A scenic view of a mountain range with a train in the foreground. The mountains are covered in dense green forest and have jagged peaks. The sky is clear and blue. In the foreground, a train with blue, red, and black cars is visible, moving along a track that curves through the landscape.

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

**O TRABALHO DE CAMPO EM GEOGRAFIA: múltiplas dimensões espaciais  
e a escolarização de pessoas surdas**

**ADRIANO RODRIGUES DE SOUZA DE LA FUENTE**

**UBERLÂNDIA-MG**

**2012**

**ADRIANO RODRIGUES DE SOUZA DE LA FUENTE**

**O TRABALHO DE CAMPO EM GEOGRAFIA: múltiplas dimensões espaciais e a  
escolarização de pessoas surdas**

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

**Área de Concentração:** Geografia e Gestão do Território.

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

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriany de Ávila Melo Sampaio.

**Uberlândia-MG  
INSTITUTO DE GEOGRAFIA  
2012**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

Adriano Rodrigues De Souza De La Fuente

**O TRABALHO DE CAMPO EM GEOGRAFIA: múltiplas dimensões espaciais e a escolarização de pessoas surdas**

**BANCA EXAMINADORA**



---

Professor(a) Dr<sup>a</sup>. Adriano de Ávila Melo Sampaio - UFU



---

Professor(a) Dr<sup>a</sup>. Maria Lídia Bueno Fernandes – UNB – DF



---

Professor(a) Dr<sup>a</sup>. Lázara Cristina da Silva - UFU

Uberlândia-MG: 24 de agosto de 2012

Resultado: **APROVADO**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

D331t De La Fuente, Adriano Rodrigues de Souza, 1977-  
2012 O trabalho de campo em geografia: múltiplas dimensões espaciais e a  
escolarização de pessoas surdas / Adriano Rodrigues de Souza de la  
Fuente. -- 2012.  
160 f.: il.

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

1. Geografia - Teses. 2. Geografia – Estudo e ensino - Teses. 3. Cegos –  
Educação - Teses. 4. Geografia humana - Teses. 5. Geografia – Trabalho  
científico de campo – Teses. I. Sampaio, Adriany de Ávila Melo. II.  
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em  
Geografia. III. Título.

CDU: 910.1

"Talvez a principal tarefa do professor de Geografia não seja a de ensinar Geografia, mas realçar um compromisso que a ultrapassa, ou seja, fortalecer os valores democráticos e éticos, a partir de nossas categorias centrais (espaço, território, Estado...) e expandirmos cada vez mais o respeito ao outro, ao diferente." (KAERCHER, 2004, p. 224).

## AGRADECIMENTOS

---

A trajetória acadêmica é árdua, mais ainda quando temos a responsabilidade de traduzir em palavras um percurso que não se faz desacompanhado. Evidentemente que esta dissertação não seria realizada sem que eu pudesse contar com a efetiva participação direta e indireta de algumas pessoas, às quais torno público aqui meus agradecimentos. Primeiramente a Deus, nosso maior e melhor orientador, pela fidelidade, amor e infinitas bênçãos. Em seguida à orientação da Profa. Dra. Adriany de Ávila M. Sampaio, pela paciência, carinho e cuidados, e, principalmente, pela confiança, meu eterno respeito e agradecimento.

À Professora Flaviane Reis pelas sugestões na defesa do projeto. Aos Professores, Dr. Carlos Roberto Candeiro e Dra. Lázara Cristina, pelos apontamentos e sugestões como membros da Banca de Qualificação. Aos professores do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, pelas discussões e aprendizagens compartilhadas ao longo dessa trajetória acadêmica.

Aos amigos de percurso, Alfredo Machado, Aldehon Dornelas, Aline Guerra, Ana Flávia, Eduardo Venâncio, Erinon Silva, Fernando Braconaro, Grace Séjour, Daniel Araújo, Diones Carlos, Fernanda Pena, Ronicley Araújo, Viviane Suzana e Waléria Furtado pelas reflexões e companheirismo, além da amizade. Aos colegas e amigos do *Campus* Pontal da Universidade Federal de Uberlândia, especialmente à Betânia Ribeiro Laterza e Lílian Calaça pelo apoio incondicional.

Aos meus familiares, Ana (In Memoriam) e Sebastiana (avós); Varny e Anita (pais); André, Alexandre e Andréia (irmãos); minha gratidão por me acompanharem, mesmo alguns distante geograficamente, principalmente, aos meus pais pela importância que sempre deram à educação dos filhos. À minha família: Gabriel Artur De La Fuente Rodrigues (filho), Rafaela De La Fuente (esposa), minha gratidão pelo carinho, paciência e compreensão nos momentos de ausência.

Aos alunos surdos e ouvintes, seus professores e intérpretes, que participaram com seus textos escritos, diálogos orais e sinalizados, o meu agradecimento, pois sem eles este trabalho não seria possível. Agradeço, por fim, à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, que me dispensou da atividade docente, no período solicitado, para me dedicar ao presente trabalho de pesquisa.

## RESUMO

---

A presente pesquisa é de caráter qualitativo, com a utilização da modalidade estudo de caso. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com análise final nº 321/11 e parecer favorável protocolado sob o nº 147/11. Este estudo tem como objetivo geral refletir sobre o Trabalho de Campo no processo de ensino e de aprendizagem em Geografia para o aluno surdo, no Ensino Médio, em Escola Pública Estadual de Uberlândia/MG. As abordagens levam em consideração o ensino de Geografia na perspectiva da educação como instrumento de transformação social, e a escola como lugar onde ocorre o desenvolvimento dos sujeitos para o enfrentamento das desigualdades na sociedade capitalista contemporânea por meio da sua formação cidadã. Na investigação, foram consideradas as concepções de professores de Geografia, intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e de alunos surdos do ensino médio sobre: o modelo de inclusão, a escola atual frente às diferenças culturais e as metodologias utilizadas na construção do saber em Geografia. Na escolha da escola-objeto de estudo, o critério utilizado foi à presença de alunos surdos no ensino médio em quantidade proposta para estudo. A análise dos dados aponta para um sistema de inclusão deficitário, ou seja, vários problemas são evidenciados pelos pesquisados; dentre eles, destacam-se: a ausência de formação continuada para professores e equipe pedagógica, recursos pedagógicos insuficientes e inflexibilidade no currículo. Os professores e intérpretes demonstraram-se favoráveis ao processo de inclusão dos alunos surdos na escola regular; todavia, consideram-se profissionalmente despreparados para o trabalho com estes alunos e com as demais deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Diante dessa realidade, os professores e intérpretes apostam na necessidade de cursos de formação continuada, plano de carreira que valorize a categoria, flexibilidade curricular e tempo para planejamento pedagógico. Todos os entrevistados apontaram a importância do Trabalho de Campo no ensino e na aprendizagem dos alunos surdos. No entanto, professores que não realizam esse tipo de atividade relataram diversos empecilhos para a sua concretização, destacando-se: carga horária de trabalho excessiva e a responsabilidade em sair com os alunos em lugares que não seja o espaço escolar.

**Palavras-Chave:** Metodologia. Espaço geográfico. Ensino. Aluno surdo.

## ABSTRACT

---

This qualitative research uses the Case Study. The project was submitted to the Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) of the Universidade Federal de Uberlândia (UFU), with final analysis n. 321/11 and assent filed under n. 147/11. This study aims to reflect on the field work in the teaching process and learning in Geography for the deaf student in a public High School of the State at Uberlândia-MG. Approaches take into account the teaching of Geography in the view of education as an instrument for social transformation, thinking the school as a place where the development of the individuals happens to confront the inequalities in contemporary capitalist society through their civic education. In the investigation we considered the Geography teachers' conceptions, the conceptions of the interpreters of Libras and Deaf high school students about: the inclusion model, the current school against cultural differences and the methodologies used in the construction of knowledge in Geography. Choosing the school as object of study, the criterion used was the presence of deaf students in High School in sufficient quantity for research's study. The data analysis points to a deficient system of inclusion. In another words, several problems are highlighted by interviewee, which are: there is no continuing education process for teachers and teaching group, teaching resources are inadequate and the curriculum is inflexible. However, teachers and interpreters are favorable to the process of inclusion of deaf students in regular schools. In spite of this, they consider themselves professionally unprepared to work with these students and other disabilities, pervasive developmental disorders and high ability/talented. Given this reality, teachers and interpreters need to bet on continuing education courses, Career Plan that values the category. It is necessary curricular flexibility and time for educational planning. All interviewee indicated the importance of field work in teaching and learning of deaf students. However, teachers who do not perform this kind of activity reported several obstacles for its implementation, including: excessive workload and responsibility to lead students in places out of the school environment.

**Keywords:** Methodology. Geographical space. Education. Deaf student.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

---

- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- CEP** – Comitê de Ética em Pesquisa
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IG** – Instituto de Geografia
- LEGEO** – Laboratório de Ensino de Geografia
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- MG** – Minas Gerais
- MEC** – Ministério da Educação
- SEESP<sup>1</sup>** – Secretaria de Educação Especial
- SIG** – Sistema de Informação Geográfica
- TGO** – Transtorno global do desenvolvimento
- TC** – Trabalho de Campo
- UFU** – Universidade Federal de Uberlândia
- UNB** – Universidade de Brasília

---

<sup>1</sup> Criada em 1986 e extinta em 1990 sob a Sigla SESPE. Recriada em 1992, permanecendo até os dias atuais. Embora tenha o mesmo nome, a sigla foi alterada.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

---

|  |     |
|--|-----|
| Gráfico 1 – Mobilização da equipe pedagógica.....                                  | 111 |
| Gráfico 2 – O Trabalho docente na escola inclusiva.....                            | 112 |
| Gráfico 3 – Aprendizagem do aluno surdo na escola regular.....                     | 115 |
| Gráfico 4 – Recursos utilizados nas aulas de Geografia.....                        | 119 |
| Gráfico 5 – Desenvolvimento de Trabalho de Campo em Geografia.....                 | 122 |
| Gráfico 6 – Integração entre alunos surdos e ouvintes na escola regular .....      | 130 |
| Gráfico 7 – Participação em Trabalho de Campo.....                                 | 139 |
| <br>   |     |
| Mapa 1 – Localização do município de Uberlândia-MG.....                            | 16  |
| Mapa 2 – Sugestões de Trabalho de Campo na cidade de Uberlândia-MG.....            | 102 |
| Mapa 3 – Sugestões de Trabalho de Campo no entorno da cidade de Uberlândia-MG..... | 103 |
| Mapa 4 – Sugestões de Trabalho de Campo no Triângulo Mineiro.....                  | 104 |
| <br>   |     |
| Tabela 1 – Caracterização dos professores de Geografia.....                        | 110 |
| Tabela 2 – Caracterização dos Intérpretes de Libras.....                           | 125 |
| Tabela 3 – Caracterização dos Alunos surdos.....                                   | 135 |

## SUMÁRIO

---

|   |            |
|---|------------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>11</b>  |
| <b>CAPÍTULO I – O ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA DO SÉCULO XXI.....</b>  | <b>20</b>  |
| 1.1 A Geografia e os paradoxos da sociedade/escola contemporânea.....   | 20         |
| 1.2 O ensino de Geografia e a percepção espacial local e global.....  | 24         |
| 1.3 Travessias do Trabalho de Campo na Geografia.....   | 27         |
| <b>CAPÍTULO II – O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO SURDO.....</b>  | <b>49</b>  |
| 2.1 Os paradigmas da integração e da inclusão escolar na Educação Especial: um olhar sobre as “diferenças”..... | 50         |
| 2.2 A Libras e os processos de ensino e de aprendizagem do surdo.....   | 67         |
| 2.3 A construção de sentidos a partir da percepção espaço-visual do surdo.....                                  | 78         |
| 2.4 O Trabalho de Campo como proposta pedagógica na escola bilíngue.....  | 97         |
| <b>CAPÍTULO III – ENTRE OS ESCANINHOS ESCOLARES: perspectivas da escola inclusiva para todos.....</b>           | <b>108</b> |
| 3.1 Diálogo com professores de Geografia.....   | 109        |
| 3.2 Diálogo com os intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras).....                                     | 124        |
| 3.3 Diálogo com os Alunos Surdos.....   | 135        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>143</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>147</b> |



## INTRODUÇÃO

O desenvolvimento técnico-científico pós-moderno trouxe significativas modificações na vida econômica, social, política e, sobretudo, ideológica da sociedade, que tem tentado se organizar frente a essas novas demandas. Nesse contexto, encontram-se: a escola<sup>2</sup> sobrecarregada de responsabilidades que outrora não eram suas, um processo escolar descontextualizado, professores desvalorizados e desmoralizados profissional e socialmente, alunos desmotivados. Torna-se urgente refletir: qual(is) é(são) a(s) finalidade(s) dessa escola, considerada sob o panorama apresentado? Quais são os atributos que a sociedade espera da escola na formação dos sujeitos, para que estes sejam incluídos na sociedade contemporânea? São indagações que não se cessam, pois fazem parte das nossas atuais angústias como educadores.

Pensar o espaço globalizado da escola torna-se um desafio. A complexidade pode ser ainda maior quando outros elementos se somam a essa contabilidade, como a inclusão escolar e social das diferenças, bem como a organização de um sistema efetivo de escolarização que considere e não acentue tais diferenças.

Para isso, há a necessidade de um sistema de formação continuada de professores, assim como de escolas que sejam lugares onde as pessoas possam se encontrar, em que possam se entender como sujeitos, cidadãos que contribuem para transformar seus espaços de vivência.

Os impactos resultantes do desenvolvimento técnico-científico ocasionaram nas ciências a necessidade de fornecer suporte para uma análise e ação crítica sobre o espaço geográfico, de maneira que os homens consigam encontrar sentido em aprender Geografia, a ciência que explica as relações do homem com a dinâmica do espaço nas suas multidimensões. Logo, há necessidade de um ensino de Geografia que subsidie o entendimento crítico dessas transformações espaciais, fornecendo instrumentos e meios para intervenções.

---

<sup>2</sup> A escola, neste estudo, é entendida como “espaço de encontro e de confronto de saberes produzidos e construídos ao longo da história da humanidade”. (Cf. CAVALCANTI, 2002, p. 72).



Desse modo, pensar um modelo de ensino descritivo, moldado na memorização e na observação não é suficiente, tornando a Geografia desnecessária para explicar o atual contexto e, por isso, passível de se tornar obsoleta.

A escola e o ensino contemporâneo, que envolvem o movimento de inclusão, precisam possibilitar ferramentas para entendimento dos sujeitos que pela escola entram e saem todos os dias, independentemente das suas diferenças sociais, culturais, econômicas, políticas e biológicas. Nesse bojo, as metodologias de ensino em Geografia têm como desafio despertar nos educandos a vontade de obter domínio dos conteúdos geográficos.

Nesse aspecto, o professor precisa ser um elo fundamental no processo de escolarização, sobretudo, na escola inclusiva. Espera-se que tal profissional tenha como perfil, a capacidade para resolver situações, com intuito de reverter dificuldades em habilidades e competências, além de ser um formador de opinião crítico, que reflita sobre sua prática cotidiana, contribuindo para a formação de sujeitos que tenham habilidades, atitudes críticas e competências para se organizar e viver em sociedade.

Haja vista que: para os geógrafos atuais, já não basta apenas explicar as transformações e/ou subsidiar compreensões sobre o mundo em questão. É preciso potencializar os estudantes, os meios, os instrumentos e a técnica de agir sobre o espaço geográfico.

As discussões que envolvem o processo de educação inclusiva, metodologias de ensino e formação de professores têm sido preocupação constante em diversas instituições e governos por várias partes do mundo. No Brasil, alguns institutos e departamentos de Geografia têm-se mobilizado nessa direção. Na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), o Laboratório de Ensino de Geografia (LEGEO) vem desenvolvendo várias pesquisas sobre essa temática. Essas discussões, artigos, projetos de extensão, dissertações e teses desenvolvidas pelos professores, alunos da graduação e da pós-graduação têm representado uma contribuição importante para a formação dos futuros professores de Geografia.

O primeiro contato com o tema desta pesquisa decorreu da minha vivência como professor de Geografia na educação básica da rede pública, ao me deparar



com salas de alunos surdos e ouvintes. Isso representou o primeiro panorama frente à problemática que se desenhava. Recém-formado e provocado a buscar mecanismos que me auxiliassem a ter um desempenho satisfatório diante da situação “ensinar sem saber Libras”, aquele instante representou um desafio.

Como professor, observava que, sempre, nas aulas, os alunos surdos só copiavam, além do fato de que naquele primeiro momento o intérprete de Libras ainda não estava em sala porque não havia sido contratado. Percebendo a necessidade de modificar o formato tradicional do ensino de Geografia, busquei metodologias e recursos didáticos que auxiliassem a amenizar a situação apresentada. Considero que não foi suficiente, mas isso me inspirou a buscar novas possibilidades para o ensino de Geografia.

O próximo desafio foi organizar na escola um laboratório de Geografia, representando uma oportunidade de construção de um espaço onde os alunos surdos pudessem utilizar na prática algumas ferramentas didáticas. Conseguimos, por doação, mapas, imagens de satélite, maquetes de solo e relevo, o globo terrestre, e os alunos, em atividades de campo, recolheram amostras de rochas e minerais. Esse laboratório tornou-se um espaço de aprendizagem teórico e prático onde as aulas aconteciam para a turma de alunos surdos e ouvintes. Posteriormente, colocou-se em prática o Trabalho de Campo como possibilidade didática, interdisciplinar e que contribuísse com a aprendizagem efetiva dos alunos. O caráter de leitura espacial presente no Trabalho de Campo foi utilizado como justificativa para as saídas a campo.

O segundo contato com o tema desta pesquisa foi na defesa da monografia de bacharel em Geografia, evoluindo para um projeto de Mestrado, o qual culminou na dissertação que agora apresento. No decorrer desta pesquisa, tive a oportunidade de estar presente em associações de surdos, debates, palestras, congressos e simpósios, testemunhando apresentações de trabalhos sobre ensino e metodologias de ensino em Geografia, inclusão escolar, formação continuada de professores, dentre outras temáticas. A participação nesses eventos acrescentou reflexões que aqui serão desenvolvidas.



Não foram esquecidos os diálogos formais e informais com os professores de Geografia, intérpretes de Libras, alunos surdos e ouvintes, pais de alunos surdos, fonoaudiólogos, psicólogos e com vários outros profissionais que estão engajados diretamente nessa discussão alavancada pela globalização e, conseqüentemente, próxima da democratização do acesso à educação no século XXI.

Considerando a relevância social da educação e principalmente do ensino de Geografia no contexto da educação especial/inclusiva, a presente pesquisa se justifica a partir da necessidade e importância do Trabalho de Campo na leitura das transformações espaciais ocorridas pela ação do homem no espaço natural, o que diz respeito à Geografia, como ciência do espaço. Evidencia-se, assim, a particularidade dos sujeitos surdos em ouvirem o mundo por meio da leitura expressa pela sua percepção espaço-visual.

Nesse sentido, é o principal objetivo desta pesquisa refletir sobre a metodologia do Trabalho de Campo nos processos de ensino e de aprendizagem do aluno surdo, no ensino médio, em uma escola pública estadual de Uberlândia-MG. Especificamente, pretende-se identificar e analisar o Trabalho de Campo como recurso metodológico no ensino de Geografia e os processos de ensino e de aprendizagem do aluno surdo, em Geografia, na escola pública de educação básica, no ensino médio, em Uberlândia-MG.

O estudo foi devidamente submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com análise final n° 321/11 favorável ao projeto de pesquisa, protocolado sob o n° 147/11. Elucidados sobre os objetivos, bem como sobre a importância da pesquisa, cada participante assinou Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no intuito de preservar a identidade e integridade dos mesmos quando os resultados forem publicados.

Este estudo fundamenta-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1995), que se configura, entre outras razões, por apresentar uma relação dinâmica e indissociável entre o mundo real e o sujeito, isto é, inter-relacionando o mundo objetivo e subjetivo (hábitos, crenças, valores, opiniões) do



sujeito, o que extrapola a possibilidade de interpretação por meio dos números. (MINAYO, 2007).

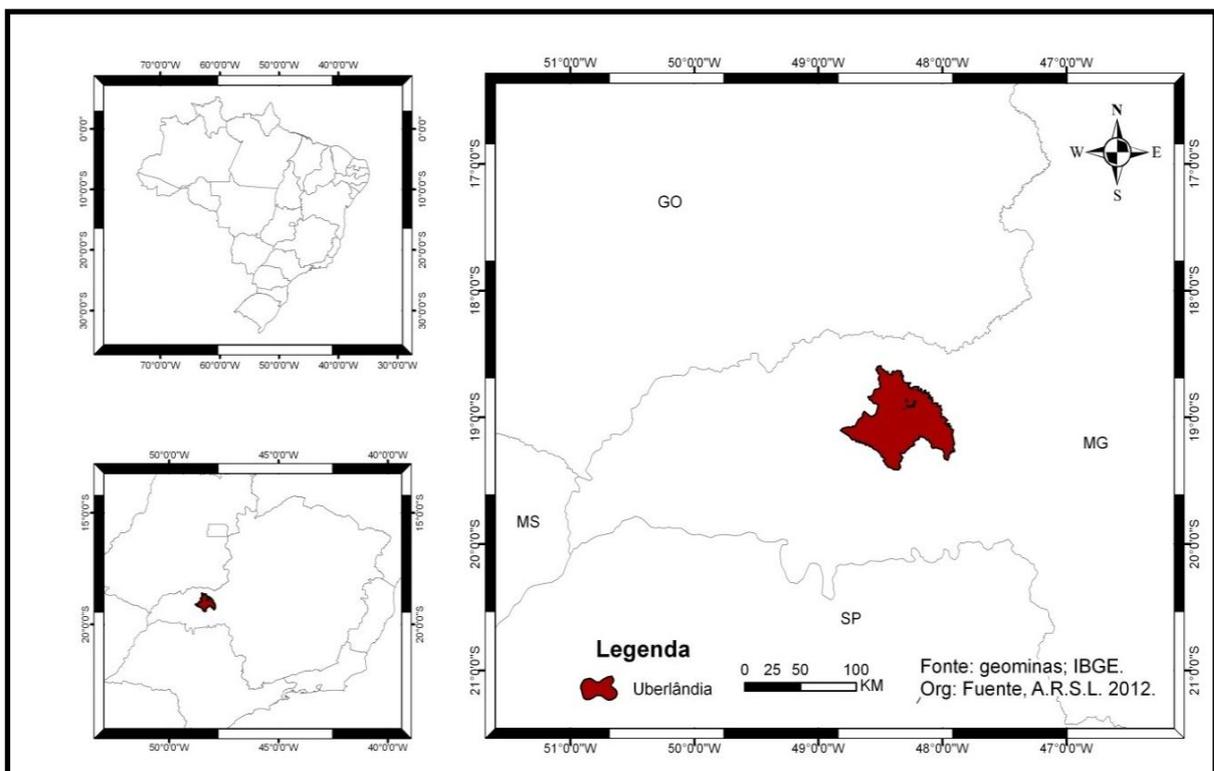
A pesquisa qualitativa pode assumir várias formas e, dentre estas, destaca-se o estudo de caso. (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Neste trabalho, o estudo de caso se caracteriza por: (1) objetivar a descoberta, na medida em que podem surgir, em qualquer altura, de novos elementos e aspectos importantes para a investigação, além dos pressupostos do enquadramento teórico inicial; (2) enfatizar a interpretação em contexto, considerando todos os aspectos do espaço escolar, incluindo tanto o social, quanto o pedagógico; (3) retratar a realidade escolar de forma completa e profunda; (4) utilizar diversas informações por meio de várias fontes; (5) revelar experiência vicária e permitir generalizações naturalísticas; (6) buscar evidenciar e representar várias perspectivas presentes em determinada situação social e (7) utilizar linguagem acessível, comparando com outros métodos de investigação. O interesse pelo estudo de caso incide naquilo que ele tem de particular, mesmo que posteriormente fiquem evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

A coleta de dados ocorreu a partir da aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas, totalizando vinte e cinco para professores, vinte para intérpretes de Libras e vinte para alunos surdos. Considera-se o questionário um “conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo”. (SEVERINO, 2007, p. 125). O autor acrescenta que as perguntas podem ser fechadas e/ou abertas. Optou-se, neste estudo, por utilizar a combinação das duas modalidades.

Os critérios para a elaboração das questões da pesquisa seguiram a ordenação professor, intérprete, alunos surdos e foram estruturados em três blocos temáticos: Bloco I, com o interesse de entender o processo de inclusão relacionado à formação acadêmica de professores e intérprete de Libras; o Bloco II procurou resgatar os desafios do ensino e da aprendizagem dos alunos surdos na perspectiva inclusiva; e no Bloco III, as perguntas procuraram averiguar o Trabalho de Campo como recurso metodológico no ensino e na aprendizagem em Geografia dos alunos surdos, considerando o aspecto espaço-visual dos mesmos.

As perguntas direcionadas aos alunos surdos seguiram o mesmo critério, porém, com outro enfoque temático: no Bloco I, questionou-se o ensino e a aprendizagem utilizando o Trabalho de Campo como recurso didático pelos professores de Geografia; no Bloco II, teceram-se esclarecimentos sobre o processo de inclusão, e, por último, no bloco III, pontuou-se a relação surdo/surdo, surdo/ouvinte, surdo/intérprete e surdo/professores.

A área de estudo abrange uma escola estadual no município de Uberlândia-MG (Figura 01), limitado pelas coordenadas geográficas: 18°30'41" S (Latitude Sul) e 48°15'21" W (Longitude Oeste) de Greenwich, com população estimada em 604.013 habitantes em 2010. (IBGE, 2012).



Mapa 1 – Localização do Município de Uberlândia-MG

FONTE: Geominas; IBGE (2011).

ORG.: DE LA FUENTE, A. R. de S. (2012).

O interesse pela instituição ocorreu pela concentração de alunos surdos matriculados, pois se tratava de uma escola que tem um histórico de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no que se refere ao aluno surdo e outras



deficiências, configurando-se como polo de escola inclusiva nos *modus operandi*<sup>3</sup> do sistema formal de ensino público. Os alunos dessa escola estão matriculados nos turnos diurno e noturno, sendo que, nos períodos matutino, vespertino e noturno, têm a oportunidade de terem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) com profissionais especializados. Nas salas em que há presença do estudante surdo, há também a do profissional intérprete de Libras, auxiliando na comunicação dos alunos.

Os sujeitos<sup>4</sup> envolvidos nesta pesquisa foram cinco professores (P)<sup>5</sup> da rede pública estadual de Minas Gerais, lotados na escola pesquisada em Uberlândia-MG; cinco intérpretes (I)<sup>6</sup> da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dez alunos (A)<sup>7</sup> surdos matriculados nos primeiro, segundo e terceiro anos do ensino médio regular na referida escola, nos turnos matutino e noturno.

Os professores participantes da pesquisa foram definidos pela experiência docente em relação ao ensino e a aprendizagem de alunos surdos em suas classes de ensino regular, sendo todos profissionais licenciados em Geografia. O tempo médio de formação é de quatorze anos de experiência docente. Em relação a essa formação, sessenta por cento (60%) são especialistas e quarenta por cento (40%) contam apenas com a graduação. Noventa por cento (90%) têm formação concluída em universidade federal e dez por cento em faculdade particular.

Os intérpretes (I) entrevistados nesta pesquisa foram selecionados utilizando como critério o fato de estarem trabalhando diariamente com alunos surdos. São

---

<sup>3</sup> O termo é uma expressão em latim que significa “modo de operação”, utilizada para designar uma maneira de agir, operar ou executar uma atividade seguindo sempre os mesmos procedimentos.

<sup>4</sup> O termo sujeito é utilizado na perspectiva vygotiskyana, ou seja, o homem é percebido como sujeito histórico-social que se desenvolve como ser não alienado a partir das constantes trocas dialéticas que faz em seu meio social. (Cf. VYGOTSKY, 1991).

<sup>5</sup> Os professores são representados pela letra (P) nas discussões que os envolvem, variando de (P1 a P5).

<sup>6</sup> Os intérpretes são representados pela letra (I) nas discussões que os envolvem nesta pesquisa, variando de (I1 a I5).

<sup>7</sup> Os alunos são representados pela letra (A) nas discussões que os envolvem nesta pesquisa, variando de (A1 a A10).



profissionais com formação em Letras ou com especialização em intérprete de Libras, com uma variação de tempo de atividade na área entre dois e nove anos.

Os alunos pesquisados estavam regularmente matriculados do primeiro ao terceiro ano, no ensino médio regular, na escola citada, no ano de 2011. São dez alunos, sendo seis alunas e quatro alunos surdos.

A coleta dos dados nos auxiliou na construção de referencial para análise das condições pedagógicas dos alunos surdos, das interações cotidianas da sala de aula no ensino regular, das percepções dos alunos surdos e dos seus professores em relação ao Trabalho de Campo e a compreensão sobre como o aluno surdo percebe os processos de ensino e de aprendizagem no ensino regular público que tem foco na educação inclusiva.

Foram utilizados, neste trabalho, quadros e gráficos. A utilização destes contribui sobremaneira na apresentação e organização dos dados, pois facilita a outros leitores e a pesquisadores em geral a compreensão e interpretação, de forma rápida, desses dados. (MARCONI; LAKATOS, 2006).

A presente pesquisa está organizada em três capítulos. No Capítulo I, intitulado: “*O ensino de Geografia na escola do século XXI*”, desenvolve-se uma discussão sobre as contribuições da Geografia como ciência peculiar na análise espacial e, conseqüentemente, nas leituras da dinâmica espacial atual. São apresentadas, ainda, considerações sobre o histórico do Trabalho de Campo na Geografia e sua importância como recurso metodológico no processo de interpretação do espaço geográfico ou como categoria de análise na representação do meio. Neste, as percepções espaço-visuais dos surdos podem ser exploradas, possibilitando a eles visualizar, de forma crítica, as relações estabelecidas entre o homem, a natureza e o meio técnico-científico no espaço geográfico em que estão inseridos.

No Capítulo II, intitulado: “*O processo de escolarização do surdo*”, discute-se o processo de escolarização do sujeito surdo, considerando os paradigmas históricos; o(s) entendimento (s) sobre a diferença cultural surda; a importância da Libras como ferramenta de interlocução no processo de comunicação e indispensável à construção de sentidos para os surdos; a proposta do Trabalho de



---

Campo como recurso metodológico na escola bilíngue. Por último, são apresentadas sugestões de lugares para o desenvolvimento de Trabalhos de Campo, apontando as várias escalas de abordagem dessa metodologia no ensino.

No Capítulo III, intitulado: “*Entre os escaninhos escolares: perspectivas da escola inclusiva para todos*”, são apresentados e discutidos os dados da pesquisa. As discussões desses resultados levam em consideração as percepções de professores de Geografia, intérpretes de Libras e alunos surdos sobre: a escola regular, no século XXI; o modelo de inclusão em curso na escola pública regular; as interações entre ouvintes e surdos; os recursos didáticos utilizados pelos professores de Geografia no ensino e na aprendizagem dos conteúdos geográficos; o apoio pedagógico da escola; o Trabalho de Campo como metodologia de se aprender Geografia a partir das relações espaciais dos alunos, ou seja, considerando seu cotidiano.



## CAPÍTULO I

### O ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA DO SÉCULO XXI

#### 1.1 A Geografia e os paradoxos da sociedade/escola contemporânea

Neste capítulo, objetiva-se desenvolver uma discussão sobre as contribuições da Geografia como ciência peculiar na análise espacial e, conseqüentemente, nas leituras da dinâmica espacial contemporânea. São apresentadas considerações sobre o histórico do Trabalho de Campo na Geografia e sua importância como recurso metodológico no processo de interpretação do espaço geográfico. Na discussão, as percepções espaço-visuais dos surdos são retratadas como possibilidade destes visualizarem, de forma crítica, as relações estabelecidas entre o homem, a natureza e o meio técnico-científico na realidade em que estão inseridos.

Os pressupostos teóricos e metodológicos utilizados para elaboração do capítulo levam em consideração as concepções de: Callai (2001); Carneiro (2009); Carvalho (1941); Castrogiovanni (2003); Cavalcanti (1998); Coll et. al (1998; 2000); Fazenda (1979); Fernandes (2008; 2011); Freire (1987); Frigotto (1995); Kaercher (2004); Libâneo (1994); Melo (2001); Moraes (1998); Moreira (2010); Pontuschka (1994; 2009); Straforini (2008); Suertegaray (1996, 2000); Vesentini (2004); Vlach (2004); Zabala (1998), entre outros autores, os quais fundamentaram as discussões a seguir.

As novas demandas impulsionadas pelo processo de globalização e, sobretudo, pelo desenvolvimento tecnológico impuseram aos profissionais – incluídos os professores – da Geografia, a necessidade de conceber essa ciência como instrumento de leitura e análise espacial na sociedade contemporânea. A importância disso na formação do cidadão, diante desse espaço, que é dinâmico, fundamenta-se no objetivo de se ter pessoas conscientes da sua participação no processo de (re)produção espacial. Logo, as tecnologias que ora se apresentam e



os meios de comunicação passam a orientar e a conduzir o comportamento social. (CASTROGIOVANNI, 2003). Isso significa dizer que o meio técnico-científico contribui para reclamar a formação de cidadãos conscientes, ou seja, que tenham entendimento sobre sua função na sociedade.

O ensino de Geografia, que se caracterizou durante longo período pela memorização exacerbada, atualmente busca se encontrar com o conhecimento geográfico proveitoso, diante das novas demandas da sociedade e diante de sua própria ressignificação. Considerando que “todo dia fazemos nosso percurso geográfico, de casa para o trabalho, do trabalho para a escola, da escola para o trabalho, pondo a geografia na própria intimidade das nossas condições de existência”. (MOREIRA, 2010, p. 45), o ensino de Geografia deve estar em sintonia com a realidade vivida pelos sujeitos em seus espaços de produção social, cultural, política e econômica, e, principalmente, dando a esses sujeitos identificação e significação perante essa dinâmica espacial.

Nesse sentido, entende-se que o ensino de Geografia possa:

[...] promover, por meio de estratégias diversas, o desenvolvimento e ampliação da capacidade dos alunos de apreensão da realidade sob o ponto de vista da espacialidade. Acreditamos, igualmente, que o grande desafio é que esses alunos desenvolvam capacidade crítica para realizar sua própria leitura de mundo. (FERNANDES, 2011, p. 2).

Além disso, há necessidade de pessoas em sociedade com formação crítica, que sejam capazes de não apenas diagnosticar problemas, mas de oferecer mecanismos para amenizá-los, possibilitando entendimentos e intervenção sobre determinado fenômeno geográfico. Surge, assim, a exigência de uma geografia não mais imparcial, mas comprometida com a justiça social e com as correções das desigualdades sociais, econômicas e culturais. (VESENTINI, 2004). Nesse ambiente de redefinições epistemológicas que ora se apresenta, investigam-se metodologias que possam buscar experiências concretas dos cidadãos, conexas aos conceitos e conteúdos geográficos científicos.

O movimento de renovação da Geografia, que tem início no Brasil na segunda

metade do século XX, é parte integrante de um conjunto de concepções e reflexões sobre os fundamentos epistemológicos e ideológicos que irá culminar na Geografia Crítica<sup>8</sup>. Essa renovação se pautou na necessidade de superação da descrição como método principal da Geografia Tradicional, tornando-se insuficiente nas reflexões sobre a complexidade do espaço geográfico contemporâneo.

A globalização afeta praticamente a todos na atualidade, com maior ou menor intensidade, e não existe mais nenhum lugar ou região que não dependa do mundial, do global, sendo este último mais do que a mera soma dos inúmeros lugares. E também o local não é um mero reflexo do global, apesar de ser parte dele. *Ipsa facto*, hoje, mais do que nunca, existe uma imperiosa necessidade de se conhecer de forma inteligente (não decorando informações e, sim, compreendendo os processos, as dinâmicas, os potenciais de mudanças, as possibilidades de intervenção) o mundo em que vivemos [...]. (VESENTINI, 2009, p. 79).

A necessidade de entender os significados das transformações espaciais torna-se urgente e floresce a importância de transformar o pensamento geográfico de outrora. Segundo Pessoa (2007, p. 62), “a(s) geografia(s) crítica(s), no seu cerne, não apenas procurou subjugar as geografias clássica, moderna e pragmática, mas fundamentalmente essa nova corrente buscou se envolver com temas novos”.

Entende-se que a Geografia Crítica contribuiu na formação do pensamento e das ações no espaço geográfico, abrindo novas perspectivas para o exercício da cidadania, movimento que irá influenciar fundamentalmente o modo de pensar, de ser e de agir na sociedade e, sobremaneira, a importância e significado da escola perante as novas demandas sociais, políticas e econômicas.

A concepção crítica da Geografia contribuiu para inúmeros avanços; contudo vê-se que,

[...] no sentido de considerar a Geografia como sendo uma ciência da sociedade e que tem como especificidade a análise da dimensão espacial presente na dinâmica social, já é possível percebermos que o saber geográfico fruto desse avanço epistemológico, começa a estar presente no discurso de professores. Porém, ainda que pese

<sup>8</sup> “[...] o designativo de crítica diz respeito, principalmente, a uma postura frente à realidade, frente à ordem constituída”. (Cf. MORAES, 1983, p. 12).



este discurso, que se faz ouvir nas salas de aula, é bastante perceptível a manutenção da prática político-pedagógica de caráter 'bancário'. (ROCHA, 1996, p. 182).

A Geografia como ciência da sociedade e instrumento de análise espacial precisa estar presente nas práticas de ensino de forma efetiva, modificando o foco no qual os conhecimentos geográficos são evidenciados, transformando o *status quo* da memorização. Considerando o que se ensina atualmente na sala de aula<sup>9</sup> sob o rótulo de Geografia, tem-se uma prática no ensino fundamental e médio que há muito tem deixado a desejar.

Uma coisa é certa: o ensino tradicional da geografia – mnemônico e descritivo, alicerçado no esquema A Terra e o Homem - não tem lugar na escola do século XXI. Ou a geografia muda radicalmente e mostra que pode contribuir para formar cidadãos ativos, para levar o educando a compreender o mundo em que vivemos, para ajudá-lo a entender as relações problemáticas entre sociedade e natureza e todas as escalas geográficas, ou ela vai acabar virando uma peça de museu. (VESENTINI, 2004, p. 220).

Há uma visível responsabilidade implícita na Geografia de promover a formação de cidadãos críticos, sujeitos que compreendam sua realidade espacializada de forma que, ao perceber os problemas da sociedade, também possam se identificar como parte integrante dessa realidade.

Diante do dinamismo que ora se assiste, a escola tem buscado se ressignificar como espaço institucionalizado de aprendizagem. Surge a necessidade de conciliar em seu currículo uma aprendizagem que considere as diferenças socioculturais como aspecto atinente ao ser humano, respeitando as particularidades de aprendizagem dos sujeitos. Em outras palavras, “é preciso reafirmar esta instituição como uma das agências destinadas a propiciar a formação humana”. (CAVALCANTI, 1998, p. 124).

---

<sup>9</sup> Entende-se por sala de aula o “espaço e tempo no qual e durante o qual os sujeitos de um processo de aprendizagem (professor e alunos) se encontram para juntos realizarem uma série de ações (na verdade interações), como, por exemplo, estudar, ler, discutir e debater [...]”. (Cf. MASETTO, 2001, p. 85).



Pensar os conhecimentos geográficos como instrumento de leitura do mundo globalizado representa considerar, nessas leituras, as práticas sociais, culturais, políticas e econômicas dos sujeitos – estes, como principais agentes que efetivamente promovem a (re)produção do espaço geográfico.

## 1.2 O ensino de Geografia e a percepção espacial local e global

Considera-se que “o sistema escolar vive mais uma vez – só que em ritmos bem mais acelerados – uma fase de profundas reestruturações e, no seu bojo, o ensino de geografia sofre questionamentos”. (VESENTINI, 2004, p. 220). É urgente a necessidade de um ensino que incorpore o desafio de contribuir para formação da cidadania do aluno, partindo da realidade cotidiana do mesmo. “A questão é situá-lo neste mundo e através da análise do que acontece dar-lhe condições de construir os instrumentos necessários para efetivar a compreensão da realidade”. (CALLAI, 2001, p. 136-138). Assim, a escola terá sentido para o aluno como espaço onde se ensina e se aprende. De forma contrária, negligenciar as vivências dos alunos como instrumento pedagógico irá impedir que reflitam e transformem sua realidade.

O ensino e a aprendizagem<sup>10</sup> em Geografia na sala de aula precisam estar encadeados com as necessidades dos sujeitos em sociedade. Para isso, torna-se imprescindível que sejam superadas as metodologias herdadas tradicionalmente. (ROCHA, 1996). Perceber as transformações espaciais torna-se uma ferramenta importante para levar os alunos a se enxergarem como sujeitos integrantes dos

---

<sup>10</sup> Sobre os processos de ensino e de aprendizagem, utilizam-se, nesta pesquisa, as concepções de Libâneo (1994). O autor considera que “[...] o ensino visa estimular, dirigir, incentivar, impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos [...]”. Sobre a aprendizagem, o autor ainda a considera “[...] a assimilação ativa de conhecimento e de operações mentais, para compreendê-los e aplica-los consciente e autonomamente. A aprendizagem é uma forma do conhecimento humano – relação cognitiva entre aluno e matéria de estudo – desenvolvendo-se sob as condições específicas do processo de ensino. O ensino não existe por si mesmo, mas na relação com a aprendizagem”. (Cf. LIBÂNEO, 1994, p. 90-91).



processos educativo, social e político, auxiliando-os a refletirem sobre a dinâmica estabelecida entre o homem e a natureza.

Brabant (2003, p. 22) afirma que “a crise da geografia na escola resume-se essencialmente na crise de sua finalidade”. É possível constatar que há muito o que fazer em relação ao ensino e a aprendizagem, para que este não negligencie ou ignore os sujeitos perante seu espaço de vivência.

Segundo Kaercher (2004, p. 140), “a Geografia parece um pastel de vento: boa aparência, mas conteúdo e abordagem parcos”. [...] “com seus professores ausentes e com sua pouca densidade no tratamento dos assuntos tratados soa como um pastel de vento: uma aparência externa agradável, ‘moderna’, mas de conteúdo dispersivo e de reflexão superficial”. (KAERCHER, 2004, p. 117). No entanto, o problema não está apenas nos conteúdos, mas na forma como estes são retratados para os alunos. Por isso, a aparência não condizente com o que se espera da Geografia: geralmente apresentada de forma descontextualizada, o que acaba marginalizando os alunos e o próprio ensino.

Além disso, existem vários outros elementos não mensuráveis que contribuem para o desfecho do contexto:

[...] o risco do esvaziamento da denúncia quando fixa-se apenas no campo do visível e do mensurável, ou seja, na denúncia da completa ausência de infra-estrutura e de recursos didáticos nas escolas, bem como na degradação da carreira do magistério verificada nas últimas décadas. Precisamos ir além da constatação de tais problemas concretos e descobrir ‘o estado’ da crise. (STRAFORINI, 2008, p. 47).

Entende-se que não há como dissociar a atual crise na qual a educação está inserida de outros elementos, pois estão interligados: perpassam da degradação da carreira à decadência pedagógica e de infraestrutura, tornando-se uma questão política. A globalização e a crise da educação brasileira se entrelaçam e, muitas vezes, afetam grande fração da população. (STRAFORINI, 2008). O ensino de Geografia no Brasil vive uma fase decisiva, uma conjuntura de redefinições impostas tanto pela sociedade em geral, como pelo avançar do desenvolvimento técnico-científico e da globalização. Logo, há necessidade de (re)construção de um sistema



escolar que contribua para a formação de cidadãos conscientes. (VESENTINI, 2004).

Torna-se importante fundamentar a discussão sobre o ensino de Geografia como uma questão pedagógica e política, contribuindo com a formação de cidadãos conscientes, autônomos e reflexivos. Enfim, ir além das reflexões da sala de aula, incidindo, sobre a instituição escolar, o seu projeto político-pedagógico, os instrumentos didáticos e os valores que imperam na sociedade atual. (BRAUN, 2005), além de possibilitar aos alunos um entendimento da realidade local com conexão com o contexto global.

Essas novas necessidades advindas da estreita relação entre o local e o global contrapõem-se com as práticas tradicionais de ensinar Geografia. Segundo Kaercher (2003, p. 69), “o movimento de renovação da Geografia brasileira já tem quinze anos, mas o seu sopro renovador ainda está distante da maioria das salas de aula”. Logo, “cabe à Geografia estudar as diversas localidades da superfície da terra, na perspectiva de uma interpretação que contemple um diálogo entre o local e o global”. (FERNANDES, 2011, p. 3).

Os saberes geográficos como elementos essenciais na formação do homem moderno não têm acompanhado a dinâmica espacial. Emerge-se, assim, a importância de renovar a construção e, principalmente, a aplicabilidade funcional dos conteúdos geográficos. Busca-se prover para o aluno propósitos para a utilização dos conhecimentos geográficos em sua vida prática, para que não apenas se compreendam as mudanças que ocorrem na superfície terrestre, mas sim para intervir nelas.

A escola proclamada para todos esbarra no desafio de educar para a cidadania, incluindo as particularidades das diversidades sociais, econômicas, culturais e, as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No desenvolvimento desta pesquisa, as percepções espaço-visuais dos alunos surdos em seus espaços de vivência representam interesse de análise, considerando as particularidades desses sujeitos, sua necessária escolarização e o desafiante processo de como essa escolarização dar-se-á.



### 1.3 Travessias do Trabalho de Campo na Geografia

No decorrer da história da Geografia, o Trabalho de Campo vem sendo utilizado sob vários aspectos e interesses, desde como metodologia para coleta de informações até como mapeamentos dos territórios nas grandes expedições. A partir da sistematização da Geografia em ciência, seu uso vincula-se à pesquisa científica e, posteriormente, na Geografia escolar, o Trabalho de Campo começa a ser aplicado como metodologia de ensino, recurso pedagógico, dentre outras designações. Nesta pesquisa, dar-se-á ênfase às abordagens do Trabalho de Campo como metodologia de ensino, perpassando seu caráter exploratório do espaço geográfico e a perspectiva da percepção espacial dos alunos surdos.

A relação entre Trabalho de Campo e a Geografia parece ter uma origem comum, que leva em consideração os viajantes e seus notórios relatos de povos e paisagens. No entanto, apesar desse objetivo exploratório nas expedições geográficas, quase sempre houve um privilegiar de uma minoria que tinha, nessas informações, um “suporte ideológico”, ferramenta de dominação e ampliação de interesses econômicos e políticos. Isso significa dizer que é de outrora a utilização do Trabalho de Campo como ferramenta a serviço de grupos dominantes, que tinham neste um instrumento de controle territorial e, conseqüentemente, político, econômico e social.

O Trabalho de Campo foi entendido, ao longo desse processo, de maneira diferenciada, mas esteve todo o tempo na formação do conhecimento geográfico (AMORIM, 2006), estando, sempre presente, nas várias dimensões de análise espacial, ou seja, ele “pode ser realizado desde aquelas comunidades isoladas das florestas tropicais, até os subúrbios das grandes metrópoles modernas, a diferença consiste apenas nos objetivos”. (CHELOTTI, 2007, p. 3).

Pesquisando sobre as origens do Trabalho de Campo, verifica-se que ele já era utilizado nas viagens exploratórias pelos naturalistas e destacam-se as viagens de Alexander Von Humboldt (1769-1859), um dos sistematizadores da Geografia, e adepto confesso das explorações de campo. Segundo Silva (2008, p. 11), Von



Humboldt, “como naturalista e grande viajante, fez relatos de suas viagens, estabelecendo comparações entre as diferentes paisagens e aspectos físicos e biológicos”. Notadamente, o caráter interdisciplinar desse tipo de atividade torna-se explícito.

A importância do Trabalho de Campo como essencial nas grandes descobertas pode ser observado em trabalhos científicos em várias partes do mundo, contribuindo para evidenciar sua natureza de instrumento de investigação dos fenômenos no espaço geográfico.

El trabajo de campo se convirtió en un elemento esencial para que un estudio fuera reconocido como geográfico. A su vez, mediante el mismo parece que La Geografía recupera la tradición de las exploraciones. Algunos autores coinciden en que las exploraciones de los estudiosos musulmanes, los viajeros escandinavos, los viajeros chinos y las aventuras de los cristianos medievales contribuyeron al conocimiento geográfico. Además, los exploradores europeos de los siglos XV e XVI ayudaron a darle una mayor coherencia a los conocimientos sobre la superficie del globo. En el siglo XVIII, podemos mencionar los viajes de Alexander Humboldt, o las exploraciones de ultramar financiadas por la Royal Geographical society, entre otras; por ello, la Geografía siempre ha estado asociada al viaje y la exploración. (PEDONE, 2000 *apud* CARNEIRO, 2009, p. 37).

As viagens mencionadas por Pedone (2000) evidenciam o caráter geopolítico do Trabalho de Campo, no qual é possível, dentre outros fatores, conhecer muito sobre as práticas espaciais nos territórios pelos vários povos.

A Geografia Clássica identifica que o Trabalho de Campo era entendido como estágio indispensável no processo de observação e entendimento da realidade. Ou seja, “a observação era a técnica hegemônica neste período, portanto as viagens e as expedições eram uma prática comum no âmbito da pesquisa geográfica”. (AMORIM, 2006, p. 13). No entanto, com o decorrer dos tempos, especificamente do final do século XIX até meados do século XX, o Trabalho de Campo passou a ser criticado na Geografia, passando a ser entendido como recurso, uma vez que incitava a abordagem descritiva. (AMORIM, 2006).

No contexto brasileiro, especificamente na primeira metade do século XX, “o contato com a realidade determina, por si só, o início de todo um processo de



aprendizagem”. (CARVALHO, 1941, p. 98). Para esse autor, as atividades práticas, muitas vezes, poderiam equivaler a diversas aulas que priorizavam apenas a teorização. Como bem chegou a afirmar, “da paisagem era preciso extrair o seu sentido geográfico”. Assim, identifica-se o gosto de Delgado de Carvalho (1941) pelo método comparativo como método da Geografia Moderna, difundindo a utilização do estudo do meio, pelo professor, no Brasil. No entanto, de acordo com Melo (2001), Carvalho (1941) argumentava que os professores deveriam, sempre que possível, aplicar os conteúdos trabalhados em sala ao Brasil. Porém, reconhecia as dificuldades de implantação de suas ideias nas salas de aula naquele instante.

Na discussão sobre Trabalho de Campo, geralmente, aparece o estudo do meio. Apresentaremos, de maneira breve, algumas considerações sobre este conceito, a fim de explicar a utilização do termo Trabalho de Campo no presente estudo. Para isso, utilizaremos como referencial as reflexões de Pontuschka (1994, 2004) e Fernandes (2008, 2011).

De acordo com Pontuschka (1994), os estudos do meio no Brasil começaram a ser utilizados nas escolas anarquistas, que seguiam a pedagogia de Francisco Ferrer<sup>11</sup> (1859 – 1909), e tinham a intenção de “fundar escolas livres, independentes do Estado, alfabetizando adultos e crianças num espaço de debate e diálogo, levando-os a pensar com suas próprias cabeças”. (PONTUSCHKA, 1994 p. 165). Esse movimento contrapunha-se à ideia do empresariado do início do século XX (início da industrialização no Brasil) de achar que não havia necessidade de alfabetizar o trabalhador para suas funções.

Ainda de acordo com a autora, o estudo do meio realizado pelas escolas livres tinha como principal proposta utilizar-se das observações dos estudantes,

---

<sup>11</sup> Francisco Ferrer criou um modelo de Escola Moderna que teve grandes repercussões históricas na Espanha e, em menor grau, noutras partes do mundo: Brasil, Portugal, Suíça, Holanda, etc. “[...] Ao contrário das demais tendências antiautoritárias, Ferrer defendia que a atuação do professor fosse mais efetiva nos primeiros anos, para só depois se tornar menos diretiva. Diante do desafio da formação do corpo docente, fundou uma escola para orientar quanto aos novos métodos e conteúdos e montou a biblioteca da escola com livros especialmente escritos, traduzidos e adaptados [...]”. (Cf. ARANHA, 1996, p. 183).



procurando fazer com que estes refletissem sobre sua realidade, ou seja, percebessem as desigualdades, as injustiças, e assim pudessem contribuir para corrigir tais problemas da sociedade brasileira em dado instante.

Nesse sentido, o estudo do meio pode ser considerado como "um método para conhecer um objeto de estudo extraído da realidade local ou de outras realidades". (PONTUSCHKA, 1994, p. 26). Já Trabalho de Campo para a autora pode ser entendido como uma técnica para o desenvolvimento do estudo do meio. (PONTUSCHKA, 1994).

Outro significado para o termo seria: "[...] o estudo do meio é uma proposta metodológica na qual os alunos são colocados em contato direto com uma determinada realidade". (FERNANDES, 2011, p. 4). Com esse contato, os alunos poderão refletir sobre a dinâmica do espaço geográfico do qual fazem parte.

Desse modo, entendemos o Trabalho de Campo como uma metodologia de ensino para a realização do estudo do meio. Nesse sentido, parte-se da idéia de que o Trabalho de Campo seja uma etapa do estudo do meio, ou seja, significa uma atividade dirigida em que é utilizado determinado espaço (local, regional ou nacional) para acentuar e/ou aprofundar conceitos e conteúdos teóricos que podem ser amplamente observados e estudados a partir da realidade dos sujeitos. Com essa concepção, justificamos a utilização do termo "Trabalho de Campo" nas reflexões que se seguem.

No período de renovação conhecido pela Geografia, nas décadas de 1960<sup>12</sup> e 1970, podem ser observadas duas vertentes: uma negava o Trabalho de Campo sob a perspectiva de analisar a realidade por meio de levantamentos e registros; outra, destacava a importância deste como ferramenta fundamental para compreensão do espaço geográfico. (SUERTEGARAY, 1996). É importante destacar que no período

---

<sup>12</sup>O ideal da Escola Nova desenvolvido no Brasil na primeira metade do século [XX] embora não tenha conseguido atingir a rede de ensino público, concretizou-se em algumas escolas na década de 1960, nas quais currículos especiais permitiram a realização de estudos do meio como ocorreu nas escolas vocacionais ou nas classes experimentais de ginásio, do antigo Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Houve tentativas válidas (de curta duração) de colocar na prática os princípios da Escola Nova; no entanto, esta permaneceu muito mais no ideário, sem atingir outras escolas da rede pública. (Cf. PONTUSCHKA, 2004, p. 252).



citado, ou seja, nas décadas de 1960 e 1970, “[...] o ensino ministrado e o estudo do meio inserido no currículo eram indesejáveis para a formação dos jovens de acordo com os princípios da ditadura militar instalada no poder”. (PONTUSCHKA, 2004, p. 353).

A Geografia Crítica trouxe novamente a discussão e importância do Trabalho de Campo, pelo potencial de contextualização do mesmo, como importante instrumento que pudesse propiciar ao aluno o significado – e o posterior interesse pelo conhecimento – do espaço vivido e o entendimento das contradições espaciais existentes, além da importância do trabalho interdisciplinar.

Nas escolas do pensamento geográfico, o Trabalho de Campo teve diferentes enfoques. A Alemanha do século XIX é considerada o berço da institucionalização da Geografia, e onde viveram Alexander Von Humboldt<sup>13</sup> (1769- 1859), Carl Ritter (1779-1859) e Frederic Ratzel (1844-1904), que muito contribuíram para o seu desenvolvimento. (CARNEIRO, 2009). Humboldt, com suas viagens por diferentes regiões do globo, inclusive pela América Hispânica, realizou várias viagens, nas quais observou, analisou e descreveu ocorrências nos vários ambientes por ele pesquisados. Humboldt, sem dúvida, deixou um legado significativo, principalmente em relação às práticas de campo, utilizadas por ele como ferramenta fundamental na busca do conhecimento.

[...] podemos dizer que o espírito investigativo de Humboldt foi crucial e basilar para a Geografia. A observação, a descrição e a apreensão das paisagens tão apreciadas por Humboldt tornam-se passos metodológicos importantes aos primeiros geógrafos em universidades da Alemanha e de outras localidades. (CARNEIRO, 2009, p. 41).

---

<sup>13</sup> “Não foi possível a Humboldt conhecer o Brasil, pelo fato das autoridades portuguesas impedirem a sua entrada nesse território, pois acreditavam que aquele viajante era um aventureiro político que, por possuir ‘idéias políticas avançadas’, poderia espalhá-las entre os súditos de seus domínios. Isso fica explícito na ordem de captura de Humboldt emitida por aquelas autoridades em 2 de junho de 1800 [...]”. (Cf. ALVES, 2005, p. 72).



Pode ser considerado senso comum para os geógrafos o fato de Alexander Von Humboldt ter contribuído significativamente para o desenvolvimento do Trabalho de Campo na Geografia. A sua vivência de viajante naturalista contribuiu demasiadamente para efetivação dessa metodologia no entendimento das relações socioespaciais. Atualmente, o Trabalho de Campo tornou-se uma proposta pedagógica que contribui para possibilitar ao aluno uma compreensão crítica da organização do espaço geográfico, a partir da análise feita pelo próprio aluno com mediação do professor.

Sobre a Geografia Alemã e, sobretudo, referindo-se a Carl Ritter, Carneiro (2009) relata que o legado de Ritter referente à Geografia tem forte apelo regional e antropocêntrico. Sobre Ratzel<sup>14</sup>, Rodrigues (2008) *apud* Carneiro (2009) afirma que, com este autor, a Geografia foi uma ciência de síntese<sup>15</sup>, empírica, que tinha como foco o trabalho com a observação e coleta das informações no campo, buscando uma relação entre os fenômenos, mas numa perspectiva indutiva.

Na Escola Francesa de Geografia, destaca-se Paul Vidal de La Blache, responsável por definir o objeto da Geografia como a relação homem-natureza na perspectiva da paisagem. O homem é apresentado como sujeito ativo e com necessidades que são condicionadas pela natureza, buscando as soluções para satisfazê-las nos materiais e nas condições ofertadas por esse meio. (MORAES, 1998).

Além da visão do homem como elemento de transformação do meio, é possível entender o Trabalho de Campo sob o prisma de La Blache pelo enfoque que este direciona para o entendimento da região.

As observações empíricas evocadas por La Blache contribuem para ressaltar o Trabalho de Campo “como uma ferramenta de reconhecimento de seu próprio espaço regional para ações integrativas entre os aspectos físicos, humanos e

---

<sup>14</sup> Segundo Moraes (1998, p. 56), “essas ideias de Ratzel seriam, em breve, utilizadas pelos cientistas nazistas comandados por Adolf Hitler para justificar a expansão territorial e o holocausto, tendo por base a geopolítica adotada pelas superpotências européias do período”.

<sup>15</sup> “[...] a análise geográfica estaria restrita aos aspectos visíveis do real. A paisagem, posta como objeto específico da Geografia, é vista como uma associação de múltiplos fenômenos, o que mantém a concepção de ciência de síntese”. (Cf. MORAES, 1991, p. 14).



econômicos que se propagou por muitas localidades”. (CANEIRO, 2009, p. 45). O Trabalho de Campo utilizado como ferramenta de observação da região tem seu significado confirmado no interesse de entendimento das relações processadas no espaço geográfico sob determinado interesse.

Na Escola Britânica de Geografia, destacam-se os estudos geopolíticos de Johan Rudolf Kjellén (1864-1922), Halford John Mackinder (1861-1947) e Karl Haushofer (1869-1946). Segundo Carneiro (2009), podemos afirmar categoricamente que o colonialismo e o militarismo dos ingleses representaram marcas fortíssimas dadas à questão do recurso denominado Trabalho de Campo, que muitas nações européias encarnaram como pressupostos geopolíticos. Nesse aspecto, o Trabalho de Campo evidencia-se como instrumento de controle geoestratégico de última grandeza, utilizado historicamente no reconhecimento e dominação de territórios.

A Escola Soviética de Geografia “recebeu forte influência alemã e objetivou o reconhecimento de seu território, pois as dimensões são gigantescas com características fisiográficas díspares”. (CARNEIRO, 2009, p. 47). Observa-se, desde outrora, a importância para o Estado de ter o conhecimento de suas fronteiras. Foi na Rússia que as ideias de Humboldt e Ritter tiveram aplicação mais literal, em autores como Mushketov, Dokouchaiev e Voiekov. No entanto, apesar de a Geografia Russa realizar vigoroso Trabalho de Campo, é na Alemanha que a discussão metodológica irá permanecer. (MORAES, 1998).

O Trabalho de Campo pelo espaço russo foi significativo:

[...] inicialmente, de forma exploratória para o devido reconhecimento de seu território e, mais tarde, de forma planejada. Portanto, notamos que o trabalho de campo na antiga União Soviética, serviu eficazmente para transpor as barreiras geográficas do clima polar e das áreas glaciais; e também funcionou para a implantação do sistema de planejamento em suas antigas repúblicas. (CANEIRO, 2009, p. 49).

O Trabalho de Campo na Escola Russa, como em outras escolas, serviu como instrumento de exploração territorial, transcendendo o conhecimento sobre os



espaços distantes, contribuindo para a legitimação e apropriação de territórios desconhecidos.

Na Escola Norte-americana de Geografia, Carneiro (2009, p. 52) esclarece que o Trabalho de Campo “de forma bem particularizada cumpriu o papel de desbravar o território e também como ferramenta de estudo dos recursos naturais e sociais”. Novamente percebe-se o Trabalho de Campo sendo utilizado como recurso nas descobertas.

O caráter exploratório dos lugares esteve presente desde a Antiguidade Clássica até a Idade Média, quando o interesse estava apenas no aspecto de exploração e organização político-territorial. Em linhas gerais, o Trabalho de Campo, ao longo de sua trajetória, foi utilizado para conhecer e, posteriormente, desbravar diversos lugares na superfície terrestre. Identificado na Idade Contemporânea como importante recurso pedagógico vem sendo utilizado pelos diversos níveis educacionais com propostas e interesses específicos. Em referência a essas especificidades e modalidades do Trabalho de Campo, destacam-se: Estudo do Meio, Excursões, Expedições, Viagens Pedagógicas, Visitações, dentre outras.

Quanto às novas tecnologias do Sistema de Informação Geográfica (SIG) atualmente disponíveis, é possível considerar que a prática do Trabalho de Campo e a própria Geografia foram favorecidos pelo desenvolvimento tecnológico e pelo seguinte aparato disponível: GPS, *Laptops*, Imagens e Cartas Topográficas, Fotografias Aéreas e Imagens de Satélite, bem como a Caderneta de Campo, a qual pode ser encontrada também em seu formato eletrônico. Esses recursos têm auxiliado na organização e sistematização das informações geográficas, fornecendo agilidade no identificar, localizar e processar as informações a respeito dos fenômenos ocorridos no espaço geográfico.

Todos esses instrumentos permitem a professores e alunos, nos vários níveis de escolarização, fazer articulações entre objetos reais em diversas escalas de acontecimento, além de evidenciar a necessidade do Trabalho de Campo para o registro dos fenômenos. A articulação entre o concreto (fenômenos espaciais) e o abstrato (conceitos geográficos) torna os processos de ensino e de aprendizagem muito mais compreensíveis.



Logo, entende-se que o projeto de ensino fundamentado na metodologia do Trabalho de Campo, com o auxílio das tecnologias, contribui para realização de um movimento de apreensão do espaço de maneira integrada. (PONTUSCHKA, 2009). Entretanto, é importante pontuar que as dificuldades nos processos de ensino e de aprendizagem não se tornaram menos complexas pelo uso das tecnologias. O processo educativo tem permanecido como tarefa complexa, seja para professores, seja para alunos, devido a diversos fatores oriundos do processo de globalização.

[...] nem sempre ensinar tem sido tarefa simples para professores e nem o estudar tem sido motivante para alunos: há certo descompasso entre as duas partes. Docentes trabalham, muitas vezes, com postura tradicional e autoritária, ministrando aulas quase que exclusivamente expositivas, sem empregar referências que tenham a ver com o cotidiano e o ambiente de vivência de seus alunos. (JUSTEN, 2010, p. 4).

O descompasso mencionado entre a realidade e o que se ensina na sala de aula pode ser identificado pela atuação das partes envolvidas nos processos de ensino e de aprendizagem. Se por um lado, o aluno sente-se desmotivado em aprender, por outro, muitos professores sentem-se desanimados em ensinar quem não quer aprender. No entanto, o professor, como mediador no processo de escolarização, precisa buscar mecanismos que tornem as aulas mais significativas, ou seja, mais próximas da realidade do aluno.

A ausência de propostas que modifiquem o formato tradicional do ensino e da aprendizagem tem trazido a necessidade de discutir o currículo sob a óptica das novas necessidades sociais, haja vista que a sociedade mudou, mas a escola geralmente permanece com metodologias tradicionais. Isso contribui para que crianças e adolescentes sintam-se alheios ao seu aprendizado, por não se identificarem com os conteúdos apresentados pelos professores.

Evidenciar o caráter interativo do ensino e da aprendizagem e a necessidade de conexão entre a teoria e a prática dos conteúdos representa atualmente um exercício significativo e precisa ser estimulado permanentemente nos diversos níveis escolares. Partindo desse ponto de vista, é inevitável que o ensinar e o aprender tenham como característica elementar o estímulo às curiosidades dos alunos,



buscando entusiasamá-los com práticas criativas e a exploração de suas potencialidades físicas e intelectuais.

Torna-se importante que os professores utilizem recursos e metodologias distintas para melhorar e estimular os alunos em aula e promover a aprendizagem de forma efetiva. (JUSTEN, 2010). Neste aspecto, os Trabalhos de Campo representam uma dessas metodologias que poderão contribuir para propiciar estímulos aos alunos e o exercício crítico de novos saberes. O aluno estimulado pedagogicamente tem condições de produzir seu próprio conhecimento, aprendendo e formando-se como cidadão. Para isso, é preciso pensar o ensino como processo dinâmico, crítico e reflexivo e não um modelo inflexível, técnico e acrítico.

A sugestão do Trabalho de Campo como metodologia no ensino de Geografia justifica-se pelo caráter político e pedagógico implícito e pelo potencial interdisciplinar. Entende-se que os Trabalhos de Campo tornam-se possibilidades pedagógicas para outras disciplinas, o que, além de relacionar teoria e prática, representa oportunidade de construir conhecimentos e organizá-los a partir do significado de cada realidade e do entendimento das práticas no espaço. (BRAUN, 2005).

A escola contemporânea tem como proposta básica a formação de valores de cidadania, mas, para tal efetivação e prática, há necessidade da construção de uma consciência espacial. (JUSTEN, 2010). Ao considerar a cidadania como direito adquirido, a pessoa poderá ser levada a refletir sobre a sociedade em que está inserida, possibilitando fazer comparações em outras escalas.

De acordo com Silva (2010, p. 14), “desde as primeiras etapas da escolaridade, o ensino da Geografia pode e deve ter como objetivo mostrar ao aluno que cidadania é também o sentimento de pertencer a uma realidade”. Nesta realidade, ele precisa se considerar e ser considerado como cidadão nas práticas sociais, políticas, econômicas e culturais. Assim, esses fatores da natureza e da sociedade passam a ser percebidos como um conjunto dinâmico construído historicamente pelos alunos como sujeitos.

Uma pergunta que precisa ser feita é: até que ponto o Trabalho de Campo pode contribuir na efetivação do ensino e da aprendizagem em Geografia? Antes de



responder a esta indagação, é preciso entender como ocorre a construção do conhecimento. Descobrir o percurso em que a construção do conhecimento pode ser realizada pelo próprio aluno representa uma das alternativas, caso este, não se satisfaça com a mediação do saber feita pelo professor.

Seguindo o primeiro trajeto, o aluno terá a oportunidade de confrontar seus conhecimentos, organizando e reestruturando-os em novas ideias. (CALLAI, 2003). A construção do conhecimento pelo aluno evidencia-se como direção na qual ele confrontará as informações adquiridas, possibilitando tomar posicionamentos em relação ao que houve e o que se observa na realidade.

Nesse aspecto, sabendo que o educando aprende a partir de suas particularidades, “o professor não deve polarizar em si toda a relação pedagógica. Ao contrário, sempre que possível, deve estimular a participação ativa dos alunos mediante a aplicação de variadas técnicas ou estratégias disponíveis”. (AMORIM, 2006, p. 61).

O Trabalho de Campo, como metodologia no ensino de Geografia, está relacionado diretamente às possibilidades de compreender a relevância do espaço como espaço de vivência. Dessa forma, a relação que se estabelece entre a teoria da sala de aula e a realidade espacial dos alunos possibilita a estes perceberem-se como sujeitos participantes da realidade na qual estão inseridos.

O professor de Geografia pode e precisa ser também um indagador do espaço construído pelas sociedades, auxiliando seus alunos no processo de compreensão e questionamento da dinâmica espacial. (JUSTEN, 2010). Acentua-se o seu papel de mediador, auxiliando no ensino e na aprendizagem e, principalmente, no exercício e conquista da cidadania.

O compromisso como professor de Geografia não se finda nas burocracias escolares formais: acentua-se na promoção dos valores a partir da postura diante da percepção dos fenômenos socioespaciais, auxiliando o aluno na construção de conceitos e em sua formação como cidadão. Sobre esse assunto, Callai (2003, p. 61-62) comenta que “ao construir os conceitos, o aluno realmente aprende, por exemplo, a entender um mapa, a compreender o relevo, o que é região, nação,



município”. Esse exercício contribui para que ele se situe como sujeito nas relações espaciais.

[...] ao conhecer, analisar e buscar explicações para compreender a realidade que está sendo vivenciada no seu cotidiano, ao extrapolar para outras informações e ao exercitar a crítica sobre a realidade, ele poderá abstrair esta realidade concreta, teorizar sobre ela e construir o seu conhecimento. Ao construir os conceitos, o aluno aprende e não fica apenas na memorização. (CALLAI, 2003, p. 61-62).

Desse modo, o professor contribui para capacitar o aluno a compreender o mundo à sua volta quando proporciona a este o exercício crítico da realidade. Realiza, pois, uma “ponte”, e o aluno é o sujeito principal na construção do próprio conhecimento, edificando novas escalas de análise espacial. Logo: o entendimento do lugar em que se vive torna-se fundamental na compreensão dos fenômenos espaciais, pois “é mais fácil organizar as informações, podendo-se teorizar, abstrair do concreto, na busca de explicações, de comparações, de extrapolações”. (CALLAI, 2003, p. 81).

Utilizar o Trabalho de Campo como metodologia de estudo do lugar significa proporcionar ao aluno “não apenas conceitos e categorias já elaboradas socialmente, mas que (re)signifique tais instrumentais a partir da compreensão particular, do poder ser diferente nas interpretações e mesmo assim fazer parte do contexto”. (CASTROGIOVANNI, 2003, p. 83). É importante que essa educação para cidadania seja interessante para a formação de sujeitos questionadores, reflexivos, críticos e criativos.

Segundo Callai (2003, p. 61), “se a formação do cidadão crítico é a preocupação, é ponto básico de partilha que lhe oportunizemos as condições e os instrumentos para que conheça e compreenda a realidade em que vive”. Assim, parte-se do pressuposto que o aluno não é um mero receptor de informações e conteúdos, mas sujeito que investiga, sendo participante efetivo nos processos de ensino e de aprendizagem. (JUSTEN, 2010). Para isso, destaca-se a importância de projetos político-pedagógicos nas escolas que perpassem as questões didático-pedagógicas e que recomendem que o professor possa ter tempo de pensar a



própria prática, pois o exercício reflexivo contribuirá para auxiliar, identificar e solucionar problemas.

O potencial da Geografia escolar, como ciência, está conectado às transformações e práticas espaciais cotidianas.

O estudo de uma voçoroca, de um depósito de resíduos sólidos (um lixão), de uma indústria, do ecossistema da mata ciliar, de um agroecossistema, de uma lavoura de soja, de um bairro da cidade, de um aglomerado urbano, do meio rural, de um afloramento rochoso, de uma antiga cava de extração de argila, do processo migratório cidade-cidade ou bairro-bairro, todos esses temas são plenos de ideologia, “basta ler e olhar” que cada sujeito lhe dirige e como o interpreta. (PINTO, 2003, p. 17).

O Trabalho de Campo como instrumento metodológico de ensino possibilita levar o aluno à curiosidade, a surpreender-se com a percepção dos fenômenos do espaço geográfico, tornando-se uma ferramenta didático-pedagógica essencial e não um mero instrumento técnico-descritivo.

O ensino de Geografia, no atual contexto, ressignificado pela globalização que é favorecida pelo desenvolvimento tecnológico, possibilita aos sujeitos a construção de conhecimentos que lhes sejam úteis na interpretação da realidade. Ao professor, fica a incumbência de oferecer condições para que seus alunos se reconheçam como parte integrante desse processo e que possam se entender como agentes com potencial de transformação.

Amorim (2006, p. 18) destaca que “atividades realizadas fora da escola podem fornecer elementos que estimulem uma maior participação dos alunos como cidadãos e conhecimento sobre si e os seus próximos”. Além disso, tais atividades representam para os alunos um intervalo ímpar na condição de observadores do cotidiano<sup>16</sup> do qual fazem parte, contribuindo para possível intervenção espacial a partir dos seus interesses individuais e coletivos.

---

<sup>16</sup> Segundo Santos (1996, p. 38), “o cotidiano [...] deve ser objeto de interesse dos geógrafos, a quem cabe forjar os instrumentos correspondentes de análise”.



O papel exercido pelo professor no auxílio ao entendimento dos conceitos e conteúdos geográficos torna-se fundamental. Como mediador nos processos de ensino e de aprendizagem, ele pode transformar pequenos detalhes em observações e abstrações mais aprofundadas. Entende-se por conteúdos de ensino, a partir das concepções de Libâneo (1994), Coll et al. (2000) e Zabala (1998), um conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de prática social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a compreensão ativa e aplicação pelos alunos em seu cotidiano.

Nesse aspecto:

O que importa é que os alunos possam construir significados e atribuir sentido àquilo que aprendem. Somente na medida em que se produz este processo de construção de significados e de atribuição de sentido se consegue que a aprendizagem de conteúdos específicos cumpra a função que lhe é determinada e que justifica a sua importância: contribuir para o crescimento pessoal dos alunos, favorecendo e promovendo o seu desenvolvimento e socialização. (COLL, et al., 1998, p. 14).

A cooperação entre os alunos que experienciam as práticas de Trabalho de Campo mostra-se importante, pois diluem-se as diferenças em um momento de socialização e, pensando a diversidade sociocultural na sala de aula atual, pode-se refletir sobre o efeito desse tipo de atividade no ensino e na aprendizagem, pois é possível associar conteúdos e conceitos, habilidades, valores e atitudes.

Como o ambiente é diferente da sala de aula, isso pode fazer com que ocorra maior socialização dos alunos, pois a rotina da sala é quebrada propiciando maior integração do grupo; outro fator é que os alunos sentem-se mais à vontade para perguntar e expor dúvidas. Essas atividades podem contribuir para o estreitamento de relações dos alunos entre si e também com os professores. (JUSTEN, 2010, p. 33).

Esse panorama de integração e/ou socialização potencializado pelo Trabalho de Campo poderá constituir-se como possibilidade facilitadora das relações



interpessoais<sup>17</sup>, envolvendo os alunos, os colegas e a comunidade escolar. Torna-se um espaço rico de discussão das diferenças socioculturais. Além disso,

[...] verificamos a possibilidade de, através do TC, trabalhar pedagogicamente a complexidade da totalidade-mundo expressa na realidade do aluno, desde que seja realizado a partir de referenciais teóricos claros sobre a importância do processo de aprendizagem do saber geográfico e de um educador que ensine com competência e amor, oportunizando descobertas, emoções e reflexões críticas, tendo em vista o objetivo maior da educação – a formação do Ser Humano. (BRAUN, 2005, p. 15-16).

As possibilidades do Trabalho de Campo podem ser muitas e a escolha dos objetivos nesse caso é fundamental, tornando o planejamento pré-campo um exercício importante. O Trabalho de Campo, quando planejado, deve servir como metodologia de ensino; de outra maneira, poderá inviabilizar seu caráter pedagógico. Há ainda a preocupação para que o Trabalho de Campo não esteja desconectado da teoria, da organização do pensamento e das interdisciplinaridades<sup>18</sup> possíveis. O contexto empírico não deve ser, por si só, a excelência do Trabalho de Campo. É necessário que ocorra uma articulação com a teoria. (LACOSTE, 2006). Nesse contexto, torna-se importante conceituar o que se entende por interdisciplinaridade. Além de Pontushka (2009), utilizamos as concepções de Fazenda (1979), Freire (1987) e Frigotto (1995).

Considera-se a interdisciplinaridade um movimento de articulação entre o ensino e a aprendizagem. (FAZENDA, 1979). De acordo com Paulo Freire (1987), entende-se por interdisciplinaridade o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito, considerando as relações deste com a realidade. Já segundo análise feita por Frigotto (1995, p. 26), interdisciplinaridade impõe-se pela ação do “homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social”. As considerações sobre interdisciplinaridade estão permeadas

<sup>17</sup> Utiliza-se o termo relações interpessoais na perspectiva da construção coletiva na educação.

<sup>18</sup> Sobre interdisciplinaridade, Pontuschka et al. (2009, p. 175) esclarece que: “pode-se assumir que a interdisciplinaridade em ação será qualquer prática pedagógica entre duas ou mais áreas do conhecimento que contribua para um fazer pedagógico menos mecânico e muito mais ponderado pelos professores”.



de um caráter dialético da realidade social, por meio do qual a realidade pode ser percebida. Nesse ambiente é que o Trabalho de Campo em Geografia para alunos surdos pode ser explorado como recurso metodológico de grandeza ímpar.

Com essa percepção, entendemos que o mundo não pode ser concebido nem analisado de forma linear – não se pode estudar suas partes de forma fragmentada, para só depois juntá-las. Devemos estudá-lo por espaços indissociáveis num conjunto com sentido de totalidade. (STRAFORINI, 2008). No entanto, ainda persiste, em várias salas de aula, a ideia do conhecimento fragmentado<sup>19</sup> com vários adeptos rejeitando a interdisciplinaridade nos processos de ensino e de aprendizagem. O Trabalho de Campo representa, pois, uma sugestão no sentido de auxiliar alunos e professores a analisar os fenômenos espaciais de maneira conjunta, inter-relacionada com seus contextos sociais.

Apesar de essa percepção fragmentada dos conteúdos ainda estar muito presente nas escolas em pleno século XXI, já são férteis as reflexões que trafegam em caminhos contrários, ou seja, percebem a coesão do mundo como totalidade, como conhecimento inter-relacionado e interdependente. Entende-se que o Trabalho de Campo representa uma proposta metodológica, trajeto pelo qual a articulação dos conceitos e conteúdos torna-se viável.

O ensino da Geografia precisa estar adequado ao contexto histórico em que vivem os homens. (CALLAI, 2003). A possibilidade de analisar as relações existentes no espaço geográfico pelo sujeito é fortalecida com a prática do Trabalho de Campo. A observação do espaço sintetiza o caráter da pesquisa, subsidiando análises que consideram aspectos sociais, urbanos, econômicos e culturais, aproximando teoria e cotidiano do aluno. Será no espaço geográfico que as descobertas serão propiciadas, a partir da leitura crítica evidenciada pela mediação do professor. O Trabalho de Campo torna-se, assim, um espaço de aprendizagem por excelência.

---

<sup>19</sup> “[...] a tradicional separação entre as disciplinas perde sentido, pois o que se busca é o conhecimento integrado de todas elas para a solução dos problemas. O trabalho de campo supera a fragmentação do conhecimento, visto que o local apresenta multiplicidade nos aspectos a serem explorados pelas diferentes áreas”. (Cf. AMORIM, 2006, p. 46).



Os pressupostos colocados para que o Trabalho de Campo se torne efetivamente um espaço de aprendizagem e construção do conhecimento estão na potencialidade em favorecer o meio para que o aluno faça conexões entre seu cotidiano e os conteúdos/teorias apreendidos em sala de aula, ou seja, momento que: os seus conhecimentos prévios se confrontarão com os fenômenos espaciais, ampliando, dessa maneira, sua percepção crítica sobre as relações estabelecidas no espaço geográfico.

Uma possibilidade quase sempre explorada nas práticas de Trabalho de Campo refere-se ao seu potencial de interdisciplinaridade e metodologia de ensino e, como consequência, evidencia a necessidade do planejamento na obtenção dos objetivos propostos, como meio de se evitar que haja um maior aspecto recreativo em detrimento do pedagógico.

O planejamento do Trabalho de Campo necessariamente precisa seguir alguns princípios, que vão desde visita prévia ao lugar, passando pelo domínio das abordagens durante o trajeto, até a efetivação propriamente da atividade e posterior avaliação<sup>20</sup> dos resultados. Para isso, a importância de se seguir o Abecedário do Trabalho de Campo que será apresentado no decorrer das discussões.

[...] o trabalho de campo é o momento em que podemos visualizar tudo o que foi discutido em sala de aula, em que a teoria se torna realidade, se 'materializa' diante dos olhos estarecidos dos estudantes, daí a importância de planejá-lo o máximo possível, de modo a que ele não se transforme numa 'excursão recreativa' sobre o território, e possa ser um momento a mais no processo ensino/aprendizagem/produção do conhecimento. (MARCOS, 2006, p. 106).

O Trabalho de Campo é positivo para a construção do conhecimento, pois possibilita aos alunos a percepção de uma Geografia produzida mediante formulações de teorias, experiências e hipóteses que se efetivam no espaço geográfico de maneira explícita.

---

<sup>20</sup>“Na avaliação, o professor, juntamente com os alunos, deve fazer um balanço dos aspectos positivos e negativos do Trabalho de Campo. [...] Dada à riqueza de uma atividade como esta, seria um desperdício se não houvesse uma culminância”. (Cf. LIMA E ASSIS, 2005, p. 112).



Além disso, configura-se como uma eficaz estratégia de ensino-aprendizagem, problematizadora e mobilizadora do processo de construção do conhecimento capaz de desenvolver a observação crítica, o espírito científico de investigação entre muitos outros procedimentos importantes para o estudo da Geografia. (AMORIM, 2006, p. 17).

É importante compreender que a problematização potencializada pelo Trabalho de Campo está vinculada à observação realizada pelo sujeito sobre determinada realidade. O professor intervém, mas a construção do conhecimento torna-se uma particularidade do aluno, sendo possível abstrair várias abordagens referentes a determinado objeto de observação. Esse aspecto precisa ficar evidente para os alunos nos exercícios em campo, possibilitando a eles determinada autonomia na organização dos seus conhecimentos.

O Trabalho de Campo é um instrumento interessante de leitura e reflexão para o ensino de Geografia. “Demanda não só observar, mas escrever e ler roteiros dos espaços pesquisados, dos elementos a observar, das perguntas a serem feitas, bem como do confronto com tudo o que foi visto em sala de aula”. (AMORIM, 2006, p. 62). Constitui-se, pois, como meio para organizar e interpretar as informações espaciais impressas na paisagem.

Além de possibilitar reflexões e diferentes leituras sobre a realidade, o Trabalho de Campo pode, a depender do planejamento elaborado anteriormente, proporcionar raciocínios críticos sobre determinada realidade. Um processo erosivo em uma encosta, por exemplo, precisa ser analisado criticamente sobre todos os aspectos envolvidos no problema; outro exemplo a ser citado é o impacto de resíduos industriais nas proximidades de uma nascente que precisa ser problematizado, no aspecto político, social e ambiental.

Os Trabalhos de Campo “são fundamentais para o aluno observar e interpretar a região onde vive e trabalha, produzindo seu próprio conhecimento, adquirindo competências para tornar-se um agente transformador em seu meio”. (SCORTEGAGNA, 2001, p. 18). O Trabalho de Campo, portanto, favorece o entendimento da realidade, a partir da análise das informações recolhidas sobre determinado lugar, situação ou fenômeno geográfico; possibilita a manipulação,



pelos alunos, das ferramentas e instrumentos utilizados no trabalho de pesquisa e coleta de materiais; oportuniza consultar e diagnosticar problemas ambientais e sociais; possibilita a interação e a colaboração entre os alunos no processo de construção do conhecimento, motivando-os a utilizar e se aproximar dos procedimentos de pesquisa.

Quando se realiza um Trabalho de Campo, este não pode significar apenas atividade ilustrativa. Isso, os livros didáticos e os manuais, com seu aparato gráfico e imagens, apesar das limitações, podem fazer. É fundamental que seja possibilitado aos alunos investigar, refletir e “dialogar” com o objeto ou fenômeno observado na paisagem. Ou seja, o Trabalho de Campo representa um momento único em que os alunos têm a oportunidade de aprender, a partir da experimentação, da observação, da indagação.

O professor poderá, por exemplo, incentivar os alunos a dialogarem com a população de um determinado assentamento sobre reforma agrária, com os habitantes de uma cidade reconstruída após a implantação de um projeto hidrelétrico ou com os habitantes de uma área urbana periférica ou central. Enfim, que o Trabalho de Campo desperte no aluno a motivação na investigação e que o aluno atue como protagonista na construção e organização do seu conhecimento é o que se pretende.

Os desafios que fazem parte de todo processo de aprendizagem são grandes no contexto do pós-século XX e nos dias atuais, carecendo de interpretações que a contemporaneidade provoca. Pensar instrumentos didáticos que sejam eficientes pedagogicamente representa outro desafio para os profissionais envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, considerando, dentre os vários aspectos envolvidos, a realidade da educação pública na atualidade.

O trabalho de campo é uma experiência sofrida, pois exige tempo de preparação e de execução: requer cuidados na escolha do tema a ser trabalhado, do lugar de realização e na preparação da infraestrutura para acontecer. Exige um bom conhecimento prévio do roteiro de trabalho, do tema e do lugar em questão: de sua geohistória, suas potencialidades, seus problemas e seus conflitos e de sua gente. (PINTO, 2003, p. 18).



Refletindo sobre a afirmativa, é possível perceber a importância de um roteiro a ser seguido no desenvolvimento do Trabalho de Campo, o que poderá evitar problemas futuros, e que estes venham prejudicar os objetivos almejados. Como expresso pelo autor, de fato, os problemas de ir a campo são muitos: desde a falta de recursos financeiros até a falta de interesse e finalidade pedagógica dos professores, além das dificuldades impostas pelo próprio sistema escolar para o desenvolvimento desse tipo de atividade extrassala.

No entanto, o professor adepto ao uso da prática de Trabalho de Campo como metodologia de trabalho na escola dificilmente abandonará tal prática por conta dessas dificuldades. Os entraves interpostos pelo cotidiano no espaço escolar são substituídos pelos sentimentos de poder aprender, de forma concreta, determinado conceito e de reconhecer-se como desbravador desse espaço de múltiplas paisagens.

Contudo, ir a campo não é um processo simples e, como explica Kaercher (2004, p. 105), “exige de nós sensibilidade, certo engajamento na busca do conhecimento e, ao mesmo tempo, a necessária humildade para perceber que este conhecimento anda nos tênues limites entre opinião e ciência”.

Segundo Pontuschka,

É necessário sair a campo sem prejulgamentos ou preconceitos: liberar o olhar, o cheirar, o ouvir, o tatear, o degustar. Enfim, liberar o sentir mecanizado pela vida em sociedade para proceder à leitura afetiva, que se realiza em dois movimentos contrários: negar a alienação, o esquema, a rotina, o sistema, o preconceito e afirmar o afeto da comunidade e da personalidade. (PONTUSCHKA et al., 2009, p. 180).

Além de todos esses desafios, o que ainda nos traz preocupação em relação aos problemas decorrentes dos Trabalhos de Campo? Estudos, dentre estes os de Kaercher (2004), apontam que muitas dificuldades não se encontram no seu uso em si, mas no despreparo ou simplificação de sua aplicação como metodologia de ensino.



Alguns professores ainda trazem consigo a simples visualização da paisagem como um ato autoexplicativo, contribuindo para a banalização do Trabalho de Campo, reduzindo-o a passeios, viagens recreativas e observações quase sempre desvinculadas da exploração, leitura e análise crítica do espaço geográfico.

Kaercher (2004, p. 342) alerta que é “perigoso pressupor que, por trabalhar com as paisagens, com o visível, com o ‘concreto’, com o aparente, basta mostrar essas paisagens aos alunos para que eles tenham a chave para entender este mundo”. A conexão e as associações precisam ser estimuladas pelo professor como mediador no processo de aprendizagem.

Na utilização do Trabalho de Campo, é importante que as atividades possam contribuir para despertar o interesse pelo que se pretende analisar, pesquisar e/ou observar, e não apenas para mostrar a realidade de maneira desconexa, descritiva, sem possibilitar ao aluno a apreciação crítico-reflexiva de determinada observação. Em outras palavras, trata-se de “despertar o interesse dos alunos, desafiando-os para a investigação, possibilitando-os a buscarem as próprias respostas e conseqüentemente construir suas conclusões a partir de conceitos básicos”. (FERNANDES, 2008, p. 89).

Historicamente, tem feito parte dos discursos de muitos professores, tanto nas cadeiras da educação básica, quanto na universidade, a ideia de que fazer Trabalho de Campo demanda demasiado tempo. Geralmente, consideram, para esse tipo de atividade, a obrigatoriedade de percorrer grandes distâncias, o que, em suma, é um fato inverídico. Por falta de entendimento, tais argumentos representam discurso contrário ao uso do Trabalho de Campo nas escolas.

Ao contrário do que muitos professores pensam, as atividades de campo não precisam obrigatoriamente ser desenvolvidas em regiões ou locais distantes para se configurarem válidas. Na tentativa de modificar esse pensamento, os professores podem aproveitar as imediações da própria escola; “as indústrias e suas fontes poluidoras; as atividades agrícolas; as atividades comerciais, ou ainda o movimento do trânsito; a poluição sonora, visual, da água e do ar; o crescimento da população; a rede de saneamento básico, entre muitos outros”. (AMORIM, 2006, p. 47).



Ainda destaca-se que as reservas e parques ecológicos urbanos ou rurais, usinas hidrelétricas, fazendas e sítios, distritos industriais, fábricas, rios e lagos, *shoppings centers*, favelas e bairros nobres, praças públicas, câmeras municipais e universidades são grandes potenciais para a prática do Trabalho de Campo. Como afirma Amorim (2006, p. 45), “o universo a ser explorado é infinito. Qualquer lugar pode ser objeto de estudo, não existindo um conjunto específico de conceitos ou conteúdos a serem trabalhados”. Dependerá mais do interesse dos professores em executar/participar desse tipo de atividade do que propriamente da falta desses espaços e/ou do desinteresse dos alunos em participar.

O engajamento dos professores envolvidos é de suma importância, levando em consideração que serão eles que definirão os objetivos do Trabalho de Campo e as respectivas atividades de exploração daquele determinado lugar, bem como os temas a serem explorados que deverão ser escolhidos previamente.

Serão necessários:

O reconhecimento do espaço a ser estudado por meio de pesquisa em fontes bibliográficas e cartográficas e uma primeira visita ao local, identificando os aspectos da paisagem que serão priorizados e auxiliarão no planejamento do roteiro a ser seguido. Especificação dos objetivos de estudo para obter melhor percepção, priorizando os aspectos preestabelecidos. A execução do trabalho de campo do estudo do meio com os alunos e posterior avaliação dele. (PONTUSCHKA et al., 2009, p. 180).

O Trabalho de Campo é considerado uma metodologia de ensino, com etapas de organização e procedimentos que darão créditos à execução desse tipo de atividade, mesmo considerando que imprevistos de toda ordem que poderá surgir.

Espera-se que o Trabalho de Campo, como metodologia de ensino e/ou de pesquisa possa atender ao rigor, à exigência e à seriedade, a fim de se tornar uma atividade útil e produtiva pedagogicamente, conduzindo a resultados interessantes e satisfatórios aos envolvidos diretos: professores e alunos. Discute-se no próximo capítulo sobre a escolarização e os processos de ensino e de aprendizagem do aluno surdo, utilizando a importância do Trabalho de Campo como metodologia de ensino em Geografia na escola inclusiva contemporânea.



## CAPÍTULO II

### O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO SURDO

As discussões que se seguem, referentes aos paradigmas da inclusão e da integração na atualidade, aos processos de ensino e de aprendizagem e à Libras, à construção de sentidos e ao Trabalho de Campo na escola bilíngue, além de referirem-se, também, a temas como diferença, multiculturalismos e identidade cultural, estão fundamentadas nas abordagens teórico-metodológicas dos seguintes autores: Damázio (2007); Goldfeld (2002); Lopes (2003); Lunardi (2004); Mantoan (2006); Mendes (2006); Moura (2000); Nakayama (2007) Perlin (2003); Sausurre (1995); Silva (2003); Silva (2009); Skliar (1998, 1999, 2004, 2006) Strobel (2006, 2008), além de vários outros. Tais autores foram fundamentais na construção das reflexões a seguir.

Ao percorrer os caminhos da história da comunidade surda, encontramos diversas teorias e práticas sociais de caráter assistencialista, que excluía os surdos da sua convivência cidadã, inclusive em relação ao seu acesso à educação. Os surdos foram, ao longo dos séculos, sendo considerados ineducáveis. Doravante, os envolvidos com a escolarização dos surdos e os próprios surdos convocam a sociedade para refletir a inclusão das diferenças no âmbito da escola para todos.

O objetivo deste capítulo é o de apresentar, de modo sucinto, o ensino e a aprendizagem das pessoas surdas, considerando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como canal viabilizador da produção de sentido e de conhecimento para o estudante surdo. Pretende-se refletir sobre os paradigmas da inclusão e/ou integração escolar na escola especial, bem como o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Geografia para alunos surdos, e as concepções sobre o conceito da “diferença” como aspecto cultural. Por último, há destaque para a percepção espacial e visual do surdo diante do espaço geográfico, apontando o Trabalho de Campo como metodologia para o ensino dos conteúdos geográficos.



## 2.1. Os paradigmas da integração e da inclusão escolar na Educação Especial: um olhar sobre as “diferenças”

A história da educação especial no Brasil vem sendo desenhada desde o século XVI, quando médicos e educadores começaram a acreditar na possibilidade de educar os indivíduos antes considerados ineducáveis. Entretanto, os processos utilizados caracterizavam-se, geralmente, como assistencialistas por meio de asilos e manicômios. (MENDES, 2006). Essa situação persistiu até meados do século XIX, quando o tema começou a tomar novos rumos, com o desenvolvimento de novas discussões e propostas de políticas públicas que possibilitassem a cidadania.

A Constituição Federal de 1988, em seu capítulo II, artigo 208, inciso III, estabelece que o dever do Estado com a educação está efetivado mediante a garantia de Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, o dever do Estado com a educação escolar será efetivado mediante algumas garantias. Em seu artigo 4º, inciso III, a lei postula que o Atendimento Educacional Especializado<sup>21</sup> será gratuito aos educandos com necessidades especiais preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1996).

Dentre as conferências sobre o tema, destaca-se, como marco importante para a educação em todo o mundo, a Declaração de Jomtien (Tailândia), em 1990, que esteve preocupada com a educação de todos. Por isso, o documento final desse evento é considerado referência internacional para a educação inclusiva. Em seguida, o encontro de Salamanca (Espanha), em 1994, esteve preocupado com a

---

<sup>21</sup> Por Atendimento Educacional Especializado (AEE) entende-se: modalidade da educação escolar. Processo definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (Cf. BRASIL, 2011).



escolarização do público da educação especial, ou seja, das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Esses documentos contribuíram para impulsionar a educação especial e inclusiva na década de 1990, assinalando os princípios para as políticas e práticas educacionais em diversas regiões do globo. Em relação à situação do surdo, trouxe destaque ao reconhecimento da língua natural, ampliando a Língua de Sinais como linguagem e meio de comunicação entre a comunidade surda.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB - Lei nº 9394/96) tornou-se referência nas discussões sobre o entendimento da educação inclusiva. Simultaneamente, tornou-se também um marco para o debate e construção de políticas educacionais que objetivavam criar um sistema educacional que possibilitasse a inclusão dos historicamente excluídos. Nesse aspecto, a LDB teve um papel importante nas discussões da Política Nacional de Educação Especial de 1999, pois firmou as diretrizes nacionais da educação especial na educação básica.

A resolução nº 4/2010<sup>22</sup>, do Conselho Nacional de Educação, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, resolve:

Art. 29. A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar.

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

§ 2º Os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa,

<sup>22</sup> (\*) Cf. Resolução CNE/CEB 4/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.



interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes. (BRASIL, 2010).

As orientações estipuladas pelo Conselho Nacional de Educação (2010) efetivam as responsabilidades das escolas em desenvolver e/ou prever, em seu projeto político-pedagógico (PPP), a educação especial como tema transversal em todos os níveis de escolarização dos sujeitos. Delega responsabilidades na oferta de um Atendimento Educacional Especializado, a fim de possibilitar o acesso efetivo ao saber, às diversidades socioculturais incluídas na rede regular de ensino. Explicita a necessidade de esses espaços de AEE oferecerem condições aos educadores no desenvolvimento das ações, constituindo-se espaços nos quais as particularidades e potencialidades de cada educando são pedagogicamente utilizadas.

Uma importante contribuição desses documentos foi a recomendação para que a educação especial deva ocorrer, preferencialmente, no ensino regular, estabelecendo a natureza inclusiva nos sistemas de ensino no Brasil, contribuindo para “atenuar” o caráter e a percepção assistencialista e médico-clínica das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

[...] o paradigma da inclusão escolar surge como resposta às situações de discriminação, segregação e exclusão que ainda se fazem presentes no processo de ensino e aprendizagem ora vigente; este, por sua vez, não consegue atender satisfatoriamente às necessidades educacionais das classes populares, na medida em que a escolarização tem atendido, cada vez mais, a esse segmento social. (ALMEIDA, 2011, p. 23).

Além do caráter paradigmático evidenciado pelo autor, há de se considerar a inclusão nesse modelo como um paradoxo para a escola, professores e alunos. Não se consegue atender de forma satisfatória a todos os sujeitos em suas particularidades culturais e sociais. Assim, a inclusão implica necessariamente mudanças em toda a estrutura do sistema escolar, a começar pela organização do



projeto político-pedagógico (PPP), ancorado no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Mesmo diante da obrigatoriedade gerada pela Política de Educação para Todos e da expectativa gerada na sociedade e, sobretudo, na comunidade surda, muitos surdos encontram-se à margem do seu processo de escolarização. Isso demonstra que as responsabilidades entregues aos sistemas de ensino não são suficientes para efetivação das propostas. Exige-se uma política educacional com objetivos claros e investimentos em recursos materiais e humanos para efetivar as mudanças necessárias. Está inserida nesse discurso a importância dos investimentos em formação continuada de todos os envolvidos no ensino e na aprendizagem.

É urgente a necessidade de superar a “lógica” da escola como privilégio de um determinado grupo, excluindo os demais sujeitos do direito à escolarização. Logo, surge a exigência de não apenas democratizar o acesso à escola, mas, sobretudo, de possibilitar a produção do conhecimento, considerando as diferenças sociais, culturais, étnicas e/ou religiosas e biológicas. A problemática evidencia-se quando se verificam as baixas taxas de matrículas, a evasão escolar e os resultados na aprendizagem.

Atendendo aos pressupostos para a construção de sistemas educacionais inclusivos e para garantir às pessoas com deficiência o acesso ao sistema regular de ensino, efetivando o direito inalienável à educação, o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial, sobre o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências, postula, no artigo 1º, incisos I e III, que “haja garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades e não na exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência”.

Assegura-se, nesse processo, a importância do projeto político-pedagógico, visando a contemplar efetivamente os alunos com deficiência, transtorno global de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação e tornando-se uma ferramenta para averiguar e/ou avaliar, constantemente, a realização prática da inclusão.



Nesse aspecto, torna-se importante refletir sobre o papel do Atendimento Educacional Especializado, bem como sobre os diferentes tipos de AEE para surdos e as possibilidades destes para o ensino de Geografia. Entende-se que o desenvolvimento de atividades para os estudantes surdos nas escolas regulares, necessariamente, precisa acontecer em ambientes bilíngues<sup>23</sup>, ou seja, em que há possibilidade de aprender, utilizando a Libras como língua materna e a língua portuguesa como segunda língua, referindo-se, neste caso, ao Brasil.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011).

Na Geografia, o papel do AEE está na possibilidade de oportunizar o acesso do aluno surdo a um espaço complementar de ensino. Assim, o aluno surdo poderá visualizar, analisar, comparar e construir suas próprias percepções espaciais, utilizando mapas temáticos, maquetes, fotografias ou imagens de satélite. Poderá, ainda, manusear amostras de minerais, rochas e solos e utilizar softwares e instrumentos geográficos como, por exemplo, GPS e bússolas.

---

<sup>23</sup> O Bilinguismo “tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial do seu país”. (Cf. GOLDFELD, 2002, p. 42). Considera-se que ambientes bilíngues sejam os espaços escolares e/ou sociais em que o surdo tem a oportunidade de se comunicar, de aprender e vivenciar suas experiências em Língua de Sinais e na língua oficial de seu país de origem.



Os espaços de AEE para o estudante surdo em Geografia são de fundamental importância, pois possibilitam uma ampliação e aprimoramento nas condições de aprendizagem dos conteúdos curriculares em estudo na sala de aula comum, além de representar um momento de interação social e cultural entre os sujeitos surdos.

Nessa perspectiva:

O Atendimento Educacional Especializado em Libras fornece a base conceitual dessa língua e do conteúdo curricular estudado na sala de aula comum, o que favorece ao aluno com surdez a compreensão desse conteúdo. Nesse atendimento há explicações das ideias essenciais dos conteúdos estudados em sala de aula comum. Os professores utilizam imagens visuais e quando o conceito é muito abstrato recorrem a outros recursos, como o teatro, por exemplo. Os recursos didáticos utilizados na sala de aula comum para a compreensão dos conteúdos curriculares são também utilizados no Atendimento Educacional Especializado em Libras. (DAMÁZIO, 2007, p. 29).

Ressalta-se a importância do planejamento político-pedagógico na escola sendo preciso que este contemple o Atendimento Educacional Especializado de forma a fornecer suporte a seus profissionais em relação às atividades desenvolvidas. É necessário que os professores de alunos surdos busquem o diálogo com os profissionais que desenvolvem atividades no AEE, para que possam buscar, em conjunto, o ensino e a aprendizagem dos alunos surdos.

Torna-se importante romper com velhos paradigmas deterministas, formais e reducionistas e visualizar práticas pedagógicas e políticas públicas que possibilitem a inclusão. É necessário implementar políticas fundamentadas não apenas no diálogo, mas na desconstrução de sentidos e práticas que colaboram para o desrespeito e exclusão do outro. (GOMES, 1999). Espera-se que o processo histórico e as diferenças impressas em cada grupo social e cultural sejam compreendidos em suas individualidades, sem, no entanto, desprender-se do diálogo, das trocas de experiências e da garantia dos direitos sociais como objetivo principal.



O paradoxo da educação inclusiva tem trazido inúmeras discussões, principalmente quando se refere ao aspecto conceitual. Com o crescimento dos debates em torno da inclusão e integração, torna-se necessário fazer indagações sobre do que estamos falando quando nos referimos a esses conceitos. Inclusão e integração são termos mencionados em debates, palestras, livros, dissertações e teses; entretanto, trazem uma confusão em seu entendimento, não se reservando apenas à sociedade, mas, sobretudo, aos estudiosos do assunto, os quais, muitas vezes, se perdem no caráter polissêmico de tais conceitos.

Para Amaral (1998) e Carvalho (1997), integração e inclusão tratam de um único movimento em momentos diferentes, uma vez que, ao discutir integração e propor formas alternativas de atendimentos, já se levava em conta a necessidade de participação da sociedade e das pessoas com deficiência na sociedade. Para essas autoras, esses termos têm o mesmo arcabouço teórico e ideológico.

O acesso de todos à escola é um direito, logo prevê que cada um seja incluído no processo educacional de maneira que as diferenças sociais e culturais não se tornem impedimentos nos processos de ensino e de aprendizagem, garantindo igualdade de oportunidade e a inclusão escolar e, conseqüentemente, social.

A equiparação de oportunidades pedagógicas desenvolvidas de acordo com as potencialidades de cada um precisa ser considerada no processo de inclusão. Segundo esclarece Mantoan (2006), é necessário atentar-se para o significado dos termos integração e inclusão, pois, mesmo que tenham significados similares, expressam situações de inserção diferentes, bem como se fundamentam em referenciais teórico-metodológicos divergentes.

O processo de integração ocorre em uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar – da classe regular ao ensino especial – em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados. (MANTOAN, 2006, p. 18).



Soma-se a isso o fato de o sistema produtivista mercadológico padronizar um tipo de sujeito para estar em sociedade. A visão capitalista do sujeito produtivo, ou seja, “se não produz não serve ao sistema”, fato que tem trazido resistências à aceitação das diferenças nos espaços de convívio social. Além disso, inserida nessa realidade, a escola tem se preocupado em fortalecer o estereótipo de sujeito para o mercado. De acordo com Pereira (2008), a preocupação da escola atual é produzir trabalhadores competentes e hábeis para o mercado.

Mesmo com uma pequena abertura desse mercado para pessoas surdas, constata-se que, nos ambientes escolares, os surdos podem se tornar mais estigmatizados, por não conseguirem corresponder às expectativas do mercado e da escola.

Importante destacar que: estar integrado não significa estar efetivamente incluído, atendido em suas particularidades pedagógicas de ensino e de aprendizagem. Logo, há necessidade de estar em igualdade de condições com os demais sujeitos no processo educativo, fazendo com que “esses indivíduos sintam-se capazes aos olhos da sociedade, e hábeis para garantir a própria sobrevivência, e que os estudiosos continuem procurando as melhores formas de lidar com essas dificuldades”. (PEREIRA, 2008, p. 20).

Nesse sentido, as políticas públicas que contemplam propostas de inclusão, considerando suas particularidades socioculturais, contribuirão para formação de uma sociedade mais igualitária e conseqüentemente democrática.

A escola, em se tratando de educação especial, tem sido reprodutora de estigmas, de concepções alheias às necessidades dos sujeitos, servindo quase sempre a ideologias de uma maioria em detrimento de uma minoria, seja ela social, cultural ou política.

Evidencia-se um paradigma: se por um lado, a inclusão ‘evitaria’ o suposto fracasso no processo de escolarização, por outro, há um distanciamento do que seria o ideal e o que é oferecido como proposta. Então, o que dizer do conceito de inclusão como pedagogia, como currículo que tem como meta ir além da integração? A simples inserção sem um amparo político-pedagógico torna-se inviável, acentuando ainda mais o fracasso escolar.



A inclusão se caracteriza por não deixar ninguém de fora do ensino regular, desde o começo da vida escolar. De acordo com Mantoan (2006), as escolas inclusivas se organizam como sistema educacional que se estrutura em função das necessidades apresentadas:

A inclusão questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, já que prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistêmica. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular. (MANTOAN, 2006, p. 19).

A inclusão poderá romper com os paradigmas que sustentam o conservadorismo nas escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. Também questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças. (ROPOLI, 2010). É preciso considerar que, enquanto não houver reconhecimento das diversidades socioculturais como diferenças a serem reconhecidas, as escolas não se tornarão espaços inclusivos.

Apesar de diversos debates e práticas convergindo para uma educação de abrangência inclusiva, há, ainda, nos corredores da sociedade e mais intensamente nos espaços escolares, uma dificuldade acentuada em receber e dar atendimento eficiente às diferenças culturais.

Considera-se, nesta discussão, o formato de inclusão ora vigente, em que os sujeitos são literalmente “lançados para dentro da escola”, sem uma estrutura pedagógica que contemple as suas especificidades individuais. Basicamente, o que se percebe é que as escolas têm um discurso de inclusão, mas o que se observa é que têm praticado uma integração da diversidade e não da diferença. Em outras palavras, significa que as diferenças individuais continuam sendo mascaradas pelo discurso da diversidade, impedindo que as diferenças sociais, culturais ou biológicas sejam incluídas efetivamente no processo de escolarização.



Porém, há quem defenda a tese de que, “ao abrir suas portas para todos, a escola irá se transformando por dentro, por força de seu novo propósito e das novas demandas concretas que terá que enfrentar”. (SOUZA; GÓES, 1999, p. 170). Importante destacar que esse não é o único argumento de causa que irá permear o assunto em questão. Considera-se a influência das políticas neoliberais para a Educação, culminando com uma necessidade de (re)organização do sistema escolar em diversas nações do mundo, inclusive no Brasil.

Representam uma incógnita os resultados e reflexos do processo de inclusão no modelo implementado. Sendo a inclusão uma inovação, irá exigir das escolas novos posicionamentos perante os novos contextos que se desenham, requerendo a necessidade de capacitação constante dos professores, para que os alunos, neste caso específico os surdos, não continuem a ser ignorados e tenham acessos significativos em seu processo aprendizagem.

A inclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os excluirá das suas turmas. [...] Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão. (ROPOLI, 2010, p. 8-9).

A proposta de educação escolar inclusiva é um desafio e, como tal, para que seja efetivada, faz-se necessário ir além do possibilitar aos alunos surdos o direito de acesso ao conhecimento e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). É preciso que estejam também assistidos nas necessidades além-escola, ou seja, percebidos e reconhecidos na sua diferença cultural pelo mercado de trabalho como sujeitos capazes como quaisquer outros.

Nesse sentido, se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global,



plena, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças. (MANTOAN, 2006).

Outra discussão importante pode ser feita a partir do texto abaixo:

A partir de um pressuposto pluricultural, o governo procura passar para educadoras e educadores, bem como para a opinião pública, a ideia de que a escola está aberta para atender a todos. Que o convívio social com as diferenças levará à formação de indivíduos mais tolerantes e atentos à diversidade, seja ela cultural, social ou mesmo, no caso dos indivíduos com necessidades educativas especiais, de cognição. Adota-se, sobretudo, o discurso de que todos são iguais, ou melhor, todos são especiais, todos merecem atenção e ensino diferenciado. (FRANCO, 1999, p. 214).

Tolerar ou estar atento às diferenças culturais e sociais nos espaços escolares e/ou na sociedade não são argumentos suficientes no processo de inclusão, Por trás desse discurso, existe o pensamento de que, quem simplesmente tolera está alheio à inclusão, ou seja, essa forma de pensar não modifica a estrutura vigente do processo de inclusão.

A Lei nº 10.098/2000, que estabelece as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, prevê que o poder público deve tomar providências no sentido de eliminar as barreiras de comunicação para garantir aos surdos o acesso à informação, à educação, incluindo a formação de intérpretes de Língua de Sinais. (BRASIL, 2000). Apesar de o Estado criar leis e decretos, observa-se que ainda há porção significativa de profissionais e instituições escolares despreparadas para trabalhar com os alunos surdos, deixando a inclusão como intenção e não como política pública.

Muitos profissionais ainda desconhecem a Língua de Sinais e a condição bilíngue do surdo. A participação da Língua de Sinais nos espaços escolares ainda é muito tímida, seja na interação entre os surdos ou como linguagem nas práticas de ensino. (POLIDORO, 2008).

Os ambientes escolares inclusivos tornam-se essenciais nas concepções de identidade e diferenças, onde “as relações entre ambas não se ordenam em torno



de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico). Neles não se elege uma identidade como norma privilegiada em relação às demais”. (ROPOLI, 2010, p. 7).

São nos espaços escolares que as identidades e diferenças culturais estão nitidamente se relacionando, fazendo um lugar interessante para se analisar as relações entre os diversos sujeitos.

Strobel (2006) considera que, nas concepções inclusiva e educacional atuais, a inclusão dos sujeitos surdos em escolas de ouvintes é a forma mais rápida e certa de voltar a chamar o sujeito surdo de ‘deficiente<sup>24</sup>, pois o que está sendo realizado atualmente é apenas um jogo político; não se trata realmente de incluir. (STROBEL, 2006). Nesse caso, defende-se a necessidade da escola bilíngue e/ou escola para surdos no sentido de possibilitar a estes sujeitos o convívio cultural com seus pares.

Um dos argumentos que fundam as propostas de inserção do sujeito com as chamadas necessidades especiais no ensino comum é o maior comprometimento do sistema oficial com a educação de todos (quando o que se nota, na verdade, é um recuo do Estado em relação às suas obrigações). Esse comprometimento corresponderia, sem dúvida, a uma marcante necessidade relativa tanto à concretização das funções fundamentais da escola, quanto à busca de atendimento aos direitos da criança e do adolescente. [...] Algumas indagações emergem quando tentamos examinar os sentidos atribuídos aos lemas escola para todos, respeito às diferenças, inclusão, no contexto de iniciativas que tornam o ensino regular público aberto aos que são nomeados, nos discursos oficiais e oficiosos, alunos com necessidades especiais. (SOUZA; GÓES, 1999, p. 164).

Pode-se entender que há uma inserção que não se converte em inclusão pelo simples fato de os sujeitos estarem no interior do sistema escolar. Ainda de acordo com (SOUZA; GÓES, 1999) a ideia de escola para todos começa a ser concretizada com a abertura de suas portas para receber os excluídos, mantendo-se, porém, em

---

<sup>24</sup> “A concepção sócio-antropológica concebe a surdez como uma diferença a ser respeitada e não uma deficiência a ser eliminada. O respeito à surdez significa considerar a pessoa surda como pertencente a uma comunidade minoritária com direito à língua e cultura própria”. (Cf. STROBEL, 2008, p. 36).



essência, as mesmas precárias e insuficientes condições oferecidas aos que já estavam supostamente incluídos; enfim, sem grandes mudanças.

Hoje a realidade do surdo está em conflito, devido à política de inclusão no ensino regular onde não possui pedagogia da diferença, ou seja, a prática pedagógica cultural impedindo o surdo de construir sua subjetividade como diferente do ouvinte. Os discursos, hoje, têm poder devido à sociedade majoritária que inventa o surdo. (CAMPOS, 2008, p. 31).

Percebe-se que não basta integrar. É fundamentalmente necessário investir em políticas públicas que tenham a inclusão como política do Estado Brasileiro e não como política de determinado governo ou partido político. O que se pretende é o acesso a uma escola que esteja preparada e adaptada às diferenças culturais, sociais dos seus alunos e que tenha como proposta pedagógica, além do ensino e do aprendizado de qualidade, a oportunidade de dialogar a partir das convivências entre as diferenças. Espera-se, assim, que a escola seja lugar onde haja equilíbrio entre os direitos individuais e coletivos em prol da cidadania e onde os sentimentos de solidariedade se fortaleçam com as diferenças.

A escola inclusiva<sup>25</sup> que se pretende requer um espaço de formação dos sujeitos que acentue as diferenças como aspecto cultural, além de apresentar alternativas pedagógicas e metodológicas que contribuam para aprendizagem do surdo na sala de aula regular. Enfim, uma escola que questione o estabelecido e que esteja em consonância com as transformações da sociedade da qual é parte integrante.

A Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) estabelecem que a educação é direito de todos. Sabe-se, porém, que parte significativa da população conta com alguma deficiência física, sensorial e/ou mental, e/ou com algum tipo de transtorno global do desenvolvimento, bem como faz parte de um grupo excluído social, cultural e economicamente. Torna-

---

<sup>25</sup> Escola inclusiva é, aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. (Cf. Brasil, 2004, p. 7).



se imprescindível e inevitável que a escola da atualidade esteja preparada para lidar com essa realidade. Propõe-se desenvolver, nos próximos parágrafos, o conceito de “diferença” como aspecto cultural dos surdos na perspectiva da escola inclusiva.

O discurso envolvendo a diferença tem sido constantemente utilizado por teóricos e, principalmente, pelas comunidades surdas na pós-modernidade. De acordo com SILVA (2003), ao se defender a Língua de Sinais e as experiências vivenciais como expressão cultural, também se enfatiza a diferença em detrimento da deficiência. Isso tem contribuído para uma mudança de percepção em relação aos surdos e sua cultura. Outras literaturas na área da surdez – Martins (2005), Silva (2003) e Skliar (1997, 1998, 2004, 2006) – demonstram preocupação em relação ao modelo de inclusão construído e proposto atualmente, pois, no entendimento destes, a inclusão do aluno surdo na escola regular tem sido insuficiente quanto aos princípios utilizados. Ou seja,

[...] não poderá ser norteadada pelo princípio de igualdade em relação ao ouvinte, mas sim pelo direito ao reconhecimento de suas diferenças socioculturais, nas quais o ensino se ancore em fundamentos lingüísticos, pedagógicos, políticos, históricos, implícitos nas novas definições e representações sobre a surdez. (MARTINS, 2005, p. 38).

Isso significa que a simples integração e a permanência na escola não podem ser consideradas uma tarefa suficiente, mas que, concomitantemente a esse processo, deverá haver políticas públicas com objetivos que visem a considerar as diferenças, possibilitando meios suficientes para o acesso ao aprendizado. Nesse aspecto, a língua torna-se condição constituinte e forma de expressão fundamental da cultura de um povo. A comunidade surda tem na Língua de Sinais um fator relevante na constituição de identidades no mundo da surdez. Portanto, é importante que esta comunidade seja compreendida como cultural, dotada de uma língua com seus códigos e símbolos próprios. (PEREIRA, 2008).

As reflexões que reconhecem os sujeitos surdos como uma comunidade linguística minoritária, caracterizada por compartilhar de uma língua de sinais e de valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios, têm privilegiado o



reconhecimento das diferenças culturais desses sujeitos. Contrapõe-se a isso, a concepção clínico-terapêutica, que evoca a diferença como algo que altera, subverte e destrói. (SKLIAR, 1998).

Ao se discutir a constituição do sujeito, centrando-se no diferente, não há uma preocupação com a diferença, mas com o diferente. (SILVA, 2009). Isso significa dizer que há uma mitificação do diferente em detrimento da diferença, vista como uma especificidade dos sujeitos, produzindo o que Skliar (2006) chama de diferencialismo. Ou seja, representa:

[...] categorização, separação e diminuição de alguns traços, marcas de algumas identidades, de alguns sujeitos, em relação ao vasto e por demais caótico conjunto de diferenças humanas. [...] consiste em separar, em distinguir das diferenças algumas marcas 'diferentes' e em fazê-lo sempre a partir de uma conotação. (SKLIAR, 2006, p. 23).

Essa questão é retratada também por outros autores, que têm afirmado que:

Essa aceitação geralmente é pré-concebida por uma sociedade bastante influenciada por discursos de padronização e de normalidade, como se as diferenças desse(s) sujeito(s) fossem sinônimo de combate, incapacidade e/ou inferioridade. (SANTOS, 2008b, p. 11).

Nesse entendimento, os surdos seriam sujeitos que fugiriam aos padrões dessa normalidade e seriam, assim, entendidos pela ideia da falta, do déficit, da anormalidade e da inferioridade, sendo muitas vezes rotulados de doentes e incapazes diante da maioria ouvinte que se concebe como superior. (SANTOS, 2008b). Logo, “se a diferença é tomada como parâmetro, não fixamos mais a igualdade como norma e fazemos cair toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que sustentam a normalização”. (NAKAYAMA, 2007, p. 10).

Diante desse discurso, em que a diferença é evidenciada, é preciso enfatizar que a tolerância em relação à diferença não é suficiente, pois quem tolera não se envolve com as demandas do outro, não contribui para transformações, e ainda contribui para mascarar o processo de inclusão escolar. De acordo com Felix (2008),



é necessário buscar abrir espaços nos currículos e procurar modificar as práticas educativas para que estas possam estar em sintonia com a realidade escolar, enfatizando a diferença como essência humana.

O não reconhecimento da surdez como diferença ao invés de limitação torna mais difícil a organização de projetos de educação para os surdos, pois os educadores, de uma forma geral, careceriam de uma transformação de atitude, valorizando a Língua de Sinais como a força e a forma de expressão de um grupo e não apenas como um meio de aproximar o surdo da língua dos ouvintes. (PEREIRA, 2008, p. 19).

Há a necessidade de não apenas reconhecer, mas oportunizar as diferenças com mecanismos que possibilitem o acesso ao processo de escolarização. No entanto, “esta preocupação é decorrente dos processos coletivos de naturalização<sup>26</sup> da deficiência e/ou da diferença ocorridos no interior da sociedade brasileira nas últimas décadas”. (SILVA, 2009, p. 67). Essa postura secular tem experimentado algumas mudanças, apesar de ainda tímidas, mas que representam modificações na concepção cultural da sociedade para com a diferença.

De acordo com Quadros (2005), a legitimação da Lei Federal nº 10.436/2002, que reconhece a Língua de Sinais no Brasil, trouxe alguns impactos, incluindo desequilíbrios na educação dos surdos no Brasil. Se, por um lado, houve o reconhecimento da Língua de Sinais, o que contribuiu para reforçar as estratégias de conquistas do movimento surdo, por outro, o enfoque dado às políticas públicas como garantias de acesso e permanência do aluno surdo no interior das escolas regulares de ensino, não tem se mostrado solução para a questão. No entanto, o poder público “produz algumas estratégias para burlar este custo mantendo a idéia de que a educação de surdos deva ser disponibilizada no ensino regular”. (QUADROS, 2005, p. 2-3). A título de exemplo, cita-se a presença do intérprete de Libras nas salas regulares em que há surdos matriculados. Mas, é possível perguntar: as demais especificidades dos sujeitos são desconsideradas? Vemos,

<sup>26</sup> “Naturalizar quer dizer tratar algo como normal, como dado e como parte do dia-a-dia; tão óbvio quanto o sol da manhã e a chuva da tarde”. (Cf. SPINK, 2006 *apud* SILVA, 2009, p. 67).



com isso, que a preocupação maior que ora se faz presente é a promoção de uma política que traz a inclusão no discurso, mas que, na prática, essa inclusão não acontece.

Diante do paradoxo que se instala, torna-se importante pensar: onde seria o *locus* da educação do surdo? No ensino especial? Como observado, esse lugar ainda não existe, pois o único modelo/sistema existente é o regular. Por outro lado, a educação especial não é substitutiva, portanto o ensino é o regular. Desse modo, a proposta que surge é a criação de salas e/ou escolas regulares, cuja língua de instrução seja a Libras, bem como de recursos didáticos que possam atender às especificidades desse público.

Nota-se que as diferenças fazem parte da sociedade e, como haveria de ser, estão impressas em menor escala no espaço escolar. Logo, a pergunta: quais as implicações desse processo de inclusão na prática pedagógica dos professores? Propõe-se uma reflexão sobre as diferenças na educação de surdos que passam a ser confrontadas com as propostas atuais de inclusão. Somente a partir dessas discussões, é que haverá evolução para o que se pretende e o que se propõe para a escola inclusiva do século XXI, considerando o reconhecimento das diferenças como mecanismo de inibição da exposição do diferente.

O reconhecimento das diferenças requer uma análise específica, um olhar crítico diante do qual Silva (2009) chama, como oportunidade diferente e única de viver a condição humana, de sujeito único e complexo. Logo, demanda o oferecimento de uma experiência educacional ímpar, apropriada e promissora para o seu desenvolvimento integral.

A inclusão do aluno surdo não pode ser orientada pela sua igualdade em relação ao ouvinte, ou seja, a discussão sobre inclusão dos sujeitos surdos precisa respaldar-se na diferença social, histórica e cultural. É vital que o ensino e a aprendizagem se ancorem nos fundamentos lingüísticos, pedagógicos, políticos e históricos, implícitos nas novas definições e representações sobre a surdez. (SILVA, 1999).



Nesse diálogo, justifica-se a importância da discussão da escola bilíngue<sup>27</sup> para surdos, mas essa argumentação não deve ficar restrita à oportunidade de construir uma determinada condição sociolinguística. (SKLIAR, 1998). Considerando a especificidade linguística e cultural dos surdos brasileiros, usuários da Libras e tendo como segunda língua o português (Lei nº 10.436/2002), entende-se que estes devam ser atendidos preferencialmente em escolas bilíngues ou em classes bilíngues.

Em busca da escola que seja realmente para todos, sugere-se, como proposta, primeiramente, trazer as diferenças culturais e sociais para o interior da instituição escolar sem particularizá-la. Concomitantemente, construir um projeto de inclusão centrado no diálogo e no reconhecimento às diferenças socioculturais. O projeto político-pedagógico da escola precisa ser flexível para contemplar o atendimento à diferença. Serão necessários, ainda, recursos didáticos que contemplem as particularidades de aprendizagem dos estudantes surdos.

Todo esse processo precisa passar por uma discussão coletiva com debates e reflexões em que a participação da sociedade, da comunidade escolar e da comunidade surda seja uma realidade. Essas propostas fazem parte de uma mudança de paradigmas em que a escolarização e a conseqüente formação do surdo estão em discussão.

## 2.2 A Libras e os processos de ensino e de aprendizagem do surdo

Como um professor de Geografia que não sabe a Libras pode ensinar os conteúdos geográficos a um estudante surdo?

Durante longo período, os surdos tiveram uma vida marginalizada. De acordo com Strobel (2008), os registros históricos negligenciaram os surdos, apresentando

<sup>27</sup> “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”. (Cf. BRASIL, 2005).



os fatos de forma parcial e superficial, o que contribuiu para sua exclusão socioeducacional. Esses sujeitos foram equivocadamente considerados incapacitados: eram proibidos de possuir ou herdarem bens, apedrejados, queimados em fogueiras, dentre outras atrocidades cometidas. Na Idade Média, por exemplo, a Igreja Cristã considerava os surdos seres inferiores, pois os julgava por meio do não domínio dos códigos linguísticos, entendendo que, se não falavam, não podiam confessar os pecados. Logo, a salvação não lhes podia ser concedida, reafirmando o estigma de ineducáveis. Para a sociedade de outrora, “o normal”<sup>28</sup> era falar e ouvir para ser aceito. Desse modo, os sujeitos surdos foram excluídos da vida social e educacional, pois não havia escolas para eles e existiam muitas leis que não acreditavam em sua capacidade intelectual. (STROBEL, 2008).

Na plenitude do século XXI, apesar de significativos avanços, principalmente na oficialização de leis e decretos, ainda hoje, os surdos são desrespeitados em sua diferença cultural, desentendidos como sujeitos dotados de uma língua específica, vistos pela sociedade de maneira pejorativa, diminuídos, inferiorizados e desacreditados em seu potencial de inclusão social, educacional e política. No entanto, percebe-se, após constantes debates e reflexões, alguns resultados. Sua educação tem demonstrado algumas mudanças. Cita-se, como exemplo, a oficialização da Libras (Lei nº 10.436/2002), a qual tem contribuído para minimizar o “modelo clínico-terapêutico”<sup>29</sup> (SKLIAR, 2004) da surdez, evidenciando-a como especificidade de determinada cultura. A surdez passa a ser um traço cultural e não mais limitação ou defeito. (LOPES, 2003).

A história da educação dos surdos mostra que sempre houve registros de pessoas ouvintes interessadas em sua educação. Várias filosofias e métodos de

---

<sup>28</sup> “A manutenção dos contrastes binários (normalidade/anormalidade, eficiência/deficiência) faz com que o surdo seja percebido como o oposto e negativo do ser ouvinte, não o aceitando enquanto uma experiência singular que constitui uma diferença específica”. (SKLIAR, 1998, p. 9).

<sup>29</sup> Nesta vertente de pensamento, a surdez é uma falha a ser corrigida, em que a solução é a oralização. De acordo com Lunardi (2004, p. 161), “o discurso oralista é um discurso médico e terapêutico que está presente nas narrativas, nos textos curriculares, nas idéias interessadas dos grupos privilegiados, denominados aqui como ouvintes, e que define os/as surdos/as como doentes e anormais”.



ensino foram utilizados, mas foi somente no século XVIII que a Língua de Sinais começou a aparecer no ensino de surdos. Durante esse período, são mencionados os nomes de Girolamo Cardano e Pedro Ponce de León, os quais chegaram a desenvolver métodos para ensinar aos surdos a língua oral do seu país. O italiano Girolamo Cardano<sup>30</sup> utilizava os sinais e a linguagem escrita, e o espanhol e monge beneditino Pedro Ponce de León<sup>31</sup> utilizava, além de sinais, treinamento da voz e leitura de lábios. (PERLIN 2003).

A Língua Brasileira de Sinais (Libras)<sup>32</sup>, oficializada no Brasil por meio da Lei nº 10.436/2002 e, posteriormente, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, postula que a Libras constitui-se como forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico é de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria. (BRASIL, 2005). A Libras, como outras línguas de sinais, possui seu canal de comunicação visual-espacial, em oposição ao oral-auditivo das línguas orais. Nesse sentido, a sinalização<sup>33</sup> dar-se-á no espaço entre os sinalizadores. (SOUZA, 2008).

Ao ser definitivamente oficializada, a Libras trouxe inúmeros benefícios para a comunidade surda. Em especial, no âmbito educacional escolar, deu-se a garantia da Libras como parte do currículo dos cursos de licenciatura, assegurando a formação de profissionais para trabalharem a diversidade linguística e pedagógica dos alunos surdos. Houve, ainda, a contribuição para abertura de espaços de diálogos entre o surdo e a sociedade majoritária de ouvintes, apesar de surgirem

---

<sup>30</sup> “Sua principal contribuição foi referente à linguagem e à instrução com os surdos. O motivo de seu interesse era o fato de seu primeiro filho ser surdo. Ele se dedicou aos estudos dos ouvidos, da boca e do cérebro”. (Cf. STROBEL, 2008, p. 84).

<sup>31</sup> De acordo com Moura (2000, p. 17), “o verdadeiro início da educação do Surdo surge com Pedro de León (1520- 1584), considerado o primeiro professor de Surdos na história e cujo trabalho serviu de base para diversos outros educadores de Surdos”. Ele não publicou nada em sua vida e, depois de sua morte, a sua metodologia caiu no esquecimento.

<sup>32</sup> Língua Brasileira de Sinais. É assim denominada a língua utilizada pela comunidade surda no Brasil, sendo a sigla referendada pela comunidade surda e pesquisadores desde outubro de 1993. Embora tenham aparecido outras siglas (LSCB – Língua de Sinais dos Centros Urbanos ou LSKB – Língua de Sinais Kaapor, utilizada por uma tribo de índios brasileiros), o termo Libras remete-nos a conhecer a língua dos surdos no Brasil. (Cf. BRITO, 1993).

<sup>33</sup> Segundo Goldfeld (2002, p. 25), esse termo refere-se à “fala produzida pelo canal viso-manual”.



polêmicas geradas pelos que não se sentem parte dessa comunidade surda e, por isso, não veem mérito nessa conquista. (DIZEU; CAPORALI, 2005).

A Libras se tornou um canal oficial de comunicação com a comunidade ouvinte, e contribuiu para exposição e conquista de demandas históricas, como por exemplo, ser oficialmente uma cultura.

Atualmente, os surdos vêm assumindo seu papel e têm estado presente no interior da sala de aula, mas em relação ao ensino da Libras como primeira língua, ainda se percebe que há muito o que modificar. Nos espaços de escolarização dos surdos, a língua de sinais é, por direito, a primeira língua a ser utilizada nos processos de ensino e de aprendizagem.

A Libras é uma língua como qualquer outra, estruturada linguisticamente com seus constituintes fonológicos, morfológicos e sintáticos, contribuindo para novas reflexões em torno das experiências educacionais desse grupo. Novas perspectivas têm surgido: “observa-se um processo de mudança significativa do olhar da sociedade em relação à questão do Surdo, sua língua e cultura”. (MONTEIRO, 2006, p. 293).

Contudo, é preciso considerar que se trata de um processo progressivo, pois muitos surdos e profissionais que trabalham com surdos ainda não compreenderam, definitivamente, a importância da Língua de Sinais para a construção da identidade e da linguagem, das experiências culturais e, principalmente, de seu papel na educação do surdo.

É necessário garantir a importância da Língua de Sinais como principal meio de mediação, comunicação, acesso ao conhecimento e avaliação, possibilitando aos sujeitos surdos a oportunidade de reconhecerem a sua diferença e de serem reconhecidos no decorrer do processo educativo como agentes produtores e mediadores do saber. Considera-se que o ato reconhecer gera modificação, ao contrário do ato aceitar, tolerar<sup>34</sup>e/ou respeitar<sup>35</sup>.

<sup>34</sup>De acordo com Mantoan (2003, p. 30) “a tolerância, como um sentimento aparentemente generoso, pode marcar uma certa superioridade de quem tolera”.

<sup>35</sup>“[...] o respeito, como conceito, implica um certo essencialismo, uma generalização, que vem da compreensão de que as diferenças são fixas, definitivamente estabelecidas, de tal modo que nos



Considera-se a Libras condição *sine qua non* para os processos de escolarização do surdo, ou seja, é a Língua de Sinais que promoverá o pensamento, o entendimento e a comunicação, sendo, portanto, o canal que tem viabilizado a produção de sentido e de conhecimento para esse estudante.

De acordo com o decreto nº 5.626/2005, que dispõe sobre o uso e difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, é obrigatória, desde a educação infantil, a oferta do ensino de Libras e também da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos. As escolas precisam estar providas de: professor ou instrutor de Libras; tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa; professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos. (BRASIL, 2005).

Ainda segundo esse decreto, as instituições escolares precisam: garantir o Atendimento Educacional Especializado para os alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização; apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos; adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa; desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos; disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos. (BRASIL, 2005).

Nos processos de ensino e de aprendizagem, o que irá caracterizar a singularidade do surdo será o uso da língua de sinais. No entanto, torna-se importante salientar que a questão da educação dos surdos não se limita à questão

---

resta respeitá-las". (Cf. MANTOAN, 2003, p. 30). Tal conceito demonstra uma percepção preconceituosa e disfarçada na forma de respeito, e que nada poderá ser modificado.



da linguagem, mas remete, especialmente, à percepção do surdo pela sociedade como sujeito, membro de uma determinada realidade cultural, com seus valores e crenças.

Outra questão importante a se atentar é: o fato de a Libras estar com o processo de convenção escrita em fase de pesquisa e consolidação não significa que ela não tenha a mesma validade como língua. Como meio de comunicação, a Libras é expressão da língua e cultura de uma comunidade através de sua diferença. Atende como instrumento de mediação pedagógica, auxiliando no entendimento dos conceitos e conteúdos, e possibilitando ao aluno surdo aprender os conteúdos desenvolvidos em sala de aula.

Para isso, é necessário e importante a difusão da Libras, assim como a capacitação dos profissionais envolvidos no ensino e na aprendizagem do surdo, para que estes possam ser capazes de pensar o processo educativo de forma que este considere a diferença surda como aspecto cultural e não como deficiência. Segundo Monteiro (2006), há a necessidade de manutenção das associações de surdos, pois serão estas as responsáveis pela resistência e a sobrevivência da Língua de Sinais. Simultaneamente, existe a necessidade de constante mobilização política e social da comunidade surda, com objetivos de garantir o fortalecimento da Libras perante a sociedade, favorecendo o processo de inclusão dos seus pares surdos.

Retrocedamos ao início deste texto, quando se indagava como um professor de Geografia que não sabe a Libras pode ensinar os conteúdos geográficos a um estudante surdo. O interesse no decorrer das discussões não foi apresentar respostas definitivas, mas abrir espaços para reflexões que busquem caminhos alternativos para dar novos rumos à questão. Sobretudo, trazer à discussão, as responsabilidades no processo de escolarização vivido pelos professores, considerando as peculiaridades culturais hoje inseridas no interior das escolas públicas. Desse modo, os professores, inclusive os de Geografia, encontram-se em um paradoxo sem precedentes.

A respeito das interlocuções em Língua de Sinais nos processos de ensino e a aprendizagem, e antes de dar andamento às discussões, é necessário fazer



alguns esclarecimentos em relação às constantes confusões que se têm sobre conceitos de língua e linguagem.

De acordo com Goldfeld (2002), a linguagem é tudo que envolve significação, estando além da forma de comunicação. É por meio da linguagem que o pensamento do indivíduo está constituído, ou seja, ela está presente no sujeito, independentemente se este está ou não se comunicando com outras pessoas.

Saussure (1995) esclarece que a língua caracteriza-se por ser um fragmento indispensável à linguagem, sendo um produto social da faculdade da linguagem e um agrupamento de convenções utilizadas pelo corpo social para facilitar a comunicação entre os indivíduos.

[...] língua não se confunde com linguagem: é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos [...] a linguagem é formada pela língua e fala. A língua é tida como sistema de regras abstratas composta por elementos significativos inter-relacionados [...] o item lexical da língua de sinais, é um signo<sup>36</sup> linguístico da mesma forma que as palavras da língua portuguesa. (SAUSSURE, 1995, p. 17-18).

Partindo dessa ideia, pressupõe-se que a linguagem representa um sistema simbólico, auxiliando no acesso ao conhecimento socialmente acumulado e a língua revela-se como um produto social, com regras sociais complexas.

O desconhecimento da Língua de Sinais por significativa parte dos envolvidos no processo educativo tem contribuído para o fracasso escolar dos alunos surdos, sobretudo nas interações pedagógicas. De acordo com Góes (1999), o aprendizado de uma língua implica considerar um modo de conceder significações ao mundo por meio da linguagem, compreendendo as peculiaridades culturais.

---

<sup>36</sup> De acordo com Goldfeld (2002, p. 25), signo pode ser entendido como “elemento da língua marcado pela história e cultura de seus falantes, possui inúmeras possibilidades de sentidos, sendo estes criados no momento da interação, dependendo do contexto e dos falantes que o utilizam”.



A língua torna-se o recurso pelo qual acontece a percepção e a compreensão das relações que transcorrem no mundo que nos cerca. Há necessidade de o aluno surdo saber a Língua de Sinais, pois esta representa a interlocução na qual ele poderá se entender no mundo, como sujeito capaz de transformar e ser transformado pelo meio.

As dificuldades nos processos de ensino e de aprendizagem estão justamente no problema da formação docente para atender às diferenças culturais em suas especificidades. Muitos profissionais não têm noção da sua importância como mediadores no processo educativo e principalmente da necessidade constante de sua formação continuada.

Para um professor que desconhece a língua de sinais, a interação com o aluno surdo por meio apenas da oralização é um fato que pode continuar contribuindo não só para o fracasso na interação desse aluno com o mundo dos ouvintes, como para o seu fracasso na aprendizagem escolar, em virtude da falta de comunicação. (POLIDORO, 2008, p. 46).

Percebe-se que a aquisição da língua tem um papel fundamental como instrumento de comunicação ou de mediação e interação pedagógica. Além disso, a língua tem potencial na integração do homem com sua cultura, “construindo-o” como sujeito que, ao agir, transforma a natureza com seu trabalho e suas ferramentas, forma-se e se transforma, constituindo-se como cidadão. Nesse sentido, podemos dizer que a Libras permite ao homem estruturar seu pensamento, traduzir seus sentimentos, registrar seus conhecimentos e comunicar-se com outros homens. (BRASIL, 2006a). Além de ferramenta de interlocução, a Libras representa a linguagem na qual as especificidades culturais dos surdos são manifestadas.

A linguagem é fundamentalmente constituída pelo contexto social, que se dá entre indivíduos reais em momentos singulares e históricos, trazendo marcas e significações. É importante destacar que é por meio das interações desses indivíduos que a língua se desenvolve, evolui ou até mesmo morre. O não desenvolvimento da linguagem acarreta problemas de desenvolvimento de potencialidades. (SILVA, 1999, p. 38).



A língua representa o componente principal no entendimento do modo pelo qual ocorre o processo de construção e desenvolvimento do conhecimento por meio dos conceitos. (SILVA, 1999). Isso significa que o surdo, utilizando-se da sua língua materna, constrói e desenvolve seus saberes. Estes, por sua vez, constituem-se por conceitos utilizados no entendimento dos conteúdos geográficos: espaço, lugar, região ou paisagem.

Fazendo um paralelo com o primeiro quartel do século XXI, é possível encontrar muitas concepções que consideram o uso da Libras como simples gestos e códigos, descaracterizando-a em suas potencialidades linguísticas. De acordo com Silva (1999), tem-se enraizado equivocadamente o pensamento de que o surdo apresenta dificuldades de compreensão em História, Geografia ou Português, na perspectiva da linguagem oral.

No entanto, sabe-se que tais complicações não estão especificamente no entendimento das disciplinas, mas no baixo desenvolvimento das estruturas linguísticas que estão relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem. Muitos desses alunos sequer sabem os signos básicos da Libras e menos ainda sabem ler o português, o que se reflete em seus atrasos escolares.

Outro problema substancial está relacionado ao fato de muitos pais resistirem a admitir a surdez dos seus filhos, o que se torna um problema maior para o processo educativo dessas crianças. Essa questão está relacionada à confusão que se faz entre democracia e tratamento igualitário. Esclarece Skliar: “quando um surdo é tratado da mesma maneira que um ouvinte, ele fica em desvantagem. A democracia implicaria, então, no respeito às peculiaridades de cada aluno – seu ritmo de aprendizagem e necessidades particulares”. (SKLIAR, 1998, p. 37).

Inserida nesse contexto,

A instituição escolar, os professores, os gestores e funcionários precisam compreender que passamos por um novo momento no campo educacional em que observamos a incorporação das diferenças no ensino regular; desta forma, é necessário que haja uma reorganização da escola, ou seja, um planejamento para atender às peculiaridades existentes. (BASTOS, 2009, p. 12).



Percebe-se a necessidade do reordenamento escolar que busque adaptar-se à inclusão das diferenças com uma reorganização na estrutura física, humana e pedagógica. É preciso garantir o uso da língua de sinais no contexto escolar como primordial para “que haja reconhecimento da surdez, pois é por intermédio da linguagem que significamos o mundo e conseqüentemente nos significamos”. (GESUELI, 2006, p. 287). Busca-se não apenas a integração física desse aluno na escola, mas sua identificação por meio do reconhecimento de sua particularidade sociocultural.

Reconhecer o aprendizado da Língua de Sinais torna-se fundamental no processo pelo qual os alunos estabelecem interlocução com seus colegas, com intérpretes de Libras e com seus professores por meio dessa língua. O exercício de interação no espaço escolar auxilia a construção dos conhecimentos, as relações intersociais, os valores culturais e, principalmente, a apresentação da cultura surda frente à sociedade ouvinte majoritária, no espaço escolar regular. Desse modo, a Libras auxilia a promoção da inclusão.

Considerando a constatação das dificuldades de acesso do aluno surdo aos conteúdos curriculares, Silva (1999) pontua a necessidade de destacar que as condições de aprendizagem de leitura e escrita dependem do modo pelo qual são analisadas as diferentes particularidades dos alunos surdos pelos professores.

A língua materna é adquirida naturalmente nos contextos familiares e representa o principal instrumento de mediação, dada sua interação com o desenvolvimento das estruturas de pensamento. (SILVA, 2003). Entretanto, nem todas as crianças surdas chegam às escolas com sua língua estruturada, o que as prejudica em todo o processo de aprendizagem, dificultando o acompanhamento dos conteúdos.

É importante saber que:

Imersa no ambiente linguístico, qualquer criança ouvinte chega à escola falando sua língua materna, cabendo à escola apenas a sistematização do conhecimento. Como a maioria das crianças surdas não têm imersão linguística idêntica à dos ouvintes em suas famílias, a escola passa a assumir a função também de oferecer-lhe



condições para aquisição da língua de sinais [...]. (BRASIL, 2006b, p. 20).

Entender o surdo como sujeito com uma língua própria significa possibilitar seu acesso ao conhecimento a partir dessa língua. Vygotsky (1991) considerava que a escola poderia ofertar conteúdos e desenvolver modalidades de pensamento bastante específicas; assim, teria um papel diferente e insubstituível na apropriação, pelo sujeito, da experiência culturalmente acumulada. (REGO, 2005). No entanto, no formato apresentado atualmente pelo sistema regular formal de ensino, a inclusão dos alunos surdos acaba constituindo problema para seu desenvolvimento cognitivo, quando estrutura o currículo desconsiderando a Língua de Sinais como primeira língua, e agrava-se quando aponta escolas especiais nas quais o desenvolvimento cognitivo do surdo seria supostamente efetivado. (SILVA, 2003).

Outra questão importante é a necessidade de identificação da surdez o quanto antes, buscando conhecer e dar oportunidade à criança de explorar sua diferença linguística na organização da sua língua. Segundo postula Fernandes (2003, p. 31), “é direito do indivíduo surdo ter acesso ao instrumento linguístico característico da comunidade à qual naturalmente pertence”. Destaca-se a importância da Língua de Sinais para os surdos em seu processo de aquisição linguística, contribuindo para evitar atrasos na aquisição de sua linguagem e em seu processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, identificar a surdez possibilita aos professores desenvolver metodologias específicas de ensino, evitando atrasos no processo educativo. Para que isso aconteça, é preciso um diálogo constante entre escola, professores e pais.

Além da importância do envolvimento da comunidade escolar e de seus sujeitos nesse processo, a especificidade linguística do surdo precisa ser evidenciada sem, no entanto, ser estigmatizada nos espaços escolares. É importante que os surdos brasileiros possam perceber a Libras como sua língua natural e identificá-la como uma linguagem cultural da comunidade surda da qual são membros.

O ensino e a aprendizagem do surdo estão diretamente conectados à necessidade de entendimento do seu contexto, da sua prática cultural, dos seus



limites e potenciais; enfim, do seu espaço de prática e convívio cidadão. É importante a valorização de sua experiência espaço-visual e linguística, instrumentalizada pela Língua de Sinais como interlocução essencial na construção do seu conhecimento.

### 2.3 A construção de sentidos a partir da percepção espaço-visual do surdo

Pretende-se, nesta subseção, dialogar rumo à construção de conhecimentos e/ou sentidos por parte dos surdos na perspectiva da escola inclusiva. Considera-se, nesta discussão, a sala de aula do ensino regular como espaço de diálogos e interação entre alunos surdos, ouvintes, professores e intérpretes; lugar em que a Libras e a Língua Portuguesa possam coexistir apesar das diferenças linguísticas. Acreditando que essa realidade traga impactos, sobretudo na construção dos conhecimentos, passamos a refletir sobre o processo de construção dos sentidos pelos sujeitos surdos.

Atualmente, a escola vem sendo questionada como instituição principal no processo educativo. No entendimento de Mantoan (2006), esta não pode continuar ignorando as mudanças que têm acontecido no seu entorno, bem como anular e/ou marginalizar as diferenças culturais, sociais e étnicas em seu currículo. Desse modo, ao considerar o surdo como ouvinte, de acordo com Strobel (2008), a escola lida com a pluralidade desses sujeitos de uma forma contraditória, ou seja, negando-lhes sua singularidade cultural. Ainda hoje, os surdos são ensinados a se mascararem de ouvintes, simulando serem ouvintes, expondo a surdez o menos aparente possível.

Segundo Lane (1992) *apud* Strobel (2008), os ouvintes, ao questionar quem são os surdos, levantam suposições sobre as representações<sup>37</sup> destes, por meio de

<sup>37</sup> O termo representações tem sido bastante discutido na psicologia social. Essas representações são naturalmente dinâmicas, sendo produtos de determinações tanto históricas como resultantes das relações do presente. Têm uma função de orientação, isto é, são conhecimentos sociais que situam o indivíduo no mundo e, situando-o, definem sua identidade social. Representam as



leituras reduzidas, sobre o mundo do surdo. Geralmente são suposições imprecisas ou de caráter preconceituoso.

É exatamente nessa escola que ora se apresenta que as diferenças poderão ser utilizadas como recurso de reflexão pedagógica para a inclusão social e o reconhecimento da identidade cultural do surdo. Sobre o termo identidade cultural, de acordo com Hall (2006), trata-se de um conceito complexo, pouco desenvolvido e compreendido para que seja posto à prova. No entanto, há que se considerar que vivemos um contexto desenvolvimentista contemporâneo que preconiza que:

[...] os sujeitos alteram o seu jeito de agir, sem o fim de rupturas e fragmentações internas em sua subjetividade, deslocam as identidades estáveis do passado que era vivido e conceptualizado de forma diferente, mas que na pós-modernidade libertam das bases tradicionais, permitindo que abram a possibilidade de criação de novas identidades. [...] No mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural, nós não somos apenas cidadãos legais de uma nação, também participamos da idéia de nação, tal como representação de sua cultura nacional tendo sentimento de identidade e de lealdade. (STROBEL, 2008, p. 26).

As transformações ampliadas pela pós-modernidade têm alterado as percepções dos sujeitos perante sua realidade, fazendo com que novas identidades culturais emergam com outras prioridades. Provoca-se a necessidade de (re)formulações dos velhos paradigmas educacionais, sociais, políticos e culturais. Todo esse panorama é visto como sendo parte integrante de um processo amplo de mudanças, que está deslocando as estruturas e os processos centrais das sociedades modernas, abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social, contribuindo para o que Hall (2006) chama de “crise identidade”.

---

impressões que os indivíduos carregam ao longo de suas vidas, e que, de certo modo, vai imprimindo uma identidade específica. (Cf. SILVA, 2000).



Acompanhando tais transformações, o conceito de identidade cultural<sup>38</sup> vem também se transformando pelas modificações ocorridas nas sociedades modernas do final do século XX. Nesse ambiente, considerar as diferenças entre os indivíduos torna-se elementar no processo de interação social e a sala de aula é um dos locais ideais para consolidação desse dinâmico intercâmbio cultural. (WELTER; TURRA, 2003).

Assim sendo, questiona-se: as interações por meio da interlocução em Libras na escola regular têm sido possíveis, a ponto de se poder afirmar que tenha havido uma escolarização efetiva do sujeito surdo? Caso a resposta seja positiva, seria possível mensurar como a construção de saberes se arquiteta, considerando as peculiaridades dos sujeitos surdos e suas particularidades socioculturais nos processos de ensino e de aprendizagem? São indagações que não se esgotam no tempo e, muito menos, nas possibilidades de respostas: prevalece a pluralidade de reflexões.

Iniciamos nova discussão recuperando algumas questões sobre a cultura surda e o valor da linguagem no processo educativo do surdo. Como ponto de partida, torna-se necessário enfatizar pelo menos duas premissas. A primeira é que “o surdo tem diferença e, não, deficiência”. (PERLIN, 1998, p. 56). Assim sendo, “a cultura surda como diferença se constitui numa atividade criadora. Símbolos e práticas jamais conseguidos, jamais aproximados da cultura ouvinte. Ela é disciplinada por uma forma de ação e atuação visual”. (PERLIN, 2010, 53). A segunda é a que todos os surdos possuem uma identidade surda, porém esta se apresenta de forma variada. (LOPES, 2010).

No interior da comunidade surda, os sujeitos não se distinguem uns dos outros de acordo com sua surdez. O mais importante para eles é o pertencimento ao povo surdo, usando a língua de sinais e a cultura surda, que ajudam a definir a sua identidade. (STROBEL, 2008). Nenhuma identidade está pronta, acabada ou possui

---

<sup>38</sup> Pelo conceito de identidade cultural entendemos ser “um conjunto de características que definem um grupo e que incidem na construção do sujeito, sejam elas as que identificam ou as que excluem”. (Cf. PERLIN, 1998, p. 53).



um grau de autenticidade e normatividade. Todas as identidades são negociadas, pois são frutos de discursos e da transitoriedade da linguagem. (LOPES, 2007).

Tem-se que a identidade surda “sempre está em proximidade, em situação de necessidade com o outro igual. O sujeito surdo nas suas múltiplas identidades sempre está em situação de necessidade diante da identidade surda”. (PERLIN, 2010, p. 54). A identidade surda se constrói a partir da experiência visual-espacial, e esta representa a via de acesso às informações e o estabelecimento de interações com o meio vivido pelos sujeitos.

A diferença surda precisa ser reconhecida não como uma construção isolada, mas como construção também multicultural. Nessa condição, “para que a construção da identidade surda aconteça é essencial o encontro surdo-surdo, pois temos observado, nesses anos, que na interação professor ouvinte/professor surdo, o interlocutor privilegiado da criança surda é o próprio surdo”. (GESUELI, 2006, p. 283). Segundo a autora, a construção da identidade surda está vinculada às relações dos surdos em comunidade, denotando a importância na formação e representação do sujeito em sociedade.

Sobre esse assunto, Perlin (2010) reforça que o encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda. Logo, esses encontros nos espaços escolares contribuem como experiências. Para Campos (2008, p. 31), “o surdo encapsulado na regra da normalidade<sup>39</sup> não consegue ter uma vida pessoal própria. Então, viver entre culturas diferentes oportuniza um conflito que se reflete no que se refere à questão de ser”. Esse invólucro no qual estaria inserido contribui não apenas para impedir que os aspectos culturais sejam exercidos, mas também para que a prática da sua cidadania seja anulada.

Entende-se que os surdos, quando reunidos em um mesmo espaço escolar:

[...] têm possibilidades de trocar experiências desiguais. Entre estas experiências, surgem diferentes perspectivas valorativas e poderes. Existem surdos que por possuírem referências culturais mais fortes,

<sup>39</sup> O termo refere-se ao surdo alheio à sua cultura, seguindo padrões quase sempre estipulados pela cultura ouvinte.



tendem a dominar outros que não possuem as mesmas vivências. [...] A vivência em espaços como a escola para surdos pode representar o princípio de respeito à diferença, a partir de novas possibilidades de barganhar, com ouvintes e surdos, novas representações. (LOPES, 2010, p. 116).

Por sua vez quando reunidos em espaços iguais (surdos/ouvintes), os surdos têm a oportunidade de trocar experiências. Além disso, o espaço escolar representa o cenário em que as diferenças estão se interagindo, formando novas representações entre os sujeitos envolvidos.

Além disso,

O sujeito surdo ao conhecer e ao vivenciar a história de surdos desenvolve a sua identidade pessoal, do 'eu', começa a ter uma visão mais sistematizada acerca de sua diferença e do povo surdo em que vive; através de suas descobertas e discussões, enxerga o mundo, discute, descreve e escreve o que vê, o que sente, em relação ao seu ser surdo. Ele exterioriza a sua subjetividade e desenvolve sua auto-estima. (STROBEL, 2008, p. 41).

Os espaços coletivos, sejam escolas ou ruas, podem ser considerados espaços multiculturais<sup>40</sup>. As escolas precisam acompanhar o ritmo, ou seja, fornecer subsídios para o processo de escolarização de todas as pessoas. As multiculturalidades escolares precisam ser compreendidas como parte da realidade da sociedade, desdobramento das diversas transformações ocorridas ao longo dos séculos e, que precisam ser analisadas sob a ótica da percepção inovadora, evitando que a surdez e as outras diferenças continuem sendo estigmatizadas. Lopes (2007) comenta que, muito além da preocupação com as diferenças surdas, as escolas também deveriam preocupar-se com outras identidades manifestadas pelos sujeitos.

---

<sup>40</sup> Multiculturalismo “refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas da diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. As quais aparecem como termo qualitativo; descrevem os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade, na qual, diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum”. (Cf. HALL, 2003, p. 50).



As diferenças existentes entre grupos e nos grupos culturais estão presentes na escola moderna; porém, tal instituição não sabe como trabalhar e pensar as mesmas. A escola está preparada para uniformizar os sujeitos que devem ser 'livres', educados e servís. Essa dificuldade em trabalhar com as diferenças não se observa só na escola, mas em todas as instituições modernas que se deparam com o crescimento material gerado pela ciência e tecnologia. (LOPES, 2010, p. 105).

Como instituição, a escola não foi capaz de incorporar as mudanças na sociedade. Ao longo da história, aceitou poucos questionamentos e manifestações e, quase sempre, serviu aos padrões de normalidade e de condutas de comportamento de uma sociedade majoritária. Atualmente, ainda não conseguiu se desvencilhar desse destino estigmatizado historicamente imposto, mostrando-se (in)eficiente, desconcertada diante das mudanças na sociedade, (in)capaz de incorporar, na formação dos sujeitos, a realidade que os cerca, mantendo-se com os padrões ideológicos tradicionais de comportamento.

A escola ainda oscila entre momentos raros de lucidez e constante obscuridade pedagógica, principalmente nas discussões que envolvem o processo de inclusão educativa.

A escola, diante da diversidade social, encontra-se desorientada sob os refletores da verdade. Ela ainda está submetendo os grupos desiguais a um mercado de conhecimentos escolares que são vendidos a preços que não podem ser adquiridos por todos. Mas, será que a constituição da escola permite ver, pensar, questionar as diferenças e as manifestações de resistência daqueles que a ela não conseguem se enquadrar? Como ensinar dentro de um cenário onde não existem modelos de cidadãos? Como ensinar sem colonizar? (LOPES, 2010, p. 106).

O que se pode perceber é a desproporcionalidade entre “o que se ensina em determinado conteúdo” e o “para que aprender determinado conteúdo”. A descontextualização implícita na escola contemporânea tem contribuído para debates sobre o assunto.



Na tentativa de romper com o contexto de exclusão que acompanha a história da educação dos surdos, a escola vem nos últimos anos se readequando às novas demandas sociais, políticas e culturais. Se, ao longo da história da educação dos surdos, o acúmulo de estereótipos esteve presente, ora reprimindo-os, ora acentuando a hegemonia ouvinte, hoje vislumbram-se novas possibilidades de rompimento com essa realidade, possibilitando, no surgimento de políticas públicas, mesmo que ainda tímidas, a discussão da inclusão escolar e social.

A formação de um povo tem como estrutura a sua cultura, a qual se torna parte integrante desse povo, fazendo com que este seja identificado por meio dessa cultura. A construção da identidade surda no interior da sociedade depende da existência da cultura surda. (STROBEL, 2008). A identificação cultural entre os sujeitos demonstra ser a base na qual houve o fortalecimento e manutenção da cultura surda e, sobretudo, das comunidades surdas ao longo dos séculos.

Na atualidade, “há, por parte de alguns, um esforço em deixar de lado a visão patológica da surdez e reconhecê-la como diferença”. (PEREIRA, 2008, p. 16). No entanto, a inclusão educativa dos alunos surdos no espaço escolar regular, sem o devido planejamento, sugere que “na prática a intenção é outra”: simplesmente igualar os historicamente diferentes, sem se preocupar com suas especificidades pedagógicas e, conseqüentemente, com seu ensino e com a sua aprendizagem. Nesse aspecto, a escola precisa mudar drasticamente seus referenciais pedagógicos e promover a aprendizagem efetiva dos alunos surdos a partir da particularidade linguística desses alunos.

No processo educativo do surdo, a linguagem desempenha um papel decisivo tanto na comunicação como na interação, influenciando a aprendizagem do surdo ao longo de sua educação. De acordo com Vygotsky (1991), ao interagirem por meio da linguagem, os sujeitos internalizam ou se apropriam de conhecimentos, modos de ação, papéis e funções sociais. É no decorrer dessas ações mediadas pelo outro e pelos signos, nas relações sociais, que vão sendo constituídas as funções psicológicas e a formação da pessoa.



A construção de sentido na perspectiva sociointeracionista<sup>41</sup> Vygotskiana tem como elemento referencial os processos de socialização potencializados pelas interações dos indivíduos. A ausência da Língua de Sinais torna-se um problema de considerável complexidade na construção de sentido para os sujeitos surdos. É a partir da linguagem que os indivíduos transformam funções elementares, como o reflexo e a vontade, em funções psicológicas superiores. (VYGOTSKY, 1991).

A Língua de Sinais representa a interação verbal disponível e acessível ao surdo, mas que, por diversos motivos, ainda se encontra distante deste. Interessa ao surdo na construção dos seus conhecimentos o domínio de sua língua materna. O domínio da Libras pelo surdo potencializará essa construção.

Ainda de acordo com Vygotsky (1991), a linguagem prevalece na formação do pensamento e construção do sentido. Para esse autor, o meio social é também fundamental. Considerando apenas a perspectiva de Vygotsky, a construção de sentido é intermediada pela linguagem nos instantes de interação social. Compreende-se que o desenvolvimento da linguagem depende diretamente das relações sociais construídas entre as diferenças.

Levando-se em conta a valorização do meio social como fundamental na construção de sentido para os surdos, passamos a transpor a discussão sobre o espaço como categoria/conceito geográfico sob a óptica do Trabalho de Campo. Esse espaço geográfico é considerado lugar no qual homem, natureza e capital estão inter-relacionados e vão se modificando de forma múltipla, dinâmica e, às vezes, contraditória no curso do desenvolvimento técnico-científico que ora se faz presente. Nesse contexto, abordaremos a singularidade da percepção espaço-visual dos surdos.

Considerando as concepções de espaço na perspectiva geográfica, torna-se necessário destacar o espaço como objeto de estudo: Considera-se assim que, “o

---

<sup>41</sup> A perspectiva socioconstrutivista [...] “concebe o ensino como uma intervenção intencional nos processos intelectuais, sociais e afetivos do aluno, buscando sua relação consciente e ativa com os objetos de conhecimento [...] Esse entendimento implica, resumidamente, afirmar que o objetivo maior do ensino é a construção do conhecimento pelo aluno, de modo que todas as ações devem estar voltadas pra sua eficácia do ponto de vista dos resultados no conhecimento e desenvolvimento do aluno”. (Cf. CAVALCANTI, 2002, p. 312).



espaço geográfico é o mais abrangente, apresentando-se com ‘um todo’ do qual derivam os demais conceitos e com o qual eles se relacionam”. (LISBOA, 2007, p. 26). Ao tratar do espaço geográfico, tomam-se, como referência, as reflexões de Cavalcanti (2002); Correa (2006); Suertegaray (2000); Milton Santos (1988, 1997), Gomes e Haesbaert (1988) e Castrogiovanni (1998), entre outros autores.

O espaço geográfico [...] é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como um quadro único no qual a história se dá. No começo era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, que ao longo da história vão sendo substituídos por objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados e, depois cibernéticos, fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina. (SANTOS, 1997 *apud* SUERTEGARAY, 2000, p. 15).

Esse conceito apresenta uma articulação entre sociedade e natureza. Lembrando que a preocupação da Geografia é com o espaço terrestre e a forma como a sociedade se apropria dele, é possível perceber que o conceito de espaço tem sofrido reestruturações e acompanhado as transformações ocorridas na sociedade. É importante expor que há uma preocupação no modo pelo qual a abordagem do espaço vem sendo analisada. Este, muitas vezes, é focado de maneira genérica, superficial e considerado sinônimo de outros conceitos. Torna-se necessário, porém, elucidar antecipadamente o que se entende por conceito. (COUTO, 2010).

Não diferente de outras ciências, a Geografia tem alguns conceitos considerados chave, ou seja, aqueles que são capazes de resumir a sua objetivação. De outra forma, representa uma óptica específica com a qual a sociedade é analisada, ponto de vista este que contribui para conferir à Geografia uma identidade e autonomia no ambiente das ciências sociais. (CORREA, 2006). Em outras palavras, são conceitos que acabaram se desenvolvendo como linguagem geográfica específica, a qual tem representado atualmente pré-requisitos nas análises espaciais. (CAVALCANTI, 1998).



Compreender e entender os conceitos torna-se uma forma de o sujeito se organizar no espaço, transformar e ser transformado, reconhecendo-se como cidadão. Tratando especificamente dos conceitos geográficos e de sua importância, estes são fundamentais como linguagem científica utilizada no entendimento dos conteúdos geográficos e, conseqüentemente, na compreensão das transformações ocorridas no espaço geográfico.

Adquirir conhecimentos básicos de Geografia é algo importante para a vida em sociedade, em particular para o desempenho das funções de cidadania: cada cidadão, ao conhecer as características sociais, culturais e naturais do lugar onde vive, bem como as de outros lugares, pode comparar, explicar, compreender e espacializar as múltiplas relações que diferentes sociedades em épocas variadas estabeleceram e estabelecem com a natureza na construção de seu espaço geográfico. (BRASIL, 1998, p. 39).

Essas relações estabelecidas no espaço geográfico estão inter-relacionadas com a transformação da natureza e do próprio homem, permitindo compreendê-las a partir da sua ocorrência cotidiana. Tão logo, o entendimento sobre espaço geográfico surge como elemento essencial na organização do pensamento pelos sujeitos. No entanto, Santos (1988), esclarece que o espaço não é um pano de fundo impassível e neutro. Entende-se que este não significa apenas um reflexo da sociedade nem um fato social apenas, mas um condicionante, tal como as demais estruturas sociais.

Vê-se que:

O espaço é uma estrutura social dotada de um dinamismo próprio e revestida de uma certa autonomia, na medida em que sua evolução se faz segundo leis que lhes são próprias. Existe uma dialética entre forma e conteúdo, que é responsável pela própria evolução do espaço. [...] O espaço deve ser considerado com um conjunto indissociável do qual participam, de um lado, um certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais e, de outro lado, a vida que os anima ou aquilo que lhes dá vida. Isto é a sociedade em movimento. (SANTOS, 1988, p. 15-16).



Como estrutura social, compreende-se que o espaço tenha implícito um dinamismo que lhe é próprio. Há um diálogo constante e dinâmico, concretizado em sistemas indissociáveis de objetos materiais e imateriais, os quais representam ruas, prédios, fábricas e redes técnicas, além dos sistemas de ações que podem ser compreendidos como a produção, o trabalho, a circulação, as relações sociais e cotidianas.

Sobre espaço na atualidade, tem-se que:

[...] é testemunha e veículo dessa dinâmica. Nele são travados combates, estão cicatrizes de lutas, erguem-se monumentos ao novo tempo e através de seus signos há a realização simbólica daquilo que comumente se concebe como “vida moderna”. Em síntese, no espaço estão os signos da permanência e da mudança, e são vividos os ritos da ordem e do caos, da disciplinarização e dos desregramentos. Seus múltiplos sentidos são vivenciados, a cada instante, nos mais diferentes lugares do planeta. (GOMES; HAESBAERT, 1988, p. 50-51).

O espaço representa o lugar: em que se processam os duelos sociais, políticos, econômicos, culturais e ideológicos; onde estão impregnados os valores e os símbolos das relações; onde o novo e o velho coexistem segregados ou não com objetivos distintos; onde os movimentos determinam os novos paradigmas geográficos. Esse espaço social exige uma discussão da sua apropriação, pois um espaço realiza-se como social quando é de fato apropriado. Revela-se, assim, a questão da cidadania, abrangendo o sentido que se tem do lugar e do espaço, já que se trata de concretizar relações. Logo, para Damiani (2006), conhecer o espaço é conhecer a rede de relações a que se está sujeito e da qual se é sujeito participante.

Em física, espaço não pode ser definido fora da dinâmica da matéria. Em teoria social, espaço não pode ser definido sem referência às práticas sociais. [...] O espaço é um produto material em relação a outros produtos materiais – inclusive as pessoas – as quais se envolvem em relações sociais (historicamente) determinadas que dão ao espaço uma forma, uma função e um sentido social [...]. (CASTELLS, 1999, p. 500).



O conceito “espaço geográfico” ou “espaço” manifesta-se de forma volúvel, vago ou mesmo confuso. Nosso interesse recai sobre a concepção do espaço social, que ora pode ser mensurado fisicamente, ora imaterializado, mas que está diretamente relacionado com o cotidiano, com as práticas sociais e, sobretudo, com os sujeitos, suas diferenças sociais e culturais. “O espaço é a dimensão perceptiva que materializa a relação sociedade-natureza em seus movimentos”. (MOREIRA, 2008, p. 180).

Portanto,

O geógrafo, desde a antiguidade, tem proposto questões à natureza que implicam problemas espaciais. Inicialmente foi a procura de meios para medir o planeta. Os primeiros geógrafos eram também geômetras. A mensuração e a descrição da terra eram encaradas conjuntamente, sendo a preocupação de estudo de um mesmo sábio, que procurava compreender a natureza de um ponto de vista espacial. A representação do espaço terrestre surge como decorrência desta união do medir e do descrever, realizada por grupos de indivíduos que acumulavam as funções de geógrafos, geômetras e cartógrafos e se preocupavam com o tamanho e a forma da Terra, e principalmente pela localização dos fatos ocorridos na superfície terrestre. (OLIVEIRA, 1976, p. 55).

Já os geógrafos da corrente Tradicional<sup>42</sup> da Geografia, “não tinham o espaço como conceito chave, mas foram tratados, mesmo que de forma implícita”. (DUARTE; MATIAS, 2005, p. 192). Na Geografia Tradicional, “a abordagem espacial, associada à localização das atividades dos homens e aos fluxos, era secundária entre os geógrafos”. (CORREA, 2006, p. 17).

---

<sup>42</sup> “Os principais representantes dessa corrente são Ratzel e Hartshorne. Para o primeiro, a política influenciou bastante a formulação do seu conceito de espaço. Para ele, o espaço foi definido como ‘espaço vital’, ou seja, base indispensável para a vida do homem em sociedade. O ‘espaço vital’ se confunde com território, pois Ratzel concede um caráter de poder aos espaços. Hartshorne se baseia em Kant para reformular seu conceito de espaço, sendo este um conceito muito usado neste paradigma. O espaço para ele é o espaço absoluto, ou seja, apenas um quadro referente aos fenômenos”. (Cf. DUARTE; MATIAS, 2005, p. 192).



O próximo paradigma, considerado dominante na Geografia atual, surgiu em meados da década de 1970: a Geografia Crítica, ancorada no materialismo histórico e na dialética. Será no contexto da Geografia Crítica que “a identificação das categorias de análise do espaço” representará preocupação para os geógrafos críticos. (CORREA, 2006, p. 24).

[...] denominado como Geografia Crítica, este paradigma busca nas teorias marxistas sua base epistemológica. Dessa forma, o espaço é concebido como *locus* da reprodução das relações sociais de produção. O espaço e a sociedade estão intimamente ligados e fazem parte de um mesmo conceito, pois o primeiro é o produto do modo de produção colocado pela segunda, ou seja, um como fator da outra. (DUARTE; MATIAS, 2005, p. 193).

Na Geografia Crítica, o espaço surge como elemento norteador das discussões, ou seja, no âmbito dos debates da Geografia, o espaço reaparece como conceito-chave. (CORREA, 2006). Nesse contexto, destaca-se, como representante importante, Santos (1994), definindo, epistemologicamente, como categoria de análise, o espaço em estrutura, processo, função e forma.

O espaço não é uma coisa, nem um sistema de coisas, senão uma realidade relacional: coisas e relações juntas. Eis por que sua definição não pode ser encontrada senão em relação a outras realidades: a natureza e a sociedade, mediatizadas pelo trabalho [...]. (SANTOS, 1994, p. 26).

De acordo com Santos (1985)<sup>43</sup>, “o espaço deve ser analisado a partir das categorias estrutura, processo, função e forma, que devem ser consideradas em suas relações dialéticas”. A composição espacial está vinculada à existência da sociedade e da natureza. O trabalho representa-se como meio potencializador da construção do espaço geográfico. Conseqüentemente, “o espaço seria um conjunto de formas, contendo frações da própria sociedade que se movimenta”. (SANTOS, 1994, p. 27).

<sup>43</sup> Cf. SANTOS, M. **O Espaço dividido**. São Paulo, Nobel. 1985.



O espaço é a sociedade e não sua cópia. (CASTELLS, 1999). O espaço é entendido como espaço social, vivido, relacionado com a prática social. Na percepção da Geografia Crítica, principalmente sob o escudo do materialismo histórico e dialético, o espaço se tornou o *locus* no qual acontece a reprodução das relações em sociedade; desse modo, não é um espaço absoluto e nem produto social. (CORREA, 2006).

O espaço ainda pode ser definido como sendo:

[...] historicamente produzido pelo homem à medida que organiza econômica e socialmente sua sociedade. A percepção espacial de cada indivíduo ou sociedade é também marcada por laços afetivos e referências socioculturais. Nessa perspectiva, a historicidade enfoca o homem como sujeito produtor desse espaço, um homem social e cultural, situado além e mediante a perspectiva econômica e política, que imprime seus valores no processo de produção de seu espaço. (BRASIL, 1998, p. 26).

São estreitas as linhas que separam o homem da dinâmica do espaço geográfico. À medida que transforma o espaço, o homem é transformado e influenciado em sua cultura. De acordo com Correa (2006, p. 28), “o espaço organizado pelo homem desempenha um papel na sociedade, condicionando-a, compartilhando do complexo processo de existência e reprodução social”. O espaço na Geografia precisa ser considerado uma totalidade dinâmica onde interagem fatores naturais, sociais, econômicos e políticos. Por ser dinâmica, a totalidade se transforma ao longo dos tempos históricos e as pessoas redefinem suas formas de viver e de percebê-la. (BRASIL, 1998, p. 26).

Segundo Santos (2008), existe uma dificuldade em definir o que seja espaço geográfico, considerando seu caráter dinâmico. Há, porém, uma consciência de que o espaço geográfico é também o espaço social. Santos conceitua espaço como um conjunto de relações realizadas por meio de funções e de formas, que em suas palavras “se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente”. (SANTOS, 2008, p. 151-153).

O espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura



representada por relações sociais que estão acontecendo diante dos nossos olhos e que se manifestam através de processos e funções. O espaço é, então, um verdadeiro campo de forças cuja aceleração é desigual. (SANTOS, 2008, p. 153).

Não existe uma evolução espacial idêntica em todos os lugares. (SANTOS, 2008). Há possibilidade de outros entendimentos sobre o conceito de espaço, pois, como conceito geográfico, entende-se que, seja ao mesmo tempo “produto e processo histórico, um mosaico de relações, formas funções e sentidos. É também, o mais interdisciplinar dos objetos concretos, o resultado da ação dos homens sobre o próprio espaço, intermediados pelos objetos naturais e artificiais”. (SERPA, 2006, p. 11).

O espaço pode, então, ser concebido geograficamente como resultado e resultante do processo histórico: quando resultante é produto, resultado torna-se forma. Castells (1999) faz uma discussão levando em consideração a teoria social do espaço e a teoria do espaço de fluxos. O autor esclarece que “espaço é expressão de sociedade. Uma vez que nossas sociedades estão passando por transformações estruturais, é razoável sugerir que atualmente estão surgindo novas formas e processos espaciais”. (CASTELLS, 1999, p. 500).

Sendo assim:

Se queremos alcançar bons resultados nesse exercício indispensável, devemos centralizar nossas preocupações em torno da categoria - espaço – tal qual ele se apresenta, como um produto histórico. São os fatos referentes à gênese, ao funcionamento e à evolução do espaço que nos interessam em primeiro lugar. (SANTOS, 2008, p. 147).

O espaço que nos interessa é o espaço de vivência do homem ou espaço social, implícito de múltiplos espaços. (SANTOS, 2008). Partimos dessa prerrogativa visando a potencializar novas reflexões, e, nestas, incluem-se as indagações sobre o papel do ensino de Geografia na atualidade. Dentre outras possíveis respostas, tem-se que a Geografia “deve proporcionar alternativas para a elaboração de



‘raciocínios geográficos’ a todos os cidadãos na escola, na perspectiva de contribuir na compreensão de problemas do mundo atual”. (VLACH, 2007, p. 4).

Relevante para refletir a construção de conhecimentos geográficos na escola e o papel da Geografia na vida dos alunos. (CAVALCANTI, 1998). O objetivo é utilizar, como ponto fundamental de partida, as práticas sociais desencadeadas pelas relações cotidianas ao longo das histórias de vida, buscando uma espacialização das relações nesse processo.

O estudo do espaço pressupõe uma análise da sociedade e da natureza indissociadas em uma totalidade, a qual está organizada e relacionada às distintas paisagens (feições), considerando as diferentes sociedades situadas em seus territórios. (CASTROGIOVANNI, 2003). A percepção do espaço acaba, assim, extrapolando o lugar de convívio imediato. (CAVALCANTI, 1998).

Em razão da complexidade crescente do mundo atual, “o cidadão não consegue sozinho e, espontaneamente, compreender seu espaço de modo mais articulado e mais crítico; pois sua prática diária permite-lhe apenas um conhecimento parcial e, frequentemente, impreciso do espaço”. (CAVALCANTI, 1998, p. 11). Portanto, há a necessidade dos Trabalhos de Campo como mecanismos pedagógicos mediadores na aprendizagem, no intuito de que esses contribuam para percepção espacial de maneira crítica por parte dos indivíduos, sobretudo, do sujeito surdo.

A construção do conhecimento “acontece na observação e experimentação do sujeito espacializado, a partir dos processos políticos, econômicos, culturais e sociais que se apresentam”. (DUARTE; MATIAS, 2005, p. 190). Assim, há necessidade de a escola inclusiva buscar mecanismos alternativos para ensinar os conteúdos, reconhecendo as diferenças socioculturais, econômicas e políticas.

Nesse sentido:

Estudar a relação que os surdos estabelecem com o espaço pode proporcionar uma reflexão rica para a geografia. Principalmente sobre a contextualidade, e a simultaneidade de eventos, características estas presentes na interação dos surdos com a



realidade como um traço característico da língua de sinais. (SILVA, 2003, p. 101).

A comunicação do surdo com o mundo é estabelecida por meio da interação com o espaço visual de maneira contextualizada em que as sincronias entre espaço-tempo colocam-se como forma de construção da linguagem. (SILVA, 2003). Há uma necessidade natural de que o ensino e a aprendizagem do surdo sejam espacializados, ou seja, que lhe seja facultada a oportunidade de se entender e se localizar como sujeito social a partir de suas práticas cotidianas.

Segundo Skliar (2010, p. 28), todos os mecanismos de processamento da informação e todas as formas de compreender o universo em seu entorno se constroem como experiência visual. Dessa maneira, o autor afirma que não é possível compreender, de forma alguma, o visual da Língua de Sinais e disciplinar a mente e o corpo das crianças surdas, esperando que esses sujeitos vivam uma experiência auditiva.

Para Silva (2003), a utilização do espaço para a comunicação começa a processar-se, embora de maneira ainda inconsistente, quando os surdos usam elementos tanto fixos (objeto, posição) como fluxos (movimento), constroem significações e as utilizam para a comunicação:

Pensar o espaço geográfico como a expressão interativa de fixos e fluxos pode contribuir para uma compreensão mais aprofundada do espaço e de seus elementos formadores do espaço, todos relacionados com a ação humana e com as relações sociais de produção e disputa por hegemonia de poder: paisagem, região, espaço, tempo, território e ser social. (SILVA, 2003, p. 112-113).

O espaço geográfico representa o *locus* da expressão entre fluxos e fixos, no qual as relações de toda ordem se manifestam. Logo, analisar e explorar pedagogicamente a percepção espaço-visual dos surdos significa facilitar sua compreensão de mundo em suas diversas formas. A percepção espacial capacitada pela visão auxilia os sujeitos surdos a se inserirem no seu contexto de vivência. É preciso que haja um “referencial de reflexão sobre o espaço e a utilização do mesmo



pelo surdo a partir da sua percepção visual para construção de conhecimentos em sua experiência diária de estruturação de pensamentos visuais”. (SILVA, 2003, p. 105).

Pensar a experiência viso-espacial dos surdos nesta perspectiva coloca-se como forma de refletir a análise e ensino de geografia para surdos em que os “fluxos visíveis e sem ruídos parecem ser a condição fundamental para a leitura de mundo dos surdos, partindo de análises materiais sem a mediação pela linguagem oral e sim visual em que as significações constroem-se mediante a observação dos objetos e ações numa perspectiva interacionista de espaço, tempo e ser social”.

As peculiaridades da percepção do espaço pelo sujeito surdo é um assunto complexo, principalmente quando o desafio é ensinar o surdo a partir de uma referência espacial, na qual ele está inserido e tem uma experiência. O surdo utiliza-se do espaço como instrumento de orientação e entendimento de si próprio por meio de uma linguagem também visual-espacial. Essa(s) leitura(s) e análises espaciais da realidade, concretizadas pelos surdos, representam uma discussão interessante. É objeto de investigação, nesta pesquisa, compreender a percepção espaço-visual dos surdos no ensino de Geografia a partir da leitura do espaço geográfico por intermédio do Trabalho de Campo. Desse modo, sugere-se que a percepção espaço-visual do surdo seja empregada como possibilidade para o desenvolvimento de propostas educacionais.

Evidencia-se que o espaço geográfico não pode ser transformado sem a figura do homem no processo. “O espaço somente passa a existir quando se verifica interação entre o homem e o meio em que vive, do qual retira o que lhe é necessário para a sobrevivência, promovendo alterações de suas características originais”. (LISBOA, 2007, p. 26). Isso significa que as práticas dos sujeitos em sociedade precisam ser evidenciadas como recurso didático. Em outras palavras, os conhecimentos em sala de aula precisam ser discutidos, levando em consideração o espaço geográfico.

De acordo com Cavalcanti (1998, p. 11), “o pensar geográfico contribui para a contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, ao contextualizar



espacialmente os fenômenos”. Essa espacialização dos fenômenos em escala local e regional torna-se referência em seu entendimento da organização do contexto em escala global, tornando o conhecimento geográfico uma ferramenta fundamental na formação de indivíduos críticos.

Dessa maneira,

[...] há certo consenso entre os estudiosos da prática de ensino de que esse papel é o de prover bases e meios de desenvolvimento e ampliação da capacidade dos alunos de apreensão da realidade sob o ponto de vista da espacialidade, ou seja, de compreensão do papel do espaço nas práticas sociais e destas na configuração do espaço. (CAVALCANTI, 1998, p. 11).

O espaço e a discussão em torno da espacialidade representam o elemento chave no entendimento das relações estabelecidas pelo homem com as práticas sociais, econômicas e políticas.

No decorrer da sua história, os homens se organizaram em sociedade, produzindo sua subsistência e, com isso, foram também produzindo seus espaços. Estes, por sua vez, foram se configurando conforme os modos culturais e materiais organizados pelo homem em sociedade. (CAVALCANTI, 1998). Tem-se buscado entender a importância da categoria espaço para as análises e reflexões de fenômenos geográficos, bem como a transposição desse contexto para a sala de aula.

Diante da importância da contextualização e significação dos sujeitos no espaço geográfico, tem-se defendido que os geógrafos não devem estar preocupados em apenas ter uma orientação consistente sobre as localizações, mas, sobretudo, buscar entendimentos dessas ocorrências espaciais de modo que elas se tornem referência para fundamentar explicações ordenadas em relação aos fenômenos e práticas sociais.

O raciocínio geográfico contribui para contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, pois, ao contextualizar espacialmente os fenômenos, ao conhecer o mundo em que vive, o estudante começa a desenvolver seu pensamento considerando outras escalas além da local. (CAVALCANTI, 1998).



É preciso frisar, pois, a importância dos conhecimentos geográficos para formação e inclusão educativa e social dos sujeitos como cidadãos críticos em sociedade, como partícipes da vida social, cultural, econômica e política a partir da sua compreensão e do entendimento do lugar, bem como da sua função como agente transformador do espaço.

Com esse entendimento, espera-se que o processo de escolarização dos sujeitos surdos ocorra com ênfase nas atividades que possibilitem aos mesmos entender o espaço geográfico a partir das percepções visuais. Nessa perspectiva, o Trabalho de Campo é aqui apresentado como proposta pedagógica, em que as percepções espaciais e visuais do surdo possam ser utilizadas de maneira a possibilitar uma compreensão crítica e reflexiva do espaço geográfico.

#### **2.4 O Trabalho de Campo como proposta pedagógica na escola bilíngue**

O Bilinguismo tem como pressuposto básico a compreensão de que o surdo precisa adquirir como língua materna a Língua de Sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial do seu país, no caso dos surdos brasileiros, a Libras. (GOLDFELD, 2002). De acordo com o bilinguismo, o surdo tem uma linguagem natural, o que contribui para o reconhecimento de sua capacidade de expressão, identificando-o como sujeito cultural. De acordo com Skliar (1999), o bilinguismo pode ser considerado um reconhecimento político da surdez como diferença cultural.

Em relação à aquisição da linguagem, “o bilinguismo afirma que a criança surda deve adquirir como língua materna, a língua de sinais. Essa aquisição deve ocorrer, preferencialmente, pelo convívio da criança surda com outros surdos mais velhos, que dominem a língua de sinais”. (GOLDFELD, 2002, p. 44). O bilinguismo não pode ser confundido com a mera inclusão da língua de sinais em sala de aula ao lado da língua portuguesa; falar de bilinguismo é falar sobre o conceito de educação em seu sentido mais amplo e objetivo. (FERNANDES, 2008).



Para isso, “o aprendizado de uma segunda língua remete-nos a crer que uma primeira já tenha sido aprendida; o que, muitas vezes, ocorre é que, com os surdos, nem dá-se bem a aquisição da Língua de Sinais e cobra-se uma outra” (OLIVEIRA, 2002, p. 34). Enquanto não houver propostas pedagógicas que garantam aos surdos aprenderem a Língua de Sinais como primeira língua, compreendemos que o aprendizado da escrita ficará por muito tempo debilitado. Enquanto isso, deixamos os surdos fadados ao insucesso escolar. (OLIVEIRA, 2002).

Neste contexto reconhece-se que a Língua de Sinais é a língua que o surdo pode dominar de forma plena e natural e serve para todas as suas necessidades de comunicação, assegurando-lhe o conhecimento e a representação do mundo e, conseqüentemente, a prática da sua cidadania.

A proposta bilíngue traz uma grande contribuição para o desenvolvimento da criança surda ao reconhecer a Libras como uma língua, com todo o potencial expressivo de uma língua oral e como instrumento de fortalecimento de estruturas linguísticas. O bilinguismo favorece o desenvolvimento cognitivo, alarga horizontes e amplia o pensamento criativo da criança surda. Ao abordar a questão da ‘cultura surda’, a proposta bilíngue chama a atenção para o aspecto da identificação da criança com seus pares, que lhe possibilita e permite construir a compreensão da sua ‘diferença’, e, assim, de sua própria identidade. (BRASIL, 2006b, p. 7).

No século XXI, a importância e as potencialidades do Bilinguismo vêm ganhando espaços. A admissão da Língua de Sinais como língua materna e/ou natural do surdo poderá contribuir para o entendimento da organização linguística e para o reconhecimento da cultura surda. No entanto, em se tratando de Brasil e, especificamente, em relação à educação básica, ainda é raridade encontrar escolas que utilizem a língua de sinais em sala de aula como língua.

Assim sendo, existem:

[...] escolas que usam língua de sinais como mediação com o oral e não como a produção cultural linguística; treinam o oralismo como sendo a primeira língua, usando os métodos tradicionais, esforçando para adquirir os equipamentos tecnológicos que possibilitem mostrar a capacidade do surdo aproximar-se a um modelo ouvinte e dizem



que faziam trabalho bilíngue com os surdos, mas a prática não é feita corretamente. (STROBEL, 2008, p. 70).

As escolas praticam um bilinguismo hipotético, pois mesmo considerando a Libras como primeira língua dos surdos, na prática, o que realmente tem prevalecido nos espaços escolares é o método tradicional de comunicação oralista, havendo a inclusão da Libras em sala de aula somente para a simples tradução dos conteúdos. Qual seria a explicação para essa questão?

É porque a 'educação bilíngüe' está na moda? Ou porque está dentro das políticas públicas adequadas aos povos surdos? Ou porque, com isso, podem obter mais verbas para escola? Ou com isto a escola terá melhor aceitação pela sociedade atual? Mas a realidade é uma 'máscara' que cobre uma visão ignorante sobre o trabalho bilíngüe ideal aos surdos. (STROBEL, 2008, p. 70).

Não temos respostas que satisfaçam a essa indagação, devido aos vários fatores envolvidos na questão. De acordo com Goldfeld (2002, p. 33), "o que ocorre em muitos casos é que os alunos conversam entre si pela língua de sinais, mas as aulas são ministradas em português por professores ouvintes que não dominam a Libras", o que de fato dificulta o entendimento por parte dos alunos surdos. Soma-se a essa questão o fato de grande parte dos professores, familiares e dos próprios surdos não considerar a Língua de Sinais como a primeira língua da comunidade surda. O não reconhecimento da Libras como língua natural do surdo contribui para o isolamento deste em sociedade.

Quadros (2006, p.18) afirma que a educação bilíngue envolve:

[...] pelo menos, duas línguas no contexto educacional. As diferentes formas de proporcionar uma educação bilíngüe a uma criança em uma escola dependem de decisões político-pedagógicas. Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngüe, a escola está assumindo uma política lingüística em que duas línguas passarão a co-existir no espaço escolar. Além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções que cada língua irá representar no ambiente escolar. Pedagogicamente, a escola vai pensar em como estas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares. As línguas podem estar permeando as



atividades escolares ou serem objetos de estudo em horários específicos dependendo da proposta da escola.

Com a escola bilíngue, é possível propor o Trabalho de Campo como recurso pedagógico para a educação do surdo. Esse tipo de atividade traz uma série de fatores que o categorizam como uma ferramenta na qual a observação crítica da realidade pelo sujeito o auxilia a problematizar as relações socioespaciais por meio dos registros individuais. Desse modo, o Trabalho de Campo funciona como instrumento que auxilia no processo de conscientização para que os surdos se sintam membros integrantes da sociedade em que estão inseridos. As instituições escolares precisam promover oportunidades, objetivando que os alunos sejam produtores do seu próprio saber, e possam utilizá-lo de acordo com sua realidade e necessidade em prol de sua cidadania. (JUSTEN, 2010).

A prática efetiva do Trabalho de Campo como metodologia de ensino na escola bilíngue possibilitará aos sujeitos surdos a problematização, análise, observação e registro dos fenômenos no espaço geográfico.

O Trabalho de Campo contribui para a organização dos raciocínios geográficos. A partir da leitura da realidade, cada indivíduo tira suas próprias conclusões sobre o que percebe. A leitura do mundo, do ponto de vista de sua espacialidade, demanda a apropriação de vários instrumentos conceituais de interpretação e de questionamentos de determinada realidade socioespacial. (CAVALCANTI, 1998). Ao possibilitar o acesso à realidade do entorno de vivência do aluno de maneira espacializada, os professores de Geografia precisam atuar como mediadores no diálogo entre o sujeito e os objetos de análise espacial.

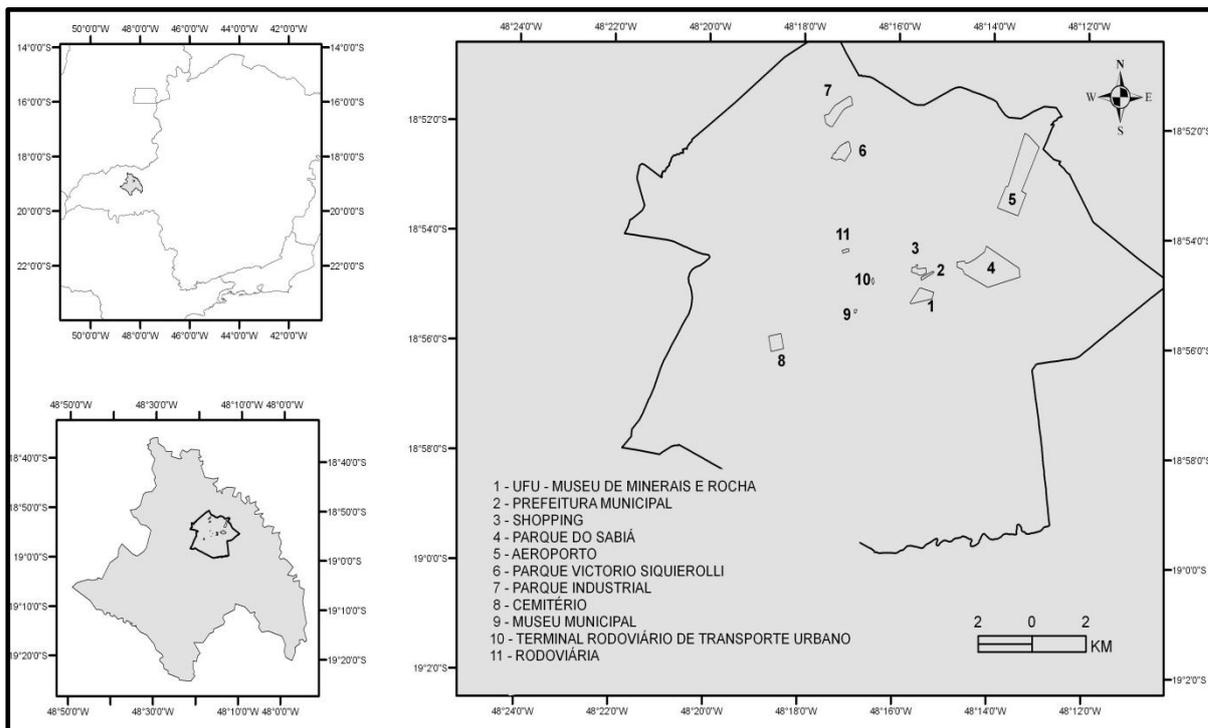
A escola tem como função principal o reconhecimento das diferenças. Assim, o Trabalho de Campo contribui para o entendimento dos fenômenos geográficos a partir da percepção espacial e crítica do sujeito surdo.

O Trabalho de Campo, por sua vez, pode ter diversas escalas, desde a local até a global. Aqui são apresentadas algumas sugestões de Trabalho de Campo na cidade de Uberlândia-MG.



Dentre as várias possibilidades de se realizar um Trabalho de Campo, parte-se do entorno da escola para outros lugares no perímetro urbano, como: o Museu de Minerais e Rochas da Universidade Federal de Uberlândia, onde amostras de minerais e rochas podem ser observadas por alunos da educação infantil à universidade; Câmara e Prefeitura Municipal, podendo ser analisadas sob a óptica da Geografia, da Sociologia e da Filosofia; o Shopping Center como espaço onde as relações capitalistas são nítidas; os parques urbanos, onde amostras da flora e da fauna podem ser observadas sob diversos aspectos; os cemitérios como lugar sacro, onde se podem observar aspectos culturais (nem todos os povos utilizam a prática de enterrar seus entes queridos) e sociais (possibilita perceber as desigualdades sociais pela localização e características dos túmulos).

Sugerem-se também: os aeroportos como símbolo de desenvolvimento e contato com o mundo exterior, lugar onde as impressões sobre o sistema capitalista estão presentes de maneira explícita; os museus históricos com toda uma cronologia dos acontecimentos mais importantes de uma determinada época, possibilitando uma reflexão com o presente; os terminais rodoviários com seus migrantes e imigrantes e suas histórias de vida; os parques industriais em sua produção para o mercado (local/regional/nacional/internacional), além dos impactos resultantes da emissão de resíduos no meio ambiente; o transporte urbano como sistema público de mobilidade da população com as questões políticas, econômicas e ambientais resultantes. Sugerem-se, a seguir, no mapa DOIS (2), alguns espaços que poderão ser utilizados para a prática do Trabalho de Campo em Geografia e outras disciplinas no município de Uberlândia.



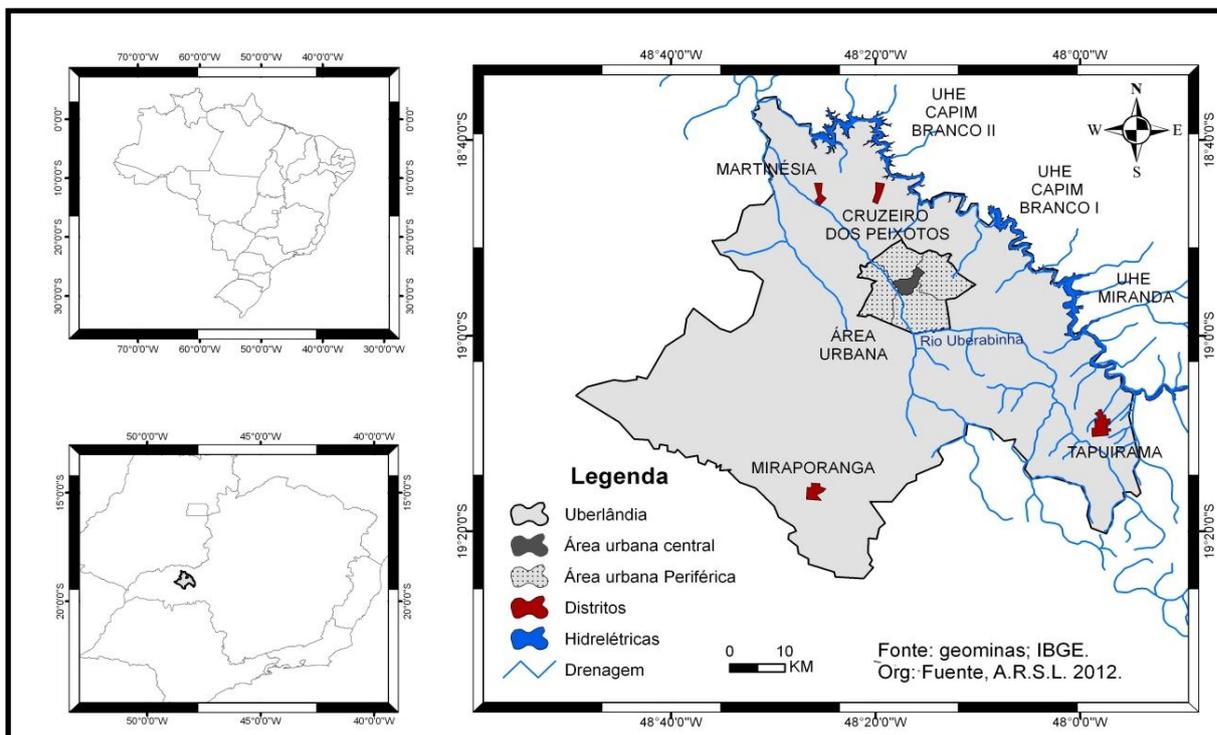
Mapa 2 – Sugestões de Trabalho de Campo na Cidade de Uberlândia-MG

FONTE: Geominas; IBGE (2011).

ORG.: DE LA FUENTE, A. R. de S. (2012).

Essas são algumas opções para os professores desenvolverem estudos com seus alunos dos diversos níveis escolares, ajudando-os a se entenderem no seu contexto, contribuindo para um processo de ensino que traga satisfação e significado aos educandos. A aprendizagem precisa ser algo útil na vida prática e deveria ser atraente diante da realidade globalizada na qual estamos inseridos, ou seja, deveria suprir os sujeitos de elementos que os credenciem a interpretar e intervir em sua realidade de maneira concreta. Nesse aspecto, o professor precisa ter a consciência da importância de ser, nesse processo, um formador de sujeitos que tenham percepção global de si e do mundo que os rodeia. Outra sugestão é o Trabalho de Campo no entorno da cidade de Uberlândia – MG, uma vez que o entorno de qualquer cidade pode ser utilizado como lugar de exploração pedagógica.

É possível visualizar algumas opções que poderão ser utilizadas para o desenvolvimento dessa atividade. Observam-se, em destaque, no mapa TRÊS (3), os distritos do município, lugares com suas histórias, seu povo, enfim, suas culturalidades específicas, seus problemas sociais, políticos, econômicos e ambientais.



Mapa 3 – Sugestões de Trabalho de Campo no entorno da cidade de Uberlândia-MG

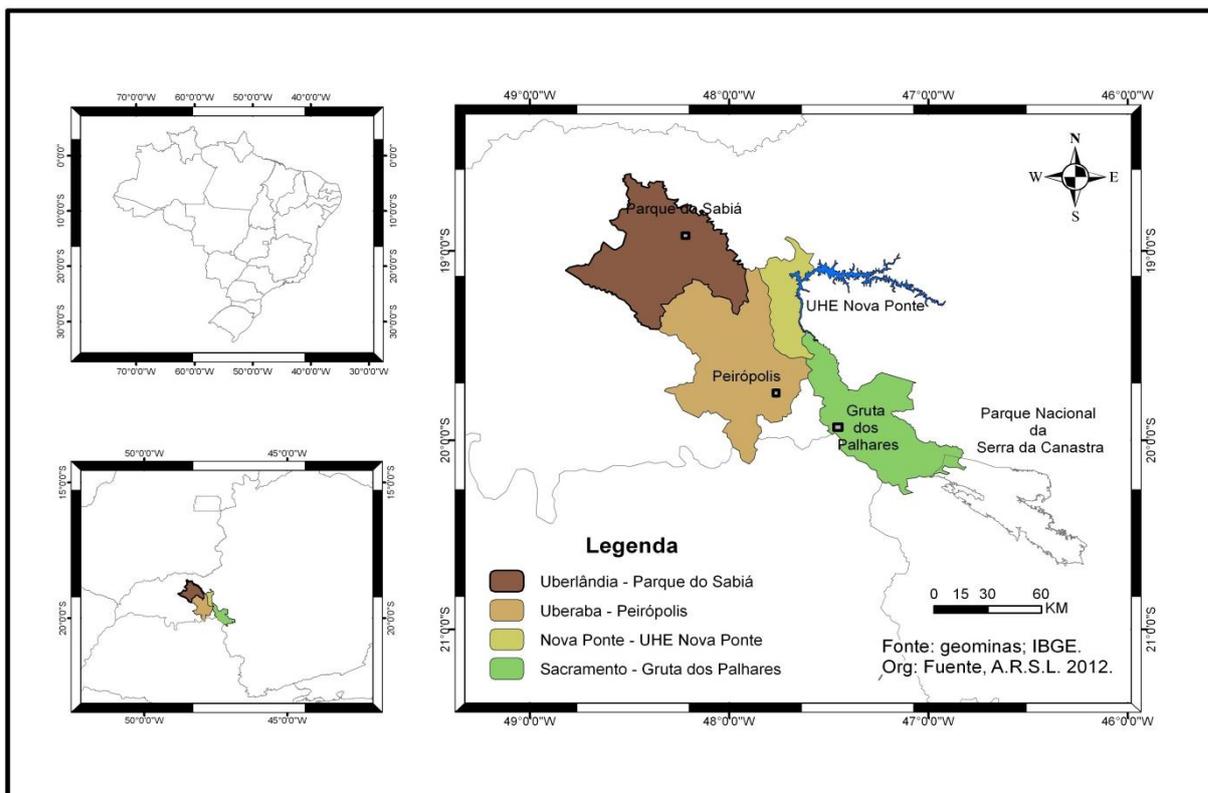
FONTE: Geominas; IBGE (2011).

ORG.: DE LA FUENTE, A. R. de S. (2012).

Esses fenômenos podem ser estudados fundamentando-se na possibilidade de o aluno fazer comparações. O estudante perceberá que determinados fenômenos podem ser universais, mas com escalas diferentes. Nesse sentido, ao aluno é possibilitada a oportunidade de percepção da dinâmica do espaço geográfico. Fazer uma análise crítica sobre as áreas urbanas entre o município sede e seus distritos, assim como estudar a estrutura de transporte, o modo de viver dos habitantes, analisar a rede de drenagem do lugar, dentre outros aspectos.

O potencial interdisciplinar da atividade é significativo, favorecendo uma aprendizagem diretamente conexa com a realidade dos alunos, e pode ampliar as análises para a escala regional, nacional e global, o que contribui sobremaneira para a formação do sujeito globalizado. As relações entre o local e o global podem ser feitas a partir de análises dos fenômenos, utilizando para isso critérios comparativos, respeitando a escala e considerando as particularidades dos lugares nas análises.

Outra sugestão de Trabalho de Campo é a abordagem regional, como por exemplo, o Triângulo Mineiro. O Mapa QUATRO (4) apresenta alguns municípios próximos à cidade de Uberlândia. Dentre eles, destacam-se: Uberaba-MG, com o sítio paleontológico de Peirópolis; Nova Ponte-MG com a Usina Hidrelétrica; em Sacramento-MG, a Gruta de Palhares; e nas proximidades de São Roque de Minas-MG, o Parque Nacional da Serra da Canastra.



Mapa 4 – Sugestão de Trabalho de Campo no Triângulo Mineiro

FONTE: Geominas; IBGE (2011).

ORG.: DE LA FUENTE, A. R. de S. (2012).



A cidade de Peirópolis, em Uberaba-MG, tem se tornado famosa no Brasil e no mundo por se tratar de um importante sítio paleontológico, atraindo estudiosos, curiosos e turistas que contribuem para movimentar a vida econômica, e conseqüentemente, trazer novos hábitos e culturas para o lugar. As atividades de campo podem começar pelo Centro de Pesquisas Paleontológicas, Llewellyn Ivor Price, onde há um museu com diversos fósseis de dinossauros: uma oportunidade para professores e alunos surdos e ouvintes conhecerem mais sobre os fenômenos da Geografia, Educação Ambiental, Geologia, Paleontologia, Biologia e Química, e suas inter-relações no espaço geográfico.

Em Nova Ponte-MG, as sugestões são: a Usina Hidrelétrica de Nova Ponte e a reserva ecológica do Jacob, lugares com significativo potencial pedagógico, onde os aspectos físicos, sociais e econômicos podem ser explorados pedagogicamente de maneira interdisciplinar. Dentre as possibilidades, durante o percurso na trilha de dois mil quatrocentos metros (2.400 m) no interior da reserva é possível fazer diversas abordagens interdisciplinares, envolvendo conhecimentos geológicos, climáticos, botânicos, pedológicos entre outros. (DE LA FUENTE, 2009).

Nas análises em torno da represa, é possível abordar os impactos decorrentes da construção das barragens para o meio ambiente e social. Os alunos podem se organizar em grupos e registrar os fenômenos do lugar em caderneta de campo para, posteriormente, serem socializados em sala de aula.

Outra possibilidade refere-se à oportunidade de os professores estimularem os alunos a fazerem coletas de materiais para identificação posterior, como, por exemplo, amostras de tipos de solos, rochas, flora e fauna do lugar. Os estudantes poderão também fazer entrevistas com a população do lugar para buscar entender o que eles pensam sobre as modificações que aconteceram com a construção da represa.

Na Gruta dos Palhares, os professores, intérpretes e alunos surdos poderão perceber diversos aspectos, tanto humanos como físicos. A gruta é um importante ponto de afloramento do Arenito Botucatu, portanto área de recarga do Aquífero Guarani na região do Triângulo Mineiro. Além dos tipos de rochas da região, as características da fauna e da flora, os elementos turísticos e a economia do lugar



podem ser explorados pedagogicamente, bem como o modo de viver das pessoas em relação aos centros de maior porte urbanístico. É interessante frisar, para os professores, a importância de os alunos fazerem esse exercício reflexivo de comparação.

Essas sugestões são oportunidades ampliadas de possibilidades pedagógicas, que apesar de demandarem recursos e tempo maiores, representam lugares interessantes para exploração, sobretudo, sob o enfoque interdisciplinar.

Após apresentar todas essas possibilidades, observa-se que as opções não se esgotam, havendo vários outros lugares e cidades próximas, com suas características específicas, em que o Trabalho de Campo poderá ser desenvolvido.

A ausência de recursos financeiros não pode ser empecilho no desenvolvimento desse tipo de atividade didática, levando em conta as opções locais para o desenvolvimento do Trabalho de Campo. Em relação aos impedimentos por falta de tempo, para os professores realmente interessados sempre haverá formas de se organizarem. As “burocracias” existem, fazem parte do processo.

Partindo da proposta do Trabalho de Campo para a escola bilíngue como importante metodologia de ensino e potencial interdisciplinar, colocam-se, aqui, alguns cuidados necessários para se trabalhar com alunos surdos e ouvintes.

Seis atitudes são fundamentais e elementares para o desenvolvimento desse tipo de atividade: planejamento rigoroso e integral da atividade, objetividade pedagógica, responsabilidade, organização, articulação interdisciplinar e, avaliação.

A partir dessas, desencadeiam-se outras, às quais chamo *abecedário*<sup>44</sup> do Trabalho de Campo:

a) Visita prévia e agendamentos. b) Requerer aprovação/autorização do projeto pela equipe pedagógica/direção da instituição escolar. c) Requerer autorização dos pais dos alunos menores de idade por meio de documento

---

<sup>44</sup> O *Abecedário* do Trabalho de Campo é uma contribuição, como educador e pesquisador, para professores de Geografia e demais disciplinas que desejam desenvolver Trabalhos de Campo com seus alunos e não sabem por onde começar.



devidamente assinado. d) Organizar o meio de transporte, buscar parcerias na falta de verbas. e) Apresentar orçamentos aos estudantes. f) Agendar lugar para lanche e almoço. g) Receber documentação/autorizações dos pais/responsáveis. h) Convidar professores de outras disciplinas e intérpretes de Libras para participarem da atividade. i) Embarcar os alunos surdos e ouvintes, conferindo autorizações. j) Chegar ao lugar do Trabalho de Campo. l) Receber os alunos m) Explicar novamente os propósitos da atividade. n) Fazer intervenções, explicando os fenômenos de interesse para estudos e os objetivos do Trabalho de Campo. o) Averiguar anotações nas cadernetas de Campo e verificar se os alunos estão fazendo os croquis, esquemas e anotações. p) Providenciar espaço para almoço e recreação q) Fazer observações, explicações e anotações em Campo. r) Coletar amostra e materiais de interesse para posterior exposição. s) Providenciar espaço para fotografar determinados fenômenos/elementos para exposição do grupo no retorno à escola. t) Fechar o Trabalho de Campo com revisão dos objetivos propostos. u) Providenciar fechamento geral da atividade pelos alunos, oportunizando que todos falem. v) Providenciar lanche e retorno. w) Recolher as cadernetas de campo para avaliação dos professores. x) Apresentar todas as atividades desenvolvidas. y) Sugerir exposição de fotografias, materiais recolhidos ou, ainda, organizar vídeo documentário. z) Apresentar os resultados alcançados para a comunidade escolar.

Essa lista de responsabilidades pode representar para alguns professores motivos para não se fazer Trabalho de Campo, devido à quantidade de itens que precisam ser observados. No entanto, para outros, são sugestões para o desenvolvimento de atividades de campo com eficiência e, sobretudo, com segurança e garantia de aprendizagem efetiva para todos os envolvidos.

Propõe-se apresentar, no próximo capítulo, as considerações dos professores, intérpretes e alunos surdos sobre o processo de escolarização do surdo e os diversos elementos envolvidos: inclusão, integração, ensino, aprendizagem, metodologia de ensino, Trabalho de Campo, entre outras reflexões.



### CAPÍTULO III

#### **ENTRE OS ESCANINHOS ESCOLARES: perspectivas da escola inclusiva para todos**

Esta pesquisa tem como principal objetivo refletir sobre a metodologia do Trabalho de Campo nos processos de ensino e de aprendizagem do aluno surdo, no ensino médio, em uma escola pública estadual de Uberlândia-MG.

Após pensar o ensino de Geografia no século XXI e os paradoxos da escola contemporânea, enfatizada a importância desta na leitura e entendimento do espaço geográfico, apresentamos os caminhos percorridos pelo Trabalho de Campo na Geografia, propondo-o como metodologia de ensino na escola bilíngue. Considerando o processo de escolarização do surdo sob as reflexões que envolvem a inclusão escolar, discutiu-se a construção de conhecimentos a partir de percepção visual e espacial, ampliada por meio da interlocução em Libras.

Propõe-se apresentar neste espaço os diálogos de professores, intérpretes e alunos surdos sobre os temas que permearam as discussões até então. Utilizam-se, como referencial teórico metodológico nas discussões que se seguem, os seguintes autores(a): Lüdke e André (1986, 1995), e Minayo (2007), trazendo reflexões sobre as particularidades de uma pesquisa qualitativa e principalmente sobre as características do estudo de caso. Utilizam-se, ainda, as considerações de Marconi e Lakatos (2006) em relação à coleta dos dados, apresentação e discussão dos mesmos, além de Severino (2007), que apresenta sobre a escolha do questionário.

Os dados para o estudo de caso foram adquiridos a partir da aplicação de questionários, com perguntas abertas e fechadas. A pesquisa teve como norte refletir sobre a metodologia do Trabalho de Campo como proposta de recurso metodológico de ensino e de aprendizagem em Geografia para o aluno surdo. Neste capítulo, são consideradas as concepções de cinco professores de Geografia, cinco intérpretes de Libras e dez alunos surdos do ensino médio sobre o modelo de



inclusão contemporâneo, a escola atual frente às diferenças culturais e as metodologias utilizadas na construção do saber em Geografia.

As questões foram organizadas em três blocos temáticos para cada pesquisado. Para professores e intérpretes, no **Bloco I**, as perguntas tiveram como foco de interesse entender o processo de inclusão relacionado à formação acadêmica profissional. No **Bloco II**, buscou-se entender os desafios do ensino e da aprendizagem dos alunos surdos na perspectiva inclusiva, na visão desses profissionais. No **Bloco III**, procurou-se averiguar o uso ou não do Trabalho de Campo como metodologia no ensino e na aprendizagem dos alunos surdos pelos professores de Geografia, e as considerações sobre esse tipo de atividade.

As perguntas direcionadas aos alunos surdos pesquisados seguem o mesmo critério, porém, com outro enfoque temático. No **Bloco I** foi lhes solicitado expressarem seu entendimento sobre os processos de ensino e de aprendizagem e o Trabalho de Campo utilizado como metodologia de ensino pelos professores de Geografia. No **Bloco II**, teceram-se esclarecimentos sobre o processo de inclusão, ou seja, sobre as condições de estarem matriculados na escola regular junto com alunos ouvintes, bem como sobre o uso da Libras e da presença dos intérpretes em sala de aula. Por fim, no **Bloco III**, pontuou-se sobre a integração/relação surdo/surdo, surdo/ouvinte, surdo/intérprete e surdo/professores.

### 3.1 Diálogo com os professores de Geografia

Neste tópico, são apresentadas as percepções dos professores de Geografia em relação ao processo de inclusão dos alunos surdos.

Os professores (P) entrevistados caracterizam-se por uma experiência docente com média de sete anos, sendo que quarenta por cento (40%) possuem especialização e sessenta por cento (60%) apenas a graduação. Oitenta por cento (80%) são formados em universidade federal e vinte por cento (20 %) em faculdade particular, conforme Tabela 1.



Tabela 1 – Caracterização dos professores de Geografia

| PROFESSOR (A) | FORMAÇÃO  | INSTITUIÇÃO | TEMPO DE DOCÊNCIA | FORMAÇÃO CONTINUADA |
|---------------|-----------|-------------|-------------------|---------------------|
| P1            | Geografia | Federal     | 09 anos           | Especialista        |
| P2            | Geografia | Federal     | 10 anos           | Especialista        |
| P3            | Geografia | Federal     | 08 anos           | Não                 |
| P4            | Geografia | Federal     | 06 anos           | Não                 |
| P5            | Geografia | Particular  | 04 anos           | Não                 |

FONTE: Pesquisa de Campo com 05 Professores de Geografia (2011).

ORG.: DE LA FUENTE, A. R. de S. (2012).

O primeiro questionamento diz respeito à inclusão escolar do surdo e o processo de formação dos professores de Geografia. Cem por cento (100%) dos entrevistados afirmaram não lhes terem sido oportunizadas discussões relacionadas ao processo de inclusão, a escolarização do aluno surdo, cego, ou qualquer outro tipo de deficiência, acrescentando que só começaram a ter conhecimento sobre as propostas inclusivas após anos de formação e exercício profissional.

A proposta de educação inclusiva teve impulso com a Declaração de Salamanca de 1994. Ainda na década de 1990, no Brasil, a LDB (Lei nº 9394/96) tornou-a referência. Em sequência, houve o Plano Nacional de Educação (PNE). (Lei nº 10.172/2001). A partir de então, as discussões envolvendo a inclusão e a construção da escola para todos respeitando as diferenças socioculturais dos sujeitos tornou-se assunto recorrente.

Os diálogos sobre inclusão passaram a ter maior enfoque e evidência a partir da organização de eventos que discutiam, entre outros aspectos, o processo de escolarização e a possibilidade de atendimento efetivo a um número maior de crianças. Inseridas na lista de eventos que influenciaram as discussões em todo mundo sobre a educação especial e a inclusão de surdos estão a Conferência Mundial de Educação de Surdos, ocorrida na Tailândia na década de 1990 e a Conferência de Salamanca, ocorrida na Espanha em 1994.

As respostas dos professores, evidencia pouco conhecimento sobre escola inclusiva, justificam-se, pois estão diretamente relacionadas ao contexto da época de sua formação, quando a discussão sobre inclusão educativa era ainda muito incipiente. Por outro lado, evidencia-se a ausência de qualificação continuada que pudesse transpor essa deficiência sobre o assunto.

Sobre a equipe pedagógica, os professores foram perguntados sobre a participação e mobilização desse grupo na escola em relação a propostas e auxílio na efetivação do trabalho docente, considerando a perspectiva da escola inclusiva.

Conforme o Gráfico 1, dos professores (P) entrevistados, sessenta por cento (60%) consideraram não haver uma mobilização efetiva da equipe pedagógica na escola voltada para atender às dificuldades que surgem, principalmente as especificidades que chegam diariamente. Sentem-se impotentes diante do desafio de ter que ensinar sem as condições necessárias para o sucesso escolar do aluno.

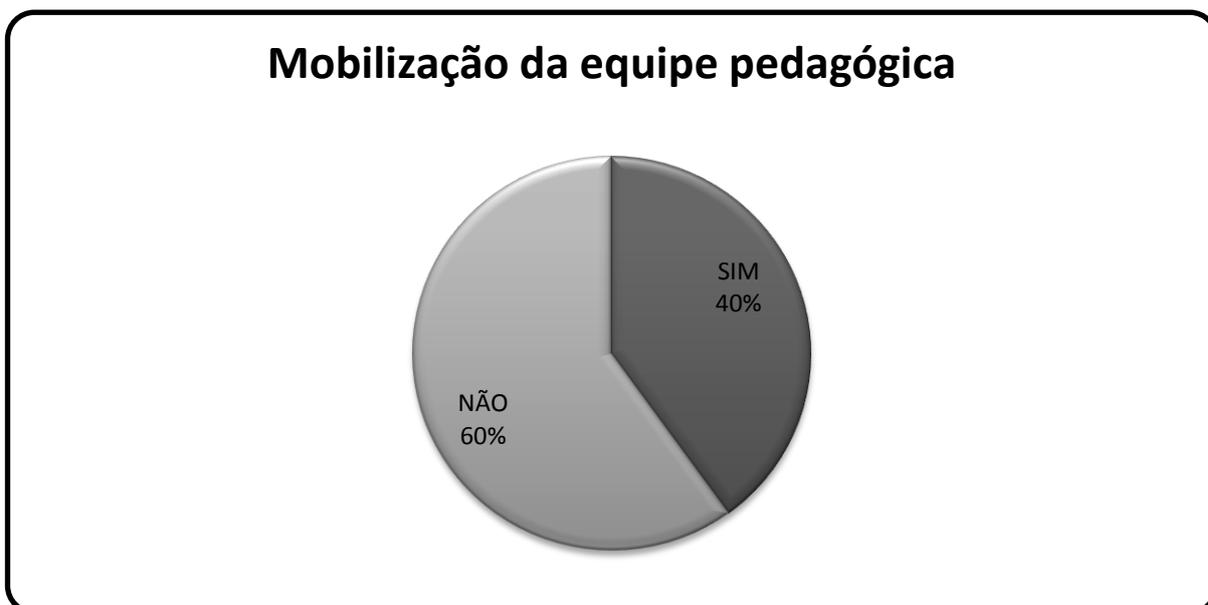


Gráfico 1 – Mobilização da equipe pedagógica

FONTE: Pesquisa de campo com professores de Geografia (2011).

ORG.: DE LA FUENTE, A. R. de S. (2012).

Os outros quarenta por cento (40%) afirmaram que existe uma mobilização, mas que:

Apesar de nem todos, ou muito poucos saberem no mínimo, a Libras, tentam adaptar às situações diárias, para auxiliar os alunos em suas necessidades e dificuldades. Realmente a inclusão é um grande desafio, uma vez que o Estado não proporciona capacitação dos profissionais para atender esses alunos “especiais”. A mobilização acontece à medida que surge algum aluno com necessidade, todos tentam auxiliá-lo na busca do conhecimento. (P3, 2011).

Ainda sobre a mobilização da equipe pedagógica, os dados revelam alguns dos vários meandros da problemática evidenciada pelo profissional: além de sinalizar a importância de uma formação continuada efetiva, demonstram a ausência e/ou falência do poder público junto à questão do modelo de educação inclusiva apresentada.

Percebe-se que “existe a lei, todos sabem, no entanto os passos são lentos, projetos existem, mas a execução torna-se complexa por uma série de questões”. (P4, 2011). Ou seja, o interesse pela mobilização existe em menor ou maior grau, dependendo da situação. Percebe-se que somente a presença do intérprete na sala de aula como mediador da comunicação não é suficiente nos processos de ensino e de aprendizagem do surdo.

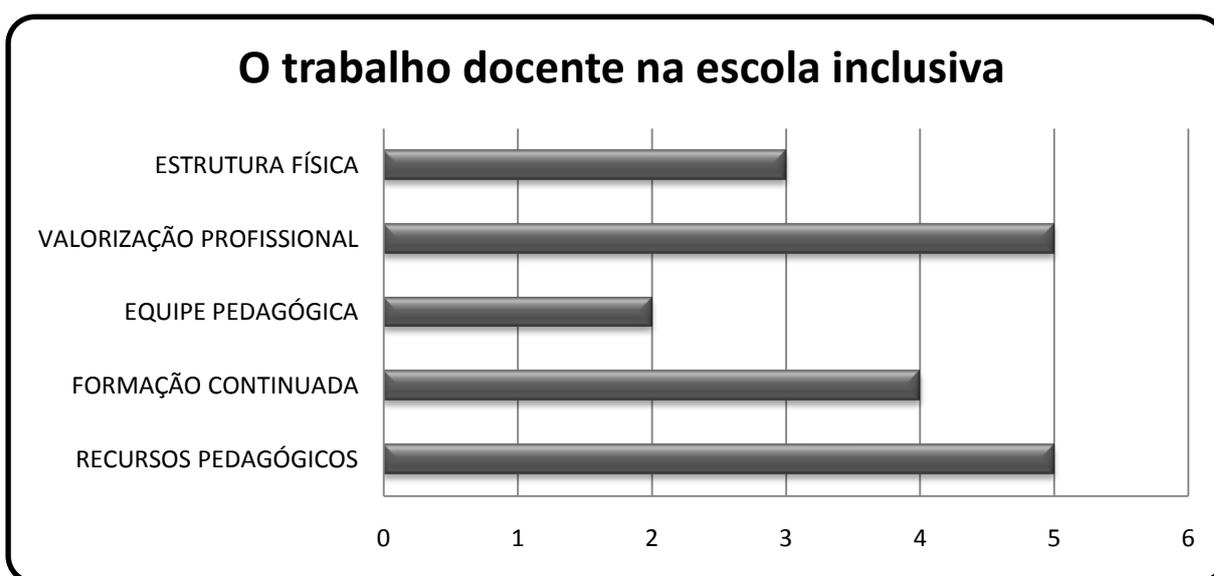


Gráfico 2 – O trabalho docente na escola inclusiva

FONTE: Pesquisa de campo com professores de Geografia (2011).

ORG.: DE LA FUENTE, A. R. de S. (2012).



Em relação ao trabalho docente na escola inclusiva, conforme Gráfico (2), todos os entrevistados pontuaram problemas a serem superados na escola. A falta de recursos pedagógicos e de valorização profissional foi apontada por cem por cento (100%) dos professores como problema a ser superado.

Em relação à formação continuada dos professores e de demais envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, oitenta por cento (80%) consideram precária a formação docente recebida em relação ao processo de inclusão. Sessenta por cento (60%) dos professores, apontaram a falta de infra-estrutura física adaptada na escola para o desenvolvimento de atividades pedagógicas e vinte por cento (20%) apontaram a ausência de uma equipe pedagógica escolar que torne o trabalho pedagógico mais eficiente.

De acordo com P1 (2011), “o que ocorre é a matrícula destes alunos na escola, e, nós, como professores, atendemos com a ajuda do intérprete de Libras”. Observa-se a ausência de uma perspectiva em relação à questão, ou seja, P1 (2011) acaba declarando que, se não fosse a presença dos intérpretes, os professores seriam extremamente inúteis como educadores em relação à diferença surda.

As respostas dos professores (P) demonstram que, apesar de não lhes terem sido oportunizado escolher as turmas com os alunos surdos, ainda assim eles têm a consciência de sua importância no processo de escolarização desses alunos. Eles têm também procurado entender o universo e as potencialidades dos surdos, o que os tem auxiliado a compreender as próprias dificuldades como professores.

Acreditam que a educação bilíngue seja de fato a metodologia a ser considerada para a aprendizagem dos surdos. Dentre as reflexões dos professores, as responsabilidades da escola sempre aparecem nos questionamentos. Muitas vezes, sentem-se distantes das possibilidades pedagógicas como profissionais formados em disciplinas específicas; neste caso, licenciados em Geografia.

Em relação aos estudantes surdos, há um consenso entre os professores de que as famílias, muitas vezes, desacreditam nas potencialidades de aprendizagem de seus filhos, “jogando” a responsabilidade total para a escola, professores e



equipe pedagógica. Os professores citam o caso da falta de comunicação em Libras no grupo familiar como um grande problema a ser considerado, contribuindo para que essas crianças cheguem à escola sem noções básicas do português e/ou da Língua de Sinais.

De acordo com os professores, fica nítido que os pais percebem a escola como o lugar em que todos os problemas serão solucionados. Apesar de a afirmação não ter respaldo científico nesta discussão, não deixa de representar a percepção de um grupo de professores que, apesar de estar em número pequeno na presente pesquisa, tem percebido isso como um problema a ser superado.

Observa-se que os professores não estabelecem relação direta ou indireta entre a dificuldade de ensinar e a dificuldade de aprender dos surdos. Isso implica entender que é como se não houvesse uma interação entre as dificuldades evidenciadas, conforme afirmam indiretamente em suas respostas no questionário. Percebe-se que há um pensamento homogêneo em relação aos sujeitos surdos, ou seja, geralmente são (des)considerados em suas peculiaridades de ser e de aprender.

Sobre a interação dos alunos surdos na sala de aula regular, os professores divergem, sendo que sessenta por cento (60%) deles acham que a relação entre alunos surdos e ouvintes é boa, apesar de haver dificuldades, e que “os alunos ouvintes se integram muito bem com os surdos, tentam ajudá-los no entendimento dos conteúdos e inclusive alguns buscam aprender Libras para facilitar a comunicação entre eles”. (P3, 2011). Vinte por cento (20%) afirmam ser ótima a relação e outros vinte por cento (20%) a consideram ruim, afirmando que na maioria das vezes “os alunos surdos não se envolvem com os demais”. (P1, 2011). A partir das afirmações, não se pode apontar maiores detalhes sobre a interação dos alunos surdos em sala de aula, considerando ser esse apenas um fator que envolve outros; dentre eles, os políticos, econômicos, sociais e biológicos. Além disso, nota-se um preconceito, velado e não declarado, existente.

A análise desses relatos permite perceber que as considerações sobre o tópico estão bem distribuídas, o que denota a pluralidade de questões envolvidas. Dentre elas, a percepção da surdez e da comunidade surda pela sociedade, e

conseqüentemente, pela comunidade escolar, o que muitas vezes tem contribuído para exclusão dos surdos.

De acordo com os professores, em geral há uma convivência que pode ser considerada dentro dos padrões aceitáveis: há alunos surdos que só se agrupam com ouvintes, outros só com surdos e outros não fazem distinção entre surdos e ouvintes. Como qualquer relação na sociedade, os grupos se formam de acordo com seus interesses e necessidades individuais e/ou coletivas. Entende-se, aqui, o que o pesquisado quis dizer com “padrões aceitáveis”: seriam aqueles que não fogem à normalidade.

Sobre os desafios nos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos surdos, conforme Gráfico 3, os professores de Geografia não divergem em relação às potencialidades e/ou dificuldades dos alunos surdos; dentre outras afirmações, esclarecem que são atentos e assíduos, além de demonstrarem interesse em resolver as atividades propostas, conseguindo médias razoáveis nas avaliações.

### Aprendizagem do aluno surdo na escola regular



Gráfico 3 – Aprendizagem do aluno surdo na escola regular

FONTE: Pesquisa de campo com professores de Geografia (2011).

ORG.: DE LA FUENTE, A. R. de S. (2012).



Perguntados sobre o desempenho dos alunos surdos em Geografia, se atendem às expectativas do docente, neste item, sim, há divergências: quarenta por cento (40%) afirmam que consideram a aprendizagem satisfatória; outros quarenta por cento (40%) não sabem mensurar se aprendem efetivamente, considerando as notas dos alunos surdos e ouvintes: “às vezes, porque não sabemos ao certo se realmente aprenderam mesmo. No entanto, a maioria apresenta grande interesse no conteúdo”. (P1, 2011). Os demais vinte por cento (20%) afirmaram não considerar aprendizagem efetiva o que ensinam em Geografia para os alunos surdos.

O dado que merece destaque é que quarenta por cento (40%) não sabem se o aluno aprendeu ou não, o que nos faz pensar: se os instrumentos de avaliação<sup>45</sup> são os mesmos, é possível mensurar se os ouvintes, como parte desse grupo de alunos, aprenderam efetivamente? Isso traz à tona a importância da aprendizagem bilíngue, além de se discutir outras formas de avaliação que não, apenas a avaliação tradicional, a fim de se reconhecer se houve aprendizagem ou não.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, a escola precisa superar a lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos tenham suas especificidades atendidas. (BRASIL, 2006). Além disso, torna-se importante que os professores tenham uma formação profissional que os auxilie a desenvolver uma aprendizagem que contribua na (trans)formação de sujeitos em cidadãos conscientes e atuantes.

Relatando sobre potencialidades e dificuldades dos alunos surdos no ensino de Geografia, P2 (2011) comenta que “não conhecem alguns significados de palavras. Por isso, a importância dos intérpretes de Libras nesse processo de comunicação”. De acordo com o professor, o desempenho pedagógico dos alunos surdos não corresponde às suas expectativas como educador. Ele acredita que a causa de tal situação está também no processo de formação do professor para

---

<sup>45</sup> [...] A Política Nacional de Educação Especial recomenda que [...] No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana. (BRASIL, 2007, p. 11).



trabalhar com as diferenças: “inclui minha própria condição de não saber Libras”. (P2, 2011). O entrevistado demonstra estar consciente de suas dificuldades diante do processo de escolarização do surdo e pontua a importância de se discutir, já no processo de formação de professores, a questão dos processos de escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas.

Não relegando e/ou minimizando a necessidade de o professor “saber Libras”, torna-se importante perguntar: saber Libras é o bastante para o ensino e a aprendizagem do aluno surdo? Pela experiência em sala de aula e entrevistas com os demais profissionais pesquisados, percebe-se que há de se pensar em um conjunto de fatores e, dentre estes, citam-se: a realidade das escolas e as condições de ensino oferecidas ao estudante surdo.

Ainda sobre esse assunto, P3 (2011) comenta que “os surdos possuem maior domínio nas disciplinas exatas, mas nas humanas a dificuldade é maior no momento de transmitir o pensamento para o papel”. Para os professores, o nível de desempenho escolar dos alunos surdos não corresponde às suas expectativas como educadores, acreditando que eles possuem um grande potencial para a aprendizagem, mas, muitas vezes, acomodam-se, esperando receber tudo pronto, principalmente dos colegas ouvintes: “há muita falta de compromisso com os estudos”. (P3, 2011).

A afirmação do professor nos leva a refletir sobre várias questões. Uma delas permite-nos concluir que proporcionar recursos materiais, criar vagas não é o suficiente. A segunda será pensar se a falta de compromisso não tem uma contrapartida. Ou ainda: outros elementos não deveriam ser considerados no processo, como, por exemplo, a ausência do intérprete na sala de aula, a falta de recursos pedagógicos, além de problemas familiares? Enfim, são elementos que, em conjunto, contribuem para que essa ausência de interesse enfocada pelo pesquisado se acentue veementemente.

Segundo relato de P4 (2011), nos conteúdos de ciências exatas, os alunos surdos não apresentam muitas dificuldades. No entanto, nas disciplinas de ciências humanas, eles apresentam problemas para entender e expressar os significados. Às



vezes, nem o intérprete o consegue, por causa da falta daquele específico sinal em Libras. Em relação ao desempenho escolar dos alunos surdos, de acordo com o professor, este corresponde às suas expectativas como educador, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas.

Verifica-se uma percepção genérica na abordagem da questão pelo professor pesquisado. O fato de o aluno surdo não dominar a Língua Portuguesa e conseqüentemente não dominar a escrita contribui para esse quadro. Por outro lado, caso os conteúdos fossem ensinados em Libras, poderia dar-lhe maiores subsídios e aprendizagem efetiva. A resposta do pesquisado contribui para evidenciar dois de vários problemas: a formação acadêmica deficitária em relação ao ensino e à aprendizagem para as diferenças e a baixa participação em cursos de formação continuada.

De acordo com P5 (2011), “há alunos que interagem mais nas aulas e que podem ser tanto surdos como ouvintes. Em alguns conteúdos, tanto um quanto o outro demonstram dificuldades; para o surdo, a dificuldade amplia-se por não dominar a língua portuguesa”. No entendimento deste professor, o desempenho escolar do aluno surdo não está muito distante do desempenho do aluno ouvinte; dependerá mais do nível de interesse de cada um ou da forma como os conteúdos serão explicados ou, ainda, da metodologia utilizada pelo professor de Geografia que também interfere no entendimento dos alunos.

Dentre os recursos didáticos citados e utilizados cotidianamente pelos professores, o livro didático e o quadro negro são apontados por cem por cento (100%), ou seja, cinco quintos (5/5) dos professores de Geografia, conforme Gráfico 4 em sequência.

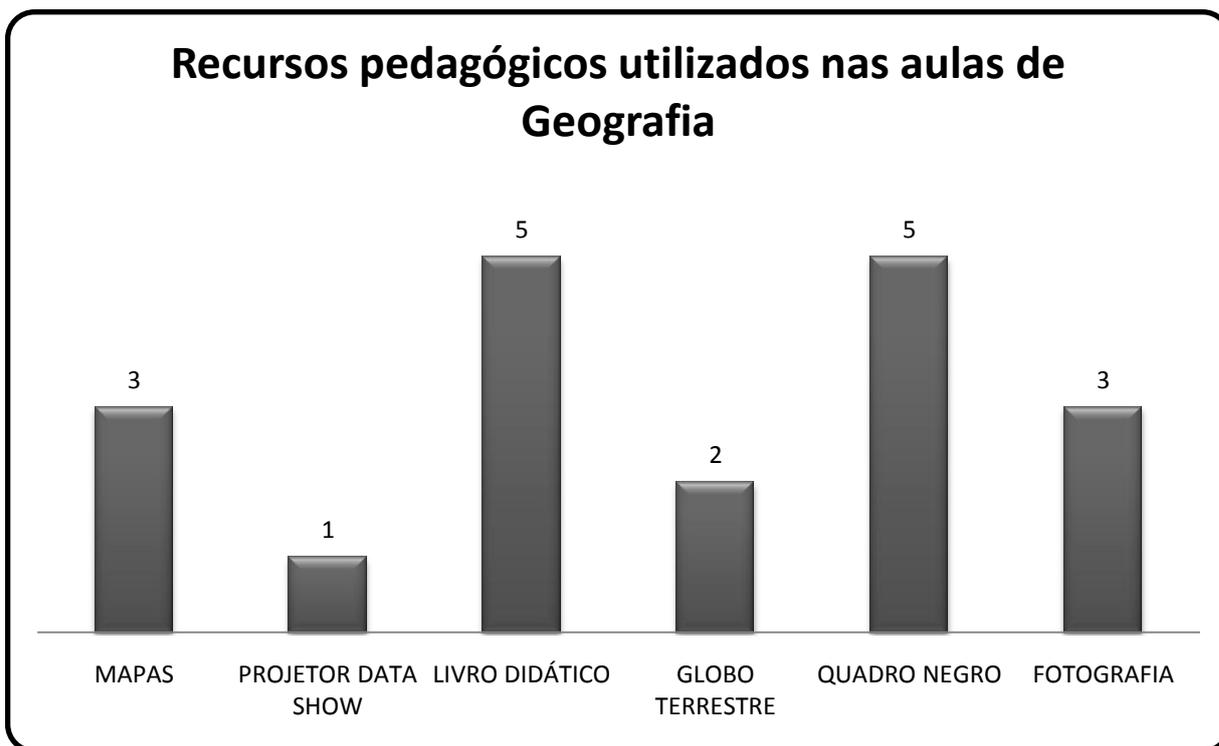


Gráfico 4 – Recursos utilizados nas aulas de Geografia

FONTE: Pesquisa de campo com professores de Geografia (2011).

ORG.: DE LA FUENTE, A. R. de S. (2012).

Além desses recursos pedagógicos, os professores também destacam a importância de: mapas (3/5), projetor data show (1/5), globo terrestre (2/5) e fotografia (3/5) nos processos de ensino e de aprendizagem do aluno surdo em Geografia. Apesar de pouco utilizados dentre os pesquisados, os professores ainda citam o uso de documentários e filmes com legenda.

Ainda discutindo sobre os recursos utilizados pelos professores, a Libras foi considerada por cinco quintos (5/5) dos professores como fundamental nos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes surdos. Chama atenção, porém, o fato destes profissionais (3/5) retratarem a Libras como recurso didático, o que mostra como a língua muitas vezes é considerada, fato que tem rebatimento imediato nas atividades curriculares. A Libras, como recurso didático e não como língua, destitui-se de seu caráter linguístico indentitário, sua condição de ensino, de aprendizagem e de avaliação do estudante surdo.



Sobre recursos didáticos para os alunos surdos, os entrevistados afirmaram a importância do desenvolvimento de projetos, utilização de testes e avaliações de aprendizagem diferenciadas<sup>46</sup> com linguagem acessível e utilização de imagens e desenhos, estímulo de trabalhos em grupo entre surdos e ouvintes e participação em Trabalhos de Campo. Enfatizaram a importância do Atendimento Educacional Especializado como complemento na escolarização dos surdos em Geografia.

Os professores esclarecem que, muitas vezes, há recursos audiovisuais na escola; porém, a burocracia em organizar a montagem e/ou agendar o uso acaba por exigir demasiado esforço e dispêndio de tempo, o que torna inviável o desenvolvimento da atividade, não restando ao professor outra opção, senão a aula expositiva tradicional. Entretanto, é possível sugerir que a escolha apenas pela aula expositiva tradicional não se justifica, pois existem outras possibilidades a serem utilizadas nas aulas de Geografia e/ou em quaisquer outras: debates a partir de notícias de jornais, uso da biblioteca ou laboratórios de informática para pesquisas ou atividades orientadas e, como proposta interdisciplinar, o professor poderá desenvolver uma feira de conhecimentos. Várias possibilidades podem ser utilizadas além da aula tradicional em que se utiliza, basicamente, a explicação do professor e o quadro negro.

Sobre as dificuldades dos educadores do ensino de Geografia para os alunos surdos, ficou constatado que oitenta por cento (80%) dos professores confirmaram o fato de que não saberem a Língua de Sinais representa a maior dificuldade nos processos de ensino e de aprendizagem.

Algumas afirmações sobre esse assunto merecem ser destacadas, como em P1 (2011), para quem “a comunicação verbal é a maior dificuldade enfrentada nos processos de ensino e a aprendizagem dos alunos surdos”. Essa dificuldade relaciona-se ao fato de “não ter uma formação acadêmica específica para trabalhar

---

<sup>46</sup> O decreto 5626/2005 considera que o aluno surdo tem direito a uma avaliação diferenciada, como: adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa; desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos. (BRASIL, 2005).



e preparar aulas/conteúdos para os alunos surdos, além de não conhecer a realidade familiar, social dos mesmos”. (P3, 2011).

Apenas vinte por cento (20%) não comentaram diretamente as dificuldades enfrentadas como professores de surdos. No entanto, apesar de acreditarem que a inclusão é um caminho, apontam que há um déficit em investimentos para capacitação e valorização dos profissionais envolvidos. Relatam que a falta do trabalho coletivo, somada à ausência de materiais didáticos adequados, à falta de diálogo com as famílias e à ausência de conhecer e/ou conviver com a realidade dos surdos, representa fatores que efetivamente não contribuem para o processo de ensino.

Oitenta por cento (80%) dos professores avaliam que o processo de inclusão no atual contexto do século XXI só será válido se a escola tiver uma equipe com formação que atenda aos alunos com deficiências, em conjunto com uma política de remuneração e plano de carreira coerente, bem como capacitação constante dos professores. Apesar de acreditarem na inclusão, entendem que, no formato que vem acontecendo, esta continuará excluindo do processo educacional. De acordo com P3 (2011), “não querem perceber que os surdos, os cegos, por exemplo, são diferentes, com necessidades diferentes; o sistema parece não querer entender isso”.

Ainda sobre o assunto, vinte por cento (20%) dos professores entrevistados entenderam e avaliaram o processo de inclusão (no caso específico do aluno surdo) como negativo. Explicam que, mesmo com a presença dos intérpretes, nem sempre os alunos surdos conseguem acompanhar e/ou apreender o conteúdo estipulado pelo professor. Acreditam que o processo de inclusão pode ser possível com capacitação profissional e políticas públicas voltadas para esse objetivo, mas não acreditam que o aluno surdo possa ter o mesmo desempenho do aluno ouvinte.

A análise das narrativas dos professores mostra que os maiores obstáculos pedagógicos na educação dos surdos estão relacionados ao aspecto linguístico, ou seja, à questão do uso da Libras como primeira língua. Percebe-se a necessidade de esta ser mais difundida e valorizada como língua de uma determinada comunidade e, assim, reconhecida como elemento cultural.

A falta do domínio efetivo da Língua de Sinais por parte dos professores foi percebida pela predominância do tema nos discursos apresentados por eles. E pode-se dizer, ainda, que há uma emergente necessidade de as escolas começarem a discutir, de forma mais profunda, suas propostas de currículos, delineando-os em metodologias eficientes, considerando as diferenças sociais e culturais nos espaços escolares.

A respeito do Trabalho de Campo no ensino de Geografia, os professores foram perguntados sobre sua participação e quais os possíveis benefícios didáticos desse tipo de metodologia. Ficou evidenciado que sessenta por cento (60%) dos entrevistados já haviam se utilizado desse tipo atividade, enquanto quarenta por cento (40%) afirmaram ainda não terem tido a oportunidade, conforme Gráfico 5.



Gráfico 5 – Desenvolvimento de Trabalho de Campo em Geografia

FONTE: Pesquisa de campo com professores de Geografia (2012).

ORG.: DE LA FUENTE, A. R. de S. (2012).



Os professores que já realizaram o Trabalho de Campo<sup>47</sup> acreditam no potencial deste como recurso didático nos processos de ensino e de aprendizagem. Afirmaram que para o aluno surdo esse tipo de atividade é fundamental, pois “realça o contexto real de determinadas situações, o que muitas vezes, na sala de aula não é possível acompanhar apenas via explicação oral”. (P1, 2011). Como professor de Geografia, este entrevistado ainda enfatiza a importância da predisposição em explorar didaticamente o espaço geográfico e suas transformações, aproximando-o da realidade dos alunos, sobretudo, da realidade dos surdos.

Os professores que efetivamente realizam Trabalho de Campo enfatizaram a importância do planejamento nesse processo, contribuindo para antecipar eventuais problemas e procurar desenvolver meios de solucioná-los no coletivo. Pontuaram sobre o envolvimento de todo o grupo, destacando a presença de outras disciplinas, o que torna essa atividade uma ferramenta didática importante. (P2, 2011). Foi dito que a importância desse tipo de atividade está em seu potencial interdisciplinar e, ainda, no reconhecimento de que o aluno surdo tem necessidade da percepção espacial dos fenômenos; e o Trabalho de Campo tem papel de aliado nesse processo.

Dois elementos motivam os professores a irem a campo: a busca do conhecimento e as interações estabelecidas entre professores, alunos surdos e ouvintes. Essa integração é fundamental nos processos de ensino e de aprendizagem, conforme afirmaram os entrevistados: “a participação nessas atividades é incomum, bem como, a interação entre os alunos; enfim, é um instrumento importantíssimo, principalmente para a Geografia”. (P3, 2011). Para os professores, a organização de Trabalhos de Campo, muitas vezes, esbarra-se em elementos burocráticos como falta de recursos financeiros para todos os alunos da turma participarem, a liberação pela escola ou a disponibilidade do professor.

---

<sup>47</sup> Importante pontuar que os professores que disseram ter realizado Trabalhos de Campo não precisaram o período e a realização da atividade, mas confirmaram que alguns alunos entrevistados nesta pesquisa participaram das atividades de campo. No entanto, destacam que, por trabalharem em muitas escolas, utilizam esse recurso sempre que possível, mas nem sempre há participação dos alunos surdos.



As respostas dos professores que realizam o Trabalho de Campo nos levam a entender que essa é uma metodologia ímpar para professores e alunos construir juntos seus conhecimentos sobre determinados fenômenos geográficos. Tal recurso representa, ainda, a possibilidade de pontuar os elementos do espaço geográfico e estabelecer relações, tornando os processos de ensino e de aprendizagem uma atividade prazerosa, pois, possibilita também uma interação dos alunos entre si e, de forma presencial, com o objeto de estudo.

Em relação às dificuldades na realização do Trabalho de Campo, os entrevistados postulam que o esforço acaba sendo recompensado, mas que a questão financeira de alguns alunos e a indisponibilidade de tempo dos professores inúmeras vezes torna esse tipo de atividade impraticável. Sugerem que as escolas possam ter recursos próprios para arcar com atividades extraescolares, possibilitando a participação de todos os alunos e não apenas dos que podem pagar.

Dois dos cinco (2/5), representando quarenta por cento (40%) do total de professores pesquisados, acreditam no potencial do Trabalho de Campo como metodologia de ensino, mas consideram ser muito complicado sair com tantos alunos do espaço escolar. Problematizam, afirmando que o excesso de normas, as dificuldades financeiras e o desgaste físico são suficientes para justificar o desinteresse.

### **3.2 Diálogo com os intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras)**

A justificativa para escolha dos profissionais intérpretes na pesquisa está relacionada à questão destes estarem participando diretamente no processo de escolarização dos surdos, estando presente na sala de aula e relacionando-se com professores dos distintos conteúdos: enfim, são sujeitos que fazem parte e são importantes no processo de aprendizagem dos surdos.



A participação dos intérpretes em Trabalho de Campo é tímida, ou seja, geralmente os professores acabam não os convidando por conta do número reduzido de alunos surdos participantes. Muitas vezes, a comunicação em Libras é preenchida por algum aluno que domina a língua. No entanto, a constatação da pouca participação dos intérpretes em Trabalho de Campo é um problema que deve ser considerado no planejamento.

Neste tópico, são analisados os depoimentos, as frustrações, anseios e concepções dos intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

**Tabela 2 – Caracterização dos Intérpretes de Libras**

| <b>INTÉRPRETE</b> | <b>GÊNERO</b> | <b>FORMAÇÃO</b>   | <b>TEMPO<br/>SERVIÇO</b> | <b>FORMAÇÃO<br/>CONTINUADA</b> |
|-------------------|---------------|-------------------|--------------------------|--------------------------------|
| I1                | F             | Letras            | 09 anos                  | Especialização                 |
| I2                | M             | Letras            | 10 anos                  | Especialização                 |
| I3                | F             | Intérprete/Libras | 08 anos                  | Não                            |
| I4                | M             | Letras            | 06 anos                  | Especialização                 |
| I5                | F             | Intérprete/Libras | 04 anos                  | Não                            |

FONTE: Pesquisa de campo com cinco Intérpretes de Libras (2012).

ORG.: DE LA FUENTE, A. R. de S. (2012).

Dos intérpretes de Libras pesquisados, sessenta por cento (60%) são do sexo feminino e quarenta por cento (40%) do sexo masculino conforme tabela 2. Possuem formação em Letras e/ou intérprete de Libras, com experiência média na educação especial de sete anos.

Sobre o processo de inclusão do surdo na escola regular, os intérpretes de Libras têm diversas concepções. Destes profissionais, cem por cento (100%) admitiram ter um conceito formado sobre inclusão. De acordo com I1 (2011), “inclusão é incluir cada sujeito com sua particularidade, promovendo situações de aprendizagem, independentemente de raça, religião, cultura, origem étnica, linguística, grupo social, etc.” Este intérprete sustenta que existe um desafio diário, pois cada aluno tem sua singularidade no processo de aprendizagem e, muitas



vezes, o profissional não se sente preparado para dar respostas que satisfaçam a essa demanda.

Segundo o intérprete I2 (2011), “inclusão é quando a gente participa do processo de compreender, introduzir, inserir algo que até então não está incluso. Ou seja, é dar oportunidade para todos, independentemente de suas dificuldades, para que possam ter a oportunidade de serem inseridos na sociedade”.

O intérprete I3 (2011) esclarece que, mesmo sustentando ter um conceito formado sobre o assunto, prefere responder o que não é inclusão: “o que a escola pratica é uma tentativa frustrada em busca da tão sonhada inclusão. É um esforço para alcançar o vento. A inclusão de alunos surdos seria, basicamente, a acessibilidade na informação, por exemplo,”. Acrescenta que, no Brasil, ainda se encontra incipiente, a formação de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Por último, deixa as seguintes indagações: “Podemos dominar todos os conteúdos? Os professores que dominam o conteúdo são proficientes em Libras para atenderem a seus alunos? Isso é inclusão?”. (I3, 2011). As interrogações deixadas pelo profissional são lacunas na escolarização dos surdos e nas discussões sobre inclusão escolar.

Sobre inclusão, de acordo com (I4, 2011) pode-se entender que:

Trata-se de um processo ou um conjunto de ações e métodos que visam a integrar o aluno surdo às atividades e ao convívio dos outros alunos sem alguma necessidade especial e/ou com outras necessidades, visando a contribuir, através desta inclusão, para uma formação mais sólida no que diz respeito à sua vida acadêmica e sua construção como sujeito social.

A “construção” do sujeito social é evidenciada por I4 (2011) como resultado final do processo em que ações, métodos e o convívio por meio da inclusão serão as ferramentas essenciais para o exercício da cidadania pelos surdos.

A inclusão é a concretização de um direito de todos a escolarização estabelecido na Constituição Brasileira. O Estado deve cuidar para que esse direito seja exercido, de modo que as necessidades de cada indivíduo sejam atendidas.



Segundo I4 e I5 (2011) a participação e envolvimento da sociedade no processo de inclusão torna-se fundamental.

Questionados sobre a estrutura didática e a inclusão escolar, as respostas referiram-se à existência de apoio pedagógico na escola. Os entrevistados fizeram várias considerações, dentre as quais merece destaque:

Há apoio pedagógico (AEE) que oferece orientação, motivação, aceitação e acolhimento dos educandos que necessitam de suporte no período de escolarização, utilizando a nós, intérpretes, nesse processo. Quanto à questão de ocorrer ou não a inclusão, procuro sempre estar informada, buscando participar de cursos para aperfeiçoar meus conhecimentos e para atender e garantir o acesso dos meus alunos à escola regular. (I1, 2011).

O processo de inclusão precisa ser entendido como uma questão política e pedagógica. Pedagógica, por envolver o processo de escolarização do surdo; e política, por exigir flexibilização ou elaboração curricular que atenda a todos, por exemplo, além de recursos materiais e humanos. É preciso que a comunidade escolar e a sociedade entendam que “o aluno surdo é só surdo, ele não tem outra deficiência comprovada”. (I1, 2011). De acordo com este profissional, é necessário que os professores procurem observar os seus alunos (surdos, cegos ou com mobilidade reduzida) como sujeitos capazes: vê-los com potencial para construir os mesmos conhecimentos e desenvolver as mesmas habilidades que os demais alunos. Diante dessa questão, sugere a implantação de uma política de capacitação e valorização dos profissionais da educação e, sobretudo, dos professores, e a adaptação nos currículos, de modo, que sejam consideradas as especificidades dos alunos, tornando o currículo menos engessado e mais flexível.

Além de estar mobilizado em relação à inclusão, I2 (2011) reconhece a importância desta perante os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos surdos e tem procurado se capacitar na medida do possível. Mas, ao refletir sobre o formato atual da inclusão e sobre seu futuro, pondera que muito precisa ser pensado e avaliado, a começar pela capacitação necessária dos envolvidos. Diz, ainda, que a valorização dos profissionais também é necessária.

Ideia também compartilhada por I3 (2011), que afirma:



[...] considero totalmente decadente esse processo de inclusão no formato que está sendo executado. Para se pensar em uma inclusão efetiva no atual século XXI, que atenda aos objetivos defendidos, é preciso que se invista em formação continuada dos envolvidos, em recursos tecnológicos e pedagógicos, além de modificar os currículos de maneira que se tornem mais próximos do contexto social, econômico e político de cada aluno. (I3, 2011).

Existe uma necessidade de flexibilização do currículo, tornando possível desenvolver e aproximar as diferenças culturais em torno do espaço de transformação social, política e econômica.

A discussão sobre a falta de formação continuada dos professores, falta esta vista como empecilho indireto ao processo de inclusão, torna-se habitual. De acordo com I4 (2011), “a falta da capacitação para professores que trabalham com alunos surdos é significativa, o que tem dificultado, de fato, o processo de inclusão, pois a responsabilidade de passar o conteúdo acaba recaindo sobre o intérprete”. I4 se preocupa com seu exercício profissional e com o desrespeito à língua materna da comunidade surda:

Até certo ponto, considero que pratico a inclusão. Meu objetivo é auxiliar na comunicação, fazer com que os surdos tenham acesso à informação. Como intérprete de Libras, considero-me um profissional preocupado com minhas atribuições. O que norteia a educação de surdos no Brasil é o bilinguismo, ser educado em uma língua materna e só depois ser educado em outro idioma, nesse caso o português; quando a educação alcançar esse objetivo, os surdos receberão, de fato, a educação de qualidade e começaremos a acreditar na inclusão de verdade. (I4, 2011).

Na prática,

[...] têm ocorrido algumas mudanças tímidas, principalmente nesse início de século XXI. No entanto, há urgências e dentre estas estão: mais profissionais especializados, estrutura física nas escolas, material e recursos para o desenvolvimento de atividades pedagógicas apropriadas e, necessariamente, uma formação continuada como política do Estado Brasileiro e não política de um governo ou partido em si. Esse seria um primeiro passo para

começar a vislumbrar um processo de inclusão próximo do aceitável. (I5, 2011).

I5 comenta a desvalorização e precarização constante da educação, dos profissionais envolvidos, enfim, do ensino público em si, principalmente na Rede Estadual de Minas Gerais, onde há considerável número de alunos surdos matriculados no ensino médio. Ainda de acordo com o que aponta I5 (2011), é importante o apoio pedagógico recebido pelas escolas, incluindo sala de recursos, provas adaptadas e salas de aulas com intérpretes. Como profissional intérprete, considera-se preocupado com os processos de ensino e de aprendizagem, principalmente com a educação especial, à qual vem se dedicando há alguns anos. Como afirma, “não há como ser um profissional que trabalha exclusivamente com a inclusão, enfim, com as diferenças, se não acreditar nesse processo”. (I5, 2011).

Há um entendimento errôneo que inclusão é colocar todos juntos na escola; no entanto, é perceptível que está mais próximo do “tratar os desiguais na medida da sua desigualdade”, é valorizar o indivíduo em sua diferença. Para efetivação do processo de inclusão, diversas mudanças deveriam acontecer, a começar pelas políticas públicas que trariam mudanças na forma de pensar dos indivíduos. Por exemplo, não tratar os surdos como “coitados”, ou ainda, não considerá-los desde o início do ano como “aprovados”. Essa forma de pensamento não reflete a intenção da inclusão; é uma exclusão camuflada, desrespeita-o como cidadão e mais, não contempla o princípio constitucional da igualdade. (I5, 2011).

Da reflexão acima, podem-se fazer diversas outras. Dois pontos merecem maior destaque: o primeiro refere-se à confusão e aos (des)entendimentos que se formam em torno dos discursos sobre a inclusão; o segundo, à forma com que as diferenças são percebidas na escola regular – muitas nem são consideradas. À revelia das diferenças, busca-se fazer, em vão, o surdo falar.

Diante das respostas dos profissionais intérpretes, é notória a necessidade de entendimento da diferença como uma condição natural do aspecto humano; logo, ela não pode ser considerada algo negativo. A sociedade precisa se questionar em relação às suas responsabilidades nesse processo, a fim de possibilitar e exigir o cumprimento dos direitos constituídos, além de lutar contra o formato (na verdade,

excludente) da inclusão ora em andamento. A inclusão dos surdos na escola regular significa, além do anúncio de vagas, oportunizar aos alunos o acesso aos recursos pedagógicos, a recursos humanos capacitados, assim como a ambientes pedagogicamente favoráveis à construção do conhecimento.

Os intérpretes de Libras foram instigados a comentar como percebiam a relação entre os alunos surdos e ouvintes na sala de aula da escola regular. Conforme mostra o Gráfico 6, quarenta por cento (40%) dos entrevistados afirmaram que a relação entre os alunos é ótima, destacando o interesse de os alunos surdos fazerem amizades com os ouvintes e vice-versa. Há problemas, mas eventualmente. Outros quarenta por cento (40%) afirmaram ser boa essa relação, acentuando a busca em aprender os sinais por parte dos ouvintes. Vinte por cento (20%) disseram ser regular a relação entre alunos surdos e ouvintes. Os índices apresentados referentes aos intérpretes são semelhantes aos dos professores.

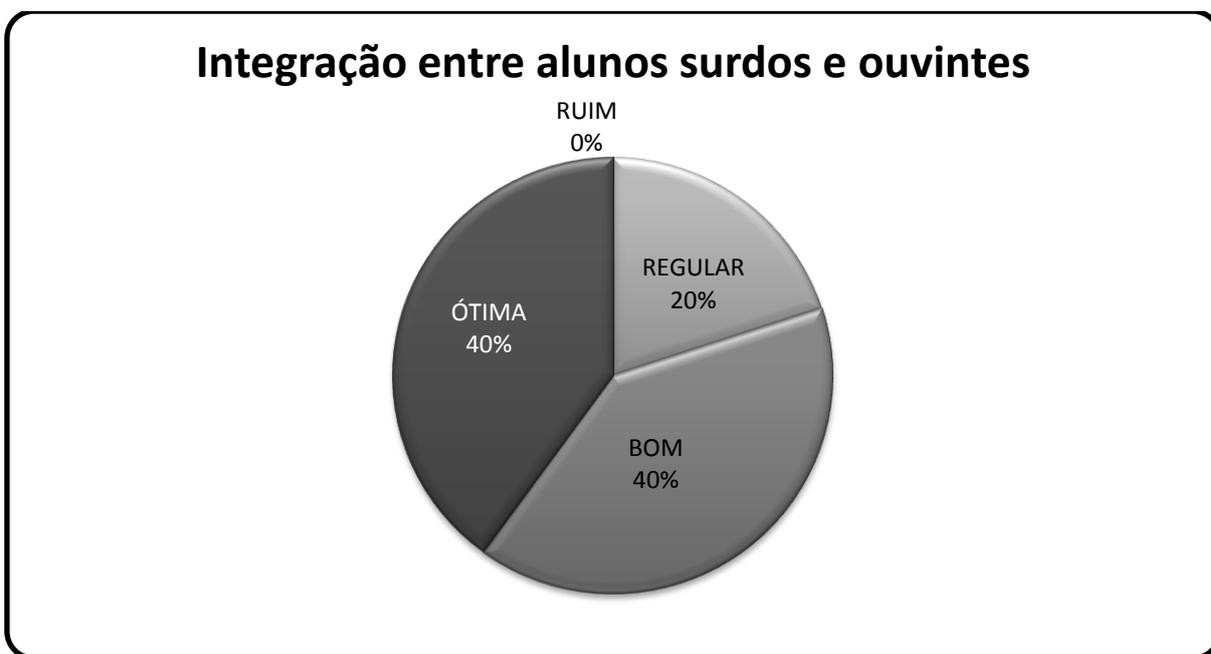


Gráfico 6 – Integração entre alunos surdos e ouvintes na escola regular

FONTE: Pesquisa de campo com intérpretes de Libras (2011).

ORG.: DE LA FUENTE, A. R. de S. (2012).



Em relação às potencialidades dos alunos surdos e eventuais dificuldades apresentadas no desenvolvimento das atividades escolares, as respostas destoaram bastante: sessenta por cento (60%) dos intérpretes enfatizaram o interesse dos alunos surdos pelas ciências exatas, pelos computadores, telefones celulares, artes e trabalhos manuais, mostrando-os disciplinados naquilo que exige concentração. Quarenta por cento (40%) afirmaram não ter certeza sobre o nível real de aprendizagem do surdo, considerando o momento atual da inclusão.

Em relação aos compromissos de horários, cem por cento (100%) dos intérpretes afirmaram que os alunos surdos são pontuais e, geralmente, demonstram interesse nos conteúdos que utilizam uso da imagem ou em atividades práticas. De acordo com I3 (2011), “são hábeis no raciocínio lógico-visual, o que auxilia, sobremaneira, a quebra de paradigmas e obstáculos na comunicação”.

Em relação às dificuldades percebidas, oitenta por cento (80%) dos pesquisados destacaram o não entendimento da Língua Portuguesa pelo surdo, principalmente das palavras sinônimas e da produção e interpretação de textos, demonstrando dificuldade em dar sequência lógica a um raciocínio, ou mesmo entender e/ou explicar questões abstratas, redigindo um texto em português formal.

Outra questão mencionada por oitenta por cento (80%) dos intérpretes refere-se à “[...] falta de conhecimento da Libras, por falta de acompanhamento dos pais e a resistência em aprender a Língua Portuguesa como segundo idioma na forma como é dada na escola”. (I3, 2011). Soma-se a essa dificuldade a questão de “nem tudo que é dito em uma língua, no caso o português, seja perfeitamente comunicada em outra; é como se nós ouvintes estivéssemos recebendo informações em outro idioma”. (I4, 2011). Dessa forma, o idioma do surdo é a Libras; o português é o segundo idioma. Seria o mesmo que tentássemos responder ao questionário desta pesquisa, estando este em alemão: impossível, senão, desmotivante e sem proveito.

Sobre os processos de ensino e de aprendizagem do aluno surdo, na percepção dos intérpretes de Libras, cem por cento (100%) dos entrevistados apontaram a importância de os professores em geral e, sobretudo, os de Geografia dominarem a Língua Brasileira de Sinais, o que significaria um grande avanço na escolarização dos surdos.



Uma das dificuldades com as quais nos deparamos é o não conhecimento da Libras pelo professor, o que dificulta a comunicação entre professor e aluno. Nesse sentido, a necessidade do intérprete para fazer essa ponte. No entanto, o professor acaba não sabendo trabalhar com o aluno surdo em conjunto com os ouvintes. (I1, 2011).

Foi identificada, como a maior dificuldade para os professores, a falta de entendimento da Língua de Sinais (Libras), o que traz problemas na hora da interpretação, pois muitos termos técnicos da Geografia não têm sinais específicos. Dessa forma, o intérprete não consegue repassar para o aluno determinados significados.

Uma questão percebida pelos intérpretes e mencionada nos questionários refere-se à exigência, feita pelos professores aos alunos surdos, de que a escrita seja em português na resolução de questões abertas, por exemplo.

Outro ponto relevante trazido pelos intérpretes trata da falta de aulas que despertem o interesse dos alunos surdos. Soma-se a isso a quase inexistente “adaptação do material do ouvinte para o surdo; é como se os professores homogeneizassem as turmas e não aceitassem a diferença como natural entre ouvintes e surdos”. (I3, 2011). Esse pensamento é ratificado por outros profissionais intérpretes, quando enfatizam:

Entender que os alunos surdos são iguais aos ouvintes, porém possuem uma língua diferente. E isso a maioria dos professores ainda não entenderam, pois ignoram, durante a correção das provas, esta questão e as aulas continuam sendo tradicionais; alguns não utilizam nada de imagem em suas aulas, ou qualquer outro recurso visual. (I4, 2011).

Conforme pode ser percebido, o reducionismo com que tratam a questão torna-se um problema, considerando a diversidade das dinâmicas de aprendizagem. Essa questão parece não ser pontual, como esclarece I1 (2011): “já interpretei aulas de Geografia em que o professor só pedia para os alunos surdos copiarem textos dentro de livros didáticos, sem explicar nada; só dava visto depois, geralmente sem



correção”. Qual a explicação para isso? Seria ausência de formação acadêmica sólida, ou simplesmente desencanto de final de carreira?

Referente ao Trabalho de Campo, diversas respostas analisadas são similares, principalmente em relação à sua importância como recurso pedagógico no ensino de Geografia para o aluno surdo. No entanto, faz-se necessário apresentar e discutir cada fala, pois elas representam uma percepção de profissionais que estão em contato direto com os professores em sala de aula na escola regular.

Todas as atividades que envolvem outros espaços tornam-se interessantes para a aprendizagem. O Trabalho de Campo é uma importante ferramenta pedagógica, pois possibilita ao aluno observar, na natureza, os fenômenos, as mudanças efetivadas pelo homem; enfim, um momento muito rico, em que professores, alunos surdos, ouvintes e intérpretes podem aproveitar para estreitar relações. (I1, 2011).

A Geografia, como disciplina que analisa as práticas sociais no espaço geográfico, acaba beneficiada com a prática do Trabalho de Campo, o que contribui para “aumentar muito a capacidade de entendimento dos alunos, tornando-se um recurso que oportuniza observar, na prática, a teoria ensinada em sala de aula” (I2, 2011). O Trabalho de Campo torna-se, pois, uma ferramenta pedagógica importante no entendimento dos fenômenos socioespaciais decorrentes das ações do homem no espaço geográfico; este, o principal objeto de estudo da Geografia.

É possível considerar que o Trabalho de Campo representa uma contribuição notável para o ensino da Geografia, uma vez que traz para a discussão questões que muitas vezes tornaram-se esquecidas. Alunos e professores envolvidos se beneficiam, pois, além de favorecer os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos surdos, esse recurso possibilita a inclusão. Tem-se, assim, um espaço a ser desbravado e de imensuráveis possibilidades interpretativas, levando em consideração as vivências anteriores de cada sujeito.

Os intérpretes, em seus relatos, expuseram algumas propostas para os professores de Geografia, as quais, por não serem objeto direto de pergunta nos questionários, seriam desconsideradas desta discussão. Porém, uma leitura cuidadosa sugeriu que elas deveriam ser apresentadas.



A partir da análise dos questionários, percebeu-se que oitenta por cento (80%) dos intérpretes demonstraram-se insatisfeitos com o método de ensino utilizado pelos professores de Geografia. Ao mesmo tempo, deixaram sugestões, a fim de que os professores busquem utilizar recursos para possibilitar aos alunos, principalmente aos surdos, uma aula dinâmica e próxima da sua realidade.

Segundo I1 (2011), “para o ensino do aluno surdo, os recursos a serem utilizados poderiam ser: mapas, filmes legendados ou mudos, reportagens de jornal, etc. O surdo precisa ver; tudo que revela imagem, para sua aprendizagem, torna-se positiva”. Para I2 (2011), “os principais recursos seriam: o professor ter o domínio da Língua de Sinais e o material didático utilizado utilizar-se de ilustrações. Desse modo, exploraria a percepção visual deles, pois demonstram ter grande capacidade de concentração”.

Os demais entrevistados também dão enfoque ao uso da imagem, mas são conscientes em afirmar que somente esse recurso não é suficiente. Também são importantes atividades o estudo de campo, pesquisa na biblioteca, aulas em que eles possam construir seu próprio conhecimento, ver o mundo a partir de suas próprias concepções.

Os intérpretes sugerem todos os recursos audiovisuais possíveis e recursos próprios da Geografia como: mapa, imagens de satélite, globo. “Isso porque os surdos são muito observadores, detalhistas, o que os ajuda no aprendizado. Quando se mostra os mapas, por exemplo, eles prestam atenção e participam ativamente das aulas”. (I1, 2011).

Oitenta por cento (80%) dos intérpretes asseguram que os professores precisam esclarecer, de forma objetiva, os procedimentos que utilizarão nas aulas. Muitas vezes, a surdez dos alunos não é considerada, acreditando que os intérpretes estão ali e que irão resolver o problema, interpretando e repassando todas as informações, e que o aluno vai aprender. Isso representa um engano, pois muitos desses alunos surdos ainda não estão totalmente familiarizados nem com o português, nem com a Libras, o que tem caracterizado um grave problema nas salas de aula.



### 3.3 Diálogo com os alunos surdos

Neste tópico, são apresentadas as respostas dos alunos surdos em relação ao processo de inclusão em que estão inseridos. Expressaram-se sobre: a Libras nos processos de ensino e de aprendizagem; o Trabalho de Campo no ensino dos conhecimentos geográficos, a participação e as considerações gerais sobre esse tipo de metodologia pedagógica; o contexto da sala de aula regular; o aprendizado e a relação com os alunos ouvintes, professores e intérpretes.

**Tabela 3 – Caracterização dos Alunos Surdos<sup>48</sup>**

| ALUNO | GÊNERO | IDADE | SÉRIE | PERÍODO ESCOLAR |
|-------|--------|-------|-------|-----------------|
| A1    | F      | 17    | 2°    | Diurno          |
| A2    | M      | 16    | 1°    | Noturno         |
| A3    | F      | 19    | 1°    | Diurno          |
| A4    | M      | 18    | 2°    | Noturno         |
| A5    | F      | 18    | 1°    | Diurno          |
| A6    | F      | 17    | 2°    | Diurno          |
| A7    | M      | 21    | 3°    | Noturno         |
| A8    | F      | 19    | 3°    | Diurno          |
| A9    | F      | 15    | 1°    | Diurno          |
| A10   | M      | 19    | 2°    | Noturno         |

FONTE: Pesquisa de Campo com dez alunos surdos (2011).

ORG.: DE LA FUENTE, A. R. de S. (2012).

Conforme a Tabela 3, os alunos pesquisados caracterizam-se por estarem todos matriculados no ensino médio (1ª a 3ª série), na escola regular. Sessenta por cento (60%) são do sexo feminino e quarenta por cento (40%) do sexo masculino, com idades entre 15 e 19 anos.

<sup>48</sup> Ressalta-se que por questões de não dominar a Libras e pelo não entendimento nas respostas, retornei à escola para coletar/completar informações direto com os alunos surdos, com o apoio de Intérpretes de Libras. Justificando o texto dos alunos estarem no português formal, optei por reescrever as respostas, mas, conservando a ideia original sobre o(s) assunto(s).



Sobre a inclusão, os argumentos dos alunos evidenciam que eles não têm muita certeza dos propósitos desse processo. Algumas respostas demonstram que inclusão seja “a oportunidade de o surdo estar no mesmo lugar e fazer as mesmas coisas que os ouvintes”. (A1, 2011). Ou ainda, como explica A2 (2011), é “ter acesso à tecnologia, ao conhecimento de forma igual aos ouvintes”. Evidencia-se uma equiparação constante com os ouvintes.

De acordo com A3 (2011), o seu acesso à escola esteve muito distante, não apenas por ser surdo desde criança, mas por ter sempre que conciliar o trabalho e o estudo. Isso o impediu de terminar os anos escolares que iniciava. Atualmente, considera-se um vencedor simplesmente pelo fato de poder estar aprendendo, com a presença de professores e intérpretes, o que para ele já significa inclusão.

A inclusão representa “o momento em que a escola aceita outras pessoas que não são consideradas normais pela sociedade; estudar na mesma sala que os normais”. (A4, 2011). Essa concepção não diverge muito do que pensa (A5, 2011), quando “diz” que a inclusão é um avanço muito grande para os surdos e mais ainda para a sociedade. Acredita que o fato de a pessoa ser surda não a limita para fazer as mesmas tarefas que os ouvintes, como se desenvolver nos estudos e ser um profissional qualificado.

Ainda sobre o processo de inclusão, para A6 (2011), este significa “surdo e ouvinte juntos na mesma sala”. E segundo A7 (2011), representa uma tentativa de que todos possam ter os mesmos direitos. Sinaliza, porém, que para alguns surdos, há o entendimento de que deveriam ter uma escola especial, pois, o Estado não tem considerado isso na hora de colocá-los na mesma sala, deixando alunos surdos e ouvintes no mesmo lugar, apenas com o intérprete, e isso não é inclusão.

Segundo A10 (2011), historicamente os surdos não tiveram acesso à escola, e geralmente estiveram distantes das oportunidades oferecidas aos ouvintes. Hoje, entende-se que o momento seja de reparar essa questão, isto é, de fornecer oportunidade para que os surdos tenham acesso ao saber e aos demais direitos legais como cidadãos.

Sobre a relação entre o aluno surdo e o ouvinte na escola regular, os depoimentos dos alunos surdos expressam a ideia de uma relação amistosa. Dentre



as várias respostas fornecidas, destaca-se a de A1 (2011), que deixa entender que há uma relação normal entre surdo/surdo e surdo/ouvinte, mas que, muitas vezes, percebe certo “sentimento de pena” por parte dos ouvintes, incluindo a vontade de querer fazer as tarefas e trabalhos para os surdos. Essa questão também foi evidenciada por professores e intérpretes.

Segundo A2 (2011), são raras as vezes em que acontece alguma discussão sobre a questão da comunicação (Português e Libras) e, por vezes, os ouvintes conseguem aprender alguns sinais, o que considera muito bom. Para o entrevistado, a escola tornou-se um espaço onde todos estão juntos e conseqüentemente as diferenças também; considera tudo isso importante e sente-se bem por estar nesse lugar. Outro depoimento importante foi: “Tenho amigos que são surdos e outros que são ouvintes, e acabamos dando um jeito de nos entendermos. Apesar de ouvir um pouco, me considero surdo”. (A4, 2011). A4 (2011) começou a perder a audição aos nove anos de idade. Atualmente, ele tem menos de dez por cento de audição. Considera a Libras importante no processo de comunicação com os alunos ouvintes; apesar de persistir no diálogo oral, tem buscado aprender Libras com seus colegas surdos.

Segundo A5 (2011), A6 (2011) e A7(2011), que responderam em grupo, a relação entre os alunos é positiva. Dizem que os ouvintes, em sua maioria, respeitam a condição do surdo, mas o surdo tem que se impor também; mostrar que tem conhecimento dos seus direitos e obrigações, assim como os ouvintes. A presença de intérprete e/ou professores com entendimento de sinais é de fundamental importância. Estes entrevistados relatam que impõem a condição de surdo onde estão e se respeitam antes de tudo. Sobre essa questão, vinte por cento (20%) dos estudantes pesquisados preferiram não se posicionarem. Já A10 (2011) não percebe a diferença entre a aprendizagem dos alunos surdos e ouvintes, mas explica que os professores têm que entender “nossa diferença, pois, não ouvimos”. Acrescenta que os professores precisam buscar meios de ensiná-los para além da presença dos intérpretes de Libras. Mencionou a necessidade de aulas práticas.

Apesar de variadas, as respostas assemelham-se nos objetivos, pois todos declararam não ter problemas acentuados com os ouvintes. Reconhecem-se como uma cultura minoritária no universo escolar. Demonstraram consciência das



dificuldades dos surdos diante do modelo de escolarização presente, o qual privilegia a cultura ouvinte, pelo excessivo uso da oralização e da escrita em Língua Portuguesa. Temem pelo uso precário dos sinais por alguns surdos e intérpretes, o que poderá contribuir para o não aprendizado da Libras e para o enfraquecimento da cultura surda diante da sociedade. Identifica-se, por parte de alguns surdos, uma preocupação no reconhecimento da Língua de Sinais como língua natural dessa comunidade pela sociedade e por outros surdos. Como língua, a Libras precisa ser apreendida com suas particularidades linguísticas.

De acordo com as respostas informadas pelos alunos surdos em relação aos processos de ensino e de aprendizagem na sala de aula regular, A1 (2011) admite que existem limitações na forma com que querem que os surdos aprendam, ou seja, os professores acham que todos são iguais; quando não há intérprete, “ele explica como se conseguíssemos ouvir”. Ainda nesse raciocínio, A2 (2011) acredita que a forma de abordagem dos conteúdos poderia ser diferente, de maneira que os surdos pudessem acompanhar. Quando faltam intérpretes para explicar os conteúdos, os surdos que têm facilidade com leitura labial, vez por outra, conseguem acompanhar o que o professor fala; mas, na maioria das vezes, os resultados nas avaliações entre os surdos e ouvintes são bem diferentes.

Conforme A3 (2011), a maneira de entender os conteúdos são diferentes em várias questões: “o professor às vezes explica para o ouvinte e os intérpretes não têm aquele sinal para nos transmitir; aí, fica tentando criar na hora aquele determinado sinal, e o professor não tem como ficar esperando. Acaba que ficamos para trás”. Acredita estar em desvantagem, mas, ainda assim, acha que pode aprender, se não no mesmo patamar, em um próximo, desde que haja interesse de todos os envolvidos, ou seja, equipe pedagógica, comunidade, professores e os próprios surdos.

Para A6 (2011), “a sala de aula não é o melhor lugar para aprender”, considerando que os professores explicam e respondem as perguntas, não oferecendo oportunidade de participação efetiva aos alunos surdos. Considera que o aprendizado não é igual ao dos alunos ouvintes, já que os surdos não são considerados capazes. De acordo com o entrevistado, a forma de explicar às vezes complica, pois para o surdo entender a Língua Portuguesa é difícil. Mas, como

afirma A7 (2011), “geralmente os intérpretes fazem um trabalho importante; alguns são muito profissionais e tentam repassar realmente o que os professores explicam. O certo seria que os professores soubessem a língua de sinais”.

Não muito distante dessa discussão, A8 (2011) sinaliza que “a sala de aula como lugar de aprendizagem precisa ser revista, pois, na maioria das vezes, ficamos cinco horários copiando textos e exercícios. Saímos da mesma forma que entramos, sem aprender muito”. Ainda sobre esse assunto, de acordo com A9 (2011), as atividades raramente fogem ao simples copiar. As explicações, nas salas de aula em que há alunos surdos e ouvintes, geralmente, tendem a ser direcionadas para os últimos em detrimento dos primeiros, pois, muitas vezes, o intérprete não está presente, ou precisa estar em várias salas ao mesmo tempo, o que se torna um problema sério.

Sobre o Trabalho de Campo e os processos de ensino e de aprendizagem, os alunos surdos foram perguntados sobre sua participação, e o que acham desse tipo de atividade para o ensino de Geografia e outras disciplinas. Conforme Gráfico 7.

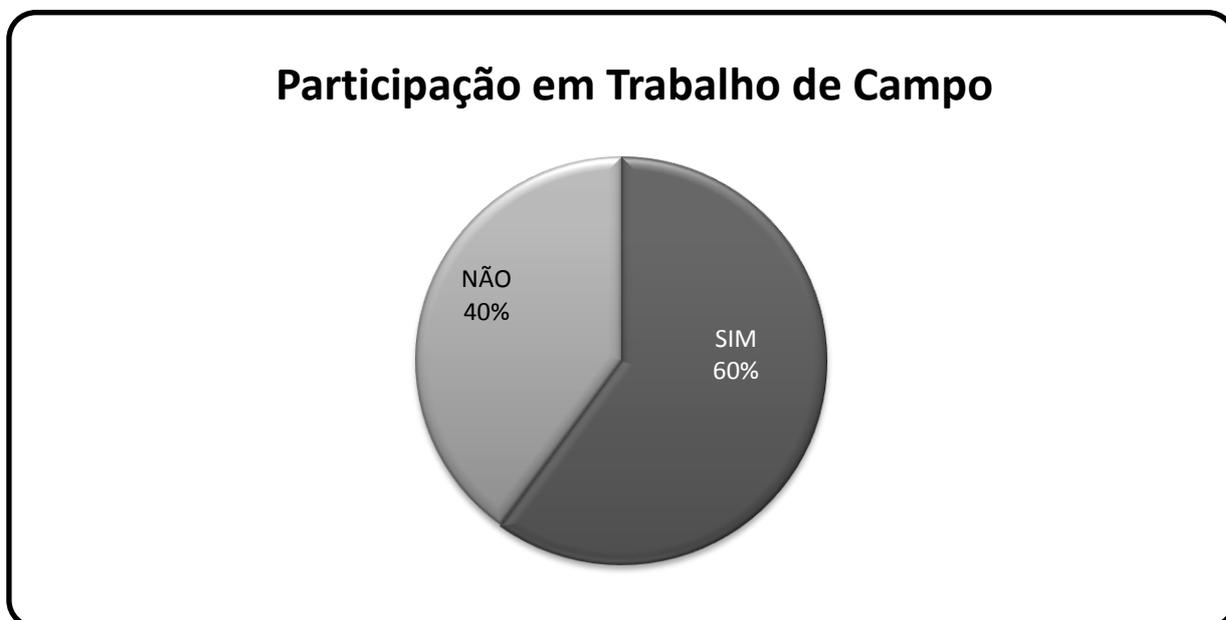


Gráfico 7 – Participação em Trabalho de Campo

FONTE: Pesquisa de campo com alunos surdos (2011).

ORG.: DE LA FUENTE, A. R. de S. (2012).



Sessenta por cento (60%) dos alunos surdos pesquisados disseram já ter participado de Trabalho de Campo. Já quarenta por cento (40%) nunca participaram desse tipo de atividade.

Há uma uniformidade nas considerações sobre os aspectos positivos do Trabalho de Campo como possibilidade de sair da tradicional aula expositiva. Mesmo entre os que nunca participaram, há um consenso em acreditá-lo importante para a aprendizagem, pois dizem ter aprendido a buscar o conhecimento copiando exercícios dos livros e procurando entender as explicações que os intérpretes fazem a partir da fala dos professores.

Nos Trabalhos de Campo, surdos e ouvintes apresentam interesses similares; no entanto, algumas observações podem ser destacadas: A2 (2011) afirma já ter participado de vários Trabalhos de Campo e ter uma relação muito próxima com os colegas ouvintes, mantendo, às vezes, certa distância dos seus pares surdos. Seus colegas surdos não entendem o fato de ele querer estar sempre próximo dos ouvintes. Perguntado sobre o que achava disso, ele afirma que, desde criança, sua família sempre estimulou suas amizades com ouvintes em detrimento de seus amigos surdos.

Dentre os que afirmaram ter participado de Trabalhos de Campo, existem alguns que não guardam boas lembranças em relação a essa atividade. A4 (2011) explica que “foi uma atividade cansativa, pois os professores que a organizaram não explicavam nada, deixando os alunos à vontade no meio do mato”. Para o aluno, a experiência se tornou um problema, evidenciando a importância de se ter objetivos claros para o desenvolvimento desse tipo de atividade, que deve ser fundamentada em um planejamento criterioso, para antever problemas como os apresentados.

Nesse sentido:

Durante o trabalho de campo, educadores e educandos precisam superar o cotidiano que impede o sentir e o criar e constitui empecilho para chegar ao conhecimento. Esse é o momento de diálogo: com o espaço, com a história, com as pessoas, com os colegas e seus saberes e com tantos outros elementos enriquecedores de nossa prática e de nossa teoria. (PONTUSCHKA, 2009, p. 180).



Esse diálogo com o espaço, com as pessoas pode ser propiciado ao surdo a partir da observação crítica da paisagem, oportunizando-lhe estabelecer relações entre a realidade observada e o que tem como conceito, formulando, desse modo, sua aprendizagem. Partindo desse ponto de vista, é premente a necessidade de explorar o Trabalho de Campo no seu potencial, ou seja, como referência explícita nos processos de ensino e da aprendizagem dos conhecimentos geográficos. O Trabalho de Campo representa um momento de o aluno estar em contexto com o vivido, mas necessariamente deve seguir um planejamento com propósitos pedagógicos claros.

A6 (2011) já participou de muitos Trabalhos de Campo ao longo da sua vida escolar, citando, como exemplos, Peirópolis e Sacramento em Minas Gerais, onde teve a oportunidade de entender os processos de formação das rochas, do solo, a história do planeta, o clima, dentre outros assuntos. Considera um exercício prático muito interessante e que dificilmente esquecerá, pois “representa uma maneira diferente de aprendizagem [...] é mais legal, aprende mais fácil”. Questionado sobre os aspectos que julgou serem negativos, afirma que a falta de organização em alguns Trabalhos de Campo de que participou não conferiu propósito a eles, pois “ficou sem sentido, devido aos alunos não serem questionados, em nenhum momento, sobre o que estavam fazendo ali naquele lugar”. (A6, 2011).

Segundo A7 (2011), é indiscutível a relevância do Trabalho de Campo para o estudante surdo; trata-se de um momento importante, pois, esse tipo de atividade explora a imagem, o visual, enfim a realidade na qual o aluno está inserido. Os ouvintes precisam entender que os surdos não ouvem, no entanto, podem aprender da mesma forma, utilizando outros mecanismos de aprendizagem e um deles é a percepção visual. Isso não os limita a ser e a conquistar as mesmas coisas que os ouvintes.

As participações são lembradas com muita alegria, pois, segundo o entrevistado, tudo foi muito bom: conheceu na prática como funciona uma usina hidrelétrica. A7 (2011) lembra que, para esse trabalho, os professores pediram que fizessem uma entrevista com os moradores para descobrirem o que pensavam sobre os impactos causados pela implantação da represa no lugar, como o fato de precisarem mudar de suas casas; enfim, o que foi modificado com a implantação do



projeto na cidade. A atividade descrita pelo aluno foi monitorada por intérpretes e alunos ouvintes que sabiam a Libras.

Em relação à construção de um possível conceito de Trabalho de Campo, sessenta por cento (60%) dos participantes fizeram questão de contribuir. As respostas desse grupo estiveram muito próximas, ou seja, o Trabalho de Campo é visto como: 1) Atividade extrassala que possibilita enxergar, na prática, o que o professor ensina na sala de aula, dando um significado para os conceitos e conteúdos das disciplinas. 2) Proposta que permite visualizar os fenômenos de ocorrência no espaço geográfico. 3) Possibilidade de relacionar os conhecimentos teóricos com a vida, pois, muitas vezes, o surdo tem dificuldade em organizar o raciocínio porque não consegue apreender o que o professor quis dizer em determinada situação.

De maneira geral, os surdos compreendem a importância do Trabalho de Campo como metodologia de ensino. Os entrevistados percebem a relevância do planejamento da atividade e a necessidade do intérprete como parte do processo de comunicação, caso o professor não saiba Libras. Nas palavras de A10 (2011), o Trabalho de Campo é uma “importante ferramenta que os professores deveriam utilizar com mais frequência e que ajuda a entender os conteúdos. Para o surdo, essa prática é fundamental, pois ele consegue apreender por meio da imagem visual a explicação do professor”. (A10 2011). Perguntando, por meio de sinalização de colega ouvinte, indago: o que diferencia a atividade de campo do uso de imagens, filmes, maquetes, mapas, cartuns, infográficos, entre outros? A resposta foi rápida: a diferença está na possibilidade de intervenção que o professor poderia ter diante de determinada situação, se lhe fossem potencializados instrumentos necessários.

Podemos entender, então, que a prática do Trabalho de Campo é uma atividade que necessariamente precisa ser planejada, estruturada com justificativa, objetivos e metodologia previamente discutida entre professores, alunos, pais, coordenadores pedagógicos e intérpretes. É impossível prever com exatidão todas as ocorrências do trajeto, devido a diversos fatores, mas é possível estudar e projetar as possibilidades dos eventos de interesse comum a serem explorados pedagogicamente.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo fato de ter vivenciado, durante alguns anos, os anseios dos professores que não sabem a Libras, torna-se gratificante contribuir, por intermédio desta pesquisa, para o tema inclusão dos alunos surdos na escola brasileira.

Busca-se, neste estudo, refletir sobre o Trabalho de Campo como metodologia de ensino e de aprendizagem em Geografia, do aluno surdo, no ensino médio, em uma escola pública estadual de Uberlândia, em Minas Gerais.

Os dados foram obtidos e analisados a partir da realidade da educação no contexto da globalização no atual século XXI, e da perspectiva da escola para todos, com enfoque na inclusão do surdo como sujeito dotado de uma língua que o caracteriza como membro de uma determinada comunidade cultural.

O estudo partiu da importância da Geografia, evidenciando o Trabalho de Campo como metodologia viso-espacial no ensino dos conteúdos aos alunos surdos. A partir disso, investigamos, por meio das concepções de professores, intérpretes e alunos surdos: a formação acadêmica e a atuação profissional no contexto da inclusão, identificando, em específico, a experiência com os alunos surdos na sala de aula regular; o apoio pedagógico percebido no espaço escolar; a relação entre aluno surdo e ouvinte; as dificuldades e as potencialidades apresentadas pelos alunos surdos nos processos de ensino e de aprendizagem; a importância da Libras como primeira língua dos surdos no processo de construção dos conhecimentos; e recursos didáticos utilizados pelos professores de Geografia.

A análise dos dados referentes ao cenário e sujeitos desta pesquisa permitiu perceber que a proposta inclusiva em processo de construção precisa ser amplamente discutida perante a comunidade escolar e, sobretudo, na sociedade. Pelo que se pode constatar, a escola (in)conscientemente tem buscado que os alunos surdos se adaptem à sua realidade; é possível sugerir, porém, que a escola é que precisaria estar adaptada às diferenças individuais dos alunos. Nesse sentido, torna-se importante lembrar que, de acordo com o paradigma da inclusão, a



responsabilidade é coletiva, institucional e não, individual, nem condicionada a conquistas e esforço pessoal.

Identifica-se, a partir dos dados, que as atitudes inclusivas muitas vezes existem apenas no papel, havendo despreparo nas abordagens atitudinais e poucos diálogos nos processos de ensino e de aprendizagem.

Mesmo os professores e intérpretes que asseguraram perceber a proposta inclusiva como um avanço, sinalizam alguns problemas para lidarem com as necessidades e diferenças, sejam elas sociais, físicas ou culturais. Citam a ausência de formação continuada como umas das várias barreiras para a efetivação da perspectiva inclusiva, mencionando, ainda, os insuficientes investimentos na educação e a desvalorização profissional pelo poder público.

Sobre o Trabalho de Campo como metodologia de ensino, as respostas dos professores e intérpretes e estudantes surdos convergiram para a importância desse tipo de atividade nos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos surdos, contribuindo para a construção dos conhecimentos geográficos. Porém, para realização desse tipo de atividade, o fator “falta de tempo” para organizar e desenvolver o Trabalho de Campo foi preponderante nas respostas.

Os alunos surdos pesquisados, em geral, apresentaram ter pouca consciência nas discussões sobre a inclusão escolar em andamento. Por meio dos argumentos, percebe-se que eles entendem que estar incluído é estar na mesma sala dos ouvintes e ter a oportunidade de estudar. Demonstraram atração por atividades que fogem à aula expositiva, exemplificando algumas experiências de Trabalhos de Campo realizados por professores de Geografia, Biologia e Química.

Os surdos compreendem a importância da Libras e do intérprete nos processos de ensino e de aprendizagem, mas acham necessário que os professores também busquem aprender Libras para que possam compreender as entrelinhas das explicações.

Evidenciou-se que a utilização do Trabalho de Campo como metodologia de ensino contribui veementemente para aproximar os alunos da sua escolarização, propiciando construção teórica e espacial e, por conseguinte, servindo como instrumento fundamental na compreensão de si e da realidade em que estão inseridos.



Além do Trabalho de Campo, os professores apontaram outros recursos didáticos como ferramenta no ensino de Geografia para alunos surdos. Dentre eles, foram destacados mapas, filmes e imagens. No entanto, é importante ressaltar que não basta apenas enumerar tais recursos, é preciso apontar como eles são utilizados pelos professores, o que efetivamente não foi apresentado.

Supõe-se que no desenvolvimento de atividades com mapas o objetivo seja abordar a área territorial, as fronteiras, utilizando os códigos cartográficos, legendas, escalas, curvas altimétricas e batimétricas. Espera-se, ainda, que a atividade possa ocorrer de maneira interdisciplinar entre Geografia e Matemática, por exemplo.

Em relação aos filmes, há necessidade de o professor não apenas colocar o aluno para fazer leitura da legenda, o que evidentemente não é o recomendado, considerando que este aluno não tem domínio da língua portuguesa. Já na imagem, seja fotografia ou imagem de satélite, por exemplo, os alunos poderão ter uma dimensão espacial da totalidade territorial. No entanto, em todas as atividades desenvolvidas, é importante que o professor esteja auxiliando, apontando caminhos para que os alunos desenvolvam os objetivos propostos.

Em relação à escola contemporânea, entendemos que esta esteja mais próxima de atender a uma diversidade, considerada como tudo e nada ao mesmo tempo, e não às diferenças especificamente, pois estas demandariam situar politicamente uma minoria, o que não tem ocorrido. Desse modo, espera-se buscar espaços para escolarização de todos os sujeitos caricaturados em suas diferenças. Que possam estar incluídos no sistema escolar e que este tenha estrutura suficiente para não segregá-los como minorias.

Sobre a formação continuada dos professores e demais profissionais da educação, torna-se importante destacar que tem havido mobilização de alguns estados e, principalmente, do governo federal, em oferecer cursos presenciais e a distância para capacitação desses profissionais. No entanto, as entrevistas sugerem a confirmação de um movimento histórico de transferência de responsabilidades, por parte de alguns profissionais, que nem sempre acham necessário, viável ou de sua responsabilidade participar dos cursos propostos, o que contribui negativamente para a concretização efetiva das ações de formação continuada em andamento e, conseqüentemente com o processo de inclusão.



Espera-se que os resultados desta pesquisa venham estimular professores de Geografia e de outras disciplinas a desenvolverem o Trabalho de Campo. Uma das contribuições deste estudo é trazer propostas. Desse modo, foi apontado o “*Abecedário do Trabalho de Campo*”, com o passo a passo para se organizar esse tipo de atividade. Não se trata de “receita”, pois as potencialidades pedagógicas dos lugares, as especificidades dos alunos envolvidos e os objetivos dos proponentes em questão não são os mesmos.

Em seguida, apresentamos como sugestão alguns lugares que poderão ser utilizados por professores de Geografia e de outras disciplinas no desenvolvimento do Trabalho de Campo. Ressaltamos a importância de o professor não precisar sair do lugar no qual está inserido para realizar essa atividade. Alguns exemplos foram apontados por meio do mapa do município de Uberlândia, ampliando a sugestão para os que desejam explorar o espaço geográfico do município, englobando as realidades dos distritos. Por fim, sugerimos a utilização do mapa da região do Triângulo Mineiro, com alguns locais de potencial pedagógico importante para o desenvolvimento do Trabalho de Campo.

A presente pesquisa visa a estimular novos raciocínios, contribuindo para transformar o ensino de Geografia em ferramenta útil para a leitura crítica do espaço geográfico. Por fim, sabendo que um trabalho de pesquisa não se finda no término da escrita, esperamos que este estudo não fique armazenado na prateleira da academia ou nas bibliotecas virtuais, mas que contribua para que profissionais da educação básica possam encontrar, aqui, informações que lhes serão úteis no desenvolvimento de Trabalhos de Campo que se propuserem a realizar. Para nós, professores, conhecedores de nosso papel na sociedade, as reflexões sobre a prática docente são infinitas e de exercício constante.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. C. de S. **Entre a escola e a sociedade**: bases para a formação continuada de professores de Geografia na perspectiva da inclusão escolar de estudantes com baixa visão e cegos, em Uberlândia-MG. 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

ALVES, V. E. L. A obra de Humboldt e sua provável influência sobre a antropologia de Franz Boas. **Geusp – Espaço e Tempo**, São Paulo, v. 1, n. 18, p. 67-69, 2005.

AMARAL, L. A. Incluir para quê? **Temas sobre desenvolvimento**. São Paulo, v. 7, n. 39, jul./ago., p. 52-55, 1998.

AMORIM, M. E. **O Trabalho de Campo como recurso de ensino em geografia em unidades de conservação ambiental**: o Parque Estadual de Itapuã. 2006. 170 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BASTOS, M. H. **A experiência de uma implementação de um curso de Libras para professores da escola pública**. 2009. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2009.

BRABANT, J. M. Crise da Geografia, crise da Escola. In: OLIVEIRA, A. U. et al. **Para onde vai o ensino de geografia?** 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

BRAUN, A. M. S. **Rompendo os muros da sala de aula**: o trabalho de campo como uma linguagem no Ensino de Geografia, 2005. 161 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: jul. 2011.



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Brasília: MEC/SEF, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 15 set. 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **LEI 10.098 de 2000**. Brasília: Congresso Nacional, 2000.

\_\_\_\_\_. **LEI 10.172 de 2001**. Brasília: Congresso Nacional, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva**: v. 3: A escola. ARANHA, M. S. F. (orgs). Brasília: MEC/SEESP, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto n. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei no 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

\_\_\_\_\_. **Saberes e práticas de inclusão**: dificuldades de comunicação e sinalização/deficiência física. 4. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Educação infantil**: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez. 4. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB n. 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.



\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611/2011**. Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Contagem Populacional. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda>>. Acesso em: 23 jun. 2012.

BRITO, L. F. **Integração social & Educação de Surdos**. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.

CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Revista Terra Livre**, São Paulo, ano 1, n. 16, p. 133-152, 2001.

\_\_\_\_\_. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. **Geografia em sala de aula**. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/AGB-Seção Porto Alegre, 2003.

CAMPOS, M. de L. I. L. **Cultura Surda: possível sobrevivência no campo da inclusão na escola regular?** 2008. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CARNEIRO, V. A. **Concepções de trabalho de campo e ensino de Geografia nas licenciaturas do sudeste goiano**. 2009. 272 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

CARVALHO, D de. A excursão geográfica. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, Cidade, ano 3, n. 4, p. 96-105, out./dez. 1941.

CARVALHO, R. E. Integração, inclusão e modalidades da Educação Especial: mitos e fatos. **Rev. Integração**, Cidade, v. 7, n. 18, p. 19-25, 1997.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede: a era da informação, economia sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. Volume 1.

CASTROGIOVANNI, A. C. E agora, como fica o ensino de Geografia com a globalização? In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. **Geografia em sala de aula**. 4. ed.



Porto Alegre: Editora da UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros-Seção Porto Alegre, 2003. p. 81- 83.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

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

CHELOTTI, M. C. Apontamentos sobre o trabalho de campo na Geografia: a contribuição da Antropologia para proposições geográficas. **Revista Mirante**, v. 2, n. 1, p. 1-15, 2007.

COLL, C. et al. **Os Conteúdos na Reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

\_\_\_\_\_. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORREA, R. L. Espaço: um conceito chave da Geografia. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

COUTO, M. A. C. Ensinar a Geografia ou Ensinar com a Geografia: das práticas e dos saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico na escola. In: **Terra Livre**, São Paulo, Ano 26, v. 1, n. 34, p. 109-124, 2010.

DAMAZIO, M. F. M. **Atendimento educacional especializado**: pessoa com surdez. Brasília:SEESP/SEED/MEC, 2007. Disponível em: <dominiopublico.gov.br/download/texto/mec004704pdf>. Acesso em: 05 Jun. 2012.

DAMIANI, A. L. A Geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). **A geografia na sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

DE LA FUENTE, A. R. de S. **Geografia e educação Inclusiva**: estratégias e concepções para ensinar alunos surdos. 2009. 43 f. Monografia (Curso de Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.



DIZEU, L. C. T. de B.; CAPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educ. Soc**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 583-597, mai./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 Abr. 2012.

DUARTE, M. de B; MATIAS, V. R. da S. Reflexões sobre o espaço geográfico a partir da fenomenologia. **Caminhos da Geografia**, Cidade, v. 17, n. 16, 17, p. 190-196, 2005.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo, Loyola, 1979.

FÉLIX, A. **Surdos e ouvintes em uma sala de aula inclusiva: interações sociais, representações e construções de identidades**. 2008. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2008.

FERNANDES, E. **Surdez e Bilinguismo: leitura de mundo e mundo da leitura**, 2008. Disponível em: <[www.ines.org.br](http://www.ines.org.br)>. Acesso em: 05 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, M. L. B. **A prática educativa e o estudo do meio: o Amapá como estudo de caso na construção do conceito de sustentabilidade**. 2008. 253 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, 2008.

\_\_\_\_\_. **Estudo do meio e o ensino de Geografia**. Revista Geográfica de América Central Número Especial EGAL, 2011- Costa Rica. II Semestre 2011 p. 1-19.

FRANCO, M. Currículo & Emancipação. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999. p.213-224.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (orgs) **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.



GESUELI, M. Z. Língua(gem) e Identidade: a surdez em questão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. 2006. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 ago. 2011.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus editora, 2002.

GOMES, P. C. da C.; HAESBAERT, R. C. O Espaço da Modernidade. In: \_\_\_\_\_. O Espaço em Questão. **Terra Livre N. 5**, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 47-67, AGB, 1988.

GOMES, N. L. **Educação e Diversidade Cultural**: Refletindo sobre as diferentes presenças na escola. Secretaria de Educação Fundamental, 1999. Disponível em <www.mulheresnegras.org.> Acesso em: mai. 2012.

HALL, S. **Da Diáspora**: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG/Representações da UNESCO no Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JUSTEN, R. **Trabalhos de campo na disciplina Geografia**: um olhar sobre a educação básica em Ponta Grossa (PR). 2010. 113 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e História de Ciências da Terra) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas-SP, 2010.

KAERCHER, A. N. **Desafios e utopias no ensino de Geografia**. São Francisco do Sul: Edunisc, 2003.

\_\_\_\_\_. **A Geografia Escolar na Prática Docente**: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica. 2004. 363 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

LACOSTE, Y. A pesquisa e o trabalho de campo: um problema político para os pesquisadores, estudantes e cidadãos. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, v. 1, n. 84, p. 07-24, 2006.



LIBÂNEO, J. C. **Didática**. - São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, V. B; ASSIS, L. F. de. Mapeando alguns roteiros de trabalho de campo em sobral (CE): uma contribuição ao ensino de Geografia. **Revista da Casa de Geografia de Sobral**. Sobral: v. 6/7, n. 1, 2005.

LISBOA, S. S. A importância dos conceitos da Geografia para a aprendizagem de conteúdos geográficos escolares. **Revista Ponto de Vista**. v. 4, n. 4, 2007.

LOPES, M. C. **O processo de normalização e ouvintização surda no espaço da escola**. UNISINOS, 2003. Disponível em <[www.anped.br](http://www.anped.br)>. Acesso em: 22 jun. de 2012.

\_\_\_\_\_. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. Relações de Poderes no espaço multicultural de escola para surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 103-119.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, M. A pesquisa na formação do professor. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **Pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995.

LUNARDI, M. L. **Pedagogia da diversidade: normalizar o outro e familiarizar o estranho**. UFMS, 2004. Disponível em <[www.anped.br](http://www.anped.br)>. Acesso em: 12 jun. 2012

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

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.



MARCOS, V. de. Trabalho de campo em Geografia: reflexões sobre uma experiência de pesquisa participante. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, v. 1, n. 84, p. 105-136, 2006.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINS, S. E. S. O. **Formação de leitores surdos e a educação inclusiva**. 2005. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

MASETTO, M. T. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, 2001.

MELO, A. A. **Trajetórias do ensino da Geografia no Brasil: 1978-996**. 2001. 176 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001. .

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set-dez. 2006.

MINAYO, M, C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: Abrasco; 2007.

MONTEIRO, S. M. História dos movimentos dos Surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. ETD – **Educação Temática Digital**. Campinas, v. 7, n. 2, p. 292-302., jan. 2006.

MORAES, A. C. R. **Geografia: pequena história crítica**. São Paulo: Hucitec, 1983.

\_\_\_\_\_. **Geografia: pequena história crítica**. São Paulo: Hucitec, 1991.

\_\_\_\_\_. **Geografia: pequena história crítica**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MOREIRA, R. **O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes da renovação clássicas originárias**. São Paulo: Contexto, 2008.



\_\_\_\_\_. **O que é Geografia**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

MOURA, M. C. **O Surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NAKAYAMA, A. M. **Educação inclusiva**: princípios e representação. 2007. 353 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, L. A situação da Geografia entre as ciências. **Geografia**. Rio Claro, v.1, n.1, p. 53-61, 1976.

OLIVEIRA, D. de O. **Os olhares dos surdos**: traduzindo as fronteiras da escola. 2002. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre. 2002. .

PEREIRA, M. Z. “**Cada surdo tem um jeito diferente, igual o professor**”: a interação entre surdos e ouvintes em contexto de apoio pedagógico. 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unicamp, Campinas-SP, 2008.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. B. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. **O ser e o estar sendo surdos**: alteridade, diferença e identidade. 2003. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

\_\_\_\_\_. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2010.

PESSOA, R. B. **Um olhar sobre a trajetória da geografia escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a geografia atual**. 2007. 130 f. Dissertação Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

PINTO, M. L. C. Trabalho de Campo e o processo ensino aprendizagem: em busca de um método. **Espaço da Escola**. Editora Unijuí, ano 12, n. 47, p. 15-20, 2003.



POLIDORO, E. A. P. **Situação do aluno surdo em classe regular na ótica de professores de algumas disciplinas do Ensino Médio de uma escola estadual de São Paulo.** 2008. 71 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.

PONTUSCHKA, N. N. **A formação pedagógica do professor de geografia e as práticas interdisciplinares.** 1994. 343f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

\_\_\_\_\_. ; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. O conceito de estudo do meio transforma-se...em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, J. W. (Orgs). **O ensino de Geografia no século XXI.** Campinas, SP: Papyrus, 2004, p. 249 – 188.

QUADROS, R. M. de. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M. de. **A escola que os surdos querem e a escola que o sistema “permite” criar:** estudo de caso estado de Santa Catarina. UFSC, 2005. Disponível em: <[www.anped.br](http://www.anped.br)> Acesso em: 18 jan. 2012.

REGO, T. C. Ensino e constituição do sujeito. In: \_\_\_\_\_. **Coleção memória da pedagogia**, n. 2: Liev Semiovick Vygotsky. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005. p. 58-67.

ROCHA, G. O. R. Ensino de geografia e formação do geógrafo-educador. **Revista Terra Livre.** São Paulo, n. 11 e 12, São Paulo: AGB, 1996.

ROPOLI, E. A. et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Universidade Federal do Ceará, 2010.

SANTOS, M. **O espaço dividido.** São Paulo: Nobel, 1985.

\_\_\_\_\_. **Metamorfoses do espaço habitado.** Hucitec: São Paulo: 1988.



\_\_\_\_\_. **Metamorfoses do espaço habitado:** fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia. São Paulo: Hucitec, 1994.

\_\_\_\_\_. **Técnica, espaço, tempo:** globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1996.

\_\_\_\_\_. **A natureza do espaço. Técnica e tempo, razão e emoção.** 2º Ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

\_\_\_\_\_. **Por uma Geografia Nova:** da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. 6. Ed. 1. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SANTOS, A. T. dos. **O espaço geográfico, os surdos e o(s) processo(s) de inclusão/ exclusão social na cidade de Santa Maria-RS.** 2008. 123 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2008b.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral.** São Paulo: Coutrix, 1995.

SERPA, A. Trabalho de campo em Geografia: uma abordagem teórico-metodológica. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 84, p. 07-24, 2006.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** – 23. ed. rev. e atual. – São Paulo : Cortez, 2007.

SILVA, M. da P. M. **A construção de sentidos na escrita do sujeito surdo.** 1999. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unicamp, Campinas-SP, 1999.

SILVA, A. B. de P. **O aluno surdo na escola regular:** imagem e ação do professor. 2000. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unicamp, Campinas-SP, 2000.

SILVA, B. C. **Cenário armado, objetos situados:** O ensino de Geografia na educação de surdos. 2003. 244 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.



SILVA, K. N. da; ALVES, L. A.; LOPES, M. de L. A importância de praticar o trabalho de campo na ciência Geográfica. **A Margem**, Uberlândia, ano 1, n. 1, p. 9-10, jan./jun. 2008.

SILVA, L. C. da. **Políticas públicas e formação de professores**: vozes e vieses da educação inclusiva. 2009. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009. .

SILVA, M. R. **O ensino-aprendizagem das categorias geográficas nas séries iniciais do ensino**. 2010. 121 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – UFPB/CCEN, João Pessoa, 2010.

SOUZA, D. T. de. **Língua brasileira de sinais**: as dificuldades encontradas por utentes de Língua Portuguesa na execução da marcação não-manual e sua implicação na mudança de significado. 2008. 55 f. Monografia – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2008.

SOUZA, R. M.; GÓES, M. C. R. O ensino de surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. **Atualidades da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 163-188. Volume 1.

SCORTEGAGNA, A. **Trabalhos de campo nas disciplinas de geologia introdutória**: cursos de Geografia no estado do Paraná. 2001. 122 f. (Mestrado em Geociências) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências Campinas-SP, 2001.

\_\_\_\_\_. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.). Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

\_\_\_\_\_. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.



\_\_\_\_\_. Os estudos surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2010

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2008.

STROBEL, K. L. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 244-252, jun. 2006.

\_\_\_\_\_. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. 2008. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. .

SUERTEGARAY, D. M. A. **Geografia e Trabalho de Campo**. Trabalho apresentando no colóquio. O Discurso Geográfico na Aurora do Século XXI. Programa de Pós Graduação em Geografia – UFSC. Florianópolis, 27 – 29 de Novembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Espaço geográfico uno e múltiplo. In: SUERTEGARAY, D. M. A.; BASSO, L. A.; VERDUM, R. (Orgs.). **Ambiente e lugar no urbano: a grande Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 13-34.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2012.

VESENTINI, J. W. Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. In: \_\_\_\_\_.(org). **O ensino de Geografia no século XXI**. São Paulo: Papyrus, 2004. p. 219-248.

\_\_\_\_\_. **Repensando a geografia escolar para o século XXI**. São Paulo: Plêiade, 2009. Disponível em: <<http://www.geocritica.com.br>>. Acesso em: 22 mai. 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



---

VLACH, V. R. F. **Papel do ensino de Geografia na compreensão de problemas do mundo atual.** In: Colóquio Internacional de Geocrítica, 9. 2007, Porto Alegre. **Anais.** Porto Alegre: UFRGS, 2007. p. 115-125. Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/9porto/progse.htm>>. Acesso em: 18 set. 2011.

WELTER, T.; TURRA, N. C. Espaços multiculturais nas escolas públicas negados ou silenciados: uma abordagem à diversidade. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 05, p. 179-189, 2003.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.