sendo essas as turmas com maior número de alunos surdos. Desse modo, a pesquisadora compareceu à escola semanalmente, acompanhando os horários de aula de Geografia oferecidos para cada turma, o que resultou em um acompanhamento de dois professores de Geografia, a saber: professor GEO3a e professora GEO3b.

O professor GEO3a, com cinquenta e um anos de idade, era formado há vinte e oito anos e atuava há vinte e dois anos no Ensino Fundamental. Realizou curso de pós-graduação (*lato sensu*) em Didática de Geografia e um curso sobre “Necessidades Especiais”, realizado pelo Cemepe, mas não realizou cursos de Libras. O professor afirmou que, na sua graduação em Geografia, foi formado para ministrar aulas para todos os alunos, ou seja, para atender as diferenças, por meio de estágios acompanhados pela professora do curso correspondente. Entretanto, afirmou que não teve contato com alunos surdos ou metodologias e materiais didáticos direcionados para esses estudantes.

A professora GEO3b, quarenta e seis de idade, vinte e dois anos de experiência no Ensino Fundamental, formou-se em 1989 e realizou pós-graduação sobre Planejamento e Currículo em 1992. Disse que não foi formada para lecionar aulas para alunos surdos, pois, na sua época, não havia inclusão desses alunos na escola regular. Realizou o curso de Libras Básico oferecido pelo Cemepe, mas não domina essa língua.

No período de observação, havia na escola apenas três intérpretes de Libras para atender as quatro turmas, devido à falta de profissionais qualificados e interessados no cargo vago. Uma dessas intérpretes estava em período de gestação e, frequentemente, ausentava-se da escola por motivos de saúde. Nesses dias, as duas intérpretes revezavam-se entre as quatro salas de aula para realizar as interpretações, sendo solicitadas pelos professores nos períodos da aula considerados mais importantes, como, por exemplo, durante a explicação dos conteúdos teóricos e na aplicação de atividades avaliativas.

As intérpretes de Libras que acompanharam as turmas com alunos surdos foram: INT3a; INT3b e INT3c. A intérprete INT3a acompanhou mais frequentemente a turma do 9º ano, a INT3b estava com a turma do 6º ano e a INT3c revezava-se, constantemente, entre as turmas do 7º e 8º ano.

Durante a pesquisa, os principais aspectos observados foram: as diversas relações entre intérpretes e alunos surdos; intérpretes e professores; alunos surdos e alunos ouvintes; alunos surdos e professores; metodologias de ensino e recursos didáticos de Geografia utilizados pelos professores.

Observou-se que a maioria dos familiares dos estudantes surdos não dominava a Libras, assim como a maioria dos sujeitos que estão no ambiente escolar também não a dominam. Desse modo, os alunos surdos conversam com um público mais restrito, principalmente com os seus pares e os intérpretes de Libras. Nas aulas observadas, constatou-se que esse fato faz com que a relação das intérpretes com os alunos surdos seja de amizade e apoio frequente. Devido ao contato diário dos intérpretes com os estudantes surdos, há uma relação mais próxima e afetiva, em que são realizados diálogos que ultrapassam as interpretações das aulas. Os alunos surdos se sentiam à vontade para contar os seus problemas pessoais e as suas experiências de vida às intérpretes.

Tendo em vista que os estudantes surdos não conseguiam se comunicar diretamente com os professores que não dominavam a Libras e vice-versa, considera-se importante ressaltar a necessidade de que os professores dialoguem com os intérpretes e peçam a eles para intermediarem a comunicação com os estudantes surdos, para saber se estão compreendendo a matéria e quais são as dificuldades encontradas.

Sobre a relação das intérpretes com os professores de Geografia, observou-se que a relação dependia, principalmente, da visão que o professor possuía sobre o trabalho do intérprete. O professor GEO3a demonstrou conhecer a importância da presença das intérpretes em suas aulas para que os estudantes surdos pudessem aprender. Sua relação com as intérpretes era boa, pois dialogavam frequentemente sobre o desempenho dos alunos surdos e se eles estavam compreendendo a matéria. Em contrapartida, a professora GEO3b duvidava do trabalho realizado pela intérprete, muitas vezes questionando se esta havia interpretado

corretamente as informações que havia passado. A relação era ruim, pois a comunicação da professora com as intérpretes era quase inexistente. Nesse caso, o aprendizado dos estudantes surdos pode vir a ser prejudicado, pois a professora não conhecia as demandas e particularidades dos alunos surdos.

A relação dos estudantes surdos com os estudantes ouvintes variou entre as duas turmas. Na turma do 9º ano, havia, na sala, duas alunas ouvintes que conheciam alguns sinais em Libras e que gostavam de se comunicar com os estudantes surdos. Aprenderam a Libras fora da escola, com outras pessoas que dominavam a língua. Quando a intérprete estava ausente, muitas vezes essas alunas foram solicitadas pelo professor para repassar as informações sobre atividades, nota e prazos. Apesar de não saber Libras, a turma se mostrou acolhedora e paciente com as necessidades especiais dos alunos surdos, como, por exemplo, o tempo maior para a interpretação em Libras.

Na turma do 8º ano, a relação era mais distante, quase inexistente. Nenhum aluno ouvinte dominava a Libras, necessitando da intérprete para realizar qualquer tipo de comunicação entre alunos surdos e alunos ouvintes. Houve uma situação de conflito, quando um aluno surdo pediu à intérprete para dizer a uma aluna ouvinte que estava gostando da mesma e queria namorar. A aluna respondeu que não tinha como, pois ele era surdo e mudo. Os alunos surdos ficaram chateados e bravos, pois não gostam de ser chamados de “mudos”.

Em geral, verificou-se que é fundamental que os alunos ouvintes conheçam e dominem a Libras para que haja uma relação amistosa com os alunos surdos. Quando o estudante surdo é oralizado e consegue realizar leitura labial, há uma relação melhor. Entretanto, o mais correto é que a escola ofereça cursos de Libras para os alunos ouvintes e para todos os seus funcionários.

A relação dos estudantes surdos com os professores de Geografia também era comprometida pela falta de entendimento da Libras. Na presença das intérpretes, os

professores pediam a elas para realizarem a mediação da comunicação. Quando se ausentavam, o professor GEO3a recorria à pesquisadora e às alunas ouvintes que sabiam a Libras para se comunicar com os estudantes surdos. A professora GEO3b falava alto, como se eles fossem compreender tudo o que ela estava falando por leitura labial. Entretanto, isso não ocorria, pois os alunos surdos pediam para a pesquisadora interpretar o que ela tinha dito. Esses alunos se sentiam frustrados e incomodados por não conseguirem ser compreendidos pela professora.

A Libras é uma língua complexa, que não será dominada em um curto espaço de tempo. Desse modo, mesmo que os professores aprendam alguns sinais, a presença do intérprete de Libras é indispensável para a compreensão do conteúdo. O que se sugere é a realização de cursos de Libras que capacitem os professores para se comunicarem com os alunos surdos, sem a dependência permanente de outras pessoas para que haja a comunicação. Quando professor e aluno surdo conseguirem se comunicar diretamente, a relação entre eles ficará próxima e mais promissora.

Com relação às metodologias de ensino e recursos didáticos, verificou-se que foram utilizados pelos professores de Geografia, basicamente, explicações orais, o livro didático e o Atlas escolar.

Os recursos utilizados pelo professor GEO3a em suas aulas foram: livro didático, quadro negro e folhas complementares, contendo mapas e atividades do livro didático respondidas. O professor não utilizou recursos tecnológicos.

O quadro negro foi utilizado, constantemente, para passar resumos da matéria e avisos. A intérprete utilizava a matéria disponibilizada no quadro negro, pelo professor, para dar as explicações. Por exemplo, quando o professor desenhou um gráfico pluviométrico, a intérprete realizou a explicação em Libras, a partir do mesmo. Os desenhos, esquemas, avisos

e teorias escritas no quadro negro se mostraram eficientes, pois os estudantes surdos conseguiam registrá-las, sem o apoio integral do intérprete.

Os mapas das regiões e dos países estudados eram disponibilizados para os alunos em folhas A4, para serem coloridos de acordo com o que o professor solicitava. Notou-se que os referidos mapas eram trabalhados sem que houvesse explicações sobre a localização e as características culturais, sociais, econômicas e físicas do local. Os recursos visuais, dissociados de explicações e aprofundamentos teóricos, não contribuíram significativamente com a aprendizagem dos estudantes.

Após o término do estudo de cada capítulo do livro didático, o professor fornecia a todos os alunos folhas com os exercícios respondidos. Afirmou que, dessa forma, os alunos teriam as respostas corretas, podendo estudar para a prova por meio de tais respostas. A intérprete afirmou que os estudantes surdos gostavam de receber essas folhas, pois, quando o professor realizava correções orais, não conseguiam registrar as respostas de modo satisfatório, na Língua Portuguesa escrita.

O professor GEO3a avaliava os alunos diariamente, de acordo com o comportamento dos mesmos e por meio de um carimbo com o visto do professor, feito nos cadernos dos alunos que concluíam as atividades realizadas na sala de aula ou em casa, conforme solicitadas. Todas as atividades eram extraídas do livro didático, sendo realizadas após a explicação da matéria.

As atividades avaliativas realizadas pelos estudantes surdos foram as mesmas realizadas pelos estudantes ouvintes. A única diferença esteve na forma de aplicação das provas, pois foram traduzidas em Libras, pela intérprete.

Comumente, durante as explicações e correções do professor, a intérprete pedia que ele esperasse os alunos visualizarem o livro didático ou as folhas, pois não era possível que os

mesmos olhassem para os sinais da intérprete e para o objeto mostrado, ao mesmo tempo. O professor esperava e perguntava se os alunos estavam compreendendo.

Uma aluna surda não possuía muito domínio sobre a Libras. Durante as explicações, a intérprete era interrompida para explicar a essa aluna os sinais desconhecidos por ela. O fato de não conhecer a Libras interfere na qualidade das explicações, pois o aluno pode perder o raciocínio e também a explicação do professor. O intérprete nem sempre pedia para o professor esperar quando era interrompido. A explicação continuava e perdiam-se fragmentos da mesma.

Apesar de o professor GEO3a não possuir conhecimentos mais aprofundados sobre as especificidades dos estudantes surdos, ele demonstrou preocupação se eles estavam aprendendo. Comunicava com as intérpretes e fazia questão da presença de uma delas quando iria realizar uma explicação teórica. Tratava de forma igualitária a todos os alunos, não “facilitando” para os alunos surdos.

Em contrapartida, a professora GEO3b demonstrou, por meio de falas e posicionamentos pedagógicos, não acreditar nas potencialidades dos estudantes surdos. Acreditava que a Geografia Tradicional era mais adequada, por exigir menos análises e ser mais facilmente memorizada. Durante as suas aulas, utilizou como recursos: a sala de computador, o livro didático, folhas complementares e, raramente, o quadro negro.

A professora GEO3b utilizou a sala de computadores com os alunos, para que os mesmos fizessem pesquisas sobre alguns países. Os alunos surdos, assim como os demais alunos, mostraram-se interessados em pesquisar, na Internet, imagens e características dos países. Os computadores despertaram a curiosidade e o interesse dos alunos em ampliar os seus conhecimentos, além de se mostrarem um recurso visual promissor para os estudantes surdos. O professor precisou direcionar o seu uso, para que o aprendizado fosse significativo.

O livro didático foi seguido continuamente na sala de aula. As folhas fornecidas aos alunos eram cópias de um Atlas, contendo mapas, características dos países e lacunas para serem completadas pelos estudantes. De modo geral, observou-se que tais atividades exigiam dos alunos apenas memorização. A professora GEO3b afirmou para a pesquisadora que, para os alunos surdos, a Geografia de “copiar” é mais fácil, pois eles gostam de perguntas e respostas. Questões que exigissem o raciocínio crítico para eles seriam piores.

Para a realização das atividades do livro didático, a professora GEO3b pedia apenas aos estudantes surdos que sentassem em dupla, como se os mesmos fossem menos capazes. A intérprete explicava as questões para os alunos surdos e os auxiliava para achar as respostas no livro.

Quando não havia intérprete de Libras na sala, a professora entregava o Atlas com as respostas já prontas, para que os estudantes surdos as copiassem. Essa era uma forma da professora tentar incluir os estudantes surdos, pois não conseguia se comunicar com eles na ausência da intérprete. Um estudante afirmou que não gostava de “cola”, ou seja, que conseguiria realizar as atividades sozinho, desde que compreendesse o que estava sendo solicitado.

Essas situações demonstram que havia uma facilitação para que os estudantes surdos não fossem reprovados. A intérprete de Libras ajudava os estudantes surdos, por ser mais fácil oferecer as respostas prontas, e também porque o sucesso ou fracasso desses estudantes geralmente recaem apenas sobre ela, como se a mesma fosse a responsável pelos alunos. É notória a pressão exercida pela supervisão escolar e por alguns professores sobre o intérprete de Libras com relação à entrega de trabalhos, conhecimento da matéria, resposta dos exercícios e comportamento em sala de aula.

A professora GEO3b não sabia se os alunos estavam aprendendo o que ela ensinava, e colocou em questão a função da intérprete, pois disse que não sabia se o que dizia era

repassado para os estudantes surdos. Também afirmou que, talvez, os alunos surdos não fizessem o que era solicitado pelo mesmo motivo.

Em certo momento, ao divulgar, oralmente, as notas de todos os alunos, a professora falou para a turma: “Vocês estão vendo? Até os alunos surdos estão tirando maiores notas do que vocês!” (GEO3b, 2011). De fato, os estudantes surdos possuíam notas mais altas do que alguns alunos ouvintes. Entretanto, essa fala demonstrou a incredibilidade da professora sobre a capacidade cognitiva dos estudantes surdos, além de transmitir sua opinião para os demais alunos. O que a fala preconceituosa da professora indicou foi que os estudantes ouvintes possuem mais condições de sucesso escolar do que os surdos, mas que aqueles não estavam dando valor a isso.

Quando o professor não acredita que o aluno seja capaz de aprender, não irá se esforçar para oferecer metodologias de ensino e materiais didáticos mais significativos. Levado por um sentimento de dó, ele fornece as respostas prontas e distribui pontos de forma menos criteriosa. Esse aluno irá conseguir a nota suficiente para concluir o ano; entretanto, não irá aprender de maneira significativa.

Para desmitificar a crença de que os estudantes surdos possuem um déficit cognitivo ou que são menos capazes do que as pessoas ouvintes, é preciso que o conceito socioantropológico de surdez e de pessoas surdas seja difundido no ambiente escolar. Cabe aos intérpretes de Libras, aos professores do AEE e aos cursos de graduação e formação continuada informar as peculiaridades e potencialidades dos estudantes surdos, para que as ideias preconceituosas sejam extintas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar o ensino de Geografia para estudantes surdos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), em escolas municipais de Uberlândia/MG. Identificaram-se as concepções e práticas pedagógicas de professores de Geografia, professores do AEE e intérpretes de Libras acerca do ensino de Geografia para estudantes surdos. Como metodologia, optou-se pela abordagem qualitativa, em que se utilizaram duas técnicas de coleta de dados: a entrevista semiestruturada e a observação. Ambas as técnicas foram fundamentais para se conhecer as opiniões, as dificuldades e as demandas dos sujeitos pesquisados, na perspectiva de um ensino significativo de Geografia para os estudantes surdos.

No município de Uberlândia-MG, desde 1992, desenvolvem-se experiências escolares de integração escolar de surdos na rede regular de ensino. Iniciou-se com uma concepção de integração e, atualmente, tem-se trabalhado para alcançar os objetivos da inclusão educacional. O objetivo da inclusão escolar é reconhecer e valorizar a diferença como condição humana favorecedora da aprendizagem. Para isso, o conceito socioantropológico de surdez deve ser adotado, pois se valorizam os aspectos históricos e sociais do estudante surdo e, juntamente com as práticas pedagógicas baseadas no Bilinguismo, possibilitam-se melhores resultados educacionais.

Os estudantes surdos possuem uma diferença linguística e cultural que não os impede de terem sua inserção social e educacional. O ensino de Geografia apresenta possibilidades de construção e respeito às identidades culturais de todos os alunos, inclusive dos alunos surdos. Sendo a escola um lugar de encontro de culturas, de saberes científicos e de saberes cotidianos, a Geografia escolar é uma das mediações por meio das quais o encontro e o

confronto entre culturas se dão. Apesar de, atualmente, as escolas privilegiarem práticas homogeneizadoras que ignoram a questão da diferença e das culturas diversas, o ensino de Geografia apresenta possibilidades de construção e respeito às identidades culturais de todos os alunos, inclusive dos alunos surdos.

A pesquisa concluiu que a maioria dos professores de Geografia não tem sido formada para lecionar aulas para estudantes surdos. De modo geral, os professores não fazem uso da Libras, ou seja, não conseguem se comunicar com seus alunos surdos. A maior preocupação desses professores está atrelada à dificuldade de comunicação e à falta de preparo, o que, de fato, reflete negativamente no ensino, pois os alunos surdos sentem-se frustrados e incomodados por não conseguirem ser compreendidos pelos professores quando não há a mediação do intérprete.

A inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores foi um avanço para a escolarização das pessoas surdas e, também, para o fortalecimento e reconhecimento da Libras como língua natural da comunidade surda brasileira. Todavia, também há a necessidade de instrumentalizar professores já atuantes na escola regular para a inclusão de alunos com deficiência e, especialmente, de alunos surdos. Os cursos de Libras e de metodologias para estudantes surdos precisam ser oferecidos em horários flexíveis, de preferência, durante os módulos escolares, no âmbito escolar.

Sabendo-se que os estudantes surdos precisam ser percebidos como sujeitos que possuem o canal visual-gestual como forma de comunicação e a Libras como primeira língua, o ensino de Geografia deve ser recorrente às práticas pedagógicas baseadas na visualização, pois os recursos visuais facilitam o aprendizado dos alunos surdos e podem fazer a ponte entre os conhecimentos cotidianos e científicos. Os artefatos tecnológicos, a Internet, os mapas conceituais, o uso de imagens, de mapas e maquetes, assim como a realização de Trabalho de Campo são promissores.

A maioria dos professores de Geografia pesquisados utilizavam recursos visuais, o que pode ser muito promissor na educação dos surdos. Os entrevistados também afirmaram que os alunos surdos se interessam mais pelas aulas e pelo conteúdo quando são utilizados esses recursos. Sendo o mapa o recurso mais frequente durante as aulas, há a necessidade de uma formação cartográfica adequada para que esse seja utilizado com sucesso.

É válido ressaltar que os recursos visuais, quando dissociados de explicações e aprofundamentos teóricos, não contribuem significativamente com a aprendizagem dos estudantes, pois não conseguem atingir os objetivos propostos pela aula. É necessária a explicação em Libras sobre o tema estudado e a descrição dos conteúdos apresentados.

Para que os recursos visuais sejam utilizados de maneira significativa, a formação docente é primordial, pois a capacitação profissional irá direcionar o professor de Geografia mediante sua prática pedagógica. O processo de formação é um processo contínuo, tendo como princípio a articulação ensino-pesquisa e ação-reflexão. Os professores de Geografia precisam ser críticos e reflexivos, capazes de elaborar sua própria prática e propor mudanças.

Nota-se que os alunos surdos apresentam interesse em Geografia de acordo com a postura adotada pelo professor. Se o professor conhece as peculiaridades desses alunos, trabalha com recursos visuais e desenvolve atividades atrativas, o interesse será despertado. Caso contrário, se a aula for enfadonha e/ou não exigir esforço por parte dos alunos, eles não demonstrarão interesse em aprender esse conteúdo escolar.

De acordo com os professores de Geografia, a diferença entre os alunos surdos e os alunos ouvintes para aprender Geografia ocorre principalmente pelo fato de o aluno ouvinte ter mais possibilidades de acesso à comunicação e à informação, o que facilita o aprendizado a partir dos exemplos e atualidades. De fato, os sujeitos ouvintes são mais privilegiados por estarem inseridos em uma comunidade, cuja forma de comunicação majoritária é a Língua Portuguesa oral-auditiva. A Geografia Humana, por ser embasada em conceitos mais abstratos

e não dispor de muitos recursos visuais concretos, também merece atenção especial ao ser ensinada para estudantes surdos. Os mapas conceituais, apresentados juntamente com a Libras, são propícios.

Mesmo que o professor de Geografia domine a Libras, a presença constante do intérprete de Libras em sala de aula regular é fundamental para o processo de ensino e de aprendizagem do estudante surdo. Para aperfeiçoarem o seu domínio da Libras, bem como padronizarem os sinais, os intérpretes podem contar com o apoio do instrutor surdo. Também são necessárias mudanças administrativas para que haja o aumento da carga horária diária de trabalho do intérprete, o que garante aos estudantes surdos o apoio integral desse profissional.

Os professores da sala de aula regular precisam ser esclarecidos sobre as funções do intérprete de Libras, assim como sobre a necessidade de um trabalho conjunto que favoreça a aprendizagem do estudante surdo. Muitos professores transferem para os intérpretes de Libras, de forma errônea, a função de ensinar, monitorar e disciplinar os alunos surdos.

Com relação ao Atendimento Educacional Especializado, os professores de Geografia acreditam que ele é oferecido como forma de reforço escolar, em que os estudantes surdos realizam as atividades de sala de aula, os trabalhos avaliativos e fazem revisões para as provas. Essa concepção precisa ser mudada, pois o AEE deve realizar um trabalho que busque a formação do aluno, visando à sua autonomia na escola e fora dela.

O professor do AEE, dentre as suas atribuições, possui a função de oferecer metodologias e materiais didáticos complementares para o ensino de Geografia. Entretanto, isso não vem ocorrendo, pois a maioria dos professores de Geografia não tem relação com o professor do AEE. Observa-se a necessidade da criação de momentos em que esses profissionais possam dialogar e construir as alternativas para a melhoria do ensino dos estudantes surdos, com um trabalho em equipe.

Durante a realização do AEE, a comunicação com os alunos surdos deve ser realizada em Libras, mas os professores atuantes nesse atendimento nem sempre a dominam. A comunicação eficiente com os estudantes surdos é primordial para que haja processos de ensino e de aprendizagem. Os professores do AEE também precisam se aperfeiçoar, continuamente, por meio de cursos de Libras.

A relação dos estudantes ouvintes com os estudantes surdos também é importante para a escolarização destes. É fundamental que os alunos ouvintes conheçam e dominem a Libras para que haja uma relação amistosa com os alunos surdos. Entretanto, são poucos os alunos que buscam aprender alguns sinais de Libras durante as aulas regulares. Para mudar essa realidade, é imprescindível a realização de cursos de Libras no âmbito da escola, oferecidos pelos instrutores de Libras.

Para o sucesso escolar dos estudantes surdos, é necessário também desmitificar a crença de que esses estudantes possuem um déficit cognitivo, ou que são menos capazes do que as pessoas ouvintes. Quando o professor não acredita que o aluno seja capaz de aprender, não irá se esforçar para oferecer metodologias de ensino e materiais didáticos mais significativos. Cabe aos cursos de graduação e formação continuada, aos professores do AEE e, também, aos intérpretes de Libras informarem as peculiaridades e potencialidades dos estudantes surdos, difundindo as concepções do conceito socioantropológico de surdez.

Conclui-se que as demandas atuais mais urgentes para a inclusão escolar dos estudantes surdos são: a capacitação dos professores, incluindo o aprendizado da Libras; a aproximação entre o AEE e os professores da sala de aula regular; a presença constante do intérprete de Libras, bem habilitado, na sala de aula, assim como a pesquisa e a utilização de metodologias e materiais didáticos de Geografia significativos para esses estudantes.

Nesse aspecto, a realidade investigada em Uberlândia ilustra um paradoxo. A escola tem a intenção de incluir o estudante surdo e valorizar o uso da Libras. Entretanto, no

momento em que ela o insere na sala de aula regular, composta de alunos surdos e alunos ouvintes que não sabem a Libras, com o professorado sem formação e sem um apoio pedagógico adequado, há, de fato, uma integração.

Não se trata de incluir para garantir o direito constitucional de igualdade educacional; a questão principal é garantir aos alunos surdos o acesso e a permanência na escola, com qualidade educacional.

Caso essa realidade não seja transformada, os estudantes surdos continuarão sendo vítimas de uma cultura ouvintista, a qual privilegia as metodologias direcionadas para os estudantes ouvintes. Diante dessa realidade, a comunidade surda defende, cada vez mais, a implementação de escolas bilíngues, as quais possuem o compromisso com o ensino da Libras como língua principal, seguido pela compreensão da Língua Portuguesa escrita.

Espera-se, com este estudo, que os professores e pesquisadores conheçam as práticas pedagógicas de Geografia que estão alcançando resultados satisfatórios na escolarização dos estudantes surdos, assim como as demandas atuais para um ensino mais crítico e significativo. Sugere-se que, para pesquisas futuras, as concepções e sentimentos dos estudantes surdos também sejam identificados e analisados.

REFERÊNCIAS

ANDERI, E. G. C. Contribuições da prática curricular e do estágio para a formação do professor. In: ZANATTA, B. A.; SOUZA, V. C. **Formação de professores: reflexões do atual cenário sobre o ensino de geografia**. Goiânia: NEPEG, 2008. p.69-83.

ANDRADE, M.C. **A construção da Geografia brasileira**. RA'EGA- O espaço geográfico em análise. Curitiba, n. 3, ano III, ed. da UFPR, 1999. p.19-34.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Federal nº 42.728**, de 3 de dezembro de 1957. Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. Brasília, 1957.

_____. Presidência da República. **Lei nº 4.024/61**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

_____. Presidência da República. **Lei nº 5.692/71**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

_____. Presidência da República. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Justiça. **Lei nº. 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, e sobre a Coordenadoria Nacional para Interação da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Brasília, 1989.

_____. Presidência da República. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasil, 1990.

_____. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, 1993.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC/SEF, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Presidência da República. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº. 017/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, MEC/SEESP, 2001b.

_____. Presidência da República. **Lei nº 10.172/01**, 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001c.

_____. Presidência da República. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002, Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº13/2009**. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará. Coleção: **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7**, de 14 de dezembro. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional da Geografia**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999.

CALLAI, H. C. A Geografia e a Escola: muda a Geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo, n. 16, p. 133-152, 2001.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A.F.; CANDAU, V.M. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. p.13-37.

CARLOS, A. F. A. (org.). **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

CARMO, A. A. Educação Inclusiva: discutindo o conceito. In: DECHICHI, C. SILVA, L.C. (Org.) **Inclusão escolar e educação especial**: teoria e prática na diversidade. Uberlândia: EDUFU, 2008. p.51-64.

CARVALHO, E. N. **Ensinar Geografia, ensinar a pluriculturalidade**. 2008. 100f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2005.

CAVALCANTI, L. S. A formação de professores de Geografia: o lugar da prática de ensino. In: TIBALI, Elianda F. Arantes, CHAVES, Sandramara Matias (org.). **Concepções e Práticas em formação de professores**: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 189-206.

CEP – Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos. Disponível em: <<http://www.comissoes.propp.ufu.br/CEP>>. Acesso em: 15 de março de 2012.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DE LA FUENTE, A.R.S. **O trabalho de campo em Geografia**: múltiplas dimensões espaciais e a escolarização de pessoas surdas. 2012. 160f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

DIZEU, L. C. T. de B.; CAPORALI, S. A. **A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito**. Educ. Soc. [online]. 2005, vol.26, n.91. p. 583-597. ISSN 0101-7330.

DORZIAT, A. Educação Especial e Inclusão Escolar (prática e/ou teoria). In: DECHICHI, C. SILVA, L.C. (Org.) **Inclusão escolar e educação especial**: teoria e prática na diversidade. Uberlândia: EDUFU, 2008. p.21-36.

DUEK, V. P.; NAUJORKS, M. I. Docência e inclusão: reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva. In: **Revista da FAEEDBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.16, n.27, jan./jun, 2007. p.41-54.

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos. Disponível em: <<http://www.feneis.com.br/page/index.asp>>. Acesso em: 15 de março de 2012.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GALLAUDET UNIVERSITY. Disponível em: <http://www.gallaudet.edu/library_deaf_collections_and_archives.html> Acesso em: 05 de março de 2012.

GOBBI, M. **Caminhos e (des) caminhos na educação de surdos**: da reabilitação à inclusão. 2006. 144 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. 2ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/default.aspx>>. Acesso em: 10 de março de 2012.

LACERDA, C. B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. In: **Cad. CEDES**, Set. 1998, vol.19, no.46. p.68-80. ISSN 0101-3262.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. TOYODA, C. Y. Projeto S.O.S Inclusão – consultoria colaborativa para favorecer a inclusão escolar num sistema educacional municipal. In: DECHICHI, C. SILVA, L.C. (Org.) **Inclusão escolar e educação especial**: teoria e prática na diversidade. Uberlândia: EDUFU, 2008.

MELLOWKI, M.; GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.25, n.87, p. 537-571, maio/ago. 2004.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. In: **Revista Brasileira de Educação**. v.11, n. 33, set./dez. 2006. p.406-414.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação. **Orientação SD nº 01/2005**. Minas Gerais, 2005.

MINAS GERAIS. Secretaria de estado de Educação de Minas Gerais. A inclusão de alunos com surdez, cegueira e baixa visão na Rede Estadual de Minas Gerais: orientações para pais, alunos e profissionais da educação. Belo Horizonte: SEE/MG, 2008.

MIRANDA, A. A. B. **História, deficiência e educação especial**. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 2003. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf>. Acessado em: 10 de fevereiro de 2012.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000. p. 11 - 65.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, 2006.

PENA, F. S. **Escolarização de pessoas surdas no contexto do ensino e aprendizagem de Geografia**. 2010. Monografia (Curso de Geografia). 51p. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

PENA, F. S.; SAMPAIO, A. A. M. Ensino e aprendizagem de Geografia para a educação inclusiva de surdos. In: **Ler o mundo com as mãos e ouvir com os olhos: reflexões sobre o ensino de geografia em tempos de inclusão**. Uberaba: Vitória, 2011. p. 207-223.

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

PERLIN, G. T. T. **O ser e o estar sendo surdos**: alteridade, diferença e identidade. 2003. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

PINHEIRO, A. C. Dilemas da formação do professor de Geografia no ensino superior. In: CAVALCANTI, L. S. **Formação de professores**: concepções e práticas em Geografia. Goiânia: Vieira, 2006. p.91-108.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim. (Org.) **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

REIS, F. **Professor surdo**: a política e a poética da transgressão pedagógica. 2006. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2006.

ROCHA, G. O. R. Uma breve história da formação de professores de Geografia no Brasil. **Terra Livre**. n.15, 2000. p. 129-144.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e Educação** – Doze olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006. p. 299-318.

ROSA, D. E. G. R. Formação de professores: concepções e práticas. In: CAVALCANTI, L. S. **Formação de professores**: concepções e práticas em Geografia. Goiânia: Vieira, 2006. p.15-25.

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SÁ, N. R. L. **Educação de surdos**: a caminho do bilinguismo. Niterói: EdUFF, 1999.

SACKS, O. **Vendo Vozes**: uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**. Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SILVA, B. C. **Cenário armado, objetos situados**: o ensino de Geografia na educação de surdos. 2003. 244 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SILVA, E. I. Linguagens alternativas no ensino de Geografia. In: MORAIS, E.M.B.; MORAES, L.B. (org.) **Formação de Professores**: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia. Goiânia: NEPEG, 2010. p.155-177.

SILVA, L. C. da. **Políticas públicas e formação de professores**: vozes e vieses da educação inclusiva. 2009. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

SILVA, L. C. da.; BARAÚNA, S. M. A inclusão escolar do surdo: algumas reflexões sobre um cotidiano investigado. In: **Revista da FAEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 16, n. 27, jan./jun., 2007. p. 56-67.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação & Exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2006. p.75-110.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Dimensão, 1998. p. 07-31.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de Educação**, n.13, jan./fev./mar./abr. 2000. p.5-24.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Programa Ensino Alternativo**. Uberlândia, 2005.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Conferência de Jomtien – 1990.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, CORDE, 1994.

UNESCO. Convenção da Organização dos Estados Americanos. Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

UNESCO. Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão. Aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva", realizado em Montreal, Quebec, Canadá.

VLACH, V. R. F. O ensino de geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, José Willian (org.). **O ensino de geografia no século XXI**. São Paulo: Ática, 1996.

VESENTINI, J. W. **O ensino de geografia no final do século XX**. São Paulo: Ática, 1996.

VESENTINI, J. W. Controvérsias geográficas: epistemologia e política. **Confins**. Revista franco-brasileira de geografia, v. 2, p. 2, 2007. Disponível em: <<http://confins.revues.org/1162>>. Acesso em: 22 de maio de 2012.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, vol. 29, n.103, p.535-554, maio/agosto 2008.

ANEXOS

Anexo 1 - Roteiro de Entrevista para Professores de Geografia do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) da Rede Municipal

Escola Municipal _____

Dados do Professor de Geografia

Sexo: Fem. Masc. / Idade: ____ / Tempo de Experiência no Ens. Fund.: _____

Situação Funcional: Contratado Efetivo / Nº de aulas semanais (total): _____

Dados dos Alunos Surdos

Sexo (F ou M)	Idade	Série	Número de alunos ouvintes na mesma sala	Grau de Surdez (leve, moderado ou profundo)	Recursos Utilizados (AEE ¹ , Intérprete, Aparelho Auditivo, Libras, Leitura Labial...)

¹ AEE - Atendimento Educacional Especializado

Não sei esses dados sobre meus alunos surdos.

A) Formação Docente e Práticas Pedagógicas do Professor de Geografia

1. Local e ano em que concluiu a Graduação _____/ _____

2. Possui pós-graduação: *Sim Não

*2.1. Caso possua, favor descrever qual(is), onde e quando foi(foram) realizada(s):

3. Durante o curso de Geografia você foi formado para lecionar aulas para alunos surdos?

Sim Não. Explique:

4. O CEMEPE oferece cursos de formação para atender esta questão? *Sim Não

*4.1. Você já participou ou participa de algum curso da área de Educação Inclusiva ou da Surdez, oferecido pelo CEMEPE? *Sim Não

*4.2. Qual(is)?

4.3. Por quê?

5. Em relação à Língua Brasileira de Sinais (Libras), você:

Domina bem Domina alguns sinais Conhece Não conhece

6. Qual foi sua primeira reação/sensação ao saber que ministraria aulas para alunos surdos?

7. Sobre a presença deste aluno na sala de aula, você:

Foi informado antes do 1º dia de aula. Foi informado no 1º dia de aula.

Foi informado depois que as aulas já Não foi informado pela escola.

começaram.

8. Qual sua maior dificuldade para ensinar Geografia para estes alunos?
9. Qual sua maior facilidade para ensinar Geografia para estes alunos?
10. Em sua opinião, quais são as metodologias de ensino e/ou materiais didáticos mais eficientes para o ensino e aprendizagem de Geografia para alunos surdos?
11. Você utiliza recursos visuais durante as aulas? *Sim Não. Por quê? *11.1. Quais são estes recursos?
- *11.2. Os alunos surdos se mostram mais interessados a partir dos recursos visuais?
 *Sim Não / Por quê?
- *11.3. Os alunos surdos aprendem mais a partir dos recursos visuais?
 *Sim Não / Por quê?
12. Você já realizou Trabalho de Campo com a turma em que alunos surdos estiveram presentes? *Sim Não
- *12.1. Onde?
- *12.2. Quais foram os resultados alcançados em relação a estes alunos?
13. Qual(is) a(s) forma(s) de avaliação você utiliza para os alunos surdos?
14. Caso aplique provas escritas, há diferenças na elaboração e aplicação das provas entre alunos surdos e ouvintes? *Sim Não
- *14.1. Quais são as diferenças?

B) Os Alunos Surdos

1. Você acredita que os alunos surdos devem estudar em:
- Escolas Regulares (alunos surdos e ouvintes) Escolas Especiais (apenas para surdos)
- Ambas as escolas Não tenho opinião sobre a questão
- 1.1. Por quê?
2. Como você considera a relação dos alunos surdos com os alunos ouvintes:
- Ótima Boa Regular Ruim / Explique:
3. Os alunos ouvintes procuram se comunicar e auxiliar os alunos surdos? *Sim Não
- *3.1. De qual forma?
4. Os alunos surdos procuram se comunicar e auxiliar os alunos ouvintes?
- *Sim Não *4.1. De qual forma?
5. Você acredita que há diferenças entre os alunos surdos e ouvintes para aprender Geografia?
- *Sim Não / Por quê?
- *5.1. Quais diferenças?
6. Os alunos surdos apresentam dificuldades para aprender Geografia? *Sim Não
- *6.1. Quais dificuldades?
7. Os alunos surdos apresentam facilidades para aprender Geografia? *Sim Não

***7.1.** Quais facilidades?

8. Existem atividades em que os mesmos não participam devido à surdez?

*Sim Não ***8.1.** Quais são as atividades?

9. Você aplica atividades diferenciadas para alunos ouvintes e alunos surdos?

*Sim Não

***9.1.** Por quê?

***9.2.** Quais são as atividades?

C) Educação Especial e Inclusiva

1. A equipe pedagógica da escola lhe ofereceu informações e suporte para ensinar a alunos surdos? *Sim Não Explique:

2. Sua escola possui Atendimento educacional especializado (AEE): *Sim Não

***2.1.** Os alunos surdos frequentam este atendimento? Sim Não

Desconheço

***2.2.** Se frequentam, quais são as maiores contribuições?

***2.3.** E quais são as maiores perdas?

***2.4.** Você possui algum tipo de relação com este atendimento? **Sim Não

****2.4.1.** Como é esta relação? Ótima Boa Regular Ruim

Explique:

3. Suas aulas são acompanhadas por intérprete de Libras? *Sim Não

3.1. Por quê?

***3.2.** Como é sua relação com o mesmo? Ótima Boa Regular Ruim

Explique:

4. Você conhece o Projeto Político Pedagógico (PPP) de sua escola? *Sim Não

***4.1.** Você participou de sua elaboração? Sim Não / Por quê?

***4.2.** O PPP contempla a inclusão de alunos surdos? Sim Não

5. De modo geral, o que você acredita que deva ocorrer para que os alunos surdos se desenvolvam melhor nas escolas regulares?

6. Coloque outras considerações que você julgar importante.

Anexo 2 - Roteiro de Entrevista para Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) da Rede Municipal

Escola Municipal _____

Dados do Professor do AEE

Sexo: Fem. Masc. / Idade: ____ / Tempo de Experiência: _____

Formação Acadêmica: _____ Formação Complementar: _____

Situação Funcional: Contratado Efetivo / Nº de aulas semanais (total): _____

Dados dos Alunos Surdos

Sexo (F ou M)	Idade	Série	Grau de Surdez (leve, moderado ou profundo)	Recursos Utilizados (AEE, Intérprete, Aparelho Auditivo, Libras, Leitura Labial...)

Não sei esses dados sobre meus alunos surdos.

1. Como é realizado o Atendimento educacional especializado com os alunos surdos, nesta Escola?

2. Em sua opinião, quais as vantagens deste atendimento para estes alunos?

3. E quais as desvantagens do AEE para os alunos surdos?

4. Em relação à Língua Brasileira de Sinais (Libras), você:

Domina bem Domina alguns sinais Conhece Não conhece

5. Você se comunica com os alunos surdos em Libras? Sim Não

5.1. Por quê?

6. Como é sua relação com os professores da sala regular?

Ótima Boa Regular Ruim / Explique:

7. Como é sua relação com o(s) professor(es) de Geografia?

Ótima Boa Regular Ruim / Explique:

8. Os professores de Geografia buscam informações neste Atendimento sobre os alunos surdos e recursos que podem auxiliá-los na sala de aula regular? Sim Não

8.1. Explique

9. Como é sua relação com o intérprete de Libras?

Ótima Boa Regular Ruim / Explique:

10. A escola possui sala de recursos? *Sim Não

11. Existem materiais didáticos e recursos tecnológicos que auxiliam no ensino e aprendizagem de Geografia? *Sim Não

***11.1.** Quais?

12. Você utiliza recursos visuais durante as aulas? *Sim Não. Por quê?

***12.1.** Quais são estes recursos?

***12.2.** Os alunos surdos se interessam por recursos visuais durante as aulas?

*Sim Não / Por quê?

***12.3.** Os alunos surdos aprendem mais a partir dos recursos visuais?

*Sim Não / Por quê?

13. Você ensina Geografia para os alunos surdos? *Sim Não

***13.1.** Qual sua maior dificuldade para ensinar Geografia aos alunos surdos?

***13.2.** Qual sua maior facilidade para ensinar Geografia para estes alunos?

14. Os alunos surdos demonstram interesse em aprender Geografia? Sim Não

14.1. Explique:

15. Como são realizadas as atividades avaliativas dos alunos surdos na sala de aula regular?

16. Você acredita que estas atividades avaliam adequadamente os alunos surdos?

Sim Não / Por quê?

17. Há procura do professor de Geografia para você auxiliá-lo na elaboração das atividades avaliativas? Sim Não / Por quê?

18. O que poderia ser mudado para que estas atividades fossem melhoradas? Explique.

19. Em sua opinião, quais são as metodologias de ensino e/ou materiais didáticos mais eficientes para o ensino e aprendizagem de Geografia para alunos surdos?

20. De modo geral, o que você acredita que deva ocorrer para que os alunos surdos se desenvolvam melhor nas escolas regulares?

21. Coloque aqui outras considerações que você julgar importante.

Anexo 3 - Roteiro de Entrevista para Intérpretes de Libras do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) da Rede Municipal

Escola Municipal _____

Dados do Intérprete de Libras

Sexo: Fem. Masc. / Idade: ____ / Tempo de Experiência: _____

Formação Acadêmica: _____ Formação em Libras (local e ano): _____

Situação Funcional: Contratado Efetivo / Nº de aulas semanais (total): _____

Dados dos Alunos Surdos

Sexo (F ou M)	Idade	Série	Número de alunos ouvintes na mesma sala	Grau de Surdez (leve, moderado ou profundo)	Recursos Utilizados (AEE ¹ , Intérprete, Aparelho Auditivo, Libras, Leitura Labial...)

Não sei esses dados sobre meus alunos surdos.

1. O que o(a) fez se interessar pela Libras?

2. Como você considera a sua presença na sala de aula regular para que os alunos surdos consigam aprender de modo eficaz:

Importante Indispensável Dispensável Tanto faz

2.1. Por quê?

3. Qual sua maior dificuldade em ser intérprete?

4. Qual sua maior facilidade em ser intérprete?

5. Como você acha que é tratado pelos professores da disciplina em que você é intérprete? Explique.

6. A matéria é disponibilizada anteriormente à aula para você estudar e/ou conhecer os sinais?

Sempre Quase sempre Raramente Nunca

6.1. Explique:

7. Como é sua relação com os alunos surdos? Ótima Boa Regular Ruim

7.1. Explique:

8. Os alunos surdos para quem você interpreta, dominam a Libras?

Sim Parcialmente Não / Por quê?

9. Os alunos surdos demonstram interesse em aprender Geografia? Sim Não

9.1. Por quê?

10. Quais as dificuldades apresentadas por esses alunos para aprender Geografia?

11. E quais as facilidades apresentadas pelos alunos surdos para aprender Geografia?

12. Quais as dificuldades em interpretar aulas de Geografia para alunos surdos?

13. Quais as facilidades em interpretar aulas de Geografia para alunos surdos?

14. Como é sua relação com o professor de Geografia?

Ótima Boa Regular Ruim / Por quê?

15. O professor de Geografia busca materiais didáticos e metodologias de ensino que auxiliam os surdos a aprender? Sim Não / Explique:

16. O professor de Geografia utiliza recursos visuais durante as aulas? *Sim Não

***16.1.** Quais são estes recursos?

***16.2.** Os alunos surdos se mostram mais interessados a partir destes recursos?

Sim Não / Explique:

***16.3.** Você acha que os alunos surdos aprendem mais a partir destes recursos?

Sim Não / Explique:

17. Existem atividades de Geografia em que os alunos surdos não participam ou realizam atividades diferenciadas dos alunos ouvintes? *Sim Não

***17.1.** Quais são as atividades? Explique

18. Como são realizadas as atividades avaliativas para os alunos surdos na sala regular?

19. Você acredita que estas atividades avaliam adequadamente os alunos surdos?

Sim Não / Por quê

20. O que poderia ser mudado para que as atividades avaliativas fossem melhoradas?

21. Em sua opinião, quais são as metodologias de ensino e/ou materiais didáticos mais eficientes para o ensino e aprendizagem de Geografia para alunos surdos?

22. Como você considera a relação dos alunos surdos com os alunos ouvintes:

Ótima Boa Regular Ruim / Por quê?

23. Os alunos ouvintes procuram se comunicar e auxiliar os alunos surdos?

Sim Não **23.1.** Explique:

24. Os alunos surdos procuram se comunicar e auxiliar os alunos ouvintes? Sim Não

24.1. Explique:

25. Sua escola possui Atendimento educacional especializado (AEE): *Sim Não

***25.1.** Os alunos surdos freqüentam este atendimento? Sim Não Desconheço

***25.2.** Se frequentam, quais são as maiores contribuições?

***25.3.** E quais são as maiores perdas?

***25.4.** Você possui algum tipo de relação com este atendimento? **Sim Não

****25.4.1.** Como é esta relação?

26. De modo geral, o que você acredita que deva ocorrer para que os alunos surdos se desenvolvam melhor nas escolas regulares?

27. Coloque outras considerações que você julgar importante.