

**SARAH ANDRADE**

**A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA DE ESTUDANTES SURDOS EM  
UMA ESCOLA POLO DA GRANDE FLORIANÓPOLIS**

Dissertação submetida ao  
Programa de Pós- Graduação  
em Geografia da Universidade  
Federal de Santa Catarina para  
obtenção do grau de mestre  
em Geografia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ruth  
Emilia Nogueira.

**FLORIANÓPOLIS, 2013**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

de Andrade, Sarah

A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA DE ESTUDANTES SURDOS EM UMA  
ESCOLA POLO DA GRANDE FLORIANÓPOLIS / Sarah de Andrade ;  
orientadora, Ruth Emilia Nogueira - Florianópolis, SC,  
2013.

111 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa  
de Pós-Graduação em Geografia.

Inclui referências

1. Geografia. 2. A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA DE ESTUDANTES  
SURDOS EM UMA ESCOLA POLO DA GRANDE FLORIANÓPOLIS. I.  
Nogueira, Ruth Emilia . II. Universidade Federal de Santa  
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

**Sarah Andrade**

**A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA DE ESTUDANTES SURDOS EM  
UMA ESCOLA POLO DA GRANDE FLORIANÓPOLIS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós- Graduação em Geografia da  
Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do grau de mestre  
em Geografia.

Área: Utilização e Conservação de Recursos Naturais.  
Linha de Pesquisa: Geografia em Processos Educativos.

**Banca Examinadora:**

---

**Prof.<sup>a</sup> Ruth Emilia Nogueira, Dr.<sup>a</sup>**  
**Orientadora**  
**Universidade Federal de Santa Catarina**

---

**Prof.<sup>a</sup> Mafalda Nesi Francischett, Dr.<sup>a</sup>**  
**Universidade Estadual do Oeste do Paraná.**

---

**Prof.<sup>a</sup> Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins, Dr.<sup>a</sup>**  
**Universidade do Estado de Santa Catarina.**

---

**Prof. Tarcisio de Arantes Leite, Dr.**  
**Universidade Federal de Santa Catarina.**

**Florianópolis, 13 de novembro de 2013**



## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente quero agradecer a Deus por ter realizado meus objetivos e ter conhecido pessoas especiais que me auxiliaram para realização deste projeto.

A professora Ruth Emilia Nogueira que pacientemente me ajudou para realizar este sonho.

A minha mãe que sempre me dava uma palavra de conforto e amor.

Aos meus amigos que ultimamente me acolheram.

Aos meus colegas surdos que me ensinaram/ensinam a cada dia um novo sinal em Libras.

E a Escola de Educação Básica Nossa Senhora da Conceição que me acolheu e proporcionou a realização da pesquisa.



## RESUMO

O propósito deste trabalho é averiguar como se dá a inclusão de estudantes surdos na disciplina de Geografia, na Escola de Educação Básica Nossa Senhora da Conceição localizada em São José- Santa Catarina, município conurbado à capital do estado. Configuram como sujeitos deste estudo os estudantes surdos, os professores responsáveis das salas de recursos, os intérpretes e os professores da disciplina de Geografia. O referencial teórico buscado para tanto aborda a surdez, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, a educação bilíngue, a geografia escolar e a linguagem empregada por pessoas surdas, ou seja, língua de sinais (LS), as quais são línguas naturais das comunidades surdas. No caso do Brasil é a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Analisamos na escola as duas possibilidades de educação de alunos surdos no ensino regular, de um lado educandos surdos inseridos com todos os alunos em diferentes séries/turmas e do outro lado uma turma formada apenas por estudantes surdos. Na primeira, a linguagem de comunicação e ensino é o Português, tendo um intérprete para a Libras. No segundo caso, a linguagem é a Libras e o Português é aprendido ou utilizado em situações necessárias, constituindo o que se designa de turma bilíngue. Para averiguar o processo educativo dos alunos surdos foram conduzidas entrevistas com a comunidade escolar, com alunos surdos e efetuada a análise de documentos escolares como o Projeto Político Pedagógico da escola e os planejamentos dos professores de Geografia. Também foram observadas aulas de diferentes disciplinas e especialmente as aulas de Geografia. Os resultados da pesquisa revelam que a maior barreira enfrentada na educação de surdos é a diferença linguística na escola e a falta de preparo escolar perante o processo de inclusão que se fez por exigência da legislação. Sobre o ensino de Geografia, a maneira que é ensinada na sala bilíngue é capaz de conduzir à educação geográfica do aluno surdo. Porém, na sala dita inclusiva, não há como esse estudante compreender o que é Geografia e sua utilidade para a vida, pois ele não consegue acompanhar as aulas de maneira que são ministradas.

**Palavras Chaves:** Surdez, Inclusão e Geografia.





## ABSTRACT

The purpose of this work is to investigate how is the inclusion of deaf students in the discipline of Geography, at Elementary School Nossa Senhora da Conceição in San Jose - Santa Catarina next the capital of state. Configured as study subjects deaf students, teachers responsible for the resource rooms, interpreters and teachers of the Geography subjects. The theoretical sought to address both deafness, special education from the perspective of inclusive education, bilingual education, school geography and language used by deaf people, ie, sign language ( SL), which are natural languages communities deaf. In the case of Brazil is the Brazilian Sign Language (Libras). We analyze the two possibilities in school education of deaf students in regular education, on the one hand deaf students entered with all students in different grades / classes and across a group consisting only of deaf students. At first, the language of communication and instruction is in portuguese, having an interpreter for Libras. In the second case, portuguese language and Libras are learned or used in necessary situations, constituting what is called the bilingual class. To determine the educational process of students deaf interviews were conducted with the school community, with deaf students and performed the analysis of school documents as the Political Pedagogical Project of the school and the schedules of Geography teachers. Classes from different disciplines and especially Geography lessons were also observed. The survey results reveal that the biggest barrier faced in deaf education is the linguistic difference in the school and the lack of school preparedness before the process of inclusion that was made as required by the legislation. On the teaching of Geography, the way it is taught in bilingual room can lead to geographical education of deaf students. However, the room dictates inclusive, there is no way this student understand what is geography and its usefulness for life, because he can not follow the lessons in ways that are taught.

**Key Words:** Deaf, Inclusion and Geography.



## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 01- Localização da Escola Nossa Senhora da Conceição...	34
Figura 02- Escola de Educação Básica Nossa Senhora da Conceição...	45
Figura 03- Alunos Surdos inseridos com alunos ouvintes.....	54
Figura 04- Turma Bilíngue.....	55
Figura 05- Sala de Recursos.....	60
Figura 06- Sinais em Libras de Estado e Capital, respectivamente.....	66



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CAS: Centro de Capacitação de Profissionais de Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez

FCEE: Fundação Catarinense de Educação Especial.

FENEIDA: Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos.

FENEIS: Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.

ILS: Intérprete da Língua de Sinais.

INES: Instituto Nacional de Educação de Surdo.

LabTATE: Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar.

Libras: Língua Brasileira de Sinais.

LS: Língua de Sinais

LSB: Língua de Sinais Brasileira.

LSF: Língua de Sinais Francesa.

MEC: Ministério da Educação e Cultura.

NEPES: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos.

PPP: Projeto Político Pedagógico.

SAEDE: Serviço de Atendimento Educacional Especializado.

SEESP: Secretaria de Educação Especial.

EUD- European Union of the Deaf (União Européia de Surdos).

EDESC: Universidade do Estado de Santa Catarina.

UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina.

WFD: World Federation of the Deaf- WFD (Federação Mundial de Surdos).



## SUMÁRIO

1. BREVE HISTÓRICO DA INCLUSÃO SOCIAL E EDUCACIONAL DOS SURDOS .....	5
1.1. Da Antiguidade à Idade Média.....	5
1.2. Idade Moderna.....	6
1.3. Idade Contemporânea.....	8
1.4. A história dos surdos no Brasil.....	11
2. EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	17
2.1. Histórico da educação especial.....	17
2.2. Surdez: uma diferença a ser política e socialmente reconhecida.....	19
2.3. Inclusão de Estudantes Surdos no Ensino Regular.....	23
2.4. A Geografia Escolar .....	27
3. CAMINHOS DA PESQUISA.....	33
3.1. Ponto de partida.....	33
3.2. Análise de documentos e observações em sala de aula ....	35
<b>3.2.1. Entrevistas com os sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>36</b>
3.3. Análise global e integrada dos dados .....	43
4. ANÁLISE DA QUESTÃO À LUZ DO REFERENCIAL TEÓRICO.....	45
4.1. A Escola e sua realidade.....	45
4.2. Sala de aula.....	50
4.3. Interação social dos alunos.....	56
4.4. Colaboração Lar- Escola .....	56
4.5. Avaliação na escola.....	57
4.6. Serviços de apoio.....	59
4.7. O ensino e aprendizagem de Geografia na escola .....	60
CONCLUSÕES.....	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	73
ANEXOS.....	83

Anexo 01- Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento-TCLE .....	83
Anexo 02-Roteiro Semi- Estruturado para as Entrevistas com os Professores da Sala de Recursos.....	87
Anexo 03- Roteiro Semi- Estruturado para as Entrevistas com professores intérpretes .....	89
Anexo 04- Roteiro Semi- Estruturado para as Entrevistas com professores de Geografia .....	91
Anexo 05- Roteiro Semi- Estruturado para as Entrevistas com os Estudantes Surdos.....	93



## INTRODUÇÃO

O processo de inclusão remete à reflexão sobre as questões de acessibilidade e qualidade da educação, chamando a atenção dos sistemas de ensino para a necessidade de uma nova organização dos espaços educacionais, remodelando o currículo, eliminando barreiras que dificultam/impedem a participação e aprendizagem de forma geral no ambiente escolar. A inclusão nesses ambientes não depende só das diferenças sociais, culturais, étnicas, raciais, sexuais, das condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas, entre outras. Mas também de ações estruturadas para atender as especificidades de cada aluno no processo educacional, dentre elas a ampliação de recursos e serviços que garantam condições de acessibilidade às pessoas com deficiência.

Há alguns anos atrás ao ingressar no curso de Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com a intenção de tornar-me licenciada em Geografia, jamais imaginei em me deparar com tantos desafios na educação regular. Principalmente no que se refere à inclusão de estudantes deficientes. Na minha formação acadêmica tive contato com pessoas cegas no projeto ‘Mapa Tátil como instrumento de inclusão social de portadores de deficiência visual’, do Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (LabTATE) da UFSC. Porém, ao lecionar Geografia na rede pública de ensino não tive contato com estudantes cegos, e sim com outros perfis de deficiência: cadeirantes, paralisia cerebral, autistas, deficientes mentais e surdos.

Os estudantes surdos despertaram-me o anseio de aprender sua língua, compreender sua cultura, história e seus processos de aprendizagem nas aulas de Geografia. Ensinar-me a enxergá-los não como deficientes, subalternos ou inferiores, e sim como “Surdos” (com letra maiúscula, termo utilizado por alguns pesquisadores para referir-se aos surdos pertencentes a uma comunidade linguística e politicamente organizada).

A partir disso surgem alguns questionamentos e inquietações que originam este trabalho, dentre os quais: Quais seriam os fatores que estariam criando obstáculos para a inclusão do surdo na educação regular? Qual a melhor maneira de trabalhar a inclusão social desse aluno em sala de aula?

Tal especificação é decorrente da área de conhecimento da pesquisadora e por considerar que sendo esta uma disciplina que tem por

objetivo mostrar a diversidade do mundo considerando o social, o cultural e a natureza, ela pode se constituir uma importante aliada à inclusão social e escolar.

A Geografia em sala de aula procura fornecer instrumentos e capacitar os alunos na tentativa de proporcionar condições para que tenham uma visão crítica, sistêmica e cidadã a respeito do ambiente em que vivem. Santos (1986, p.74) afirma: “Nosso problema teórico e prático é o de reconstruir o espaço para que não seja o veículo de desigualdades sociais e, ao mesmo tempo, reconstruir a sociedade para que não crie ou preserve desigualdades sociais.”

Mediar o conhecimento significa “intervir” nos processos de aprendizagem do educando, o “educador-informador-formador” é o responsável na organização da aprendizagem, da socialização e do comportamento da criança, e ainda, deve maximizar todas as potencialidades de aprendizagem do educando. Essa mediação ocorre através das trocas entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano, e vice-versa, desencadeando processos de aprendizagem para ambas as partes. O papel do educador é despertar no educando formas de compreender o mundo como um todo, facilitando o entendimento da realidade em que vive. É necessário que o aluno faça sua leitura de mundo para que possa exercer sua cidadania, ou seja, ser representativo na sociedade.

Há algumas referências sobre a mediação geográfica no processo de ensino- aprendizagem a educandos surdos, como Silva (2003), que apresenta atividades didáticas envolvendo a Libras tentando estabelecer uma relação de mútuo reforço entre o ensino de Geografia e a utilização da leitura e escrita da Língua Portuguesa a partir da inclusão de alunos surdos em uma escola de Ensino de Jovens e Adultos; Oliveira (2000) retrata sobre a proposta da elaboração de materiais didáticos de cunho histórico-cultural e geográfico para alunos surdos; Freitas (2008) aborda o ensino de Geografia em escolas de educação básica em Belo Horizonte/MG, tendo como foco a educação de surdos; Pena e Sampaio (2008) relatam um projeto que busca desenvolver materiais didáticos para aulas de Geografia e; Santos e Nunes (2009) esclarecem como a disciplina de Geografia tem se inserido e contribuído para o processo de inclusão na escola, analisando os alunos surdos em escolas do município de Dourados (MS).

Todavia, não foi possível encontrar bibliografia que mostrasse o envolvimento e entendimento dos professores de Geografia, quanto à

questão da inclusão de estudantes surdos e as dificuldades destes alunos relacionados à aprendizagem desta disciplina.

Partindo destes pressupostos, propõem-se nesta pesquisa buscar respostas para tais questões: a) Os professores de Geografia percebem e atendem as necessidades dos estudantes surdos? b) O ensino/aprendizagem de Geografia ocorre com maior facilidade em salas de aulas em que há somente educandos surdos? c) Quais as dificuldades e facilidades de trabalho com educandos surdos considerando os conteúdos geográficos?

Desta forma, o objetivo da pesquisa é compreender como se dá a inclusão de estudantes surdos na escola regular, em especial na disciplina de Geografia. A pesquisa foi realizada na Escola de Educação Básica Nossa Senhora da Conceição que possui aproximadamente 854 alunos matriculados em diferentes modalidades de ensino, ou seja, desde a educação infantil até o ensino médio. A escola possui ginásio, refeitório, biblioteca, salas de aula, laboratório de informática e pátio. Há duas realidades distintas para estudantes surdos na escola: existem alunos surdos inseridos no contexto regular e alunos surdos em uma turma especial formada só por eles.

Para atingir os objetivos da pesquisa buscou-se: a) verificar se a escola estava preparada para o processo de inclusão; b) compreender como os professores envolvidos sentiam-se situados sobre a inclusão, considerando os materiais, currículo e as práticas educacionais; c) averiguar a opinião dos educandos surdos sobre o processo de inclusão; d) identificar, avaliar e discutir estratégias e materiais que podem auxiliar na inclusão de estudantes surdos na sala de aula de Geografia.

A fim de estabelecer uma relação entre o desenvolvimento da educação dos surdos na história e a situação atual, o primeiro capítulo desta dissertação retrata resumidamente os aspectos históricos da inclusão social e educacional dos surdos, a partir principalmente da referência de Carvalho (2007). Essa história foi sintetizada em cinco itens: Da antiguidade à Idade Média; Idade Moderna, Idade Contemporânea; A história dos surdos no Brasil; e A história dos surdos em Santa Catarina.

No segundo capítulo buscou-se compreender a educação especial na perspectiva da educação inclusiva trazendo o histórico da educação especial, a surdez como uma diferença política e socialmente a ser reconhecida, a inclusão de estudantes surdos no ensino regular e sobre a Geografia Escolar.

Na sequência o terceiro capítulo mostra quais foram os caminhos percorridos para a realização da pesquisa, que foi conduzida a partir das análises de documentos, com observações em sala de aula e entrevistas com os sujeitos da pesquisa, para finalmente integrar todos eles para análise.

Por fim, no quarto capítulo foram feitas as análises de cada um desses aspectos, com o auxílio dos referenciais teóricos sobre o tema. Para finalizar fazem-se as conclusões e recomendações para práticas educacionais na educação de surdos.

# 1. BREVE HISTÓRICO DA INCLUSÃO SOCIAL E EDUCACIONAL DOS SURDOS

## 1.1. Da Antiguidade à Idade Média

No antigo Egito, a cultura religiosa era composta de vários deuses, conduzindo todas as classes sociais a obedecer ao Faraó e aceitar o sistema econômico vigente. Os surdos eram adorados como deuses, pois acreditavam que eles transmitiam mensagens secretas dos deuses ao Faraó, que eram repassadas ao povo.

Na Antiga Palestina no ano 1000 a. C. surgem as primeiras referências aos surdos na História Judicial, com a Lei Hebraica (Talmude), na qual se diferenciavam os surdos e mudos: os que são só surdos e, os que são só mudos. Nesta lei haviam restrições específicas, relacionadas à posse de propriedade e ao casamento. Por um lado, elas protegiam os surdos de ser “amaldiçoados”, mas, por outro lado, impediam-nos de participar dos rituais judaicos.

Na Grécia antiga, os surdos eram considerados incompetentes, pois acreditava-se que o pensamento só se desenvolvia com linguagem e, só através da fala era que a linguagem seria afluída. Os deficientes auditivos foram considerados pessoas sem direitos já que teoricamente, não tinham utilidade para a sociedade. Dessa forma, eram condenados à morte, ou excluídos, assim como os doentes e os deficientes mentais.

Aristóteles, em 355 a. C., defendeu que os surdos eram incapazes de raciocinar. Porém, o filósofo Sócrates, em 360 a. C., considerou que era lógico e aceitável que os surdos estabelecessem comunicação através das mãos, da cabeça e outras partes do corpo, por estarem privados da audição.

Os romanos foram influenciados pelos gregos. Assim sua posição em relação aos surdos era idêntica. Enxergavam o surdo como imperfeito e indigno de pertencer à sociedade, jogavam as crianças surdas no rio Tibre, ao cuidado das Ninfas. Em 529 d. C, o Imperador Justiniano, influenciado pelo Talmude criou o Código Justiniano, na sociedade romana, onde diziam que os que nasciam surdos e mudos não possuíam direitos e nem obrigações. Não podiam possuir propriedades, terras, celebrar contratos, nem títulos, as heranças eram passadas para

seus parentes mais próximos. No entanto, os surdos que falavam tinham direitos legais, podiam ter propriedades, casar e redigir testamentos.

Assim como Roma, Constantinopla era um estado personalizado na figura do imperador, considerado o representante de Deus na Terra. Os surdos teriam os mesmos impedimentos legais de Roma, pelo Código Justiniano que os acompanhou por muitos séculos.

Na Idade Média, após a queda do Império Romano, surgiu a decadência da vida urbana, com o abandono das cidades. O Feudalismo prevaleceu e desenvolveu-se o Monarquismo (ou a vida monástica). O fator de união da Europa foi a doutrina da Igreja Católica. Santo Agostinho (354-430 d. C.) acreditava que as pessoas que tinham filhos surdos estavam pagando seus pecados e defendia que os surdos podiam aprender e transmitir conhecimentos através de gestos, assim salvaria sua alma.

Até a Idade Média, a Igreja Católica defendia que a alma dos surdos não era imortal, pois eles não pronunciavam os sacramentos. Em 700 d. C., em York, um arcebispo inglês, Jonh de Beverley, foi considerado o primeiro educador de surdos da História.

Durante os séculos XII a XV, a situação política e econômica da Europa sofreu profundas alterações. O feudalismo manteve-se, mas os grandes senhores foram perdendo o seu poder e a confiança dos reis. Surgiu uma nova categoria social, a burguesia, que realizava as trocas de produtos agrícolas e posteriormente as financeiras. A cultura, que antes estava centrada nos mosteiros, transferiu-se para as Universidades, como nas Universidades de Paris, Oxford, Cambridge, Salamanca e Coimbra.

## **1.2. Idade Moderna**

Em meados do século XIV, surge na Itália o Renascimento que se expandiu por toda Europa, marcando a cultura ocidental em duas correntes: Classicismo (cultura Greco-romana) e Humanismo, além disso, o período foi marcado pela Reforma Protestante. As idéias renascentistas trouxeram algumas dúvidas perante o Cristianismo, ocorreram crises religiosas, filosóficas e políticas, devido a um maior conhecimento científico sobre o mundo e o cosmos.

Nesta época alguns pensadores interessaram-se pela questão da surdez, principalmente no que diz respeito à educação. Dentre os quais: Bartolo della Marca d'Ancona, Rodolfo Agrícola, Girolamo Cardano,

Pedro Ponce de León, Juan Pablo Bonet, Jonh Bulwer, Jonh Wallis, George Dalgarno, Konrad Amman, Charles Michel de L'Épée, Jacob Rodrigues Pereira, Thomas Braidwood, Samuel Heinicke e; J. F.L. Arnoldi.

O escritor italiano Bartolo della Marca d'Ancona (1314-1357), traz a primeira informação sobre a possibilidade de o surdo aprender através da língua gestual ou da língua oral. No livro *Inventione Dialectica* do educador alemão Rodolfo Agricola, em 1528, distinguiu-se pela primeira vez a surdez do mutismo. Girolamo Cardano (1501-1576), médico, matemático e filósofo italiano, defendia que os surdos podiam e deviam receber instrução. A surdez do filho instigou o interesse do teórico pelos surdos e pelo estudo do ouvido, nariz e cérebro.

O primeiro professor de surdos, Pedro Ponce de León (1520-1584) foi o fundador de uma escola para deficientes auditivos em San Salvador Monastério, Madrid. Ensinava-os a falar, ler, escrever, rezar e conhecer as doutrinas do cristianismo. León educava os surdos de famílias nobres preocupadas com os bens que possuíam, pois não podiam herdar a fortuna da família caso não falassem. Contrariou a idéia de que os surdos não podiam aprender porque tinham lesões cerebrais e afirmou que estes possuíam faculdades intelectuais. Desenvolveu um alfabeto manual que auxiliava os surdos a soletrar as palavras.

Aproveitando os trabalhos de Ponce de León, Juan Pablo Bonet (1579- 1629), nascido na Espanha, publicou em 1620 um livro, no qual se apresentava como o inventor da arte de ensinar o surdo a falar, intitulado: *Redução das letras e arte para ensinar a falar os mudos*, que tratava sobre fonética espanhola e geral. O método utilizado por ele era que cada som deveria ser representado por uma forma visível invariável: o alfabeto manual. Mais tarde o inglês Jonh Wallis (1616- 1703), dedicou-se à matemática e a surdez. Baseou-se, também, no método de Pablo Bonet e escreveu, em 1698, o primeiro livro inglês sobre a educação de surdos. O seu interesse pela surdez iniciou-se quando tentou ensinar dois rapazes a falar. Acabou desistindo deste tipo de ensino, persistindo no ensino da escrita.

Konrad Amman (1669- 1724) foi um médico suíço, publicou um livro *Surdus Loquens*, em 1692. Assim como os demais, foi muito influenciado por Pablo Bonet, embora atribuisse mais importância à leitura labial. Considerava que era a fala, dádiva de Deus, que tornava a pessoa humana. Defendia que o uso da língua gestual atrofiava a mente, relativamente ao desenvolvimento da fala e do pensamento.

Charles Michel de L'Épée (1712- 1789) nasceu na França. Começou a ensinar os surdos por motivos religiosos, acreditava que os gestos, permitiam que os surdos tivessem acesso a palavra de Deus. Utilizava a língua gestual para ensinar a escrita, mas não a considerava uma língua com gramática. Criou o Instituto Nacional de Surdos-Mudos em Paris, que foi a primeira escola para deficientes auditivos no mundo.

Outro educador de surdos que utilizava gestos foi Jacob Rodrigues Pereira (1715- 1780), no entanto sempre defendeu a oralização para aqueles. Utilizava o alfabeto manual para o ensino da fala, nunca publicou os seus estudos e sempre fez questão em manter em segredo. Seu método foi divulgado graças ao testemunho de alunos e por registros da família, na qual consistia que cada configuração de mão designava, ao mesmo tempo, a posição e o movimento dos órgãos da fala adequado para a produção do som e também às letras que a escrita precisava para representar o som.

Thomas Braidwood (1715- 1806) usou o alfabeto manual e ensinava as palavras escritas, os significados e as pronúncias. Porém, seu método foi mantido em segredo durante muitos anos, o motivo provável é que Braidwood não queria perder seu rendimento financeiro na educação de surdos.

Conceituado como um dos maiores defensores do oralismo, Samuel Heinicke, (1727- 1790) nascido na Alemanha, foi um professor de surdos. A metodologia empregada por ele consistia no ensino da escrita, através da língua oral. Em 1778, fundou a primeira escola para surdos-mudos na Alemanha.

J. F.L. Arnoldi, pastor da igreja protestante alemã, ensinou a leitura labial a surdos, além de leitura e escrita, o seu maior objetivo era ensinar a leitura a seus alunos surdos. Em 1777, descreveu e publicou seu método- *Praktische Unterweissung Taubstrumme Personnem Reden und Schreiben zu Lehren*.

### **1.3. Idade Contemporânea**

A Idade Contemporânea é marcada por grandes mudanças, fruto de revoluções, novas idéias, transformações sociais, econômicas e dos meios de produção. A Revolução Francesa e a Revolução Industrial são dois eventos marcantes desta época.



A Revolução Francesa com seu lema revolucionário “Liberdade, Igualdade e Fraternidade” ia contra o poder do rei absolutista e às classes sociais privilegiadas. Esta revolução foi influenciada pelo movimento iluminista que surgiu na Inglaterra, defendia a liberdade do homem de todos os pensamentos preconceituosos e a utilização de um pensamento racional. O modelo de Estado fruto da revolução Francesa foi o Democrático, Republicano, Igualitário e Burguês, os quais através das invasões napoleônicas espalharam-se por toda Europa.

A Revolução Industrial, que iniciada na Inglaterra, foi marcada pela invenção da máquina à vapor, dando origem ao barco à vapor, espalhando a revolução industrial pelo mundo, através do comércio intercontinental.

O século XX foi marcado por rivalidades econômicas e ideológicas que deram origem às duas grandes Guerras Mundiais e, posteriormente à Guerra Fria. A evolução tecnológica proporcionou para as pessoas uma melhoria do seu nível de vida, mas também trouxe armas nucleares e grandes desigualdades entre os países. Durante a Segunda Guerra Mundial, a Alemanha passou por um processo de esterilização, no qual as pessoas com doenças genéticas transmissíveis, incluindo a surdez eram perseguidas.

Roch- Ambroise Cucurron Sicard (1742- 1822), francês, foi um abade e famoso educador. Sicard fundou a escola de surdos de Bordéus, em 1782. Em 1789, sucedeu o Abade de L’ Épée na direção do Instituto Nacional de Surdos- Mudos de Paris. Ele escreveu a *Teoria dos Gestos* e o *Curso de instrução de um Surdo- mudo de nascença*. Sicard apoiou a criação de vários institutos de surdos em todo o país.

Nos Estados Unidos os principais nomes de apoio aos surdos foram: Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851), Horace Mann (1796-1859), Samuel Gridley Howe (1810- 1876), Hellen Keller (1880- 1968).

Hellen Keller ficou surda e cega aos 19 meses de idade, com uma doença que pode ser considerada escarlatina ou meningite. Com sete anos criou 60 gestos para se comunicar com sua família. Anne Sullivan tornou-se professora de Hellen Keller, foi o início de uma relação duradoura, de 49 anos. Sullivan utilizou o método Tadoma (tocar os lábios e a garganta de quem fala), combinado com a datilogia ou soletração manual<sup>1</sup> na palma da mão para ensinar Keller. Hellen Keller

---

<sup>1</sup> É um sistema de representação de letras de um alfabeto, usando só as mãos. A criação destas palavras mediante o alfabeto datilológico se conhece como o soletrar manual. Os alfabetos manuais são parte das línguas de sinais.

tornou-se oradora, autora e defensora dos deficientes, lutou em tribunais por vários casos que envolviam estas pessoas.

Nestes tempos, metade do século XIX, a educação de surdos encontrava-se numa rivalidade entre métodos oralistas e os métodos baseados na língua gestual. Os educadores oralistas possuíam como objetivo fazer com que os surdos parecessem o mais possível com os ouvintes, considerando a surdez uma doença e que deveria ser tratado através da medicina. No entanto, outros educadores reconheciam que existia uma língua dentro das comunidades de surdos e que essa língua era a gestual, devendo ser utilizada na educação de seus integrantes.

A educação de surdos foi influenciada pelo Oralismo, que pensava na surdez como algo a ser corrigido. Assim, alguns aparelhos auditivos foram elaborados com intuito de restabelecer a audição. Alexander Graham Bell em 1876 inventou o telefone para amplificar o som para a mulher e sua mãe, ambas surdas. O primeiro aparelho auditivo elétrico foi desenhado por Miller Reese Utchinson da companhia Akouphone em Alabam, em 1898. Com a evolução tecnológica, o campo da amplificação auditiva aumentou a diversidade de dispositivos para abarcar grande parte das patologias.

Os surdos começaram a organizar-se através de associações e instituições, assim tentavam buscar seus direitos. Em 1841, foi criada na Inglaterra a primeira Associação Real para ajuda dos Surdos, para promover o bem estar das pessoas surdas. Em 1880, foi criada a Associação Nacional dos Surdos, EUA, que defendia o uso da língua de sinais. Outro marco importante foi à participação de mulheres surdas como educadoras a partir de 1883.

Em 1880, ocorreu o Congresso Internacional de Milão que marcou a história dos deficientes auditivos. Um grupo de ouvintes, educadores de surdos, decidiu excluir a língua gestual do ensino e impôs o ensino da fala. Segundo os defensores do oralismo, a linguagem gestual era inferior. Neste congresso foram aprovadas oito resoluções consagrando o modelo oralista, os surdos ficaram privados, cerca de cem anos, de aprender na sua língua natural, embora a língua oral não suprisse as necessidades da comunidade surda.

Em 1924 ocorreram os Jogos Silenciosos Internacionais, nos quais participaram 145 atletas de nove países. Sendo os primeiros jogos de alta competição para surdos, sofreu mais tarde mudança no nome para Jogos Mundiais para Surdos e atualmente para Surdolímpicos.

Durante um primeiro Congresso Mundial de Surdos, em 1951, em Roma foi fundada a Federação Mundial de Surdos (Word Federation

of the Deaf- WFD) seu objetivo é lutar pelos interesses de mais de 70 milhões de surdos em todo mundo, onde 80% vivem em países em desenvolvimento. Em 1985, foi fundada a União Européia de Surdos (European Union of the Deaf- EUD), organização que defende os interesses dos surdos ao nível da União Européia.

William C. Stokoe (1919, EUA) é considerado o criador/fundador da linguística das línguas de sinais para surdos. Ele elaborou uma proposta da American Sign Language – ASL (Língua de sinal americana) afirmando que era uma língua humana completamente formada, tal como línguas faladas. Escreveu algumas obras: a Estrutura da Língua de sinal, 1960; Dicionário de ASL, 1965; Educação sobre Língua de sinal, 1965; Origens da Linguagem, 1974 e; A Linguagem na Mão, 1995. Foi um grande defensor dos direitos linguísticos e educacionais dos surdos.

#### **1.4. A história dos surdos no Brasil**

No Brasil colonial, por volta de 1600, o atendimento escolar começou a ser feito com um aluno com deficiência física em uma instituição especializada e particular, em São Paulo. Houve uma lacuna de mais de dois séculos até que o deputado Cornélio França, em 1835, apresentasse um projeto, logo arquivado, propondo a criação do cargo de professor de primeiras letras para o ensino de surdos-mudos, tanto no Rio de Janeiro quanto nas províncias (MOACYR, 1939, apud JANNUZZI, op. cit.).

Em 1854 o Imperador D. Pedro II, através do Decreto Imperial nº 428, fundou na cidade do Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, nome que posteriormente mudou para Instituto Nacional dos Cegos. Essa iniciativa foi o resultado do empenho do cego Álvares de Azevedo, que cursara o Instituto dos Jovens Cegos de Paris (MAZZOTTA, 1996).

Em seguida, em 1857 foi inaugurado o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), a partir da vinda de Ernest Huet, surdo, professor e diretor do instituto, precursor da utilização da Língua de Sinais Francesa (LSF) no Brasil. Segundo Campello (2011) a base da língua de sinais brasileira foi a LSF. Antes disso não se pode afirmar a pré- existência da Língua de Sinais Brasileira (LSB) nos territórios brasileiros por não haver registros dessa língua.

No final do século XIX, a educação brasileira sofria forte influência da Europa, inclusive devido às decisões tomadas no Congresso de Milão. Entretanto, em 1911, o INES passou a seguir a tendência mundial, ou seja, a utilização do oralismo em salas de aula. Entre os anos de 1923 a 1929 foi criada a Associação Brasileira de Surdos, que tentou garantir o direito do ensino para os surdos em língua de sinais (PINTO, 2007).

Em 1951 é regulamentado o ensino do curso normal de formação de professores para surdos- mudos. Na década de 60, a língua de sinais tornou a ressurgir associada à forma oral, com o aparecimento de novas correntes como a comunicação total (SANTOS, 2004).

Silva (2008) destaca que o fracasso do oralismo e as pesquisas sobre as línguas de sinais, na década de 1970, resultaram à perspectiva da comunicação total, no qual foi desenvolvida através da fala, leitura labial, algo que fornecesse subsídios para estudantes surdos para eles se expressarem na modalidade de sua preferência. Para Lacerda (1998) o objetivo da comunicação total é fornecer à criança a possibilidade de desenvolver uma comunicação real com seus familiares, professores e coetâneos, para que possa construir seu mundo interno. A oralização não é o principal objetivo da comunicação total, mas uma das áreas trabalhadas para possibilitar a integração social do indivíduo surdo.

No ano de 1977 foi criada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (FENEIDA), formada apenas por ouvintes. Na década de 80, as pesquisas da professora Lucinda Ferreira Brito sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) começam a ganhar força no país e a filosofia adotada é o Bilinguismo. Podem- se destacar também a criação da Federação Nacional e Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), substituindo a antiga FENEIDA, que é uma entidade filantrópica sem fins lucrativos, com finalidade sociocultural, assistencial e educacional, que tem como objetivo a defesa e a luta dos direitos das pessoas surdas no Brasil.

Alguns fundamentos legais asseguraram recentemente as conquistas alcançadas pelos surdos: Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida; Resolução CEB/CNE nº 2, de 11 de setembro de 2001, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências; Portaria nº 3284, de 7 de novembro de 2003 que dispõe sobre requisitos de

acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições e; o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras.

Segundo Rangel (2012), estas conquistas ocorreram porque os próprios surdos reconheceram e construíram sua identidade surda, onde se percebem culturalmente diferentes. Em Santa Catarina, a comunidade surda alcançou algumas conquistas que serão tratadas no texto a seguir.

A história dos surdos em Santa Catarina Francisco Lima Junior foi o primeiro educador surdo de Santa Catarina, nasceu em 1928. Com o intuito de ser educador, foi estudar sobre educação de surdos no Instituto Nacional de Surdos- Mudos no Rio de Janeiro e no Instituto Paulista de Surdos. Em 1946, quando retornou a Florianópolis, começou a lecionar para surdos numa garagem situada na Rua Francisco Tolentino (SCHMITT, 2008).

Em 1955, a comunidade surda de Florianópolis fundou o Círculo de Surdos-Mudos de Santa Catarina, cujas principais finalidades eram educacionais e esportivas. O primeiro presidente eleito da instituição foi o professor Francisco Lima Junior. Em 1961, o governador Celso Ramos criou o primeiro espaço educacional para surdos em Santa Catarina, o qual foi estruturado na Escola Celso Ramos, onde o professor titular Francisco Lima Junior ensinava aos alunos surdos a Língua de Sinais (PERLIN, 2002).

Em 06 de maio de 1968, foi criada a Fundação Catarinense de Educação Especial- FCEE, objeto de Lei nº 4.156, regulamentada pelo Decreto nº 7.443, de 02 de dezembro do mesmo ano. A FCEE foi criada com intuito de promover a capacitação de recursos humanos e a realização de estudos e pesquisas ligadas à prevenção, assistência, integração de pessoas com deficiência (FCCE, 2011).

No ano de 1969, foi criado o Instituto de Audição e Terapia da linguagem (IATEL), uma entidade não governamental, que atendia crianças e adolescentes com dificuldades de linguagem da Grande Florianópolis, muitos pais não concordavam com o método utilizado na Escola Celso Ramos e buscaram nesta instituição o oralismo como ferramenta de aprendizagem. Em 2005 deixou de ser escola e tornou-se uma instituição que oferece atividades complementares (SCHMITT, 2008).

No início da década de 1980, o Círculo de Surdos- Mudos de Santa Catarina já havia expandido pelo estado e formando núcleos nos

municípios de Blumenau, Joinville, Lages, Timbó, Chapecó, Itajaí e Gaspar (PERLIN, 2002).

Segundo Perlin (2002), entre 1980 a 2002, os movimentos dos surdos de Santa Catarina produziram novas conquistas, dentre as quais se destacam:

Em 1990 foi fundada a Associação de Surdos de São José, por discordar dos encaminhamentos do Círculo de Surdos- Mudos de Santa Catarina;

Em 1997, o Círculo de Surdos- Mudos passou a chamar-se Associação de Surdos de Florianópolis, que em 2002 mudou de nome para Associação de Surdos da Grande Florianópolis;

A conquista da aprovação da lei 11.869/2001 que reconheceu oficialmente o uso de Libras nas escolas públicas de Santa Catarina;

Em 2002 foi criado o primeiro Curso de Pedagogia à distância para surdos na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais.

Em 2004, foi implantado o Centro de Capacitação de Profissionais de Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez- CAS no campus da FCEE, mediante convênio firmado pela Secretaria de Estado da Educação e Ministério da Educação. O CAS visa à inclusão do surdo nos diferentes contextos com o intuito de efetivar sua participação na sociedade como um todo, capacitação na área da surdez, nos aspectos do ensino de Libras, português como segunda língua, metodologias de atendimento e na reabilitação auditiva (FCEE, 2011).

A Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC, no ano de 2010, criou o Curso de Letras Libras na modalidade presencial para consolidar a formação de professores, pesquisadores e tradutores intérpretes de língua de sinais e para manter o oferecimento do mesmo na modalidade à distância. Na modalidade à distância, a primeira turma iniciou em 2010 e a segunda em 2012, em 16 estados brasileiros.

É necessário mencionar também o trabalho desenvolvido pelo o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos (NEPES) que investiga as perspectivas educacionais, políticas e culturais no processo de construção de uma educação bilíngue. Entre 1991 a 2000, desenvolveram-se pesquisas com estudantes surdos em cursos técnicos de diferentes formações e modalidades no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)- Campus São José. No período de 2001 a 2004, foram fundados cursos bilíngues na modalidade de Educação de Jovens e Adultos Surdos e de Ensino Médio. Em 2007 ocorreu o processo de implantação do Campus Palhoça Bilíngue, que foi inaugurado no ano de

2013, sendo o primeiro campus Bilíngue da América Latina. O Campus Palhoça Bilíngue oferece cursos de Libras, materiais didáticos adaptados à educação de surdos, especialização sobre políticas públicas e educacionais sobre educação de surdos (pós- graduação), cursos de vídeo e fotografia.





## **2. EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

### **2.1. Histórico da educação especial**

A história da inclusão das pessoas com deficiência é dividida por Batista (2006) em quatro fases: exclusão; segregação; integração e inclusão. Podemos classificar a Antiguidade como a fase da exclusão, entendia-se que a deficiência era um mal para toda a humanidade e as famílias que tinham pessoas assim estavam sujeitas a desgraça dos Deuses. Por isso, se livrar dessa pessoa com deficiência seria a melhor opção. Já na Idade Média iniciou a fase de segregação, as pessoas deficientes eram acolhidas em algumas instituições, principalmente as religiosas, cujo trabalho era assistencialista.

Na fase da integração que se inicia no período moderno, aparece uma nova concepção desses sujeitos, considerados “excepcionais”, mas que de acordo com os direitos humanos poderiam ser tratados, assistidos e, talvez, integrados à sociedade. Surge, assim, a visão assistencialista do deficiente, que, embora não carregue mais a marca da condenação, ainda é excluída por ser considerado incapaz (BATTISTI, 2010).

Neste momento a educação especial deveria orientar os “deficientes” numa preparação para sociedade, que exigia uma concepção de ensino propícia a sua adaptação aos padrões sociais já estabelecidos pelos grupos dominantes.

Na última fase, a inclusão, acontece no final do século XX, baseada na educação para todos, na qual não é o aluno que deve ser “normalizado” para sua integração na escola, mas a instituição é quem deve mudar para atender os alunos com deficiência. Sassaki (2005) afirma que, para que ocorra a inclusão, é necessário alterar também os sistemas sociais gerais da sociedade, eliminando os fatores que são responsáveis pela exclusão de certas pessoas do seu seio.

Os termos integração e inclusão estão presentes em muitas literaturas que analisam a questão da escola e a educação de deficientes. No processo de integração o “problema” centrava na criança deixando clara a posição acrítica da escola, enquanto no processo de inclusão as diferenças passam a ser vistas como normais, no qual a escola deve

encontrar alternativas para as necessidades específicas de cada educando. No processo de integração os alunos com necessidades especiais teriam que se adaptar para ser inseridos na escola regular. Já no processo de inclusão a escola se conscientiza de que ela só é escola quando for capaz de ter todos dentro dela (MACHADO, 2008).

O direito das pessoas com deficiência foi reconhecido através de documentos internacionais e eventos marcantes, como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); a Conferência Mundial de Educação para todos (Tailândia, 1990); Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e qualidade (Espanha, 1994) e a Convenção Interamericana (Guatemala, 1999).

No Brasil, há alguns documentos que reconhecem os direitos das pessoas com deficiência, dentre os quais: o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, 1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996); Política Nacional para pessoa portadora de deficiência (1999); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 1999); as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Os documentos apontados assinalam o direito das pessoas com deficiência, almejando uma concepção de educação especial de natureza inclusiva, não divorciada da escola comum. Falam do direito à educação, o direito de frequentar a escola comum, junto com os ditos “normais”, o direito a aprender nos “limites” das próprias possibilidades e capacidades. Assim, a educação inclusiva, através dos ambientes escolares deve representar, com a maior fidelidade possível, a diversidade dos indivíduos que compõem a sociedade. As diferenças que possibilitam enriquecer as experiências curriculares e que ajudam a assimilar o conhecimento que se materializa nas disciplinas do currículo (SARTORETTO, 2011).

O processo de inclusão ocorre através da interação, onde a sociedade e as pessoas com deficiência se reconhecem, adaptam-se e desenvolvem-se, garantindo o direito de cidadania a todos. Assim:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesses casos e outros, que implicam em

transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (SEESP/MEC, 2008, p.9).

Segundo o Censo Escolar (2011) há aproximadamente 752.305 estudantes deficientes matriculados na rede pública do Brasil em classes especiais e em classes comuns, nas diferentes modalidades de ensino: Educação Infantil, Fundamental, Médio, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Quando a escola se depara com crianças com deficiência, deve buscar subsídios para que ocorra a acessibilidade e socialização necessárias para o desenvolvimento deste cidadão. A socialização do conhecimento implica em garanti-lo a todos, ou seja, oportunizando a inclusão das pessoas através de políticas educacionais, zelando para que todos aprendam, não apenas os que tenham maior facilidade.

Para que a escola se torne inclusiva é necessário romper com o preconceito, modificando a concepção de valorização do padrão de perfeição. Os equipamentos, os materiais e os recursos são importantes, mas não é condição suficiente para garanti-la. A escola deve estar apta a trabalhar as diferentes potencialidades individuais como fator de crescimento para todos os educandos. É através das diferenças de sexo, cor, de idade, de condição social, aptidões físicas e intelectuais existentes no grupo que a criança vai construindo sua identidade, testando seus limites, desafiando suas possibilidades e aprendendo (SARTORETTO, 2011).

A dimensão de ambientes inclusivos em nossos sistemas sociais remete a pensar na criação de comunidades estimulantes, valorizando cada um, com base para maior sucesso de todos os alunos.

## **2.2. Surdez: uma diferença a ser política e socialmente reconhecida**

Atualmente há diferentes olhares sobre o conceito de surdez, dentre os quais o conceito clínico e o conceito socioantropológico. No caso do primeiro conceito, a surdez é vista como uma patologia que, se não tratada, ocasionaria outras deficiências e incapacidades. Assim, a surdez como uma deficiência biológica tem pouca afinidade com a

pedagogia e se expressa na educação em estratégias corretivas, ou seja, os investimentos são em recursos técnicos, em aparelhos sonoros, implantes cocleares<sup>2</sup>, em um ambiente propício, no qual o aprendizado da fala se torne vital à vida humana. Esta abordagem clínica-terapêutica ainda aparece na educação especial atual, cujo objetivo é “recuperar” o surdo, visando melhorar sua integração social e educacional (MACHADO, 2008).

Skliar (1997) afirma que a visão patológica da surdez desviou os objetivos e práticas educacionais nas quais ideias clínicas e terapêuticas de oralização se instauraram, deteriorando o espaço educativo e, conseqüentemente determinando o fracasso escolar de muitos, comprometendo a natureza social, cultural, linguística e cognitiva do surdo, contribuindo para sua marginalização.

A partir da década de 1960, a linguística incorporou em seus estudos a língua de sinais, e conseqüentemente deu outro sentido ao conceito de surdez. Outras áreas como a Antropologia, a Psicologia e a Sociologia colaboraram para a redefinição do que significa sócio-historicamente ser surdo, surgindo o conceito socioantropológico de surdez. O fortalecimento desta perspectiva ocorreu pela existência de uma comunidade que utiliza uma língua própria, ou seja, a língua de sinais, formando uma comunidade linguística. Até mesmo o termo deficiente auditivo é um termo clínico que não implica a aceitação social da surdez, no entanto o termo surdo possui um referencial sociocultural que determina a necessidade da existência de uma comunidade com características, anseios de uma língua comum (MACHADO, 2008).

Para Skliar (1998):

[...] a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; é uma identidade múltipla ou multifacetada, que está localizada dentro do discurso sobre deficiência. E há a possibilidade de estar sempre buscando e propondo, conhecer a

---

<sup>2</sup> Há também os implantes cocleares, as primeiras tentativas ocorreram em 1970, nos EUA, França, Áustria, Alemanha, Grã-Bretanha e Austrália. Atualmente com os avanços tecnológicos há uma diminuição do receptor-estimulador, assim a implantação ocorre o mais precoce possível. Porém, a comunidade surda luta contra os implantes cocleares, sobretudo em crianças muito pequenas, para proteger sua língua natural e não sofrer ameaça de extinção.

apropriação das potencialidades do sujeito surdo, voltados para análise dos discursos acerca da surdez seja no contexto político, social e escolar inclusivistas, sem, entretanto esquivar da importância desse sujeito como agente de transformação, como um todo no meio social (SKLIAR, p. 11, 1998).

No artigo 2º, do Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, “considera-se pessoa surda àquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras. “As línguas de sinais (LS) são línguas naturais das comunidades surdas”. Pesquisas mostram que estas línguas são comparáveis em complexidade e expressividade a quaisquer línguas orais. Estas línguas expressam idéias sutis, complexas e abstratas” (FELIPE, 2001, p.19).

No Brasil a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece oficialmente a Língua Brasileira de Sinais, respeitando o surdo e sua forma particular de comunicação, possibilitando ao surdo sua inserção na sociedade.

Ao contrário do que muitos imaginam a língua de sinais não é simplesmente mímicas e gestos soltos, utilizados pelos surdos para facilitar a comunicação. Elas possuem estruturas gramaticais próprias e são, conforme aponta Quadros (1997), sistemas linguísticos que passaram de geração em geração de pessoas surdas e não são derivadas das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal viso-espacial. Além disso, afirma a autora, as línguas de sinais são sistemas linguísticos independentes dos sistemas de línguas orais e são línguas naturais porque: 1) desenvolvem-se no meio em que vive a comunidade surda; 2) refletem a capacidade psicobiológica humana para a linguagem; 3) são produtos da necessidade específica e natural dos seres humanos de usar um sistema linguístico para expressarem idéias, sentimentos e ações.

Skliar (1999) salienta que os contatos que os surdos estabelecem entre si proporcionam uma troca de representação da identidade surda. Através de um conjunto de significados, informações intelectuais, artísticas, éticas, estéticas, sociais, técnicas, etc. Esta autoprodução de significados parece ser o fundamento da identidade surda: uma estratégia para o nascimento cultural.

Segundo Skliar (1998), as pessoas que têm dificuldade em entender a existência de uma cultura surda geralmente são pessoas que pensam que nada há fora de sua própria referência cultural, então, compreende a cultura surda como uma anomalia, um desvio, uma irrelevância. Geralmente estas pessoas desconhecem os processos e os produtos desta cultura surda: desconhecem o que os surdos geram em relação ao teatro, ao brinquedo, à poesia visual, à literatura em língua de sinais, à tecnologia que utilizam para viverem o cotidiano, etc.

Entende-se que a cultura surda existe e é identificada como um conjunto de códigos próprios dos surdos, suas formas de organização, de solidariedade, de linguagem, de juízos de valor, de arte, etc. Os surdos envolvidos com a cultura surda intitulam-se como participantes da cultura surda, mesmo não possuindo características que sejam marcadoras de raça ou de nação (SÁ, 2002).

Além do termo “cultura surda”, há também outros termos como “povo surdo” e “comunidade surda”. Strobel (2008) explica o conceito de povo aplicando aos surdos, salienta que:

Quando pronunciamos “povo surdo”, estamos nos referindo aos sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quais quer outros laços. Se uma língua transborda de uma cultura, é um modo de organizar uma realidade de um grupo que discursa a mesma língua como elemento em comum, concluímos que a cultura surda e a língua de sinais seriam uma das referências do povo surdo (STROBEL, 2008, p. 31).

Segundo Machado (2008) a comunidade surda é formada não só de sujeitos surdos; há também sujeitos ouvintes, membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros, que participam e compartilham interesses comuns em uma determinada localização.

Strobel (2009) retrata que as comunidades surdas no Brasil possuem uma longa história. O povo surdo deixou muitas tradições e histórias em suas organizações. Começou a organizar-se nos seus espaços para resistir contra as práticas ouvintistas que não respeitavam sua cultura. As associações de surdos, federações de surdos, igrejas são exemplos de organizações e estas tiveram um papel importante na

transmissão cultural, política, esportiva, religiosa e fraternal pelos povos surdos.

Assim, é possível perceber a distinção entre comunidade surda, que abrangem surdos e ouvintes, militantes da causa surda, tais como: pais, intérpretes e professores, e o povo surdo, composto por apenas surdos, ligados por um traço em comum, que é a surdez. A cultura surda e a língua de sinais são referências para o povo surdo e para a constituição de sua identidade.

O professor de Geografia compreendendo a comunidade surda em seu seio escolar pode possibilitar aos alunos uma apreensão crítica da realidade, percebendo as diferentes identidades, suas histórias, subjetividades, sua língua, valorização de suas formas de viver e se relacionar.

Segundo Silva (2003), a Geografia estuda a realidade do ponto de vista da espacialidade e a língua de sinais é visuo-espacial, assim a Geografia pode contribuir para a educação de surdos. O autor retrata a concepção de espaço geográfico, de acordo com os pressupostos de Milton Santos que é um conjunto de fixos e fluxos, expondo como referência teórica e metodológica para o estudo do uso, da percepção e utilização do espaço pelos surdos.

No caso dos surdos em que o espaço é o meio de comunicação e de construção de linguagem, fixos e fluxos colocam-se como instrumento metodológico no qual o surdo observa o movimento sem ruído e os objetos situados e posicionados (SILVA, p.112, 2003).

Kaercher (2004) retrata que a Geografia ao estudar o espaço, pode sensibilizar os alunos sobre os diferentes grupos sociais que formam nossa sociedade, almejando a boa sociedade e enxergando outros arranjos espaciais nos quais a exclusão e as injustiças sociais tenham menos vez e força. “A gestão da matéria e a gestão da classe apresentam-se como meios para buscar uma sociedade mais solidária e menos excludente” (KAERCHER, p. 56, 2004).

### **2.3. Inclusão de Estudantes Surdos no Ensino Regular**

Segundo dados do Censo Escolar (2011), o número de matrículas de estudantes com deficiência auditiva e com surdez em escolas comuns e classes especiais passa de 665 em 2003, para 5.725 em 2011. Porém,

as experiências vivenciadas pelos sujeitos em particular e pelos sujeitos no grupo social, no caso das pessoas surdas, são retratadas por Stumpf (2008) assim:

[...] a inclusão acontece a partir de dois movimentos: da construção social de toda a sociedade que entende e acolhe, e dos surdos, que vão participar porque se sentem acolhidos [...] Este movimento da sociedade implica em responsabilidade social como prática constante no agir das pessoas e das instituições a partir de uma posição ética, uma posição em que a liberdade individual é posta em segundo plano a fim de que a justiça assuma primazia nas relações intersubjetivas (STUMPF, 2008, p.27).

Vygotsky, Leontiev e Luria (1988) relatam que o desenvolvimento da criança está relacionado ao lugar social a que ocupa e, tendo as relações sociais, mediadas pela linguagem, fundamental importância na estrutura da identidade. Nessa linha de raciocínio dos autores é possível imaginar as dificuldades que os educandos surdos enfrentam ao frequentar uma escola onde é utilizada uma língua que não lhe é natural, já que sua comunicação se dá de outra forma que não oral/auditiva e não há possibilidade de compreender auditivamente tudo que se passa à sua volta. E, se neste contexto educacional não encontra em seus colegas e professores o uso de sua língua, Libras e outros meios necessários para sua comunicação, como poderá desenvolver-se enquanto sujeito, nestas condições, pois lhe é privada a comunicação?

Os mesmos autores defendem que a linguagem tem papel importante e fundamental para o desenvolvimento da criança. A criança começa a desenvolver a linguagem com o contato com o sujeito mais experiente. No caso do educando surdo é necessária esta interação com o sujeito mais experiente que lhe dê as informações para desenvolver sua linguagem.

De acordo com Karnopp (2004), as instituições de ensino deveriam possibilitar o acesso, oferecendo preferencialmente escolas de surdos, com professores surdos e ouvintes fluentes na língua de sinais. Karnopp levanta uma questão importante sobre a educação de surdos: “Como avaliar os textos escritos dos alunos surdos?” Os educadores de surdos, em diferentes níveis escolares, devem flexibilizar a correção de



provas escritas, valorizando o conteúdo semântico e considerar as diferenças linguística e cultural do aluno surdo.

O decreto 5.626/2005<sup>3</sup>, no capítulo VI, em seu artigo 22 afirma que as instituições responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão em escolas e classes de educação bilíngue, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. No mesmo artigo, somente nos anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional é que aponta a possibilidade de inclusão educacional para além das escolas bilíngues, nas escolas comuns, com a presença do ILS (Intérprete da Língua de Sinais).

A FENEIS também reivindica uma política nacional de educação bilíngue para surdos, respeitando as especificidades linguísticas e culturais dos surdos, por meio da legitimação e implantação de escolas bilíngues nas quais a LS seja a língua de instrução e a comunicação em sala de aula, e a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita. No ano de 2011, a FENEIS com o apoio de associações estaduais e municipais de surdos, estudantes, professores, pais e amigos realizou o “Movimento Surdo em favor da Educação e da Cultura Surda”, cuja sua principal reivindicação é a luta por escolas bilíngues para surdos, nos termos que determina a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, Lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005(FENEIS- Reivindicação da Comunidade Brasileira ao MEC, 2011).

Um grupo dos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam na área da educação e linguística encaminhou no ano passado (2012) para o Ministro da Educação o seguinte pedido:

Nós, surdos, militantes das causas dos nossos compatriotas surdos, apelamos a Vossa Excelência pelo nosso direito de escolha da educação que melhor atende aos surdos brasileiros que tem a Libras como primeira língua. Concordamos que ‘O Brasil tem que ter 100% das crianças e jovens com deficiência na escola’, sim, mas não concordamos que a escola regular inclusiva seja o único e nem o melhor espaço

---

<sup>3</sup> 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.

onde todas essas crianças e jovens conseguem aprender com qualidade (Carta aberta ao Ministro da Educação, 2012).

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) aponta como melhor modalidade de ensino a inclusão de estudantes surdos com estudantes ouvintes, já os surdos não concordam, pois não possibilita a oportunidade de acesso e não valoriza a diferença cultural e linguística da comunidade surda.

Segundo Silva (2011), quando o surdo estuda em um ambiente bilíngue, ele cria sentimentos de pertencimento, de encontros permanentes, de interações que propiciam o surgimento de narrativas do povo surdo, mesmo não possuindo território, mas com cultura e língua próprias.

É claro que nos EUA, como no Brasil, muitas pessoas se esforçam para aprender uma língua estrangeira, para ser bilíngues. Esse Bilinguismo dos que já usam a língua nacional e optam por aprender outra língua de prestígio, é valorizado, enquanto o bilinguismo dos que não são proficientes na língua nacional, mas que falam outra língua como a língua materna, é desprezado. Vou chamar o primeiro de “bilinguismo chique” e o segundo de “bilinguismo brega” (MCCLEARY, 2006, p. 01).

A maioria dos países do continente americano, inclusive o Brasil é identificado como monolíngue. No Brasil pensam que todo falante adquire a língua portuguesa como primeira língua. No entanto, há uma diversidade étnica enorme, famílias de imigrantes (japoneses, alemães, italianos, etc.), grupos indígenas e também os “sinalizantes” (os surdos e familiares de surdos brasileiros), caracterizando o Brasil como um país multilíngue. O ensino da língua portuguesa é quase que exclusivo, pois representa a língua “oficial” do país. Não é trazida para o espaço escolar a multiplicidade linguística brasileira. É vantajoso saber mais línguas, incentivando os campos cognitivos, político, social e cultural das crianças. Assim, são estimulados a conhecer diferentes formas de organizar o mundo através das diferentes línguas em diferentes contextos culturais (QUADROS, 2010).

O ensino da Geografia permite enxergarmos a multiplicidade cultural existente no espaço geográfico, exposta a todos os sentidos, todos os dias. Desta maneira, a Geografia defronta-se a compreender

este contexto, ou seja, as relações sociais, as diferentes línguas, cultura e histórias. O espaço próximo que vive, permite ao aluno criar significados importantes no seu aprendizado, desconsiderar seu espaço real é desconhecer o aluno como pessoa. Assim, a educação bilíngue permite aos educandos surdos uma oportunidade de compreensão deste espaço geográfico, não havendo uma barreira linguística para a efetivação de sua aprendizagem.

O bilinguismo é o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diversos contextos sociais. Se não fosse a diferença da modalidade, todos teriam tranquilidade em reconhecer as pessoas surdas como bilíngues. Os surdos que nascem no Brasil fariam a língua portuguesa; convivendo com surdos, usaram a língua de sinais brasileira. No entanto, não é dessa forma que caracteriza-se a situação bilíngue dos surdos brasileiros. Os surdos, em sua grande maioria, crescem em famílias de pais que falam e ouvem português e não adquirem esta língua. A diferença na modalidade da língua e do acesso à ela implica diferença na forma de aquisição dessa língua. Os surdos privilegiam o visuo-espacial e a língua de sinais é visuo-espacial (QUADROS, 2010).

É necessário garantir que a língua de sinais não fique restrita apenas ao ambiente escolar e sim experienciada em vários ambientes, familiar e social. Essas decisões devem refletir-se em um currículo que celebre as diferenças, isto é, segundo Lunardi (2005) uma educação que contemple as diversidades culturais e, portanto, da possibilidade de construir uma educação que permita aos surdos serem agentes de sua própria educação, ou seja, uma educação multicultural. O multiculturalismo trabalha com a ideia de convivência das diferenças e das diversas culturas nacionais, e de sua representação na educação e no currículo.

## **2.4. A Geografia Escolar**

A Geografia escolar é considerada por Santos (2007) o conjunto de práticas pedagógicas utilizadas e desenvolvidas por professores da educação básica no exercício da função. Esta disciplina pode contribuir para que os alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e seu conhecimento sobre as dimensões da realidade social, natural e histórica, compreendendo melhor o mundo em seu processo.

Kaercher (1998) considera necessário preparar o educando em “alfabetização geográfica” que deve mostrar ao educando a formação

dos grupos sociais, a diversidade social e cultural, assim como a apropriação da natureza por parte dos homens. Segundo Kaercher:

Estar alfabetizado em Geografia significa relacionar espaço com natureza, espaço com sociedade, isto é, perceber os aspectos econômicos, políticos e culturais, entre outros, do mundo em que vivemos. Ler e escrever em Geografia é ler o mundo de maneira que o aluno saiba se situar (e não só se localizar e descrever) e se posicionar. Que assuma um posicionamento crítico com relação às desigualdades sociais-espaciais (1998, p. 19).

A noção de espaço não deriva somente da percepção, mas também da inteligência do sujeito que atribui significado aos objetos percebidos. A criança aprende de acordo com suas necessidades, desejos de buscar, de aprender, de compreender as coisas, é neste processo que se dá a educação, aprendendo a partir de suas experiências. "Conhecimento e a aprendizagem não constituem uma cópia da realidade, mas sim uma construção ativa do sujeito em interação com o entorno sociocultural"(CASTELLAR, 2006, p.39).

Desta forma, o conhecimento se dá na relação entre o sujeito, o objeto e o meio, podendo ter a intermediação do educador. Neste processo, o estudante não aprende somente na sala de aula, mas a todo instante, é uma educação permanente. Entende-se, portanto, o conhecimento como um processo de "construção e reconstrução do mundo" (FREIRE *apud* GADOTTI, 2000, p. 32). Dessa maneira, pensar o ensino da Geografia pressupõe que o educando se alfabetize geograficamente, para que este possa realizar suas leituras sobre o mundo e interaja de maneira crítica. Mas como realizar este ensino a educandos surdos?

Segundo Cavalcanti (2002) o caminho mais adequado para desenvolver a mediação pedagógica no ensino de Geografia é o de uma reflexão inicial sobre os objetivos de ensino. Ensino é o processo de conhecimento mediado pelo professor, no qual estão envolvidos, de forma interdependente, os objetivos, os conteúdos e as formas organizativas do ensino.

A mediação é a responsabilidade dos educadores para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Observando e investigando os conhecimentos que os alunos trazem à escola, o professor deve intervir para reorganizar tal conhecimento, elevando-os a

outro patamar. Esta mediação ocorre através das trocas do conhecimento científico para o conhecimento cotidiano ou vice-versa.

Segundo Cavalcanti (2005) a mediação pedagógica tem papel fundamental para a construção do conhecimento para interação social, para a referência do outro, por meio do qual pode-se conhecer os diferentes significados dados aos objetos de conhecimento. Sendo a linguagem a mediadora para o desenvolvimento do pensamento, dos processos intelectuais superiores, nos quais se encontra a capacidade de formação de conceitos. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), elaborado por Vygotsky (1998) é o espaço de trabalho no qual uma pessoa atua para ampliar os conhecimentos do aprendiz. Para Vygotsky(1998):

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOTSKY, 1998, p.97).

Assim, a apropriação dos conteúdos geográficos de estudantes surdos, como dos outros depende da comunicação em sala de aula, ou seja, da linguagem empregada. O educador deve buscar significados, que considerem a experiência do aluno, que busquem a generalização de conceitos e o entendimento de sistemas conceituais, trabalhando com outras dimensões da formação humana: cognitiva, racional, emocional e social. Conforme Cavalcanti(2005):

Nesse processo de formação de conceitos, o professor, como mediador, deve propiciar a expressão, a comunicação da diversidade de símbolos, significados, valores, atitudes, sentimentos, expectativas, crenças e saberes que estão presentes em determinado grupo de alunos, que vive em contexto específico, esforçando-se para entender como cada grupo em particular elabora essa diversidade e para promover o diálogo entre as diversas formas dessa elaboração,

buscando atuar nas ZDP, e o diálogo dessas formas com a forma científica estruturada pela ciência geográfica (CAVALCANTI, 2005, p. 204).

O aluno surdo precisa sentir-se “dentro” das atividades propostas, que segundo Skliar:

[...] se os surdos forem excluídos de aprendizagens significativas, obrigados a uma prática de atividades sensório-motoras, mas não de conteúdos de abstração, se forem impedidos de utilizar a língua de sinais em todos os contextos de sua vida, então nada tem que ver os surdos nem a língua de sinais com as supostas limitações no uso dessa língua, na aquisição de conhecimento e no desenvolvimento de seu pensamento (SKLIAR, 1997, p.126).

Vygotsky e Luria (1996) afirmam que a criança com deficiência utiliza um mecanismo especial, a compensação da limitação existente, ou seja, compensar suas deficiências naturais utilizando técnicas e habilidades culturais, buscando caminhos novos e diferentes.

O surdo através da língua de sinais vai buscar construir sua identidade com o mundo. Góes retrata:

[...] a linguagem não depende da natureza do meio material que utiliza, mas o que é importante é o uso de efetivo de signos, seja qual for a forma de realização, desde que possa assumir o papel correspondente do da fala (GÓES, 1996, p. 35).

Assim, a linguagem é o meio em que ocorre a informação/transmissão de conhecimentos e a interação social entre os sujeitos. Oliveira (1993) destaca que:

Os sistemas de representação da realidade- e a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos- são, portanto, socialmente dados. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que fornece formas de perceber e organizar o real, as quais não constitui instrumentos psicológicos que fazem a mediação

entre o individuo e o mundo (OLIVEIRA, p. 36, 1993).

Pena e Sampaio (2008) afirmam que ao estudar Geografia é necessário proporcionar situações de aprendizagem que valorizem as referências dos alunos surdos quanto ao espaço vivido e produzido. Aprendendo sobre o local, o educando forma seu referencial e percebe a totalidade indissociável do espaço geográfico: global.

O ensino de geografia permite ao estudante surdo compreender e desenvolver capacidades sobre o espaço geográfico, ou seja, permite esta mediação entre o individuo e o mundo. Kaercher (2004) aponta que é preciso uma aprendizagem mais significativa, despertar no aluno o desejo de aprender e a criação de um pacto entre aluno e professor, pacto em que ambos se respeitem, ocorrendo trocas de ideias não apenas para “convencer” o outro, mas para crescerem juntos.

Todo o referencial teórico abordado nesse capítulo foi utilizado como subsidio para traçar um caminho metodológico para realizar a pesquisa. Assim, no próximo capítulo vamos mostrar como realizamos isto na escola bilíngue, definida como objeto de pesquisa.



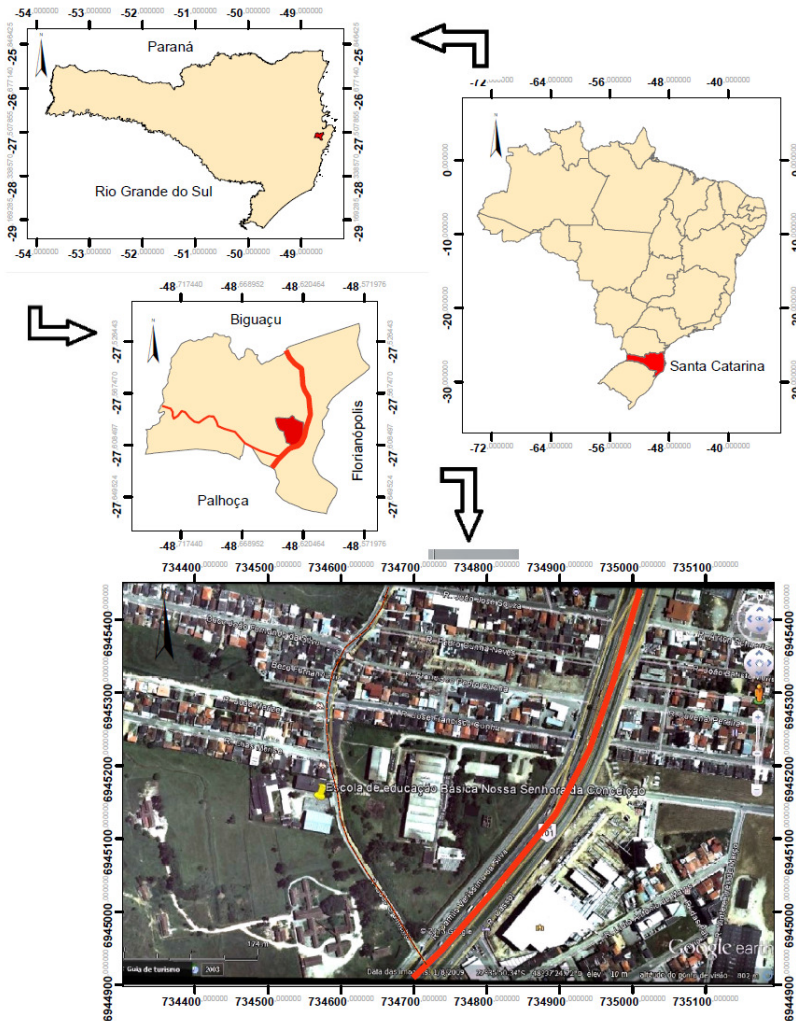


### **3. CAMINHOS DA PESQUISA**

#### **3.1. Ponto de partida**

Para desenvolver esta pesquisa foi buscada uma escola onde se realizasse a educação inclusiva com a presença de alunos surdos. Desta maneira identificou-se a Escola de Educação Básica Nossa Senhora da Conceição, São José- SC, município conurbado à capital do estado. A escola é considerada uma unidade escolar pólo para o ensino de estudantes surdos, possuindo professores que dominam a Libras, sala de recursos e intérpretes. Nessa escola há duas realidades distintas para estudantes surdos: de um lado há 23 alunos surdos inseridos no contexto regular, ou seja, na tentativa de incluí-los com alunos ouvintes, e 13 alunos em uma turma formada apenas por estudantes surdos.

### LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO



Projeção Cartográfica: SIRGAS 2000, 22S  
Base Cartográfica: IBGE, Google Earth  
Autora: Yanna D'Angelis C. Gonçalves  
Data: 29/01/2014

Figura 1: Localização da Escola Nossa Senhora da Conceição

Cabe ressaltar sobre o processo burocrático para entrar na escola, pois a Secretaria de Estado da Educação demorou em torno de seis meses para analisar o projeto e liberar a autorização.

Pode-se dizer que a pesquisa constitui-se em um estudo de caso para efetuar análises das práticas educativas contidas no ambiente escolar inclusivo, em especial na disciplina de Geografia.

A pesquisa foi iniciada com o levantamento do referencial teórico para agregar conhecimento do assunto, constituindo como os principais temas abordados:

a) Geografia, ensino, processos de ensino aprendizagem e inclusão, caracterizado pelos seguintes autores: Campello (2011); Castellar (2006 e 2008); Cavalcanti (2002 e 2005); Kaercher (1998 e 2004);

b) Inclusão de surdos, mediação pedagógica, Libras, educação bilíngue, representada pelos seguintes autores: Karnopp (2004); Lacerda (1998, 2006 e 2009); Machado (2008); Quadros (1997, 2006 e 2010); Skliar (1997, 1998 e 1999); Vygotsky (1998); Vygotsky, Leontiev e Luria (1988), entre outros.

Na escola, a pesquisa teve início com a análise de documentos e observações em sala de aula, seguida pelas entrevistas com os membros da comunidade escolar, tendo como guia o roteiro metodológico estabelecido por Pacheco et al (2007) em uma pesquisa sobre inclusão escolar em quatro países do continente europeu.

### **3.2. Análise de documentos e observações em sala de aula**

Foi solicitado à escola o acesso a documentos públicos e formais, tais como: relatórios de serviços de apoio, anotações sobre ensino, material curricular, planos de ensino, projeto político pedagógico e registros individuais. O propósito foi obter uma visão global da escola, das práticas curriculares e concentrar-se em questões relevantes da pesquisa.

A observação da pesquisadora em sala de aula ocorreu tanto nas salas onde haviam alunos surdos inseridos, quanto naquela turma somente de surdos. É importante registrar que a pesquisadora estuda Libras e consegue comunicar-se com os surdos razoavelmente.

Foram assistidas a uma aula de Sociologia, duas aulas de Educação Física, três de Matemática, uma de Ciências e seis aulas de

Geografia no ambiente inclusivo. Já no ambiente somente com alunos surdos foram observadas quatro aulas de Sociologia, três de Matemática, duas de Português e quatro de Geografia. Observou-se durante as aulas as estratégias dos professores, o comportamento dos alunos, socialização com os colegas e a relação do intérprete com o aluno surdo e outros.

À medida que a observação progredia, a atenção concentrou-se nos indivíduos selecionados pelos professores para serem observados e entrevistados. Também houve observação na didática e procedimentos pedagógicos do professor, e do intérprete. Observou-se o tipo de interação estabelecido entre eles, na organização desenvolvida para realizar determinadas práticas que promoveriam a inclusão e no tipo de materiais usados nessas atividades, assim como o papel dos serviços de apoio.

Também foram observados:

- a)** A situação dos alunos (e dos surdos) na sala, sua espacialidade, ou seja, estão dispostos em um grupo, em pequenos grupos ou individualmente;
- b)** A área ou conteúdo temático sendo estudado;
- c)** A interação formal entre professor e os alunos e entre os alunos;
- d)** Interação informal entre professor e os alunos e entre os alunos.

### **3.2.1. Entrevistas com os sujeitos da pesquisa**

Após as observações e análise dos documentos, conduziu-se uma série de entrevistas com as diferentes pessoas envolvidas no processo educativo: professores de geografia, professores da sala de recursos, diretor, intérpretes e alunos.

Cabe ressaltar que os entrevistados assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento- TCLE (Anexo 01), no caso dos alunos que eram menores de idade o termo foi assinado pelos pais ou responsáveis.

As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora com perguntas abertas aos educandos surdos, professores da sala de recursos, intérpretes e professores de geografia. Tudo foi registrado em filmagens, de forma a permitir que a pesquisadora fizesse as análises posteriormente. Porém oito dos entrevistados, seis alunos surdos e dois

professores de geografia não permitiram sua filmagem, sendo necessário anotar as respostas de maneira escrita.

O questionário com professores, intérpretes e estudantes dos alunos inseridos no ambiente inclusivo foi realizado individualmente. Com os estudantes da turma bilíngue foi necessário o auxílio de intérprete, devido ao desconhecimento de alguns sinais pela pesquisadora. Os entrevistados responderam as questões entre trinta minutos á uma hora e meia.

Para garantir a identidade dos participantes da pesquisa foram criados nomes fictícios, para serem utilizados ao referir-se a estudantes, professores e intérpretes, como mostrado nos quadros a seguir. Nestes quadros há também as seguintes informações: sexo, idade, série e formação profissional, a fim de observar as características básicas dos sujeitos da pesquisa.

#### **Quadro 01- Estudantes surdos inseridos na sala de aula inclusiva.**

<b>Nome fictício</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Série</b>	<b>Aulas Assistidas</b>
<b>Guilherme</b>	17	Masculino	3 <sup>a</sup> do Ensino médio.	01 de sociologia 02 de geografia
<b>Maria</b>	14	Feminino	7 <sup>a</sup> do Ensino Fundamental.	03 de matemática 02 de geografia
<b>Patrícia</b>	16	Feminino	8 <sup>a</sup> do Ensino Fundamental.	02 de educação Física 01 de ciências 2 de geografia
<b>Douglas</b>	17	Masculino	8 <sup>a</sup> do Ensino Fundamental.	02 de educação Física 01 de ciências 2 de geografia

Guilherme possui 17 anos e está cursando a 3ª série do Ensino Médio, seus pais e os dois irmãos também são surdos. É um aluno muito aplicado, sonha em cursar engenharia civil na faculdade, dedica-se aos estudos para poder passar no vestibular. Os professores elogiam a respeito deste educando que se mostra crítico e participativo nas atividades propostas pelos educadores. Possui dificuldades em escrever na língua portuguesa, buscando auxílio na sala de recursos para sanar estes impasses. Na sala de aula relaciona-se com o intérprete e também com seus colegas nas atividades propostas em grupos. Diz gostar das aulas de Geografia, principalmente quando a professora retrata sobre as tecnologias. A educadora utiliza em suas aulas o datashow e vídeos.

Maria provém de uma família com poucos recursos, seus pais desempenham atividades braçais, ou seja, seu pai é pedreiro e sua mãe é faxineira e manicure. Até a 2ª série do ensino fundamental, estudou em uma escola sem intérpretes, não compreendia as aulas e não interagiu com os colegas. A partir da 3ª série iniciou seus estudos na Escola de Educação Básica Nossa Senhora da Conceição. Diz gostar da escola, pois tem intérprete e muitos colegas surdos. Porém, não gosta de Geografia, considera a matéria “chata”. Sonha em cursar artes cênicas, possui afinidades com as disciplinas de Artes e Educação Física.

Patrícia e Douglas tem idade superior à turma que estão cursando, possuem algumas dificuldades de aprendizagem e são tímidos. Foram reprovados em séries anteriores por não estarem alfabetizados. Patrícia não gosta de geografia, tendo dificuldades, pois as aulas são sobrecarregadas de textos. Douglas gosta de geografia, fica fascinado com as aulas sobre as florestas. Ambos interagem com os colegas surdos da turma e com o intérprete.

#### **Quadro 02- Estudantes surdos inseridos no ambiente somente com surdos.**

<b>Nome fictício</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Série</b>	<b>Aulas assistidas</b>
<b>Camila</b>	18	Feminino	2ª do Ensino Médio.	04 aulas de sociologia
<b>Monica</b>	16	Feminino	2ª do Ensino Médio.	03 de matemática
<b>Agnez</b>	16	Feminino	2ª do Ensino Médio.	02 de português
<b>Luiz</b>	17	Masculino	2ª do Ensino Médio.	04 de geografia

Camila morou em Minas Gerais até seus 16 anos, estudava em uma escola que não tinha Libras. A família mudou-se para Santa Catarina buscando melhores condições de vida e por causa da violência sexual que ocorrera com Camila. Faz leitura labial, está aprendendo Libras e tenta oralizar as palavras. É tímida e interage quando solicitada pelos educadores. Gosta de geografia, principalmente quando a professora explica com imagens.

Monica não gosta de Geografia, mas quando as aulas são sobre países e diferentes culturas, mostra-se interessada. Sua disciplina preferida é Matemática. É bem comunicativa e interage com os colegas e professores.

Agnez também não gosta de Geografia, possui um trauma do ensino fundamental, seu professor enchia o quadro de texto, por isso considera a disciplina desinteressante. O pai participa da vida escolar da educanda e comunica-se com a filha através de Libras.

Luiz é cadeirante e surdo, adora as aulas de Geografia. Gostaria que a escola fosse somente de surdos, comunica-se raramente com os ouvintes. É um aluno aplicado e interessado em todas as disciplinas, segundo os professores, possui um senso crítico bem aguçado. E salienta que a atual professora de Geografia instigou os alunos a gostar da disciplina, pois suas aulas são repletas de imagens.

A geografia é uma ciência que trabalha diferentes tipos de paisagens, por isso a utilização de imagens nas aulas torna-se uma ferramenta riquíssima nos processos de ensino- aprendizagem.

### Quadro 03- Professores de Geografia.

<b>Nome fictício</b>	<b>Sexo</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de magistério</b>	<b>Turmas</b>
<b>Beatriz</b>	Feminino	Licenciatura e Bacharel em Geografia.	19 anos	Surdos inseridos na sala de aula inclusiva
<b>Jéssica</b>	Feminino	Licenciatura em Geografia.	14 anos.	Surdos inseridos na sala de aula inclusiva e no ambiente somente com alunos surdos.

Beatriz leciona para todas as turmas de ensino fundamental, ou seja, do sexto ao nono ano da escola. Utiliza o livro didático como ferramenta principal em suas aulas. Menciona estar cansada de ser professora, pois leciona há 19 anos e não percebe mudanças na escola pública, ou seja, salas lotadas de alunos, professores mal remunerados e não concorda com o processo de inclusão de alunos surdos com ouvintes.

Jéssica leciona para as turmas do ensino médio da escola, utiliza livro didático, e complementa as aulas com imagens, mapas e o computador. Em seu primeiro ano como professora de alunos surdos, relata que está sendo um desafio em trabalhar com este público, pois não conhecia a língua de sinais e ao planejar as aulas é preciso pensar em estratégias de ensino que contribuirão para a aprendizagem destes alunos.

**Quadro 04- Professores da Sala de Recursos.**

<b>Nome fictício</b>	<b>Sexo</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de magistério</b>
<b>Roberta</b>	Feminino	Licenciatura em letras Libras	06 anos.
<b>Verônica</b>	Feminino	Pedagogia- Educação especial; Fonoaudióloga e; Especialista em Arteterapia e Psicopedagogia.	13 anos.

Roberta é uma educadora surda, os alunos surdos possuem uma relação muito afetuosa com ela. Ela desempenha seu trabalho em parceria com Verônica. Ambas buscam sanar as dúvidas dos alunos e tentam acompanhá-los na trajetória escolar, fazendo também um elo com a família.



**Quadro 05- Intérpretes.**

<b>Nome fictício</b>	<b>Sexo</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de magistério</b>
<b>Maurício</b>	Masculino.	Pedagogia; Pós-graduação em tradução e interpretação em Libras e; cursos de formação continuada: básico, intermediário e avançado.	20 anos
<b>Fernanda</b>	Feminino.	Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Educação Especial.	09 anos.
<b>Yasmim</b>	Feminino.	Licenciatura em Estudos Sociais e cursos de formação continuada: básico, intermediário e avançado.	03 anos
<b>Daiana</b>	Feminino.	Licenciatura em letras Libras	03 anos.

Maurício é pai de surdo, aprendeu Libras para poder auxiliar seu filho e tornou-se intérprete. Durante sua trajetória como pai e intérprete lutou pelos direitos dos surdos, dentre os quais a aprovação do reconhecimento da Libras como língua oficial e a implementação da 1ª Escola Bilíngue da América Latina, que se situa na Pedra Branca, município de Palhoça- SC.

Fernanda mostrou-se emocionada em alguns momentos da pesquisa ao falar dos educandos surdos, pois possui uma relação de muito afeto com eles. Além de sua formação, já realizou cerca de 40 cursos sobre educação de surdos.

Yasmim, há 11 anos atua como instrutora de trânsito voltada a pessoas surdas e há 03 anos atua na educação regular. Atualmente está cursando pós-graduação sobre políticas educacionais voltadas às pessoas surdas, no campus Bilíngue em Palhoça.

Daiana iniciou seu trabalho como intérprete na Igreja Adventista, possuía apenas cursos básicos de Libras. Porém, sentiu necessidade de aperfeiçoar-se e cursou Licenciatura em Letras Libras na Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC. Atua como intérprete em sua igreja e na escola.

As entrevistas com os professores da sala de recursos, os intérpretes e os professores de Geografia levantaram dados referentes ao professor e suas práticas pedagógicas. O questionário aplicado visava identificar as atuais metodologias de ensino realizadas com estudantes surdos, no que concerne ao ensino de Geografia e o processo de inclusão.

Das perguntas que conduziram as entrevistas com os professores (Anexos 02 e 04), obtiveram-se informações e opiniões sobre os seguintes assuntos:

- Formação profissional e cursos complementares recentes;
- Tempo que domina Libras;
- Tempo de magistério e tempo de magistério com estudantes surdos;
- Número de estudantes surdos atendidos;
- Inclusão escolar de estudantes surdos;
- Facilidades e dificuldades quanto à inclusão;
- Utilização de recursos didáticos;
- Metodologias de ensino de Geografia e mediação do conhecimento geográfico;
- Utilização de conceitos e recursos didáticos para ensinar Geografia;
- Dificuldades quanto ao ensino de Geografia.

Para os intérpretes seguiu-se o roteiro estabelecido no Anexo 03.

Para selecionar os estudantes a ser entrevistados buscou-se a parceria com o professor de Geografia, o qual apontou quatro estudantes surdos de cada realidade, que estava sendo observada, ou seja, do grupo de 23 alunos e do grupo de 13 alunos. A seleção dos alunos foi realizada seguindo os critérios: alunos que não possuíam afinidade com a disciplina de Geografia e aqueles que diziam gostar da disciplina.

Na entrevista (Anexo 05) realizada com os alunos buscou-se obter dados: suas facilidades/dificuldades de aprendizagem referentes às aulas de Geografia, relação com o intérprete e como está ocorrendo o processo de inclusão.

As perguntas norteadoras da entrevista com estudantes abordaram os seguintes assuntos:

- Idade, série que cursa e trajetória escolar;
- Renda familiar;
- Onde mora;

- Recursos didáticos existentes e utilizados no dia-a-dia do estudante;
- A Libras: qualidade, acesso, compreensão, etc.;
- Como estuda e como são as aulas de Geografia;
- Inclusão escolar;
- Sentimento em relação à escola, aos estudantes e ao aprendizado.

### **3.3. Análise global e integrada dos dados**

De posse de todos os dados das entrevistas, da análise dos documentos e das observações das aulas foram efetuadas as análises e discussões a respeito da inclusão na escola e nas aulas de Geografia.

Os dados individuais obtidos de professores, intérpretes e alunos foram organizados e codificados de acordo com a temática de estudo: inclusão escolar e ensino de Geografia. As gravações das filmagens e anotações permitiram reproduzir as narrativas dos participantes para as análises, e selecionar trechos de falas para uma abordagem mais detalhada ou exemplificar opiniões individuais.

Quando necessário, as transcrições literais das entrevistas concedidas pelos professores de Geografia, professores da sala de recursos, intérpretes e estudantes foram reproduzidas por meio de aspas ao longo do texto no decorrer da análise.



## 4. ANÁLISE DA QUESTÃO À LUZ DO REFERENCIAL TEÓRICO

### 4.1. A Escola e sua realidade

A Escola de Educação Básica Nossa Senhora da Conceição-EEBNSC (Figura 01) foi fundada em 1945 no município de São José, a fim de atender alunos desde a educação infantil até ensino médio. Atualmente estão matriculados 854 alunos nas diferentes modalidades de ensino, dentre os quais 36 são alunos surdos, 04 autistas, 01 com cegueira e 04 com transtorno por déficit de atenção.



Figura 02- Escola de Educação Básica Nossa Senhora da Conceição  
Foto: Sarah Andrade, 2013.

Observou-se a partir da perspectiva de tentativa de educação inclusiva a seguinte realidade: a) Não há estratégias adaptadas às necessidades dos alunos, nem ajustes do trabalho para atender os educandos com deficiência.

Há dois tipos de relatórios na escola, um relatório clínico de surdez e um relatório pedagógico elaborado pelos professores da Sala de

Recursos. O relatório clínico apresenta o diagnóstico do surdo como deficiente<sup>4</sup>.

O conceito clínico de surdez está presente em ambientes escolares que consideram a surdez como uma doença, uma anomalia, caso não ocorra tratamento, com o uso de aparelhos auditivos ou implantes cocleares, por exemplo, acarretando outras deficiências ou incapacidades (MACHADO, 2008). No caso da EEBNSC este relatório considera os alunos surdos, portanto, pessoas com deficiência.

Já no relatório pedagógico prevalece um discurso socioantropológico sobre o educando surdo, mostrando seu desenvolvimento intelectual, social e também das suas dificuldades de aprendizagem que não são sanadas no ambiente escolar. Assim como mostra o relatório do aluno **Luiz**:

Esforça-se para escrever corretamente, tem dificuldade na leitura e interpretação de textos, às vezes consegue elaborar conceitos. O educando faz pesquisas em revistas, livros e computador, gosta de estar com amigos. É trabalhado o português como segunda língua e no decorrer do ano letivo foi realizado, sequência lógica, leitura de revistas, jornais e livros, comparamos o que é ministrado em sala de aula do ensino regular, sala do SAEDE/DA<sup>5</sup> e com nossa realidade através de pesquisas, interpretação de textos, perguntas e respostas, gramática, desenho, jogos educativos relacionado com temas estudados.

No relatório do educando Luiz é utilizado o conceito socioantropológico que reconhece o desenvolvimento do aluno surdo através de experiências visuais e pelo o uso de Libras, buscando

---

<sup>4</sup> “Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000 Hz e 3000 Hz” (Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005)”.

<sup>5</sup> SAEDE/DA- Serviço de Atendimento Especializado/ Deficiência Auditiva.

compreender os conteúdos programáticos das disciplinas através de atividades concretas. Desta forma, o SAEDE/DA percebe os educandos surdos na escola de acordo como o relatório socioantropológico.

O Projeto Político Pedagógico- PPP (2003) da instituição retrata os principais objetivos, finalidades e organização escolar. Os objetivos são subdivididos em: objetivos da educação infantil; objetivos do ensino fundamental; objetivos do ensino médio; os objetivos das salas de recursos e os objetivos das turmas de Libras. Como mostra o quadro a seguir:

**Quadro 06- Projeto Político Pedagógico.**

<b>Modalidade de Ensino</b>	<b>OBJETIVOS</b>
Educação infantil	É proporcionar o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
Ensino Fundamental	Tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender e de socializar o que aprendeu, tendo como meios básicos, o domínio da leitura da escrita e do cálculo.
Ensino Médio	Visa a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento nos estudos.
Sala de Recursos	Proporcionar através da utilização de recursos e ações pedagógicas específicas a apropriação e produção do conhecimento científico para os educandos com necessidades educativas especiais.
Turma de Libras	Garantir acesso e condições didático – pedagógicas para que o aluno surdo aproprie-se dos conhecimentos sistematizados na escola.

A finalidade apresentada no PPP é despertar no educando o interesse pelo conhecimento, desenvolvendo sua capacidade de análise crítica e reflexiva, interagindo dentro do contexto social. Não foi observado no documento qualquer menção especial às disciplinas.

De acordo com o PPP da EEBNSC, a sala de recursos proporciona ações pedagógicas junto com intérpretes de cada sala, as dúvidas que não são sanadas em sala de aula com o professor titular tentam ser esclarecidas com os profissionais da sala de recursos. O único momento que os educadores das diferentes disciplinas entram em contato com as professoras da sala de recursos é no Conselho de Classe que ocorre a cada bimestre.

Já na turma de Libras, os professores buscam condições pedagógicas para que os educandos aprendam de maneira efetiva, além de adaptar matérias e valorizar a língua de sinais. Porém, quando os alunos possuem dúvidas buscam a sala de recursos para sanar seus questionamentos.

Sobre os planejamentos dos professores das diferentes disciplinas percebe-se que o direcionamento é para alunos ouvintes, em momento algum são mencionadas estratégias de ensino e aprendizagem incluindo os alunos surdos. Apenas os planejamentos da Sala de Recursos e da turma bilíngue contemplam os educandos surdos. O planejamento da Sala de Recursos desenvolve atividades de apoio para o ensino de português e interpretação em Libras; no da turma bilíngue as aulas são voltadas apenas a educandos surdos, com utilização de imagens e processos avaliativos diferenciados. O SAEDE- Deficiência Auditiva/DA estabelecido na escola tem dois profissionais especializados que atendem 36 alunos surdos. Os objetivos gerais do SAEDE apresentados no planejamento são:

A partir das possibilidades e potencialidades do aluno contribuir e construir para o seu desenvolvimento social e educacional. Proporcionar ao educando a formação necessária e aptidão para o trabalho escolar e como cidadão socialmente inserido (SAEDE, 2013).

Observou-se nas turmas de alunos surdos com ouvintes que os professores são sobrecarregados com uma carga horária excessiva de trabalho e as turmas são repletas de alunos, com aproximadamente 35



educandos. Como planejar? A professora **Roberta** da sala de recursos salienta:

É importante que os professores possuam responsabilidade e consciência que a escola é um polo para alunos surdos. Para os professores não é fácil preparar um jeito diferente de trabalho que atenda a comunidade surda. Falta conhecimento e informação, estratégia de aprendizagem para os alunos (Fala traduzida para o português).

O problema é estrutural, o educador não possui tempo e nem espaço para um devido planejamento. As professoras da sala de recursos salientaram que os educadores das disciplinas não as procuram durante o ano letivo para que possam auxiliá-los no processo formativo do educando surdo.

A concepção pedagógica do currículo citada no PPP da EEBNSC é:

Entendendo o currículo como a materialização e a organização do trabalho pedagógico, onde estão expressos os valores, conhecimentos e atitudes, portanto não é neutro, a escola vem através deste, elucidar a idéia de construir uma nova função social, através de novas práticas reais na sala de aula e na escola como um todo (PPP, 2003).

Da mesma maneira que Pacheco et AL (2007), considerou-se que o currículo escolar precisaria destacar o crescimento emocional, assim como as habilidades sociais e de comunicação de todos os alunos, além dos objetivos acadêmicos. Um Plano Educacional Individualizado (PEI) também auxiliaria os processos de aprendizagem, porém há necessidade da colaboração dos pais e professores permitindo ao aluno participar e utilizar o currículo de aula.

O currículo da EEBNSC contempla as avaliações, conselho de classe, recuperação de estudos, aceleração de estudos, avanços nos cursos ou séries, aluna gestante e alunos com problemas de saúde. Nada apresenta sobre a educação de surdos, sala de recursos ou a turma bilíngue. Estes temas são abordados apenas no PPP da escola. Percebeu-se que a escola não cumpre sua concepção pedagógica do currículo que é construir uma nova função social e englobar a escola como um todo. Para tanto seria preciso integrar as linguagens aos espaços socioeducativos, levando em consideração a diversidade cultural e a singularidade das pessoas.

Bezerra (2012) retrata que é importante compreender o currículo escolar não apenas como formalização do trabalho pedagógico como observado nessa escola, “mas como conjunto de conceitos que expressam concepções e valores simbólicos acerca da linguagem, de corpo, de sujeito e de identidade de aluno e professor” (BEZERRA, p.02, 2012).

No que se refere à disciplina de Geografia a situação foi análoga às demais disciplinas. Porém, assim como Pacheco et al (2007) considera-se que é possível nesta disciplina planejar um currículo envolvendo questões sociais, educando o alunado a fim de perceber e aceitar as diferenças, aprender novas forma de comunicar-se, saber como lidar com a competição, com o poder, saber como relacionar-se com os outros, conhecer a si mesmo, conhecer sua função no grupo e sentir-se seguro na escola.

#### **4.2. Sala de aula**

A cada dia que passa, a cada olhar sobre e para a educação, percebe-se que os profissionais do ensino são mais cobrados. São cobranças que derivam desde a eficácia do seu trabalho, incluindo em alguns casos a responsabilidade pela formação do caráter de seus educandos, bem como exigências quanto a uma formação mais sólida e representada por títulos acadêmicos. Desse cenário nascem propostas que reclamam do professor, mais que estar presente em sala de aula, entretanto, convidado a ver sua profissão como algo a ser zelado e adubado com muito preparo teórico (CASTRO, SILVA, NONANTO, 2008).

Falar sobre a realidade do dia dentro de cada sala de aula representa a política real da escola. Essa prática e tudo o que acontece no espaço e no tempo de trabalho em um determinado contexto de aprendizagem, afeta a escola inteira. Desta forma, a valorização da diversidade e das diferenças que os alunos trazem à cultura escolar e o compromisso de atender às necessidades dos alunos dentro do contexto social da sala de aula (PACHECO et al, 2007).

Ao longo da pesquisa foram observadas muitas dificuldades para que essa escola se tornasse ou se construa uma escola inclusiva: salas lotadas, estruturas físicas inadequadas, falta de recursos didáticos, falta de sensibilidade da comunidade escolar em relação aos alunos deficientes e despreparo dos professores para lidar com os alunos surdos. Conforme dito há duas realidades na escola, as salas inclusivas e

a turma bilíngue. No contexto das salas de aula onde há estudantes surdos e ouvintes juntos a mediação do conhecimento para alunos surdos é promovida através de intérpretes. Estes são responsáveis pela tradução da Língua Brasileira de Sinais para língua portuguesa ou vice-versa. Um intérprete pode atuar em diferentes contextos, cultos religiosos, palestras, salas de aula, etc. Mas, sua tarefa é traduzir, sem emitir opinião ou modificar o que o palestrante fala ou o surdo. A intérprete **Fernanda** relata:

O intérprete é uma ferramenta importante para o processo de construção do conhecimento na criança surda, o problema é que, a maioria dos professores não sabe ao certo qual é a função do intérprete o que acaba comprometendo a aprendizagem da criança surda, principalmente quando o professor deixa a cargo do intérprete a alfabetização ou o repasse dos conteúdos que deveriam ser ministrados pelo professor e não pelo intérprete. A criança surda tem muita confiança e segurança no intérprete, é como se o intérprete fosse um pedaço de seu ser, como se fosse a base para toda sua estrutura.

O relato da intérprete Fernanda retrata a realidade destes profissionais, ou seja, ela considera que os intérpretes são como uma ferramenta necessária ou peça fundamental para o processo de ensino aprendizagem dos alunos surdos. Assim, o aluno surdo cria um laço afetivo com o intérprete o qual contribui para a construção do saber do aluno surdo, mas por outro lado é confundido por ele como se o intérprete fosse parte dele próprio. Porém, os professores os confundem como se fossem professores e a eles delegam a tarefa de ensinar a criança surda.

Para a FENEIS (2010), o simples fato de todos os alunos surdos estarem na escola e acompanhados por intérpretes não significa que estão incluídos. Foi essa situação observada no ambiente escolar. O intérprete assumia o papel de professor principal, pois os professores das disciplinas desconhecem Libras e por isso ministram aulas aos alunos ouvintes, ignorando os surdos e os intérpretes. A fala do aluno surdo (traduzida para o português) mostra exatamente esta realidade.

**Guilherme-** “Na sala me comunico só com o intérprete, o ouvinte conhece pouco Libras”.

Através desta fala, Guilherme nos mostra a barreira linguística que o impede de se comunicar com os alunos ouvintes. Lacerda (2006), insiste que somente a presença do intérprete de LS não é suficiente para incluir alunos, é preciso fazer uso de diferentes estratégias para que o educando seja atendido efetivamente, tais como: adequação curricular, aspectos didáticos e metodológicos, conhecimento sobre surdez e sobre LS, entre outros.

Considerando-se que a aprendizagem se dá a partir das relações estabelecidas pelo estudante com o meio que o cerca, tendo assim um processo de interiorização das informações transmitidas através da vivência, como irá acontecer esta “interiorização” a alunos surdos já que sua linguagem é diferenciada dos demais?

Há alguns aspectos negativos sobre o processo de inclusão apontado pelos surdos, o principal deles é a diferença linguística e o isolamento dentro da sala de aula. Sem a possibilidade do contato surdo/surdo, é inviabilizado o desenvolvimento das habilidades sociais e afetivas, que deveria ocorrer entre seus pares. Na escola especial, o aluno surdo aproveita o intervalo e situações extraclasse para conversar, brincar com seus pares, comunicando-se fluentemente na sua língua natural; já na escola inclusiva a barreira encontrada é a diferença linguística (Witkoski, 2012). Na EEBNSC observou-se que no início e no intervalo das aulas os alunos brincam com seus pares, ou seja, os alunos surdos interagem apenas com os intérpretes e com os outros surdos, a barreira linguística os impede de realizar trocas com os demais alunos.

Alguns surdos no Brasil não possuem acesso a uma escolarização que atente para suas necessidades linguísticas, curriculares, culturais e sociais. São atendidos em classes ou escolas especiais que atuam numa perspectiva oralista, as quais pretendem que o educando surdo se comporte como um ouvinte, lendo nos lábios aquilo que não pode escutar, falando, lendo e escrevendo em língua portuguesa (LACERDA E LODI, 2009). Assim:

Os baixos níveis de desempenho pela maioria das crianças surdas demonstram não estar relacionados com uma incapacidade específica destas crianças devido à surdez de que são portadoras, mas com o fato do meio envolvente não lhes ter proporcionado um desenvolvimento linguístico e social normal

por falta dos seus pares (MORGADO e MARTINS, 2012, p.131).

Segundo Witkoski (2012), na sala de aula o conhecimento abordado é próprio dos sujeitos ouvintes, construído dentro da cultura ouvinte, a começar pela língua de instrução. Além disso, a lógica de ensino na qual está submetido é logofonocêntrica, ou seja, a língua portuguesa é ensinada dentro deste espaço da sala de aula com base na sonoridade, condicionada a oralidade, na qual os surdos por não ouvirem ou por ouvirem pouco, não possuem uma significativa apropriação sonora, a língua não adquire significado real. Outro fator negativo é que, em geral, o ritmo das aulas é muito rápido e não há pausas suficientes entre um explicação e outra para que este educando possa perguntar. E quando quer solucionar suas dúvidas necessita de um mediador, o intérprete, impossibilitando uma relação direta com o professor titular da sala de aula.

Observou-se que os alunos surdos inseridos com alunos ouvintes (Figura 02) formam “ilhas”, separando-se dos alunos ouvintes, ou seja, os alunos surdos agrupam-se juntamente com o intérprete e desenvolvem as atividades solicitadas pelo professor titular. Não há uma interação de alunos surdos com alunos ouvintes, o ritmo das aulas é muito rápido, dificultando o trabalho do intérprete e, além disso, não conseguem interagir diretamente com o professor. Uma maneira de auxiliar o trabalho do intérprete é fazer uma parceria com o professor titular, para que este realize suas aulas de acordo com o andamento da turma como um todo, ou seja, para que ouvintes e surdos possam ter o mesmo acesso ao conhecimento.

Os alunos surdos das turmas inseridas com alunos ouvintes desta pesquisa manifestaram que sofrem preconceito perante os ouvintes, os alunos ouvintes não querem fazer trabalhos ou brincar no intervalo. Por isso os educandos surdos almejam estudar em turmas bilíngues ou em escolas bilíngues. Nas escolas bilíngues encontrarão oportunidades de realizar trocas de ideias com seus colegas de turma e tirar suas dúvidas diretamente com o professor, assim como fazem os alunos ouvintes.



Figura 03- Alunos Surdos inseridos com alunos ouvintes.  
Foto: Sarah Andrade, 2013.

Segundo Morgado e Martins (2012), os alunos surdos ficam limitados no acesso ao conhecimento, possuindo uma imagem inferiorizada de si próprios, no contexto na qual estão inseridos. São dependentes, não sabem e não querem resolver os problemas que surgem à sua volta, podendo não entender que são problemas, achando que é assim mesmo, estão limitados e não há nada a fazer. Para Vygotsky (1995):

A educação das crianças com diferentes defeitos deve basear-se no fato de que simultaneamente com o defeito estão dados também as tendências psicológicas de uma direção oposta; estão dados as possibilidades de compensação para vencer o defeito e de que precisamente essas possibilidades se apresentam em primeiro plano no desenvolvimento de crianças e devem ser incluídos no processo educacional como sua força motriz (VYGOTSKY, 1995, p.32).

A sala de aula bilíngue da EEBNSC (Figura 03) foi formada em 2005, na 2ª série do ensino fundamental, através de um projeto elaborado pela direção e coordenação da escola, porém a Secretaria do Estado da Educação não permitiu a abertura de novas turmas bilíngues nas escolas estaduais, já que a política educacional predominante no Brasil é de tentar incluir alunos surdos com alunos ouvintes. Este caso é a primeira turma Bilíngue de Santa Catarina.

Observou-se nesta turma que há uma colaboração entre seus membros, os alunos estão sempre sentados em uma roda para manter contato visual e o intérprete trabalha em parceria com o professor titular, apenas traduzindo o que os professores e alunos indagam. No intervalo e no início das aulas estabelecem comunicação com outros colegas surdos da escola e professores que dominam Libras.



Figura 04 - Turma Bilíngue.

Foto: Sarah Andrade, 2013.

Observando a realidade da escola, consideramos que o aluno surdo possui o direito de ter uma escola com professores bilíngues e estrutura adequada facilitando seu processo de aprendizagem, garantindo assim o processo de inclusão. É necessária a participação da comunidade surda na escola, favorecendo o desenvolvimento de

aspectos da identidade surda dos estudantes. Assim, a partir da perspectiva bilíngue, o currículo deve ser organizado a partir da Libras.

### 4.3. Interação social dos alunos

Segundo Pacheco et al (2007) a interação social dos alunos depende do papel de liderança dos professores. O primeiro passo é a comunicação, pois cada aluno possui uma maneira específica e individual de comunicar-se. A confiança é uma condição primordial para uma comunicação. No caso da escola EEBNSC a inclusão depende do domínio da LS pelos professores. Outro passo importante é facilitar a aprendizagem, por meio da cooperação entre os alunos, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas: interdependência; interação face a face; responsabilidade final individual; habilidades interpessoais e em pequenos grupos; reflexão em grupo sobre processamento grupal.

Ao observar os intervalos e início das aulas percebeu-se que se formam dois grupos, de um lado alunos ouvintes e de outro, surdos. Alguns alunos ouvintes tentam interagir com os colegas surdos, porém desconhecem a Libras e utilizam apenas o alfabeto em Libras (Apêndice A). Há nesse contexto alunos surdos que estão aprendendo Libras, pois em outras escolas ou em casa não possuíam acesso à língua de sinais e alunos surdos que oralizam, ou seja, leem lábios e tentam comunicar-se de forma oral. Assim, o processo de inclusão dos alunos surdos é realizado de forma insatisfatória, como demonstram as falas de alunos surdos traduzidas para o português pela pesquisadora.

**Maria-** “O aluno ouvinte tem preconceito, porque sou surda. Fico triste porque o ouvinte olha com preconceito, porque não falo”.

**Douglas-** “Tenho dificuldade de me comunicar na parte escrita e com os ouvintes. É difícil a comunicação com o ouvinte”.

**Patricia-** “Tenho contato só com o surdo, o ouvinte não entende”.

Pode-se perceber que há uma desigualdade linguística no contexto inclusivo e apesar disso a escola não promove atividades de socialização de alunos surdos com alunos ouvintes e não oferece cursos de Libras para comunidade escolar.

### 4.4. Colaboração Lar- Escola

Pacheco et al (2007) retrata que a colaboração dos alunos é um fator importante, apoiando a interação entre eles, e ocorrendo por meio



da aprendizagem estruturada e de situações sociais menos formais. Através de ensino em equipe pode-se conhecer as habilidades e dificuldades, proporcionando uma diversidade de contatos, diferentes tipos de comunicação, promovendo a autoestima dos alunos. A celebração de brincadeiras também é uma forma de interação social, utiliza domínios emocionais, sociais e cognitivos. A própria celebração encoraja os alunos a interagir e reforçar a cultura da turma e da escola.

É importante salientar que para ocorrer a inclusão de estudantes surdos e que os processos de aprendizagem sejam mais significativos é preciso à colaboração entre lar e escola, tendo o propósito de melhorar o entendimento recíproco e o apoio para a educação das crianças. Este elo pode ser feito pelo fortalecimento das vias de comunicação, da participação na tomada das decisões, no desenvolvimento de contatos formais e informais (PACHECO et al, 2007).

Segundo relatos de intérpretes e professores da sala de recursos, os pais participam pouco da vida escolar dos filhos, quando solicitados aparecem para conversar sobre o desempenho escolar. **Roberta**, professora da sala de recursos salienta: “Falta de informação, a família precisa aprender o curso de Libras e contato com o surdo”.

É importante a colaboração regular entre os pais, o pessoal da escola e os especialistas na etapa preparatória. Os professores precisam assumir o papel e mostrar a iniciativa de preparação, que a coordenação ativa de todas as partes colaboradoras, dentro e fora da escola, deve ser garantida em relação à preparação e que uma pessoa deve receber a tarefa de supervisionar e coordenar o processo (PACHECO et al, 2007).

#### 4.5. Avaliação na escola

Segundo Pacheco et al (2007) a avaliação tem dois propósitos principais: o primeiro é fornecer as informações sobre uma situação ou desempenho para fins comparativos. O segundo propósito é fornecer informações que serão usadas para orientação. A partir disso, permite-se enxergar o desenvolvimento escolar e as mudanças na escola toda.

O PPP (2003) da escola retrata a avaliação como:

Devendo a avaliação ocorrer durante todo o processo pedagógico, com o envolvimento de todos os sujeitos implicados nesta prática, e não ser percebida como ação que concretiza apenas o final de cada bimestre do ano letivo. Assim, a Escola precisa tomar cuidado de não fazer momentos específicos para a avaliação, deixando

de intervir no decorrer do processo ensino-aprendizagem.

Os alunos surdos inseridos com alunos ouvintes realizam as provas e trabalhos iguais dos alunos ouvintes. No final do bimestre, ocorre o Conselho de Classe para discutir as notas provenientes do processo avaliativo. Os professores da sala de recursos e intérpretes participam juntamente com os outros professores de diferentes disciplinas, contextualizando o trabalho dos educandos surdos, retratando a importância do uso de imagens e a utilização da Libras como ferramenta avaliativa.

O aluno surdo vai copiando as estratégias de aprendizagem do aluno ouvinte, pois quer sentir-se aceito no meio em que está inserido e não corresponde às expectativas do professor que os avalia da mesma maneira que os ouvintes.

Alguns professores relataram que ao avaliar os alunos surdos através de provas e trabalhos escritos percebem que estes não sabem a língua portuguesa ou possuem muita dificuldade. Tal constatação é coerente com o que diz Grannier (2002):

Como o surdo (quase) não tem acesso ao português oral, dificilmente se poderia falar em “passagem para a grafia do português” ou “alfabetização em português”. Para o surdo, a forma escrita do português é o único português ao qual ele tem acesso e não é, como para os ouvintes, uma representação alfabética de uma língua portuguesa que ele tenha aprendido anteriormente. [...]. A aprendizagem dessa língua corresponde a aprender uma língua muito diferente da sua e ao mesmo tempo decifrar um sistema de símbolos sem conhecer o valor de seus elementos constitutivos. As letras, para o surdo, perdem o seu sentido de representar unidades sonoras; 4 passando a ser apenas traços retos ou curvos, abertos ou fechados que se agrupam aparentemente sem critério. Para eles, esses “risquinhos” ó adquirem sentido em grandes aglomerados: as palavras, que, enfim, correspondem a algo conhecido, em Libras (GRANNIER, 2002, p.50).

Por isso é preciso repensar os processos avaliativos dos educandos surdos e levar para sala de aula materiais concretos: revistas,

livros, brinquedos, etc. O aluno **Luiz** relata que “Gostaria que os textos fossem resumidos e tivessem muitas imagens”. É necessário associar os textos com as imagens, não utilizar o livro didático como ferramenta principal, escrever no quadro somente palavras-chaves e valorizar a escrita a partir da LS trazendo para o português seu “jeito surdo” de escrever.

Algumas pessoas não utilizam o meio sonoro para expressar suas palavras, possuindo um campo de identificação semiótica muito mais aguçado pelo meio visual, ou seja, pelas imagens. Desta forma, surge à semiótica imagética, isto é, o estudo dos signos linguísticos através de imagens, que é uma metodologia visual. Os ouvintes utilizam a boca e os ouvidos como órgãos responsáveis pela expressão e recepção linguística. Para as pessoas surdas são o corpo e as mãos as maneiras de expressar-se e os olhos são os receptores da língua (ROSA E LUCHI, 2010).

As observações desses autores condizem com o que ocorre na turma bilíngue da escola. As avaliações são realizadas de acordo com as especificidades da turma, através do uso de imagens e a valorização da LS. Nas aulas de Geografia, por exemplo, a professora solicita trabalhos com o uso de imagens e os alunos precisam explicar em Libras as imagens.

#### **4.6. Serviços de apoio**

Os serviços de apoio eram considerados antes da escola inclusiva como avaliação e apoio especializado para alunos e suas famílias que eram realizados por um grupo ou profissionais. No entanto, na escola inclusiva, os serviços de apoio precisam adaptar seus objetivos, organização e métodos às novas solicitações atualmente impostas pela educação inclusiva (PACHECO et al, 2007).

A EEBNSC apresenta como serviço de apoio o SAEDE/DA que recebe as orientações da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). O apoio ocorre na sala de recursos (Figura 04), e os alunos surdos são atendidos no horário do contraturno de suas aulas e são atendidos individualmente ou em grupos pelas duas professoras. **Verônica** professora da sala de recursos relata que:

“O SAEDE/DA tenta fazer o possível para orientar os professores do ensino regular, o que não acontece. Dificilmente um professor aceita orientação de como estar ministrando suas aulas.

O professor se apoia muito no intérprete. Em relação ao SAEDE/DA poucos ou nenhuma ajuda recebemos da Gerência ou diretores principalmente recursos de materiais didáticos”.



Figura 05- Sala de Recursos  
Foto: Sarah Andrade, 2013.

As outras deficiências presentes na escola recebem o apoio do segundo professor na sala de aula. O principal objetivo deste segundo professor é fornecer serviços de educação especial para qualificar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades. A formação deste professor é em Pedagogia ou Magistério. Sua principal função é garantir a autonomia do educando com deficiência, assim promovendo o processo de inclusão na comunidade escolar e sociedade. Percebe-se que na EEBNSC, os segundos professores aplicam atividades diferenciadas e auxiliam nas necessidades fisiológicas, porém não se percebeu atividades que promovessem a inclusão.

#### **4.7. O ensino e aprendizagem de Geografia na escola**

A Geografia nos permite compreender como os seres humanos relacionam-se entre si e com o meio em que vivem, construindo a todo o

momento novas relações sociais. Desta maneira, tratar-se-á sobre as relações sociais e o processo de aprendizagem da disciplina de Geografia da turma bilíngue e da turma de alunos surdos com alunos ouvintes. Antes disso, e para balizar as análises traz-se duas referências. A primeira é de Cavalcanti (2006) que faz alguns questionamentos para se pensar o ensino-aprendizagem de Geografia.

O que é a Geografia escolar na atualidade? Como ela se realiza? Como o professor a constrói? Quais os desafios da prática do ensino da Geografia? Quem são os alunos da Geografia? Como são esses alunos? Como praticam a Geografia do dia-a-dia? Como aprendem Geografia na escola? Que significados têm para os alunos aprender Geografia? Que dificuldades eles têm para aprender os conteúdos trabalhados nessa disciplina? (CAVALCANTI, p.66, 2006).

Também buscou-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) para o ensino de Geografia. Observou-se que ele destaca como principal objetivo dessa disciplina estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem. Na busca dessa paisagem relacional, trabalha-se com diferentes noções espaciais e temporais, com os fenômenos sociais, culturais e naturais característicos de cada paisagem para permitir uma compreensão processual e dinâmica de sua constituição, e ainda, identificar e relacionar aquilo que na paisagem representa as heranças das sucessivas relações no tempo entre sociedade e a natureza em sua interação (PCN's, 1998).

Seguindo a análise das aulas de Geografia com a turma bilíngue, é importante destacar o depoimento do intérprete **Maurício**. Ele destaca que durante o ensino fundamental os alunos surdos não compreendiam com clareza as aulas de Geografia, as provas eram realizadas da mesma forma dos ouvintes e a maioria não gostavam da disciplina. Porém, no ensino médio, com a mudança da professora, que utiliza outros métodos de ensino, os educandos mostram-se interessados nos conteúdos das aulas de geografia. **Luiz** relata também: “Quando estava na 5ª série, a professora de Geografia, usava poucos mapas e tinha muito texto no

quadro, depois fazia prova e eu não conseguia”. Essa era a prática do ensino da Geografia que Luiz vivenciou, descolada da realidade dele. Porém, foi observado que a atual professora constrói uma Geografia escolar de forma a ser entendida pelos seus alunos respeitando suas necessidades e buscando maneiras de fazê-los compreender que a Geografia descortina o mundo para o estudante.

Observou-se que a professora usa mapas, escreve pouquíssimo no quadro, quando utiliza o livro didático seleciona textos pequenos. Os alunos mostram-se interessados em aprender sobre países, localização, religião, formas de se vestir, diferentes culturas. Eles disseram que gostariam que as aulas de Geografia tivessem um sincronismo com as aulas de história e solicitam ao professor que as explicações sejam sempre com imagens. **Luiz** diz: “Gostaria que tudo tivesse um contexto na minha cabeça, e aquilo que em texto eu não conheço, que as imagens respondessem”.

A fala desse aluno surdo retrata a importância do uso de imagens, principalmente na disciplina de Geografia, pois as imagens retratam várias situações em diferentes momentos que ocorrem no espaço geográfico. Elas podem exemplificar vários fenômenos naturais e culturais, conforme afirmam Zatta e Aguiar (2009):

O uso de imagens como recurso didático pode auxiliar o trabalho com a formação de conceitos geográficos, diferenciando paisagem de espaço e, a depender da abordagem dada ao conteúdo, desenvolver conceitos de região, território, lugar. Sendo o ponto de partida para atividades de observação e descrição. Feita essa identificação parte-se para pesquisa que instiguem e levistem os aspectos históricos, econômicos, sociais, culturais, naturais das paisagens em estudo (ZATTA E AGUIAR, 2009, p.09).

A educação geográfica da turma bilíngue ocorre de maneira interacionista, ou seja, utiliza imagens, valoriza a LS e permite ao educando construir seu conhecimento através dela. O professor utiliza os conhecimentos que os alunos trazem e permite a expressão deles com o uso de imagens, construção de mural e o uso da LS. Na turma há

alunos que possuem afinidade com a disciplina e outros que não gostam dela, fator que gera níveis de dificuldades diferenciados no ensino e desafiam a professora, pois há alunos que são desinteressados quanto ao conteúdo geográfico.

Durante uma das seis aulas de Geografia que foi assistida pela pesquisadora observou-se que a professora solicitou um trabalho individual sobre a localização do Brasil no mundo. O trabalho deveria constar apenas imagens do Brasil, os alunos deveriam explicar cada imagem e localizá-las no mapa. Na aula do dia da explicação, junto com o intérprete, cada aluno explicou seu trabalho ao professor, uns retrataram as condições de desigualdades sociais no Rio de Janeiro, outros explicaram sobre os processos erosivos das rochas das ilhas de Fernando de Noronha e sobre a questão da poluição das praias de Florianópolis, em especial a praia dos Ingleses.

A maneira como o ensino de Geografia é abordado na turma Bilíngue (nas seis aulas observadas), permitiu que os procedimentos pedagógicos levam o educando a compreender sua realidade inserindo-se na sociedade, estudando o espaço vivido, percebendo suas transformações, aguçando-o a pensar o porquê das coisas, o aluno é sujeito do processo de ensino e aprendizagem.

No ambiente de alunos surdos com alunos ouvintes a professora de Geografia **Beatriz** diz não concordar com o processo de inclusão dos estudantes surdos na sala de aula regular, pois o considera excluyente. Ela afirma que não consegue realizar um trabalho diferenciado com os alunos deficientes auditivos, pois planeja suas aulas para os alunos ouvintes que são a maioria. Observou-se que as aulas da professora são expositivas e dialogadas e usa-se o livro didático como ferramenta principal. Os alunos ouvintes leem os textos em voz alta, não foi observado o uso de mapas e o quadro é repleto de textos. Além disso, o intérprete possui dificuldade em interpretar devido a velocidade das aulas.

No ensino regular é importante considerar quais são as categorias da Geografia mais adequadas para os alunos em relação a essa etapa da escolaridade e as capacidades que se espera desenvolver. De acordo com os PCN's (1998), o espaço deve ser objeto central de estudo, e as categorias território, região, paisagem e lugar devem ser abordados com seu desdobramento. Ao analisar estas categorias geográficas é necessário focar as dinâmicas de suas transformações e não simplesmente a descrição e o estudo de um mundo aparentemente estático. Referente à disciplina de Geografia, na EEBNSC o professor

deveria procurar conduzir a disciplina de modo a facilitar a compreensão dos alunos sobre os processos sociais, físicos, históricos e biológicos inseridos em contextos particulares ou gerais. Segundo os PCN's:

Pensar sobre essas noções de espaço pressupõe considerar a compreensão subjetiva da paisagem como lugar, o que significa dizer: a paisagem ganhando significados para aqueles que constroem e nela vivem; as percepções que os indivíduos, grupos ou sociedades têm da paisagem em que se encontram e as relações singulares que com ela estabelecem. As percepções, as vivências e a memória dos indivíduos e dos grupos sociais são, portanto, elementos importantes na constituição do saber geográfico (1998, p.27).

Porém, nas aulas observadas pela pesquisadora, as vivências dos alunos não foram consideradas pela professora, não se viu a construção de significados no lugar onde vivem.

Nos dois casos, tanto da turma bilíngue quanto da turma mista de alunos surdos com ouvintes, observou-se durante a pesquisa que eles possuem dificuldades em entender palavras que não são concretas, como por exemplo: lucro. O intérprete para auxiliar esse entendimento solicitou que dois alunos atuassem como vendedores, cada um vendia a mesma mercadoria, só com preços diferentes. Com a diferença de valores permitiu demonstrar que um iria ganhar mais do que o outro e desta forma compreenderam a palavra lucro, pois um iria lucrar mais que o outro.

Ao indagar os alunos surdos sobre a leitura de mapas, observou-se que eles apresentam grande dificuldade nessa tarefa. Desconhecem a rosa dos ventos, o título e a legenda, ou seja, não sabem ler mapas. A grande barreira no entendimento desses mapas é que estão escritos em língua portuguesa.

A professora da sala de recursos, **Roberta**, reconhece que faltam materiais didáticos voltados à educação de surdos, dentre os quais estão os mapas adaptados. Os mapas são um recurso didático importante na aprendizagem de alunos surdos e ouvintes, pois é a representação primordial para compreender o espaço geográfico.

É possível perceber que o estudo da linguagem cartográfica vem, cada vez mais, reafirmando sua importância desde o início da escolaridade. Ele contribui não apenas para que os alunos



compreendam os mapas, mas também para desenvolver capacidades relativas à representação do espaço. Os alunos precisam ser preparados para que construam conhecimento fundamental sobre essa linguagem, como pessoas que representam e codificam o espaço e como leitores (FRANCISCHETT, 2004 p.07).

Os mapas permitem ao educando raciocinar sobre o espaço e compreender espaço vivido, onde ocorrem todas as relações que o educando estabelece com o mundo, desde sua casa até a escola, por exemplo. A noção de espaço que a criança vai construindo ao longo da vida escolar ocorre socialmente, através da curiosidade procura entender o que ocorre ao seu redor.

Ao representar o espaço do seu cotidiano, a criança cria suas noções espaciais, percebendo seu espaço de ação antes de representá-lo, e quando representa utiliza símbolos, ou seja, antes de ler mapas, a criança deve agir como mapeadora do seu espaço conhecido (ALMEIDA, PASSINI, 2002). Porém, durante as observações das aulas de Geografia tanto no ambiente inclusivo quanto da turma bilíngue não se observou exercícios que envolvesse a representação espacial.

Quando perguntado sobre o vocabulário geográfico, o intérprete **Maurício** disse conhecer imagens (Figura 05) como latitude, longitude, nome de países, estados, capitais, etc. Porém, menciona que o mais importante é o uso de imagens ao invés de palavras em Libras. Ele acredita que a prioridade é a criação de um dicionário nacional em Libras para haver uma unificação dos sinais, devido aos diferentes sinais que há em cada região brasileira. Os outros intérpretes entrevistados dizem conhecer as mesmas palavras do intérprete Maurício.

A intérprete Fernanda não soube responder sobre isso, o vocabulário geográfico, “o que seria isso”, disse ela, “...creio que seja a construção da identidade linguística”.

Das observações feitas nas aulas e dos depoimentos colhidos nas entrevistas pode-se concluir que no ambiente bilíngue o ensino de Geografia ocorre de maneira mais eficaz do que no “ambiente inclusivo”. No primeiro, os alunos compartilham da mesma língua, fato facilitador das trocas com seus pares; e a professora direciona suas aulas somente a alunos surdos. No ambiente inclusivo a professora direciona as aulas aos ouvintes e o intérprete assume o papel de professor titular.



Figura 06- Sinais em Libras de Estado e Capital, respectivamente.

Foto: Sarah Andrade, 2013.

Schaffner e Buswell (1999) escreveram alguns elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo que podem ser adotados pelas escolas e também por professores. Dentre os quais: criar um plano estratégico envolvendo todos os alunos, os professores, pais, diretores, membros da comunidade para inclusão, a participação das pessoas no plano tornam-nas responsáveis e comprometidas no aprimoramento do sucesso escolar; proporcionar uma liderança forte que atue na resolução de desafios, apoiando todos os alunos; promover a cultura do acolhimento, através de conexões positivas, ou seja, formando amizades e a escola deve acolher para que os alunos se sintam valorizados, seguros e apoiados; desenvolver redes de apoio, que consistem em uma equipe de pessoas para trocar idéias, métodos, técnicas e atividades para auxiliar educadores ou alunos para conseguirem ser bem sucedidos e; comemorar os sucessos e aprender com os desafios.

Considerando que o ensino- aprendizagem da Geografia é importante para todos os alunos, é imperativo capacitar os professores de Geografia para atuar de maneira adequada na Educação Inclusiva. Schaffner e Buswell (1999) afirmam que a educação de alunos com diferentes níveis de desempenho requer que o professor utilize de várias abordagens para satisfazer as necessidades dos alunos.

Há algumas possibilidades e caminhos para que o professor mobilize nos alunos suas capacidades cognitivas e promovam a aprendizagem. Em contrapartida, mesmo o educador usando de estratégias criativas, é necessário o professor conhecer os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. A partir disso, o educador tem consciência no que diz respeito ao processo de aprendizado de seus educandos e auxilia na formação educacional destes.

Assim, apresentamos com base na nossa experiência algumas sugestões para facilitar os processos de aprendizagem dos educandos surdos. O professor deve pensar na organização da sala:

- Dispor os alunos surdos e alunos ouvintes para que possam ter contato visual, proporcionando trocas e facilitando a mediação pedagógica entre os professores e intérpretes;
- Criar um espaço na sala de aula para que o educando possa se expressar, este espaço pode ser um mural ou oportunidade para a expressão oral (caso dos ouvintes) ou através da LS (caso dos surdos);
- Proporcionar, em sala de aula, trabalhos em equipes, estimulando um ambiente mais afetivo e de colaboração dos alunos, valorizando a diversidade e as diferenças.
- Valorizar o espaço vivido, ou seja, estudar o local, onde moram, estudam, trabalham;
- Investigar o que os educandos já sabem e o que querem saber;
- Efetuar saídas de campo, para estudar diferentes paisagens, isso possibilita ao educando uma melhor compreensão do espaço geográfico;
- Buscar formas de auxiliar as aulas expositivas com imagens, com uso de tecnologias da informação e comunicação, por exemplo: Google Earth e Mapas Interativos;
- Usar mapas, croquis, desenhos, fotografias, globo terrestre e elaboração de maquetes;
- Promover a interação social em relação à comunicação (na sala e no pátio da escola), à cooperação (trabalhos em grupos), à celebração (de datas, de sucesso, etc.) e à brincadeiras;
- E valorização da Língua de Sinais.

Os professores precisam conscientizar-se de que os alunos estão à mercê da aprendizagem e caso a forma de ensino não mude, eles ficarão à mercê do mundo. É preciso pensar em estratégias que venham facilitar

a aprendizagem dos alunos surdos, a escola precisa ser mudada tanto na estrutura quanto na formação dos professores.

Buscou-se em Pacheco et al (2007) sugestões para que a escola se torne inclusiva:

- a) Preparar para a educação escolar: é importante que os pais, os membros da escola e os especialistas preparem com antecedência um plano para receber os educandos deficientes;
- b) Criar um planejamento curricular, ou seja, a criação de planos educacionais individuais com objetivos relacionados às questões sociais;
- c) A colaboração Lar- escola com a participação dos pais na educação dos filhos tem um efeito positivo e melhora o trabalho na escola;
- d) Realizar a avaliação periódica vai permitir ao grupo escolar perceber uma visão mais ampla de seu trabalho;
- e) Proporcionar cursos de aperfeiçoamento destinado aos professores e servidores da escola sobre educação inclusiva.

A escola é um espaço privilegiado, para trocas, encontros e construção da identidade. É preciso transformar as escolas para este novo paradigma, revendo as concepções a respeito da inclusão, do ato de ensinar, as metodologias e as estratégias necessárias ao aprendizado.

\

## CONCLUSÕES

A inclusão ainda é um assunto desafiador em nossa sociedade, envolvendo diferentes âmbitos: a família, a escola e o corpo docente. Ao pensarmos na inclusão de pessoas com deficiência nas escolas é preciso rever as metodologias e as técnicas necessárias para que ocorra efetivamente a inclusão e os processos de aprendizagem.

Há duas vertentes sobre a educação de surdos: uma defende como melhor alternativa a inclusão de estudantes surdos com ouvintes, em contrapartida há uma linha de pesquisadores afirmadores de que a educação bilíngue seja a melhor alternativa para estudantes surdos, com profissionais surdos ou que dominem a Libras e compreenda a comunidade surda.

Os professores da pesquisa afirmam que o aluno surdo incluído interage com os colegas ouvintes e assim desenvolve a socialização, porém, não atinge os objetivos esperados a respeito da aprendizagem. Já para outros professores, o educando surdo não desenvolve nem aspectos sociais e a família acaba não se envolvendo como parceira no processo educacional do aluno surdo.

A educação inclusiva nas turmas de ouvintes com surdos na escola é um “faz de conta”, os professores não possuem capacitação para ministrar suas aulas e o intérprete é encarregado da função de ensinar. Por isso, a melhor maneira de incluir o educando surdo é proporcionar um ambiente bilíngue, ou seja, turmas bilíngues, assim, quando os professores realizarem seus planejamentos, irão utilizar estratégias apenas para um público, o aluno surdo.

Há algumas dificuldades relacionadas aos professores, devido à falta de conhecimento da língua de sinais, dificultando a comunicação e a aproximação do aluno. É preciso perceber que o surdo possui dificuldade em compreender a língua portuguesa, pois a estrutura gramatical é diferente da Libras. Para que a inclusão educacional e social do aluno surdo ocorra faz-se necessário compreender sua linguagem e que se busque alternativas de comunicação, através do uso da Libras ou outros meios.

O intérprete possui uma função primordial no desenvolvimento da inclusão dos alunos surdos, no entanto acaba desempenhando muitos papéis, dentre eles o de professor titular. A comunidade surda anseia por uma escola bilíngue, com professores surdos ou profissionais que

dominem a Libras. E que os processos de avaliação sejam realizados através de sua língua e por poder trocar com seus pares, promovendo a socialização.

É preciso fazer algumas mudanças no espaço educacional dentre as quais: que a Libras seja incorporada no currículo da escola, respeitando os indivíduos surdos e que possam escolher ser avaliados na sua língua; que os intérpretes e professores tenham domínio da Libras ; promover a interação dos professores do ensino regular com os professores da sala de recursos; e que o aprendizado da Libras possa ocorrer nas séries iniciais da educação infantil.

É importante ressaltar que a aprendizagem mais eficiente de alunos surdos ocorre através do uso de imagens, materiais concretos e o uso da sua língua. As experiências visuais dos alunos surdos precisam ser valorizadas.

Nas aulas de Geografia o uso de imagens é de suma importância na compreensão do espaço geográfico, para perceber as diferentes paisagens e as relações do homem com a natureza. O uso de mapas é primordial porque auxilia na construção de conceitos abstratos e promove ao educando autonomia sobre o espaço geográfico. A partir da realidade de vida do aluno, sob o foco das relações sociais com a natureza, destacando a educação geográfica.

A Geografia escolar no ambiente inclusivo tem como base conceitos (espaço, território, paisagem, região e lugar), porém é uma matéria descritiva. A educação geográfica deve ser pensada no contexto de vida dos alunos, possibilitando a Geografia que deve ser ensinada com reais significados. Neste mesmo contexto, quem leciona é o intérprete, pois o professor titular diz precisar direcionar suas aulas aos ouvintes, não considera estratégias especiais como o uso de imagens na aprendizagem dos alunos para integrá-los com os educandos surdos. As avaliações não são adaptadas e o ritmo das aulas é rápido prejudicando a interpretação/tradução do intérprete. Dessa realidade pode-se concluir que esta escola ainda não atingiu a inclusão.

Na turma bilíngue é valorizada a língua dos surdos, professora de Geografia utiliza imagens, realiza um trabalho planejado com o intérprete, valoriza as experiências trazidas pelos educandos e utiliza poucos textos nas aulas, os alunos sentem-se à vontade nas trocas com seus pares e o professor avalia-os através da Libras.

Enfim, é necessário repensarmos as práticas educacionais a respeito da educação de surdos, buscando o melhor caminho, ou a educação inclusiva ou a educação bilíngue. O surdo necessita de um

processo diferenciado de educação, pois sua maior barreira é a diferença linguística presente no ambiente escolar. É necessário respeitar o modo de pensar, as maneiras dele se expressar e valorizar a identidade dos surdos.

É preciso “ouvir” o “povo surdo” no que ele realmente almeja como ideal para sua educação, considerando que deva haver as duas possibilidades de educação e não oferecer apenas um modelo educacional, fazendo a imposição da inclusão escolar que é um processo difícil de acontecer, mas que aos poucos com o empenho da comunidade escolar (pais, professores, pedagogos e diretores) pode ser possível.





## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, R. D.; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 2002. 89p.

BRASIL, LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002. **Sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso: março de 2012.

BRASIL, Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso: março de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Federal Lei 8069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.Br/Seeesp- Portal Seesp](http://portal.mec.gov.Br/Seeesp-PortalSeesp)>. Acesso em: setembro de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: historia e Geografia**. MEC/SEF. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

BRASIL, 2008. **Política nacional de educação na perspectiva da educação inclusiva**. Disponível em: <<http://unimontes.br/arquivos/nusi/politicaeducespecial.pdf>> Acesso em: Outubro de 2012.

Brasil, 2005. Decreto 5.626/2005- **Sobre a educação Bilíngue**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: novembro de 2012.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 2.ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BATTISTI, Cleusa Molinari. **INCLUSÃO DO DEFICIENTE: DESAFIOS E OPORTUNIDADES**. ÁGORA – Revista Eletrônica, nº 11 / Dezembro de 2010. Disponível em:[http://www.ceedo.com.br/agora/agora11/CleusaMolinariBattisti\\_inclus%E3ododeficiente\\_Desafioseoportunidades.pdf](http://www.ceedo.com.br/agora/agora11/CleusaMolinariBattisti_inclus%E3ododeficiente_Desafioseoportunidades.pdf). Acesso em: outubro de 2012.

BEZERRA, Luiz Carlos Souza. **Linguagem, educação inclusiva, currículo e identidade: algumas questões**. Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: Edufu, 2012.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **A constituição histórica da língua de sinais brasileira: século XVIII a XXI**. Mundo & Letras, José Bonifácio/ SP, V.2, Julho/2011.

CARVALHO, Pedro Vaz de. **Breve história dos Surdos- no Mundo e em Portugal**. Lisboa: Surd´Universo, 2007.

CASTELLAR, Sonia. **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2006. 167p.

\_\_\_\_\_ **Formação de professores e o ensino de Geografia**. Florianópolis, Prefeitura Municipal de Florianópolis, 29 ago. 2008. Palestra ministrada aos professores de Geografia da rede municipal de ensino.

CASTRO, Bruna Mércia Pereira de; SILVA, Yara Pereira de; NONATO, Pedro Ramalho Cavalcante. **O professor e sua identidade profissional: A formação continuada em questão**. Disponível em <http://meuartigo.brasile scola.com/pedagogia/o-professor-sua-identidade-profissional-formacao-continuada-.htm>> Acesso em 03 de maio de 2012

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2002. 169p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino: Geografia escolar e procedimentos de ensino numa perspectiva socioconstrutivista**. Goiânia, Alternativa, 2002. p.71-100

\_\_\_\_\_. **Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> . Acesso em: setembro de 2012.

\_\_\_\_\_. **Ensino de Geografia e Diversidade, construção de conhecimentos geográficos e atribuições de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino.** São Paulo: Contexto, 2006.

FELIPE, Tanya A. **Libras em contexto: curso básico, livro do estudante cursista.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

FENEIS. **Propostas para elaboração de uma política nacional de educação bilíngue para surdos (2010).** Disponível em:

<http://www.feneis.org.br/page/pnaes.asp>. Acesso em: março de 2013.

FERNANDES, SUELI. **Os movimentos surdos e a resistência ao ouvintismo.** In: FERNANDES, SUELI. **Educação de Surdos.** Curitiba: BPEX, 2011.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. **A cartografia no ensino-aprendizagem da Geografia.** 2004. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/francischett-mafalda-representacoes-cartograficas.pdf>. Acesso em: julho de 2013.

FREITAS, Reinaldo de. **Ensino de Geografia Inclusiva: estratégias e concepções.** Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/014/14freitas.htm>. Acesso em: março de 2012.

Fundação Catarinense de Educação Especial. Disponível em: [http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=45&Itemid=59](http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=45&Itemid=59). Acesso em: janeiro de 2014.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: ARTMED, 2000. 294p.

GÓES, M.C.R. **Linguagem, surdez e educação.** São Paulo: Autores Associados, 1996.

GOLDFELD, Márcia. **A criança Surda: Linguagem e Cognição numa perspectiva sóciointeracionista**. São Paulo: Plexus, 2001. p. 34.

GRANNIER, D. M. **Português-por-escrito para usuários de LIBRAS**. In: Integração, n°. 24, 2002.

INEP. **Censo Escolar de 2011**. Disponível em [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf). Acesso em 30/05/2012.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 1992.

KAERCHER, Nestor André. **Ler e escrever a Geografia para dizer a sua palavra e construir seu espaço** In ENCONTRO ESTADUAL DE GEOGRAFIA; SCHAFFER, Neiva Otero. Ensinar e aprender Geografia. Porto Alegre Associação dos Geógrafos Brasileiros 1998 189p.

\_\_\_\_\_. **Quando a Geografia critica pode ser um pastel de vento**. Revista Mercator: Geografia da UFSC, ano 03, número 06, 2004.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais na Educação dos surdos**. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs). A invenção da Surdez- cultura, Alteridade, Identidade e diferença no campo da educação, Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. **A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas**. In: Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas de escolarização. Org.: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro; Anna Maria Lunardi Padilha ET AL. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LACERDA, CBF. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos**. Cad. CEDES. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0101-32621998000300007&ing=pt&nrm=iso>. Acesso em: março de 2013.

LACERDA, CBF. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. Cad. Cedes. 2006.

LUNARDI, Márcia Ise. **Cartografando Estudos Surdos: currículo e relações de poder**. In: A surdez: um olhar sobre as diferenças/ org.: Carlos Skliar. Porto Alegre: Mediação, 2005, 3ª Ed.

MACHADO, Paulo Cesar. **A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo**. Florianópolis, SC: Ed. da UFSC, 2008. 174p.

MANTOAN, M.T. **E Inclusão escolar: o que é? Porque? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MCCLEARY, Leland Emerson. **Bilingüismo para surdos: brega ou chique?** Anais do V Congresso Internacional e XI Seminário Nacional. Surdez: família, linguagem, educação. Rio de Janeiro: INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos - Divisão de Estudos e Pesquisa, 2006.

MORGADO, Maria; MARTINS, Mariana. **A transmissão de valores e a construção da identidade em jovens surdos**. In: PERLIN, Gládis; STUMPF, Marianne. **Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas**. Curitiba: CRV, 2012.

OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio- histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, José A. de; OLIVEIRA, Maria L. de. **Caminhando no chão da cidade: a geografia do silêncio**. Disponível em: [http://www.prac.ufpb.br/anais/Icbeu\\_anais/anais/educacao/caminhandonochao.pdf](http://www.prac.ufpb.br/anais/Icbeu_anais/anais/educacao/caminhandonochao.pdf). Acesso em: março de 2012.

PACHECO, José [et al]. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe**. Porto Alegre: Artmed, 2007.  
Parâmetros Curriculares Nacionais: geografia/Secretaria de Educação Fundamental. –Brasília: MEC/SEF, 1998.

PENA, Fernanda Santos; SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo. **Educação inclusiva e ensino de geografia na busca da perspectiva do**

**estudante surdo.** Disponível: [http://www.geografiaememoria.ig.ufu.br/downloads/Adriany\\_de\\_Avila\\_Melo\\_EDUCACAO\\_INCLUSIVA\\_E\\_ENSINO\\_DE\\_GEOGRAFIA\\_NA\\_BUSCA\\_DA.pdf](http://www.geografiaememoria.ig.ufu.br/downloads/Adriany_de_Avila_Melo_EDUCACAO_INCLUSIVA_E_ENSINO_DE_GEOGRAFIA_NA_BUSCA_DA.pdf). Acesso em: julho de 2013.

PERLIN, Gládis T. **História dos Surdos.** Disponível em: <http://www.cultura-sorda.eu/resources/Curso+de+pedagogia+a+distancia+para+surdos+Hist%C3%B3ria+dos+surdos.pdf>. Acesso em: janeiro de 2014.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel; ALBUQUERQUE, Bernardina Machado. **A Representação do espaço na criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 507p.

Pinto, Fernanda Bouth. **Vendo vozes: a história da educação dos surdos no Brasil oitocentista.** Disponível em: [http://www.cultura-sorda.eu/resources/Bouth\\_vendo\\_vozes.pdf](http://www.cultura-sorda.eu/resources/Bouth_vendo_vozes.pdf). Acesso em: setembro de 2012.

QUADROS, Ronice M. de. **Educação de surdos: A aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **Idéias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.120p.

\_\_\_\_\_. O 'BI' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNADES, Eulalia; QUADROS, Ronice M. (Orgs). *Surdez e bilinguismo.* Porto Alegre: Mediação, 2010.

RANGEL, Gisele Maciel Monteiro. **História cultural da pedagogia dos surdos: 15 anos depois.** In: PERLIN, Gládis; STUMPF, Marianne. *Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas.* Curitiba: CRV, 2012.

ROSA, Emiliana Faria; LUCHI, Marcos. **Semiótica imagética: a importância da imagem na aprendizagem.** Universidade do Sul de Santa Catarina. Anais do IX Encontro do CELSUL. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Emcontros/09/artigos/Emiliana%20Rosa.pdf>. Acesso em: março de 2013.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. Manaus: INEP, 2002.

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. São Paulo: Liv. Nobel, 1986. 88p.

SANTOS, Paulo Rodrigues dos. Entre o ensino de Geografia e a Geografia escolar: reflexões críticas. In: TRINDADE, G.A.; CHIAPETTI, R. J. N. (Org.) **Discutindo Geografia: doze razões para se (re) pensar a formação do professor**. Ilhéus: Editus, 2007. p. 333 – 371.

SANTOS, Mônica P. & PAULINO, Marcos M. (org.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Jonatas R. dos; NUNES, Flaviana G. **O aluno com deficiência auditiva nas aulas de Geografia: alguns elementos para a reflexão sobre a inclusão**. Disponível em: [http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT3/tc3%20\(44\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT3/tc3%20(44).pdf). Acesso em: abril de 2012.

SARTORETTO, Mara Lúcia. **Os fundamentos da Educação Inclusiva, 2011**. Disponível em: [assistiva.com.br/educa%C3%A7%C3%A3o\\_inclusiva.pdf](http://assistiva.com.br/educa%C3%A7%C3%A3o_inclusiva.pdf). Acesso em: agosto de 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: o paradigma do século 21**. Inclusão – Revista da Educação Especial, n.1, p. 19-23, out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso: julho de 2012.

SCHMITT, Deonísio. Contextualização da trajetória dos surdos e educação de surdos em Santa Catarina. Disponível em: [http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index\\_arquivos/Documentos/Deonisi\\_o%20Schmitt.pdf](http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/Deonisi_o%20Schmitt.pdf). Acesso em: janeiro de 2014.

SILVA, Claudionir B. da. **Cenário armado, objetos situados: o ensino da geografia na educação de surdos**. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bistream/handle/10183/3638/000390803.pdf?sequence=1>. Acesso em: maio de 2012.

SILVA, Angela Carrancho da. **Ouvindo o silêncio: educação, linguagem e surdez.** In: SILVA, Angela Carrancho da; NEMBRI, Armando Guimarães. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SILVA, Vilmar. **A política da diferença: educadores intelectuais surdos em perspectiva.** Florianópolis: Publicações do IFSC, 2011. 156p.

SKLIAR, Carlos (org). **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial.** Porto Alegre: Ed. Mediação, 1997.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: Um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Dimensão, 1998.

SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngue para surdos.** 2. Ed. Porto Alegre, Mediação, 1999.

SHAFFNER, C. Beth; BUSWELL, Barbara E. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusive e eficaz. In: **Inclusão: um guia para educadores.** Org.; STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Porto Alegre (RS): Artmed, 1999. 451p.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis, SC: Ed. Da UFSC, 2008, 118 p.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

STUMPF, Mariane Rossi. **Mudanças estruturais para uma inclusão ética.** In: Estudos Surdos III. Ronice M. Quadros (organizadora). Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

VESENTINI, J. W. **O Ensino de Geografia no Final do Século XX.** Editora Ática, 1996.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente.** 6ª edição. Trad. José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



\_\_\_\_\_. **Fundamentos de Defectologia.** Obras completas. Tomo cinco. Havana: Editorial Piablo y Educación, 2ª Edição. 1995.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 5ª Ed. São Paulo: ícone, 1988.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WITKOSKI, Silvia Andreis. **A inclusão na escola regular.** In: Educação de surdos, pelos próprios surdos: uma questão de direitos. 1ª Ed. Curitiba, PR:CRV, 2012.

ZATTA, Celia Inez; AGUIAR, Waldney Gomes de. **O uso de imagens como recurso metodológico para estudar Geografia.** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2375-8.pdf>. Acesso em: março de 2013.



## ANEXOS

### **Anexo 01- Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento- TCLE Destinada aos professores.**

Sr (a) foi selecionado (a) e está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada: **A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA DE ESTUDANTES SURDOS**, que tem como objetivos: Entender a perspectiva dos educandos surdos e educadores sobre o processo de inclusão. Este é um estudo baseado em uma abordagem qualitativa, utilizando como método entrevistas filmada. A pesquisa terá duração de dois anos, com o término previsto para março de 2013. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os dados coletados serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados, como também na que trabalha. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de entrevistas com perguntas semi- estruturadas. A entrevista será gravada em vídeo para posterior transcrição – que será guardado por cinco (05) anos e incinerada após esse período. Caso provoque constrangimento a filmagem, este recurso será dispensando e o pesquisador anotará as perguntas realizadas pela entrevista.

Sr (a) não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionada a sua participação. O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área da educação e geografia. Sr (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail do pesquisador responsável, e demais membros da equipe, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos!

**Nome da Orientadora**

Ruth Emilia Nogueira- UFSC

E-mail: r.e.nogueira@ufsc.br

**Mestranda: Sarah Andrade**

Email: andradesarinha@yahoo.com.br

Florianópolis, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

**TCLE- Destinada aos alunos**

O seu filho (a) está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa: A Educação Geográfica de estudantes Surdos. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. A colaboração do seu filho ou do (menor) neste estudo será de muita importância para nós, mas caso o mesmo desista de participar a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo ao seu filho ou a você como responsável.

Eu, \_\_\_\_\_, residente e domiciliado na \_\_\_\_\_, portador da cédula de identidade, RG \_\_\_\_\_, e inscrito no CPF \_\_\_\_\_, responsável pelo menor \_\_\_\_\_, concordo de livre e espontânea vontade na sua participação como voluntário(a) do estudo: A educação geográfica de estudantes surdos.

O menor ou (o responsável do menor) fica ciente que:

- I) Informar ao responsável sobre a pesquisa a ser realizada, citando os objetivos e a metodologia da pesquisa de forma reduzida;
- II) Os dados serão coletados na Escola de Educação Básica Nossa Senhora da Conceição, através de uma entrevista semi-estruturada e filmadas.
- III) O menor não é obrigado a responder as perguntas realizadas na entrevista;

- IV)** O menor tem liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;
- V)** A participação do menor neste projeto contribuirá para acrescentar a literatura de dados referentes ao tema, direcionando as ações voltadas para a promoção da inclusão de estudantes surdos;
- VI)** O responsável pelo menor não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, assim como, o menor do qual é responsável, sendo sua autorização a participação do menor voluntária;
- VII)** O material com as suas informações (fitas, entrevistas, etc.) ficará guardado sob a responsabilidade da pesquisadora com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade será destruído após cinco anos;
- VIII)** Caso o menor fique constrangido com a filmagem, dispensará este recurso e os dados serão coletados através de anotações feitas pelo pesquisador;
- IX)** Durante a realização da pesquisa, serão obtidas as assinaturas do responsável pelo menor e do pesquisador, também, constarem em todas as páginas do TCLE as rubricas do pesquisador e do responsável pelo menor;
- X)** O responsável pelo menor concorda que os resultados sejam divulgados em publicações científicas, desde que seus dados pessoais não sejam mencionados;
- XI)** Caso o responsável pelo menor desejar, poderá pessoalmente ou por meio de telefone tomar conhecimento dos resultados parciais e finais desta pesquisa.
- Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.
- Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Florianópolis, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

**Nome da Orientadora**

Ruth Emilia Nogueira- UFSC

E-mail: r.e.nogueira@ufsc.br

**Mestranda: Sarah Andrade**

Email: andradesarinha@yahoo.com.br

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto a duvidas por mim apresentadas. Desta forma autorizo a participação do menor na referida pesquisa acima citada.

Assinatura                      do                      responsável                      pelo  
menor: \_\_\_\_\_

## **Anexo 02-Roteiro Semi- Estruturado para as Entrevistas com os Professores da Sala de Recursos**

Identificação do professor:

Formação profissional:

Ano de conclusão:

Cursos complementares recentes:

Tempo de magistério:

Tempo de magistério com estudantes surdos:

1. Tem formação em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)? Em qual instituição foi à realizada a formação e qual curso?
2. Qual a importância da LIBRAS para os alunos surdos e ouvintes?
3. Você percebe alguma diferença em relação ao processo ensino-aprendizagem entre os alunos surdos e os ouvintes?
4. Quais suas dificuldades no processo de ensino (alfabetização e letramento) em relação ao(s) aluno(s) surdo(s)?
5. Há colaboração entre escola e a família? Que tipo de iniciativas forma identificadas?
6. Quais são as modalidades de apoio?
7. Há preparação para o processo de inclusão do novo estudante (professores, alunos, e agentes educativos)?
8. Há adaptações curriculares individualizadas para estudantes?
9. Há adequação da organização e do ambiente de sala de aula?
10. Quais são os aspectos que você considera fundamentais para orientar os professores do ensino regular sobre surdez e suas implicações?
11. Como você concebe a aprendizagem e a construção do conhecimento do estudante surdo?
12. Que situações são facilitadoras no trabalho com o estudante surdo?
13. Que situações constituíram dificuldade?
14. E com a Geografia? Você tem dificuldades em auxiliar surdos nessa disciplina?
15. Como eles leem, usam mapas, utiliza o computador? Quais materiais?
16. Opinião sobre inclusão, a aceitação dos alunos com restrição e a escola.





### **Anexo 03- Roteiro Semi- Estruturado para as Entrevistas com professores intérpretes**

Identificação do professor:

Formação profissional:

Ano de conclusão:

Cursos complementares recentes:

Tempo de magistério:

Tempo de magistério com estudantes surdos:

1. Tem formação em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)? Em qual instituição foi realizada a formação e qual curso?
2. Qual a importância da LIBRAS para os alunos surdos e ouvintes?
3. Em sua opinião, qual a importância do intérprete no processo de construção do conhecimento do aluno surdo?
4. Você percebe alguma diferença em relação ao processo ensino-aprendizagem entre os alunos surdos e os ouvintes?
5. Como se dá a inclusão entre alunos surdos e ouvintes? Como você participa disso?
6. Quais os recursos necessários para que o professor promova os processos de ensino e aprendizagem para alunos surdos?
7. Quais são as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos alunos surdos?
8. Você conhece o vocabulário geográfico?
9. Você acha importante o vocabulário geográfico? Para que?
10. Quais são suas dificuldades enfrentadas em relação aos conteúdos geográficos no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo?
11. O desempenho escolar do aluno surdo corresponde às expectativas do professor? Se ele tem alguma?
12. Como você avalia o processo de inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino?



## **Anexo 04- Roteiro Semi- Estruturado para as Entrevistas com professores de Geografia**

Identificação do professor:

Formação profissional:

Ano de conclusão:

Cursos complementares recentes:

Tempo de magistério:

Tempo de magistério com estudantes surdos:

1. Como você avalia o processo de inclusão de alunos surdos na rede regular?
2. Você percebe alguma diferença em relação ao processo ensino-aprendizagem entre os alunos surdos e os ouvintes?
3. De que forma você realiza a mediação do conhecimento geográfico com o estudante surdo (como você ensina)? Quais as metodologias de ensino utilizadas para ensinar Geografia (qual a linguagem utilizada)?
4. Quais as bibliografias que você utiliza para ensinar Geografia?
5. Quais recursos didáticos existentes você considera úteis para realizar uma atividade de Geografia com o estudante surdo? Por quê?
6. Você encontra dificuldades em ensinar algum conceito de Geografia? Qual (is)?
7. Você tem estratégias específicas para os estudantes surdos? Quais?
8. Você observa algum motivo que pode ser assinalado em relação ao sucesso e/ou ao fracasso escolar de estudantes surdos inseridos em turmas regulares?
9. Você gostaria de perguntar ou sugerir algo?



## **Anexo 05- Roteiro Semi- Estruturado para as Entrevistas com os Estudantes Surdos**

Identificação do estudante:

Onde mora:

Sempre morou na mesma cidade:

Série:

Idade:

Qual é a renda mensal média de sua família?

Qual o nível de escolaridade de seus pais?

Endereço da escola:

1. Em quais escolas você já estudou? O que você nota de diferença entre elas? Você gosta dessa escola?
2. Você tem alguma dificuldade em comunicar-se na escola? Explique. Você utiliza LIBRAS na escola?
3. Como você se sente entre os estudantes da turma / escola?
4. Como você estuda Geografia?
5. O que você gostaria de aprender na escola? E nas aulas de Geografia?
6. Como gostaria de aprender?
7. Quais recursos didáticos existem na escola para as aulas de Geografia? Mapas?
8. Você compreende os mapas?
9. Quais são os materiais que você utiliza para estudar?
10. O professor usa o livro didático para ensinar Geografia?
11. Você gosta da aula de Geografia? O que mais gosta da disciplina?



APÊNDICES  
Apêndice A

